

2007 JAN 3 1.



56655
3 F1 174

ISKOLAVIZGATÁS

11

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XVI. évfolyam, 2006. november

Apor Péter

történész, Közép-Európai Egyetem
Pasts Inc. (Múltak Társasága),
Történeti Intézet

Bandiné Liszt Amália

tanár, Balatonfüzfő, Irinyi János
Általános Iskola és Alapfokú
Művészetoktatási Intézmény

Biró Zsuzsanna Hanna

Ph.D hallgató, Eötvös Loránd
Tudományegyetem, Pedagógiai és
Pszichológiai Kar,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Boross Ottilia

egyetemi adjunktus,
Budapest, Pázmány Péter
Katolikus Egyetem, McDaniel
College

Böszörményi-Nagy Orsolya

hallgató, Budapest, Eötvös Loránd
Tudományegyetem, Filmelmélet
Szak

Csizér Kata

megbízott előadó,
Budapest, Eötvös Loránd
Tudományegyetem, Angol
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Fejes József Balázs

egyetemi hallgató, Szeged,
Szegedi Tudományegyetem, BTK,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Fügedi János

adjunktus, Budapest, Magyar
Táncművészeti Főiskola

Górný, Maciej

tudományos munkatárs,
Lengyelország, Varsó, Lengyel
Tudományos Akadémia
Történettudományi Intézete

H. Papp Zsolt

középfiskolai tanár,
Hajdúböszörmény, Bocskai István
Gimnázium

Kasik László

egyetemi hallgató, Szeged,
Szegedi Tudományegyetem, BTK,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Kinyó László

egyetemi hallgató, Szeged,
Szegedi Tudományegyetem, BTK,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Kormos Judit

egyetemi adjunktus,
Budapest, Eötvös Loránd
Tudományegyetem, Angol
Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék

Kovačević, Katarina

vezető könyvtáros, Szerbia,
Belgrád, Belgrádi Egyetem,
Filozófia Kar, Történelem Tanszék

Lannert István

oktató, Budapest, Károli Gáspár
Református Egyetem, Idegen
Nyelvű Lektorátus

Lantos Ferenc

képzőművész-tanár, vizuális
tagozatvezető,
Pécs, Apáczai Nevelési és
Általános Művelődési Központ,
Martyn Ferenc Művészeti
Szabadiskola

Lévai Péter

főiskolai adjunktus, Budapest,
Magyar Táncművészeti Főiskola

Marušiak, Juraj

tudományos munkatárs, Szlovákia,
Pozsony, Szlovák Tudományos
Akadémia, Politológiai Intézet

Németh György

tanár, Budapest, Toldy Ferenc
Gimnázium

Tánczos Judit

egyetemi adjunktus, Debrecen,
Debreceni Egyetem, Pszichológia
Intézet, Pedagógiai Pszichológiai
Tanszék

Tarján Tamás

szerkesztő, Pécs, Iskolakultúra,
egyetemi docens, Budapest,
Eötvös Loránd Tudományegyetem,
BTK, Magyar Irodalomtörténeti
Intézet, Modern Magyar
Irodalomtörténeti Tanszék

Tison, Hubert

titkár, Franciaország, Párizs,
Történelem-Földrajz Tanárok
Egylete

Vasy Géza

irodalomtörténész, Budapest,
Eötvös Loránd Tudományegyetem,
BTK, Magyar Irodalomtörténeti
Intézet, Modern Magyar
Irodalomtörténeti Tanszék

Főszerkesztő:**Géczi János**

e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:**Andor Mihály**

e-mail: andorm@t-online.hu

Csikos Csaba

e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Csizér Kata

e-mail: weinkata@yahoo.com

Gelencsér Gábor

e-mail: gelencser@emc.elte.hu

Kojanitz László

e-mail: kojjanit@freemail.hu

H. Nagy Péter (Érsekújvár)

e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás *olvasószerkesztő*

e-mail: remjt@chello.hu

Takács Viola

e-mail: takacsviola@freemail.hu

Tarján Tamás

e-mail: tarjan.tamas.arakhel@gmail.com

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

Tánczos Judit

A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására 3

Csizér Kata – Kormos Judit

Az interkulturális kapcsolatok és az idegen nyelvi motiváció összefüggései 12

Biró Zsuzsanna Hanna

Nyelvoktatási reformok a 20. század első felében 21

Boross Ottilia

Basák az iskolában 33

szemle

Apor Péter

1956 az európai történelem tankönyvekben 40

Hubert Tison

Az 1956-os magyar forradalom a francia oktatásban és a történelem tankönyvekben 41

Juraj Marušiak

1956 a szlovák történelemkönyvekben 46

Maciej Górny

A magyar '56 és a prágai tavasz a lengyel történelem tankönyvekben 1989 után 56

Katarina Kovačević

A jugoszláv nézőpont 60

Németh György

Történelem alulnézetben 73

Bandiné Liszt Amália

Általános iskolai német nyelvi minták és kerettantervek komparatív elemzése 79

Fejes József Balázs –

Kasik László – Kinyó László

Beszámoló a IV. Pedagógiai Értékelési Konferenciáról 92

H. Papp Zsolt

„Mozgóképi szövegértés” – az meg mi? 98

Böszörményi-Nagy Orsolya

Tóth János belső mozija 102

Lévai Péter

A néptánc oktatásának lehetséges megújítása 105

Fügedi János

A táncnotáció hatása a mozgáskognitív képesség fejlődésére 108

Lannert István

Dramatikus gyakorlatok az idegennyelv-tanításban 122

Lantos Ferenc

Bartók éve 131

kritika

Tarján Tamás

Tom Sawyer a Corvin-közben 137
(Októberi napok, naplólapok. A forradalom gyerekszemmel. Kolibri Színház)

Vasy Géza

Nagymonográfia Radnóti Miklósról 140
(Ferencz Győző: Radnóti Miklós élete és költészete)

contents

147

ISKOLAI
2006/11

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2007-ben az Iskolakultúra előfizetési díja 3600Ft lesz. A folyóirat 2006-ban előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségben (7624, Pécs, Ifjúság útja 6., telefon/fax: 06 72 501-578, e-mail: iskolakultura@freemail.hu), a Magyar Posta Rt.-ban (Budapest, Orczy tér 1.) és a Magyar Lapterjesztő Rt.-ban. (Budapest, Táblás u. 32.)

www.iskolakultura.hu

A kognitív folyamatok zavarainak hatása az idegen nyelv tanulására

A kognitív funkciók (gondolkodás, emlékezés, észlelés, figyelem) deficitjei, vagyis a részképesség-zavarok nem csupán az anyanyelv írott/olvasott/beszélt formáinak a használatát, hanem az idegen nyelv tanulását is megnehezítik. A szerző a nyelvérzék kutatásának azon irányzatát ismerteti, mely a kognitív folyamatok szerepének részletesebb elemzését tűzte ki célul, valamint részletezi a nyelvtanulás során a kognitív funkciózavar következtében kialakuló problémákat.

Soha ennyi érvet még nem lehetett felhozni az idegen nyelvek elsajátítása mellett, mint manapság, hiszen nyelvismerettel: – jobb álláshoz, magasabb fizetéshez lehet jutni itthon;

– EU-tagságunk kezdete óta az európai országok bármelyikében lehet tanulni, illetve dolgozni;

– választott szakmánkhoz/hivatásunkhoz/érdeklődési területünkhöz tartozó ismeret-anyagunkat a világháló segítségével a végtelenségig bővíthetjük stb.

A nyelvtanulás sikeressége azonban számos tényező függvénye, s nagy egyéni különbségek figyelhetők meg az elsajátítás mértékében.

E tényezőket hagyományosan két fő csoportba – külső és belső vagy egyéni tényezőkre – osztják. A külső tényezők közé sorolhatóak például a különféle oktatási módszerek, az idegen nyelvi input mennyisége és minősége, az anyanyelv sajátosságai, míg az egyéni tényezők közül a legfontosabbak a motiváció, a tanulási stílusok és stratégiák, személyiség-tényezők, szorongás az osztályteremben, az erőfeszítés hiánya, az intelligencia és a nyelvérzék.

A felsorolt tényezők közül a nyelvérzéknek az idegen nyelv elsajátítására gyakorolt hatásaira szeretnék kitérni részletesebben.

Nyelvelsajátítási képesség, nyelvérzék

Mindenki számára nyilvánvaló, hogy az emberek különböznek abból a szempontból, hogy milyen gyorsan és eredményesen tudnak elsajátítani egy idegen nyelvet. Hétköznapi értelemben a nyelvérzék fogalmát szoktuk használni e képesség kifejezésére, mely elnevezést a szakirodalomban időnként még a nyelvi, illetve idegen nyelvi képességek kifejezéssel szokták felváltani.

Skehan (1991) szerint a nyelvérzék olyan adottság, mely befolyásolja a nyelvtanulás sikerességét, független az előzetes nyelvtanulási tapasztalatoktól, az egyének idegen nyelvi képességei eltérőek, s nagyjából változatlanok, illetve relatíve nehezen módosíthatóak.

A nyelvérzékkel kapcsolatosan a kutatók egyetértenek abban, hogy

– az idegen nyelv elsajátításában megmutatkozó egyéni különbségek nagy részéért ez a képesség tehető felelőssé;

– a nyelvérzék nem egyetlen, egységes képesség, hanem több független képességből tevődik össze, melyek három nagy csoportba oszthatóak: memória-, auditív- és analitikai képességek. (Ottó, 1996)

A nyelvtanulás sikerében a nyelvi képességen túl szerepet játszhatnak más tényezők is (lásd a bevezetőben felsoroltakat), a szakemberek azonban rámutattak, hogy a nyelvtanulás sikerességének leghatékonyabb előrejelzője továbbra is konzisztensen a nyelvérzék. (Skehan, 1989; Carroll, 1990; Parry és Child, 1990; Ottó, 2003) Ez természetesen nem azt jelenti, hogy a nyelvi képességek szintje azt mutatná meg, hogy az egyén képes-e vagy sem az idegen nyelv(ek) elsajátítására, hanem a haladása sebességét jelzi előre optimális feltételek mellett (vagyis például megfelelő motiváció és kitartás, jól megválasztott oktatási és tanulási módszerek stb. esetén).

A nyelvérzék alkotó képességek feltárását Carroll és munkatársai végezték el 1953 és 1958 között a Harvard Egyetemen. Arra a következtetésre jutottak, hogy a nyelvelsajátítási képesség négy egymástól független képességből tevődik össze:

- kódolási képesség: képesség az idegen hangok megkülönböztetésére és kódolására oly módon, hogy azok később felidézhetőek legyenek;
- grammatikai érzékenység: képesség azon nyelvi funkciók felismerésére, melyeket a szavak a mondatokban betöltenek;
- induktív nyelvtanulási képesség: képesség egy adott nyelvi struktúrát meghatározó szabályok kikövetkeztetésére. Ez a képesség közel áll a grammatikai érzékenységhez, míg azonban ez utóbbi inkább egy adott nyelv struktúrájának az elemzéséhez kapcsolódik, addig az induktív nyelvtanulási képesség a következtetést, az extrapolációt hangsúlyozza;

Számos olyan hallgatóval került kapcsolatba, aki egyéb tantárgyakban kiváló eredménnyel teljesített, de az idegen nyelvet képtelen volt megtanulni. Vizsgálatuk során rájött, hogy e hallgatók a diszlexiához hasonló tüneteket mutatnak, melyek reverzióval, illetve a beszédhang-észlelés és -feldolgozás nehezítettségével jellemezhetőek az idegen nyelven.

- idegen nyelvű anyag gépies megtanulásának képessége: képesség kapcsolat létesítésére az anyanyelv és a célnyelv szavai között. Az emberek különböznek abból a szempontból, hogy milyen hatékonysággal tudják megteremteni ezeket a kapcsolódásokat (vagyis asszociatív memóriájuk hatékonysága szempontjából), s ennek következtében szókészletük növekedésének ütemében, valamint az idegen nyelv elsajátításában is eltérnek egymástól. (Carroll, 1981)

A nyelvérzék természetére vonatkozó későbbi kutatások eredményei sem tértek el lényegesen ettől a négykomponensű modelltől, azonban rávilágítottak arra, hogy pontosítani kellene a benne szereplő képességek meghatározásait és leírását. Carroll (1990) az újabb kutatási eredmények figyelembevételével tüzetes elemzésnek vetette alá az eredetileg felsorolt négy képességet, valamint felhívta a figyelmet az auditív képességek meghatározó szerepére, és javasolta a nyelvtanulás alapját képező kognitív folyamatok részletesebb feltárását. Úgy vélte, hogy az auditív képességek szintje is lehet előrejelzője a nyelvtanulás sikerességének, hiszen például már kisfokú hallásromlás ronthatja a beszédértést, akárcsak az az (egyénenként eltérő) auditív képességünk, hogy mennyire tudjuk a különféle zajokkal eltorzított beszédet megérteni. A kognitív folyamatok közül kiemelte a memória szerepét a fonetikai kódolásban idegen nyelvű anyag (például szavak stb.) gépies megtanulásában, valamint megfogalmazta, hogy a nyelvtanulás során fellépő kognitív operációk mélyebb megértése lehetővé tenné a nyelvérzék-mérő tesztekben olyan feladatok alkalmazását, melyek az iskolai feladatok analógiájaként pontos képet adnának azon folyamatokról, melyek aktuálisan működnek az idegen nyelvű feladatok megoldása során.

Az alkalmazott nyelvészeti kutatások mellett a diszlexiakutatás újabb eredményei is egyre inkább ráirányítják a figyelmet a kognitív folyamatoknak (észlelés, nyelv, emléke-

zet, figyelem és gondolkodás) a beszélt/írott/olvasott nyelvben betöltött meghatározó szerepére.

Most pedig tekintsük át röviden, hogy milyen fontosabb vizsgálatokat végeztek a külföldre kognitív folyamatoknak az idegen nyelv megtanulására gyakorolt hatásáról!

Történelmi áttekintés

A hatvanas évek elején Pimsleur (*Pimsleur, Sundland és McIntyre, 1964*) hívta fel a figyelmet arra, hogy vannak tanulók, akik azért teljesítenek gyengén a nyelvórákon, mert olyan hallási deficittel rendelkeznek, mely megnehezíti az idegen nyelv beszédhangjainak kódolását illetve feldolgozását (vö. *Carroll, 1991* elképzelésével az auditív képességekre vonatkozóan).

A hetvenes évek elején Dinklage (1971) hasonló problémáról számolt be a harvardi egyetemen végzett kutatásai alapján, ahol számos olyan hallgatóval került kapcsolatba, aki egyéb tantárgyakban kiváló eredménnyel teljesített, de az idegen nyelvet képtelen volt megtanulni. Vizsgálatuk során rájött, hogy e hallgatók a diszlexiához hasonló tüneteket mutatnak, melyek reverzióval, illetve a beszédhang-észlelés és -feldolgozás nehezítettségével jellemezhetőek az idegen nyelven.

A nyelvtanulás sikertelensége tehát e zavarok következménye volt, nem lehetett a motiválatlanságra, a szorongásra, illetve az erőfeszítés hiányára visszavezetni. A szorongás a kudarc eredménye, nem pedig az oka volt. Következésképpen a képességedeficitet kellett megcélózni az oktatási módszerek megváltoztatásával – amint ez megtörtént, a hallgatók tudtak tanulni. (*Schwarz, 1997*)

Ganschow és Sparks a nyolcvanas évek óta foglalkoznak az idegen nyelv elsajátításának nehezítettségével, melynek hátterében szerintük leggyakrabban az áll, hogy az illető képtelen az idegen nyelv fonológiai aspektusainak feldolgozására, illetve ortográfiai-fonetikai jellemzőinek elsajátítására.

Nyelvi kódolási deficit hipotézisükben (1991) megfogalmazták, hogy

- az anyanyelvi készségek képezik az alapját az idegen nyelvek megtanulásának;
- a nyelvet alkotó összetevők (például fonológia, ortográfia, szintaktika, de nem a szemantika) bármelyikével kapcsolatos nehézség negatívan befolyásolja mind az anya-, mind az idegen nyelv tanulását;

- a tanulók között veleszületett különbségek léteznek a nyelvhasználat vonatkozásában.

Később a hipotézis elnevezését „nyelvi kódolási különbség” hipotézisre módosították, egyrészt, mert szerintük a nyelvtanulás a nagyon jó és a nagyon gyenge nyelvtanuló között húzódó kontinuum mentén képzelhető el, s nem létezik különálló idegen nyelvtanulási zavar/képtelenség, másrészt pedig mivel a vizsgálataikban résztvevő gyenge teljesítményt nyújtó nyelvtanulóknál nem észleltek nyilvánvaló nyelvi deficiteket, viszont összesítve a jó nyelvtanulókkal szignifikánsan alacsonyabb szintű anyanyelvi készségekkel és nyelvérzékkel rendelkeztek.

Szerintük a gyenge nyelvtanulókra jellemző még, hogy

- rosszabb jegyeket kapnak a nyelvórákon;
- erőteljesebben szoronganak a nyelvtanulástól;
- tanáraik szerint szorongóbbak és kevésbé motiváltak;
- nyelvtanulási készségeik/jártasságaik vonatkozásában nem eléggé tudatosak;
- szüleik beszámolóí alapján az írott/olvasott nyelvvel korán nehézségeik támadtak;
- alacsonyabb szintet érnek el az idegen nyelv elsajátításában. (*Sparks és Ganschow, 1995*)

Sparks és Ganschow megállapítását, mely szerint az anyanyelv elsajátítása biztosítja az alapot az idegen nyelv(ek) megtanulásához a későbbiekben, számos kutató vizsgálata igazolta. (*Sparks és Ganschow, 2001*)

Scott és Manglitz (2000) is a Sparks és Ganschow által megfogalmazottakhoz hasonló jellegzetességeket emel ki azoknál, akik tanulási zavarokkal küszködnek az iskolában, valamint az idegen nyelv elsajátítása során is nehézségekbe ütköznek. Esetükben gyakran megkésett vagy zavart beszédfejlődés volt kimutatható, gyermekkorukban beszédhibájuk miatt logopédushoz kellett járniuk, valamint a családon belül beszéd-, illetve tanulási problémák halmozódtak. Kisiskoláskorban nehezen ment az olvasás és a helyesírás megtanulása, következtlenül alkalmazták a nyelvtani szabályokat, s ez sokszor megmaradt serdülő és felnőtt korukban is.

Összegzőképpen tehát megállapíthatjuk, hogy a kognitív folyamatok olyan részképességek, amelyeknek a megfelelő működése nélkülözhetetlen általában a nyelv elsajátításához és helyes használatához, ezért deficitjük az idegen nyelv tanulása során is vezethet a tanulási zavarra jellemző tünetek kialakulásához.

Részképesség-deficit és tanulási zavarok

A részképesség-deficit és a tanulási zavarok összefüggéseire számos szakember rávilágít. Például Sarkady és Zsoldos (1992/93) tanulási zavarnak tekintik azt az – intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen – alacsonyabb tanulási teljesítményt, amely neurológiai deficit vagy funkciózavar talaján jön létre és sajátos kognitív pszichológiai tünetegyüttesben nyilvánul meg. Háttérben a kölcsönösen egymásra ható részképességek diszfunkciója, fejlődésbeli elmaradása áll. Ezek a részképesség-zavarok alapvetően nehezítik az olvasás, az írás és/vagy a matematika elsajátítását.

Gerebenné (1996) kiemeli, hogy a részképesség-zavarok a tanulási zavarok egy speciális alcsoportját jelentik azon tanulási problémák kifejezésére, amelyek a kognitív folyamatok, valamint a mozgás folyamatainak hiányos működése következtében jönnek létre, és neurofiziológiai diszfunkción alapulnak.

Mesterházi (1998) a tanulási zavar fogalmának definiálásakor hangsúlyozza az intelligenciaszint alapján elvárhatónál lényegesen alacsonyabb tanulási teljesítményt, valamint a háttérben meghúzódó sajátos kognitív tünetegyüttesben megnyilvánuló neurológiai deficitet vagy funkciózavart.

Csépe (2000) szerint: „... a diszlexia gyűjtőfogalom, az egyes részképességek (például percepció, szenzoros integráció, munkamemória, lateralitás, dominancia, nyelvi képességek...) olyan zavara, amely változatos összetételben ugyanahhoz a problémához, azaz súlyos olvasási zavarhoz vezet.”

A tanulási zavarok konkrét megjelenési formái a diszlexia, diszgráfia és diszkalkulia, vagyis az olvasási, írási és számolási zavar. A diszlexia volt az első specifikus tanulási nehézség, melyet felismertek, s a legtöbbet kutatott terület is ez a három közül.

A BNO 10 (Betegségek Nemzetközi Osztályozása) rendszerében az olvasási zavar kriteriumai a következők:

- az olvasási készségek fejlődésének szignifikáns és meghatározó romlása, mely nem írható kizárólag a látásélesség, szellemi érettség vagy nem megfelelő iskoláztatás rovására;
- az olvasáshoz szükséges részfeladatok (mint például szófelismerés, orális olvasási készség) elsajátítása sérült;
- gyakran társuló tünet a helyesírási nehézség, mely serdülőkorra is megmarad annak ellenére, hogy az olvasásban javulás tapasztalható;
- kialakulását rendszerint megelőzi a beszéd- és a nyelvfejlődés zavara;
- iskolás korban gyakran társulnak hozzá emocionális és viselkedési zavarok.

A diszlexia fogalmának meghatározásában sokféle megközelítéssel – pedagógiai, pszichológiai, neuropszichológiai, lingvisztikai – találkozhatunk, ennek oka egyrészt magának az olvasási folyamatnak az összetettségéből származik, másrészt abból a tényből, hogy a tudomány mai állása szerint az okokat kétséget kizáróan nem tudják meghatározni. (Sólyom, 2005)

Az utóbbi évtizedek diszlexia-kutatásának eredményeit és dilemmáit többek között Gervain Judit (2002) és Csépe Valéria (2002) foglalják össze remek áttekintő munkájukban.

Ahhoz, hogy a nyelvtanulás során a kognitív funkciózavar következtében kialakuló problémákat jobban megértsük, s hatékonyabban tudjuk segíteni a tanulókat ezek legyőzésében, a diszlexia fogalmának olyan meghatározását kell szem előtt tartanunk, mely e speciális helyzet mindkét összetevőjével számol: a tanuló egyéni sajátosságaival és az adott idegen nyelv jellegzetességeivel is.

Erre a célra legmegfelelőbbnek Smythe (2002) munkadefinícióját találtuk, aki szerint a diszlexia az olvasás, írás és helyesírás elsajátításának speciális zavara, melyet okozhat fonológiai, vizuális és auditív feldolgozási deficit, illetve ezek kombinációja. Szótalálás és feldolgozás sebességében mutatózó eltérés szintén jelen lehet. A diszlexia megjelenése az egyén esetében azonban nem csupán az illető kognitív deficitjétől, hanem az általa használt nyelv jellegzetességeitől is függ. Ha ebből a meghatározásból indulunk ki, olyan érdekes jelenségre is magyarázatot kaphatunk, vajon miért lehetséges az, hogy valaki az egyik nyelven diszlexiás, míg egy másikon nem.

Számos kutató írt már arról, hogy találkozott olyan egyénnel (illetve vizsgált olyan egyénet), akik az egyik nyelven diszlexiás tüneteket mutattak, míg egy másik nyelven nem. Morton és Frith (2001, idézi Gervain, 2002) egy olyan angol-olasz kétnyelvű személyről számol be, aki ha angol nyelven olvas, akkor diszlexiás, ha viszont olaszul, akkor nem.

Smythe (2002) cikkében számos hasonló esetről tesz említést: például Kanadában Kline és Lee vizsgált 177 gyermeket, akik angolul és kínaiul tanultak – nagy részüknek egyik nyelv sem jelentett problémát. Azonban volt néhány olyan tanuló, aki angolul nem, de kínaiul diszlexiás tüneteket mutatott és fordítva. Wydell egy olyan fiút talált, aki anyanyelvén, az angolon diszlexiás volt, de a második nyelven amit elsajátított – a japánon – nem jelentkeztek ilyen problémái.

Miller-Guron olyan svéd anyanyelvű személyekről számolt be, akik jobban tudtak írni és olvasni angolul, mint svédül – annak dacára, hogy a svéd (amely meglehetősen transzparens nyelv) volt az anyanyelvük.

Ennek a jelenségnek a magyarázata az egyes nyelvek eltérő jellegzetességeiben, különböző feldolgozási igényükben rejlik. (Smythe, Gyarmathy és Everett, 2002; Gervain, 2002)

Másképp megfogalmazva azt is mondhatjuk, hogy a különböző nyelvek esetében különböző tényezők lehetnek felelősek a diszlexia kialakulásáért.

Fletcher és munkatársai (1997) szerint bármely nyelvben az olvasásban/írásban szerepet játszó legfontosabb kognitív folyamatok a következők: fonológiai feldolgozás, auditív feldolgozás, vizuális feldolgozás, feldolgozási sebesség, lexikai hozzáférés. Ezen folyamatok bármelyikének sérülése vagy elégtelen működése rontja az olvasási teljesítményt. A teljesítményromlás mértékét azonban az is meghatározza, hogy az adott nyelvben mennyire központi jelentőségű a sérült feldolgozási folyamat.

Smythe, Gyarmathy és Everett (2002) nemzetközi összehasonlító vizsgálatukban a magyar, az angol és a kínai nyelv különbözőségét vizsgálták a diszlexia kialakulásának szemszögéből. Elővizsgálataikban úgy találták, hogy a feldolgozás sebessége mindhárom nyelv esetében jelentős tényező, azonban Smythe és Everett (2000) egy korábbi vizsgálatukban rámutattak arra, hogy a magyar diszlexiások gyakrabban mutatnak feldolgozási sebességbeli deficitet, mint az angol vagy kínai diszlexiások.

Mivel a lexikai hozzáférés három tárolóhelyre vonatkozhat (fonológiai, ortografikai/vizuális és szemantikai lexikon), s ezek mindegyike az adott nyelv jellegzetességei szerint formálódik, ezért az olvasási hibák jellege is ennek függvényében alakul. Az említett elővizsgálat során a lexikai hozzáférés az angol nyelvben jelent meg erőteljesen szignifikáns változóként. A vizuális feldolgozás csak kínaiak esetében mutatott szignifikáns kapcsolatot, mely eredményt alátámasztja McBride, Chang és Ho (2000) vizsgálata is, akik kínai

diszlexiás gyerekeknél vizuális rövidtávú emlékezetbeli deficitet észleltek. A szerzőpáros viszont arra is felhívta a figyelmet, hogy mivel a kínai gyerekeknek az angol gyerekekhez képest jóval több jel-hang kapcsolatot kell megtanulniuk, számukra a hangokra való rövidtávú emlékezet is igen lényeges képesség az olvasásban – tehát a kínai nyelvben az auditív feldolgozás deficitje is fontos szerepet játszhat a diszlexia kialakulásában.

Érdekes módon Smythe, Gyarmathy és Everett tanulmányában az említett elővizsgálat során az auditív feldolgozásbeli deficit csak az angol és a magyar diszlexiások esetében mutatott erősen szignifikáns együttjárást, míg a kínaiak vonatkozásában nem – a szerzők azonban hangsúlyozzák, hogy eredményeik még csak az előzetes adatfeldolgozáson alapulnak.

Az, hogy a fonológiai feldolgozás deficitje milyen mértékben rontja az olvasási teljesítményt, az adott alfabetikus írású nyelvtől is függ. Azoknál a nyelveknél ugyanis, ahol a betűk nem mindig ugyanazokat a hangokat jelölik, súlyosabb a diszlexiások problémája – eltérően az olyan nyelvektől, ahol az írásmód viszonylag pontosan követi a szavak kiejtését.

Az előbbiekre példaként említhető az angol, illetve a francia nyelv, melyekben egy betű vagy betűsor többféle hangot is jelölhet.

Az utóbbiakra példaként a magyar, illetve az olasz nyelvet hozhatjuk fel, melyek írásmódja transzparens (ahogyan írjuk, úgy mondjuk), vagyis egy-egy betűnek vagy betűkombinációnak egy-egy hang felel meg.

Ezt igazolta Paulesu és munkatársai (2001) kísérlete is: angol, francia és olasz anyanyelvű diszlexiásokat vizsgáltak. Eredményeik szerint az olasz diszlexiások jobban teljesítettek olvasási feladatokban, mint a franciák vagy angolok. Mivel PET-tel vizsgálva mindhárom csoportnál ugyanaz az agyi terület mutatott csökkent aktivitást, a teljesítménybeli különbség a nyelvek sajátosságai (vagyis jelen esetben a transzparencia meglétével, illetve hiányával) magyarázható.

Ezt a feltevést látszik alátámasztani egy másik vizsgálati eredmény is, mely szerint

az angol anyanyelvű gyerekek közt a diszlexiások aránya kb. 10 százalék, míg az olasz anyanyelvű gyerekek közt csupán 3–5 százalék. (Morton és Frith, 2001)

A felsorolt kutatási eredmények ismeretében tekintsük át, mely szempontokat érdemes szem előtt tartani a kisebb-nagyobb kognitív képességbeli gyengeséggel küszködő tanulóknak és nyelvtanáraiknak az idegen nyelv kiválasztása kapcsán.

Az idegen nyelv kiválasztása

A tanulandó idegen nyelv kiválasztása kapcsán fontos szem előtt tartanunk, hogy az egyes idegen nyelvek eltérő nehézséget jelentenek a tanuló számára attól függően, hogy mely kognitív funkciók működnek gyengén (vö. valaki lehet diszlexiás az egyik nyelven, de nem az a másikon). Tehát a szerencsés választás feltétele az egyéni kognitív profil (vagyis az erősségek és a gyengeségek), valamint a célnyelv jellegzetességeinek összevetése.

A részképesség-zavarok kapcsán a következő deficitek nehezítik meg leginkább az idegen nyelv elsajátítását:

A tanulandó idegen nyelv kiválasztása kapcsán fontos szem előtt tartanunk, hogy az egyes idegen nyelvek eltérő nehézséget jelentenek a tanuló számára attól függően, hogy mely kognitív funkciók működnek gyengén (vö. valaki lehet diszlexiás az egyik nyelven, de nem az a másikon). Tehát a szerencsés választás feltétele az egyéni kognitív profil (vagyis az erősségek és a gyengeségek), valamint a célnyelv jellegzetességeinek összevetése.

- szegényes fonológiai feldolgozási készségek;
- gyenge rövidtávú és munkamemória;
- szótalálási nehézségek;
- a feldolgozási folyamatok meglassúbbodása;
- az auditív észlelés és diszkrimináció nehézségei;
- szeriális (auditív) zavarok;
- zavarok az automatizált tevékenységek kivitelezésében;
- problémák a szintaxisal és a grammatikával.

A tünetek száma és erőssége természetesen egyénenként változó, nincs két egyforma profillal jellemezhető egyén.

Nézzük meg például, hogy egy magyar anyanyelvű, fonológiai és auditív feldolgozási zavarral, gyenge rövidtávú memóriával és szekventálási nehézségekkel küszködő diáknak mely jellegzetességekre fontos odafigyelni a leggyakrabban tanított modern nyelvek vonatkozásában:

Jellegzetességek pro és contra

Olasz: Transzparens nyelv, valamint hangrendszere alig eltérő a magyartól. Nyelvtana áttekinthető, logikus, viszont sok a rendhagyó ige.

Spanyol: Jó a betű-hang megfeleltetés, bár több, a magyarban nem létező fonémája van. Igeragozása szabályos, kevés a kivételek száma.

Német: A betű-hang megfeleltetés jó, fonémarendszere sem tér el erőteljesen a magyartól. Sok a közös szó és hasonló kifejezés, azonban a hosszú összetett szavak és mondatok problémát jelenthetnek.

Francia: Egy betű vagy betűsor többféle hangot jelölhet, a szavak végződése sokszor némák, nehéz a szavak kifejezésekbe rendezése, sok a rendhagyó ige, az idegen fonéma és homofon. Az igeragozás és az igeidők képzése viszont áttekinthető és logikus.

Angol: A betűket nem úgy írjuk, ahogy ejtjük, a szavaknak egyenként kell megtanulni a kiejtését. Nehéz a kötött szórend, a számtalan prepozíciós kifejezés, s a magyarban nem létező igeidők használata. Könnyebbség viszont a szóvégi végződések szinte teljes hiánya.

Nyilvánvaló azonban, hogy a nyelv választást sok más egyéb szempont is befolyásolhatja, mint például a lehetőségek az adott iskolában, egyéni preferencia, továbbtanuláshoz/munkavállaláshoz előírt szabályozások stb., de úgy véljük mindenképpen célszerű tisztában lenni a várható nehézségekkel.

Összefoglalás

Az idegen nyelvek tanulása kitartást és sok türelmet igénylő fáradtságos munka még abban az esetben is, ha valaki jó nyelvérzékkel rendelkezik. Ha azonban az anya- és idegen nyelv beszélt, írott, illetve olvasott formája elsajátításának alapjául szolgáló kognitív folyamatok bármelyike sérült vagy alulműködik, akkor az egyén számára a nyelvtanulás örömteli tevékenység és intellektuális kaland helyett kínkeserves és csekély eredménnyel járó gyötrődéssé válhat. Még tovább rontja a helyzetet a szorongás a tanórai szerepléstől, a kudarc elvárás, az alacsony önértékelés és motiváció, mely visszahúzó erők törvényszerűen kialakulnak az elszorított tanulási kudarcok következtében. A sikeres intervenció érdekében először is ez utóbbi gátló tényezőket kell felszámolni olyan

órai légkör kialakításával, amelyben a problémákkal küszködő tanulókat elfogadó és segítő környezet veszi körül, melyben van lehetőségük a különféle tanulási technikák és stratégiák széles körének kipróbálásához annak érdekében, hogy az egyéni profiljukhoz legmegfelelőbbet megtalálják.

Ezenfelül hasznos lehet még számukra (és az osztály többi, átlagos képességű tanulója számára is), ha a következők alapelveket alkalmazzuk a nyelvroái tanítás során (Schneider, 1999):

- multiszenzoriális technikák felhasználása az információk közvetítésében;
- a tananyag kisebb, jól strukturált egységekben és lassabb tempóban történő prezentálása;
- az idegen nyelv fonológiai, morfológiai és szintaktikai sajátosságainak explicitté tétele;
- memória- és metakognitív stratégiák tanítása;
- rengeteg gyakorlási és ismétlési lehetőség biztosítása;
- a diszlexiások tanításában általánosan alkalmazott alapelvek adaptálása.

Láthatjuk, hogy az idegen nyelv tanulása és tanítása a részképesség-zavarral küzdő diákok részére mind a tanár, mind a tanuló számára óriási kihívás, mely nagy elszántságot és sok többletmunkát igényel mindkét fél részéről, de akkor sem szabad meghátrálni és lemondani róla, mert megfelelő oktatási és tanulási módszerek alkalmazásával, a motiváció ébrentartásával, valamint kellő energiabefektetéssel a tanulás megkönnyíthető és pozitív élménnyé alakítható.

Irodalom

- Carroll, J. B. (1981): Twenty-five years of language aptitude research. In Diller, K. C. (szerk.): *Individual differences and universals in language learning aptitude*. Newbury House, Rowley, MA.
- Carroll, J. B. (1990): Cognitive abilities in foreign language aptitude. In Parry, T. S. – Stansfield, C. W. (szerk.): *Language aptitude reconsidered*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
- Csépe Valéria (2000): Az olvasás és írás képességzavarai. In Illyés Sándor (szerk.), *Gyógypedagógiai alapismeretek*. ELTE BGGYTF, Budapest.
- Csépe Valéria (2002): A diszlexiakutatás dilemmái. *Magyar Pszichológiai Szemle*, LVII. 3.
- Dinklage, K. (1971): Inability to learn a foreign language. In Blaine, G. – McArthur, C. (szerk.): *Emotional Problems of the student*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Gerebenné Várbió Katalin (1996): Auditív észlelési és beszédmegértési zavarok gyógypedagógiai pszichológiai megközelítésben. In Gósy Mária (szerk.): *Gyermekkori beszédészlelési és beszédmegértési zavarok*. Nikol Gmk, Budapest.
- Gervain Judit (2002): Az olvasás öröme? *Magyar Pszichológiai Szemle*, LVII. 3.
- Mesterházi Zsuzsa (1998): *A nehezen tanuló gyermekek iskolai nevelése*. BGGYTF, Budapest.
- Ottó István (1996): *Language aptitude testing: Unveiling the mystery*. Noveltv, 12.
- Ottó István (2003): A nyelvérzék és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*, 2.
- Parry, S. W. Z. – Child, J. R. (1990): Preliminary investigation of the relationship between VORD, MLAT, ang language proficiency. In Parry, T. S. – Stansfield, C. W. (szerk.): *Language aptitude reconsidered*. Prentice-Hall Inc., Englewood Cliffs.
- Paulesu, E. et al. (2001): Dyslexia: Cultural diversity and biological unity. *Science*, 291.
- Pimsleur, P. – Sundland, D. – McIntyre, R. (1964): Underachievement in foreign language learning. *International Review of Applied Linguistics*, 3.
- Sarkady Kamilla – Zsoldos Márta (1992/93): Konceptcionális kérdések a tanulási zavar fogalom körül. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3–4.
- Schneider, E. (1999): *Multisensory structured metacognitive instruction: An approach to teaching a foreign language to at-risk students*. Frankfurt a. M., Germany: Peter Lang Verlag.
- Schwarz, R. L. (1997): *Learning disabilities and foreign language learning: A painful collision*. www.l-donline.org/ld_indepth/foreign_lang/painful_collusion.html
- Scott, S. S. – Manglitz, E. (2000): *Foreign language learning and learning disabilities: Making the college transition*. Their World 2000 Edition, National Center for Learning Disabilities, New York.
- Selikowitz, M. (1997): *Diszlexia és egyéb tanulási nehézségek*. Medicina, Budapest.
- Skehan, P. (1991): Individual differences in second language learning. *Studies in Second Language Acquisition*, 13, 2.
- Smythe, I. (2002): *On being dyslexic in one language but not another*. <http://www.barringtonstoke.co.uk/teachers/newsletter05b.html>
- Smythe, I. – Everett, J. (2000): Dyslexia diagnosis in different languages. In Peer, L – Reid, G. (szerk.): *Multilingualism, Literacy and Dyslexia*. David Fulton Publishers, London.
- Smythe, I. – Gyarmathy É. – Everett, J. (2002): Olvasási zavarok különböző nyelveken: egy nemzetközi kutatás elméleti és gyakorlati kérdései. *Pszichológia*, 4.

Sólyom Judit (2005): *A beszédészlelés és a munkamemória összefüggése a diszlexiával*. Szakdolgozat, D. E. Pszichológia Intézet.

Sparks, R. – Ganschow, L. (1991): Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75.

Sparks, R. – Ganschow, L. (1995): A strong inference approach to casual factors in foreign language learning: A response to MacIntyre. *The Modern Language Journal*, 2.

Sparks, R. – Ganschow, L. (2001): Aptitude for learning a foreign language. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21.



Az Argumentum Kiadó könyveiből

Az interkulturális kapcsolatok és az idegen nyelvi motiváció összefüggései

Egy interjúkutatás eredményei

Az idegen nyelvek elsajátítása és az interkulturális kapcsolatok között szoros összefüggés van. Interjúkra alapuló kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a magyarországi diákok milyen interkulturális kontaktus-szituációkat tapasztalhatnak meg, illetve, hogy milyen különbségek vannak a nyelvtanulási motiváció területén a különböző mértékű kontaktusokkal rendelkező diákok között.

Eredményeink szerint hazánkban tipikus esetben a tanulók találkoznak anyanyelvi beszélőkkel, és ritka az olyan diák, akinek egyáltalán nincs interkulturális kapcsolata. A motiváció területén a sikerélmény és a nyelvi önbizalom esetében találtunk jelentős különbséget a sok, illetve kevés kontaktussal rendelkező diákok között.

Nem lehet kétségünk afelől, hogy idegen nyelvtudás nélkül a 21. században nagyon nehezen boldogulhat az ember. A kötelező iskolai oktatásból kikerülő tanulóknak lehetőség szerint két idegen nyelvet kell beszélniük: egyet középfokon, egyet pedig alapfokon. Az sem szorul magyarázatra, hogy az idegen nyelvek elsajátítása és az interkulturális kapcsolatok között szoros összefüggés van. A tanulást segíti az interkulturális kommunikáció, hiszen gyakorlásra ad lehetőséget, de egyben a nyelvtanulás célja is, hogy különböző országokból, kultúrákból érkező emberek kommunikálni tudjanak egymással az élet különböző területein. (*Dörnyei és Csizér, 2005*) A szakemberek előtt az is világos, hogy a nyelvtanulás sikerességét nagyban meghatározza a nyelvtanulási motiváció. A motivált tanulási viselkedés az egyik legfontosabb előrejelzője a nyelvtanulás sikerességének. (*Dörnyei, 2005*) Ezek a megfontolások vezettek minket, hogy vizsgáljuk az interkulturális kommunikáció (röviden a kontaktus) és a nyelvtanulási motiváció kapcsolatát.

Tanulmányunk egy országos szintű kvalitatív vizsgálat részeredményeit dolgozza fel. Cikkünk adatbázisát 8. évfolyamos diákokkal (40 fő) elkészített interjúk adják (részletesen lásd *1. táblázat*). Először is arra voltunk kíváncsiak, hogy a tanulók milyen kontaktus-élményekről számolnak be, másképp fogalmazva milyen lehetőségekkel élnek a diákok a nyelvórán kívüli nyelvhasználatukkor. Másodsorban azt vizsgáltuk, hogy hogyan tér el a külföldiekkel gyakrabban, illetve ritkábban kapcsolatba lépő diákok nyelvtanulási orientációja (azaz, hogy mit mondanak, miért tanulják az egyes nyelveket) és néhány motivációs tényezőhöz (sikerélmény, önbizalom, erőfeszítés, elégedettség) kapcsolt véleménye. Mivel kutatásunk kvalitatív vizsgálat volt, eredményei nem általánosíthatóak. Ugyanakkor azt gondoljuk, hogy fontos és részletes információkat nyertünk a magyar diákok e kis csoportjának kontaktus-élményéről és motivációjáról, melyek további országos reprezentatív vizsgálateink alapját képezik, és amelyek reményeink szerint tájékoztató jellegűek lehetnek az oktatáspolitikusok, szociálpszichológusok és pedagógusok számára is.

Rövid irodalmi áttekintés

Az idegen nyelvi motiváció kutatása során hamar világossá vált, hogy a motiváció folyamatát nagyban befolyásolhatják a diákok interkulturális kapcsolatai. Részletesen a témával először Richard Clément foglalkozott Kanadában (Clément, 1980), aki a motivációt befolyásoló legfontosabb tényezőnek multikulturális környezetben a kontaktus minőségét és mennyiségét tekintette, amely véleménye szerint a nyelvi önbizalmon keresztül fejti ki hatását. Kérdőíves kutatások során munkatársaival sikerült bizonyítani, hogy a gyakori interkulturális kapcsolatok során szerzett kellemes élmények növekvő nyelvi önbizalomhoz vezetnek, amely viszont a diákok motivációs szintjét növeli. (Clément és Kruidinier, 1985; Clément, Noels és Deneault, 2001; Noels, Pon és Clément, 1996)

Magyar nyelvi környezetben is sikerült kimutatni a kontaktus fontosságát. Clément, Dörnyei és Noels (1994) kérdőíves vizsgálata során 17 éves nyelvtanulók amerikai és angol beszélőkkel kapcsolatosan értékelték eltérő sztereotípiákat és adtak számot arról, hogy milyen gyakran találkoznak külföldiekkel. Az eredmények szerint a több kontaktus-élménnyel rendelkező diákok kevésbé szorongtak az osztálytermen belüli és kívüli nyelvhasználat során, magasabb nyelvtudás szintet értek el, és nagyobb volt az idegen nyelvtudással kapcsolatos önbizalmuk is. Ez a vizsgálat az indirekt kontaktus mérésére is kísérletet tett, hiszen lehetséges, hogy a személyes kontaktus csak ritkán és rövid időre jön létre, az indirekt kapcsolatok (például különböző idegen nyelvi médiumok és kulturális termékek) azonban nagymértékben befolyásolhatják a diákok attitűdjeit, illetve nyelvi önbizalmukat is. Clément és Kruidinier (1983) különböző motivációs orientációkat feltáró elemzése, azaz, hogy diákok miért is tanulják az egyes idegen nyelveket, vizsgálta azt is, vajon milyen a nyelvtanulók érdeklődése a célnyelvi beszélők életmódja és kulturális termékek iránt. Kutatásuk azt mutatta, hogy ez a szocio-kulturális tényező befolyásolta a célnyelvi környezetben élő diákok motivációját. Ehhez nagyon hasonló eredményeket találtak magyarországi vizsgálatokban is. Clément és munkatársai (1994) azonosítottak egy „Angol média” elnevezésű tényezőt, amely az angol nyelvű kulturális termékekkel való kapcsolatot írta le, és ez a faktor is befolyásoló szerepet játszott a motivációs folyamatokban.

Dörnyei, Csizér és Németh (2006) kutatásában az indirekt kontaktus (célnyelvi média használata és a kulturális termékek fogyasztása) az egyik olyan fontos változó volt, amely közvetett módon befolyásolta a diákok motivált tanulási viselkedését a nyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdökön keresztül. A kontaktus további vizsgálata során azonban a kutatók olyan eredményeket találtak, amelyek azt mutatatták, hogy a kontaktus csak egy bizonyos szintig képes a diákok motivációját pozitívan befolyásolni, a túl sok kontaktus már az ellenkező hatást érheti el a diákok attitűdjeinek alakításában, azaz egyáltalán nem biztos, hogy a több kontaktus egyben pozitívabb attitűdöt is jelent. (Dörnyei és Csizér, 2005)

A cikkben bemutatandó vizsgálatunkat az motiválta, hogy a fent említett kutatások mindegyike kérdőíves segítségével próbálta felderíteni az összefüggéseket, amelyek során a kontaktus mérésekor a diákoknak arról kellett beszámolniuk, milyen gyakran találkoznak lakóhelyük környékén külföldi turistákkal. Tudomásunk szerint Magyarországon még nem készült olyan kvalitatív kutatás, amely egyrészt azt tűzte volna ki céljává, hogy pontosan felmérje, milyen interkulturális kapcsolatokkal rendelkeznek a diákok, és hogy ezek a tapasztalatok hogyan befolyásolják motivált tanulási viselkedésüket. Kutatásunk feltáró jellegű, és azt a két kérdést vizsgálta, hogy a diákok milyen interkulturális kapcsolatokban vesznek részt, illetve, hogy a sok és kevés kontaktus-tapasztalattal rendelkező diákok között milyen különbségek vannak a motivált tanulási viselkedés terén. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy kutatásunk azon tudományfilozófiai megközelítésből indul ki, hogy a valóságnak számos arca van, melyet az adott környezetből kiindulva kell értelmezni (ezért nevezik ezt az irányzatot gyakran értelmező kutatásnak is). Ezen paradigma

szerint a kutatás célja nem az, hogy általános érvényű tanulságokat vonjon le, hanem hogy a kutató az adott jelenséget a maga kontextusában és a részt vevő(k) szempontjából megértse és bemutassa. (Davis, 1995; Denzin és Lincoln, 1996)

A kutatás leírása

2005 áprilisában interjút készítettünk 21 angolul és 19 németül tanuló, 8. évfolyamos általános iskolás diákkal Magyarország különböző településein. Az interjú kérdések összeállításakor Dörnyei és Ottó (1998) és Dörnyei (2001) motivációs folyamat elméletét vettük alapul, és célunk az volt, hogy kérdéseinkkel a modell összes komponensét átfogjuk. Az interjú kérdéseit három célcsoporthoz tartozó tanulóval kipróbáltuk, és a próba-interjúk tapasztalatai alapján állítottuk össze a végleges kérdéssort. Az interjú vezérfonala öt fő részből állt: személyes adatok, háttérinformáció a nyelvtanulásról (például legjobb és legrosszabb nyelvtanulási élmény); idegen nyelvi beszélőkkel és idegen nyelvel kapcsolatos attitűd; interkulturális kapcsolatok; általános kérdések a nyelvtanulás folyamatáról és a motivált idegen nyelvi viselkedésről; és kérdések a család szerepéről. Minden interjút magnóra rögzítettünk és átírtunk, az átírt verziót az eredetivel összevetettük.

A résztvevők kiválasztásánál először a településmintát állapítottuk meg úgy, hogy az ország több területéről is kerüljenek diákok a mintába, azaz a turisták által gyakrabban, illetve kevésbé látogatott területekről is legyenek adataink. Figyelmet fordítottunk arra, hogy nagyjából egyenlő arányban legyenek a fiúk és lányok és a németül és angolul tanuló diákok (a résztvevők általános jellemzőit az 1. táblázat tartalmazza). Minden diák nyolcosztályos általános iskola utolsó évfolyamának tanulója volt. Az interjú résztvevőit a nyelvtanár vagy az igazgató segítségével választottuk ki.

Az interjút kvalitatív módszerrel elemeztük Maykut és Morehouse (1994) útmutatójai alapján. Először kezdeti kategóriákat állítottunk fel, majd ezeket finomítottuk a további elemzések során. A kódolási kategóriák megállapítása után a két szerző egymástól függetlenül 10 interjún próbaelemzést végzett, és a vitás kérdések tisztázása után közösen kódolta az adatokat.

1. táblázat. A kutatás résztvevőinek (fő) területi és nyelvi megoszlása

	Fiú		Lány	
	Angol	Német	Angol	Német
Budapest	5	3	4	4
Nyugat-Magyarország ¹	4	2	3	5
Kelet-Magyarország ²	3	2	2	3
Összesen	12	7	9	12

Eredmények

A különböző típusú kontaktusok feltérképezése

Az interjúk alapján meggyőződhattünk arról, hogy idegen nyelvi környezet tekintetében valóban két különböző, nagyban eltérő kontaktus-típust kell megkülönböztetnünk: közvetlen (direkt) kontaktust és közvetett (indirekt) kontaktust. A direkt kontaktus kategóriáján belül továbbá el kell különítenünk a szóbeli és írásbeli kommunikációt a diákok és az anyanyelvi, illetve nem anyanyelvi beszélők között. Az indirekt kontaktust tovább bonthatjuk két nagyobb típusra, az első esetben a diákok látják a célnyelven beszélő embereket, de ők maguk nem beszélnek velük, vagy valakitől (tanár, szülők, testvérek) hallanak a célnyelvi beszélőkről, és ennek alapján alakítják ki véleményüket. A másik típusú indirekt kontaktus azt írja le, amikor a diákok különböző médiumokon keresztül találkoznak a célnyelvi kultúra különböző elemeivel (TV, Internet, könyvek, filmek, magazi-

nok, újságok) (Clément és Kruidener, 1983), ezzel a típusú médiahasználattal azonban a jelen cikk nem foglalkozik. A 2. táblázat megmutatja, hogy az eltérő kontaktus-szituációkat milyen arányban tapasztalták meg a mintánkban szereplő diákok.

2. táblázat. A kontaktus típusok és a diákok megoszlása (fő) az egyes kategóriákban

Kontaktus típusa	Diákok száma		
	Angolul tanuló	Németül tanuló	Összesen (N=40)
Szöveges direkt kontaktus			
Célnyelvi országban	8	7	15
Külföldön, nem célnyelvi országban	7	2	9
Magyarországon anyanyelvű beszélővel	10	10	20
Magyarországon nem anyanyelvű beszélővel	6	4	10
Írásos direkt kontaktus			
Chat	3	2	5
E-mail	3	0	3
Hagyományos levél	4	1	5
Indirekt kontaktus I.			
Külföldön	5	2	7
Magyarországon	8	7	15
Családon belül	3	4	7
Tanáron keresztül	3	2	5

Ami a direkt kontaktust illeti, ez három szintéren jöhet létre: először is a célnyelvi országban, ha a diáknak lehetősége van oda utazni, másodsor bármilyen olyan országban, ahová a diák ellátogat, és ahol a célnyelvet beszélik, harmadsorban pedig Magyarországon. A mintánkban 15 diáknak (37,5 százalék) volt lehetősége célnyelvi országban gyakorolnia a nyelvet (Nagy-Britannia, Kanada, Németország, Ausztria), vagy a szüleivel tett utazás során, vagy iskolai kirándulás keretében. Az utazások általában egy hétig tartottak, és nagyjából egyenlő arányban oszlanak meg az angol (n=8) és a német (n=7) nyelvterület között. 9 diák (22,5 százalék) használta az általa tanult idegen nyelvet olyan európai országban, ahol nem anyanyelvű beszélők éltek: heten az angolt, ketten a németet. Egy tanuló pedig hosszabb ideig élt az egyik skandináv országban, ahol angol tanítási nyelvű nemzetközi iskolába járt.

A direkt kontaktusok legnagyobb része azonban Magyarországon zajlott le. A diákok 50 százaléka találkozott és beszélt anyanyelvi beszélőkkel, 25 százaléka pedig olyan beszélgetésben vett részt, amelynek során a célnyelvet nem anyanyelvi beszélővel használta. A németekkel és angolokkal való kontaktusokban a két nyelv megoszlása egyenlő volt. A nem anyanyelvi beszélőkkel való kommunikálás során 6 diák használta az angol nyelvet és 4 diák a németet.

Számos tipikusnak mondható kontaktus-szituációt találtunk az adatelemzés során, a leggyakrabban a tanulók iskolájukban találkoztak felnőtt vagy diák anyanyelvű beszélőkkel. Erről a következőképpen számolt be az egyik interjúalanyunk:

„Legutóbb, ha jól tudom dánok voltak itt, ők is ilyen cserediák programmal, vagy a mi iskolánk tanulóinak mentek ki a dánokkal és most ők jöttek vissza legutóbb, akkor ők, az ő tanáruk bejött hozzánk egy órára, és lehetett tőle kérdeznem, ő kérdezt tőlünk és válaszoltak vagy válaszoltunk neki” (R26).

Diákok gyakran találkoztak külföldiekkel Magyarország turisták által látogatott területein, mint például a Balatonnál. Egyik diák ezt mesélte:

„Hát, hogyha, mondjuk, esetleg a Balaton környékén járok, akkor németekkel, osztrákokkal elég gyakran összehalmozok az ember, és hát, akikkel én találkoztam, azok eléggé kedvesek, udvariasak voltak.” (R2).

Nyugat- és Dél-Magyarországon több olyan település is van, ahol németek, hollandok nagyobb számban vesznek vagy építenek maguknak nyaralókat. Voltak résztvevőink, akik gyakran találkoznak ezekkel az emberekkel.

„Van [lehetőség külföldiekkel találkozni] mert nyaralókat vesznek sokat, meg a környező faluban is elég sokat vannak, németek, hollandok telepedtek meg” (R1),

mondta egy diák Dél-Magyarországról. Két olyan németül tanuló volt a mintánkban, akinek egyik családtagja német anyanyelvű. Egyik diáknak pedig hobbija gyakorlása során van lehetősége arra, hogy angolul beszéljen:

„A tánciskola angol vezetője jobban beszél angolul, mint magyarul, amikor kijön, akkor beszél nekünk” (R37).

Az írott formában bonyolított direkt kontaktus kategóriában találtunk olyan diákokat, akik az Interneten keresztül e-mail vagy úgynevezett csevegés formájában kommunikáltak, illetve olyanokat is, akik hagyományos leveleket küldtek. Az öt, Interneten csevegő közül három diák tette ezt angolul és kettő németül. Az elektronikus levelezés minden esetben angol nyelven folyt. Négy angolul és egy németül beszélő diáknak volt hagyományos értelemben vett levelezőpartnere.

Kutatásaink eredményei azt mutatják, hogy azok a nyelvtanulók, akiknek gyakori kontaktus élményben van részük, több erőfeszítést is hajlandóak tenni a nyelv elsajátításának érdekében, mint azok a diákok, akik csak ritkán kerülnek kapcsolatba külföldiekkel.

Ahogy korábban említettük, sok olyan diák volt a mintánkban, aki úgy találkozott külföldiekkel, hogy valójában nem beszéltek velük. 15 esetben turistákról volt szó a mintánkban, azaz őket csak látták a diákok, de nem beszéltek velük, továbbá hét olyan interjúalanyunk volt, akik külföldön voltak úgy, hogy az ott élő emberekkel semmilyen idegen nyelven nem beszéltek. Az is előfordult, hogy a diákok a tanár elmesélése alapján gyűjtöttek információt, amikor is a tanár saját élményeiről számolt be:

„Végül is ilyeneket is tanulunk angolórán [hogy hogyan élnek az emberek], ezért is érdekesek, mert már [a tanár] járt Angliában, kipróbálnám azt is.” (R20).

Egy másik lehetőség, hogy családtagok közvetítik az információt (hét diák számolt be erről).

„Amikor kint volt [anyukám], csinált videót és azokat a videókat nézegettük. Azon beszélgettek angolul, az tetszett” (R20).

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a mintánkban csupán két olyan diák akadt, akinek semmiféle kontaktusa nem volt célnyelvi beszélővel. Tipikus esetben a diákok által megtapasztalt kontaktus direkt kontaktus, amely során a résztvevők anyanyelvi beszélővel találkoznak hazánkban. Nem meglepő, hogy sokkal kevesebb diáknak volt lehetősége arra, hogy a célnyelvi országban gyakorolja a nyelvet. Az adataink alapján úgy tűnik, hogy az angolul tanulóknak több lehetősége van arra, hogy a hazánkba látogató külföldi (nem anyanyelvi) turistákkal beszéljenek. Ezt egyéb adatok is megerősítik. Dörnyei és Csizér (2005) azt találta, hogy hazánkba egyre több angolul beszélő turista látogat, míg a német anyanyelvűek száma csökken. Írásos formában fenntartott kapcsolatok száma alacsony volt, és a legtöbb az Interneten keresztül bonyolódott.

A kontaktus-szituációkhoz kapcsolódó elemzéseink megmutatták, hogy két fontos tényező játszik szerepet ezeknek a situációknak a létrehozásában: a család és az iskola. A szülőknek fontos szerepük van, hogy megszervezzék (és kifizessék) a külföldi utazáso-

kat, de ezen kívül az iskoláknak is feladata, hogy külföldi vendégeket hívjanak, vagy diákcsera-programokat szervezzenek. Az iskolák szerepét jól szemlélteti az a két diák, akiknek a legtöbb kapcsolata volt anyanyelvi beszélőkkel a mintánkban. Mindkét diák gazdaságilag hátrányos, turisták által ritkán látogatott településen él, ahol viszont az iskola német és dán diákokkal tart fenn cserekapcsolatot, továbbá egy olyan programban is részt vesz, amelynek során különböző foglalkozású amerikaiak töltenek több hónapot a városban, és ennek a programnak a keretében a diákok többször találkozhatnak velük. A tanulók részletesen beszámoltak erről:

„mint mondtam, voltak itt angolok, órátartók, úgy hívták őket, hogy global one tiest, ilyen látogatók voltak, órát tartottak, beszélgettünk velük, ilyen társalgási órák voltak, arra tanítottak, bennük kiejtésünket segítették elő ezzel, és vittük őket várost nézni, és hát nagyon jó viszony alakult ki közöttünk,, és az után is összetalálkoztunk velük, beszélgettünk velük, hogy vannak, mi újság, tetszett-e nekik a város, és ...itt volt, pl. Joe, ő egy angol volt, akinek a dédszülei disszidáltak Amerikába, Joe Szabónak hívták, kérdeztük, hogy tud-e magyarul, és azt mondta, hogy nem. Megtanított bennünket baseballozni. ” (R25).

Az eredményeink azt is mutatják, hogy a diákok akkor sem találkoznak különösebben gyakran anyanyelvű beszélőkkel, ha turisták által gyakran látogatott helyen laknak. Ezt magyarázhatjuk életkorukkal, vagy azzal, hogy a családjuk sem tart fent kapcsolatot külföldiekkel. Csupán egy olyan tanuló volt a mintánkban, akinek a szülei szorosan kötődnek a külföldieket fogadó vendéglátóiparhoz. Egy diák, aki egy turisták által gyakran látogatott városban lakott, így magyarázta meg ezt a jelenséget:

„Sárváron is elég sok német él, nem olyan sokszor találkozom velük, mert eléggé le van kötve az időm.” (R35).

Az az interjúalanyunk, akinek az édesanyja fizetővendégeket fogad, valóban gyakran használja az angol nyelvet:

„vannak német vendégeink, és többségük tud angolul és nem németül beszélünk egymással, hanem angolul kommunikálunk egymással otthon, és ez öröm, mert meg tudom érteni magam” (R21).

Ez az eset arra is rávilágít, hogy az angol nyelv gyakran még a németekkel való találkozások során is lingua franca-ként szolgál hazánkban.

A további elemzésünk elvégzéséhez a fenti kontaktus-kategóriák alapján rangsort alakítottunk ki a diákok között, egyszerű módon összeadva, hogy hány kontaktus-szituációról számoltak be. Ennek alapján két részre osztottuk a mintát, aszerint, hogy a diákok hány kontaktus-típusról számoltak be: a kevesebb kontaktussal rendelkező diákok (n=23) és a több kontaktusról beszámoló tanulók (n=17) csoportjára. A cikk további részében a két csoportot fogjuk összehasonlítani.

A nyelvtanulási orientáció és motivált tanulási viselkedés a sok és kevés kontaktussal rendelkező diákok esetében

A nyelvtanulási orientáció tekintetében adataink alapján a következő kategóriákat állítottuk fel: az Instrumentális orientáció olyan nyelvtanulási célokat tartalmazott, amelyek azokat a jövőbeli előnyöket foglalják össze, amelyekben azok az emberek részesülhetnek, akik jól beszélnek egy idegen nyelvet (jobb állás, magasabb kereset stb.). A második kategória az Utazás elnevezést kapta, ugyanis nagyon sok diák beszámolt arról, hogy a nyelvtanulását az motiválja, hogy külföldi utazásokon könnyebben tudjon elboldogulni az idegen országban. Ehhez hasonló kategória volt a Külföldön élni elnevezésű. Számos résztvevő említette, hogy szeretne külföldön szerencsét próbálni, ott tanulni, dolgozni, és ezért szeretne szert tenni a nyelvtudásra. Kommunikációs orientációjú kategóriánkba azok a válaszok kerültek, amelyek esetében a diákok azt emelték ki, hogy a nyelvtudás lehető-

vé teszi, hogy külföldiekkel beszéljenek, kommunikáljanak. Szinte mindenki megemlíttette elérendő célként a közép- vagy felsőfokú nyelvvizsgát, ezért létrehoztunk egy Nyelvvizsga kategóriát is, bár ez a kategória tartozhatna az instrumentális motivációhoz is. Voltak olyan diákok, akik általánosabban fogalmaztak, és nem konkrétan a nyelvvizsgát említették, hanem azt, hogy sok mindenről szerezhetnek ismereteket a nyelvtanulás során – az ilyen fajta válaszok a Tudás orientáció elnevezésű kategóriába kerültek.

Az interjúelemzés alapján létrehozott kategóriák legtöbbjének megfelelőjét megtalálhatjuk a külföldi szakirodalomban, kettő kivételével: a nyelvvizsga mint a nyelvtanulás egyik motiváló tényezője a magyar oktatási rendszerben a nyelvvizsgának tulajdonított jelentőségével és fontosságával magyarázható. A Kommunikációs orientáció jelenléte pedig annak tulajdonítható, hogy a magyar anyanyelvű emberek kénytelenek egy idegen nyelvet megtanulni, ha külföldiekkel szeretnének kommunikálni.

A 3. táblázatban foglaltuk össze, hogyan különbözik a nyelvtanuló orientációja aszerint, hogy a kevés vagy sok kontaktussal rendelkezők csoportjába tartoznak-e. Az eredmények alapján találtunk olyan kategóriákat, ahol a két csoport eredménye nagyon hasonló: ezek a nyelvvizsga, általános tudás megszerzése mint motiváló tényező, illetve az instrumentális orientáció. A kommunikáció és az utazás esetében a több kontaktussal rendelkező diákok gyakrabban említették, de itt sem jelentős a különbség. A Külföldön élni, tanulni kategóriájának esetében azonban a különbség markánsnak tűnik (a Mann-Whitney-teszt szignifikanciát jelzett: $U = 111,5$; $p = 0,007$), hiszen a kevés kontaktusú diákok között öt akadt, aki ezt a kategóriát említette, míg a sok kontaktusú tanulók között 11 is. Valószínűnek tűnik, hogy ez a különbség valóban az eltérő kontaktus-élményből fakadhat: annak a diáknak, akinek nincs, vagy csak nagyon kevés kontaktus-élménye van, nem jut eszébe, vagy talán lehetősége sincsen, hogy a külföldi tartózkodást mondja nyelvtanulási célként.

3. táblázat. A kevés és sok kontaktussal rendelkező diákok nyelvtanulási orientációjában tapasztalt eltérések (emlétesek száma) (dőlt betűvel jelzi a szignifikáns különbséget 0,05 szinten)

Orientációk	Kevés kontaktus (n=23)	Sok kontaktus (n=17)
Instrumentális: nyelvvizsga	15	10
Instrumentális: egyéb	12	10
Utazás	8	12
<i>Külföldön élni, tanulni</i>	5	11
Kommunikálni	7	8
Tudás	4	1

Az interjúk elemzése során a következő nyelvtanulási motivációhoz, nyelvtanulási motivációs elméletekhez, illetve motivált tanulási viselkedéshez köthető kategóriákat azonosítottunk: a Nyelvi önbizalom, amely leírja, hogy a diák véleménye szerint sikeres lehet a nyelvtanulás terén, azaz úgy látja, hogy képességei lehetővé teszik a tanult nyelv elsajátítását. A nyelvi önbizalom kérdése empirikus kutatások során is gyakran vizsgált téma, és az eredmények azt mutatják, hogy az önbizalom összefüggésben van az anyanyelvi beszélőkkel való kontaktus mennyiségével és minőségével. (Clément, 1980; Clément és Kruidenier, 1985) Továbbá általános és középiskolások nyelvtanulási motivációjának vizsgálatakor Magyarországon is bebizonyosodott a nyelvi önbizalom kategóriájának a fontossága a motivált tanulási viselkedés alakításában (Clément, Dörnyei és Noels, 1994; Dörnyei, Csizér és Németh, 2006), illetve, hogy hiánya együtt járhat a motiváció hiányával is. (Kormos és Lukóczy, 2004) Ezeket az eredményeket a jelenlegi kutatás nem támasztja alá, hiszen a két csoport között nem tapasztaltunk szignifikáns eltérést. Ezt azonban az alacsony elemszámnak és a kutatás kvalitatív jellegének tudjuk be, és nem az elmélet hiányosságának. Ezt támaszthatja alá az a tény, hogy a hét legtöbb kontaktussal rendelkező diák között hat (R3, R4, R16, R18, R25, R26, R28) olyan diák van,

aki beszámolt nyelvi önbizalomhoz köthető jelenségről. Közülük ketten vélték, hogy jó nyelvérzékük van (R4, R36), míg mások azt hangsúlyozták, hogy kisebb-nagyobb izgalmak árán, de mernek beszélni anyanyelvi beszélőkkel (R18, R23, R24).

Részben a nyelvi önbizalomhoz, részben magához a gyakorta megtapasztalt kontaktus szituációkban való helytálláshoz kapcsolható a Sikerélmény kategóriája. Ez a kategória nem igazán áll a kutatók érdeklődésének a középpontjában, annak ellenére, hogy azzal mindenki egyetért, hogy a sikerélmény fontos motiváló erővel bír. Ebben a kategóriában szignifikáns eltérést találtunk a két vizsgált diák csoport között (Mann-Whitney $U = 125,5$, $p = 0,027$). Voltak, akik a jó jegyeket említették (például R6 és R28), míg mások a nyelvi versenyt (R5). A magas kontaktusú csoportba tartozó diákok között 12 esetben találtunk a sikerélményre utaló megjegyzést. Ezek között a diákok között csupán négy esetben találtuk (R7, R16, R23, R38), hogy a sikerélmény közvetlenül kapcsolódik egy-egy kontaktushelyzetben tapasztaltakhoz, például könnyen meg tudja magát értetni célnyelvi közegben, vagy esetleg anyanyelvű beszélő dicséri nyelvhasználatát. Többeknek (R1, R4, R22, R24) különböző nyelvi versenyeken elért eredmények jelentették a tanulási motivációhoz nagymértékben szükséges sikerélményt. Három olyan diák volt (R8, R17, R35), akik a csoportbeli kiemelkedő tudásukat, illetve a saját maguk számára meglepő tudásszintet említették sikerélményként.

Adataink szerint nagyon kevés diák volt, aki a teljesítménykényszert – vagyis hogy minél jobb eredményt érjen el a tanuló – motiváló elemként említette, azonban egyetlen egy kivétellel a diákok mind a sok kontaktusú kategóriába tartoztak, így a különbséget regisztráltuk itt is ($U=146,5$, $p=0,03$). További adatgyűjtésnek kell megerősítenie ezt az összefüggést.

A motivált tanulási viselkedést mérő változók (erőfeszítés, kitartás és elégedettség, vagyis, hogy mennyire elégedett az általa elért szinttel) esetében nem találunk jelentős eltérést, azonban ennek oka lehet, hogy a kitartás és elégedettség kapcsán nagyon kevés adatot tudtunk gyűjteni. Illetve az erőfeszítés terén a legtöbb kontaktussal ($n=15$) rendelkező diákok becslései alapján úgy tűnik, hogy ők többet készülnek az órákra, és többet foglalkoznak a nyelvvel órán kívül (4 diák mondta, hogy sokat, illetve három, hogy napi 1 órát), mint a legkevesebb ($n=10$) kontaktussal rendelkező társaik (a jellemző válasz itt a napi 20–30 perc volt).

4. táblázat. A motivációs tényezők említésének száma a kevés és sok kontaktussal rendelkező diákok csoportjában (említések száma) (dőlt betűvel jelzi a szignifikáns különbséget 0,05 szinten)

<i>Lehetséges motivációs tényezők</i>	<i>Kevés kontaktus (n=23)</i>	<i>Sok kontaktus (n=17)</i>
Nyelvi önbizalom	8	10
Sikerélmény	8	12
Teljesítménykényszer	1	5
Erőfeszítés	9	7
Kitartás	2	1
Elégedettség	6	5

Természetesen ezeket az eredményeket óvatosan kell kezelni, hiszen nem reprezentatív mintán alapulnak. Az azonban kiderült, hogy a kevés és sok kontaktussal rendelkező diákok részben eltérő motívumokkal jellemezhetőek, és különböző nyelvtanulási célokat tűznek maguk elé.

Összefoglalás

Mintánkban csupán két olyan diák volt, akinek semmiféle kontaktusa nem volt célnyelvi beszélőkkel. Tipikus esetben a diákok által megtapasztalt kontaktus direkt kontaktus, amely során a résztvevők anyanyelvi beszélőkkel találkoznak hazánkban. Nem meglepő, hogy sokkal kevesebb diáknak volt lehetősége arra, hogy a célnyelvi országban

gyakorolja a nyelvet. Az adataink alapján azt a következtetést vonhatjuk le, hogy az angolul tanulóknak több lehetőségük van arra, hogy a hazánkba látogató külföldi (nem anyanyelvi) turistákkal beszéljenek. A kontaktus szituációk megteremtésében a család és az iskola játssza a legfontosabb szerepet, kevésbé tűnik jelentős tényezőnek, hogy a diákok milyen településen és mely országrészben élnek. A nyelvtanulási orientáció és motivált tanulási viselkedés összehasonlításakor azt találtuk, hogy az utazással és a külföldön éléssel kapcsolatos orientációkat gyakrabban említették a sok kontaktussal rendelkező diákok. Továbbá ezek a diákok nagyobb arányban tekintettek úgy magukra, mint nyelvi önbizalommal rendelkező nyelvtanulókra, és a nyelvtanulással kapcsolatos sikerélményről is gyakrabban számoltak be. Kutatásaink eredményei azt mutatják, hogy azok a nyelvtanulók, akiknek gyakori kontaktus élményben van részük, több erőfeszítést is hajlandóak tenni a nyelv elsajátításának érdekében, mint azok a diákok, akik csak ritkán kerülnek kapcsolatba külföldiekkel.

Kvalitatív módszerrel gyűjtött adataink nem teszik lehetővé, hogy eredményeinket általánosíthassuk az adott korosztály minden tagjára. Részben ezért a fent ismertetett eredményeinkre alapozva megterveztünk és kivitelezteünk egy országos kérdőíves vizsgálatot, amelynek eredményeiről remélhetőleg hamarosan beszámolhatunk. (1)

Jegyzet

(1) A cikk az OTKA T047111 projekt támogatásával készült.

Irodalom

- Clément, R. (1980): Ethnicity, contact and communicative competence in a second language. In Giles, H. M. – Robinson, W. P. – Smith, P. M. (szerk.): *Language: Social psychological perspectives*. 147–154. Pergamon, Oxford.
- Clément, R. – Dörnyei Z. – Noels, K. A. (1994): Motivation, self-confidence, and group cohesion in the foreign language classroom. *Language Learning*, 44, 417–448.
- Clément, R. – Kruidenier, B. G. (1983): Orientation in second language acquisition: I. The effects of ethnicity, milieu, and target language on their emergence. *Language Learning*, 33, 273–291.
- Clément, R. – Kruidenier, B. G. (1985): Aptitude, attitude and motivation in second language proficiency: A test of Clément's model. *Journal of Language and Social Psychology*, 4, 21–37.
- Clément, R. – Noels, K. A. – Deneault, B. (2001): Interethnic contact, identity, and psychological adjustment: The mediating and moderating roles of communication. *Journal of Social Issues*, 57, 559–577.
- Davis, K. A. (1995): Qualitative theory and methods in applied linguistics research. *TESOL Quarterly*, 29, 427–453.
- Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (szerk., 1996): *Handbook of qualitative research*. Sage, Thousand Oaks, CA.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. London: Longman.
- Dörnyei, Z. (2005): *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, NJ.
- Dörnyei, Z. – Csizér, K. (2005): The effects of intercultural contact and tourism on language attitudes and language learning motivation. *Journal of Language and Social Psychology*, 24, 1–31.
- Dörnyei Z. – Csizér K. – Németh N. (2006): *Motivational dynamics, language attitudes and language globalisation: A Hungarian perspective*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Dörnyei Z. – Ottó I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics (Thames Valley University, London)*, 4, 43–69.
- Kormos Judit – Lukóczy Orsolya (2004): A demotivált nyelvtanuló, azaz a motiváció hiánya az angol nyelvtanulásban. In Kontráné Hegybiró Edit – Kormos Judit (szerk.): *A nyelvtanuló: sikerek, módszerek, stratégiák*. 109–124. Okker Kiadó, Budapest.
- Maykut, P. – Morehouse, R. (1994): *Beginning qualitative research. A philosophic and practical guide*. The Falmer Press, London.
- Noels, K. – Pon, G. – Clément, R. (1996): Language identity, and adjustment. The role of linguistic self-confidence in the acculturation process. *Journal of Language and Social Psychology*, 15, 246–264.

Nyelvoktatási reformok a 20. század első felében

Az Új Iskola nyelvpedagógiája

Ha az Új Iskola működését (1914-től 1949-ben történt bezárásáig) a Nagy László által kidolgozott, majd az iskolaalapító és munkatársai által továbbfejlesztett didaktikai rendszer tükrében vizsgáljuk, könnyen felfedezhetjük, hogy itt többről volt szó, mint a századfordulón programszerűen megfogalmazott pedagógiai utópia egyik megvalósítási kísérletéről.

A Horthy-korszakban Magyarországon három formája alakult ki az alternatív pedagógiával működő intézmények hivatalos elfogadásának: az egyik lehetőség erre a magánszemélyek, alapítványok vagy egyesületek által fenntartott alternatív iskolák állami elismerése („nyilvánosítás”), a másik egy magánalapítású iskola kísérleti iskolává minősítése, a harmadik valamely állami intézmény mintaiskolaként vagy irányiskolaként való működtetése volt egy adott oktatási szektor átfogó megreformálása céljából. E három megoldás az állami legitimáció tekintetében fokozati különbséget jelentett, de az iskolák oldaláról nézve is a hatásgyakorlás vagy érvényesülés három szintjét mutatta. Az igazgatási és tanfelügyeleti szervek támogatása mellett elsősorban a felsőoktatási intézményekkel, illetve a tekintélyesebb szakmai testületekkel, szervezetekkel kialakított együttműködés határozta meg, hogy a közoktatásban milyen szélesre nyílik a kapu egy új nézet vagy módszer befogadására. Ezen kívül az adott iskolatípus oktatási rendszeren belül betöltött helye, valamint az ott tanítók szakmai és társadalmi presztízse befolyásolhatta jelentékeny módon a reformpedagógiai szemléletmód és didaktika általános megítélését és elterjedését. A tanügyigazgatás, illetve a szakmai elit által nem támogatott reformiskolák lehetőségei igen korlátozottak voltak – sőt Magyarországon (de feltehetően, hogy máshol is) elszigetelt jelenségek maradtak.

A Domokos Lászlóné által alapított Új Iskola (elemi és középiskolai tagozatával) alapításától fogva államérvényes bizonyítványt adhatott ki, sőt – mint a magyar gyermektanulmányi mozgalom talán legjelentősebb gyakorlati produktuma – a VKM részéről a kísérleti iskolai státuszt is elnyerte. Ezzel a korabeli tanügyigazgatás nemcsak azt ismerte el, hogy az iskolában folyó gyakorlat belefér a már meglévő tartalmi és szervezeti keretekbe, hanem indokoltnak, s a jövőre nézve hasznosnak is tartotta mindazokat a törekvéseket, amely e keretek módosítására irányultak. A következőkben nem elsősorban az elméleti koncepció elemzése lesz a célunk, hanem az Új Iskola által képviselt reformpedagógiai rendszer egy szűkebb szeletének, nevezetesen nyelvpedagógiai célkitűzéseinek és gyakorlatának a bemutatása, különös tekintettel mindazokra az elemekre, melyek a korban progresszívnek számítottak, s mind az alsó-, mind a középfokú oktatásban széleskörű adaptációra adhattak lehetőséget.

Kliensorientáltság és módszertani megmérettetés

Az 1928/29-es tanévben a magánkézben lévő elemi mindennapi iskolák tanulóinak száma 13.324 fő, a magántulajdonú leány középiskoláké pedig 303 fő volt. Ehhez azonban tudni kell, hogy a teljes tanulói népességhez képest a magánintézményekbe járók aránya alsófokon nem haladta meg az 1,6%-ot, a középiskolás lányok esetében pedig a 2,7%-ot. (1) E számok alapján az Új Iskola elemi tagozatának a súlya – tekintve, hogy évfolyamonként 20–25 főnél nem népesebb osztályokkal működött – még a magániskolákon belül is elenyésző volt. A középiskola esetében valamivel jobb a helyzet: a Domokos Lászlóné-féle leány középiskola – amennyiben az iskola benépesülési adatait vizsgáljuk – 1940/41-ben érte el működésének csúcsát, 179 beiratkozott tanulóval. Ugyanebben az évben az egyesületi leánygimnáziumok tanulóinak száma 941, a magán-leánygimnáziumoké 362 fő volt. (2) Vagyis: a magánintézményeket látogató leány-középiskolások 13,7 százaléka, az összes középiskolai leánytanulót számításba véve durván ezerből egy volt „újiskolás”.

A fenti „adatzápor” csak annak érzékeltetésére szolgált, hogy a XII. kerület egyik elő-

Úgy tanultuk az idegen nyelvet, mint a madár, ha csiripelni tanul. Első elemiben kezdtük az angolt, másodikban a németet, de könyvet csak később kaptunk, írást-olvasást csak harmadikban, negyedikben tanultunk. Folytonos mozgás, mulatság volt az óra, versekkel, dallal, beszéddel. Jó kiejtésű, az idegen nyelv lelkében élő nénik tanítottak, így eleven kifejezési forma volt nekünk a nyelv, nem tantárgy.

kelő negyedében létesült Új Iskola nemcsak az iskolázás egészéhez képest, de még a magániskolák piacán is csak egyike volt az alternatív programokat nyújtó intézményeknek. A hazai és nemzetközi platformokon való megjelenés, a szakmai közönségnek szóló kiadványok gondos összeállítása, az intézményközi kapcsolatok ápolása, s a (témánk szempontjából igen fontos) kliensorientált programkínálat – vagyis: egy átgondolt és módszeres menedzseri tevékenység nélkül az Új Iskola fennmaradása és pedagógiájának népszerűsítése nem lett volna garantált. Ennek a menedzseri-szervezői munkának az oroszlanrésze az alapítóra, Domokos Lászlóné Löllbach Emmára hárult, még azokban az időkben is, amikor az iskola élére hivatalosan más igazgatókat neveztek ki. (3)

Áment Erzsébet Domokos Lászlóné életét és munkásságát bemutató művében (4) több helyen is említést tesz a látogatók és patronálók széles köréről: a magyar politikai és kulturális élet illusztris alakjaitól kezdve (például Klebelsberg Kunó, Hóman Bálint, Bibó István, Dohnányi Ernő) a tanítójelölteken, tanítóképzői vagy egyetemi tanárokon át a reformpedagógia hazai és külföldi képviselőiig (mint Adolf Ferrière, Imre Sándor, Kenyeres Elemér, Baranyai Erzsébet vagy Dienes Valéria). A mintatanítások, illetve intézménylátogatások mellett a rendszeres és nyilvános iskolai ünnepek, a hazai és külföldi munkakiállítások, illetve a harmincas évek végétől vállalt rádiós szereplések is lehetőséget adtak arra, hogy az iskola minél szélesebb körben ismertté váljon. Az Új Iskola célkitűzéseiről és didaktikájáról Nagy László tantervének 1916-os, majd 1921-es megjelenése után – elsősorban Domokos Lászlóné és Blaskovich Edit szakírói munkásságának köszönhetően – néhány jelentősebb írásmű is létrejött.

Áment Erzsébet mindenekelőtt ezekre támaszkodva készítette el az iskola pedagógiai rendszeréről szóló tanulmányát, amelyben a nyelvoktatásra is röviden kitért. (5) Azt nem állíthatjuk, ellentétben például a Cselekvő Iskolával, hogy a források gazdagságában tobzódnánk: az Új Iskolában folyó munkáról módszertani útmutató nem készült, a módszer-

rek ismertetéséhez lényegében csak Kremsier Irma és Blaskovich Edit néhány rövid cikkére támaszkodhatunk. (6) Természetesen egyéb forrásaink is vannak: mindenekelőtt az értesítőkből fellelhető információk, levéltári anyagok, illetve az Új Iskola volt növendékeinek és tanárainak a visszaemlékezései. (7)

Tehát: kisebb-nagyobb mozaikkockákból összerakva ugyan, de rekonstruálható a kép az Új Iskola nyelvoktatási módszereit illetően. Mielőtt azonban rátérnénk a „Hogyan tanítottak az Új Iskolában idegen nyelveket?” téma tárgyalására, vizsgáljuk meg egy kicsit közelebbről a „Kik? És Kiknek?”, valamint a „Milyen nyelveken tanítottak?” kérdését is.

Tanárok, tanulók, tantárgyak

Kezdjük a sort a legvégén: a nyelvekkel. Ahogy az iskola mind magasabb szinten kiépült, úgy növekedett a tanított nyelvek száma is. Az iskola eredeti tanterve alapján a négy évfolyamos elemire négy évfolyamos polgári iskola következett volna, de néhány évnyi kísérletezés után kiderült, hogy a dominánsan középosztálybeli (kereskedői, értelmiségi és tisztviselői) körökből verbuválódott szülői közösség számára ez a kispolgári értékvilágot tükröző, az érettségítől eléggé távol eső iskolatípus nem elfogadható. (8) Az iskola igazgatójának így az eredeti koncepción változtatnia kellett, minek hatására 1929-ben az érettségít adó nyolcosztályos leánylíceum első osztálya beindult. Valószínűleg az elemiben már a húszas években is folyt nyelvoktatás, de erről igen kevés információval rendelkezünk. A leánylíceum 1931/32-es értesítőjéből már egyértelműen kiderül, hogy a harmincas években az újiskolások az elemiben az I. évtől kezdve rendes tantárgyként tanulták az angol nyelvet, sőt a leánylíceumban lehetőséget biztosítottak arra is, hogy a diákok a már megkezdett angol tanulmányaikat megszakítás nélkül folytathassák. A korai kezdés indokaként a felsőbb osztályokban elvárható magasabb teljesítményszintet emelte ki az Értesítő. (9)

Az első és legfontosabb idegen nyelv tehát – eltérően a korabeli iskolák kínálatától, illetve a magyarországi fenntartók akkori preferenciáitól – az angol volt, amelyet az Új Iskola növendékei összesen 12 éven át tanulhattak. A második legfontosabb nyelvnek a középfokon minden iskolatípusban kötelező német számított, azonban – ismét eltérve az állami iskolák gyakorlatától – a német nyelvi és irodalmi tanulmányok előkészítése is az elemire hárult. Az 1935/36. évi értesítő már mindkét nyelv elemi szintű tanításáról beszámol: az angolt továbbra is az I. évtől, míg a németet a II. évtől vezetik be.

Itt tájékozódhatunk arról is, hogy kik az oktatók az elemi iskolai nyelvórákon: Kremsier Irma polgári iskolai tanító a német nyelvért felelt, Haviár Gyözőné Tholt Erzsébet középiskolai tanár, az iskola legtöbbet foglalkoztatott angol nyelvi oktatója az elemi szintű képzésben is kulcsszerepet töltött be. Mindketten feltehetően anyanyelvi szinten beszélték az általuk tanított nyelvet. Kremsier Irma – családi nevének jellege alapján – gyanítható, hogy német háttérrel rendelkezett, Tholt Erzsébetről pedig az értesítőkből közölt adatok alapján tudjuk, hogy Angliában szerzett angoltanári egyetemi diplomát. E két oktató az Új Iskola tanári karának legstabilabb tagjai közé tartozott, egyébként a fluktuáció, az államilag finanszírozott tanárok sorozatos átirányítása, illetve az óraadók más irányú elfoglaltságai miatt, igen jelentős volt. (10)

Kremsier Irma 1931–1939 között, Tholt Erzsébet 1933-tól az iskola bezárásáig a középszintű nyelvoktatásban is részt vett. (11) Az Új Iskolában tanulható idegen nyelvek sora azonban az angollal és a némettel még nem zárult le.

Az 1938-ban kiadott egységes középiskolai tanterv életbelépése után Domokos Lászlóné iskolája nyilvános jogú leánygimnáziummá vált. A leánygimnáziumok tantervében két klasszikus nyelv: III. osztálytól kezdve a latin, V. osztálytól pedig a görög szerepel rendes tárgyként. Ezen kívül az új rendtartás szerint (s az iskola kialakított hagyományaival ellentétesen) csak az V. évtől indul a második modern idegen nyelv, ebben az esetben az angol oktatása.

Mindebbe a magániskola vezetője, természetesen, nem törődhetett bele. A szülők szemszögéből nézve az iskola pedagógiai programjában a kisgyermekkorban induló és folytonosan biztosított idegennyelv-tanulás legalább olyan vonzerővel bírt, mint a gyermeki aktivitásra, a szabad megnyilatkozásra vagy az intuitív beleélésre épített tanítási módszerek. Ezt nemcsak abból sejthetjük, hogy az iskola az elemi szinten két idegen nyelv tanulását is szorgalmazta, vagy hogy 1939-ben Domokosné a kísérleti iskolai státusz elnyerését mindenekelőtt arra használta fel, hogy a nyelvtanítás belső rendjét a hivatalos tantervvel szemben átalakítsa, hanem az iskola egyéb kezdeményezései, „szolgáltatásai” is arra utalnak, hogy működése szempontjából a nyelvtanításnak kulcsszerepe volt. Ilyen elemek: a külön társalgási órák heti három alkalommal, az internátusban és félinternátusban elhelyezett tanulóknak szervezett délutáni nyelvtanfolyamok, az idegen nyelvű levelezések támogatása minden, a tanulók által beszélt idegen nyelven, valamint az idegen nyelvi irodalmi szakkör („szabad munkatársulás”) létrehozása.

A szülők rendkívüli ambícióját, igényességét mutatja, hogy közülük jó néhányan nem elégedtek meg az iskola által biztosított lehetőségekkel százszázalékosan, s gyermekeiket délutánonként magán-nyelviskolákban vagy magántanároknál taníttatták. Az igazgató, hogy saját pedagógiai munkájuk sikerét külső tényezők ne befolyásolhassák, az 1934/35. évi értesítőben felhívást intézett a szülőkhöz (nem kis szemrehányással a sorok között) – miszerint: ha már gyermekeik az Új Iskolában ilyen jutányos áron vehetik igénybe a délutáni kiscsoportos nyelvtanfolyamokat, akkor legalább az iskolán kívüli magánórákkal hagyjanak fel, mivel ez a tanulók kiejtésére, illetve előmenetelére negatív hatással lehet. (12)

Az 1938/39-es tanév, az új tanterv bevezetése ellenére is, sikerév volt az Új Iskola történetében: a hön vágyott államosítást ugyan az igazgató még Weszely Ödön közbenjárása ellenére sem tudta elérni, de a kísérleti iskolai besorolást megkapták. (13) Az igazgató így nagyobb mozgástérrel rendelkezett, hogy az iskola saját igényei szerint szervezze újra az idegen nyelvi oktatást. Ennek eredményeképpen az angolt rendkívüli tárgyként az I. évfolyamon, rendes tárgyként a III. évfolyamon, a latint pedig csak az V. évfolyamon vezetik be (viszont a kifutó líceumi osztályoknak is rendkívüli latinkurzusokat ajánlanak fel). (14) Ezen felül – a görög helyett – egy harmadik modern idegen nyelvet, a franciát tanulhatják a felsőbb osztályos tanulók.

Domokosné a gyermeklélektani alapú tantárgyfelosztást és óratervet a helyi tanterv megkülönböztető jegyeként emeli ki, melynek lényege, hogy az alsóbb gimnáziumi osztályokban – a gyermekek természetes utánzási hajlamára tekintettel – a modern nyelvórák száma magasabb, míg a felsőbb éveket a klasszikus nyelvek „konstruktív felépítésére” használják. (15)

A latint – hasonlóan a modern nyelvekhez – több tanár is tanította, közülük a legjelentősebbek Rotharidesz Edit és Waczulik Margit voltak. A francia nyelv oktatását (a felsőbb osztályokban használt német nyelvkönyv egyik szerzője) Kaiblinger Fülöp, illetve az ugyancsak német-francia szakos Herzog Mária látta el.

Az intenzív idegen nyelvi képzés természetesen nem maradt hatástalan. Az értesítőben a kötelező statisztikai adatok között az iskola – feltételezhetően nem kis büszkeséggel – beszámolt tanítványai nyelvi tudásáról is. 1941-ben, például, a leánygimnázium 179 rendes tanulója közül (az iskola felmérése szerint) kétnyelvű volt 43, három nyelven beszélt 9, négy nyelven tudott 41 (!), öt nyelvet ismert 2, és hat nyelv birtokában volt 1 fő.

Nyelvtanítási módszerek (élőnyelv-oktatás)

Az eredmények valóban lenyűgözőek. Joggal vetődik fel azonban a kérdés, hogy – túl az igazgató és a szülők ambícióin – vajon mi volt az a „csoda”-módszer, amellyel az Új Iskola mindezt elérte. Megnyugtathatjuk az olvasót, hogy csodáról itt nincs szó, csu-

pán olyan eszközök és eljárások alkalmazásáról, amelyek a korai idegen nyelvi oktatás módszereit a mai napig is jellemzik. Ezek bemutatása előtt azonban hadd szólaljon meg egy hajdani újjiskolás növendék, akinek retrospektív leírása valószínűleg bármilyen szakmai elemzésnél lélektöbbletet adja vissza az Új Iskola elemijében folyó idegennyelvórák hangulatát:

„Külön rendeztük az angol-német játékokat. Úgy tanultuk az idegen nyelveket, mint a madár, ha csipripelni tanul. Első elemiben kezdtek az angolt, másodikban a németet, de könyvet csak később kaptunk, írást-olvasást csak harmadikban, negyedikben tanultunk. Folytonos mozgás, multság volt az óra, verssekkel, dallal, beszéddel. Jó kiejtésű, az idegen nyelv lelkében élő nének tanítottak, így eleven kifejezési forma volt nekünk a nyelv, nem tantárgy. Ha eljött az ünnepély, mi a hallgatóságnak csak továbbcsipripeltük a madárdalainkat mókás jelmezekben, díszes környezetben játszva, ünnepelve.” (16)

A nyelvórák könnyed, vidám légköre, zajos eleveisége szinte láthatóvá és hallhatóvá válik e leírásban. Még ha nem is ennyire érzékletes minden visszaemlékezés, gyakran feltűnik bennük az aktivitásra, a játékra, az ünnepre, az örömről és a sikerre való utalás. Egyet tehát a szemtanúk emlékei alapján is könnyűszerrel megállapíthatunk: a nyelvórák egy életre szóló élményt jelentettek az újjiskolások számára.

A személyes átélés és tapasztalatgyűjtés, az öntevékenység motiváló erejének felhasználása az ismeretszerzés folyamatában – ez már maga a módszer, vagy legalábbis az Új Iskola pedagógiájának két alapvető, konstitutív eleme. A nyelvoktatás esetében azonban nem csak az élménypedagógia vagy a cselekedtetésen volt a hangsúly. Az iskola szakmai teamejére mindenekelőtt egy elméleti és egy gyakorlati probléma megoldása várt. Egyrészt Nagy László gyermeklélektani vizsgálatokon alapuló pedagógiai rendszerét kellett összehangba hozni, illetve továbbfejleszteni az idegen nyelvek elsajátítására vonatkozó korabeli pszichológiai ismeretekkel; másrészt a tanulók közötti nyelvtudásbeli (képességbeli és társadalmi) különbségeket kellett kezelni az idegen nyelvi órák keretei között.

Az elméleti kérdés kifejtését – részben az Új Iskola saját kísérleteire, részben Elsa Köhler (17), bécsi franciatanárnő és gyermekpszichológus tapasztalataira hivatkozva – Blaskovich Edit két rövid tanulmányban tette közzé. Blaskovich a következőképpen közelíti meg a problémát: hogy milyen élményeket kell a tanulás érdekében biztosítani, milyen „magatartás” (passzív vagy aktív nyelvtudás) kialakítása a fő cél, s hogy milyen „teljesítmény” (tevékenységforma: játék, gyakorlás, alkotás stb.) által mehet végbe a nyelvtanulás, az mindig a gyermekkel összefüggő tényezők függvénye, azaz:

- a gyermeki fejlődés állomásai;
- a gyermek nyelvtanulási típusa;
- a gyermek szociális közösségben elfoglalt szerepe, a gyermek nyelvi készségének a foka szerint határozható meg. (18)

Az első tényező az Új Iskola egész pedagógiai tevékenységét átható gyermektanulmányi szemléletmódot tükrözi. A nyelvtanulói típusok esetében Blaskovich a nyelvi anyag feldolgozásának módja szerint az ún. „intuitív” (tudatalatti folyamatok dominanciája), illetve a „konstruáló” (tudatos, szabálykövető) nyelvtanulás között tesz különbséget. A harmadik pont az Új Iskola oktatói által alkalmazott (bár E. Köhlernél is, mint ahogy számos más fejlődés-élektani alapú didaktikában is megtalálható) tanulói tipológia jelentőségére világít rá, kiemelve a „vezetők” kiválasztásánál a nyelvi készség szerepét. E négy tényező közül csak az elsőre és az utolsó kettőre (a gyakorlati probléma kezelésével összefüggésben) szeretnék részletesebben kitérni.

A gyermeki fejlődés stádiumaira vonatkozó alaptételeket az Új Iskola számára Nagy László 1921-ben lefektette (19), így a kérdés már csak az volt, hogy miként lehet mindenen elveket a nyelvtanulásra is érvényesíteni. E célból Blaskovich elsősorban Elsa Köhler nyelvoktatási kísérleteire, valamint elméleti rendszerére támaszkodott (20), melyek segítségével az 1. táblázatban látható szintézist hozta létre.

1. táblázat. Az idegen nyelvek tanulásának fokozatai (23)

<i>A gyermek életkora</i>	<i>Nagy László gyermekfejlődési szintjei</i>	<i>A nyelvtanulási szintek elnevezése</i>	<i>A nyelvtanulás fokozatai Elsa Köhler szerint</i>	<i>Az idegen nyelvtanulás alapját képező természetes diszpozíciók</i>
6–8 év	A szubjektív érdeklődés kora.	Az utánzó nyelv kora.	Fonetikai előképzés.	A nyelv zeneiségének egységben való átvétele.
9–10 év	Az objektív tapasztalatszerzés kora.	A cselekvés nyelve.	Elsődleges az értésfejlesztés.	A nyelv tárgyakhoz és cselekvésekhez tapad. Az értelem bővül. Természetes funkció az emlékezet.
11–12 év	A gyakorlati cselekvések kora			
13–15 év	Az etikai és szociális érdeklődés kora.	Az érzelmi nyelv kora.	Elsődleges a beszédfejlesztés.	A nyelv dinamikus elemeinek fejlődése.
16–18 év		Az ideák nyelve.	Elsődleges a nyelvtani gondolkodás fejlesztése.	Nyelvi konstrukciók objektíválódása. Logikai felépítés; fordítások.

Elsa Köhler a nyelvtanulásban négy fokozati szintet különít el, mindegyiket a nyelvi fejlesztés egy-egy centrális feladatával kapcsolva össze (21): I. szint: fonetikai képzés elsősorban az artikulációs bázis kialakítása céljából, II. szint: a beszéd-, illetve szövegértés fejlesztése, III. szint: az önkifejezés gazdagodásának elősegítése, IV. szint: a nyelvtani szabályok tudatosítása (mondat- és szövegalkotó képességek, fordítás).

Bár e négyfokozatos rendszer és a Nagy László-féle kétéves korszakolás nem illeszkedett egymáshoz tökéletesen (az elemi felső évfolyamai és a középiskola alsó két osztálya a nyelvtanulás szempontjából egy fejlődési szintet jelentenek, míg a tizenkét év feletti korszakok 3–3 évet fognak át), mégis: egy 12 évfolyamos iskolát feltételezve a tervezet az egyes korosztályok pszichés sajátosságait figyelembevévő, szukcesszíven végbemenő képességfejlesztést tett lehetővé. Blaskovich részletesebben is kifejti, hogy az egyes fejlődési szinteken milyen főbb magatartásformák jelennek meg, illetve hogy ebből milyen tanítási eljárások, módszertani feladatok vagy problémák következnek. (22) Mindezt itt csak dióhéjban tudjuk áttekinteni.

Az utánzó nyelv kora

Az elemi iskola alsó két évére terjed ki (6–8 éves kor), amikor a gyermek minden analízis nélkül, többnyire intuitív módon, mechanikus utánzással, a tanultak jelentésének legfeljebb globális ismeretével, elsősorban a zenei elemekre koncentrálna egyszerűen átveszi, „valósággal magába szívja az idegen nyelvű szöveget”. A tanulási környezet kialakítása szempontjából nagyon fontos, hogy „természetes atmoszféra” uralkodjon a tanórán, vagyis az anyanyelvi szinten beszélő oktatók „idegen nyelvű közeget” biztosítsanak. A nyelvi anyagot elsősorban ritmikus, dallamos szövegek (énekek, mondókák, kiszámolók stb.), valamint a mindennapi érintkezésben elkerülhetetlen nyelvi panelek alkotják. Az értesítőkből részletezett idegen nyelvi programok szerint az elemiben folyó angol és német oktatás első két évében még nem használnak tankönyvet, ezzel is eleget téve a „direkt módszer”, illetve a „természetes nyelvtanulás” azon követelményének, miszerint a hallás utáni megértésnek mindig meg kell előznie az írott nyelv recepcióját. Amire e korszakban különösen figyelni kell (Blaskovich megfogalmazásában): „Amilyen könnyedén ragadnak meg a nyelv zenei elemei, oly kevésbé biztos a tapadásuk.” Azaz: a gyermek ugyan ebben a korban nagyon gyorsan elsajátít idegen nyelvű szövegeket, de a megtanult anyag, „ha nincs mód a gyakorlásra, ugyanilyen hamar a feledésbe süllyedhet.”

A cselekvés nyelve

Jellemzi a tanulók fejlődését 7–8 éves kortól egészen 12 éves korig. Ebben az időszakban a gyermek ösztönös utánzó hajlama kevésbé, viszont emlékezeti képessége és játékedve annál inkább a tanulás szolgálatába állítható. E szakaszban az oktatási feladat is mindinkább kiszélesedik. A szókincstanítás a gyermek mindennapi életével kapcsolatos témakörökben, szisztematikus módon és gazdag szemléltetéssel zajlik. A beszédgyakorlatok legfontosabb kerete a játék (szerepjátékok, rejtélyes, rajzos és versenyfeladatok), ami fokozatosan kiegészül angol, illetve német nyelvű szövegek olvasásával és feldolgozásával is. (Az Új Iskola az olvasás tanításában a „globális” – szóképes – módszer eljárásait alkalmazza mind az anyanyelvi, mind az idegen nyelvi tanításban.) Az olvasott szövegek megértését nem fordítással, hanem kérdések segítségével ellenőrzik; az olvasmányhoz beszéd- és írásgyakorlatok is kapcsolódnak, általában párbeszéd megalkotása vagy dramatikus feldolgozások formájában. Rendszerező grammatika-tanítás nincsen, a ragozási paradigmák mechanikus memorizálása és a szubsztitúciós (behelyettesítő) feladatok ugyanakkor kedvelt gyakorlási módok. A korábbi szakasz nyelvi elemei (dalok, versek) megmaradnak, de a terjedelmük bővül, s jóval nagyobb szókincset ölelnek fel. A passzív szókincs bővítésére (ami az egyik legfontosabb feladat ebben a szakaszban) a memoriterekén túl a szabadon választott olvasmányok kipreparálása és a különböző szógyűjtések szolgálnak. A gyermekek az önálló produkció (szövegviszamondás, hangos olvasás, irányított kérdésekre adott válaszok stb.) mellett mind nagyobb örömet lelnek a csoportban végezhető improvizációs, szimulációs feladatokban. Az értesítőkből megnevezett tankönyvek a német nyelv esetében Hugslethné Lamács Lujza *Buntes Allerlei*, Lux-Theisz: *Német nyelvkönyv a leányliceumok I. és II. osztályai számára*; az angol nyelv tanításánál Chamber *Infant Readerje* mellett Pernot *Teaching by picture* és Granville *First Reading Book* című könyvsorozata. Ebben a korszakban probléma csak akkor merül fel, ha a tanulók természetes cselekvésigényét, a tárgyi szemléltetés szerepét, a nyelvtan- és szöveg tanulás mechanisztikus jellegét vagy az aktív és passzív szókincs közötti különbséget alábecsüli, illetve figyelmen kívül hagyja az oktató.

Az érzelmi nyelv kora

Nagyjából a preubertás időszakára esik (12–15 év). E korszak jellemzője, hogy a gyermek egyrészt a közösség felé fordul, másrészt mind inkább erősödik benne a vágy, hogy ismereteit, tapasztalatait és élményeit árnyaltabban, egyéni módon fejezze ki. Ez utóbbit nevezi Blaskovich „a nyelv dinamikus elemekben való meggazdagodásának”. Ebben a szakaszban juthat érvényre a legerőteljesebben Elsa Köhler „alkotó tanítása” (Schaffensunterricht), melynek segítségével a tanulók külső irányítás mellett – ugyanakkor az öntevékeny tanulás egy magasabb szintjére lépve – az alkotáson keresztüli ismeretszerzés technikáját sajátíthatják el, mely tevékenység mindig az intuíció és a tudatos konstruálás egységére épül. A gyermeki önkifejezés és alkotói vágy szolgálatába állított nyelvi órán az autentikus szépirodalmi olvasmány, a didaktikai szempontból kiválogatott irodalmi szemelvény jelenti a tanulás legfontosabb nyelvi forrását. A gyakorlás főleg a nyelvtani szabályok tudatosítására, valamint a cél nyelv normáinak megfelelő, többé-kevésbé szabad fogalmazásra összpontosul. A közösségi életformák, eszmények iránt megmutakozó érdeklődés a nyelvtanórán a cél nyelv országok földrajzi-társadalmi jellemzőinek, történelmi alakjainak és művészettörténeti remekeinek a megismerése, illetve ezeknek a magyar szokásokkal, történettel, kultúrával való összevetése által elégíthető ki (Heimatkunde, Kulturkunde). A nyelvtani szabályok elsajátítása ezen a szinten már tudatos, bár Blaskovich szerint erre sem az „analitikus” (a szöveg- vagy mondat-egész elemzéséből kiinduló), sem a „konstruktív” (elemi részekből szabályosan építkező) módszer nem alkalmas. (A maga részéről ő a Bally-féle nyelvtanítás adaptálását tartaná e szinthez legközelebb állónak.) A középiskolai tanulmányok közepén – többek között a német-

ből kötelező érettségi vizsgára való tekintettel – még inkább előtérbe kerül a tanulók teljesítményében megmutatkozó különbségek kiegyenlítése. E probléma kezelésére az Új Iskola kétféle módszerrel is kísérletezik: a csoportbontással, valamint az amerikai reformiskolákban kidolgozott gyakorlási forma, a szintekhez kötött, egy-egy nyelvi jelenségre vagy jelenségkörre, illetve készségterületre koncentrált, egyénileg megoldható feladatsorok alkalmazásával.

„Az ideák nyelve”

Kifejezés az utolsó fejlődési szakasz nyelvi viselkedését jelöli meg (16–18 év). Míg az előző szakaszokban elsősorban a passzív, majd az aktív szókincs bővülése volt megfigyelhető, ebben a korszakban már inkább a nyelvtani szabályok megismerése és alkalmazása iránt mutatkozik nagyobb érdeklődés. Ezért e szinten a nyelvtanra és a stilisztikára, illetve a művészet- és irodalomtörténeti ismeretek bővítésére fektetnek nagyobb hangsúly. Blaskovich azonban itt kénytelen megjegyezni, hogy a középiskola felsőbb évfolyamai számára készült tankönyvekben a szövegek többsége „halott” és „nehézkés”, mely olvasmányok „a felnőtt számára tán érdekesek”, de „kiölnék az ifjú lelkéből minden érdeklődést”. A növendékek nyelvi szintjéhez a „lendületes, élvezetes, mai stílusban, a kezdők számára rövidített és leegyszerűsített formában” megírt szövegek sokkal jobban illenének. Az érettségi követelmények azonban megkötik az iskola nyelvtanárainak a kezét, így a középiskola III. osztályától kezdve a törzsanyag mindig valamely leányliceumi vagy leánygimnáziumi nyelvkönyv olvasmányaira és gyakorlataira épül. Ugyancsak az érettségire való tekintettel, a felsőbb évfolyamokon mind gyakoribbak a szövegfordítások is, de hogy milyen módszereket alkalmazhattak e téren, arról bővebb információink nincsenek.

Míndez azonban csak elmélet, vagy ahogy Blaskovich fogalmaz: „Míndez csak reformiskolai utópia még, álom olyan állapotról, amikor meg lesz adva a lehetőség, hogy mindenki fejlődése vonalán genetikusan haladhasson...” (24)

A „genetikus tanterv” bevezetésének egyik fontos szervezeti, illetve szakmai feltétele (ami egyébként a mai napig nem valósult meg) az oktatási szintek szerves egymásba épülése a nyelvfejlődés pszichológiai törvényszerűségeinek a figyelembe vétele mellett. Az Új Iskola ezt a genetikus fejlődési utat szerette volna biztosítani, amihez nemcsak a szülők és az állam támogatását élvezhették, de (más tantárgyakkal ellentétben) a személyi feltételekben is megvolt a szükséges stabilitás. Arra azonban sem a Horthy-korszakban, sem a háború után nem mutatkozott komoly esély, hogy ugyanazt a szervezeti és szellemi egységet a közoktatás egészében is létre lehessen hozni, ami egy magánintézményben megkötésekkel ugyan, de sikerült. Ahhoz ugyanis, hogy az itt bemutatott nyelvpedagógiai rendszer működőképes legyen, még az Új Iskola tanárainak is le kellett küzdeniük néhány gyakorlati akadályt. Ezek közül különösen az egyéni fejlesztés osztálykereteken belüli formái jelentették a legnagyobb kihívást.

Kremsier Irma 1936-ban megjelent rövid cikkében (*Csoportoktatási kísérletek a német nyelv tanításában az Új Iskola II. osztályában*) a differenciális oktatás módszereinek kidolgozása érdekében végzett gyermektanulmányi megfigyeléseiről számol be. A csoportoktatással kapcsolatos kísérleteket hivatalosan 1932-től vezette be az iskola, a nyelvoktatás esetében azonban már korábban megkezdődhettek az ilyen irányú próbálkozások. (25)

A Kremsier által ismertetett tanítási óra a gimnázium II. osztályában zajlott. (26) Mivel a középiskolai osztályokba más elemi iskolákból érkezett növendékek is beiratkozhattak, illetve az újiskolás elemis tanulók – szüleik anyagi lehetőségei szerint – a korai nyelvfejlesztésben is különböző intenzitással vehettek részt, a középiskola első osztályában jelentős nyelvtudásbeli eltérés mutatkozott, amire feltétlenül megoldást kellett találni. Ezért Kremsier osztályában három kisebb csoportot hozott létre a következő módon: az első csoportba kerültek mindazok, akik már igen jó beszéltek németül; a másodikban

dolgoztak, akik csak értettek valamennyire, de nem beszéltek németül; a harmadik csoportot azok alkották, akik csak annyit tudtak, amennyit a gimnázium I. évében elsajátíthattak. A tanár nő két olvasmányt használt fel a kísérletéhez: az egyik a gyermekek mindennapi tevékenységét, a másik az őszi munkákat leíró, szerkesztett német nyelvű szöveg volt. Kremsier az óra elején a csoportvezetőkkel (akik előre felkészültek erre a szerepre) megbeszélte az órai gyakorlatok menetét. A három csoport munkájáról az oktató a következő megfigyeléseket tette.

Az első csoport teljesen önállóan dolgozott. A munkavezető instrukciói alapján egyedül elolvasták az olvasmányt, majd elvégezték a hozzá tartozó gyakorlatokat. A vezető kijavította minden tanuló munkáját, és kikérdezte a leckét. Csak az számíthatott a következő órán csoportvezetői megbízásra, aki minden feladatot tökéletesen megoldott. Így a tanulók között egy egészséges versengés alakult ki, ami az írásos és szóbeli feleletek színvonalán egyaránt tükröződött. A második és a harmadik csoportban kevésbé volt jellemző a verseny. A tanulók a csoportvezető segítségét jobban igénybe véve többnyire együttesen oldották meg a feladatokat. Kevesebb gyakorlatot tudtak elvégezni, de a beszámolás során viszonylag magabiztosan, jó kiejtéssel adták vissza a lecke szövegét, illetve megpróbálták pontos válaszokat adni a leckéhez kapcsolódó kérdésekre. A következő tanórán új csoportvezetőkkel a kísérletet megismételték. Kremsier a csoportokban folyó tanulást e kísérlet alapján hatékonynak ítélte meg, mert: a csoportok közötti és a csoportokon belüli versengés által erősödött a tanulási motiváció, egyenletes szinten volt tartható a munka intenzitása, ugyanakkor lehetőség nyílt az eltérő ütemű haladásra is, gyorsabban végzett az osztály egy-egy tanítási penzummal, s mindehhez képest az a kis „zümögésszerű zaj”, ami a csoportmunkával együtt járt, elenyésző hátrányt jelentett.

A jobb képességű, előrehaladottabb nyelv-tanulók vezetésével folyó kiscsoportos munka csak egyike volt azon metódusoknak, melyekkel az Új Iskola az osztályokon belüli heterogenitást kezelni próbálta. A másik irány, amerre a fejlesztések elindultak, az egyéni ütemben végezhető, különböző követelményszintekhez kötött gyakorlóanyagok kidolgozása volt, amelyhez a Dalton- és a Winnetka-rendszerű iskolák feladatsorait vették alapul. (27) A konkrét eredményekről azonban viszonylag kevés információ áll a rendelkezésünkre. Kremsier Irma a *Fejlődéstani szempontok a nyelvtan-oktatásban* című cikkében említést tesz arról, hogy a középiskola első osztályában már évek óta egy több részből álló diagnosztikus tesztet alkalmaztak, amely segítségével a gyermekek percepciósi képességeit, nyelvtani tudását, valamint magukkal hozott nyelvismeretét vizsgálták. A teszt eredményeit egyrészt az adott évfolyam nyelvtani tanmenetének meghatározására, másrészt az egyéni bánásmódok kidolgozására használták fel. (28) Egyéb tesztek alkalmazására az idegennyelv-oktatás területén kézzelfogható bizonyítékaink nincsenek. A csoportmunka bevezetésének módjáról is elsősorban a visszaemlékezésekből és az értesítőkből megjelent beszámolókból nyerhetünk képet. (29)

A módszertani fejlesztések a harmincas évek végén válhattak intenzívebbé, de feltehetőleg a háború, majd az iskola életét is determináló politikai változások akadályt gördítettek a Blaskovich Edit által 1936-ban felvázolt programterv megvalósítása elé. A tervezett feladatok a következők lettek volna: egy „genetikus” nyelvtanítási tanterv elkészítése; teljesítményszintek meghatározása minden tudás- és készségterületre három fokozat-

A „genetikus tanterv” bevezetésének egyik fontos szervezeti, illetve szakmai feltétele (ami egyébként a mai napig nem valósult meg) az oktatási szintek szerves egymásba épülése a nyelvfejlődés pszichológiai törvényszerűségeinek a figyelembe vétele mellett. Az Új Iskola ezt a genetikus fejlődési utat szerette volna biztosítani.

tal (kezdő, középerős, haladó); a maximum- és minimum-tudás ellenőrzésére tesztek kidolgozása; olvasmányanyag összeállítása a maximális és minimális tudásszint megjelölésével; lélektani alapú nyelvtani és fordítási gyakorlatsorok készítése; az osztálykeretek felbontásával tudásszintek szerinti csoportok létrehozása; párhuzamosan folyó kollektív és egyéni munka.

Mielőtt az Új Iskola nyelvoktatási módszereinek ismertetését lezárnánk, tekintsük át röviden, hogy milyen értelemben nevezhetjük mindazt „új”-nak, amit e kísérleti iskola a nyelvpedagógia területén felmutatott. (2. táblázat)

A legfontosabb különbség az Új Iskola és a korabeli középiskolák gyakorlata között a gyermeki aktivitás, illetve a pszichológiai (nyelvfejlődéstani) szempontok középpontba kerülése az oktatási/tanulási tevékenységek megtervezése és megszervezése során. A beszédértés kiemeltebb szerepe elsősorban a korai nyelvfejlesztésnek és a (kvázi) anyanyelvi tanárok alkalmazásának volt köszönhető. A magyarországi középfokú oktatásban a direkt módszer eredeti, „erős” formája nem érvényesült, helyette a szépirodalmi vagy a Kulturkunde körébe tartozó olvasmányra épülő készségfejlesztés és ismeretbővítés, az ún. „közvetítő módszer” dívott. (30) Ennek következtében az anyanyelv alkalmazását sem tiltották, sőt felsőbb években, a nyelvtani, valamint az irodalom- vagy kultúrtörténeti magyarázatok során segédnyelvként való használata kimondottan ajánlatos volt. A grammatika-oktatás és a fordítás dominanciája ebben az időben már egyre kevésbé jellemző; követendő módszernek a nyelvtani jelenségek olvasmányból kiinduló (induktív) tárgyalása számít, különös tekintettel az anyanyelvtől erősen eltérő jelenségekre. A nyelvtan tanításában az Új Iskola igazán eredeti eljárásokat nem fejlesztett ki, az anyanyelvi és az idegen nyelvi grammatika összehangolása (mint ahogy erről Kremsier 1941-es írásában beszámol) a magyar középiskolákban már a századforduló óta elvárás. Amiben az Új Iskola gyakorlata azonban mindenképpen progresszívnek tekinthető, az a szemléltetés sokszínű megjelenése, valamint a differenciális oktatás érdekében tett módszertani erőfeszítések.

2. táblázat. Élőnyelv-oktatás az Új Iskolában és a „hagyományos” középiskolákban (31)

Szempontok	Új Iskola	„Hagyományos” iskolák
Pszichológia szerepe	„genetikus”, a nyelvfejlődés törvényszerűségeit követő tantervi koncepció	csak a kezdő szinten jelenik meg szempontként
Tanári szerep	inkább szervező, mint irányító	inkább irányító, mint szervező
Öntevékenység	eszköz és cél egyszerre	nem kiemelt szempont
Készségek	beszédértés/olvasás – beszéd/írás – fordítás	olvasás – beszéd / írás – fordítás
Anyanyelv	segédnyelv	segédnyelv
Nyelvtanoktatás	analitikus-induktív	analitikus-induktív
Teljesítménymérés	elsősorban szóban + dolgozatok (tesztek)	elsősorban szóban + dolgozatok
Szemléltetés	képi, tárgyi, cselekvéses formában	képek, tankönyvi ábrák
Differenciálás	csoportbontással, egyénre szabott feladatokkal (kísérleti jelleggel)	a csoportbontás elvileg lehetséges, de nem jellemző

Jegyzet

(1) Magyar Statisztikai Évkönyv Új Folyam XXXVI–I. 1929, 243., 248.

(2) Kormányjelentés és Statisztikai Évkönyv 1941., 205.

(3) 1929-től, a leányliceum létrehozásától vált ez szükségessé, mivel az iskola alapítójának csak polgári iskolai tanári oklevele volt, ami a hatályos jogszabályok szerint nem jogosított középiskola vezetésére. Ennek ellenére, 1941-ben Domokosné Löllbach Emma igazgatói kinevezése megtörtént. Ezt megelőzően

a következő személyek álltak a középiskola élén: Arató Frigyes (1929–1931), dr. Dadayné dr. Egan Ilona (1931–1933), Pécs Aladár (1933–1934), Simon Károly (1934–1935), dr. Halász László (1935–1938), Kovács Kálmán (1938–1941).

(4) Áment E. (2005a): *Emmi néni iskolája*, OPKM, Budapest.

(5) Áment E. (2005b): *A budai Új Iskola pedagógiája*, OPKM, Budapest, 27–29.

(6) Blaskovich Edit (1935): Léleklejlődéstan szem- pontok érvényesítése az idegen nyelvek tanításában. *Cselekvés Iskolája*, 1934/35. tanév, 7–8. 346–356. uő. (1936): *Az idegen nyelvek oktatásának didaktikai problémái az aktív iskolában*, *A Jövő Útjain*, 11/4., 118–123. Kremsier Irma (1936): Csoportoktatási kísérletek a német nyelv tanításában az Új Iskola második osztályában. *A Jövő Útjain*, 11/4. 124–125. uő. (1941): Fejlődéstan szempontok a nyelvtan- oktatásban. Különlenyomat *A Gyermek és az Ifjúság*, 2. szá- mából.

(7) Áment Erzsébet interjúin kívül lásd a két egykori „újjiskolás”, Musztafáné Horváth Györgyi és Dr. Nagyné Horváth Zsuzsanna szerkesztésében megje- lent visszaemlékezés-gyűjteményt: *Emlékezés az Új Iskolára*, Orosháza, 1992.

(8) Az Új Iskola tanulóinak társadalmi összetételére nemcsak az apák foglalkozása volt rendkívül jellemző, hanem a tanulók felekezeti háttérzetének is. A külön- böző felekezeti tanulók arányának megváltozása fin- nom mérőműszerként jelezte az országban zajló ese- mények sorsdöntő fordulóit. Talán a legjellemzőbb az izraelita felekezeti tanulók számának drasztikus megváltozása volt: míg 1929–1939 között a leánylice- umi tanulószám mintegy egyharmada izraelita felekeze- tű, ez a részarány 1939-től 10%-ra, majd 1942-től 8%- ra esett vissza, 1949-ben pedig már egyetlen izraelita felekezeti tanulója sem volt az Új Iskolának. (9) Dr. Domokos Lászlóné nyilvános jogú Leánylice- umának Értesítője az 1931–32. iskolai évről, 13. (10) A tanári testület állandó változásának érzékelté- sére néhány adat az értesítőkből: a leányliceum bő- vülésével a tanári kar is folyamatosan gyarapodott, míg nem az 1936/37. évben elérte a maximális létszá- mot 24 fővel. A középiskola első tizenöt évében ösz- szesen 73-an tanítottak óraadóként, állami vagy egyesületi rendes tanárként. Közülük mindössze 6-an voltak, akik tíz évnél tovább, és 21-en, aki minimum öt évet tanítottak az Új Iskolában. A tanárok több mint 40%-a azonban csak egy-két évet tartozott az is- kola tanárestetéhez. A háborút követő néhány év alatt a tanári kar fele ismét kicsérélődött.

(11) Középfokon (legalább három évig) németet ok- tattak még: Balás Erzsébet, dr. Blaskovich Edit, dr. Lovas Rózsa, dr. Kaiblinger Fülöp és Herzog Mária; 1942-től 1949-ig a gimnáziumban Tholt Erzsébet mellett angol tanított: Orphanides Olimpia.

(12) Iskolai Értesítő az 1934–35. iskolai évről, 24. (13) Áment E. (2005a): 53.

(14) Iskolai Értesítő az 1938–39. iskolai évről, 48–49.

(15) Iskolai Értesítő az 1940–41. iskolai évről, 61.

(16) Musztafáné H. Gy. – Nagyné H. Zs. (1992): 90.

(17) Elsa Köhler, reformpedagógus-pszichológus a második világháborút követően a skandináv orszá- gokban ismertebb és elismertebb, mint hazájában, Ausztriában, vagy a német nyelvű országok bárme- lyikében. Magyar nyelven életéről és munkásságáról mindeddig nem jelent meg összefoglalás. Az utóbbi években fel-felbukkanó Köhler-tanulmányokból ki- tűnik, hogy Elsa Köhler munkássága az empirikus pedagógia, illetve a pedológia területén Böhlerék bé- csi, valamint Petersen jénai kutatásaihoz kapcsoló-

dott a legszerveesebben, s komoly hatást gyakorolt a budapesti Új Iskola pedagógiájára is. E helyen csak néhány fontosabb adatot közölünk a bécsi pedagó- gusnő életútjáról: Elsa Köhler (Edle von Dammwehr) 1879. február 24-én született egy galici- ai kisnemesi család sarjaként. Alap- és középfokú ta- nulmányait bécsi, lemergi és riedenburgi magánin- tézetekben végezte, s népiskolai tanítónői érettségi- vel zárta. Ezután egy évig Franciaországban, majd hat esztendőn át az osztrák udvarnál kapott nevelőnői állást. 1900–1904 között Franciaországban folytatta tanulmányait, és ott is szerzett középiskolai tanári diplomát. 1909-től bécsi leányközépiskolákban taní- tott francia nyelvet és irodalmat. A húszas évektől be- kapcsolódott a bécsi tudományos életbe is: számos kutatási projektben vett részt, mindenekelőtt a Bécsi Egyetem Pszichológiai Intézetében. Egy amerikai ösztöndíj elnyerésével azt a feladatot kapta, hogy ko- ordinálja a bécsi intézetben és a genfi Roussau-In- tézetben folyó kutatói munkát. Doktori disszertációját gyermekpszichológiából írta 1926-ban. Komoly elméleti és gyakorlati tanulmányokat folytatott a nyelvpedagógia területén is, több jelentős publikáci- ója jelent meg e témakörben, számos helyi és nem- zetközi konferencián vett részt. Néhány rövidebb külföldi tanulmányút után 1930–32-ben Peter Petersen jénai intézetében folytatott gyermeklélekta- ni kutatásokat. Mindennek ellenére egyetemi állást nem kapott. 1933-ban Svédországba költözött, ahol nyelvoktatási módszereiről svéd és norvég pedagó- gusok számára tartott továbbképzéseket. Ausztria végnapjait már újra Bécsben élte meg. 1940. augusz- tus 28-án – hosszú betegeskedést követően – elszige- telten és szerény körülmények között halt meg. Elsa Köhler életútjához és működéséhez ld. bővebben pl.: Hein Retter: Elsa Köhler – Wirken und Werk einer Reformpädagogin. www.tu-braunschweig.de/Medien-DB/hispaed/elsa-koehler.doc

(18) Blaskovich, 1936, 118–119.

(19) Nagy László (1921): *Didaktika gyermekfejlő- déstani alapon. A nyolcosztályú egységes népiskola tanterve. II. rész: Az 5–8. osztály tanterve és didakti- kai problémái*, Magyar Gyermektanulmányi Társa- ság, Budapest.

(20) A Blaskovich Edit által felhasznált mű: E. Köh- ler (1931): *Entwicklungsgemäßer Schaffensunter- richt*. Deutscher Verlag für Jugend und Volk, Wien – Leipzig.

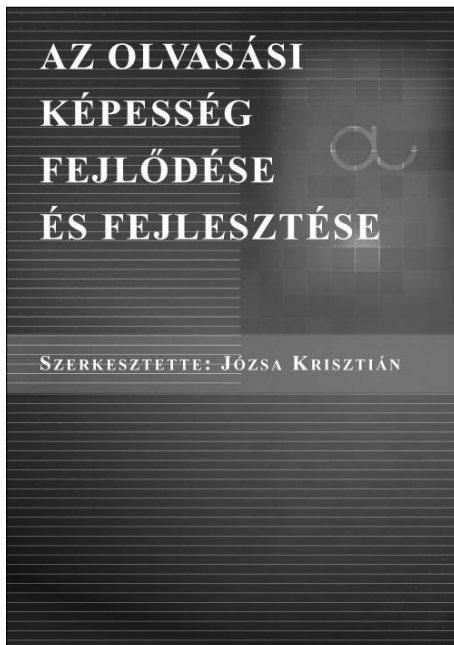
(21) Elsa Köhler elméleti munkásságára különösen Karl és Charlotte Bühler, valamint Peter Petersen ku- tatásai voltak nagy hatással. Ugyanakkor a nyelvta- nulási szintek meghatározása, illetve jellemzése Köh- lernél a korban ismert nyelvpedagógiai elméletekkel is mutat némi rokonságot (vö. pl. Henry Sweet, Otto Jespersen vagy Harold Palmer elméleteivel). A kora- beli nyelvpedagógiai elképzelésekhez magyarul I. Bárdos Jenő (2005): *Élő nyelvtanítás-történet*. Tan- könyvkiadó, Budapest., 78–91.

(22) Blaskovich, 1935, 346–356., valamint uő., 1936, 119–121.

(23) A táblázat Blaskovich Edit meghatározásai, illet- ve összefoglaló táblázata alapján készült, l.: Blaskovich, 1936, 118.

- (24) Blaskovich, 1936, 120.
 (25) Vö. Áment, 2005a, 43.
 (26) Kremsier I. (1936): 124–125. Ebben az évben az alsó két évfolyamon már gimnáziumi, a felső évfolyamokon még líceumi osztályok voltak.
 (27) Blaskovich, 1936, 123.
 (28) Kremsier, 1941, 2.
 (29) Musztafáné – Nagyné, 1992, 52–54., 57. Lásd pl. az 1932/33. tanévi értesítőt (a csoportmunka engedélyezett bevezetésének éve), melyben több szaktanár is beszámolt a csoporttanításban szerzett tapasztalatairól. Vö. még: Buzás I. (1969): *Az „Új Iskola” pedagógiája*, 2. kiad. Tankönyvkiadó, Budapest. 137–143.
 (30) Ez a módszer a direkt módszertől és a hagyományos nyelvtani-fordító módszertől is kölcsönöz bizonyos eljárásokat, de azoktól néhány lényeges szempontból el is tér. A közvetítő módszer központi eleme az autentikus idegen nyelvű olvasmány mint az adott kultúra hordozója, illetve közvetítője. Az olvasmá-

nyon alapszik a nyelvtan- és szókinccstanítás ugyanúgy, mint a különböző készségekhez kapcsolt fejlesztő munka. A magyar középiskolák tanterveiben a közvetítő módszer preferálása a 19. század végén már megjelenik. A témáról egy korábbi tanulmányomban nyújtottam bővebb áttekintést: Biró Zsuzsanna Hanna (2004): Az olvasmány szerepe a középfokú német nyelvi oktatásban a 19. század végi Magyarországon. *Magyar Pedagógia*, 2. 143–162.
 (31) Összehasonlítási alapul a leányközépiskolák számára 1930-ban kiadott és 1938-ig érvényes központi Utasítások élnyelv-oktatásra vonatkozó irányelveit használtam fel. Utasítások a leánygimnázium, leánylíceum és leánykollégium tantervéhez. /Kiadta a m. kir. vallás- és közoktatásügyi miniszter 540-05/172-1930. sz. rendeletével. Kir. M. Egy. Nyomda, Budapest.
 (32) Az itt közölt írás egy hosszabb tanulmány részlete. A teljes szöveg a *Neveléstudomány-történeti tanulmányok* könyvsorozat VIII. kötetében olvasható.



A Dinasztia Tankönyvkiadó könyveiből

Basák az iskolában

Az iskolákban megnyilvánuló erőszak, a basáskodás az iskolák világszerte súlyos problémája, mint ahogy – bár nem beszélünk róla – Magyarországon is. Gyökerei az evolúciós örökségként bennünk levő rangsoragresszióban keresendők, így nem lehet kizárólag a mai társadalom rovására írni, és nem lehet egyszer és mindenkorra megszabadulni tőle. A basáskodás elleni küzdelmet csakis a jelenség tudatosításával és erre a célra kidolgozott speciális, a diákokat-tanárokat-szülőket egyaránt megcélzó (basáskodás elleni) programokkal lehet eredményesen felvenni. A problémának itthon egyelőre nincs gazdája.

Egyre kevésbé lehet nem észrevennünk, hogy iskoláinkban az erősebb, erőszakosabb, az otthoni kedvezőtlen légkört máshol kompenzáló, vagy éppen kivételezett anyagi és szociális háttérrel rendelkező, ugyanakkor alulszocializált gyerekek – visszaélve erő- vagy szociális fölényükkel – gyakran bántják, használják és közösitik ki gyengébb társaikat, és lehetetlenné téve a csoportba való beilleszkedésüket megkeserítik a magukat megvédeni alig vagy egyáltalán nem képesek életét. A társadalom pedig oly annyira megtesz mindent a jelenség eltagadásának érdekében, hogy – miután szavunk sincs rá – még néven nevezni sem tudjuk. Amennyiben mégis beszélni kényszerülünk róla, amint az például 2006 tavaszán történt, amikor egy debreceni iskola hatodik osztályos tanulóját osztálytársai rendszeresen bántalmazták, brutálisan verték és rugdosták a többiek szeme látára, akkor olyan kifejezéseket használunk, mint iskolai erőszak, iskolai zaklatás, iskolai terror (Mihály, 2003), kegyetlenkedés (Vajda, 2006), csicskáztatás (Liskó, 2005), szecs-kázás (Ligeti, 2000), smekkelés, pszichoterror, mobbing (Dambach, 1998) – amely kifejezések ugyan helytállóak, érzékletesek és alkalmasak a debrecenihez hasonlóan durva és kirívó esetek leírására, azonban korántsem foglalják magukba a teljes jelenséget. Azt a társas viselkedést, amit az angolszász nyelvterületeken és ennek mintájára a világ sok országában bullyingnak hívnak a bullying annyival több, mint a school aggression/violence/harrassment/terror/mobbing, hogy magában foglalja azt a rejtett, a külső szemlélő előtt gyakran rejtve maradó „zaklatást” is, amely egy adott személynek a csoportjából való kirekesztését eredményezi. Az alábbiakban, keresve a megfelelő magyar kifejezést, kísérletképpen próbáljuk ki a „basáskodás”-t.

A jelenség meghatározása

A basáskodás a legáltalánosabb meghatározások szerint olyan rendszeresen ismétlődő agresszív viselkedés, amely egy vagy több, ugyanazon csoportba tartozó személy ellen irányul, mégpedig ártó szándékkal. A basa arra használja közvetett és közvetlen módon fölényét, hogy áldozatát verbális eszközökkel és/vagy fizikailag megalázza, megfélemlítse, és uralkodjon rajta. A jelenség lényeges eleme, hogy

- agresszív és ártó;
- rendszeresen ismétlődik;
- az érintett felek között erő-, illetve hatalmi különbségek vannak.

A basáskodás lehet:

- fizikai;
- verbális;
- szociális,

tehát az áldozatot lehet bántalmazni tettel, szóval és kirekesztéssel – amelyek közül az egyik nem zárja ki a másikat. Valójában bármelyik formájával kezdődjön is a basáskodás – noha az eszközök alkalmazásában vannak nemi, a fiúk és a lányok közötti eltérések (Kimura, 1999) – nagy a veszélye annak, hogy előbb-utóbb a másik kettő is követi. A basáskodás közvetlen, nyílt, vagy direkt módja jól azonosítható agresszió formájában nyilvánul meg, a közvetett, lappangó vagy indirekt módja csak nehezen érhető tetten. A verést-rugdosást, nyílt megfélemlítést inkább a fiúk, a „mérgezett nyilakat” pedig inkább a lányok (Dellasega és Nixon, 2003) szokták előszeretettel alkalmazni. A szociális és közvetett forma érhető a legnehezebben tetten, amikor az áldozatról bántó pletykákat terjesztenek, háta mögött kigúnyolják ruháját vagy szokásait, nem állnak vele szóba, és/vagy esetleges barátaitak – megfélemlítéssel vagy előnyök kilátásba helyezésével – leválasztják róluk.

A legtipikusabb basáskodó megnyilvánulások közé tartozik a verésen-rugdosáson kívül a másik gyerek holmijainak megrongálása, elvevése, használása; például elszakítják a ruháját, összepiszkítják füzeit-könyveit, megeszik a tízóraitját, letelefonálják a mobilját, elszedik a zsebpénzét. Gyakori az is, hogy gúnyneveket ragasztanak az áldozatra, becsmérlik, kínos helyzetekbe hozzák vagy megalázó szolgálatokra kényszerítik; például erőszakkal cigarettát nyomnak a szájába, megetetnek vele emberi fogyasztásra nem kimondottan alkalmas dolgokat, kipucoltatják vele a cipőjüket. Nem ritka az sem, hogy a basák elkövetnek valamit, és az áldozatra terelik a gyanút. Mára már a hagyományos zsaroláson, verésen, testvéren való bosszúállásokon, szekrénybe, csomagtartóba vagy ágyneműtartóba záráson kívül megjelentek a legabszurdabb formák is fegyveres támadások, ámokfutó, lövöldöző kamaszok, gyerekek által elkövetett gyerek- és egyéb

Az a bizonyos meder minden kultúra számára mást és mást jelent. Az agresszió megnyilvánulásai ilyen értelemben a szocializációtól függenek, és amennyiben egy adott társadalom elégedetlen a közösségen belüli agresszió megnyilvánulásai-val, túl kevésnek vagy túl soknak tartja azokat, akkor a szocializáció elégtelenségéről, értékátadási problémákról van szó.

gyilkosságok formájában. (Fülöpné, 2003)

A gyermeki rugalmasság és kreativitás természetesen nem hagyja kihasználatlanul a cyber-kor új eszközeit, a számítógépet és a mobiltelefont sem, hiszen e-maileken és sms-eken keresztül ugyanúgy lehet zaklatni valakit, ízetlen tréfákat űzni vele és halálos szociális csapásokat mérni rá, mint a klasszikus graffitikkal vagy a hírek személyes, kökorszaki terjesztésével. Egyetlen kattintás, és egy kisvárosból mindenki tudni fogja az áldozat legféltettebb titkát (lásd www.cyberbullying.org).

Tabu

Vajon miért nem tudjuk néven nevezni ezt a jelenséget, és miért ódzkodunk attól, hogy beszéljünk róla? Lehet, hogy valami egészen új, a mi kultúránktól idegen, „kívülről begyűrűző” jelenségről van szó? Mert nálunk nincs, nem is volt, és ha ügyelünk, akkor nem is lesz ilyen? A válaszhoz elég Nyilas Misire és a debreceni kollégiumra gondolnunk, ahol a szobatársak úgy szétszedték az otthonról küldött „pakkot” hogy még a cipőkenőcsöt is kenyérré kenték, vagy Medvére ott, a határon levő iskolában. De a való élet is

szolgáltat folyamatosan példákat, mint például az a budakörnyéki alapítványi gimnázium, ahol a „pajkos” diákok a kémia szertárból „elcsórt” kénsavat áldozatuk üdítő palackjába öntik; vagy amikor gyanútlan táborozók arra ébrednek, hogy újságpapírcsíkok égnek lábujjaik között; vagy amikor egyes gyerekek elszedik más gyerekek mobiltelefonját, biciklijét, vagy rendszeresen pénzt követelnek tőlük. Meddig tekinthetőek ezek az esetek „diákcínyeknek”?

Amennyiben pedig a jelenség itt van, mint ahogy mindig itt is volt, nem tehetünk úgy, mintha nem látnánk és nem hallanánk semmit. Nem figyelhetjük az eseményeket kívülállóként, kényelmesen hátradőlve a székben, mert mire észbe kapunk, talán már késő lesz. Az esetek száma ugyanis mindenhol emelkedik, és elkövetésük jellege, az alkalmazott módszerek egyre durvábbak. A passzivitás stratégiája eddig még sehol nem vált be, egyetlen „kívülről begyűrűzőnek” nevezett ártalomnál (kábitószerek, növekedő és durvuló bűnözés), vagy egyetlen „belülről termelődő” problémánál (családi erőszak, gyermekbántalmazás) sem. (Révész, 2004) Szembe kell néznünk a tényekkel. A tények pedig komorak.

Egy hazai, Szabolcs-Szatmár-Bereg megyében végzett kutatás megállapításai szerint a vizsgált tanulók több mint fele volt már úgy basáskodás áldozata, hogy időnként agresszorként is viselkedett, és 26,14 százalékuk tartozott a kapott agressziót tovább nem adó áldozatok csoportjába. (Figula, 2004) Egy másik, a magyar diákok egészségi állapotát felmérő vizsgálatban pedig az 5727 megkérdezett diákból 20 százalék válaszolta arra a kérdésre, hogy „Ebben a félévben hányszor bántalmaztak téged az iskolában?” azt, hogy „többször is”. Hogy az iskolai szorongás, depresszió, öngyilkossági kísérletek vagy befejezett öngyilkosságok megjelenéséért milyen mértékben tehető felelőssé a rendszeres iskolai zaklatás, csicskáztatás, szégyenletes beavatási szertartások, csak becsülni tudjuk, ugyanis Magyarországon jelen pillanatban intézményes jelleggel vagy szervezeten senki nem foglalkozik az ilyen anómiák háttérének feltárásával.

Gyökerek

A közvélemény általában a társadalomban eluralkodó erőszakot teszi felelőssé a basáskodás felerősödéséért, az erőszak mögött pedig a globalizációt, a családi kapcsolatok változását feltételezi. A kép azonban nem ennyire egyszerű. Miközben próbálunk olyan aranykorra hivatkozni, amelyben az egyének, a csoportok és a társadalmak közötti interakciók egy kívánatos erkölcsiséget megtestesítve ideálisnak voltak mondhatóak, mentsek minden erőszaktól, nagyon jól tudjuk, hogy ilyen aranykor soha nem létezett. Valójában – mint minden más – az emberi kapcsolatok jellege is állandóan változik, és tévedés lenne ezeket a változásokat egyértelműen negatív irányúnak tekinteni.

Az emberi agresszió ugyanis mind biológiaiilag, azaz géneken, mind pedig kulturálisan, azaz mémeken (információs csomagokon) keresztül öröklődik. Az agresszióra mint érzelemre és mint viselkedési megnyilvánulásra való képességet alapvetően genetikai tényezők alakítják ki, ugyanakkor az, hogy valamely csoport egyedeinél milyen helyzetekben és milyen módon nyilvánul meg az agresszió, jórészt szociális tanulás eredménye. A biológiai örökség még ez utóbbinál is megjelenik. Férfiak és nők között például nemcsak az agresszív megnyilvánulásra való hajlamot határozzák meg bizonyos gének vagy a hormonális működés, hanem a támadó stratégiák jellegét is. A fiúk nemcsak több agresszív megnyilvánulást mutatnak, mint a lányok, hanem a csoportos támadásra, a koalícióképzésre is hajlamosabbak. (Buss, 1999) Környezetünk ugyanakkor igen hatásos mintákkal tud szolgálni arra, hogy miként értelmezzünk egyes bennünket érintő eseményeket és helyzeteket, és hogy milyen módon lépünk fel az agresszornak vagy áldozatnak tekintett egyénnel/egyénnel szemben. Viselkedésünket az adott kultúrában érvényes, a társak mint modellek által közvetített szokások alapján alakítjuk ki. A környezet tehát képes befolyásolni, csökkenteni vagy növelni az erőszakos viselkedés gyakoriságát és meg-

határozni annak jellegét, de nem tehető kizárólagosan felelőssé érte. Az agressziótól így – mivel fajunk viselkedérepertoárjának egyik igen lényeges eleme – nem lehet neveléssel, agressziómentes környezet kialakításával, példamutató modellek nyújtásával mindörökre megszabadulni. Legfeljebb csak árnyalni, finomítani, „jó célok irányába” terelni azt. Erről szól egész szocializációnk, ezt fogalmazzák meg írott és íratlan szabályok, erkölcsi, vallási rendszerek.

Ugyanakkor kettős tudattal élünk: miközben a szocializáció során minden kultúra igyekszik az agressziót szabályozni, azaz megfelelő mederben tartani, egyúttal át is adjuk annak egyes formáit, sőt kultuszt is formálhatunk belőle. Magyarán az a bizonyos meder minden kultúra számára más és más jelent. Az agresszió megnyilvánulásai ilyen értelemben a szocializációtól függenek, és amennyiben egy adott társadalom elégedetlen a közösségen belüli agresszió megnyilvánulásaival, túl kevésnek, vagy túl soknak tartja azokat, akkor a szocializáció elégtelenségéről, értékátadási problémákról van szó. Túl kevés lehet akkor, ha például a haza, a csoport, a család, tehát kisebb-nagyobb referenciacsoportunk megvédése a tét, ifjaink pedig nem képesek rá, túl sok pedig akkor, ha önmagunk referenciacsoportjain belül, például honfitársainktól, szüleinktől, gyermekeinktől, szomszédainktól, kortársainktól kell félnünk. A basáskodásért közvetlenül elsősorban a csoporton belüli rangsorral kapcsolatos agresszió felelős.

Az agresszió

Ha az evolúciós elméletet, a rátermettebb fennmaradását, s a fennmaradásért való küzdelmet komolyan vesszük, akkor nincs értelme az agresszió örökletességét és biológiai eredetét megkérdőjelezni. A létünk és fajunk fennmaradásáért, azaz a személyes szükségleteink kielégítéséért, önmagunk megvédéséért és a szaporodásért folytatott küzdelem az alapvető motivációs hajtóerők, drive-ok közé tartozik. Mindkettőt közvetve segíti az úgynevezett csoportszelekció, amikor családunk, illetve a velünk közös géneket hordozó egyének, csoportok irányában – mivel az ő túlélésük a mi génjeink fennmaradását is jelenti – altruisztikusan viselkedünk. Ehhez kapcsolódik a rangsorral kapcsolatos agresszió, amennyiben szabályozza a források csoporton belüli elosztását, s a csoporttagok agresszivitását. A rangsor kegyetlen, hiszen a rátermettebb, szubhumán csoportokban fizikailag a többiek fölé kerekedő egyed élet és halál ura a csoporton belül, tehát minden kérdésben ő dönt, ő osztja szét az erőforrásokat, ő birtokolja a legrátermettebb nőstényeket. Noha a jelenség a rangsor végén állók számára egyáltalán nem kedvező, a faj szempontjából túlélési értékkel bír. Például azért, mert ily módon könnyebb a rendet fenntartani, szűkös források esetében nem aprózódik szét a táplálék. Az egyéni lét fenntartásához szükséges forrásokat a rangsor csúcán levők ragadják magukhoz, így ők, azaz a legrátermettebbek fogják nagy valószínűséggel túlélni majd a válságos időszakot. A források, vagyis a táplálék egyenlő elosztása vagy közpredára bocsátása esetén talán mindenki tovább tengődne egy kicsit, de a kataklizmát feltehetően senki nem élné túl.

Az emberi társadalmakban nem szeretnénk szembesülni ilyen rendező elvekkel, de illúzióink ne legyenek. Ameddig léteznek VIP-várók, rendezvények, illetve személyek, addig ez az elv a mai emberi társadalmakban is létezik. (Csányi, 1986) Van azonban egy igen lényeges különbség, nevezetesen az, hogy az emberi társadalmakban nem a fizikai erőfölény, illetve az agresszió az egyetlen rendező elv a szociális rangsor kialakításában. Hanem sok minden más is. Például a szociális készségek, az intelligencia, a kreativitás, a manuális ügyesség. És miután a fenti vonások nem feltétlenül járnak együtt, például egy fizikailag gyenge egyén is lehet ünnepezt (VIP) tagja a társadalomnak, ha kiemelkedő intellektuális, illetve bármilyen, az emberiség számára fontos területen jelentős eredményeket mutat fel. Fontos tehát leszögeznünk, hogy a rangsorangresszió olyan örökletes viselkedésmód, amelyet – akár tetszik, akár nem – őseink hagyományoznak biológiai

úton ránk, ám amelyet humán társas lényekként igyekszünk folyamatosan szabályozni és kontrollálni. Egész szocializációnk erről szól. Arra törekszünk már több ezer év óta, hogy a rangsort kialakító elv ne a fizikai erőfölény, a brutalitás legyen, hanem bármilyen, az emberiség szempontjából előnyös és fontos tényező – mondjuk a művészi kifejezőerő, az intelligencia, a kreativitás, a szociális készség, vagy éppen az érvényes értékeket megkérdőjelező hajlam.

Kell-e a basáskodás?

Mit kezdünk tehát egy olyan jelenséggel, amit evolúciós örökségünk részének tartunk, vagyis az emberi viselkedéskészletből eltávolíthatatlannak, de amely ugyanakkor nehezen egyeztethető össze az adott emberi társadalmak együttélési szabályaival? Azt, amit a többi hasonló jelenséggel, például a szexualitással, az önzéssel, a torkossággal, vagy bármilyen más, például a legtöbb vallás által megbélyegzett, vagyis az emberi közösségek kialakulása és működése szempontjából kártékonynak tartott jelenséggel igyekszünk tenni. Megpróbáljuk korlátozni, szabályozni, féken tartani őket. A mai társadalmak korábbiaktól eltérő szerveződése szükségessé teszi az új elvek megjelenését, az erőszak kiküszöbölését, az együttműködés hangsúlyozását. (*Vajda és Kósa, 2005*)

Egyszerűen megfogalmazva tehát, semmire nincs kevésbé szükségünk mai társadalmunkban, mint a nyers fizikai erőn alapuló, durva basáskodásra, mégpedig semmilyen téren és semmilyen körülmények között, különösen nem a családon belül, az iskolában vagy a munkahelyen. Egyrészt mert az ilyen helyzetekben gyaníthatóan nem az adott kultúra számára fontos tényezők érvényesülnek, másrészt mert a basáskodás egyéni szinten számos olyan problémát vet fel, amely mind a formális, mind a személyes kapcsolatokon alapuló csoportok működése szempontjából káros. A megfélemlítésre és a behódolásra épülő basáskodás ugyanis megbontja az együttműködést, s az egyén integritását is.

A szociális rangsor kialakítására irányuló késztetés, az agresszióra való hajlam olyan „magunkkal hozott”, azaz velünk született, genetikailag öröklődő tulajdonság, amelytől nem egyszerűen nem tudunk, hanem – mivel életünk egyik igen fontos motivációs forrását jelenti – nem is akarunk megszabadulni. Ugyanakkor nem mindegy, hogy a csoport-hierarchiák milyen tulajdonságok mentén szerveződnek, hogy milyen eszközökkel történik egy-egy csoportban a rangsor kialakítása. Az iskolákban például a diákok intellektuális, szociális és egyéb képességeinek, kitalálásuknak, szorgalmuknak, és így tovább kell képviselniük a rendező elvet, nem pedig agresszivitásuk vagy fizikai erejük mértékének.

Arra a kérdésre, hogy fel van-e társadalmunk vagy oktatási rendszerünk készülve arra, hogy megbirkózzon az olyan iskolai anomáliák problémáival, mint például a basáskodás, hogy a tanárképzés során vagy a szervezett továbbképzéseken keresztül a jelenleg csak saját magukra számító és gyakran kétségbeesett pedagógus kezébe képes-e hatékony preventív vagy konfliktuskezelő eszközöket adni, nem megnyugtató a válasz. A kötelező pedagógus-továbbképzések között ugyan számos olyan tréning található, amely segítheti a tanárok jobb kommunikációját, konfliktuskezelését és stressztűrését, ám ez a fajta felkészítés – mivel csak keveseket érint, s a kurzusok tematikája, fókusza és színvonala egymástól nagyon eltérő lehet – önmagában nem oldja meg a helyzetet. Nem különbözik ettől a tanárképzés sem: az egyes intézményekben az ott oktató szakemberek érdeklődésétől függ, hogy indítanak-e ilyen jellegű kurzusokat vagy sem, vagyis a képzés esetleges, tartalmilag igen különböző. Valójában olyan egységes programokra, tréningekre van szükség, amelyek mind a tanárképzés során, mind a már gyakorló pedagógusoknál, sőt a diákok és a szülők körében is alkalmazhatóak.

Mi történik a basázottakkal?

A basáskodás áldozatai, amint az az evolúciós előzményekből következik, valójában vesztesek, azaz valamilyen szinten ők személyesen, biológiai lényekként úgy érzik, hogy kiestek a „fő áramlatból”. Itt hívnám fel a figyelmet a biológiai reakciók fontosságára, arra, hogy hiába sejtí a basáskodás áldozata, hogy sok szempontból nemhogy rosszabb lenne gyötrőinél, hanem egyenesen különb náluk, fiziológiai, viselkedéses és érzelmi válszai akkor is a vesztes, a balek, a „lúzer” reakciói lesznek.

Például romlik az önértékelése, s gyakran pszichoszomatikus gyomorproblémákkal, megfázásokkal, szorongásban vagy akár depresszióban megnyilvánuló zavarokkal küzd. A drogproblémák, öngyilkosságok mögött is gyaníthatunk basáskodást, mégpedig mind a diákoknál, mind a tanároknál, ugyanis a basáskodás mindenkit érinthet, és szereptől függetlenül bárki lehet basa. Ha például a tanári karon belül jelentkezik vagy a diákoktól irányul a tanárok felé, a következők a munkamorál és a tanítás színvonalának csökkenésében, rossz iskolai közérzetben,

a tanárok tekintélyvesztésében és pályaelhagyásában jelentkeznek. Az iskola szereplői közül a felnőttek tehát éppúgy ki vannak téve a basáskodás veszélyeinek, mint a gyerekek, és ugyanúgy érheti őket támadás mind kortársaiktól, mint a diákok részéről. Ugyanakkor a diákokon is basáskodhatnak a tanárok. A paletta tehát széles és színes.

A hálózat International Network on Bullying and Aggression néven egy éve működik oslói központtal, 12 ország részvételével. A szervezet a basáskodás elleni küzdelmet tűzte ki célul egy olyan nemzetközi, az összes tagállam számára hozzáférhető információs bázis létrehozásával és fenntartásával, amely elméleti és gyakorlati anyaggal látja el az oda látogatókat. A honlapon publikálni is lehet, azaz bárki megoszthatja a többiekkel tapasztalatait.

Mi a teendő?

Azt, hogy a társadalomnak mozdulnia kell, és hogy a jelenség megelőzése, kezelése érdekében hivatalos, szervezeti szintű lépésekre van szükség, az európai, Észak-Amerikai államok, vagy például Japán már mind felismerték. A német, az osztrák, a francia, a Benelux és a skandináv országok már óvodáskortól kísérik különböző basáskodás elleni programokkal a gyerekeket, nem is kis eredménnyel. (Olweus, 1991) Abban a Norvégiában például, amelyben az iskolák 1980-ig, a programok bevezetéséig

súlyos problémákkal küzdöttek, az állami és oktatásügyi beavatkozások következtében látványosan javult a helyzet. Mentegethetnénk magunkat, szovjet blokkot, anyagi nehézségeket, kulturális különbségeket emlegetve, de sajnos nem lehet. A szlovének, a szlovákok, de még a nem EU-tag románok is mind előttünk járnak a megelőzésben – például a basáskodás elleni internetes, az OECD segítségével elindított nemzetközi hálózat működtetését éppen Szlovákia fogja a jövő évtől Norvégiától átvállalni.

A hálózat International Network on Bullying and Aggression néven egy éve működik oslói központtal, 12 ország részvételével, (lásd <http://oecd-sbv.net>). A szervezet a basáskodás elleni küzdelmet tűzte ki célul egy olyan nemzetközi, az összes tagállam számára hozzáférhető információs bázis létrehozásával és fenntartásával, amely elméleti és gyakorlati anyaggal látja el az oda látogatókat. A honlapon publikálni is lehet, azaz bárki megoszthatja a többiekkel tapasztalatait, beszámolhat a hazájában végzett munkákról és eredményekről. A szervezetnek mi is tagjai vagyunk.

Az, hogy merre kellene elindulnunk, a többi, előttünk járó ország példája alapján világosan körvonalazódik. Legsürgősebben egy olyan állapotfelmérésre van szükség, amely megmutatja, mennyire súlyos és milyen jellegű idehaza az iskolai erőszak, a basáskodás problémája, majd olyan megelőző programok, tréningek kidolgozására, amelyek az iskoláknak (diákoknak, tanároknak, szülőknek egyaránt) segítséget nyújtanak az iskola típusához, a gyerekek életkorához igazított foglalkozásokon keresztül.

Irodalom

- Aszmann Anna: *Magyar diákok egészségi állapota és az iskola*. Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete. <http://www.osztalyfonok.hu>.
- Bully, Olweus D. (1991): Victim problems among school children: some basic facts and effects of a school-based intervention program. In Pepler, D. – Rubin, K. (eds.): *The Development and Treatment of Childhood Aggression*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 411–418.
- Buss, David M. (1999): *Evolutionary psychology*. Allyn and Bacon.
- C. Dellasega – C. Nixon (2003): *Girl Wars*. Simon and Schuster.
- Csányi Vilmos (1986 szerk.): *Agresszió az élővilágban*. Natura.
- Csányi Vilmos (2000): *Van ott valaki?* Typotex.
- Dambach, Karl (1998): *Pszichoterror (mobbing) az iskolában – a mi gyerekünk*. Akkord.
- Darwin, Charles (2000): *A fajok eredete*. Typotex.
- Farrington, D. (1993): Understanding and preventing bullying. In Tonry, M. (ed.): *Crime and Justice: A review of research, vol. 17*. Chicago: University of Chicago Press.
- Figula Erika (2004): *Iskolai zaklatás – iskolai erőszak pszichológusszemmel*. Szabolcs-Szatmár- Bereg Megyei Tudományos Közalapítvány Füzetek, 19. Nyíregyháza.
- Fülöpné Böszörményi Alíz (2003): Agresszió a gyermekintézményekben. *Új Pedagógiai Szemle*, 1.
- Gilbert, P. Depression (1992): *The Evolution of Powerlessness*. Erlbaum, Hove.
- Haller József (2005): *Miért agresszív az ember?* Osiris Kiadó.
- Kimura, Doreen (1999): *Női agy, férfi agy*. Kairosz Kiadó.
- Ligeti György: *Szecskák*. Konfliktuskezelés egy nagyváros középiskolaiban. Osztályfőnökök Országos Szakmai Egyesülete, <http://www.osztalyfonok.hu>.
- Ligeti György (2000): Szecskák. *Kritika*, 9.
- Liskó Ilona (2005): Kollégisták. *Iskolakultúra*, 8.
- Mihály Ildikó (2003): Az iskolai terror természetrajza. *Új Pedagógiai Szemle*, 9.
- Molnár Melinda (2004): Egy iskolai konfliktus elemzése. *Iskolakultúra*, 9.
- Olweus, D. (1994): Bullying at school: basic facts and effects of a school based intervention program. *Child Psychol Psychiatry*, 35, 1171–1190.
- Olweus, D. (1993): *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Blackwell, Malden, MA.
- Rabovszky Dóra (2005): *Mobbing – pszichoterror*. <http://www.langlovagok.hu/tuzoltosagrol>.
- Révész György (2004): *Szülői bánásmód – gyermekbántalmazás*. Új Mandátum.
- Révész György (1998): Iskolai bántalmazás. In *Iskolai mentálhigiénié*. Tanulmányok. Pro Pannonia Kiadói Alapítvány.
- Schäfer, Mechthild (2005): Stopping the bullies. *Scientific American*, 6.
- Vajda Zsuzsanna – Kósa Éva (2005): *Neveléslelektan*. Osiris.
- Vajda Zsuzsanna (2006): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon.

1956 az európai történelem tankönyvekben

A Károlyi József Alapítvány, a Közép-Európai Egyetem Történelem Tanszéke, a Pasts Inc. (Múltak Társasága) Történeti Intézet, valamint a Magyar Történelemtanárok Egyesülete 2006. április 6–8. között nemzetközi konferenciát szervezett, hogy megvitassa 1956 eseményeinek oktatását Európában.

Az 1956 októberi magyar forradalom, ha nem is teljes mértékben egyedülálló, de minden bizonnyal a legjelentősebb eseménye az akut válságjeleket mutató kommunista rendszerek 1950-es évek közepi történetének. Az 1953-as berlini felkelés gyors vérbefojtása, illetve a lengyel válság viszonylag békés, kompromisszumos megoldása azt eredményezte, hogy a sztálinista rendszerekkel szembeni elégedetlenség ezekben az országokban nem nőtt országos méretű fegyveres felkeléssé. A társadalom jelentős részét megmozgató magyar forradalom, mely maga is rendkívül összetett politikai és társadalmi folyamatok története, egyedülálló lehetőséget nyújt Kelet-Közép-Európa második világháború utáni történelmének tanulmányozására és megértésére.

Az alap- és középfokú történelemoktatás számára, mely természeténél fogva kevesebb, jelentősnek tetsző esemény bemutatásán keresztül igyekszik megértetni átfogó történelmi folyamatokat, kitűnő és megkerülhetetlen példát ad a magyar október a kelet-közép-európai, illetve tágabban véve az európai jelenkortörténet magyarázatához. Sok tekintetben éppenséggel az 1956-os budapesti felkelés története alakítja ki a kommunista rendszerekről, Kelet-Közép-Európa modernkori történelméről, illetve a háború utáni világról megfogalmazott múltképet, mely távolról sem csupán a magyar diákokat érinti.

Eppen ezért rendkívül fontos világos képet kapni azokról a tematikus és módszertani súlypontokról, melyek az 1956-os forradalom európai oktatását jellemzik. E meggyőződés vezette az áprilisi konferencia szervezőit, amely nem jöhetett volna létre a Károlyi József Alapítvány megteremtőinek, Károlyi Angelicának és Károlyi Józsefnek az áldozatos munkája nélkül. Hasonlóan nélkülözhetetlenek bizonyult a budapesti Nyílt Társadalom Intézet és igazgatója Koncz Katalin, a Francia Intézet, a Hans Seidel Alapítvány, a Fondation Robert Schuman és a CGRI Communauté française de Belgique segítsége. A konferencia az Európa Tanács védnökségét élvezte. A rendezvénynek a fehérvárcurgói Károlyi kastély adott otthont, mely egyike az Európa szerte megtalálható Kulturális Találkozópontoknak.

A konferencia résztvevői a történelemtanárokat tömörítő különböző nemzeti szervezetek tagjaiból, 1956 történetének ismert kutatói köréből, a történelemtankönyvek kutatására szakosodott braunschweigi Georg Eckert Intézetből, történelemtankönyvek szerzőiből és kiadóiból, a Pasts Inc. Keretein belül folyó 1989 előtti és utáni történelemoktatást összehasonlító nemzetközi kutatás résztvevőiből, valamint az októberi forradalom résztvevői közül verbuválódtak.

A konferencia számos célt tűzött maga elé, ám általában véve a történelem oktatás és a tudományos kutatás közeledésére és összehangolására, illetve a szigorúan vett szakmai tevékenységet a nyilvánossághoz kötő összefüggések kérdéseire összpontosított. Következésképpen az alábbi rész kérdések megválaszolására fordított fokozott figyelmet: igyekezett felmérni a Kelet-Közép-Európa jelenkortörténetét illető történelemtankönyvekkel kapcsolatos kutatás helyzetét. Részletes elemzést nyújtott 1956 eseményeinek ábrázolásáról a magyar, lengyel, román, szerb-montenegrói és szlovák tankönyvekben, majd összevetette ezeket a nyugat-európai – francia, olasz és brit – történelemoktatás megfelelő

részeivel. A konferencia célul tűzte ki továbbá a jelenlegi kutatások hiányosságainak megállapítását, illetve a történelemtankönyvekkel kapcsolatos kutatások minőségének emelését, melynek egyik legfontosabb alapfeltétele a tudományos kutatók, valamint a történelemtanárok és tankönyvszerzők párbeszéde.

E célok alapvetően illeszkedtek a konferencián kiemelt fontossággal kezelt, a szakmai szempontokat a történeti emlékezet súlypontjaival párosító megközelítésbe. Manapság ugyanis rendkívüli jelentőséggel bír a történeti tudást a fontos közügyekről szóló közbeszéd integráns részévé formálni. Ez a felismerés vezette a szervezőket, hogy összevetésre készítsék az események „tudós” értelmezését a résztvevők tapasztalataival. Hasonló fontosságú felmérni a diákoknak a történelmi anyagról alkotott felfogását az oktatás nyilvánított céljai és valóságos következményei tükrében. Megkerülhetetlen az a kérdés, hogy milyen mértékben alakítja a történelemtanítás a történeti tudatot? Hozzájárul-e az önálló ítéletalkotás képességéhez? Elősegítheti-e egyfajta európai értelemben vett „citoyen” szellemiség kialakulását? Fejleszti-e a kritikai gondolkodás és az átfogó értelmezés képességét? Az 1956 eseményeit összehasonlító és tágabb módszertani kontextusba illesztő megközelítés segítségével a szervezők igyekeztek elősegíteni, hogy a nyugat-európai történelemtanárok újból érdeklődve forduljanak Kelet-Közép-Európa felé.

A konferencián elhangzott előadások közül négyet olvashatnak e lapszámban. Hubert Tison, a francia történelemtanárok egyletének tagja, Maciej Górny, a varsói Történettudományi Intézet kutatója, Katarina Kovacevic, a belgrádi egyetem könyvtárosa, illetve Juraj Marusiak, pozsonyi politológus munkája szemléltetik a tudományos tanácskozás tematikai és módszertani változatosságát.

Apor Péter

Közép-Európai Egyetem, Pasts Inc. (Múltak Társasága), Történeti Intézet

Az 1956-os magyar forradalom a francia oktatásban és a történelem tankönyvekben

A hidegháború miatt a közép-európai országok és népek történelmének tanítása hosszú ideig nehéz és tökéletlen volt. Pedig Magyarország megfelelő példa annak bemutatására, miként nyomták el a népeket, amelyeknek mégis volt bátorságuk újra és újra felkelni szabadságukért, végül 1989-ben nyerve el azt. Egy humánus és testvéri Európa létrehozatalához nélkülözhetetlen szomszéd országaink történelmének ismerete, különösen a közép-európai országoké.

A kommunista rendszer válságának elemzése a nemzetközi kapcsolatok tárgykörébe tartozik, még pontosabban a hidegháborús kapcsolatok témakörébe. 1956-ot a negyedik és az érettségiző évfolyamon tanítják Franciaországban. Én az utóbbira koncentrálok, vagyis a francia diákok által az utolsó középiskolai tanévben használt történelem tankönyvekre.

Azonban először érdemes áttekinteni azokat a feltételeket, amelyek meghatározzák a tanári módszertant, és hogy a tankönyvek mekkora terjedelmet szentelnek a témának; vagyis azt megvizsgálni, hogy a kommunizmus bukása után miként tekintenek 1956-ra ma az 2004-ben kiadott új tankönyvekben.

A történelem tanítását meghatározó feltételek

Hivatalos tanterv és oktatás

Az Oktatási Minisztérium szerepe a tanterv készítésében hosszú múltra tekint vissza. Franciaország a maga központosított, jakobinus rendszerű államát az Ancien Régime, a francia forradalom és Bonaparte Napóleon idejéből örökölte. A tantervet a Nemzeti Oktatási Felügyelőség dolgozza ki; és 1990 óta egy szakértői csoport, amely egyetemi szakértőkből, gyakorló tanárokból, nemzeti és regionális iskola-felügyelőkből áll. Néhány év óta a tanárokat is bevonják. A Nemzeti Oktatási Igazgatóság is véleményt nyilvánít, végül az Oktatási Minisztérium határozza meg a tantervet.

A tankönyveknek meg kell felelniük a hivatalos tantervnek.

1956-ban a tanterv az 1939-es évvel zárt, és egészen 1983-ig az érettségiző évfolyamon sem foglalkozott az 1939 és napjaink közötti eseményekkel. Manapság 1956 eseményei a nemzetközi kapcsolatok kontextusában, még pontosabban a hidegháború témakörében kapnak helyet.

Az iskola-felügyelők hivatalos megjegyzései intenek bennünket: „A jelenkori történelmet tekintve a forrásanyag korlátozott, néha elfogult és a megfelelő visszatekintési távolság hiányzik, hogy elválaszthassuk a lényeges információt a lényegtelenről. A fontos szerkezeteknek és trendeknek elsőbbséget szükséges élvezniük. Megalapozott és megkérdőjelezhetetlen tényekre kell támaszkodni, ezzel elkerülve az elsietett és leegyszerűsített magyarázatot, amely mindent fekete-fehérben hajlamos feltüntetni; továbbá ha szükséges, számos lehetséges magyarázatot kell adni. Ez lehetővé teszi a diákoknak az információk kritikai értékelését és azok viszonylagos fontosságának felismerését.”

Az óraszámok kérdésével is foglalkoznunk kell, mert ez határozza meg azt az időt, amelyet egy adott témával történő foglalkozásra szánunk. A jelenlegi érettségiző évfolyamon heti 4 óra jut a történelemre és a földrajzra, 2 óra egy héten az irodalomtörténetre, a társadalomtudományokra és a gazdasági áramlatok tanítására. A természettudományos tanulmányokra az órarend 2.5 órát hagy hetente; vagyis azt mondhatjuk, hogy 1.25 órát hetente a történelemre, levonva azt az időt, amely a tények elmagyarázására szükséges. Egy tanár tájékoztatott bennünket, hogy az új tanterv szerint ő három percet tud szánni az 1956-os magyar események bemutatására. (1)

Egy tanár tájékoztatott bennünket, hogy az új tanterv szerint ő három percet tud szánni az 1956-os magyar események bemutatására.

Iskolai tankönyvek

Hivatalos tankönyvek nincsenek Franciaországban, és nem létezik cenzúra, ugyanakkor a kiadónak igazodniuk kell a hivatalos tanterv elvárásaihoz. Legalább 18 hónapnak kell eltelnie a tanterv kihirdetése és az annak megfelelő tankönyvek kiadása között.

A tankönyvek szövegét egy akadémikusokból és középiskolai tanárokból álló csoportnak adják át (mind a collége, mind a lycée szintjén – a francia középiskolai rendszer két szintből áll: a collége a 11 és 14 év közötti tanulónak, a lycée a 15 és 17 év közötti diákoknak). Az iskola-felügyelők szintén felelősek a tankönyvek összeállításáért. Minden jelentős francia kiadónak létezik továbbá egy oktatás-orientált ága, és jelentős összegeket fordítanak a tankönyvek kifejlesztésére (dizájn, szín, dokumentumok, nyomás és nyomtatás). Továbbá a történelmi diskurzus általában konszenzuson alapul. A tankönyv a társadalom uralkodó véleményét fejezi ki egy bizonyos eseményről egy meghatározott időszak adott pillanatában.

A tanárok tankönyvválasztási szabadsága iskola- és osztály-független.

Az, hogy milyen mértékben használnak tankönyvet, az osztályoktól függően változik. Mondhatjuk, hogy a collége és a lycée 5. és 6. évfolyamán gyakran használják a tankönyvet, a bennük található gazdag forrásanyag miatt. Ehhez hozzájárul, hogy a tankönyveket gyakran térítésmentesen kapják a diákok. Ugyanis az állam, vagy a körzeti, testületi, illetve helyi hatóságok szerzik be azokat.

A diákok a tankönyvet az órai munka vagy a házi feladat megoldása során használják. Az érettségiző évfolyam esetében (az iskolaév végén kerül sor az érettségi vizsgára, ez az ún. baccalauréat). A vizsga során a diákok három típusú írásbeli feladat közül választhatnak: két esszé különböző témákról, illetve dokumentumok elemzése; mind kapcsolódik a tantervhez. Így választhatják a szovjet birodalom válságát is, és a magyar 1956 megfeleltethető ennek a kategóriának. Néhány tankönyv egy oldalpárt szentel a témának, olyan feladatok kíséretében, amelyek a diákok tárgyi tudását és gondolkodási képességét is tesztelik.

Alljon itt példaként egy esszétéma a 2001. novemberi, Új-Kaledóniában megírt vizsgából: „Európa a két nagyhatalom vetélkedésének keresttüzében 1945 és 1991 között”.

1956 az órákon és a tankönyvekben

Az 1980-as évektől az 1990-es évekig

Tizenhat tankönyvet választottunk ki a kilencvenes évektől egészen 2000-ig, nem törekedtünk azonban teljes körű áttekintésre.

Az érettségiző évfolyamon 1983-ban foglalkoztak először az 1945 utáni korszak történelmével. A hidegháború visszakerült tehát a naptárba. „Ez az időszak a hidegháború története.” Vizsgáljunk meg egy tankönyvet az 1980-as évekből. (2) Két oldalt szentel a budapesti eseményeknek, amelyekben a szocialista/szovjet rendszer hármass csődjét hangsúlyozza: a desztalinizációs folyamat bukását; a „szocializmus lengyel útja” W. Gomulka által felvázolt modelljének kudarcát és a tekintélyuralmi rendszer néhány óra leforgása alatt történő összeomlását, amikor is az állítólagos „népi támogatás” nélkül maradt. Ez a beszámoló számos szöveg pontos időrendjével egészül ki: a diákok követelése (1956. október 22., Gerő Ernő beszéde, a sárospataki diákok hogyan fogadták a felkelést vidéken). Továbbá, hogy „az orosz nyelv tanulása választhatóvá vált, a marxista tankönyveket azonnali vizsgálatnak vetették alá, és hogy történelem tankönyveket vontak vissza a forgalomból.” (3)

Az 1998-as tankönyvek kevesebb helyet szentelnek a magyar felkelésnek. Hachette tankönyve összesen egy sort. (4)

A Berliini fal leomlása, és a szovjet-rendszer összeomlása, továbbá a „Másik Európa” belépése az Európai Unióba a tanterv felülvizsgálatát tette szükségessé, hogy szinkronban legyen ezekkel az eseményekkel. Közép- és Kelet-Európa 1945-től napjainkig tartó történetének oktatását 2002-ben vezették be; egyidejű kitekintéssel a Balkánra, amely szintén olyan téma, amely eltűnt a tankönyvekből korábban. A boszniai tragikus események szintén befolyásolták a tantervet.

Mennyiségi- és minőségi jellemzők

Egyes tankönyvekben az 1980-as években egy lecke szövege 16 sornyi volt. Az órai munka során ez aztán néhány sorra volt leszűkíthető, amelyből néha egy, azonban általában 5–6 sor maradt. Ennek két oka van: egyrészt az események sokasága, amelyekkel foglalkozni kell; másrészt az aktív tanári módszertan bevezetése, amely csökkentette az egyes állandó tematikákra jutó idő arányát. A tankönyvek tartalmaznak olyan feladatokat, amelyekkel a diákok az érettségi vizsgán fognak találkozni. Ezek többek között ma-

gukba foglalják egy beszámoló írását egymásnak ellentmondó dokumentumokról. Számos tankönyv egy páros oldalt szentel a magyar forradalomnak, ezzel is demonstrálva az oktatási programok kifejlődését.

A tankönyvekben használt forrásanyagban szövegeket és fényképeket is találunk.

– A szövegek: a magyar diákok 1956-os követelései; egy újságíró beszámolója, aki szemtanúja volt 5000 diák megmozdulásának a Petőfi-szobornál 1956. október 23-án; végül a magyar kormány utolsó rádióüzenete 1956. november 4-én a Szabad Kossuth Rádióban. (5, 6, 7)

– A fényképek: a szovjetek tankokkal verték le az 1956-os magyar forradalmat, valamint a prágai tavaszt 1968-ban. Egy fénykép aláírása a következő: „A karabélyok a harcokocsik ellen. A forradalmárok pusztán fegyverekkel szállnak szembe a nehézfegyverzetű ellenféllel, amelyet a szovjet-parancsnokság vonultat fel, hogy helyreállítsa a szocialista jogrendet Budapesten.” (8)

Egy másik fénykép: „A feldühödött tömeg Rákosi-tablókat éget.” (9) Egy megrázó fénykép közvetíti a forradalom bukását és azt a bánatot, amit ez kiváltott: egy lehajtott fejű felkelő fegyverrel a kezében, karja pedig társának válla körül. Az utca végén egy tank vár rájuk, amelyben szovjet katonák lovagló-ülésben ülnek. (10)

A Sztálin-szobor ledöntése Budapest lakosainak dühét és eltökéltségét közvetíti. (11) Egy, a tömeg által felborított villamoson a következő jelszavakat olvashatjuk: „Takarodjatok”, „Szabad választásokat”, „Ruszkik haza”. (12) Magyarok égetik a szovjet zászlót. (13) Partizánok tépik le a Lenin-sugarút névtábláját. (14) A nép: egy fegyverével álló névtelen hős; Nagy Imre, a nemzeti hős – mint Kossuth Lajos a múltban; Rákosi Mátvás a sztálinista; Kádár János, a szovjetek szövetségese; Hruscsov a háttérben letépett képpel.

A magyar forradalmat bemutató szövegkörnyezet úgyszintén érdekes. A „válság” szó mellett, amellyel gyakran illetik a lengyel- és magyarországi eseményeket, az „általános felkelés” kifejezést is gyakran használják. Az egyik tankönyv témába vágó oldala a következő címet viseli: „Budapest 1956-ban: tekintélyuralom-ellenes felkelés.” (15) Egy 2004-ben kiadott tankönyv az emancipációs forradalmi kísérletek elfojtásáról beszél. (16)

Nagy Imre a karizmája és népszerűsége révén vált domináns személyiséggé. Kevésbé ravasz, mint a lengyel Gomulka, mert „engedi a szocializmussal szemben álló csoportok újjászerveződését, elítéli a Varsói Szerződést, és kihirdeti Magyarország semlegességét.”

1956 tanítása napjainkban

A 2002-es új tanterv elsősorban a világra, aztán Európára, végül Franciaország 1945-től napjainkig tartó történelmére koncentrálna. Az 1956-os válsággal néhány sor foglalkozik, amikor a békés együttélés kontextusában kerül elő a téma. A Nathan tankönyv két oldalt szentel az eseményeknek ezzel a címmel: „Budapest 1956-ban, a desztalinizáció válsága.” (17, 18) Az 1945-től a hetvenes évekig a nyugat-keleti konfrontációnak szentelt fejezet egyik feladatában az 1956. november 6-i újság címlapját mutatják. (19) A Kelet-Európával foglalkozó fejezet szintén tárgyalja a magyar forradalom véres leverését.

Osztálytermi tanítás

A tankönyv ugyanakkor annak függvényében töltheti be szerepét, milyen „építész” a tanár a tanórán. Használhatja, ugyanakkor félre is teheti a tankönyvet, illetve több tankönyvet is használhat az órákon. Pótolhatja a kilencvenes évek tankönyveinek fogyatékosságát, amelyek – általában a helyhiány miatt – nem említik a budapesti felkelést.

Az 1945-től napjainkig, a nemzetközi kapcsolatokra koncentrálnó órákon a tanár a hidegháborúval, a szovjet kormány változó attitűdjével, a sztálinizmussal, a Sztálin halála utáni változásokkal, az SZKP 1956-os XX. kongresszusával, Hruscsov belgrádi útjával

(célja: felújítani a Szovjetunió kapcsolatait Titóval), illetve a kommunizmus pluralista jellegének elismerésével és bemutatásával foglalkozik. A tanár hangsúlyozza azokat a válságokat, amelyek rajta hagyták a nyomukat a szovjet-rendszeren: Kelet-Berlin, Budapest, Lengyelország, Prága, és a berlini fal leomlása.

1956 egyben a szuezi válság esztendeje is volt. A tanár elmagyarázza a lengyel- és magyarországi krízis közötti különbségeket, a korlátozások enyhítését Hruscsov alatt; a nemzeti érzés újjáéledését; a Szovjetunió állásfoglalását, amellyel nem fogadja el Magyarország kilépését a kelet-európai csatlós államok közül, míg Gomulka hű maradt a Varsói Szerződéshez.

Kifejti a magyar forradalom kibontakozását, évszámokat és forrásanyagokat felhasználva. Rákosit 1956. júliusában Gerő váltotta fel; a szovjetek első beavatkozása által kirobbant felkelés azonban Gerőt lemondásra készítette. A Nagy Imre által alakított új kormány elítélte a cenzúrát, az egypárti uralmat, a Varsói Szerződést, és proklamálta Magyarország semlegességét. November 4. és 8. között került sor a második szovjet beavatkozásra, amely romba döntötte a desztalinizációs reményeket. A nyugati hatalmak beavatkozása elmaradt. „Mindenki a saját táborának a mestere.” (20) Franciaország és Nagy-Britannia Egyiptomban lépett föl, noha az Egyesült Államok és a Szovjetunió kétségbe vonta a két ország akciójának legitimitását.

Ezek haláláról szoltak a tudósítások a forradalom eltírása nyomán, 150 000 sebesültől, továbbá 100 000 és 200 000 fő közötti emigránsról, Nagy Imrét pedig kivégezték. (21)

A következmények: a nyugati országokat megrázták az események, és számos értelmiségi elhagyta a Kommunista Pártot. Az ENSZ elítélte a szovjet beavatkozást, úgyszintén Nehru, a semleges mozgalom vezetője. A tankönyvek beszámolnak a forradalom utáni helyzetről is. Magyarországon a Kádár-kormányt a kommunista rendszerek legliberálisabb reprezentánsaként mutatják be. „A kommunizmus bukása Magyarországgal kezdődött”, olvashatjuk Hachette tankönyvében. Magyarországon ebben az időszakban a Kommunista Párton belül a reformerek vették át a hatalmat, 1989 után a nem kommunista ellenzéki pártok újjáalakultak, az ország elnevezése „Magyar Köztársaság” lett, bevezetették a piacgazdaságot, és garantálták az állampolgári szabadságot, újraértékelték a Mindszenty bíboros elleni pert, és rehabilitálták Nagy Imrét. Végül az áprilisi szabad választások 1990-ben elűzték a hatalomból a kommunistákat és egy közép-jobb kormány került hatalomra.

A forrásanyagok és a dokumentumfilmek

A mozgókép lehetővé teszi, hogy pillanatokat mutassunk be a felkelésből, továbbá meghallgathassuk azoknak az embereknek a beszámolóját, akik szemtanúi voltak az eseményeknek. A CNDP-től (Franciaország tanárainak forrásközpontja) származó filmben egy magyar újságíró kommentálja egy rövidfilm jeleneteit a budapesti forradalomról, amelyeknek szemtanúja volt 1956-ban. (22) Egy lyoni tanár diákjainak egy videó-részletet mutat be, amelynek címe *Guerre froide, paix chaude* (Hideg háború, forró béke). (23)

Néhány könyv páros oldala lehetővé teszi a tanárnak, hogy a budapesti forradalmat és az azt követő megtorlást a szovjet rendszer elleni forradalom példájaként mutassa be. A tanítási témák magukban foglalják többek között a munkások és a diákok követeléseit; a magyarok vágyakozását a függetlenség és a szabadság után; illetve a szovjet érveket és vádakot, amelyekkel a magyar ellenforradalmárokat illették.

Tanulói reakciók

Ezeket nehéz felmérni. A diákok gyakran pusztán hallgatnak és jegyzetelnek az órán. Az érettségi jelenti számukra a fő célt a végzős évfolyamon. A vizsgára felkészítő feladatok az 1956-os eseményekkel kapcsolatos dokumentumok elemzésére megfelelő kontextust biz-

tosítanak. A diákokat megindítja a budapesti felkelés véres leverése és Nagy Imre halálbüntetése. Nagy Imre 1989-es újratemetését közvetítette a televízió, és számos tankönyv is megemlíti. (24) Ez az esemény jól hangsúlyozza a rehabilitációt. Fontosak ugyan a történetek és a szemtanúk beszámolóí, ám az érzelmek ellenére, amelyeket ezek az események kiváltak, szükséges a történéseket megmagyarázni és kontextusba helyezni.

Következtetés

A nyolcvanas évek tankönyveiben megfelelő súlyt kapott, a kilencvenes években háttérbe szorult a magyar forradalom tanulmányozása. Ugyanakkor Magyarország 1956-os függetlenségi harca része Kelet-Európa 1945-től napjainkig tartó történelmének és ezért a jelenlegi tanterveknek és tankönyveknek szerves része. Így tanulmányozása a francia középiskolákban is lehetséges.

Jegyzet

- (1) Idézve a lyoni tanár, Claire Pagnon Pila.
- (2) *Histoire classe de Terminale*, collection Prost, Paris, Colin, 1983.
- (3) Colin, 1983, 143.
- (4) *Histoire de 1945 à nos jours, upper 6th form classes*. GREHG Paris, Hachette, (1998) 133.
- (5) Hachette, i.m. 248. idézi Fetjo *Budapest 1956*. Juillard. (1996)
- (6) Magnard, i.m. 198. részlet *La Révolution hongroise*, Plon. (1957)
- (7) *Histoire Terminales S*, Hachette (2004) 94.
- (8) *Terminale Histoire, Le monde de 1939 à nos jours*. Hachette, Paris. (1983)
- (9) *Terminales Histoire*, Scodel, Paris. (1983) 120.
- (10) Hachette, i.m. 159.
- (11) Colin, i.m. 138.
- (12) Nathan, collection Jacques Marseille, i.m. 248.
- (13) Jean-Pierre Lauby (2003, szerk.): *Terminale STT Histoire et Géographie*. Magnard, Paris. 59.
- (14) Nathan, collection Marseille, 242.

- (15) Colin, i.m. 142–143.
- (16) *Terminale ES, L, S Histoire*. Bordas, Paris. (2004) 217.
- (17) *Terminale Histoire L-ES-S*, collection Jacques. Nathan, Hachette, Marseille. (2004) 383.
- (18) Nathan, collection Marseille. i.m. 248–249.
- (19) i.m. 98.
- (20) Hachette (collection Marseille), 64.
- (21) *Histoire Terminales ES, L, S*. Belin, Paris. (2004) 224.
- (22) CNDP: Centre National de Documentation Pédagogique: Jaltától Berlinig. A dokumentumfilm számos 13 perces részből áll, egy az 1956-os magyar forradalommal foglalkozik.
- (23) Szerkeszti a SIRPA, Védelmi Minisztérium.
- (24) Hachette, collection J. Marseille. i.m. 244.

Hubert Tison

Párizs, Történelem-Földrajz Tanárok Egylete

1956 a szlovák történelemkönyvekben

Az 1956-tal kapcsolatos szlovák reakciót két szinten kell elemeznünk: egyrészt a politikai elitek, másrészt pedig a társadalom szintjén. Bár Szlovákia Csehszlovákia része volt, a társadalom politikai konfliktusai sajátos karakterrel bírtak.

Ebben a folyamatban fontos szerepet játszott a nemzeti tényező; nem pusztán a csehek és a szlovákok viszonyára értelmezve, hanem – különösen 1956 októberében, a magyar forradalom időszakában – a szlovák-magyar kapcsolatokban is.

A szlovák politikai fejlődés sajátos karakterének kialakulásában nemcsak a szlovák társadalom eltérő vonásai, hanem Szlovákiának a csehszlovák államban elfoglalt speciális helyzete is döntő volt. Szlovákia csökkentett autonómiával bíró külön közigazgatási egységként működött. Noha Csehszlovákia – különösen 1948 óta – erősen központosított állam volt, mégis jelen voltak a hatalmi ágak sajátos jellemzői: a törvényhozásban a Szlovák Nemzeti Tanács, a végrehajtásban a Biztosok Testülete. A Szovjetunió nem

orosz tagköztársaságaihoz hasonlóan a Csehszlovák Kommunista Pártnak (CSKP) elkülönült egysége volt a Szlovák Kommunista Párt, a maga saját Központi Bizottságával, Elnökségével és Titkárságával. A szlovák politikai kultúra és politikai hagyományok, az eltérő társadalmi és etnikai szerkezet, a nemzeti jellegű politikai elit megléte: mindezek együtt alkotják azokat a tényezőket, amelyek miatt a csehszlovák államon belül eltérő volt a politikai fejlődés a cseh és a szlovák részek között. A másik oldalon a központosítás magas szintje, Szlovákia perifériás helyzete Csehszlovákiában, továbbá a politikai szabadság és demokratikus hagyományok hiánya is részben oka volt annak, hogy a szlovák társadalom reakciója mind 1956-ban, mind 1968-ban gyenge és passzív volt az eseményekkel kapcsolatban.

A nyilvános elégedetlenség első megnyilvánulásai, a munkások sztrájkjai és tömeggyűlései az 1953-as valutareformot követően jelentek meg Csehszlovákiában. Később a parasztok kezdték elhagyni a kolhozokat. Ezzel egy időben, a kommunista párt korábbi magas rangú funkcionáriusai ellen folytatott politikai perek folytatása Sztálin halála után szintén sajátos hatással volt a szlovák helyzetre. 1954 áprilisában, amikor már Gomulka szabadon engedéséről folyt a vita Lengyelországban, Szlovákiában ún. burzsoá nacionalistákat (Gustáv Husák, Ladislav Novomeský, Ladislav Holdoš, Daniel Okáli, Ivan Horváth) életfogytig tartó börtönbüntetésre ítélték. Csehszlovákiában már 1955-re befejeződött az olvadás időszaka. Ezért voltak Hruscsovnak a XX. Kongresszuson elmondott titkos beszédével kapcsolatos első reakciók olyan nyugodtak és visszafogottak.

A hivatásos történészek érdeklődésének hiánya a magyar 1956-tal kapcsolatban az egyik oka annak, hogy ezeket az eseményeket a szlovák történelem tankönyvek periférikusan, elsősorban a magyar- és lengyelországi események kontextusában vagy a szovjet blokk hidegháború alatti teljes időszakának demokratizációs mozgalmai között említik.

Még a kommunista párt magas rangú hivatalnokai is elzárkóztak a pártértekezleten attól, hogy a Kongresszust követően azonnal megválaszolják egyszerű párttársaik kérdéseit. A „vita” a pártban 1956. áprilisában vált aktívabbá, a CSKP Központi Bizottsága Elnökségének március 26-i határozatát követően. Áprilisban a Sztálinnal és Gottwaldal foglalkozó addigi kritika a párt sejtjeiben a CSKP aktuális hazai politikájának kritikájába fordult át az élet egyes szféráiban. A kommunista hatalommal történő első nyilvános konfliktusra a csehszlovák írók második kongresszusán került sor (1956. április 22–29.) Vitairatokat a hivatalos írók hetilapjaiban (*Kultúrny život, Literární noviny*) tették közzé, így a kommunista hatalomnak lehetetlenné vált a beszédek semmibe vétele, amelyekben az emberek tömeges üldözését kritizálták.

Noha a CSKP Központi Bizottságnak Elnöksége szovjet nyomás alatt 1956 májusában a „vita” felfüggesztéséről határozott, ez nem jelentette a politikai elégedetlenség megszűnését. Az értelmiség elégedetlenségének fórumává a Kultúrny život szlovák hetilap vált. Olyan témák; mint a szólás szabadsága, a „demokratikus szocializmus” vagy a sztálinista múlt nem pusztán zárt pártértekezleteken kerültek megvitatásra, hanem a Kultúrny životban is. A szlovák írók az írók 1956 áprilisi kongresszusán igen aktívan viselkedtek. A Kultúrny život holdudvara köré tartozó értelmiségiek továbbra is kritikai megjegyzéseket tettek a szólásszabadság és az értelmiség elleni új korlátozásokkal kapcsolatban, amelyekről az 1956-os Nemzeti Pártkongresszus után a párt legmagasabb szintjén döntöttek.

A nyílt konfliktushoz az újabb lökést a diákok elégedetlensége adta meg. Az értelmiségi erjedés és elégedetlenség már a Szovjet Kommunista Párt (SZKP) XX. Kongresszusa előtt jelen volt. Az elégedetlenség első megnyilvánulása az ún. „pizsamás felkelés”

volt 1956. február 17-én. A diákok a pozsonyi kollégiumban spontán összejövetelükön fejezték ki elégedetlenségüket amiatt, hogy a kötelező katonai szolgálat idejét két évre emelték, amelyre a tanulmányok befejezése után került sor. Ugyan a találkozóknak nem volt politikai jellege, az Állambiztonsági Szolgálat kihallgatta a diákokat és néhányukat kicsapta. Noha a szlovák diákmozgalom nem volt olyan radikális, mint a prágai, mert követelése az oktatással összefüggő egyes kérdésekre korlátozódtak, az újdonság a diáktalálkozók spontán jellege volt, amelyeket a kollégiumokban tartottak, így kicsúszva a hivatalos ifjúsági szervezet látóköréből. A diákok „májusi parádéját” a ČSM szervezte: a parádé Pozsony utcáin az értelmiségi légkörrel és szabadsággal való elégedetlenség megnyilvánulása volt. A szlovák pártvezetés el akarta kerülni az erőszakos utcai konfliktust a fiatalokkal, ezért a diákok elszigetelésének taktikája és információs blokáddal mellett döntöttek. Végül a júniusi vizsgaidőszak véget vetett a diákok aktivitásának.

A szlovák írók kezdeményezéseit és a Kultúrny život újság működését illetően az 1956 júniusi pártkonferencián a párt komolyan mérlegelte, hogy azokat ellenzéki tevékenységnek minősítse. Végül a magyar események hajnalán, 1956 októberében hoztak határozatot megfélemezésükre. Vagyis nem a magyar forradalom volt az oka a CSKP dogmatikus politikája visszatérésének, valamint a rövid és félénk liberalizációs periódus befejeződésének. Ugyanakkor a CSKP vezetésének ezek megfelelő ürügyek voltak a korábbi ortodox politika folytatására.

A magyar forradalom megindulása után 1956 októberében Csehszlovákia a CSKP vezetésének hivatalos állásfoglalásai szerint a stabilitás szigete volt Közép-Európában, amit hivatalosan a párt politikájának pozitív bizonyítékeként értelmeztek, továbbá a lengyel és magyarországinál magasabb életszínvonalnak tudtak be. Valóban igaz, hogy Csehszlovákiában nem voltak nyilvános tömegmegmozdulások a kommunista rezsim ellen. A CSKP vezetői a szlovákiai magyar kisebbség viselkedéséről is elismerően szóltak. Ezt hazafiasságuk bizonyítékának, illetve a II. világháború tapasztalatainak eredményeként tekintették, noha oka valószínűleg a magyar kisebbség 1945 és 1948 közötti üldöztetése volt. A Csehszlovákiáról festett idilli kép nem volt teljesen őszinte, hanem azzal a szándékkal kreálták, hogy a csehszlovák pártvezetés aktuális politikájának helyességét igazolják, és hogy elkerüljék a lengyel- és a magyarországihoz hasonló eseményeket. Jan Pešek szlovák történész szerint 1956 november 5-éig 655 ember ellen kezdtek büntető-eljárást. A magyar történész, Germuska Pál ugyanebben az időszakban 674 esetről ír. (1)

Paradox módon a magyar forradalom késleltette az írók elleni fellépésről hozott végző döntést, mert a kommunista hatalom tartott a belső konfliktus előidézésétől, amikor a szomszédos országokban megindult a politikai erjedés. Azonban 1957 áprilisának kezdetén a Szlovák Írók Uniójában gondosan előkészített tiszogatásokra került sor, és a szlovák értelmiség kritikai szárnyának egyik legaktívabb képviselőjét, a CSKP Központi Bizottsága Elnökségének volt tagját, Ondrej Pavlíkot kizárták a pártból, és azzal vádolták, hogy kísérletet tett arra, hogy ő váljon a „csehszlovák Nagy Imrévé”.

A magyar forradalommal történő szolidaritás a passzív ellenállásra és a magánbeszélgetésekben elhangzott egyéni véleményekre korlátozódott. A szlovák nép többsége hű maradt a rezsimhez. Ennek oka a rendszer azon intézkedéseiben keresendő, hogy emelte az életszínvonalat (a fogyasztói árak csökkentésével), továbbá régóta hiányzott a nagyobb politikai szabadság, illetve nem volt egy erős (vagy kritikai) szárny a kommunista párt felső vezetésében. Ebben a helyzetben lehetetlen volt erősebb nyomást kifejteni a demokratikus reformok megvalósítására. A magyar forradalommal szembeni ellenséges vagy közömbös hozzáálláshoz hozzájárultak a szlovák társadalom nagy részében élő nemzeti sztereotípiák, illetve az a vélemény, hogy a kommunista rendszernek hosszú távú jellege van, és céltalan változásokra számítani. Az 1956-os magyar forradalom nem okozott törést a CSKP politikájában. A Novotný már az 1956 júniusi pártkonferencián elutasította a politikai kurzus bármely változtatását a politikai reformok irányában, illetve a további demokratizálódást.

A magyarországi események hozzájárultak a CSKP helyzetének megszilárdulásához. Másrészt viszont a magyarhoz hasonló tömeges üldözés hiánya lehetővé tette a reformmozgalomnak, hogy a kommunista „establishment”-en belül megjelenjen az 1960-as évek második felében. A szlovák társadalom részekre szabdalt volt, mert 1953 után nem került sor politikai, illetve kulturális liberalizációra sem. Ugyan az elégedetlenség megnyilvánulásai széles körűek voltak (a gyárakban, a kultúrában, az oktatásban, a mezőgazdaságban, az egyházakban), ezek egymástól elszigeteltek maradtak. 1956-nak nem volt „ellen-elitje”, sem a kommunista pártban, sem a társadalom más szegmensében, amely alternatív politikai programjával kihívást jelenthetett volna a pártvezetésnek. Lengyel- és Magyarországgal szemben a szlovák reformmozgalom a kommunista párton belül 1956-ban csupán szünetőben volt. Ugyanakkor a cseh részekkel ellentétben, ahol a társadalom óriási többségét tényleg elbűvölték a kommunista eszmék, Szlovákiában a kommunista párt társadalmi és politikai bázisa nem volt olyan erős, továbbá csupán 1948-tól kezdett kiépülni. A párttagság sokkal inkább gyakorlati döntés, mintsem valós elkötelezettség kérdése volt. Ráadásul Szlovákia agrárország maradt, és csak az 1950-es években lépett az ipari modernizáció korszakába. A társadalom nagy többségének ez új távlatokat nyitott a magánéletben. A modernizáció kommunista formájának szelektív jellege volt, a politikai szférában nem teljesedhetett ki. Ez a magyarázata annak, hogy az elégedetlenség kifejezéseinek nem volt politikai jellege, és csupán egymástól elkülönült formában jelentek meg.

Tehát a szlovák társadalom politikai passzivitása nemcsak az erős üldöztetésnek, hanem a demokratikus hagyományok és a politikai részvétel gyengeségének is következménye. A társadalom önszerveződésének alacsony fokát 1945 előtt erősítette Szlovákia kisebbségi érzése Csehszlovákiában, amely a rezsim válságperiódusaiban szintén közrehatott a politikai passzivitásban, nemcsak 1956-ban, hanem később, 1968-ban is. Ebből a szempontból a szlovák társadalom hasonló tipológiai karakterrel bír, mint Bulgária, Románia vagy a Szovjetunió nem balti tagköztársaságai.

1956 a szlovák történetírásban

1956 a szlovák történelmi emlékezetben, akadémikus szinten és a történelem tanításában is hosszú ideig hiányzott. A Szovjetunió Kommunista Pártjának XX. kongresszusa után az a kísérlet, hogy egy reformmozgalom induljon Csehszlovákiában, a szlovák történetírásban először az 1960-as évek második felében jelent meg témaként. (2) Később, a „prágai tavasz” szovjet leverését követően a cseh és a szlovák száműzetésbe vonult hazai független történetírás alapvetően az 1968-at megelőző reformmozgalomra összpontosította a figyelmét. Csupán néhány olyan kivétel volt, amely megpróbálta a Dubček-féle „emberarcú-szocializmus” előtörténetét a kommunizmus Sztálin halálát követő válságával összefüggésben elemezni. (3) Az 1956-os év az 1989-es politikai változások után is elkerülte a szlovák és a cseh történészek figyelmét. Az új historiográfia az 1948 utáni periódust kezdetben az emigráns és disszidens történelmi témák folytatásának szentelte. Fő témái továbbra is a két nemzet kortárs történetének fordulópontjai voltak – a kommunista államcsíny 1948 februárjában, a kommunizmus reformja és Csehszlovákia 1968–1969-es szovjet elfoglalása. (4) Ráadásul az 1989 novemberét követő első években a történetírás bizonyos mértékben követte a politikai viszonyokat. Az üldözött nemzedéknek és a korábbi disszidensek befolyásos csoportjának az 1970-es és 1980-as évek „normalizációja” idején 1968 eseményei voltak a „szívélyes témák”. 1989 után az 1950-es évek első felének, az üldöztetéseknek a kutatása – közvetlenül a kommunista hatalomátvétel és az egyházüldözés után – gyakran előkerül az aktuális politikai csatározásokban, nemcsak az egykori kommunista párt, de a szlovák és cseh társadalom bal (posztkommunista) szárnya ellen is, beleértve a korábbi disszidensek egy részét.

Különösen Szlovákia esetében a történészek nagy részben a szlovák államiságra, továbbá a csehek és a szlovákok kapcsolatára koncentráltak. A kommunizmus bukásának tizedik évfordulója 1999-ben lökést adott a „normalizáció” időszaka, a nyolcvanas évek kutatásának. A történelmi érdeklődés fő vonala mellett a kommunista rendszer viszonylagos stabil időszakának kutatása is helyet kapott; azon időszaké, amikor nem voltak mélyreható válságok.

Még az 1990-es években is felhasználták a történelmet az aktuális politikai játszmákban, noha a történelmi kiadványok kezdeti konjunktúrája és a tömegek érdeklődése a történelem iránt fokozatosan csökkent. A „tömegtelenítésnek” ez a folyamata egyrészt kedvezőtlenül hatott a történészek és a társadalomtudományok helyzetére a társadalomban, másrészt hozzájárult a történetírás emancipációjához, mint a politikától független tudományéhoz. Utat nyitott továbbá olyan történelmi témák kutatásához, amelyek korábban nem érdekelték a közvéleményt vagy a politikusokat. Ugyan szlovák történészek munkáiban találkozhatunk az 1950-es évek második felének elszórt elemzésével, különösen az 1956-os forradalom negyvenedik évfordulója alkalmából, ezek a cikkek főképp a szlovák/csehszlovák–magyar vagy a csehszlovák–lengyel kapcsolatokra, illetve bizonyos fókig a csehszlovák társadalom reakciójára korlátozódtak a magyar- és lengyelországi eseményekkel kapcsolatban. Egészen 2000-ig pusztán néhány publikáció foglalkozott Csehszlovákia akkori belső politikai konfliktusaival. (5) 2000 után megváltozott a helyzet, amikor néhány olyan publikáció látott napvilágot, amely 1956 hazai politikai fejleményeinek különböző aspektusaival foglalkozik. (6) 1956 eseményei általában nem különálló részként kerülnek elemzésre, hanem a Sztálin halálát követő desztalinizációs folyamat kontextusában, és az 1950-es évek második fele teljes periódusának tárgyalásaként egészen a sztálini üldözések áldozatainak 1963-as „rehabilitációjáig”; illetve más kontextusokban olyan reformok részeként, amelyek a kommunizmus megdöntésére irányultak Közép-Európában. A hivatásos történészek érdeklődésének hiánya a magyar 1956-tal kapcsolatban az egyik oka annak, hogy ezeket az eseményeket a szlovák történelem tankönyvek periférikusan, elsősorban a magyar- és lengyelországi események kontextusában vagy a szovjet blokk hidegháború alatti teljes időszakának demokratizációs mozgalmi között említik.

1956 a szlovák tankönyvekben

Az 1989 utáni politikai változások hatással voltak a történelem tanítására is. Amíg a Cseh Köztársaságban politikai konszenzus alakult ki a 20. századi fő politikai események értelmezését illetően, addig Szlovákiában az 1990-es évek kezdetén a nemzeti-tekintélyelvű és a liberális-demokratikus történelmi szárny között konfliktus húzódott. Előbbiek a második világháború alatti (1939–1945) szlovák állam rehabilitációjára törekedtek. A kortárs történelem felfogásának átpolitizálása idézte elő azt a helyzetet, hogy a középiszkolák számára szóló hivatalos tankönyveket (amelyeket a tanárok többsége is elfogadott) csak majdnem 15 évvel a kommunizmus bukása után lehetett kiadni.

A történelemtanítás hagyományos felfogása szerint Szlovákiában a nemzeti és az egyetemes történelmet egymástól elkülönítve tanítják, különböző tankönyvekből. Az ellenkező megközelítés – amikor a nemzeti történelem más nemzetekével párhuzamosan vagy éppen a világtörténelem kontextusában kerül tárgyalásra – nagyon sikeres lehetne, interaktívabb és komplexebb képet adna az anyaország folyamatairól a globális szövegek környezetben; ahogy ezt például a lengyel történész, Andrzej Garlicki híres történelem tankönyvében láthatjuk. Sajnos ezzel csupán ritkán találkozunk a szlovák történelem tankönyvekben. (7)

A szlovák környezetben ezzel a megközelítéssel sajnos csak az általános iskola 8. évfolyamának, a 14 éves diákoknak készült tankönyvben találkozunk, amelyet közvetlenül

a kommunista rezsim bukása után L'ubomír Lipták írt. (8) Ez a szlovák történelmet az európai történelem részeként és a globális trendek kontextusában értelmezi. A kommunista rezsimet a teljes szovjet blokk környezetében magyarázza, a szerző megmutatja a kommunista rendszerek közös jellemzőit a közép- és kelet-európai országokban. Ez a megközelítés érvényes a csehszlovák demokratizációs mozgalom 1968-as bemutatásával kapcsolatban is. Ugyan nem kerülnek elő az 1953 és 1956 közötti csehszlovák események, de az 1968-as csehszlovák események bemutatásánál a szovjet blokk más országaik történései háttérül szolgálnak. A szerző kifejezetten úgy fogalmaz, hogy „a gazdaság megreformálásának és a sztálinista erőhatalmi rendszer gyengítésének kísérlete nem Csehszlovákiában kezdődött”. Egy másik helyen szerepel a munkások berlini felkelése (1953 júniusában), a munkások elégedetlenkedése Poznańban (1956 júniusában), a fő érdeklődésre azonban a magyarországi események tartanak számot. Lipták szerint „a magyar felkelés leverése hosszú időre megzavarta a politikai és gazdasági reformkísérleteket Kelet-Európában, és megerősítette a sztálinistákat.” (9) A kommunista országok 1968-ig tartó legfontosabb eseményei évszámainak ismerete mellett a diákoknak ismerniük kell a „magyar 1956-os eseményekkel” kapcsolatos legfontosabb adatokat is.

Az 1968-as csehszlovák krízis a szovjet blokkban végbemenő változások kontextusában szerepel, különös tekintettel a Hruscov és Brezsnyev közötti hatalomátvételre. Liptáké csak az egyike azon tankönyveknek, amelyek az 1968 márciusi lengyel diákmegmozdulásokat az 1968-as év csehszlovák eseményeinek kontextusában tárgyalják. A diákoknak felteszi a kérdést, hogy a Varsói Szerződés többi tagállamában miért nem akartak az 1968-as csehszlovákhoz hasonló demokratizálódást. A disszidens mozgalom és a Charta 77 létrejötte az emberi jogokkal foglalkozó nemzetközi dokumentumok, valamint az 1975-ös helsinki konferencia kontextusában kerül terítékre. (10) A kommunizmus öszeomlására koncentráló fejezetben Lipták közvetve foglalkozik a lengyel szakszervezeti mozgalom, a „Szolidaritás” szerepével is. Lipták nem tanár, hanem akadémiai történész volt; kivéve az 1970-től 1989-ig terjedő időszakot, amikor politikai okok miatt el kellett hagynia a Szlovák Tudományos Akadémiát, és egy múzeumban dolgozott. Bár tankönyvét átmeneti megoldásnak szánták, az 1990-es évek teljes első felében használták az iskolákban. Ennek oka az, hogy módszertani szempontból ez egy klasszikus tankönyv. Lipták a politikatörténetre koncentrál, közben hagyományos oktatói megközelítéseket alkalmaz (előadás, olvasatás), de az egyes fejezeteket követő kérdések azzal a céllal íródtak, hogy az egyéni elemző készséget fejlesszék.

A legnépszerűbb történelemkönyveket az Orbis Pictus Istropolitana adta ki. A 20. század történetét az általános iskola 9. osztályában tanítják. Különböző tankönyvek léteznek a világtörténelem és a szlovák történelem vonatkozásában egyaránt. A szovjet blokk történetét a hidegháború kontextusában tanítják, és a fejezet kifejező címe *A félelem egyensúlya*. (11) A sztálinizmus üldözéseinek bemutatásával párhuzamosan emlékeztet a szöveg az Egyesült Államok-beli mccarthyizmusra. A tankönyv – az áldozatok számának megjelölésével – csupán rövid információt tartalmaz a „magyarországi antikommunista felkelésről”. A magyar 1956 kontextusában említi a munkások poznańi sztrájkját (1956 június), amelyet szintén katonai erővel fojtottak el. A magyar felkeléshez csatol vissza egy megjegyzés a kommunizmus megreformálásának kísérletéről Csehszlovákiában. Csehszlovákia szovjet megszállását a berlini és a budapesti beavatkozások kontextusában elemzi. Részletesebben kerül ugyanakkor kifejtésre a lengyel szakszervezeti mozgalom, a Szolidaritás története. A közép-európai népek közös sorsát illusztrálják a képek az 1956-os budapesti megmozdulásokról (a Sztálin szobor ledöntése, harcok a szovjet tankokkal), a szovjet tankokról Prágában 1968-ban és a lengyelországi megmozdulásokról 1980-ban. 1956 magyarországi eseményeinek légkörét a résztvevők felkeléssel kapcsolatos visszaemlékezéseiből vett idézetekkel és a Magyar Rádió 1956. október 27-i bejelentésével a tüzszünetről jellemzik a szerzők. A két szuperhatalom közti egyensúlyt dokumentálja az ún. „Brezsnyev-doktrínából”

vett idézet, amely jogosnak tartja a szovjet blokk országainak beavatkozását bármely kommunista országba, ahol a szocializmus érdekei veszélybe kerülnek. A másik oldalon idézik a korábbi amerikai elnök, James Carter tanácsadóját, Zbigniew Brzezinskit, aki szerint az USA elejét vette a szovjet beavatkozásnak Lengyelországban 1980 decemberében. A diákoknak olyan neveket kell ismerniük, mint Nagy Imre, Lech Wałęsa és Karol Wojtyła (II. János Pál pápa). A tankönyv fényképes életrajzi összeállításokat tartalmaz a legismertebb szovjet disszidensekről, Andrej Szaharovról és Alekszandr Szolzsenyicinnél. A fejezet végén vitatémák találhatóak. A diákok feladata megvitatni az egyes karakterek személyiségének megváltozását Sztálin halála után, továbbá az elégedetlenség okait az egyes szovjet csatlós államokban stb.

Amíg a 20. századi egyetemes történeletről szóló tankönyv sikeresen mutatja be a koherenciát a világ- és a nemzeti történelem között, a 20. századi szlovák történelemről szóló tankönyv ebből a szempontból kudarcot vall. (12) A hazai politikai eseményeket nem magyarázzák el szélesebb nemzetközi kontextusban. A tankönyvek egyike sem említi továbbá az 1956-os magyar és lengyel események visszahatását Csehszlovákiában, sem 1956 eseményeit a hazai politikában. A tankönyvek anyagát a munkafüzetek és a történelmi atlaszok egészítik ki. A leckék célja egy kronologikus áttekintés ismétlése az egyes országok kommunista rezsimjeinek válságait illetően, más könyvekben viszont a diákokat még önállóbb munkára vezetik rá. (13) Össze kell hasonlítaniuk a jugoszláv és a többi kelet-európai ország kommunista rendszereinek jellegét, vagy Berlin szerepét a hidegháború történetében. Feladatuk a kommunista diktatúra elleni felkelések értelmezése Berlinben (1953), Budapesten (1956), Prágában és Pozsonyban (1968), valamint Varsóban (1980). (14) Ugyanakkor a szovjet blokk egyes országainak válsága egy folyamat részeként értelmeződik. Még szemléletesebb és sematikusabb képet kaphatnak a diákok a 20. század második felének időszakáról a Történelmi atlaszok használata révén, ahonnan áttekintő képet nyerhetnek a hidegháborús világ politikai, kulturális és szociális folyamatairól. A diákok ezekben egyszerre találkozhatnak politikai térképekkel, a kortárs építészettel, karikatúrákkal, a kommunista rendszerek és demokratikus mozgalmak politikai szimbolikájával; a legjelentősebb európai politikusokat, disszidenseket, írókat, filmkészítőket stb. ábrázoló fényképekkel. (15)

A szlovák történészek megosztottsága és az új történelem tankönyv jellegét érintő nézeteltérések következményeként új, az Oktatási Minisztérium által hivatalosan jóváhagyott középiskolai tankönyvek kiadására egészen 2005-ig nem került sor. Ebben az évben jelent meg aztán a gimnázium harmadik évfolyama számára a nemzeti történelemről szóló tankönyv. (16) A tankönyv elbeszélő stílusú, ugyanakkor ez a kiadvány néhány ténybeli hibát is tartalmaz. Noha az NDK-beli 1953-as felkelések szerepelnek, ugyanakkor hasonló eseményekről esik szó Lengyelországban is, amelyekre valójában nem került sor. A szerzők szerint a „nyugtalanság szikrája nem hagyta érintetlenül Csehszlovákiát sem”. Nem esik szó a cseh- és szlovák munkások sztrájkjairól és felkeléseiről az 1953. június 1-i valutareformot követően, noha a plzeňi és más cseh, valamint szlovák városok eseményeire már a június 17-i német felkelést megelőzően sor került. Egyrészt

Szlovákiában a nemzeti és az egyetemes történelmet egymástól elkülönítve tanítják, különböző tankönyvekből. Az ellenkező megközelítés – amikor a nemzeti történelmet más nemzetekével párhuzamosan vagy éppen a világtörténelem kontextusában tárgyalják – nagyon sikeres lehetne, interaktívabb és komplexebb képet adna az anyaország folyamatairól a globális szövegkörnyezetben.

egy teljes szakasz foglalkozik a választási rendszer megváltozásával, amikor egy ilyen „reform” semmit sem jelentett a kommunista monopolhatalom szempontjából; másrészt a szerzők hasznosnak találják annak említését, hogy a parasztok tömegesen szöktek meg a kolhozokból egész Csehszlovákiában, de különösen Szlovákia keleti részében. Ez 1953-ban kezdődött, és a kommunista hatalom csak 1955 végére tudta elnyomni.

Viszonylag nagy terjedelemben foglalkozik a szöveg a CSKP vezetésének reakciójával Hruscsov a 20. kongresszuson elmondott titkos beszédét illetően, továbbá az egyes szlovák nemzeti testületek hatáskörének megerősítésével, de nem említődik a csehszlovák írók 2. kongresszusa, illetve a betiltott diákgyűlés 1956 májusában. A magyar forradalom kontextusában a szerzők emlékeztetnek a csehszlovák pártvezetés javaslatára, hogy nyújtsanak segítséget a szovjet beavatkozáshoz. (17) Viszonylag nagy terjedelemben foglalkozik a szöveg a szlovák emigránsokkal és a disszidens mozgalommal az 1970-es években, továbbá hangsúlyozzák a szerzők, hogy ezek számára a lökést az 1975-ben elfogadott Helsinki-i záróokmány adta meg. (18, 19) Sajnos a szerzők nem fordítanak figyelmet a szovjet blokk más országaihoz kötődő disszidens mozgalmak párhuzamaira és különbségeire.

Sajnálatos módon még mindig nincs hivatalosan elfogadott 20. századi világtörténelmi tankönyv a gimnazista diákok számára. (20) Jelenleg a tankönyv helyett számos helyettesítő kiadványt – főleg kézikönyveket – használnak az érettségi vizsgákra és az egyetemi felvételi vizsgákra. Egyes esetekben a desztalinizációs folyamatnál nemcsak a lengyel- és magyarországi eseményeket írják le, hanem a csehszlovák állampolgárok ellenzéki tevékenységét is 1953 és 1956 között. Ugyan 1956 eseményeivel részletesen foglalkoznak, a nemzeti és a világtörténelmet általában eltérő témaként kezelik, és a tankönyvek nem élnek összehasonlító és kontextusos megközelítéssel. (21) A közös közép-európai identitásépítés szempontjából nagyon jó megközelítést használnak a kereskedelmi, ipari és szakiskoláknak írott 20. századi tankönyvek. Ezek a nemzeti és az egyetemes történelmet egy blokkban tanítják. A munkások 1953 júniusi sztrájkja Csehszlovákiában más kommunista országok hasonló eseményeivel a háttérben kerül elemzésre. Noha a szövegben nem szerepelnek az 1956-os csehszlovák események, a lengyel- és magyarországi eseményeket fényképek bemutatásával részletesen leírják. A tankönyv teret hagy az egyéni elemzésnek és a diákok közötti vitának, például a hruscsovi reformok karakteréről, illetve arról, vajon az ENSZ képes lett volna-e beavatkozni Magyarországon. (22) Egy teljes szakasz foglalkozik a lengyel Szolidaritás mozgalom történetével; a csehszlovák disszidens mozgalom a szovjet blokk többi országának kontextusában kerül elemzésre. A fejezet végén a diákok feladata a kommunizmus bukása okainak megvitatása. Feladatuk továbbá összehasonlítani az 1989-es események békés jellegének okait, és a szocializmus részleges reformjának kudarcát Csehszlovákiában 1968-ban. A második vitatéma a kommunizmus társadalmi emlékezete a jelenkorban, valamint a nosztalgia okai a sztálini és a brezsnyevi korszakot illetően az egykori Szovjetunióban. (23) Nagyon jó tanulási segítség a tankönyv végén található évszám-összefoglalás a hidegháború nemzeti és világtörténelmének kronologikus áttekintésével. (24)

A történelem tankönyvekhez való hozzáférés hiánya miatt a tanítási folyamatban számos alternatív könyvet használtak. A csehszlovák társadalom ellenzéki tevékenységeivel ezek általában érintőlegesen foglalkoznak. A szlovák történelmi lexikonban nincs említés a magyar- és a lengyelországi események csehszlovák kontextusáról. Az egyik szöveg hivatkozásokat tartalmaz a valutareformot követő sztrájkokra (1953-ban), továbbá a csehszlovák írók második kongresszusára, de 1956 esetében az első helyen a pozsonyi regionális TV-közvetítés megindulása szerepel. (25)

Az ezzel párhuzamos kiadványban, a *Világtörténelmi lexikonban* viszonylag részletesen elemzik a magyarországi 1956-os eseményeket, még külön téma a Petőfi Kör is, amely nem szerepel egyetlen tankönyvben sem. Másrésztől a lengyel események tekin-

tehetően csak a munkások poznaí felkelése és a „lengyel október” említése szerepel, azok következményeivel nem foglalkozik. (26) Két rövid cikk foglalkozik továbbá 1980. nyarának lengyel sztrájkmozgalmával és a független szakszervezet, a „Szolidaritás” bejegyzésével. (27) A hosszú írások témája a „desztalinizáció” és a „szovjet blokk”, ahol az egyes országok eseményeit közös kontextusba helyezik. (28, 29) Ebben a cikkben hangsúlyozzák, hogy Lengyelországban W. Gomulka alatt a „kommunista szocializmus nemzeti modelljét”, Magyarországon pedig Kádár János alatt a „gulyás szocializmus modelljét” hajtották végre. Lengyelország esetében emlékeztetnek az egyházi élet liberalizációjára, valamint a mezőgazdaságban a kolhozosítás felhagyására.

Noha a *Szlovákia és a szlovákok történelme* című ellentmondásos kiadványban, amelyet nemzeti-tekintélyelvű perspektíva alapján írtak, a csehszlovák írók kongresszusa és a szlovák nemzeti testületek hatáskörének megerősítése említésre kerül, a történelmi események (és nem csupán 1956 esetében) kizárólag tisztán nemzeti szempontból kerülnek terítékre, a nemzetközi kontextus és a közös demokratikus értékekre való tekintet nélkül. (30)

Következtetések – 1956 a szlovák történelmi emlékezetben

A népi engedetlenség megnyilvánulásait 1953-ban és 1956-ban a kommunista hatalommal való első nyílt konfliktusoknak tekintették, amelyek fordulópontot jelentettek a teljes szovjet blokk történetében. A munkások sztrájkjai és megmozdulásai 1953 júniusában megelőzték a munkások berlini felkelését; a csehszlovák írók második kongresszusa és a diáktalálkozók megelőzték a poznaí lengyel felkelést. Ennek ellenére az 1956-os esztendőt nem tekintjük mérföldkőnek a szlovák és cseh történelemben. A társadalom többsége ugyanis passzív maradt. A potenciális reformmozgalom Magyarországgal ellentétben nem tapasztalta az „új kurzust”, és a lengyelországgal ellentétben nem tudta kihasználni a kommunista párt vezetésén belüli konfliktust. Ugyan a lengyel és magyar demokratikus mozgalom a reform-kommunista értelmiség körében kedvező visszhangra talált, a magyar forradalom erőszakos jellege kényelmetlen érzetet és félelmet váltott ki. Ebben nagy szerepet játszottak a magyarokkal szembeni negatív sztereotípiák.

Mivel a reformmozgalom 1956-ban kezdeti stádiumában volt, hatásainak kiterjedése a magyarországihoz viszonyítva gyenge. Ez a tény vezetett oda, hogy 1968-ig nem került sor a kommunista rendszer reformjára. Számos ember, aki 1956-ban aktívan részt vett a „Kultúrny život”-ban vagy a diáktalálkozókban, később viszontlátható az 1968-as reformmozgalomban. A média szabadsága, továbbá a „prágai tavasz” szovjetek általi leverése tekinthető a döntő fordulópontnak a szlovák és a cseh történelemben, valamint az integráció pillanatának mindkét társadalomban. Az 1956-os év Csehszlovákiában inkább az egyéni szemtanúk személyes történelme maradt. Ez az oka annak, hogy 1956 olyan készen vált a két ország történészeinek hivatalos témájává, és még a fikciós irodalomban is alig találunk rá utalást. (31)

A fentiek következményeként 1956-tot a szlovák és cseh társadalom egyes eltérő szegmenseiben különböző módon értékelték. Az eseményeknek eltérő volt a hatása az üldözött diákok vagy írók, illetve a munkások vagy a parasztok életére; utóbbiak esetében ez az esztendő nem járt együtt döntő változásokkal. A magyar forradalom társadalmi emlékezete eltérő volt az értelmiségen belül is: mást jelentett a jövő reform-kommunista értelmiségének; és mást például a magyar kisebbség egy tagjának Szlovákia déli részén, akit egyrésztől megvesztegetett a kommunista hatalom, másrésztől pedig potenciális ellenségnek és árulónak bélyegeztek meg. (32) Mindazonáltal a korábbi Csehszlovákia népeinek az 1956-os lengyel október vagy a magyar forradalom csupán az 1968-as esemény kontextusában vált közös regionális identitás építő részévé.

Másrészt a történelmi igazság egy része abban a tényben rejlik, hogy a történelmet nemcsak azok az emberek alakították, akik az események fősodrába tartoztak; hanem

azok is, akik talán sokszor egyedül, de kilógtak a sorból. A történelem tankönyvekben ezek az emberek méltatlanul merültek feledésbe a következő generáció számára. Tehát fennáll a veszélye, hogy az ifjabb generáció nem fogja tudni, hogy voltak olyan emberek Csehszlovákiában, akik már 1956-ban felfogták a magyar forradalom igazságát, és hogy például a félelemre való tekintet nélkül széles körben terjedt a szlogen 1968 márciusában Lengyelországban, hogy „Cała Polska czeka na swojego Dubczeka” (Egész Lengyelország vár a maga saját Dubčekére). Anélkül, hogy megemlékeznénk az olyan „csekély” történelmi eseményekről, mint a csehszlovák és lengyel disszidensek találkozója a két ország határán fekvő hegyekben, vagy hét orosz disszidens demonstrációja a Vörös-téren a „ti és a mi szabadságunkért” jelszóval 1968 augusztusában stb. Mindezek nélkül aligha alakíthatunk ki közös közép-európai vagy európai azonosságtudatot. Ez a döntő fogyatékossága a szlovák történelem tankönyveknek.

Jegyzet

(1) Pešek, J. (1993): Maďarské udalosti roku 1956 a Slovensko. *Historický časopis*, 4. Germuska, P.: Najnovšie poznatky o maďarskej revolúcii roku 1956 a maďarsko-slovenské vzťahy roku 1956. In Štefanský, Michal – Zágórsheková, Marta (1997, eds.): *Krízy režimov sovietskeho bloku v rokoch 1948–1989*. Pedagogická spoločnosť. J. A. Komenského, Banská Bystrica. 151–164.

(2) Lipták, E. (1968): *Slovensko v 20. storočí*. Vydavateľstvo politickej literatúry. Bratislava.

(3) Kusin, Vladimír V. (1971): *The intellectual origins of the Prague Spring: the development of reformist ideas in Czechoslovakia 1956–1967*. Cambridge Univ. Press, Cambridge.

(4) Az 1967–1970-es események elemzése végett a Cseh- és Szlovák Szövetségi Köztársaság pártfogásában egy történelmi bizottságot állítottak fel (1990–1992). Ennek kutatási eredményeit a Cseh Köztársaságban egy kétrészes közös monográfiában tették közzé Kural, V. és mtsai (1993): *Československo roku 1968. Obrodný proces: I.díl*. Parta, Praha. Bárta, Miloš – Mencil, V (1968): *Československo roku*. Počátky normalizace. 2. díl. Praha, Ústav mezinárodních vztahů – Parta 1993. Hasonló bizottságot állítottak fel a Szlovák köztársaságban is. Noha a bizottság a szlovák kormány pártfogása alatt működött, munkájának eredménye pusztán három kötetnyi vázlatpapír és dokumentumok voltak. Lásd: *Slovenská spoločnosť v krízových rokoch 1967–1970. Vol. I. – III*. Komisia vlády SR pre analýzu historických udalostí r. 1967–1970, (1992) Politologický kabinet SAV. Bratislava. Štefanský, M. (1992, ed.): *Slovensko v rokoch 1967–1970*. Výber dokumentov. Komisia vlády SR pre analýzu historických udalostí r. 1967–1970. Bratislava.

(5) Kaplan, K. (1992): *Československo v letech 1953–1966, Vol. 3*. SPN, Praha. Štefanský, Michal – Zágórsheková, Marta (1997, eds.): *Krízy režimov sovietskeho bloku v rokoch 1948–1989*. Pedagogická spoločnosť J. A. Komenského, Banská Bystrica. Pešek, J. (1993): Maďarské udalosti roku 1956 a Slovensko. *Historický časopis*, 4. Pernes, J. (1996): Ohlas maďarské revolúcie roku 1956 v československé verejnosti. Z interních hlášení krajských správ

ministerstva vnitra. *Soudobé dějiny*, 4. Bílek, J. – Pilát, V. (1996): Bezprostřední reakce československých politických a vojenských orgánů na povstání v Maďarsku. *Soudobé dějiny*, 4. Matthews, J. P. C.: Majales (1998): *The Abortive Student Revolt in Czechoslovakia in 1956*. Cold War International History Project. Working Paper No. 24. The Woodrow Wilson International Center For Scholars, Washington D. C.

(6) Blaive, M. (2001): *Promarnená príležitosť*. Československo a rok 1956. Prostor, Praha. Barnovský, M. (2002): *Prvá vlna destalinizácie a Slovensko (1953–1957)*. Prius, Brno. Pešek, J. (2001): *Slovensko v rokoch 1953–1957*. Kapitoly z politického vývoja. Prius, Brno. Pešek, J. (2005): *Slovensko na prelome 50. a 60. rokov*. Politicko-mocenské aspekty vývoja. ÚSD AV ČR – Prius, Brno. Marušiak, J. (2001): Slovenská literatúra a moc v druhej polovici päťdesiatych rokov. Prius, Brno.

(7) Garlicki, A. (1997): *Historia 1939–1997/98*. Polska i świat. Podręcznik dla liceów ogólnokształcących. Scholar, Warszawa. Garlicki, A. (1998): *Historia 1815–1939*. Polska i świat. Podręcznik dla III klas liceów ogólnokształcących. Scholar, Warszawa.

(8) Lipták, E. (1990): Učebné texty z dejepisu (1945–1989). SPN, Bratislava. Hasonló megközelítés érvényesül a kereskedelmi, ipari és szakmunkás iskolák tanulóinak szóló tankönyvben (22-es jegyzet), de ebben az esetben a szöveg kurtításának szükségessége lehet ennek az oka, mivel arányaiiban kevesebb a történelem tanítására fordítandó idő ezekben az iskolákban.

(9) Lipták, 1990, 33.

(10) Uo. 39–40.

(11) Tkadlečková, H. – Kratochvíl, V. (2001): *Svet v dvadsiatom storočí*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava. 50–51.

(12) Kováč, D. – Kamenec, I. – Kratochvíl, V. (2003): *Slovensko v novom storočí*. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava.

(13) Hlava, B. – Kratochvíl, V. (1996): *Pohrajme sa s históriou*. Pracovný zošit pre 8. ročník základnej školy a 4. ročník osemročných gymnázií. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava. 56, 58.

- (14) Gurňák, D.: *Dejepisný zošit 20. storočie. 9. ročník*. MAPA Slovakia Škola, Bratislava. 52, 54.
 (15) Mandelová, H. & coll. (2002): *Dejiny 20. storočia. Dejepisné atlasy pre základné školy a osemročné gymnázia*. Harmanec, VKÚ.
 (16) Bartlová, A. – Letz, R. (2005): *Dejepis. Národné dejiny pre 3. ročník gymnázií Bratislava*, SPN.
 (17) Uo. 132–133.
 (18) Uo. 163–165.
 (19) Uo.161.
 (20) A megfelelő tankönyv már készül, és 2006 május-júniusában várják a megjelenését, mivel a 2006/2007-es tanévtől ezt kellene használni a tanítási folyamatban. Forrás (2005): interjú Robert Letz professzorral, Pedagógia Szak, Comenius Egyetem, Pozsony. április 5.
 (21) Hečková, J. & coll. (1999): *Dejepis. Pomôcka pre maturantov a uchádzačov o štúdium na vysokých školách*. Enigma, Nitra.
 (22) Varinský, V. – Chylová, E. (2002): *Dejepis pre stredné odborné školy a stredné odborné učilištá*. [4], Od 2. svetovej vojny k dnešku. Orbis Pictus Istropolitana, Bratislava. 42.
 (23) Uo. 46–47.
 (24) Uo. 48–49.
 (25) Škvarna, D. & coll. (1997): *Lexikón slovenských dejín*. SPN, Bratislava. 157.

- (26) Kamenický, M. & coll. (1997): *Lexikón svetových dejín*. SPN, Bratislava. 132.
 (27) Uo. 139–140.
 (280) Uo. 183–184.
 (29) Uo. 271–272.
 (30) Ďurica, M. (1996): *Dejiny Slovenska a Slovákov*. SPN, Bratislava. 242–243. A publikációt eredetileg, a Vladimír Mečiar által vezetett kormány időszakában (1994–1998) autokrata hajlamai miatt hivatalos tankönyvként engedélyezték használni az általános- és a középiskolákban. A nyilvánosság és a tanárok tiltakozása miatt ezt a könyvet aztán eltávolították az iskolai könyvtárakból.
 (31) A kivételekhez tartozik a következő novella – Beňo, Ján (1990): *Výkrik*. Slovenský spisovateľ. Bratislava. A szerzőt 1956 elején üldözték a pozsonyi diákmozgalmakban való aktív részvétele miatt, és a könyv visszaemlékezéseket tartalmaz ezekre az eseményekre.
 (32) Lásd. pl. Mlynář, Z. (1986): *Nightfrost in Prague: the end of humane socialism*. C. Hurst, London.

Juraj Marušiak

Pozsony, Szlovák Tudományos Akadémia,
 Politológiai Intézet

A magyar '56 és a prágai tavasz a lengyel történelem tankönyvekben 1989 után

A legutóbbi közvélemény-kutatások szerint a társadalom döntő többsége fokozatosan elveszíti kapcsolatát a könyvvel. Ezért aztán könnyen megeshet, hogy az egyetlen történelmi munka, amelyet egy átlagos lengyel állampolgár alaposan ismer, az a saját történelem tankönyve. Ez a médium a hivatásos történetírás eredményeinek, a történelmi emlékezet formálásának és talán kortárs világunk megértésének is eszköze egyben.

A Lengyel Oktatási és Sportminisztériumnak az ezredforduló környékén bevezetett reformjának eredményeként a két lépcsős oktatási rendszer helyett (8 éves általános iskola, továbbá 4 éves középiskola) egy három lépcsős rendszer született (6 éves általános iskola, 3 év alsó-gimnázium és 3 év felső-középiskola). Ahogy az várható, az új rendszer politikai vitákat generált; az oktatás központosításával, a gyakorló iskolákkal, az érettségi vizsgák új modelljével, az egyetemi felvétellel és az új gimnáziumok elhelyezkedésével kapcsolatban. Meglepő módon (első látásra), kevesebb figyelmet fordítottak az új tantervre, különösen a humán tantárgyakra. Azonban az érdeklődés hiánya könnyen magyarázható: mivel a reform egyik alapvető elve az oktatás demokratizálása volt, a tanárok tankönyvválasztási szabadságot kaptak, hogy saját szükségleteik és ízlésük szerint döntsenek a kérdésben. A Minisztérium pusztán általánosságokat határozott meg (ún. alap programot), így végül három év alatt majdnem 100 új történelem tankönyv je-

lent meg a piacon. Sem kormány szinten, sem a hivatásos kiadó egyesületek szintjén nem tudták a kérdést hatékonyan kezelni. Ráadásul még kuszábbá tette a helyzetet a tankönyv-engedélyezési rendszer korrupt volta. Elegendő ezzel kapcsolatban annak említése, hogy nem az állam, hanem maga a kiadó választotta és fizette tankönyve lektorát.

Nagyon valószínű, hogy az iskolai tanterv kérdését illetően a Minisztérium 2006-os új politikai irányvonalával kapcsolatban kerül majd sor nyilvános vitára. Az új kormány ugyanis erősen jobboldali, továbbá már a kampány során hangsúlyozta: nem ért egyet a történelmi magyarázatok multiplicitásával, és egy új, tisztán „hazafias” értelmezés mellett szállt síkra.

Jelenleg a kortárs történelem a lengyel oktatásban kétszer fordul elő témaként: először a gimnázium harmadik évfolyamán (13 és 15 év közötti gyerekeknél), utána pedig röviddel az érettségi vizsga előtt, a diákok 18–19 éves korában. Ezek az időpontok nem igazán szerencsések: a vizsga előtti utolsó félévet az iskolák általában az ismétlésnek szentelik. Azonban annál sokkal jobb a helyzet, mint volt 1989-ig, amikor a történelem oktatása minden szinten befejeződött 1945-nél. Fontos észben tartanunk azt is, hogy a kortárs történelmet gyakorlati okok miatt kevésbé tanítják, mint mondjuk az ókori vagy a középkori történelmet.

Ezt szem előtt tartva, érdemes végigtekinteni a jelenkori (értsd 20. századi, illetve 1945 utáni – a ford.) történelem tankönyvek piacát. Itt 1989 után alapvetően két típusú új irodalom jelent meg. Egyrészt a középiskola utolsó éveire szóló új kézikönyv, amely tárgyalta a kommunista rezsimet. Jelen pillanatban több mint egy tucat ilyen munka van, amelyeket általában neves történészek (Andrzej Garlicki, Jerzy Kochanowski, Wojciech Roszkowski és Grażyna Szelałowska) vagy oktatási szakértők (Zofia Kozłowska, Anna Radziwiłł) írtak. Másrészt az oktatási reform bevezetésével a kiadók mindent elkövettek, hogy a reform kihirdetése és hatályba lépése között új tankönyveket adjanak ki. Valójában nagyon rövid idő alatt ugyancsak tucatnyi ilyen kézikönyv jelent meg, amelyeket ekkor már elvélve írtak igazi szakértők. A gimnáziumi tankönyvek színvonala általában alacsony; és azt lehet mondani, hogy a kortárs történelemmel foglalkozó utolsó részek színvonala általában a leggyengébbek között van. Tanulmányomban megkísérlem számba venni a különféle segédirodalmakat, szerzőket, érettségi kiadványokat stb.

A magyar felkelés és a prágai tavasz

Ha megpróbáljuk felbecsülni azt az időt, amely a magyar felkelés és a prágai tavasz iskolai bemutatására jut; azt vesszük észre, hogy a tankönyvszerzők között még mindig bizonytalanság van a ténybeli minimalizmus és maximalizmus között. Néhány tankönyv még az ifjabbaknak is túl könnyűnek látszik, más könyvek viszont jóval több tényanyagot tartalmaznak, mint amennyire akár egy történész szakos hallgatónak is szüksége lenne. Ez főleg a gimnáziumi tankönyvekre jellemző, mert a középiskolai tankönyvek általában meghatározott célközönséghez szólnak (illetve néhány esetben a szöveg egy részén jelölik, hogy emelt szintre szánják).

Mint tudjuk, az 1956-os magyar forradalom Bem József szobra alatt kezdődött, miután a magyar diákok híret vették a „lengyel októbernek”. Ezután a harcoló magyarok megsegítésére hozott áldozatok lengyel részről az igazi internacionalizmus ritka példái-nak bizonyultak a szovjet blokkban. Ezzel teljesen ellentétes volt a helyzet 1968-ban, amikor a lengyel hadsereg részt vett Csehszlovákia lerohanásában; és nem létezett olyan nyilvános vélemény, amely a nemzetközi kapcsolatok független magyarázatát adta volna; továbbá nem létezett számottevő akció a csehek és szlovákok támogatására (ez a tény ahhoz köthető, hogy 1968 márciusában egy antiszemita kampány nyomán megbékítették az értelmiséget). Ugyanakkor mindkét esemény lehetőséget ad arra, hogy Lengyelország történetét összekössük egész Kelet-Közép-Európa történetével, továbbá – talán – olyan tényekre utaljunk, amelyeket a diákok családjában személyesen is ismernek.

A legtöbb esetben a tankönyvek a magyar forradalmat egyedülálló jelenségként kezelik, annak előtörténete vagy nemzetközi dimenziói nélkül. Csak a legjobb középiskolai tankönyvek – mindenekelőtt Andrzej Garlicki könyve – helyezik a magyar forradalmat a szovjet blokk más felkeléseinek abba a kontextusába, amely az 1953-as Berlinhez köthető. Más könyvek szerzői ezeket az eseményeket a szovjet olvadáshoz kapcsolják. Vannak olyan könyvek is, amelyekben Kelet-Közép-Európa történetét nem választják el a nemzetközi történelemtől. Ezekben az esetekben az 1956-os magyarországi eseményeket a szuezi válsághoz kapcsolják. Az idézett források között leggyakrabban Wiktor Woroszylski emlékiratai jelennek meg, aki ezt az időszakot Budapesten töltötte, azonban meglepő módon általában nincs utalás a lengyelországi közvélemény reakciójára. Az egyetlen kapocs, amely összeköti a két országot, az általában a Bem-szobor és az első diákmegmozdulások lengyel-párti jelszavai.

Sajnálatos, de nem meglepő módon a magyarországi események leírása nagyon gyakran nem felel meg a tényeknek. A leggyakoribb hibák és téves értelmezések között az alábbiak szerepelnek: a feltételezés, hogy a forradalom kizárólag Budapestre korlátozódott; annak kérdése, hogy egy vagy több orosz beavatkozás volt-e; az áldozatok és menekültek száma (óriási a különbség, 3 és 60 ezer meggyilkolt magyar között ingadozva). Továbbá a legfontosabb szereplők neveinek kiejtése, mint Nagy Imrée (akit sokszor „nodge”-nak, sőt „noddy”-nak ejtenek), vagy Maléter Pálé (akit Maletternek neveznek). Egy másik példa: az érettségi megoldó kulcsban Nagy Imrét a Független Kisgazdapárt vezetőjeként tüntetik fel.

Jelentősegteljesek ugyanakkor a hasonlóságok a magyar forradalom és a prágai tavasz képe között. Gyenge a nemzetközi kontextus, a kiejtéssel kapcsolatos problémák a két nyelv hasonlóságai ellenére is jelen vannak. A legmegdöbbentőbb talán Dubček keresztnevének eltévesztése, akit Alexandre-nek hívnak Alexander helyett. A lengyel motívumot Władysław Gomułka képviseli, akit a katonai beavatkozás egyik leglelkesebb híveként mutatnak be (Walter Ulbrichttal együtt).

Sajnos a szerzők nem használnak dokumentumokat, amelyek a lengyel hadsereg szerepét jellemezhetnék a beavatkozásban. Egy kicsit jobb ugyanakkor a csehszlovák események belső környezetének leírása, mint a magyar '56 esetében, a politikai élet újjászületésének és a szabad médiának a bemutatása. Meglehetősen érdekes módon majdnem mindenki idézi a *2000 szó* című kiáltványt, amely nagyon gyakran ellentmondóan értelmezi a prágai tavaszt. Végeredményben a szerzők túlnyomó többségénél – akik ugye ezzel már eleve nem hanyagolják el a két eseményt – ezek az egyedüli leírások, amelyekben Magyarország vagy Csehszlovákia 1945 utáni történelme előfordul. A tankönyvekre jellemző a háború utáni lengyel történelem pontos leírása, de annak nemzetközi háttere teljesen intézményesített megközelítés nélkül áll, és a bemutatásra kerülő információ válogatása sok szempontból tisztázatlan.

A maguk töredezettségében a magyar forradalmat és a prágai tavaszt érintő tények nagyon gyakran néhány általános téma illusztrációjaként tűnnek fel. 1956-ot valahogy könnyebb értelmezni: általában említik, hogy Magyarországon a sztálinizmusnak szélsőségesen brutális jellege volt. Ennek megfelelően a tekintélyuralom-ellenes felkelés nem

A magyar eseményeket a magyar rádió adásával, illetve a skót szocialista bányász-munkások delegációjáról szóló – szinte hihetetlen – riporttal mutatja be. Utóbbiak a budapesti forradalom összeomlása után számos napot töltöttek el a helyszínen annak megállapítására, hogy 1956 valójában egy brutális ellenforradalom volt, amely felett szerencsére végül diadal-maskodott a győztes proletariátus.

meglepő. Problémásabb Nagy Imre szerepe, akinek viselkedése és karrierje, ha konzekvensen nézzük, nem rendelkezik a nemzeti hős jellemvonásaival. A legtöbb esetben ugyan a lengyel szerzők egyszerűen nem foglalkoznak ezzel a kérdéssel, illetve olyan hő-sies harc képét festik, amelyet Nagy Imréhez, Mindszenty bíboroshoz vagy éppen Maléter Pálhoz hasonló megkérdőjelezhetetlen nagyságú személyiségek vezettek. Noha kifejezetten nincs róla említés, mégis rejtett kapcsolat tapintható ki a magyarok és a lengyelek mint a tekintélyuralmi-rendszer áldozatai között, akik mindig fellázadnak a rezsim ellen, és mentesek a rendszerrel történő mindenfajta kollaborációtól.

Hasonló magyarázatok találhatók azokban az alábbi könyvtörredékekben is, amelyekre utalok; és amelyek a prágai tavaszt „antikommunista felkelésként” jellemzik. „A csehek sosem békéltek meg a szuperhatalmak brutális intervenciójával, a Szovjetunió és csatlósainak Csehszlovákia belső ügyeibe történő beavatkozásával” – állítja az egyik szerző (és mi pusztán találgathatunk, melyik szovjet csatlós nyerte el ebben az összefüggésben a szuperhatalom rangját). Igen, voltak bizonyos kísérletek a szocializmus megreformálására, de – ahogy egy másik szerző ironikusan felteszi a kérdést – „lehetőséges-e egyáltalán a reformkommunizmus?”. Érdekes, hogy a leggyakrabban idézett mű ezzel kapcsolatban a *2000 szó* című kiáltvány, amely azzal a felvetéssel foglalkozik, hogy meg erősíteni és nem feloszlanni kell a pártgépezetet.

A két esemény értelmezésének másik közös motívuma a nyugati közömbösség a szovjet brutalitást illetően. A tankönyvekben ezt a kérdést a szuezi válsághoz kapcsolják, azonban egy átlagos könyv többé-kevésbé egyszerűen azt állítja, amit egy másik alkalommal és összefüggésben a költő így fogalmazott meg: „Európa csendes, újra csendes”. Az ilyen leegyszerűsítések ellentételezéseként olyan szellemes tankönyveket kell meg nézni, mint Jerzy Kochanowskié, aki a magyar eseményeket a magyar rádió adásával, illetve a skót szocialista bányász-munkások delegációjáról szóló – szinte hihetetlen – riporttal mutatja be. Utóbbiak a budapesti forradalom összeomlása után számos napot töltöttek el a helyszínen, annak megállapítására, hogy 1956 valójában egy brutális ellenforradalom volt, amely felett szerencsére végül diadalmaskodott a győztes proletariátus. Ugyanez a szerző azok közé tartozik, akik megemlítik a tényt, hogy a lengyelek részt vettek a Csehszlovákia elleni katonai beavatkozásban. Idézi a lengyel katonai propagandát, amelyik ebben az időben „leleplezi” a csehszlovák „ellenforradalmat”.

A lengyel és az orosz tankönyvek közötti különbségek

Ha összehasonlítjuk a lengyel történelem tankönyveket orosz megfelelőjünkkel, világossá válik, hogy a nem is olyan távoli kommunista múlt nem azonos teher. Szemben az orosz szerzőkkel, a lengyelek nyilvánvalóan nem mentegetik a rendszert, és nem ismételtetnek mechanikusan néhány feltevést a kommunista propagandából. Ahogy Jan Foitzik a *Jahrbuch für Historische Kommunismusforschung* című legutóbbi művében fogalmaz, az olvasó az új orosz tankönyvekben is a magyar ellenforradalomról és az amerikai 1956-os összeesküvéstről szóló értekezéseket talál. Továbbá e tankönyvek Kelet-Közép-Európát úgy tüntetik fel, mint amelyet a Szovjetunió az egész háborút követő időszakban anyagilag támogatott. Az egyetlen eltérés az események korábbi abszolút merev, keményvonalas értékelésétől a prágai tavasz esetében fordul elő, amelyet immár nem a szovjetek megtámadásának kísérleteként jellemeznek. Foitzik szerint az orosz tankönyvekben jelentős az eltérés az orosz történelem és a nemzetközi kapcsolatok értelmezése között. Az első esetben láthatóan kedvező változásokról van szó, mert az új orosz kézikönyvek nem hazudnak például Sztálin bűneiről vagy a szovjet mindennapok szépségéről. Ezzel ellentétben a nemzetközi történelem még mindig köztes helyet foglal el, a válságfal a szovjet „mi” és az agresszív imperialisták között változatlanul fennáll.

Hasonlóan ehhez, ha a lengyel kézikönyvekben azokat a részeket nézzük meg, amelyek a lengyel történelemről szólnak, azt mondhatjuk, hogy nincs sok kritizálni való bennük. Ha viszont azokat a részeket olvassuk el, amelyek Kelet-Közép-Európáról vagy a Nyugatról szólnak (nem beszélve most a világtörténelemről), nehezen fedezünk fel világos elképzelést arról, hogy mit és hogyan is kellene ezekről a régiókról megtanítani. Kelet-Közép-Európa esetében sem ismerhetők fel ilyen koncepciók, ami még fájóbb, ha figyelembe vesszük, hogy amiről itt szó van, az a legközvetlenebb szomszédságunkat jelenti. Paradox módon a lengyel diákok még ma is kötelességüknek érzik meglátogatni Prágát és Budapestet, anélkül azonban, hogy igazán ismernék azokat az eseményeket, amelyek a közelmúltban e helyeken játszódtak le.

Szemléleti problémák

Azt lehet mondani, hogy a történelem tankönyvek valóban elárulnak valamit egy adott ország történelemtudományáról. Ebben az értelemben azt mondhatjuk, a lengyel historiográfának nem sok mondanivalója van a szomszédairól. Ezenkívül a totalitarizmus paradigma még mindig erősen él a lengyel történészek között, akik az egész 1945 utáni történelmet a hatóságok és a társadalom közötti állandó konfliktusként fogják fel. Ebben a modellben minden az „ő” uralmuk és a „mi” elnyomásunk közötti ellentétéről szól, mint ha Lengyelországban a kommunista uralomnak a terror, a zsarolás és az erőszak adta volna a mindennapi bázisát. Nyilvánvaló, hogy ezt a modellt alkalmanként nemcsak a mi országunk közelmúltbeli történetére, hanem a többi hasonló sorsú ország történetére is alkalmazzák. Az ilyen értelmezés egyik jellemzője, hogy nem képes megfelelően kezelni azon szociális és politikai mozgalmakat, amelyek nem szakítottak radikális módon a kommunista ideológiával. Ezen a szemüvegen keresztül például a magyar 1956 nemzeti felkelésként sokkal könnyebben megérthető, mint Nagy Imre. A prágai tavasz szocialista reformereit pedig antikommunista aktivistákként kell kezelni, mert e történelmi felfogás szerint a kommunizmus megreformálása eleve nem lehetséges.

Az elmúlt 16 évben kiadott történelem tankönyvek szerzőivel kapcsolatban említett problémáknak van még egy – ha úgy tetszik – módszertani oka. Az a tendencia, amely inkább értékelni akarja a történelmet, ahelyett, hogy megérteni próbálná, nemcsak a közéletben érvényesül, hanem a történelem tanításában is. A történelem értékelése pedig megköveteli, hogy világosan elkülönítsük a bűnösöket az áldozatoktól.

Maciej Górny

Varsó, Lengyel Tudományos Akadémia Történettudományi Intézete

A jugoszláv nézőpont

Az írás az 1956-os magyar felkeléssel kapcsolatos jugoszláv álláspont bemutatására vállalkozik. Bemutatja milyen a felkelésről nyújtott kép a kortárs történelem tankönyvekben, majd a levéltári források, valamint jugoszláv újságírók és politikusok beszámolóí alapján áttekinti a kortársi véleményeket a magyar ősszel kapcsolatban.

Számos kommunista és európai baloldali értelmiségi 1956-ban végleg szakított „egy illúzióval”, ahogy François Furet fogalmaz. A kommunista államok ugyanakkor visszahúzódtak a maguk intézményesített burkába, megerősítették hatalmukat, továbbá létezésüket még több mint három évtizeddel meghosszabbították. Jugoszlávia sem

volt ebben kivétel. Ugyan a múlt század ötvenes éveiben Josip Broz Tito uralma stabilabb volt, mint bármikor korábban; 1956 esetében a jugoszláv vezető joggal gondolta, hogy mind saját, mind Jugoszlávia különleges helyzete a tömbökre oszlott világban – noha mindkettőt óriási erőfeszítés és tehetség árán érte el – fenyegetve van.

Ezért aztán érthető, hogy Jugoszlávia különleges óvatossággal közelített a magyar felkeléshez, illetve a kommunista mozgalom s a kommunista államok történetéhez. Ez a különös óvatosság tükröződik abban, hogy évtizedekig csupán rendkívül szűrtlen lehetett írni az 1956-os magyar forradalomról, ami leggyakrabban az esemény teljes semmibe vételéhez vezetett. Ezt támogatta a jugoszláv historiográfia hozzáállása is a kommunista időszakban, mert a kortárs események kutatását az eltelt idő hiánya, a befejezetlen folyamatok, valamint a források hozzáférhetetlensége miatt helytelenítette. (1) Továbbá az volt az általános nézet a történészek között, hogy a Párt nem tűrné el az objektív kritikát; röviden: öncenzúra működött. Az ebben a társadalmi környezetben írt történelem tankönyvek nem voltak informatívak, ugyanakkor évtizedekig változatlanok maradtak.

Történelem tankönyvek

A fentiek figyelembe vételével érthető, hogy a jugoszláv történelem tankönyvek a Kominform körüli konfliktussal és az önálló jugoszláv kormány felállásával értek véget. Hruscsov jugoszláviai látogatását és az 1955-ös belgrádi deklarációt alig említik a múlt század 1970-es és 1980-as éveinek középiskolai tankönyvei. Csupán a szocialista Jugoszlávia felbomlása után jutottak túl a pszichológiai korlátokon a történészek, és kezdték el a kortárs történelem kutatását az 1950-as évek közepétől egészen napjainkig. Mindazonáltal az új középiskolai történelem tankönyv, amelyet az 1990-es évek elején adtak ki, egyetlen mondatban sem említi a magyar felkelést. (2) Az ok egyszerű: Szerbia magával és a saját háborúival volt elfoglalva. A középiskolai történelem tankönyvekben a második világháborút követő eseményekkel kapcsolatos leckék elsősorban a nemzeti történelemmel és Jugoszlávia történetével foglalkoznak; hangsúlyozva a szerbek elnyomását a kommunista rendszerben. Ilyen szellemi légkörben kevés hely maradt bárminek is, ami nem kapcsolódott közvetlenül a szerb nemzeti kérdéshez.

Csupán a történelem tankönyvek 2002 óta kiadott, vagyis a demokratikus változásokat követően megjelent generációjánál találjuk meg az 1956-os magyar felkelés említését.

Az általános iskola 8. évfolyamának szóló új történelem tankönyv gazdagon illusztrált, és a diákok számára látványilag sokkal vonzóbb elődeinél. Nyolc részre oszlik, így mutatva be a nemzeti és a világtörténelmet a 19. század második felétől 2000. október 5-éig. Hetedik részének (*A világ a második világháború után*) egyik fejezete (*A béke megőrzésére tett kísérletek és a hidegháború kezdete*) két és fél oldalon mutatja be Európa második világháború utáni fejlődését. (3) A szöveg képeinek egyike a felkelés alatti budapesti utcaképet mutatja, ezzel az aláírással: „Megmozdulások Budapesten a szovjet csapatok bevonulása ellen Magyarországra 1956 októberében”; míg az a bekezdés, amelyik a NATO és a Varsói Szerződés létrejöttével foglalkozik, a kelet-berlini felkelést (1953), továbbá a szovjetek elleni magyar és lengyel eseményeket 1956-ban a hidegháború erőegyensúlyának előmozdítóiként említi. (4) A szerző néhány mondatban jellemzi az Egyesült Államok katonai beavatkozását a kelet-ázsiai országok polgárháborúinak menetébe. A teljes bekezdés pusztán nyolc mondatban foglalja össze az eseményeket az ötvenes évek kezdetétől egészen a múlt század utolsó évtizedéig! Ennyi tényanyagnak ilyen kis helyen történő bemutatása csupán egy átlagos diák elijesztésére alkalmas.

A tankönyvet kísérő munkafüzet minden egyes fejezethez, illetve órához kérdéseket illeszt. (5) *A béke megőrzésére tett kísérletek és a hidegháború kezdete* című rész három kérdésből áll: „Írja a megfelelő helyre (I) a NATO megalakulásának évét; (II) a Varsói Szerződés létrejöttének évszámát; és végül (III) a magyar felkelés dátumát. (6)

A középiskolai tankönyv, továbbá az általános iskola 8. évfolyamának szóló új történelem tankönyv ugyanazt az időszakot fogja át; a 19. század közepétől Slobodan Milošević bukásáig tartó korszakot; a diákok szintjéhez igazodó órákkal; ami azt jelenti, hogy a nagyobb diákoknak szóló részek kissé terjedelmesebbek. (7) A hetedik rész, *A második világháború utáni világ és annak szemben álló felei* 11 képes oldalon mutatja be a 20. század második felének legfontosabb eseményeit. A *Hidegháború vége, a keleti szövetségi rendszer feloszlása és a kommunizmus összeomlása* című fejezet utolsó leckéjében a szerzők hangsúlyozzák, hogy a Szovjetunió fizette meg a fegyverkezési verseny magas gazdasági árát; és a szovjet külpolitikáról szólva kimutatja, hogy M. Gorbacsovot megelőzően a szovjetek a kelet-európai országokat csatlósaiknak, nem pedig egyenrangú partnereiknek tartották. Ugyanezen az oldalon, a következő bekezdésben hű bemutatását találjuk az 1954 és 1956 között végbement magyar eseményeknek. Az utolsó mondat Nagy Imre és társai tartózkodására utal a jugoszláv nagykövetségen, továbbá Nagy letartóztatására és halálbüntetésére. „Nagy Imre egy koalíciós kormány miniszterelnöke lett, és a szovjet csapatok Magyarországról történő kivonására szólított fel, továbbá bejelentette Magyarország kilépését a Varsói Szerződésből. Ez volt az utolsó csepp a pohárban, és november 4-én a szovjet tankok általános támadást indítottak, a felkelést pedig véres módon levertek. A magyar kormány tagjai a budapesti jugoszláv nagykövetséghez fordultak menedékjogért. Bár a biztonságuk garantálásáról szóló irattal a kezükben hagyták el nagykövetséget, már a helyszínen letartóztatták őket, ezután egy titkos tárgyaláson halálra ítélték, majd kivégezték őket.” (8) A felkelést illusztráló kép megegyezik az általános iskola 8. évfolyamának szóló történelem tankönyvével. Mivel a kiadó ugyanaz, az embernek az a benyomása, hogy a kiadó vagy a szerzők nem tettek semmit annak érdekében, hogy egy másik fényképet találjanak.

Szerbia jelenlegi tankönyveivel kapcsolatban általában – és különösen a történelem tankönyveket illetően – azt kell hangsúlyozni, hogy a szakmódszertan és a tankönyvek standardizálásának folyamata még minden oktatási szinten folyamatban van, és ebben az értelemben Szerbia sem kivétel összehasonlítva azokkal az országokkal, amelyek ezt az átmeneti időszakot már maguk mögött hagyták. A több évtizedes kommunista ideológiai megközelítéstől megszabadulva a múlt újraértékelése ugyanakkor egy másik szélsőséget ért el: gondoljunk itt például a jugoszláviai népek harcainak lekicsinylésére a fasizmus ellen a második világháború alatt, vagy a kommunista történelem eseményeinek elhanyagolására. Vannak változások a nemzeti történelem kényes kérdéseit illetően, és a szomszédos országokkal fennálló kapcsolatok történelmével kapcsolatban; de a létező tankönyveket úgyszintén alapos kritikai átvizsgálásnak vetik alá, illetve kijavítják és bővítik, a hibákat és kihagyásokat korrigálják. Új kiadók és új szerzők jelennek meg; és mindez együttesen a minőségi oktatást mozdítja elő. Ennek eredményeként Szerbiában minőségileg különböző, a 20. század második felének egyes nemzeti és ország-történetével kapcsolatban sokkal objektívebb történelmi megközelítés várható a jövőben; olyan megközelítés, amely mentes a kommunista felhangoktól és alapvetően a levéltári kutatáson alapul.

Kutatás

Az 1956 őszi magyarországi események bemutatásának az általános és középiskolai tankönyvekben jellemző szűkös jellege visszavezethető a jugoszláv és a szerb historiog-

Elsősorban a jugoszláv-szovjet kapcsolatok 1950-es évekbeli történetére koncentráltak, ezért ezek a szerzők az 1956-os magyarországi forradalmat, továbbá a jugoszláv-magyar kapcsolatokat a jugoszláv-szovjet megbékélés kontextusában kezelik.

ráfíanak a témában kifejtett elégtelen kutatására is. A már említett okok miatt az 1980-as évekig nem volt jelentősebb kísérlet a jugoszláv történetírásban arra, hogy tudományosan megvizsgálják a szocialista országokkal fennálló jugoszláv kapcsolatokat. Elszigetelt kutatók és politológusok általában véve vizsgálták ugyan az 1945 utáni jugoszláv külpolitikát, de a legkényesebb folyamatokat és eseményeket alig érintették, vagy átugrották, ha a cselekményekre a jugoszláv vezetés nem talált megfelelő ideológiai magyarázatot. A szocialista országok egymás közti kapcsolatait az 1970-es évektől kiadott tanulmányaikban vizsgáló jugoszláv szerzőknek az egyik jellemző vonása azonban nyilvánvaló: az 1956-os magyarországi felkelést, vagy a lengyelországi eseményeket nem önmagukban, hanem szükségszerűen az 1956. október 30-án kiadott szovjet deklaráció kontextusának motívumaiként, illetve magyarázataként említik. A nyilatkozat címe: *A Szovjetunió és más szocialista országok barátságának és társulása erősítésének alapján álló deklaráció*. Ez a nyilatkozat fontos volt Jugoszlávia számára, mert a szovjet vezetés elismerte hibáinak sorozatát a többi szocialista országgal kapcsolatban. (9) Az 1980-as években megváltozik ez a hozzáállás: a nyilatkozat háttérbe szorul, ha egyáltalán említik; és a jugoszláv történelmi kézikönyvekben a magyarországi 1956-os események szűkösen szerepelnek: említik a menedékjogot a jugoszláv nagykövetségen, illetve Tito pulai beszédét. Ennél nem sokkal több jelenik meg a középiskolai tankönyvekben manapság sem. (10) A történészek még mindig visszafogottak voltak. A magyar felkelés 30. évfordulója előtti tisztelgésnéként egy szociológusokból és politológusokból álló – a Szerb Szocialista Ifjúsági Kutató- és Kiadóközpont, a Nemzetközi Politikai és Gazdasági Intézet és a Nemzetközi Munkásmozgalmi Intézet köré csoportosuló – társaság publikációkat adott ki a magyarországi események történetéről egészen 1944-től kezdve, vizsgálat alá vonva a szocialista rendszert (1956-tal mint fordulóponttal együtt), illetve a gazdasági reformokat is. Laslo Sekelj a *Sztálinizmus és a szocialista alternatíva Magyarországon 1944–1957 között* című művében egy politikai nézőpontú elemzésen túl a többpártrendszerrel az egypártrendszerű, tekintélyuralmon alapuló kommunista rendszerre történő fokozatos és viszonylag békés átmenettel foglalkozik, igazolja a „forradalom” kifejezés használatát stb. *Az 1956-os felkelés* című fejezetben az események pontos leírását adja, de alig kerül említésre Jugoszlávia, csak amikor a felkeléshez kapcsolódva követendő példaként említi. (11) A folyamatok publikációjának időpontjában már tíz év eltelt Veljko Mićunović naplójának megjelenése óta, aki Moszkvában volt nagykövet 1956 és 1958 között, és aki naplójában igazolja a szovjet delegáció érkezését a Brioni-szigetekre a magyar felkelés idején, a második szovjet intervenció megkezdése előtt. Ezzel ugyanakkor a szélesebb közvélemény már Hruscsov emlékiratainak kiadása – az 1970-es évek kezdete – óta tisztában volt Nyugaton. (12)

Noha Darko Bekić *Jugoszlávia a hidegháborúban* című monográfiája bár nem foglalkozik explicit módon 1956-tal és a jugoszláv-magyar kapcsolatokkal, mégis jelentősen hozzájárult a jugoszláv történetírás 1945 utáni, nemzetközi kapcsolatokat érintő történetéhez. A szerző kutatása Jugoszlávia 1949 és 1955 közötti külkapcsolataival foglalkozik; egyrészt az Egyesült Államokkal, Nagy-Britanniával, valamint Franciaországgal; másrészt a Szovjetunióval. Munkája washingtoni, londoni és párizsi levéltári kutatásokon alapul. A jugoszláv-szovjet összetűzés rekonstrukciója, amely a közvetett források nyomán nyugati eredetű, teljesen korrektnek bizonyult a kelet-európai és jugoszláv dokumentumok tükrében is, amelyek a kommunizmus bukása után előkerültek. Bekić könyve az 1950-es évek első felének megkerülhetetlen forrásává vált, egyben kitűnő kiindulópont volt a Jugoszlávia és a keleti blokk országai közötti kétoldalú kapcsolatok kutatásához; úgyszintén a jugoszláv-magyar megbékélés időszakának és 1956 kezdetének a megértéséhez. Még ma is ez a legjobb monográfia Jugoszlávia 1945 utáni történelmének nemzetközi kapcsolatait illetően. (13)

Miután az 1990-es években számos kelet-európai levéltár megnyitására és értékelésére, a kutatók elsődleges források alapján kaptak esélyt tudásuk mélyítésére az egy-

kori szocialista országok külkapcsolatait illetően. A szerb levéltárak is gazdag anyagot tartogatnak, és ezen alapulva Ljubodrag Dimić, Đoka Tripković, Svetozar Rajak, továbbá Dragan Bogetić, illetve néhány külföldi történész (Jan Pelikán, Leonid Gibianskii) munkái jelentek meg; akik azonban elsősorban a jugoszláv-szovjet kapcsolatok 1950-es évekbeli történetére koncentráltak, ezért ezek a szerzők az 1956-os magyarországi forradalmat, továbbá a jugoszláv-magyar kapcsolatokat a jugoszláv-szovjet megbékélés kontextusában kezelik. (14) Mindazonáltal ezek a tanulmányok fontos szerepet töltenek be a jugoszláv-magyar állam- és pártközi kapcsolatok további tanulmányozásához a múlt század középső időszakában. Összességében megállapítható, hogy sajnos e témát illetően még nem született egy mindenre kiterjedő munka.

A 2003 novemberében tartott, *A nagyhatalmak és a kis országok a hidegháborúban, 1945–1955* elnevezésű nemzetközi konferencia nyomán *A jugoszláv-magyar kapcsolatok, 1953–1956* címmel egy tanulmányt adtak ki. (15) Eddig ez az egyetlen publikáció, amely a második világháború utáni kétoldalú kapcsolatokat belgrádi levéltári források alapján kutatja. Ennek a kutatásnak a kiindulópontja a releváns források megvizsgálása volt Szerbia-Montenegró egykori levéltáraiban (ha úgy tetszik, az egykori Jugoszlávia levéltáraiban). Ez magában foglalja a Jugoszláv Kommunista Párt Központi Bizottságának archívumait, a Külügyminisztérium diplomáciai iratait (legyenek bár bizalmasak, sőt szigorúan bizalmasak), a Védelmi Minisztérium katonai gyűjteményét, és a Köztársasági Elnök Kabinetjét is, mint Josip Broz Tito külön archívumait.

A belgrádi levéltári forrásokat tekintve jelen állás szerint két levéltári forrás bír nagy jelentőséggel a témát illetően: a Belügyminisztérium, azon belül az Állambiztonsági Szolgálat levéltára, illetve a Külügyminisztérium Koordinációs Hivatalaé, amely egyike volt a három állami titkosszolgálatnak. Kérdéses, vajon megmaradt-e ezen archívumok valamelyike; továbbá vajon valaha is hozzáférhetőek lesznek-e.

A belgrádi levéltári kutatásokat magyar, orosz és a világ más részeiből származó történészek kutatása kíséri; és nagyrészt megerősíti következtetéseit. Mindazonáltal az 1956-os magyar felkeléssel kapcsolatos jugoszláv hozzáállást vizsgálva szem előtt kell tartani a jugoszláv-magyar kapcsolatok alakulását a háború utáni első évtizedben; ezek számos élesen kiélezett fázison mentek keresztül, a mindenkori jugoszláv-szovjet kapcsolatok függvényében (16), a második világháborút követő nagyon szoros kapcsolatoktól az 1948-as drasztikus szakításig. Az 1940-es és a korai 1950-es évek Magyarországa a keleti blokk Jugoszlávia-ellenes propagandájának vezetését magára vállalta. Rajk László 1949-es pere és kivégzése a halálbüntetések szörnyű sorozatának, az életfogytiglani és hosszú bebörtönzéseknek a kezdetét jelentette Magyarországon. A tisztogatási hullámok átterjedtek más népi demokráciákra is, és csaknem megszakítás nélkül egészen 1952 végéig húzódtak.

Sztálin halálát követően Magyarország a Szovjetunió után az első volt a sorban, ami a Jugoszláviával történő kapcsolatok normalizálását illeti. Belgrád ugyanakkor visszafogottan reagált, és a kezdeményezést átengedte a másik félnek. Magyar kezdeményezésre 1953 augusztusában diplomáciai meghatalmazottak cseréjére is sor került. A diplomáciai kapcsolatok teljes helyreállítása után a kereskedelmi, továbbá részben a tudományos, kulturális és sportbeli kapcsolatok is helyreálltak. Amíg az ipar és a társadalom szintjén a jugoszláv-magyar kapcsolatok fejlődésnek indultak, az állami- és pártkapcsolatok tekintetében a további normalizáció stagnálása már 1955 elején érezhető volt.

A magyar vezetést a jugoszlávok még mindig az 1948-as helyzet alapján mérték fel. Rákosi Mátyás az 1949–1952-es, Jugoszlávia elleni kampány vezetőjeként nem fogadta volna el a jugoszláv-magyar – mint független szocialista államok közti – együttműködést. A kölcsönös visszafogottság és bizalmatlanság óriási volt; a jugoszláv konklúzió szerint a Magyarországgal való szorosabb kapcsolatok lehetetlenek, amíg Rákosi a vezető. 1955 nyarán teljesen világossá vált a jugoszláv hozzáállás: Rajk perének felülvizsgálatához és

Jugoszlávia teljes rehabilitációjához ragaszkodtak, ami már önmagában is érintette Rákosi pozícióját. Továbbá nagykövetségük képviselőitől azt várták, hogy erősítsék a „középvonallal” történő érintkezést; vagyis hogy személyes kapcsolatba lépjenek a magyar PB azon tagjaival, akik érdekeltek voltak a Jugoszláviával való kapcsolatok erősítésében. Ami a Nagy Imrével és követőivel való kapcsolatot illeti, a jugoszláv külügyminisztérium ajánlása az volt, hogy ne keveredjenek bele nyilvánosan Nagy Imre tevékenységébe; hiába szertette volna ezt Nagy. A jugoszláv kormány néhány lépése – a Rajk-per felülvizsgálatához való ragaszkodás, illetve a magyar vezetést kritizáló jugoszláv vezetők nyilvános állásfoglalásainak sora – ugyanakkor közvetlen támogatást jelentett a számára. (17)

Az SZKP XX., 1956 februári kongresszusát követően fejlődésnek indultak a Budapest és Belgrád közötti kapcsolatok, és az események elkerülhetetlenül Rákosi eltávolításhoz vezettek 1956 júliusában. Azonban a jugoszlávok nem lehettek elégedettek Rákosi utódjának személyével, mert Gerő Ernő Rákosi legközelebbi bizalmasa volt. Közvetlenül azután, hogy kinevezték a párt főtitkárának, Gerő levelet küldött Titónak, és kifejezte sajnálatát az MKP Központi Bizottságának múltbeli hibái miatt; javasolta ugyanakkor a pártküldöttségek találkozáját a közeli jövőben Belgrádban vagy Budapesten; ezt szovjet kezdeményezésre végül elhalasztották. A magyar vezetők egyhetes látogatása Jugoszláviában 1956. október 15-én kezdődött. Azonban a tárgyalások formálisak voltak, és a két fél által hangsúlyozott nyitottságnak látszólag semmi nyoma nem volt. Ugyan a két ország közötti barátságról és együttműködéséről egyezményt írtak alá, és Tito elfogadta a jugoszláv delegáció viszont-meghívását, pontos dátumot azonban nem tűztek ki.

A belső pártkapcsolatok megújulása ellenére Gerő jugoszláviai látogatása sem az MDP belső ellenzékét, sem általában az országon belüli ellenzékét nem nyugtázta le. Budapestre történő visszatérésének napján, 1956 október 23-án megkezdődött a magyarországi felkelés.

A magyar október eseményei Jugoszláviát nem hozták irigylésre méltó helyzetbe, hiszen Tito éppen most fejezte ki Gerő rezsimjének szóló támogatását. Mindazonáltal, amikor sor került Nagy miniszterelnöki kinevezésére, Gerőt pedig Kádár János váltotta, az új magyar vezetés azonnal jugoszláv támogatást kapott. A jugoszláv kommunisták kifejezték elégedettségüket Kádár kinevezésével, mint a magyar kommunisták új vezetőjével, akit barátságosnak tartottak Jugoszlávia irányában, és úgy gondolták, hogy Kádárnak és Nagynak sikerülni fog a magyar társadalom demokratizálása. Azonban a magyar felkeléssel kapcsolatos jugoszláv álláspont ambivalens volt. Egyrészt a sztálinista rendszer eltávolítását, továbbá olyan személyek kinevezését akarták, akik makulátlanok voltak Jugoszlávia rettenetes meghurcolásában a Kominform időszakában (ami magyarázza a Naggyal és társaival fennálló különleges kapcsolatot; valamint a támogatást, amelyet a jugoszláv médiában kaptak). Másrészt mivel Jugoszlávia immár nem tartozott a keleti blokkba; nem akarta, hogy bármelyik ország fenyegetse egyedülálló helyzetét a tömbökre osztott világban. Továbbá mint pártállam Jugoszlávia nem fogadhatta el a korábbi magyar demokratikus pártok képviselőinek kormányra kerülését; ennek megfelelően a magyar eseményekkel kapcsolatos jugoszláv attitűd változó volt. Amikor a magyar ellenforradalomtól való félelem erősödött, akkor a jugoszláv vezetés minden egymást követő lépése a szovjetekkel történő előzetes konzultáción alapult. 1956. október 29-én – szovjet kezdeményezésre – a magyar vezetők támogatását kifejező levelet küldtek, amelyben Tito kifejezte sajnálatát a tragikus események miatt, s arra kérte a magyar népet, hogy álljanak el a harctól; ugyanakkor üdvözölte a közélet demokratizálását, a munkástanácsok és a demokratikus önkormányzat bevezetését. Ebben a levélben Tito attól is óvott, nehogy kicsúszzanak az események az ellenőrzés alól, és a reakciós erők kihasználják azokat. (18)

A kutatók számára 1990 után elérhetővé vált levéltári anyag megvizsgálása nyomán az orosz történész, Leonyid Gibianszkij megállapította, hogy a magyar felkelés kezdetétől fogva a szovjet vezetés a katonai beavatkozás felé hajlott, de az első intervenciót és a fel-

kelő tömegekkel kapcsolatos rossz tapasztalatot követően inkább taktikai mozdulatokat tettek. Ez magában foglalta Nagy Imre miniszterelnöki kinevezését, valamint a szovjet egységek visszavonását Budapestről október végén és november elején. A szovjeteknek számításba kellett venniük egyrészt a keleti blokk, másrészt a szélesebb értelemben vett nemzetközi közvélemény reakcióit. Az SZKP Elnöksége október 31-én újabb katonai beavatkozás mellett döntött, és november első napjaiban valamennyi kelet-európai ország, továbbá Kína és Jugoszlávia vezetőinek is kikérték erről a véleményét. (19) A szovjetek elsősorban a jugoszláv vezetés hozzáállása felől érdeklődtek; mivel tisztában voltak a jugoszláv propaganda óriási befolyásával az MDP ellenzékében, és azzal a különleges támogatással, amelyről Tito október 29-én kelt levelében tájékoztatta Nagy Imrét. Közben az események Magyarországon csalódást keltő irányt vettek Tito számára: a jugoszláv modell helyett Magyarország az osztrákot választotta. A Brioni-szigeteken folytatott titkos tárgyalások – amelyen részt vett Hruscsov, Malenkov, Tito, Kardelj és Ranković; illetve Veljko Míćunović is – a november 2-áról 3-ára virradó éjszaka számottevő megkönnyebbülést hoztak a szovjeteknek. Tito nemcsak a katonai beavatkozást helyeselte, hanem segítséget is ígért Nagy Imre és társai eltávolítására a magyar politikai életből. (20) Ezt az ígéretet nem tartotta be; és Jugoszlávia hamarosan kényelmetlen helyzetben találta magát, mivel Nagy a november 4-i szovjet beavatkozás törvénytelenységének proklamálása után 15 társával együtt a jugoszláv nagykövetségen keresett menedéket. Úgy tűnik, a jugoszlávok nem tartották meg a szovjeteknek tett ígéretüket, részben mert nem volt elegendő idejük, másrészt pedig túlbecsülték Nagyra terjedő befolyásukat. Ettől függetlenül részben előrehaladtak a forгатókönyvvel, ám a körülmények nem játszottak a kezükre. Mivel Nagy megtagadta a lemondását miniszterelnöki tisztségéről, Jugoszláviába szállítása nem tűnt ideális megoldásnak a szovjetek számára és ahogy a soron következő tárgyalásokból látszik, mindent elkövettek ennek megakadályozására.

Az 1956-os magyar forradalom után hozzávetőleg kétszázezer ember emigrált. A legtöbb magyar Ausztriában keresett menedéket. Az első és a második szovjet beavatkozás között főleg a magyar politikai rendőrség (ÁVH) tagjai szöktek családotul Jugoszláviába, félve az üldözéstől (a számukat 1500 és 2000 közé teszik), azonban a helyzet rendeződése után a többségük visszatért.

A jugoszlávok ugyanakkor azonnal tájékoztatták a szovjet vezetést az események új fordulatáról; és érdeklődtek, vajon lehetséges-e, hogy a a nagykövetségről a csoportot Jugoszláviába szállítsák. A szovjet vezetés határozottan ellenezte ezt, ezért több hétig húzódó tárgyalások kezdődtek a menedékjogról a jugoszláv, a magyar és a szovjet vezetés között. A Kádár kormánnyal való tárgyalásokat Nagy Imre sorsát illetően – Ranković utasításait követve – Dalibor Soldatić nagykövet vezette; egészen Dobrovoje Vidić megérkezéséig. Utóbbi a külügyminisztérium magas rangú hivatalnokaként november 19-én érkezett Budapestre. Számos variáció merült fel, és az idő múlásával Jugoszlávia egyre nehezebb helyzetben találta magát; a nagykövetségen elszigeteltek egyre gyengültek, amivel számolt is a szovjet oldal, amely végül formálisan is visszavonult a tárgyalásokról. Amikor ejtették a Jugoszláviába történő szállítás lehetőségét; a szovjetek Romániát javasolták, mint olyan országot, amely befogadná Nagyot és társait. (21) Ekkor egy román küldöttség érkezett Jugoszláviába, hogy megvitassa a kérdést. (22) Ezt azonban nemcsak Nagy utasította el kategorikusan, de a jugoszlávoknak is erkölcsileg vállalhatatlannak tűnt, mert az gyakorlatilag Nagy Imre közvetett kiszolgáltatását jelentette volna a szovjeteknek. A nagykövetségen a jugoszláv reprezentánsok folyamatosan azt tanácsol-

ták Nagynak, hogy mondjon le a miniszterelnökségről, továbbá vonja vissza a szovjet agresszióval kapcsolatos proklamációját; ám mivel ebben a hazaárulással történő vád lehetőség látta, Nagy Imre konzekvensen elutasította ezt is. (23) Budapestre történő megérkezése után Dobrivoje Vidić a jugoszláv kormánytól származó levelet mutatott be Kádár Jánosnak, amelyben a magyar kormánnyal folytatott tárgyalások eredményeit összegezték. Ugyanakkor a Nagy Imrével történő megbeszélést és Nagy helyeslését követően Vidić a magyar kormánytól írásos garanciát kért, hogy Nagy és társai a nagykövetséget a letartóztatástól való félelem nélkül elhagyhassák. Végül november 21-én megkapták ezt a garanciát: Kádár János ugyanis a JKP alelnökéhez – Edvard Kardeljhez – írt levélnek egyik utolsó bekezdésében – túlzások közepette, amelyek jugoszláv nézőpontból elfogadhatatlanok voltak, – azt állította, hogy

„a magyar kormánynak... nem áll szándékában Nagy Imre és csoportja tagjainak megbüntetése a korábbi akciókért (...) elhagyhatják a jugoszláv nagykövetséget és szabadon hazatérhetnek.” (24)

Az írásos garancia kézhezvételét követően, amelyet hivatalos államközi szinten adtak ki (ez volt a Kádár-kormány első nemzetközi vonatkozású cselekménye), Nagy és társai a nagykövetségről való távozás mellett döntöttek. Münnich Ferenc, a Kádár-kormány védelmi- és belügyminisztere kezdeményezésére megállapodtak, hogy november 22-én egy magyar busz érkezik Nagy és társainak csoportjáért. A megbeszélte időpontban a busz megjelent a nagykövetség előtt; a korábbi menekültek beszálltak és azonnal Romániába vitték őket. Nagynak és társainak a szovjetek általi letartóztatására a magyar kormány teljes egyetértésével került sor: a Budapesten tartózkodó szovjet hivatalos személyek javaslatára döntöttek Nagyék letartóztatásáról, és a garancialevél aláírásakor Kádár tökéletesen tisztában volt a szovjetek döntésével. (25)

Nagy elrablása után Jugoszlávia kényelmetlen helyzetben találta magát a nemzetközi közvéleménnyel szemben: a Nagynak adott menedékjoga révén kikövezte az utat a Kádár-kormánynak, és most a szovjetektől sem tudta megvédeni a miniszterelnököt. 1956. november 11-én, Pulában elmondott híres beszédében Tito megpróbálta igazolni a jugoszláv pozíciót, elítélte az első szovjet katonai beavatkozást Magyarországon; hangsúlyozva, hogy a magyar és a szovjet részről elkövetett hibák együttesen vezettek a tragikus októberi eseményekhez. Másrészt azt mondta, a második szovjet beavatkozás „kisebbség rossza”, amely elejét vette az „ellenforradalomnak” Magyarországon és Magyarország kilépésének a Varsói Szerződésből. Noha a pulai beszéd senkit sem elégített ki, támogatást jelentett a keleti blokknak, illetve a korabeli szovjet politikának. Minden további esemény, ami Nagy menedékjogához és a nagykövetségről történő távozását követő elrablásához kötődik, mélyítette az ellentétet az egyik oldalon Jugoszlávia, a másik oldalon a Szovjetunió és Magyarország között. Éles hangú diplomáciai jegyzékek sorának cseréjére került sor Belgrád és Moszkva, illetve Belgrád és Budapest között, ami elkerülhetetlenül a további kapcsolatok romlásához vezetett Jugoszlávia és e másik két kommunista állam között.

Kétségtelen, hogy a „Nagy-ügyet” a jugoszláv-szovjet kapcsolatok jobban megsínylették, mint a jugoszláv-magyar kapcsolatok. Tito azonban nem akart komolyabb konfrontációt Hruscsovval, és a pulai beszéde után nem ment tovább a szovjetek kritizálásában. Ugyanakkor a megromlott diplomáciai kapcsolatok eredménye volt az elsődleges oka a szovjet vezetés helyzetértékelésének 1958 elején, miszerint Jugoszlávia soha többé nem tér vissza a keleti blokkba. Talán még inkább elfogadhatatlan volt szovjet nézőpontból Jugoszlávia egyre aktívabb vezetői szerepvállalása azon országok között, amelyek néhány évvel később hivatalosan is megalakították az el nem kötelezettek mozgalmát.

Az 1956-os magyar forradalom után hozzávetőleg kétszázezer ember emigrált. A legtöbb magyar Ausztriában keresett menedéket. Az első és a második szovjet beavatkozás között főleg a magyar politikai rendőrség (ÁVH) tagjai szöttek családotul Jugoszlávia-

ba, félve az üldöztetéstől (a számukat 1500 és 2000 közé teszik), azonban a helyzet rendeződése után a többségük visszatért. A forradalom elfojtását és a nyugati határok megerősítését követően a szökés veszélyessé vált, és 1957 tavaszára kb. húszezer ember hagyta el az országot a déli határon keresztül. Csupán a nemzetközi szervezetek hathatós segítségével, különösen az ENSZ Menekültügyi Biztosságának és az Európai Migrációs Nemzetközi Bizottságnak köszönhetően tudták megoldani a jugoszláv hatóságok a menekültek kérdését 1958 elején. (26)

Beszámolók

A jugoszláv sajtó élénken követte a magyar eseményeket; a felkelés előtt és után egyaránt, továbbá az állampárti nézeteket ontották a riportok és a kommentárok. Rákosi ellenzékét nyíltan támogatták; a Petőfi Körnek, a Magyar Írók Szövetségének, illetve más ellenzéki központoknak az MKP elleni tevékenységét üdvözölték 1956-ban; ahogy a belgrádi történész, Predrag J. Marković ezt megfogalmazza a könyvében (*Belgrád a Kélet és a Nyugat között, 1948–1965*). (27) 1956-tot a „nagy várakozások éveként” írja le, amelyet az SZKP 20. kongresszusa, a lengyel- és magyarországi felkelések és a szuezi válság jellemez. P. J. Marković továbbá áttekintést ad a legolvasottabb és legnagyobb befolyású belgrádi lapokból; a Politika és a Borba című újságból, amelyek az állampárti vonalat minden elhajlás nélkül követték. (28) „A magyar válság egy új személyt repített a jugoszláv politika vezetőségébe – Dobrica Ćosićot” – idéz a szerző; elmagyarázva, hogy „Ćosić Budapesten tartózkodott a felkelés kitörésekor, amikor nem volt jugoszláv újságíró a helyszínen.” (29)

Budapesti jelenlétét Ćosić a szocialista országok irodalmi magazinjai szerkesztőinek találkozójával magyarázza, amelyen a Jugoszláv Írószövetség ajánlására és a jugoszláv kormány alelnökének, Aleksandar Rankovićnak az engedélyével készült részt venni. (30) A felkelés kitörésének napján, október 23-án vonaton érkezett Budapestre, és október 31-éig maradt; amikor a jugoszláv kormány utasítására visszatért Belgrádba azzal a repülőgéppel, amelyet érte küldtek. Azonban a magyar fővárosban tartózkodott nyolc napig, és elvegyült az utcákon a tüntetők között. A forradalmi hangulattól megérintve, legalábbis kezdetben, a magyar forradalom John Reed-jének gondolta magát; és ahogy Ćosić az emlékirataiban fogalmaz, végül vonakodva engedelmeskedett a hazatérését elrendelő határozatnak. Belgrádba történő megérkezését követően a jugoszláv kormánynak címzett, azonnal leadott belső jelentése hasznára volt Titónak, hogy állást foglaljon a szovjet beavatkozással kapcsolatban Hruscsovnak a Brioni-szigetekre történő titkos megérkezése előtt. (31) A budapesti utcákról alkotott benyomásait a Borba 1956 novemberében hét részben közölte, míg 1957 januárjában ez a sorozat kis füzetként is megjelent *Hét nap Budapesten* címmel. Dobrica Ćosić kezdeti forradalmi lelkesedése azonban – amikor azokra a napokra emlékezett, amelyek a jugoszláv kommunista mozgalomhoz kötődtek – lehanyaglott a felkelés kiterjedésével, továbbá a nem kommunista csoportok növekvő jelenlétével a tüntetéseken és az utcai harcokban.

Az elismerés, amit jugoszlávként kapott – partizán tapasztalatainak előhívása, a munkástanácsok megalakításában kikért véleménye – növelte büszkeségét. A következő napokban alább hagyott a lelkesedése, és fokozatosan kétségei lettek a magyar forradalmi kormány követeléseinek folyamatos növekedése miatt. Amikor már nemzeti és antiszemita jelszavakat is felfedezett, akkor félni kezdett; és ekkortól kezdve kérdésesnek tartotta a Nagy Imre vezette kormány kompetenciáját arra nézve, hogy kordában tudja-e tartani a felkelőket.

Dalibor Soldatić nagykövet egy csoportnyi diák között október 30-án Budán találta meg Dobrica Ćosićot; és közvetítette számára a jugoszláv kormány üzenetét, hogy azonnal térjen vissza Belgrádba. Azonban az autót – amelynek öt és két másik prominens párttagot

kellett volna a repülőtérré szállítania – a szovjet csapatok visszairányították Budapestre. Ćosić csak másodszori próbálkozásra érte el a repteret, a következő nap hajnalban. Teljes budapesti tartózkodása alatt Nagy Imrét csupán egyszer látta, aki számára rendkívül fáradtnak tűnt. Ugyanakkor Kádár Jánossal is beszélt, és Kádár Ćosić révén kérte Tito segítségét egy ezred kiállításában. Ćosić azt javasolta, hogy menjenek el együtt autóval Titóhoz, de Kádár elutasította az ajánlatot. Ćosić visszaemlékezik, hogy hallomása szerint a magyar forradalmi kormány néhány dokumentuma Belgrádba jutott; ugyanakkor ezeket sosem találta meg a Központi Bizottság archívumaiban. (32)

Dobrica Ćosić benyomásai erősítették a magyarországi események folyamatával kapcsolatban a jugoszláv vezetés állásfoglalását, amelyet egyébként más titkosszolgálati információkra alapoztak. Ez az oka annak, hogy azonnal kiadták őket. Továbbá, ahogy Ćosić visszaemlékezik az *Írók jegyzeteiben*, budapesti beszámolója eredményeként a bizottság tagja lett a JKP programjának előkészítésében, munkája a Bizottságban stabilizálta helyzetét a Galebon, és 1961-ben Tito magával vitte Afrikába. (33)

Dobrica Ćosić ugyanakkor nem az egyetlen jugoszláv szemtanúja volt a magyar forradalomnak. Sokan voltak: a nagykövetség munkatársai, kereskedelmi szervezetek alkalmazottai, politikusok, újságírók, átlagos állampolgárok. Az újságírók beszámolója a legérdekesebbek. Munkájuk természete miatt mindenütt jelen vannak, kíváncsibbak másoknál, történeteik hitelesek. Ráadásul a – különleges helyzetben – Magyarországra siet valamennyi jugoszláv újságíró jól ismerte a nyelvet, és ezért teljes mozgásszabadsággal bírt. Megjelenő beszámolóiknak ugyanakkor természetesen meg kellett felelniük a párt irányvonalának és minél kapósabb volt egy újság, annál több figyelmet fordítottak a tartalomra. Ennek tipikus példája a Politika újságírója, Djuka Julijus, aki sokak visszaemlékezése szerint egyike volt a leghozzáértőbb és legjobban informált újságíróknak a szocialista Jugoszláviában. Írásai a magyar forradalomról pontosak voltak, mentesek a személyes benyomásoktól, még a kommunista zsargon szerint is. Baráti beszélgetésekben viszont Djuka Julijus egy magával ragadó mesélő volt, akinek az 1956-os magyarországi eseményekkel kapcsolatos visszaemlékezései elmélyült részletekkel, és éles szemű megfigyelésekkel voltak tele. Mindazonáltal a kisebb forgalmú lapok egy élénkebb, az emberekhez közelebb bemutatását adhatták a magyarországi eseményeknek, a párt következtetéseinek, illetve a helyzet értékelésének a minimumra szorításával. Ilyen volt a belgrádi ifjúsági lap, a Mladost novemberi sorozata, amelyet egy akkor 27 esztendőes újságíró, a későbbi író és műfordító Ivan Ivanji írt.

A jugoszláv-magyar megbékélés jeleként és a kulturális kapcsolatok feléledésének részeként a két ifjúsági újság, a budapesti Szabad Ifjúság és a belgrádi Omladina kapcsolatba kerültek egymással. Ennek eredményeként Ivan Ivanji 1956 júliusának és augusztusának egy részét Magyarországon töltötte, mint az Ifjúság szerkesztői stábjának vendége. Azok a kapcsolatok, amelyeket ekkor épített ki a magyar kollégákkal, rendkívül értékesnek bizonyultak a forradalom idején.

Ivanji október végén, amikor kollégáival együtt Budapestre érkezett, káosszal találta magát szemben, amelyben a felkelők különböző csoportjai próbáltak rendet tenni. Ijesztőleg hatottak rá az emberi személyiségek változásai, a fanatizmus és a fatalizmus, amelyet néhány magyarországi ismerősén felfedezett, továbbá aggódott néhány magyar kollégája életéért. A horthysta csoportok és antiszemita jelszavak a második világháborút, táborban töltött éveit idézték föl benne. A legkeserűbb és legmélyebb sok kétségtelesenül akkor érte, amikor az MDP városi bizottságának tagjait október 30-án kivégezték, és ő ennek szemtanúja volt. A bizottság épületével szemközti térről, ahol a tömeg meglincselte az embereket, egyenesen a jugoszláv nagykövetségre ment, ahol találkozott Dobrica Ćosićcal és néhány más személlyel, akik izgatottan beszélgettek arról a forradalmi indulatról Budapest utcáin, ami őt taszította. (37) Ivan Ivanji hamarosan összevezetett Dalibor Soldatić nagykövettel, mivel őt nem tartotta alkalmasnak a kérdéses szitu-

áció kezelésére. Soldatić azt kívánta, hogy a jugoszláv újságírók törjenek maguknak utat a tömegben, amennyire csak lehetséges és számoljanak be mindenről, amit megfigyelnek. Az újságírók ennek úgy tettek eleget, hogy reggelenként egyenként indultak el különböző irányokba, és napközben visszatértek a nagykövetségre, hogy informálják Soldatićot az utcákon uralkodó állapotról. Ivanji beszámolóit zavarták a nagykövetet, aki úgy gondolta, hogy a fiatal újságíró szükségtelenül kelt pánikot. Végül november 4-én elérte, hogy Ivanji visszatérjen Jugoszláviába: feltette arra a buszra, amely a jugoszláv dolgozók családrait evakuálta a nagykövetség túlterheltsége miatt, mert ott már nem maradt elegendő férőhely. (38)

1956 novemberében a Mladost hetilap Ivanji három szövegét közölte a magyar forradalomról, elhagyva a pártzargont és eltekintve a szocializmus nagy kérdéséről való elmélkedéstől. Ehelyett Ivanji az első cikk elején két egyszerű okot mond arra, hogy a magyar események miért váltottak ki olyan nagy érdeklődést: Magyarország egy szomszédos ország, ahol ráadásul a szocializmus túlélését kérdőjelezték meg. Ivanji írásai az átélés mély és személyes bélyegét hordozzák magukon; nem száraz újságírói beszámolók, hanem olyan képek, amelyek örökre megmaradnak az idők emlékezetében: a letartóztatása Budapest felé menet; a barikádokon történő áttörése a terepjáróval, a Kádárral való beszélgetése október 29-én, a betört budapesti áruházi ablakok napokig érintetlen áruikkal, a gyilkosságok, egy energikus ember jelenlétének hiánya, aki képes lett volna megállítani a vérontást. (39) Miként volt lehetséges, hogy a forradalom ellenforradalomba ment át – teszi fel a kérdést Ivanji, a második beszámolója elején. A választ abban látja, hogy az embereken úrrá lett a mindenre kiterjedő bizalmatlanság, továbbá abban a – számára evidens – tényben, hogy a szélsőjobb volt az egyetlen szervezett és cselekvésre kész erő Magyarországon. (40) A kecskeméti harcok világos leírása, az átmeneti visszatérés Palićhoz, a „halálszüret” ismételt elkezdődése és egy magyar barát emléke csupán néhány kép azok közül, amelyeket a harmadik szövegben bemutat. (41)

Jelenlegi álláspontja az 1956-os magyarországi forradalomról különbözik az ötven esztendővel ezelőttil. Akkoriban azt gondolta, Jugoszláviának minden erejét mozgósítania kell, hogy megőrizze a szocializmust Magyarországon. Úgy gondolta, Jugoszlávia néhány jó értelemben vett nagy cselekedetet hajtott akkor végre. Ma úgy gondolja, hogy Jugoszláviát becsapta és kihasználta a nagyobb játékos.

Jegyzet

(1) Még ma is hatályos Szerbiában az a jogszabály, amely szerint a 30 évnél nem régebbi levéltári anyagok nem hozzáférhetőek a kutatók számára, azonban ez nem akadályozza az interdiszciplináris kutatókat abban, hogy megvizsgálják a kortárs eseményeket.
(2) Lásd N. Gaćeša, D. Živković, Lj. Radović, (1992): *Istorija za III razred gimnazije prirodno-matematičkog smera i IV razred gimnazije opšte*

Kétségtelen, hogy a „Nagy-ügyet” a jugoszláv-szovjet kapcsolatok jobban megsínylették, mint a jugoszláv-magyar kapcsolatok. Ti to azonban nem akart komolyabb konfrontációt Hruscsovval, és a pulai beszéde után nem ment tovább a szovjetek kritizálásában. Ugyanakkor a megromlott diplomáciai kapcsolatok eredménye volt az elsődleges oka a szovjet vezetés helyzetértékelésének 1958 elején, miszerint Jugoszlávia soha többé nem tér vissza a keleti blokkba.

smera (Történelem a középiskola 3. évfolyama számára – természettudományos és matematikai irányú osztályoknak, illetve a középiskola 4. évfolyama számára – általában. Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (Tankönyvi és Tanítási Segédanyagok Központja). 327.

(3) Duško M. Kovačević et al. (2003): *Istorija za 8. razred osnovne škole (általános iskola 8. évfolyamá-*

nak szóló új történelem tankönyv). Beograd, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (Tankönyvi és Tanítási Segédanyagok Központja). 223.

(4) Remélhetőleg az évszám nyomdahiba eredménye.

(5) P. Marković, K. Nikolić (2003): Radna sveska – istorija (Munkafüzet – történelem), Belgrád, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (Tankönyvi és Tanítási Segédanyagok Központja). 91.

(6) Jelen tanulmány írásakor egy belső, és egyáltalán nem reprezentatív felmérést végeztem; feltettem a munkafüzet kérdéseit egy belgrádi külvárosi középiskola öt él-tanulójának. Tudták ugyan a NATO jelenlétét, de ezt már nem, hogy mikor alakult.

(7) K. Nikolić et al. (2002): *Istorija za 3. razred gimnazije prirodno-matematičkog smera i 4. razred gimnazije opšteg i društveno-jezičkog smera* (Történelem a középiskola 3. évfolyama számára – természettudományos és matematikai irányú osztályoknak, illetve a középiskola 4. évfolyama számára – általában), Belgrád, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva (Tankönyvi és Tanítási Segédanyagok Központja). 235.

(8) Ez az egyetlen tankönyvi szövegrész az 1956-os magyar felkeléssel kapcsolatban Jugoszláviában, illetve 1990 után Szerbiában, ezért teljes egészében idézzük: «Otpor komunizmu bio je tih, ali upozoravajući. U Mađarskoj je 1954. predsednik vlade Imre Nađ započeo liberalne reforme, ali je ubrzo smenjen. U Istočnoj Nemačkoj i Čehoslovačkoj zabeleženi su čak i prvi štrajkovi. Neočekivana pobuna izbija 1956. u Mađarskoj. Tokom leta smenjen je Mačaš Rakoši, što je nezadovoljstvu dalo podstrek. U dugoj polovini oktobra pobuna je bila na vrhuncu. Tajna policija 23. oktobra otvara vatru na demonstrante kojim se priključuju i radnici. Na čelo koalicione vlade dolazi Imre Nađ i traži povlačenje sovjetskih trupa i izlazak Mađarske iz Varšavskog pakta. To je bila kap koja je prellila čašu i 4. novembra počinje sovjetski tenkovski napad. Pobuna je ugušena u krvi. Članovi mađarske vlade zatražili su azil u jugoslovenskoj ambasadi u Budimpešti. Kada su dobili garancije da im se ništa neće dogoditi, napuštaju zgradu ambasade, ali su odmah uhapšeni i na tajnom procesu osuđeni na smrt i kasnije streljani.» A kommunizmusal szembeni ellenállást elnyomták, de ez egyben figyelmeztető volt a jövőre nézve. Magyarországon 1954-ben Nagy Imre miniszterelnök liberális reformokat vezetett be, azonban őt hamar leváltották. Az első sztrájkokra Kelet-Németországban és Csehszlovákiában került sor. Magyarországon 1956-ban egy váratlan felkelés tört ki. Nyáron leváltották Rákosi Mátyást, ezzel is lökést adva az elégedetlenségnek. Október második felében a felkelés a csúcspóra ért. Október 23-án a titkos rendőrség tüzet nyitott a felkelőkre, akikhez immár a munkások is csatlakoztak. Nagy Imre egy koalíciós kormány miniszterelnöke lett, és a szovjet csapatok Magyarországról történő kivonására szólított fel, továbbá bejelentette Magyarország kilépését a Varsói Szerződésből. Ez volt az utolsó csepp a pohárban, és november 4-én a szovjet tankok általános támadást indítottak, a felkelést pedig véres módon leverték. A magyar kormány tagjai a budapesti jugoszláv nagykövetséghez fordultak menedékjogért. Ugyan a biztonságuk ga-

rantálásáról szóló irattal a kezükben hagyták el a nagykövetséget, azonban már a helyszínen letartóztatták őket, ezután egy titkos tárgyaláson halálra ítélték, majd kivégezték őket.” Uo. 198.

(9) Lásd R. Vukadinović (1970): *Odnosi među evropskim socijalističkim državama (Az európai szocialista államok közötti kapcsolat)*, Zágráb. Č. Štrbac (1975): *Jugoslavija i odnosi između socijalističkih zemalja (Jugoszlávia és a szocialista országok közötti kapcsolat)*, Belgrád. L. Mates. (1976): *Međunarodni odnosi socijalističke Jugoslavije (A szocialista Jugoszlávia nemzetközi kapcsolatai)*, Belgrád. (10) Lásd D. Bilandžić (1985): *Historija FNRJ (A Jugoszláv Szocialista Szövetségi Köztársaság története)*, 3rd ed., Zágráb. B. Petranović (1988): *Istorija Jugoslavije 1918–1988 (Jugoszlávia története 1918–1988)*, Vol. 3, *Socijalistička Jugoslavija 1945–1988 (A szocialista Jugoszlávia 1945–1988)*, Belgrád.

(11) Lásd S. Samardžić, V. Čurguz, (1987, szerk.): *Mađarske alternative (Magyarországi alternatívák)*. Belgrád.

(12) Lásd V. Mićunović (1977): *Moskovske godine 1956–1958 (A moszkvai évek 1956–1958)*. Zágráb.

(13) D. Bekić (1988): *Jugoslavija u hladnom ratu. Odnos s velikim silama 1949–1955 (Jugoszlávia a hidegháborúban. A nagyhatalmakkal való kapcsolatok 1949–1955)*. Zágráb.

(14) A magyar forradalom 40. évfordulója alkalmából a fent említett történészek egy csoportja konferenciát szervezett Belgrádban, tanulmányaik egy része pedig később megjelent különféle belgrádi történelmi újságokban. [lásd *Istorijski glasnik*, (1997) 1–2. *Jugoslovenski istorijski časopis*, (1996) 1–2. *Istorija 20. veka*, (1994) 1. (1997) 1. (1988) 2. (2000) 2. *Tokovi istorije*, (1998) 1–4. (2005) 3–4.]

(15) Lásd K. Kovačević (2005): *Jugoszláv-magyar kapcsolatok 1953–1956. In Nagyhatalmak és a kis országok a hidegháborúban 1945–1955. Az ex-Jugoszlávia kérdése* (Lj. Dimić, szerk.), Belgrád. 140–158.

(16) A továbbiakban kutatási eredményeim egy részét röviden bemutatom.

(17) *Szerbia-Montenegró archívumai, a Jugoszláv KP Központi Bizottsága* (továbbá ASM, CC CPY), IX-75/IV-93. Noha a hozzáférhető jugoszláv forrásokban nincs világos utalás arra, hogy bármilyen speciális kötelezettséget vállaljanak Nagy és bajtársai iránt, a pusztá tény, hogy a jugoszlávok illegális kapcsolatokat tartottak fent velük, egy bizonyos erkölcsi kötelezettséget jelentett e csoport felé, amelynek a jugoszlávok tökéletesen a tudatában voltak. Uo. A jugoszláv nagykövetség első titkára, Milan Georgijević 1954-ben kapcsolatba került Vársárhelyi Miklóssal, az Információs Titkárság egyik tisztviselőjével, Nagy közeli szövetségesével és újságíróval. A kapcsolat a Nagy Imre vezette kormány bukása után rendszeres titkos találkozókká alakult, egészen a második szovjet beavatkozásig, 1956. november 4-éig. *M. Georgijević személyes beszámolója a szerzőnek*, 2001. január 16-án. „Ők [a jugoszláv nagykövetség tagjai] mindig mindent elismertek, de sosem adták jelét annak, hogy egyetértének velünk. A pusztá tény, hogy nem szakították meg a kapcsolatot, érdeklődésüket

jelezte számunkra és Nagy Imre, valamint társai tevékenységének helyeslését” – Varga Szilveszter interjúja Vásárhelyi Miklóssal, *Naša borba*, (1997) február 1–2.

(18) ASM, CC CPY, IX-75/II-18.

(19) L. Gibianskii (1996): »Sovjetsko-jugoslovenski odnosi i Madjarska revolucija 1956. godine» (Sovjet-jugoszláv kapcsolatok és az 1956-os magyar forradalom), *JIC (Jugoszláv történelmi Szemle)*, 1-2. 159. Lásd még: A. S. Stykalin (2005): »Sovjet-jugoszláv kapcsolatok és Nagy Imre esete», *A hidegháború története*, 5. kötet, 1. rész, február, 3–22.

(20) *Közársasági Elnöki Kabinet, Josip Broz Tito arhivumai* (továbbiak AJBT, CPR), I-3-a SSSR, Zabeleška o razgovorima drugova Tita, A. Rankovića, E. Kardelja sa N. S. Hruščovom i G. M. Maljenkovom u toku noći između 2. i 3. novembra 1956. (Tito, A. Ranković, E. Kardelj elvtársak beszédének percei N. S. Hruscsoval és G. M. Malenkovval az 1956. november 2-áról 3-ára virradó éjszaka).

(21) ASM, CC CPY, IX-75/IV-89. Soldatićnak küldött távirat, 1956. november 11-én. Még pontosabban, a szovjetek azt kérték, hogy csak Nagyot és Losonczyt szállítsák Romániába, a többiek hazamehettek.

(22) V. Vlahović (1988): *Strogo pov.: 1955-1958 (Szigorúan bizalmas: 1955-1958)*, Belgrád. 131–135.

(23) ASM, CC CPY, IX-75/IV-89. Zabeleška o razgovoru državnog podsekretara za inostrane poslove, druga Dobrivoja Vidića, sa Imre Nađem, Lošoncijem, Donatom i Harastijem u zgradi naše ambasade u Budimpešti, November 19, 1956. (Dobrivoje Vidić külügyminiszter-helyettes beszédének percei Nagy Imrével, Losonczyval, Donáttal és Harasztival a budapesti nagykövetségünkön, 1956. november 19-én).

(24)«... mađarska vlada ... prema Imre Nađu i članovima njegove grupe ne želi primeniti kaznu zbog njihovih prošlih dela. ...oni će sami napustiti jugoslovensku ambasadu i slobodno će otići svojim kućama.» *Ibid.* Izvršnom veću FNJR na ruke druga Edvarda Kardelja po ovlašćenju Mađarske revolucionarne radničko-seljačke vlade, Predsednik Vlade, Janoš Kadar, Budimpešta, 21. novembar 1956 (A JKP szövetségi kormánya, illetve Edvard Kardelj elvtárs kezébe; kiadva a magyar forradalmi munkás- és paraszt kormány miniszterelnöke, Kádár János által, Budapest, 1956. november 21.).

(25) L. Gibianskii, i.m., 168.

(26) Lásd K. Kovačević (2003): Mađarske izbeglice u Jugoslaviji 1956–1957. godine (Az 1956-os mene-

kültek Jugoszláviában). *Tokovi istorije*, 1–2. 91–124. (27) Predrag J. Marković (1996): *Beograd između Istoka i Zapada 1948–1965, (Belgrád a Kelet és a Nyugat között 1948–1965)*, Belgrád.

(28) Uo. 140.

(29) Uo. 150.

(30) Dobrica Ćosić (2001): *Piščevi zapisi 1951-1968 (Írók Jegyzeteiben 1951–1968)*, 2. kiadás, Belgrád. 117.

(31) Uo. 115–116.

(32) Dobrica Ćosić személyes beszámolója a szerzőnek, 2005. június 8-án. A belgrádi levéltárak kutatása nyomán nem találtam utalást ezeknek a dokumentumoknak a létezésére Belgrádban.

(33) Dobrica Ćosić, *Piščevi zapisi 1951–1968*. 117. A *Galeb* egy jugoszláv hadihajó volt, amelyet Tito a leggyakrabban használt hivatalos útjai során.

(34) *Ivan Ivanji személyes beszámolója a szerzőnek, 2006. március 14-én.*

(35) Uo.

(36) Ivan Ivanji (1986): *Jedna mađarska jesen, Književna zajednica, Novi Sad. és 2. kiadása németül: Eine ungarischer Herbst (Egy magyar ősz)*, Wien, Picus. (1995)

(37) *Ivan Ivanji személyes beszámolója a szerzőnek, 2006. március 14-én.; D. Ćosić, Sedam dana u Budimpešti, Belgrád. (1957) 59.*

(38) *Ivan Ivanji személyes beszámolója a szerzőnek, 2006. március 14-én.*

(39) *Mladost*, 1956. november 7. 5.

(40) Uo. 1956. november 7. 6.

(41) Uo. 1956 november 21. 7. „Iz ove anarhije nas samo ruski tenkovi mogu izvući. I oni će doći i ja ću stati na čelo jedne male udarne grupe i boriću se protiv njih. I poginuću sa svojim narodom, jer mi ništa drugo ne preostaje. (Csupán a szovjet tankok tudnak minket kihúzni ebből az anarchiából. Ha majd megérkeznek, akkor egy kis ellenálló csoport élére állva fogok harcolni ellenük. És végül elesen az embereimmel együtt, mert nem marad más lehetőség.)”, egy magyar barátja, november 3-án; ő nem harcolt és nem volt gyáva, mondja Ivan Ivanji. Uo.

Katarina Kovačević

Belgrád, Belgrádi Egyetem, Filozófia Kar,
Történelem Tanszék

Maczák Márton fordításai

Történelem alulnézetben

Két '56-os gyereknapló

A 2006 nyarán megjelent '56-os gyereknaplók kínálják a feladatot: a történelemtanításban miképpen lehetne hasznosítani ezeket az új forrásokat?

Az 1956-os magyar forradalom ötvenedik évfordulóján megjelent két gyereknapló (1) igazi szenzáció. Szenzáció, mert annak minden sajátossága, építőeleme megtalálható a szövegekben és a naplók sorsában. (2) A szerzők életkora különleges, hiszen a forradalom idején egyikük mindössze tizenkét (3), a másik pedig tizenhárom éves volt. A naplók megjelenésének időpontjáig nem ismertünk olyan ötvenhatos forrást, amelynek szerzője hasonló életkorú volna. (4)

A két naplószöveg szimbiózist alkot (5), hiszen az alkotók ugyanabban a VIII. kerületi házban éltek, sőt a legjobb barátok voltak. A szövegek olvasásakor több helyütt szembevetendő a szerzők egymásra hatása, sokszor a szó szerinti egyezésig, vagy éppen a tartalmi hasonlóságig terjedően. A naplóírás Kovács Jancsi ötlete volt, Csics Gyula a barátját követve látott hozzá (6), majd többször együtt, ugyanabban az időben és helyiségben írták a szövegeket, egy-egy találobb megfogalmazást, szófordulatot kölcsönösen átvéve egymástól. Akkori életszakaszuknak számos közös színtere és cselekedete volt: ugyanabban az iskolában tanultak, ugyanahhoz a magántanárhoz jártak németórára, egymástól kölcsönöztek könyveket, sokszor játszottak együtt, és igen fontos közös élményeik voltak a „séták”, amelyek nyomán az – önmagukban is figyelemre méltó – várostérképeket tervezték és rajzolták. (7)

A naplókat tehát érdemes párhuzamosan olvasni, ugyanakkor önálló forrásként is megállják a helyüket, hiszen a két fiúnak – családi-rokoni kapcsolatrendszerük révén – önálló, egymástól független élményeik is voltak, illetve saját megfigyeléseiket és értelmezéseiket is rögzítették. (8) A hasonló, vagy első látásra azonosnak tűnő részeknél néhol kisebb különbségekre, eltérésekre bukkanhatunk. Így például az október 27-i bejegyzésnél, amely az új kormány összetételét ismerteti, Csics Gyulánál hiányzik Tildy Zoltán államminiszter neve (9), vagy az október 28-i résznél a felvonuló katonai egységek összetételét és a harci eszközök számát illetően is más adatok szerepelnek. (10)

Kovács Jancsi szövege terjedelmesebb, és naplójának az időkerete is más, hiszen abban az utolsó, sajátos „bejegyzés” 1958. június 17-e. (11) Mindkét naplónak létezett egy-egy elődje, korábbi fogalmazványa, melyet valamikor félbehagytak, és a végleges napló elkészítésébe fogtak. (12) A saját készítésű rajzok, a naplókba beragasztott röpcédulák, újságlapok és a korabeli fotók a gyerekek szövegeivel, bejegyzéseivel egyenértékű szerepet kapnak. Külön dobozban gyűjtöttek további dokumentumokat: a naplókba be nem került röpcédulákat, nyomtatványokat, valamint tárgyi emlékeket: repeszdarabokat, töltenyhüvelyeket, Kossuth-címeres kítűzőt. Ezek a dolgok, sajnos, mind elvesztek.

A naplók kiadása, megjelentetése nagyon eltérő. A különbség ellenére egyik megoldás mellett sem törnék lándzsát, mindkét változatot elfogadhatónak, érvényesnek tartom. Csics Gyula naplóját az 1956-os Intézet adta ki. A kötet szerkesztője, Rainer M. János rövid előszavában felidéri a szerzővel való találkozását, s a szöveggel való ismerkedés első élményére is kitér, utalva a gyereknapló forrásértékére. Ezt a bevezetőt követi az eredeti napló faksimile kiadása, majd ugyanannak a nyomtatott, betűhív változata, melyet Csics Gyula lábjegyzetekkel látott el. Az utóbbiak sokat segítenek a szöveg bizonyos elemeinek az értelmezésében: elsősorban a szociális kapcsolatháló (a család, a rokonság és az ismerősi kör) feltérképezésében, bizonyos helyszínek megismerésében, továbbá né-

hány egyéni sajátosság (13) föltárásában. A kötetet a felnőtté vált szerző „kései utószava” zárja. Ez is tartogatott számomra meglepetést. Megdöbbenett ugyanis, hogy milyen lehetett a „hétköznapi félelem” légköre, amelyben Csics Gyula 1957 után „titkosította” naplóját, íróasztala hátsó zugában rejtegetve azt. Bár 1969-ben történt házasságkötésekor feleségének megmutatta, a szöveg csak a rendszerváltást követően vált részlegesen nyilvánossá. Akkor készítette el a szöveg gépiratos változatát, illetve abban az időszakban készültek az eredeti naplóról másolatok, amelyeket barátai, ismerősei olvashattak el.

Amikor kezembe vettem a Gyula naplóját tartalmazó könyvet, először arra gondoltam, hogy kiadója egy értelmező-eligazító tanulmányt is megjelentethetett volna. A napló gépiratos, betűhív változatában – Csics Gyula saját jegyzetei mellett – beilleszthették volna egy történész pontosító, kiegészítő megjegyzéseit. Hamar beláttam azonban, hogy a kötet szerkesztője helyesen döntött, amikor úgy ítélte meg, hogy ezekre még sincs szükség. A naplóírókon ugyanis nem kérhetünk számon olyan „tévedéseket”, amelyekről ők nem tehetnek. A gyerekek számos, a naplókban is rögzített információt sokszor felnőttektől (szüleiktől, rokonságuk tagjaitól és az ismerősi körbe tartozó személyektől) hallottak, ráadásul olyanoktól, akik maguk sem voltak jelen az adott esemény helyszínén (ők is csak másoktól értesültek róla, vagy az eseményeket követően jártak arra). Gyulához és Jancsihoz így több esetben kétszeres áttételen keresztül jutottak el a beszámolók. Az elmondott, elmesélt történetek egyébként is a forradalom történetének sajátos rétegét alkotják, még akkor is, ha azok a „történelmi valóság-nak” némelykor ellentmondanak. Mi értelme lenne tehát egy-egy történeti „helyreigazításnak” (hogy csupán két példát ragadjak ki) a Köztársaság téri párház ostromának körülményeiről, vagy éppen a MUK-mozgalom sajátosságairól? Talán a könyv végén elhelyezhettek volna egy kronológiát (14), amely követte volna a napló időbeli kereteit (1956. október 23 – 1957. március 15.), ugyanakkor a kötet szerkesztője ennek összeállításakor újabb problémákkal került volna szembe. Milyen részletes legyen ez az időrendi táblázat? Csak a budapesti események jelenjenek-e meg benne? Legyen-e nemzetközi kitekintés? Készüljön olyan változat, amely illeszkedik a naplóban található eseményekhez, s a kronológiában megjelenő tények mintegy közvetten értelmezzék is azokat? Végül is arra jutottam, hogy Csics Gyula naplójának kiadásakor a legmegfelelőbb változat született meg. Megjegyzem viszont, hogy a gyereknaplók értelmezése feltételezi a forradalom és az azt követő megtorlás történetének legalább „középszintű” ismeretét.

Kovács Jancsi naplója jelenlegi tulajdonosának, Molnos Péternek és Kieselbach Tamásnak a gondozásában látott napvilágot. A kiadás olyan, mintha az eredeti naplót tartanánk a kezünkben. Nem készült hozzá bevezető tanulmány, nem látták el lábjegyzetekkel, magyarázatokkal és utószóval. A kiadásnak ez a változata a „talált tárgy”, „talált napló” jellegét őrzi meg, sőt erősíti föl. A mai olvasó így talán a felfedezés saját útjait járhatja be.

A következőkben arra teszek kísérletet, hogy bemutassam: a naplók hogyan hasznosíthatók a történelemtanításban. (15) Úgy gondolom ugyanis, a történelemtanárok nagy lehetőséget szalasztanak el, ha nem törekednének arra, hogy a tanítási gyakorlatukban ezek az új források (is) megjelenjenek. Az utóbbi években öröndetes jelenség, hogy a történelemórákon egyre inkább előtérbe kerülnek a történeti források. Ez a törekvés nem mostanában kezdődött, legalább három évtizedes múltra tekint vissza, viszont a legutóbbi időkhöz az adott történelemtanára volt bízva, hogy munkájába milyen formában építi

Mi történt az iskolában 1956. október 23-án? Hogyan reagáltak a tanárok a kezdődő eseményekre? Mit mondtak a diákoknak? Mikor és hogyan kezdődött újra a tanítás? 1956 végén és 1957 elején hogyan módosult a tanárok viselkedése, illetve állásfoglalása?

be a forrásértelmezés és -elemzés gyakorlatát. Az érettségi követelmények, illetve a két-szintű írásbeli és a szóbeli érettségi vizsgák gyakorlata, az új szemléletű (s módszereikben is megújuló) tankönyvek és más taneszközök – például CD-ROM-ok (16), vagy az Interneten található összeállítások (17) – arra sarkallják a történelemtanárokat, hogy átgondolják és felülvizsgálják korábbi tanítási gyakorlatukat, és az új eljárásokat is egyre többen alkalmazzák.

A gyereknaplók „tálcán kínálják” számunkra a motiváció lehetőségeit: ötvenhatos gyerekek élményeivel, tapasztalataival és egykori gondolataival, félelmeivel-örömeivel ismerkedhetnek meg tanítványaink. Az 1956-os magyar forradalom és azt követő megtorlás első időszaka történetének más – a történelem tananyagban egyáltalán nem, vagy csak kevésbé szereplő – rétege jelenik meg Gyula és Jancsi naplóiban.

A feldolgozás valamely szakaszában bemutatathatjuk és értelmezhetjük a napló (18), az emlékirat és az önéletírás műfaji sajátosságait, megállapíthatjuk a közöttük lévő különbségeket. Kitérhetünk az előbb említett forrásokban rejlő lehetőségekre, de rávilágíthatunk a korlátaira is. 1956–57-ben a naplóíró gyerekek általános iskolások voltak, így röviden fölvezethetjük a korabeli iskolarendszer szerkezetét, felhívhatjuk a figyelmüket az ún. váltótanítás működtetésének okaira, majd egy-egy tantervből felvillanthatunk részleteket, sőt bemutatathatjuk, hogy mit és hogyan tanultak történelemből, vagy a Kovács Jancsi naplójában szereplő alkotmánytanból. (19) Néhány találó részlettel rávilágíthatunk a korabeli oktatási rendszer ideológiai és politikai meghatározottságára, sőt az 1956 előtti időszak hangulatának jobb megértése érdekében esetleg kitérhetünk az ún. kettős nevelés sajátosságaira is. Tanítványaink csoportmunkában megvizsgálhatják a naplókat a gyerekek és az iskola közötti kapcsolat szempontjából. Mi történt az iskolában 1956. október 23-án? Hogyan reagáltak a tanárok a kezdődő eseményekre? Mit mondtak a diákoknak? Mikor és hogyan kezdődött újra a tanítás? 1956 végén és 1957 elején hogyan módosult a tanárok viselkedése, illetve állásfoglalása? Milyen változatai voltak ezeknek? Hogyan szivárogtak vissza a „régis rendszer” bizonyos elemei az iskola és az oktatás világába (az orosz nyelv újból kötelezővé válása, az angol és a német tanulásának kiszorítása)? Ebből a szempontból érdemes kiemelni elemezni az 1957. március 15-ével kapcsolatos bejegyzéseket. Gyula naplójában (egy sajátos, örkényi hangulatú kitétel):

„Az iskolában készültünk márc. 15.-re. Apu este mondta, hogy a 67-es villamosról látta, hogy a Thököly úton felvonultak a karhatalmista pisták. Mikor reggel Jancsival németre mentünk nem Petőfi Sándorokat, hanem Setőfi Pándorokat láttunk. Egy 'Röltex' kirakatában ilyen írás van: Éljen az M. SZ. M. P. Reggel az iskolánkra kitétték a vörös zászlót kizárólag, de délre kicserélték. Az ünnepséget ma rendeztük. Észrevettük, hogy az osztályokból eltűntek a Kossuth címerek, Mindenkinek volt kokárdája, de gyászszalagot és Kossuth címet nem engedtek föltenni.” (20)

Kovács Jancsi feljegyzései között:

„Reggel mikor Gyulival németre mentünk láttuk, hogy a kirakatokban igen torz Petőfi képek vannak. A Rákóczi-út 27. alatti Röltex boltra vörös csillag van téve, és az van alá írva: Éljen az MSZMP. (...) A Rádió mindig azt hangoztatja mostanában, hogy a Kádár kormány nemzeti ünneppé nyilvánította e napot, pedig mindig is az volt. Ifjúságunk október 23-i 14 pontjában benne volt (...), hogy március 15-ét munkaszüneti nappá nyilvánítsák, ennek azonban nem tettek eleget, de afelől biztos vagyok, hogy az orosz forradalom kitérésén, november 7-én munkaszünetet tartanak! (...) Este mikor újságért mentem láttam, hogy a főbb épületeket fegyveres rendőrök őrzik. A körüton fegyveres karhatalmistákkal megrakott autók cirkálnak, mindez azért, hogy a felkelők a MUK [Márciusban Újra Kezdjük!] jelszót valóra ne válthassák.” (21)

A naplók nyitó oldalán ugyanaz a kép fogadja az olvasót: a „MAGYAR FORRADALOM, 1956” felirat az alaptémát jelöli ki, mottóként a *Himnusz* első sorát idézik, középen pedig a Kossuth-címer (22) (az ún. korona nélküli kiscímer) rajza látható. A Kossuth-címer sokszor megjelenik a naplók hasábjain, ugyanakkor a szövegekben előkerül a korábbi és az 1957-ben bevezetett (23) címer is. Ismertethetjük a Kossuth-címer történetét:

honnan származik az elnevezés, Magyarország történetének mely időszakában használták ezt a jelképet, s választ kereshetünk arra is, hogy 1956 októberében miért volt természetes ennek a címernek a használata. Kitérhetünk az ún. Rákosi- (24) és a Kádár-címer jelképeinek sajátosságaira, valamint azt is felvillanthatjuk, hogy az előbbi egyáltalán nem (hiszen nincs címerpajzs), az utóbbi pedig csak részlegesen felelt meg a heraldika alapvető szabályainak.

Megvizsgálhatjuk a naplók szövegeinek rétegeit. A két gyereknapló ezen a téren is sok hasonlóságot mutat, amely a naplóírás körülményeivel magyarázható (Gyula és Jancsi megmutatták egymásnak az elkészült részeket, sőt több alkalommal együtt fogalmazták a szövegeket). A gyerekek gyűjtötték a röpcédulákat, újságokat és az egyéb nyomtatványokat, arra törekedtek, hogy minél többet megszerezzenek belőlük. (25) Ez a gyűjtőtevékenység igen fontos szerepet kapott a forradalom időszakában, hiszen bankódtak, ha nem jutottak hozzá a röplapokhoz (például, amikor két esetben a helikopterekről szórt nyomtatványok a Corvin áruház tetejére hullottak). A megszerzett példányok egy részét a naplókba ragasztották be, a többit a gyűjtődobozokban helyezték el. Voltak olyanok is, amelyekről tartalmi összefoglalót készítettek. A forradalom leverését követően rendszeresen megvették a Népszabadságot, Népakaratot, vagy az Esti Hírlapot, s az ezekben az újságokban található címeket, illetve a fontosabb híreket másolták be a naplókba. Rövid sajtótörténeti összefoglalónkban kitérhetünk a Szabad Nép szerepére, fölvezölhatjuk a forradalom idején megjelenő újságok jellemzőit, majd rátérhetünk arra, hogy a Kádár-kormány milyen módon látott hozzá a számára megfelelő tájékoztatáspolitikai kiépítéséhez. (26) Az utóbbi kapcsán az ellenállás – a gyereknaplókban is említett – sajátos formájára is rávilágíthatunk: „Protzeller bácsi azt mondta, hogy tegnap [1956. december 2-án] egy csomó ember bement a Szabad Nép-be [vagyis a székházba] és onnan kidobálták az összes Népszabadság és Népakarat újságokat, majd az egészet meggyújtották”. (27)

Az alapvető hírforrást a két barát családjá számára is a rádió jelentette. A feldolgozás folyamatában inspiráló feladat lehet a naplókban található dokumentumok egy részének bemutatása és értelmezése, így például a Szabad Ifjúság október 23-ai rendkívüli kiadása, az október 24-i röpcédulák, az ELTE tanárainak és diákjainak követeléseit tartalmazó röplap, vagy éppen Grebennyik gárdavezérőrnagy felhívása. A korhangulat megidézése érdekében néhány korabeli rádióadás szövegrészletét (28) is megismertethetjük tanítványainkkal, sőt (ha birtokunkban van) néhány eredeti hangfelvételt (29) is lejátszhatunk.

A következő szövegréteg: a felnőttektől hallott beszámolók, hírek és ellenhírek, esetleg a szülők, rokonok és ismerősök által megfogalmazott vélemények írásban való rögzítése. Ezek közül elsősorban az idősebb korosztályokba tartozók saját tapasztalatain alapuló beszámolóit, vagy az állásfoglalásaikat felvillantó részleteket hasznosíthatjuk: a házban élő 19 éves Kókai beszámolója az október 25-i Kossuth téri vérengzéshez kapcsolódó történetről, Kovács Jancsi például a szétlőtt város kapcsán megfogalmazott döbbenetről tudósít:

„Góré [Gyula nagybátyja]: A sérült házakat csak teljes tatarozással lehet rendbehozni. Csics bácsi [Gyula édesapja]: ez legalább egy 10 évig tart. Felber bácsi előrehajol és kezével mutat. Az amit nagy keservesen 10 év alatt rendbehoztak, most ismét lerombolták. Kálmán bácsi (...). Hát így áll a New York palota tornya, amit 5 évig csináltak. Apu: A Rókus kápolnának le van dőlve a tornya. Kálmán bácsi: Néhol a mennyezet is le van szakadva”. (30)

A naplók legértékesebb, leginkább feldolgozható részeinek a gyerekek saját élményein és megfigyelésein alapuló beszámolókat tartom. Hogyan szembesültek azzal – szinte minden korábbi információt nélkülözve –, hogy 1956. október 23-án forradalom tört ki Budapesten? Milyen tapasztalataik voltak a forradalom első két napján? A közvetlen környezetükben milyen fontos események történtek (a Rádió ostroma, a Szabad Nép-székház elfoglalása, a könyvégetés, a Sztálin-szobor feldarabolása)? A házban lakók és családjaik,

rokonaiak hogyan reagáltak az eseményekre? A gyerekek hol és hogyan élték át a forradalom időszakát, majd – a Forgószél-hadművelet kezdetét követően – a városban zajló harcokat? A forradalom leverése utáni ellenállásnak milyen sajátosságairól számolnak be (sztrájk, az 1956. november 23-i néma tüntetés, az asszonyok menete december 4-én)? Kiemelten elemezhetjük a gyerekek különös hangulatú november 23-ai „hócsatáját”, párhuzamosan a néma tüntetés élményével. Rendszeressé váló sétáik során mit láttak: írásban és rajzban (és néhány fotóval) hogyan rögzítették a harcok nyomait, a szétlőtt város dőbenetes képét? Leírásaik és rajzos beszámolóik mellé korabeli fotókat illeszthetünk, s egy korabeli Budapest-térképen nyomon követhetjük sétáik útvonalait. Mit és hogyan rögzítettek a Kádár-kormány berendezkedéséről, hatalmának fokozatos kiépítéséről?

Saját kutatásokat is kezdeményezhetünk. Néhány évvel ezelőtt két tanítványom iskolánk egyik technikai munkatársával készített interjút. Kiderült ugyanis, hogy Lajos bácsi ötvenhatban 12 éves volt, s szüleivel Budapesten, a Salétrum utcában lakott, így az események középpontjába került (például a szomszédban található a Corvin köz, vagy a Kilián-laktanya). A gyereknaplók olvasása közben felidéződött bennem ez az interjú. Lajosnak (néhány száz méterre Gyula és Jancsi lakásától) egészen más emlékei, élményei voltak. Haverjaival csoportot, bandát alkottak, s együtt járták be a környéket. Sok helyen megfordultak, sok mindent láttak. Kapcsolatba kerültek felkelő csoportokkal is, akik a 12–14 éves gyerekeket természetesen nem vették be a harcoló alakulatokba, hazaküldték a srácokat. Sok történet, repeszt és fegyvert gyűjtöttek, az utóbbiakat persze egyáltalán nem használták. A fegyverarzenált aztán november 4-e után egyszerűen eldobálták. Látták a harcok nyomait, az elesett felkelők ideiglenes sírjait. A gyereknaplók feldolgozásakor ezt az interjút biztosan lejátszom mostani tanítványaimnak, s arra számítok, hogy kiegészítheti az elemzést. Bízassuk tanítványainkat, hogy bátran kérdezzék meg a környezetükben élő „hatvanas-hetvenes” korosztályba tartozó felnőtteket (a nagymamák és nagyapák nemzedékét), mire emlékeznek 1956 történetéből. Hol voltak, mit csináltak, milyen élményeket őriznek? S ha nem készül is minden beszélgetés nyomán interjú, számos érdekes adalékkal bővíülhet a forradalom sokszínű (és némelykor ellentmondásos) története.

Három éve 11. évfolyamos tanítványaimmal azon törtük a fejünket, hogyan lehetne az 56-os megemlékezést újszerűbbé, vagyis életszerűvé tenni. Osztályfőnökük tanácsára a Toldy környékén lévő házakban érdeklődtünk, hogy van-e olyan lakó, aki annak idején is ott élt. Meglepett bennünket, hogy több idős emberrel is sikerült találkozunk, beszélgetnünk, sőt (videókamera segítségével) interjúkat is készítettünk velük. Az oral history, a korabeli fotók és snittek felhasználásával a gyerekek egy filmet készítettek, s az iskolai megemlékezést így életszerűvé varázsolták.

A naplók feldolgozásának további módszereit és formáit is kipróbálhatjuk. Arra biztathatjuk tanítványainkat, hogy készítsenek saját naplót. Képzeljék el tehát, hogy mi történt volna velük például 1956. október 23-án, november 4-én, vagy november 23-án, s ezeknek a napoknak a történéseit, élményeit és tapasztalatait rögzítsék egy-egy naplóbejegyzésben. Készítsék el Gyula és Jancsi személyiségrajzát, amelyben azt vázolják föl, hogy milyen gyerekek voltak ők 1956–57-ben. Összeállíthatnak egy-egy interjútervet is, amelyek a felnőtté vált naplóírókhoz intézett kérdéseket tartalmaznak. Hogyan emlékeznek vissza egykori önmagukra, mi történt velük az 56-ot követő évtizedekben? Végül fogalmazhatnak a naplókhoz kapcsolódó előszavakat, vagy írhatnak rövid, bemutató-értékelő recenziókat is.

Jegyzet

(1) Csics Gyula (2006): *Magyar forradalom, 1956. (napló)*. Szerkesztette: Rainer M. János. 1956-os Intézet, Budapest. Magyar forradalom, 1956. A napló tulajdonosa: Molnos Péter. Kieselbach Galéria, Budapest.

(2) Nem foglalkozom a naplók – egyébként izgalmas – utóéletével. Csics Gyula a gyerekkori naplót követő utószavában saját naplója történetét is részletesen ismerteti, de utal a másik sorsára is. A két könyv megjelenése idején számos további érdekes és különös mozzanat is megismerhetővé vált, ezek egy része az 1956-os Intézet honlapján (www.rev.hu) olvasható.

(3) Rainer M. János felidézi: amikor Csics Gyulától 2004 februárjában megkapta az eredeti naplót, arra gondolt, hogy a szerző „(...) túl fiatal... Vajon miféle naplót írhatott 1956-ban?” Csics Gyula (2006): *Magyar forradalom, 1956 (napló)*. 1956-os Intézet, Budapest. 7.

(4) Elképzelhető, hogy a két gyereknapló kiadásának hatására más, hasonló jellegű források is előkerülnek, és napvilágot látnak. Nem abban reménykedem, hogy 56-os gyereknaplók árasztják el a nyilvánosságot, inkább arra számítok, hogy családi levélgyűjteményekből gyerekek által írott beszámolók, feljegyzések kerülhetnek elő. Természetesen nemcsak 1956 (és az azt követő évek) története kapcsán merülhet föl az új források felbukkanása, hiszen a Kádár-korszak mindennapjairól is bővíthetik történelmi ismereteinket a korabeli gyerekek által készített szövegek. Az 1960-as, 70-es években készülhettek (és mindmáig lappanghatnak) akár gyereknaplók, vagy a tanulmányokról, külföldi utazásokról és üttörőtáborozásról beszámoló levelek.

(5) A naplók összetartozására utal az 56-os Intézet és a Kieselbach Galéria közös hirdetése is. Vö. *Élet és Irodalom*, (2006) 29. július 21., 27.

(6) „Kovács néni mondta anyukámnak, hogy Jancsi naplót ír. Erre én is belekezdtem a napló írásába.” Csics Gyula, 15/7. (Az első szám a teljes könyv, a második az eredeti napló oldalszámát jelzi. A továbbiakban ezt a hivatkozást használom.)

(7) Egy városérkép tervezéséhez már a forradalom kitörése előtt hozzáfogtak, és ezt folytatták: „Délután átmentem Jancsihoz. Náluk a várost csináltuk. (...) Én egy utcát és egy teret neveztem el a forradalomról.” Csics Gyula, 27/19. Közös sétáikról ugyanakkor egyszerűbb és vázlatosabb útvonalrajzot is készítettek.

(8) Csics Gyula 1956–57-ben többször utazott Rákospuszta, nagymamája házába, illetve felkereste a Wesselényi utcában lakó rokonát, Bözsi nénit. A naplókban található számos hasonlóság ellenére rejtélyes részletek is maradtak. Így például, valószínűleg soha nem fogjuk megtudni, hogy 1956. október 23-án pontosan mit mondott Kovács Jancsi osztályában „Mór tanár”, aki „(...) érdekes történetet mesélt el. Akkor még senki sem gondolta, hogy másnap csaknem ugyanaz meg fog történni.” Magyar forradalom, 1956, Kieselbach, 3. Csics Gyula egyik magyarázó jegyzetéből tudjuk meg, hogy „Mór tanár” a gyerekek történelemtanára, Moór Lajos volt. Lehetséges,

hogy a pedagógus valamilyen találó történelmi példázatot mesélt el nyolcadikos tanítványainak.

(9) Csics Gyula, 25/17.; *Magyar forradalom 1956*. Kieselbach, 15.

(10) „Ebéd utánra megjött Gyula és azt mondta, hogy vagy 800 tank és 250 kocsi lőszer jött a város felé.” Csics Gyula, 27/19.; „800 autó és 200 tank érkezett.” Magyar forradalom, 1956, Kieselbach, 16.

(11) Csics Gyula naplója 134, Kovács Jancsié 200 oldal. Igaz, hogy Kovács Jancsi szövege ritkásabban íródott, „szellősebb”. Gyula naplója 1957. március 15-én fejeződik be. Barátja a napló fő részét szintén a „Nemzeti ünnep, de nem munkaszüneti nap” című részzel zárta, de sajátos módon tovább írta, kiegészítette a szöveget, egészen 1957. május 13-áig. A *Kiegészítések, pótlások-összeállításban* elég fontos szövegek is találhatóak. A legutolsó saját kezűleg írott mondat a *Népszabadság* 1958. június 17-i számának egyik beragasztott lapja (*Ítélet Nagy Imre és társai bűnperében*) alatt olvasható: „És e történelem utolsó lapja”. Kovács János valószínűleg 1989-ben két képlapot is beragasztott a napló hátsó belső borítójára: az egyik a párizsi Pére Lachaise temetőben található 56-os emlékművet ábrázolja, a másikon Battyhány Lajost és Nagy Imrét, a mártír miniszterelnököket örökítették meg.

(12) „E napló elődjét csináltuk (...)” Magyar forradalom, 1956, Kieselbach, 18.

(13) Például: Gyula egyik rokonának segédkezett a Kossuth-címeres kítűzők „stancolásában”.

(14) A részletes kronológia az 56-os Intézet munkatársainak köszönhetően rendelkezésre áll: 1956 kézikönyve, 1. kötet: Kronológia. Hegedűs B. András. (1996, főszerk.) 1956-os Magyar Forradalom Történetének Dokumentációs és Kutatóintézete, Budapest.

(15) A történelem tantárgy mellett használhatók a kötetek a társadalomismeret és a magyar nyelv és irodalom órákon is, utóbbiak kapcsán érdekes szövegutáni feladatokat állíthatunk össze, vagy megvizsgáltathatjuk az írásképet és a helyesírást is. A naplók kitűnő alapanyagul szolgálhatnak az iskolai megemlékezésre való felkészüléskor, azokból részleteket mutathatnának be a mai diákok, s szövegrészleteket, valamint rajzokat vetíthetnének ki.

(16) Például: *1956 enciklopédiája*. 1956-os Intézet, Budapest. (1999); Kojanitz László – Miltényi Miklós – Németh György (2004): *Az 1956-os magyar forradalom és szabadságharc (multimédiás taneszköz)*. Ráció Kiadó, Budapest. *XX. századi akták-sorozat*

(17) Például: Magántörténelem. 1956 és a Kádár-korszak (www.rev.hu)

(18) A naplók kapcsán kitűnő elemzési szempontokat találhatunk Lejeune: *Hogyan végződnek a naplók?* című tanulmányában. In Lejeune, Philippe (2003): *Önéletírás, élettörténet, napló* (válogatott tanulmányok) Szerkesztette: Z. Varga Zoltán. L' Harmattan, Budapest. 210–222. *Szöveg és emlékezet-sorozat*.

(19) Jancsi naplójában október 23-án az egyik bejegyzés: „Szűnetben az alkotmány könyveinkből kitéptük a címereket, a táblára óriási Kossuth-címert

rajzoltunk.” Magyar forradalom, 1956., Kieselbach, 4. oldal. A korabeli tankönyvek az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) tankönyvtárában megtekinthetők.

(20) Csics Gyula, 141–142/133–134.

(21) Magyar forradalom, 1956, Kieselbach, 192–193.

(22) Gyula rajzán a hármás halmon elhelyezett kiskorona hiányzik.

(23) Kovács Jancsi naplójában az ún. Kádár-címer bevezetéséről: „1957. V. 13-án megszűnt a Kossuth-címer, és helyette új csillagos, piros szalaggal átfont címer lett.” *Magyar forradalom, 1956.* Kieselbach, 200.

(24) A gyerekek naplóiban: „alkotmánycímer”.

(25) „Mikor kijöttünk az iskolából, majdnem mindenki a *Szabad Nép* székháza felé tartott. Én is ide mentem, s láttam, hogy röpcédulát osztanak. Azonban ember a talpán aki tud szerezni. Birkózás van érte. Mikor én odaértem, épp azt mondták, hogy csak az ellenkező oldalon osztják. Az átjáróházon [a Somogyi Béla utca 18-as számú épületen] át siettem a főkapuhoz, de mire ideértem már a másik oldalon dobálták az újságokat. Csak bolyongtam a tömegben, de nem tudtam szerezni. Egyszer azonban egy 16 év körüli fiúnak láttam, hogy három röpcédulája van, és láttam, hogy az egyiket valakinek odaadja. Kértem, hogy a másikat adja nekem. Nekem is adta. Örömmel futottam haza, és olvastam.” *Magyar forradalom, 1956.* Kieselbach, 5.

(26) Kókay György – Buzinkay Géza – Murányi Gábor (é.n.): *A magyar sajtó története.* Sajtóház Kiadó, Budapest. 204–214. *Sajtókönyvtár-sorozat*; Zárt, bizalmas, számozott. Tájékoztatáspolitikai és cenzúra, 1956–1963. Szerkesztette: Cseh Gergő Bendegúz – Kalmár Melinda – Pór Edit (1999) Osiris Kiadó, Budapest. 217–227.

(27) Csics Gyula, 167/59.

(28) *A magyar forradalom és szabadságharc a hazai rádióadások tükrében, 1956. október 23 – november 9.* Összeállította: Varga László. Free Europe Press, New York. (1957); magyarországi változata: *A forradalom hangja.* Magyarországi rádióadások, 1956. október 23 – november 9. Szerkesztette és az előszót írta: Kenedi János. Századvég Kiadó – Nyilvánosság Klub, Budapest. (1989) *Századvég-füzetek, 3.* (29) Hangdokumentumok a magyar történelemből, 1932–1962. Pécs-baranyai Értelmiségi Klub – József Attila Tudományegyetem. (1992); Kojanitz László – Miltényi Miklós – Németh György (2004): *Az 1956-os magyar forradalom és szabadságharc.* (CD-ROM) Ráció Kiadó, Budapest.

(30) *Magyar forradalom, 1956.* Kieselbach, 31.

Németh György

Budapest, Toldy Ferenc Gimnázium

Általános iskolai német nyelvi minta- és kerettantervek komparatív elemzése

A Nemzeti alaptantervek kiadása után (1) milyen minta- és kerettantervek álltak a nyelvpedagógusok rendelkezésére a helyi tantervek elkészítéséhez (2), a minta curriculumok mennyire járultak hozzá az új nyelvtanítási paradigma célkitűzéseinek beépítéséhez az iskolák dokumentumaiba (3), és hogyan segítette a tantervi választék a nyelvpedagógusok helyi tantervkészítő munkáját?

Írásunkban az „Élő idegen nyelvek műveltségterület” tanterveinek adatbázisából (www.oki.hu/tanterv/, www.om.hu/main.php?folderID=390) az általános iskolák számára készített német nyelvi minta- és akkreditált tantárgyi kerettanterveket gyűjtjük egy csokorba, hogy egy általunk készített szempontsor alapján összevethessük őket. A megállapított eredmények sokak számára tanulságul szolgálhatnak, mert Magyarországon a német a második leggyakrabban tanult idegen nyelv. (Vágó, 2003) Ezen túlmenően az alkalmazott vizsgálati szempontsor és a segítségével történt elemzés bármely másik élő idegen nyelv tanterveihez mintául szolgálhat. A nyelvtanítás aktuális céljainak bemutatása után szólnunk az „Élő idegen nyelvek műveltségterület” tartalmi szabályozásának változásairól a Nemzeti alaptanterv (NAT) 1995-ös első változatától kezdődően – a központi kerettantervek bevezetésén, majd annak megszüntetésén keresztül – a Nem-

zeti alaptanterv 2003-as módosításáig. Ezután az új alaptanterv alapján a nyelvtanulás általános céljai és fejlesztési feladatai kerülnek terítékre. Beszámolunk a Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) nyelvtanításra való hatásáról, valamint az NFT által támogatott programfejlesztésekről. Rátérünk a választható német nyelvi minta- és kerettantervek felsorolására, a vizsgálat szempontrendszerének ismertetésére, majd a tantervek komparatív elemzésére. Az akkreditált kerettantervek mellett bemutatjuk a NAT 1995 alapján készült mintatanterveket is, mert így kirajzolódhat a tantervekben tetten érhető fejlődés, a változások mibenléte.

Nyelvoktatás napjaink Európájában

A nyelvoktatás célkitűzéseinek köre az ezredfordulóra meglehetősen kibővült. Alátámasztják ezt a „Világ – Nyelv Program” (2003) és a Közös Európai Referenciakeret (2002) leírásai. A nyelvi ismeretek és alkalmazásuk képességének kialakítása mellett fontos helyet kap a célok között a tanuló személyiségfejlesztése, amely a tanuló egyéni fejlesztését, a tanulni tudás (és az élethosszig tartó tanulás) képességének, valamint a tanuló cselekvési kompetenciáinak kialakítását jelenti. Az elsajátítandó tartalmak változásával a nyelvoktatásban egyre inkább az autentikus szövegek használata kerül előtérbe a nyelvórán. A kissé tán elfeledett „kulturális produktumok megismertetése” újra fontos feladattá válik. A tananyagokban viszontlátjuk a célnyelvi kultúra irodalmi, művészeti alkotásait. Változnak, bővülnek a nyelvpedagógiai metodikai eljárások is: a tanulói aktivitás és autonómia növekszik, a pedagógus a tanulási folyamat segítőjévé válik (vagy kellene, hogy váljon). Egyre nagyobb az igény a projektpedagógia alkalmazására, az (ön)értékelés fejlesztésére, a portfólió-szemlélet bevezetésére. A nyelvpedagógiai technológia fejlődése is egyre újabb és újabb lehetőségeket ad a tanulás/tanítás modernizálására: például az elektronikus levelezést, a DVD-k és oktatóprogramok, valamint az internet használatát. A nyelvtanulási motiváció növekedése is megfigyelhető az európai dimenzióban való gondolkodás és a munkavállalói mobilitás terjedése, a felsőoktatásban létrejött nemzetközi programok révén. Az új célkitűzéseknek szerepet kell kapniuk a nyelvtanítás tartalmi szabályozásában.

A NAT a nyelvtanulás folyamát úgy képzelem el, hogy abba beépülnek az alaptanterv egyéb műveltségi területein szerzett ismeretek és készségek. A kommunikatív nyelvi kompetenciák fejlesztése során tehát épít az általános kompetenciákra és a tanulási képességekre, ezeken belül is elsősorban az anyanyelvi kommunikatív nyelvi kompetenciára, és állandó kölcsönhatásban áll azokkal.

A helyi tantervek kötelező módosítása 2004–2005-ben

A 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról előírta, hogy az iskoláknak 2004. június 30-ig felül kellett vizsgálniuk pedagógiai programjukat: a nevelési programot és a helyi tantervet (11. § (1)). Az általános iskolák – az ötödik-nyolcadik évfolyamokon – a helyi tantervük felülvizsgálatát és átadását a fenntartó részére 2005. június 30-ig is elvégezheték (11. § (2)).

A kérdés az, hogy milyen kerettantervek álltak ehhez a munkához a nyelvpedagógusok rendelkezésére? Hogyan segítették a nyelvpedagógusok helyi tanterv készítő munkáját a minta curriculumok? Hozzájárultak-e a kínált kerettantervek – az új nyelvtanítási paradigma célkitűzéseinek megvalósulásához;

- az autonóm tanulói személyiség kialakulásához;
- az élethosszig tartó tanulás megalapozásához;
- megjelenik-e bennük az európai dimenzió, és milyen a kapcsolata a tananyaggal?

Az európai dimenzió tantervekben való megjelenéséhez Vass Vilmos (2000) tanulmánya ad támpontokat. Vizsgálatunkhoz az ő kategóriáit fogadtuk el. Szerinte két kulcsfogalom létezik az európai integráció folyamatában: a gazdasági együttműködés és a kulturális különbségek egysége. Az európai dimenzió mint kulturális örökség, mint az oktatás tartalmi tényezője s mint készségek és képességek halmaza az oktatásba építhető

- tantervi, tantárgyi (curriculáris);
- keresztantervi, tantárgyközi (cross-curriculáris, interdiszciplináris);
- a kötelező tanítási időn kívüli (extra-curriculáris) szinten.

A tantervi, tantárgyi szint az Európáról szóló ismeretek átadását, az európai tudatossághoz kapcsolódó képességek fejlesztését a hagyományos tantárgyi szerkezetbe illeszti be (például: földrajz, történelem, élő idegen nyelvek esetében).

A keresztantervi, tantárgyközi szint az Európáról tanult összefüggésekbe helyezését tekinti a tantervfejlesztés legfontosabb céljának. Ehhez a tanárok és a tanulók együttműködésére van szükség. A tantárgyak összekapcsolását megvalósíthatjuk több tantárgyat tanító tanárok együttműködésével, alkalmazhatunk kulcsfogalmak mentén haladó, központi témák köré építkező, hálós tantervfejlesztési technikát.

Extra-curriculáris tantervi szintről akkor beszélhetünk, ha az európai dimenzió a kötelező tanítási időn kívül szervezett foglalkozások keretében jelenik meg. Ez a mód kötetlenebb formában valósíthatja meg az európai tudatosság erősítését, de nem köti le a teljes iskolai közösséget (például: Európa Klubok, Európa Napok, projektek). (Vass, 2000)

Változások a tartalmi szabályozásban 1995-től 2003-ig

Nemzeti alaptanterv 1995

Az oktatás tartalmi szabályozásában az első jelentősebb fordulat az első Nemzeti alaptanterv (NAT 1995) megjelenésével következett be. „A NAT 1995 legfontosabb jellemzői voltak az iskolatípusoktól független szabályozás, a műveltségterületek meghatározása, a követelményeknek a pedagógiai szakaszhatárokon történő megjelenítése, a tantárgyközi területek definiálása, valamint a kötelező óraszámok helyett alsó és felső limitek megadása”. (Palotás és mtsai, 2003)

A Nemzeti alaptanterv számos külföldi szakértő véleménye alapján is koherensen illeszkedett a nemzetközi tantervfejlesztési, pedagógiai és oktatásirányítási folyamatokhoz. Lehetőséget biztosított a képességek fejlesztésére, a differenciált oktatásra, a tantárgyak közötti integrációra. Magunk is úgy véljük, hogy kiemelten kezelte az Európa Tanács ajánlásait, az informatikai és idegen nyelvi oktatást, valamint az élethosszig tartó tanulás megalapozását. A NAT 1995 csökkenteni kívánta az iskolák közötti különbségeket. „Ráirányította a szélesebb közvélemény figyelmét arra a tényre, hogy a tananyag elrendezésekor egyre inkább háttérbe szorultak a fejlődés-lélektani szempontok. Az egyre szelektívebb és az életkori sajátosságokat figyelmen kívül hagyó felvételi vizsgák nyomást gyakoroltak az alsóbb szakaszokon tanítókra, akik igyekeztek évről évre még és még többet tanítani, hogy tanítványaik sikeres felvételi vizsgát tehessenek. A NAT azzal, hogy az alapozó szakaszt négy évről hat évre meghosszabbította, igyekezett kezelni ezt a pedagógiai, pszichológiai és orvosi szempontból is káros folyamatot.” (Vass, 1999, 50.)

A NAT 1995 alapján készült tanterveket az 1998/99-es tanévtől vezették be felmenő rendszerben az általános iskolák 1. és 7. évfolyamain. Az alpműveltségi vizsga vizsgakövetelményei szolgálták a rendszer egységes tartalmi kereteinek a kialakítását. A magyar közoktatásban ez a szabályozás teljességgel új volt és szokatlan. A nyelvtanítás területén nagy problémát okozott, hogy konkrét óraszámokat nem rendeltek a követelmények mellé.

Az alapóratervi heti óraszámot százalékos arányban határozták meg, eszerint heti 2 órát is elég volt erre a műveltségi területre szánni. Gyakorlatilag a kiválasztott taneszközök, tankönyvcsaládok határozták meg a tananyagot és a pedagógusok nagy többsége igyekezett a régi (jól bevált) követelmények szerint tanítani. Ebben az időszakban visszatérő témája volt ez a nyelvtanári továbbképzéseknek, szakmai párbeszédnek. Az „Élő idegen nyelvek műveltségterület” általában szólt a nyelvekről. A beszédszándékok és a fogalomkörök felsorolása azonban négy nyelven (angol, német, francia, orosz) tartalmazott mintákat. A négy alapkészség mellett a műveltségterület leírása meghatározta a minimum szókincset, egyéb fejlesztési követelményként a nyelvhelyességet helyezte előtérbe.

Az iskolák döntő többsége nem saját maga készítette el a tantervét, hanem külső forrást vett igénybe. Országos méretekben indokoltabb inkább tanterv-választásról, mint tanterv-alkotásról szólni. Sok esetben automatikusan elfogadták azt a tantervet, amely az adott intézményben már amúgy is használatban lévő tankönyvcsaládot ajánlotta (vagy egyenesen ahhoz készült).

Központi kerettantervek kiadása, majd a kötelező jelleg megszüntetése

A NAT 1995 nyomán olyan mértékben megnőtt az intézmények autonómiája, hogy kezdett átláthatatlanná válni a rendszer. Sokan úgy gondolták, hogy az alaptanterv és a helyi tanterv közé szükséges egy szabályozó, amely alapja lehet az iskolai helyi tanterveknek. Ez a szabályozó lett a kerettanterv (1999), amelynek fogalmi tisztázása a Művelődési és Közoktatási Minisztérium felkérésére már 1993 elején elkészült. „Egy adott iskolatípusra készített, a miniszter által jóváhagyott választható tanterv, amely az alaptantervre épül, és alapul szolgál a helyi tanterv készítéséhez”. (Vass, 1999, 51.) Az 1999. évi törvénymódosítás előírta a helyi tanterveknek az új központi tantervekhez, az iskolatípusonként kiadott kerettantervekhez való igazítását 2001 szeptemberéig. „A Kerettantervek (2000) korlátok közé kívánták szorítani az iskolák túlzottnak vélt tantervi szabadságát, illetve a hangsúlyt a rendszer átjárhatóságának biztosítására helyezték. Az új szabályozás visszatért az oktatási tartalmak hagyományos tantárgyi leírására” (Vágó, 2003, 182.) és meghatározta a (minimálisan) kötelező óraszámokat. A kerettantervek ellenzői többek között az óratervek kiadásában is az intézményi autonómia korlátozását vélték látni. A központi kerettantervek egyeduralma még ki sem bontakozhatott, mert a közoktatási törvény 2002. évi módosítása megszüntette kötelező jellegét. „Megszűnt a központi tanterv előíró jellege mind a tananyagtartalom, mind a kötelező óraszámkeretek tekintetében. Ezzel együtt a szabályozásnak ezek a konkrét mozzanatai a helyi tantervek szintjén jelentek meg ismét. Ebben a helyzetben legitimnek volt tekinthető minden helyi tanterv, amely megfelelt az érvényes NAT előírásainak, illetve azt is jelentette, hogy minden kerettanterv-konform helyi tanterv is legitim volt. Ennek következtében a fent jelzett törvénymódosítás csupán elvi jelentőségű aktusnak tekinthető, az iskolák helyi tanterv-fejlesztési gyakorlatára kevés befolyást gyakorolt”. (Palotás és mtsai, 2003) Az oktatási miniszter 2003 áprilisában 10/2003. rendeletében módosította a 28/2000. OM rendeletet a kerettantervek kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. A 2003. évi költségvetésről szóló törvény óraszámcsökkentése és a tananyagcsökkentés végrehajtása tette szükségessé a módosítást. „A kerettantervek orientáló, segítő funkciója nem érvényesült, mert az iskolatípusonkénti egyetlen (2003-ban csökkentett tananyagot előíró) kerettanterv mellett nem jelentek meg további kerettantervek”. (Palotás és mtsai, 2003)

Közben az elmúlt évtizedben az idegennyelv-tudás társadalmi megítélése hazánkban is radikálisan megváltozott. A használható nyelvtudás számos területen a munkahely megszerzésének és megtartásának elengedhetetlen feltételévé vált, de a mindennapi életben is egyre gyakrabban lett szükség a nyelvismeretre. Az idegennyelv-oktatás a figyelem középpontjába került. Az Európa Tanács Miniszteri Bizottsága 2001-et a Nyelvek Európai Év-

nek nyilvánította. A kezdeményezéshez csatlakozott az Európai Bizottság és az UNESCO is. Magyarországon a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány nagyszabású pályázatot írt ki a Nyelvek Európai Éve célkitűzéseit megvalósító rendezvények támogatására. Az Oktatási Minisztérium megrendelésére 2002-ben lezajlott egy átfogó országos nyelvtudásmérés. (Vágó, 2003, 208.) Az OM elkészítette hosszú távú nyelvtanítási stratégiáját („Világ – Nyelv Program” 2003). A program a helyzetértékelésen túl tartalmazta a fejlesztés céljait, alapelveit és meghirdetett konkrét programokat is. A Világ-Nyelv Program céljai a nyelvtanítás hiányosságainak felszámolása, a pedagógusok nyelvi és módszertani ismereteinek bővítése, a korábbi tapasztalatok disszeminációja. A Világ-Nyelv Programhoz pályázati csomagokat dolgoztak ki, amelyeknek a főbb területei: a forrásközpontok létrehozása és fenntartása, az idegennyelv-tanulás terén hátrányt szenvedők támogatása, a kevésbé tanult nyelvek tanítása, a mentori tevékenység, a kutatás, a szakképzés támogatása, az idegen nyelvi tantervek a felsőoktatásban és a disszemináció.

A nemzeti döntéshozók és az osztálytermi szint számára az Európai Unió 2002-ben alakult „B2 – Idegen nyelvek tanítása” munkacsoportja is fogalmazott meg ajánlásokat. Ezek a Közös Nyelvi Európai Referenciakeretre (KER) alapozott átlátható értékelési rendszerekről és az önálló tanulás módszereiről, eszközeiről szóltak. (Farkas és mtsai, 2004)

A háttérben persze mindvégig folytak a kutatások, elemzések, a nemzetközi tárgyalások. A közoktatás tartalmi szabályozásáról az Országos Közoktatási Intézet (OKI) Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzést készített. A szerzők javaslatokat dolgoztak ki a szakmapolitikai diskurzus segítése érdekében. (Palotás és mtsai, 2003)

A közoktatási törvény 2003. évi módosítása

A közoktatási törvényt 2003-ban módosították. A módosítás az oktatási miniszter feladataként fogalmazta meg további kerettantervek és oktatási programok (pedagógiai rendszerek) kidolgoztatását és kiadását. Elkerülhetetlen, hogy az oktatási programcsomagokról szó essen, hiszen bizonyos helyzetekben lehetnek a kerettanterveknek az alternatívái, illetve a több tartalmi elem miatt megnőhet rájuk az igény. A program a kerettanterv mellett tartalmazza a pedagógiai koncepciót, amely összefoglalja, esetleg elméletileg is megalapozza azokat a pedagógiai elveket, amelyeken a program alapul. Az oktatási program vagy programcsomag a tanítás-tanulás megtervezését-megszervezését segítő, választható dokumentumok, szakmai eszközök rendszere, amely lehet teljes iskolatípusra, egy vagy több műveltségi területre, illetve egy tantárgyra kiterjedő eszköz-együttes. A hozzá tartozó modulleírások részletes eligazítást adnak egy-egy téma feldolgozásának menetéről, a tanulói tevékenységekről és az ajánlott eszközökről. A program részei azok az eszközök, amelyek lehetővé teszik a tervezett tevékenységek megvalósítását: információhordozók, feladathordozók, szoftverek. A program vagy programcsomag kiegészülhet értékelési eszközökkel, továbbképzési programokkal, támogató szolgáltatásokkal (például tanácsadás). Az összes felsorolt elemet felmutató csomagot nevezik pedagógiai rendszernek. (Gönczöl és Vass, 2004; Palotás és mtsai, 2003)

Nemzeti alaptanterv 2003

A 2003 őszi megjelenő második Nemzeti alaptanterv (NAT, 2003) klasszikus magtanterv (core curriculum), amely meghatározza a közoktatás országosan érvényes általános céljait, a közvetítendő műveltség fő területeit (az ún. műveltségi területeket és a műveltségi területeken átívelő tartalmakat), a közoktatás tartalmi szakaszolását (4+2+2+4) és az egyes tartalmi szakaszokban érvényesülő fejlesztési feladatokat. A központi tantervként funkcionáló magtanterv (alaptanterv) implementációja a kétszintű tartalmi szabályozórendszer jelenlegi keretein belül esetleges.

Az új NAT-ban tartalmi prioritást kapott a modern idegen nyelvek tanítása, amelyek közül a leggyakrabban tanult nyelvek az angol és a német. A prioritásra bizonyíték az „Ajánlás a NAT műveltségi területek százalékos arányaira” című időkeret táblázat. Az 5–8. évfolyamon a három legmagasabb időkeretet kapott műveltségi terület között találjuk az „Élő idegen nyelveket”. Az „Élő idegen nyelv” mind a négy évfolyamon 12–20 százalék közötti óraszámot kaphat. Az 5–6. évfolyamon a „Magyar nyelv és irodalom” (17–24 százalék) és a „Matematika” (15–20 százalék) a versenytárs. A 7–8. évfolyamon az „Ember a természetben” területtel versenyez (15–20 százalék) az „Élő idegen nyelv”, a harmadik helyen egyforma százalékokkal (10–15 százalék) áll a „Magyar nyelv és irodalom”, a „Matematika” és az „Ember és társadalom”. (NAT, 2004, 16.) Nagyobb hangsúlyt és fontosságot kaptak a közös követelmények, amelyek több műveltségi területet érintenek, például az oktatás európai dimenziója, a művészeti és a környezeti nevelés. A tartalmi szabályozási modell legfontosabb része a tartalmi integrációt erősítő képességstruktúra (nemzetközi szakirodalomban kompetenciaháló). A képességstruktúrában megjelölt területek több évfolyamot és számos műveltségterületet fognak át, ezáltal szorosán összekapcsolódnak az integrációs és interdiszciplináris szemlélettel. Vass Vilmossal egyetértve hívjuk fel a figyelmet, hogy az új NAT:

- „rugalmas tanterv: a helyi döntéshozatalra, tananyagtervezésre, innovációra épít;
- a gondolkodás tanterve: a megszerzett ismeretek megértésére és alkalmazására helyezi a hangsúlyt;
- fejlesztő jellegű: képességstruktúrája révén egész életen át hasznosítható tudást kíván nyújtani, erősíti az élethosszig tartó tanulási gondolatát;
- a személyiség tanterve: az egyénre épít, az életvezetési képességeket, valamint az érzelmi intelligenciaterületeket egyaránt fejleszti”. (Vass, 2001)

A NAT 2003 a korábbi központi tantervekhez képest jóval kevesebb iránymutatást, fogódzót ad az iskoláknak (pedagógusoknak) helyi dokumentumaik elkészítéséhez. Ahhoz, hogy a kormányzati szinten kitűzött célok megjelenjenek a szabályozás helyi dokumentumaiban, közvetítő eszközökre van szükség. Ezt a funkciót a hatályos törvényi szabályozás keretein belül a kerettantervek, valamint más, nem tanterv jellegű eszközök (például oktatási programcsomagok) töltik be, háromszintűvé alakítva a központi bemeneti tartalmi szabályozóeszközök rendszerét. A kerettantervek ugyanakkor nem kötelező elemei a tartalmi szabályozásnak, csupán ajánlások. Fontos, hogy a NAT 2003 implementációját, fokozatos elterjedését minél több, vonzó alternatívát kínáló kerettanterv (és/vagy programcsomag) segítse.

Az általános iskolák számára német nyelvből közzétett kerettantervek száma kevés, és a NAT 2003 szemléletének nem mindenben felelnek meg a vizsgált tantervek. A helyi tantervkészítő munkában a minta curriculumokat alaposan át kell dolgozni, illetve bővíteni szükséges, ha érvényesíteni kívánjuk a tantervi konzisztenciát és koherenciát. Nem korszerű az olyan „Élő idegen nyelv” műveltségterületi tantárgyi tanterv, amely nem tartalmazza a KER-nek való megfeleltetést, az európai dimenziót, a tanulói és tanári tevékenységek leírását. Még mindig túlsúlyban van a tankönyvek alapján történő oktatás és tantervírás, és hiányoznak a tantervi dokumentumokból az alternatív értékelési formák.

A nyelvtanulás általános céljai és fejlesztési feladatai a NAT 2003 alapján

A hazai idegennyelv-tanítás általános céljait, a minimális fejlesztési feladatokat a NAT 2003 a „Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés” (KER) leírásaival összhangban határozza meg. A fő célkitűzés, hogy Magyarország minél előbb felzárkózzon az idegen nyelveket beszélő európai országok sorába. Ennek érdekében fontos, hogy minden, a közoktatásból kilépő diák képes legyen lehetőleg két idegen nyelvet használni a KER által meghatározott B1–B2 szinten. Ugyancsak alapvető célkitűzés, hogy minden fiatal képes legyen megszerzett nyelvtudását fenntartani, továbbfejleszteni, és további idegen nyelveket elsajátítani.

„A NAT 2003 az idegen nyelv tanításának és tanulásának alapvető céljaként kimondja, hogy a tanulók idegen nyelvi kommunikatív kompetenciáit kell kialakítani és fejleszteni:

(1) a kötelező oktatás végére a tanulók legyenek képesek egy vagy két idegen nyelvet személyes, oktatási, közéleti és szakmai kontextusban megfelelően használni;

(2) a nyelvtanulás során a tanulóban alakuljon ki és maradjon ébren a kedvező attitűd és motiváció a nyelvtanulás, a tanult nyelv, az azon a nyelven beszélő emberek és kultúrájuk, valamint általában más nyelvek és kultúrák megismerésére;

(3) a tanulók legyenek képesek nyelvtudásukat egész életükön át önállóan fenntartani, fejleszteni, emellett új idegen nyelveket hatékonyan és sikeresen tanulni.” (NAT, 2004, 39.)

A NAT a nyelvtanulás folyamatát úgy képzei el, hogy abba beépülnek az alaptanterv egyéb műveltségi területein szerzett ismeretek és készségek. A kommunikatív nyelvi kompetenciák fejlesztése során tehát épít az általános kompetenciákra és a tanulási képességekre, ezeken belül is elsősorban az anyanyelvi kommunikatív nyelvi kompetenciára és állandó kölcsönhatásban áll azokkal. A NAT meghatározza a közoktatás kétéves szakaszaira (6., 8., 10. és 12. évfolyamok végére) a minden diák által elérendő minimális szintet, melyet a négy alapkészség területén kell teljesíteni. (A helyi tantervekben a lehetőségek függvényében ennél magasabb szint is előírható egy vagy több alapkészség területén.) A NAT 2003-ban megjelölt szintek összhangban vannak az európai hatfokú skálán (KER) meghatározott szintekkel. Cél, hogy az általános iskola végére minden diák legalább egy élő idegen nyelvből elérje az A1-es szintet. A NAT 2003 ellentétben a NAT 1995-tel már nem tartalmaz egy nyelvből sem nyelvi mintákat, témaköröket, sem a négy alapkészségen kívül egyéb fejlesztési követelményeket.

A Nemzeti Fejlesztési Terv hatása a nyelvtanítási, nyelvtanulási programfejlesztésekre

Az Európai Unióhoz történő csatlakozását követően Magyarország jogosulttá vált a Strukturális Alapok fogadására. A Nemzeti Fejlesztési Terv (NFT) az a dokumentum, amelyet valamennyi tagországnak be kell nyújtania az Európai Bizottságnak ahhoz, hogy a régiói részesülhessenek a Strukturális Alapok támogatásából. Az NFT-ben foglalt stratégiai célkitűzések megvalósítása az „operatív programokon” keresztül történik. Az operatív programok „program-kiegészítő dokumentumai” tartalmazzák a 2004-től az NFT keretében megjelent pályázati felhívások tartalmát. A Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) növelni kívánja a foglalkoztatási szintet, a megfelelő képzettség révén javítja a munkaerő versenyképességét és biztosítja a társadalom összetartozás-érzését. A program kiemelt területei között szerepel az oktatás, képzés támogatása. Az NFT keretében a Humánerőforrás-fejlesztési Operatív Program (HEFOP) 3.1. intézkedéséhez kapcsolódóan programfejlesztési projektsorozat valósul meg. A program központi fejlesztő szakasza után 2005. szeptember 1-jén kezdődött meg a tesztelő szakasz, majd a folyamatos visszacsatolás és fejlesztés nyomán 2006 végéig – a hat kiemelt fontosságú kompetenciaterületen – 39 olyan programcsomag jön létre, amelyek egyszerre illeszked-

nek majd az NFT és a NAT 2003 célkitűzéseire. A programcsomagok segítik az élet-hosszig tartó tanulás képességének megalapozását (HEFOP 3.1.), a hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítását (HEFOP 2.1.), valamint ezzel egyidejűleg hatékonyan támogatják a NAT 2003 bevezetésének sikerét és az *Oktatási Minisztérium középtávú fejlesztési stratégiájának* (2004) megvalósulását. A HEFOP 3.1.1-es program hat kiemelt kompetenciaterületen – melyek közül az egyik az „Élő idegen nyelvek” – támogatja az oktatási programcsomagok létrehozását.

Programcsomagok az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia fejlesztéséhez

A létrejövő oktatási programcsomagok adott célú tanulási-tanítási folyamat megvalósítását szolgáló teljes eszköztársadalmakat jelentenek, amelyek a különféle taneszközök mellett magukban foglalják a folyamat megtervezését, megszervezését és értékelését segítő eszközöket is. Legfőbb funkciójuk a tanítási-tanulási folyamatok segítése úgy, hogy pontosan leírják a célokhoz vezető utakat és eljárásokat, a tartalom körvonalazása mellett tehát mindig válaszolnak a „hogyan?”, illetve a „miért?” kérdéseire is. A kiemelt kompetenciaterületeken három-három programtípus fejlesztésére és tesztelésére, illetve korrekciójára kerül sor a 2004–2008 közötti időszakban. Az intézkedés eredményei az „iskolakész” oktatási programok, tanuló- és tanárbarát taneszközök, az adott programra szabott továbbképzés és tanácsadás, az informatív diagnosztikus mérési rendszerek, az esélyteremtő megoldások a hátrányokkal érkezőknek, a fejlesztés eredményeit alkalmazó és terjesztő – közoktatási intézmények együttműködéseként létrejövő – térségi központok, a mentori hálózat és a multiplikáció.

A programfejlesztéseket a Sulinova Kht. koordinálja. Konceptiója azon a megfontoláson alapul, hogy az idegennyelv-tanulás hatékonyságának növelése érdekében szükség van az iskolában folyó idegennyelv-tanítási gyakorlat megújítására. A modernizációt kompetencia alapú nyelvtanítási programok kidolgozásával és azok fokozatos bevezetésével kívánja megvalósítani. Ez a kommunikatív nyelvi kompetencia fejlesztését jelenti. Ennek érdekében olyan oktatási programcsomagok fejlesztését tűzte ki célul, amelyek figyelembe veszik a tanulók életkori sajátosságait, érdeklődését és előzetes ismereteit. A programcsomagok témakörök, beszédzándékok és szituációk köré szerveződnek, s lehetővé teszik, hogy a tanulók értelmes cselekvések során, s az ezekhez kapcsolódó kommunikatív feladatok végrehajtása közben sajátítsák el az idegen nyelvet.

A német mint idegen nyelv oktatásához kötődve alap- és középfokú programcsomagok kifejlesztésére kerül sor. Az 1. táblázat tartalmazza, hogy típusonként milyen arányban fedik le a teljes órakeretet a kidolgozott programcsomagok.

1. táblázat. A német nyelvi programcsomagok aránya a teljes órakerethez viszonyítva

	Alapfok			Középfok
	1–3. évfolyam	4. évfolyam	5–6. évfolyam	7–12. évfolyam
német	100 %	100 %	30 %	30 %

A 100 százalékos lefedettség esetén (1–4. évfolyamig) a programcsomag új taneszközt is tartalmaz. A 30 százalékos időkerethez döntően olyan eszköztársadalmak kapcsolódnak, amely elsősorban valamilyen új módszernek a nyelvtanításba való beépülését segíti elő. Ez esetben a tanárok tovább használhatják azokat a már széles körben bevált és korszerű tankönyveket, amelyekkel eddig is dolgoztak. Az órák 30 százalékát azonban az új modulokkal válthatják fel. A programokat a HEFOP 3.1.1. pályázatban nyertes Térségi Iskola- és Óvodafejlesztő Központokban (TIOK) próbálják ki. A fejlesztés során kiemelkedő szerepet kapnak a tanár-továbbképzések, valamint a program-megvalósítás monitorálása, szakértése és a támogatói rendszer kiépítése. A fejlesztés keretein belül

több kapcsolódási pont is mutatkozik az idegen nyelvi kommunikatív kompetencia és más kompetenciaterületek között. Ezek az anyanyelvi kommunikatív kompetencia; a szociális, életviteli és környezeti kompetencia; az informatikai és kommunikációs technikák alkalmazása.

A vizsgált német nyelvi minta- és kerettantervek és az elemzés szempontjai

A megjelölt célok érdekében a tantervi adatbázisokat átvizsgálva összegyűjtöttük az általános iskolák számára a NAT 1995 alapján készített minta- és a későbbi akkreditált kerettanterveket. Sorszámoztuk őket az elemzésben a számok szerint lehet a tanterveket azonosítani.

1. Emelt szintű német tanterv (3–8. évfolyam). OKI96HJONÉ3–8
2. Német tanterv az 5–10. évfolyamokra. OKI96HOJNÉ5–10
3. „Eszterházy” Német 3–10. OKI96EGRNÉ3–10
4. Német 5–10. OKI96JGYNÉM5–10
5. Német nyelv (5–10). Nyíregyházi Tantervcsalád. OKI96SZBNÉ5–10
6. Német mint első idegen nyelv 1–8. OKI96MORNÉ1–8
7. Élő idegen nyelv 1–10. (Német). OKI96APKÉID
8. OM kerettanterv
9. Apáczai kerettanterv-család. Német élő idegen nyelv 1–8. évfolyam
10. Nyíregyházi Tantervcsalád 4–8. évfolyam
11. IDEGEN NYELV 5–8. évfolyam. Nemzeti Tankönyvkiadó kerettanterve
12. Képességfejlesztő és értékörző kerettanterv. Német 5–8.

A hetedik sorszámig található mintatantervek – bár ez rajtuk nem olvasható – még a NAT 1995 alapján készültek. Általános iskolák számára akkreditált német nyelvi kerettantervből valójában csak ötöt találtunk (a nyolcadik sorszámától a tizenkettedikig), ez azt jelzi, hogy a választási lehetőség korlátozott. A felsorolt minta- és kerettanterveket azért hasonlítottuk össze, hogy a két NAT alapján készült tantervi segédletekben nyomon követhessük a változásokat, a fejlődési folyamatot. Az összehasonlításhoz saját, 12 pontból álló szempontrendszer alkottunk, majd e szerint dokumentumelemzést, tartalomelemzést végeztünk el. Szempontjaink: célok felsorolása, követelmények megjelenítése, közös követelmény, a kerettantervek beépítése, a tanítás feltételeinek számbavételébe, tananyag leírása, tevékenységek rögzítése, taneszközökre javaslat, európai dimenzió beépítése és annak módja, KER kompatibilitás jelölése, módszerek leírása, kipróbáltságra utalás, értékelési útmutató. Úgy véljük, az összeállított kritériumok megjelenítik az összes kategóriát, követelményt, amelyet egy modern, a kortárs nyelvpedagógiai szemlélet tükröző élő idegen nyelvi tantervnek tartalmaznia kell. A célokból való kiindulás határozza meg a tanuló elé állított követelményeket, amelyekhez a NAT 2003 alapján társulnia kell a közös követelmények (kerettantervek) beépítésének is. A feltételek felsorolása, pontosítása a tantervi tartalmak megvalósíthatóságához ad támpontokat, s hasznos tudnivaló a pedagógusok számára. A tananyag leírása fontos információt ad arról, hogy a tanterv valóban a deklarált célok megvalósítását helyezi-e előtérbe. A „fogalomkörök” a nyelvtani fogalmak szerinti tananyagleírást jelenti. A tanulási/tanítási folyamat tevékenységek láncolata, ezért vizsgáltuk, hogy megfogalmazódik-e, mit tegyen a tanár, mit tegyen a tanuló, hogy a célok megvalósuljanak, a követelményeket teljesíteni lehessen. A taneszközök megjelölése segítheti a nyelvpedagógust a tanterv kiválasztásában, illetve a választott tantervhez megkaphatja a legmegfelelőbb taneszközök listáját, amelyből még válogathat. Az európai dimenzió beépítése az idegen nyelvi tantervbe természetes elvárás a NAT 2003 és az Európa Tanács ajánlásai alapján. Épp ezért elengedhetetlen a KER-hez való igazítás is, amely szintén eleme a NAT 2003-nak. Az új célok és követelmények – meglátásunk szerint – új szemléletet, metodikai eljárásokat is magukkal

hoznak. Talán nem hiábavaló a tantervben is megjeleníteni a kívánatos módszereket és eljárásokat. A „kipróbáltság” kategória azért került a szempontok közé, mert nézetünk szerint hitelesebb az a tanterv, tananyag, pedagógiai eljárás, amelyikről már vannak tapasztalatok, esetleg kutatási eredmények. A mérés és értékelés módszerei szorosan hozzátartoznak a célok és követelmények megvalósulásának visszajelzéséhez. Ha az értékelés nincs szinkronban a nyelvtudásról kialakított elképzeléssel, akkor hamis eredményt kaphatunk a tantervünk bevalásáról.

Szempontrendszerünk összeállítása után elvégeztük a minta- és kerettanterveknek a konzisztenciavizsgálatát, azaz a tanterv logikai kapcsolódási pontjainak és a különböző „tantervi építőelemeknek” (céloknak, feladatoknak, követelményeknek, tananyagnak stb.) egymáshoz való viszonyának, belső egységének az elemzését. Az egymásból levezethetőség szükséges ahhoz, hogy a stratégiai elképzelések a tantárgyi programok szintjén is érvényesüljenek. Azt is vizsgáltuk, a tantervek mennyire koherensek. (Horváth H. és Vass, 1998) A társadalmi igényeknek (esetünkben az új nyelvtanítási paradigmának) és a tanulói elvárásoknak főntebb megjelenített elvárásait soroltuk fel a vizsgált szempontok között. Minden tantervben megnéztük, jelen van-e a célok megfogalmazása, a követelmények leírása, a közös követelmények beépítése, a feltételek felsorolása, a tananyag részletezése, a tevékenységek felsorolása, a taneszközök ajánlása, az európai dimenzió megjelenítése, a KER kompatibilitás jelölése, a módszerek leírása, a kipróbáltságra hivatkozás, a javaslat az értékelésre. Azt vizsgáltuk, hogy szempontjaink konkrét megfogalmazást kapnak-e, vagy valamilyen formában kiolvasható a velük kapcsolatos állásfoglalás a tantervekből. Ahol konkrét megfogalmazást találtunk, vagy az eddigi kutatási eredmények alapján az adott kritérium megjelenésének több fajtája lehet, vagy részletezhető, ott a második oszlopban felsoroltuk a lehetséges, vagy valamelyik tanterv által megfogalmazott variációkat is. Vannak kategóriák, ahol csak a szempont jelöltségét vizsgáltuk. Ilyenek például a KER kompatibilitás, az európai dimenzió jelenléte és a kipróbáltság. Ha ilyen esetekben nem került X jel a tanterv oszlopába, akkor a kategóriára utalást sem találtunk az adott tantervben.

Eredmények

A 2. táblázatban foglaltuk össze szempontjainkat és a tantervek vizsgálatának eredményeit.

Természetesen az első hét esetben, a mintatanterveknél nem volt követelmény, hogy valamennyi szempont teljesüljön, hiszen az első hét tanterv a NAT 1995 alapján készült. Megjelenítésük mégis hasznos, mivel a tendenciák leolvashatók a táblázatból. Az általunk összeállított szempontrendszer alapján megállapítható:

- A mintatanterveknél nem minden esetben áll összhangban a szövegesen megfogalmazott cél a tantervből ténylegesen kiolvasható szándékokkal (például cél a hétköznapi kommunikációs készség kialakítása, de beszédszándékokról nincs szó a tantervben, csak nyelvtani szerkezetekről).

- A célok között a mintatantervekben az alábbiakat találtuk: használható nyelvtudás (három), kommunikációs készség, kommunikációs kompetencia (három-egy), személyiségfejlesztés, tanulási stratégiák (egy-egy), nyelvvizsga (egy). Mivel hét mintatantervet vizsgáltunk meg, a célok megjelölésében mindig héthez kell arányítani a zárójelben szereplő számokat. A részletes célok terén tehát nagy hiány tapasztalható. Ha ilyen, egyrészt idejét múlt (például nyelvvizsga), vagy csak túl általános célok („használható nyelvtudás” részletezés nélkül) jelennek meg – némely esetben elrettentően csekély arányban, akkor hogyan határozhatók meg ebből a tanítás feladatai? A személyiségfejlesztés, a tanulási stratégiák megemlítése rendkívül elenyésző. A kerettantervekben sokkal jobb az arány. Igaz ugyan az is, hogy van olyan tanterv, amely szinte egy az egyben a NAT szövegét vette át. Nyelvtanítást jelöl meg célként egy, értékközvetítést egy, használható nyelvtudást

2. táblázat. A tantervek elemzésének szempontrendszere és a tulajdonságok rögzítése

Elemzési szempontok		Mintatantervek						Kerettantervek						
		1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	
célok	nyelvtanítás												X	
	értékközvetítés												X	
	kommunikációs készség	X		X	X									
	nyelvvizsga	X												
	használható nyelvtudás		X			X		X		X	X	X		
	személyiségfejlesztés				X						X	X		
	tanulási stratégiák				X				X		X	X		
	kommunikációs kompetencia						X			X	X			
	motiváció fenntartása								X		X			
	olvasási igény kialakítása								X					
	autonóm nyelvtanuló								X		X			
	más kultúrák ismerete										X			
	Európa Tanács ajánlásai										X			
	követelmények	minimum	X	X	X	X	X	X	X		X		X	X
optimális													X	
továbbhaladási									X	X	X	X		
fejlesztési									X		X			
közös követelmény	keresztterv	X		X	X	X	X	X		X	X		X	
	feltételek	X	X	X	X	X	X	X				X	X	
tevékenységek	tanári												X	
	tanulói					X					X	X	X	
	taneszközök	tankönyvek	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X
		segédletek	X	X	X	X	X	X			X	X	X	X
	portfólió													
európai dimenzió	kiválasztás elvei										X			
	tantárgyi												X	
	kereszttervi extra												X	
KER kompatibilitás	jelölt									X	X		X	
	KER-t mellékeli								X					
módszerek leírása	projekt				X							X		
	interkulturális													
	egyéb				X	X	X			X		X		
kipróbált értékelés	jelölt												X	
	módszerei	X	X	X	X	X	X	X		X	X	X	X	

három, személyiségfejlesztést kettő, tanulási stratégiákat három, kommunikációs kompetenciát kettő, a motiváció fenntartását kettő, az olvasási igény kialakítását egy, az autonóm nyelvtanulóvá fejlesztést kettő, más kultúrák ismeretét egy, az Európa Tanács ajánlásait

egy. A kerettantervek esetében mindig öthöz kell viszonyítani. Az arányok tehát jobbak, de teljességgel nem lehetünk elégedettek a célok részletezését illetően.

– Az új nyelvtanulási paradigmában használatos terminológia egyáltalán nem, vagy alig szerepel a kerettantervekben (például portfólió, európai dimenzió, interkulturális nevelés, identitás stb.)

– A követelmények differenciálása (minimum, optimális, továbbhaladási) egyetlen kerettantervben jelenik meg logikus bontásban: minimum és optimális szint. Két esetben a minimum követelmény egyben az, ami minden tanuló számára teljesítendő penzumként érvényes, azaz a továbbhaladási követelmény. Két esetben a fejlesztési követelmények és a továbbhaladási követelmények együttese fordul elő, ami összességében azt jelenti, hogy a kerettantervekben alig van nyoma a tanulói differenciálásnak, az egyéni fejlesztésnek. A mintatantervek minden esetben a minimum követelményeket tartalmazták. Bennük még nincsenek továbbhaladási feltételek.

– A kereszttantervi hivatkozásokat csak egy mintatantervben nem jelölték meg, a kerettantervek között két esetben utalás sincs rájuk.

– A feltételek leírása az egyik legjobban kidolgozott része a mintatanterveknek. Az elemzett és összehasonlított dokumentumok közül a tanári képesítést és tanulói létszámokat mind a hét leírja, a tanulási környezetet és óraszámokat hat, ezeket a feltételeket tehát szinte minden tantervkészítő fontosnak tartotta az első NAT-ot követő időkben. Nagyon hangsúlyos az óraszámok megjelenítése és a tanulási környezet fontosságának kiemelése, ebből is inkább a szaktanterem és a nyelvi labor. A kerettantervek korántsem írnak le ennyi mindent az oktatás feltételeiről. Az óraszámok azért négy, a tanulási környezet három, a tanári képesítés már csak kettő esetben szerepel. Nincs szó az autentikus anyagok használatáról, a forrásközpontok berendezéséről sem. A továbbképzés említése az összes tantervet tekintve csak egyetlen esetben történt meg, ez pedig nem ösztönzi a nyelvpedagógusokat pedagógiai kultúrájuk felülvizsgálatára, és azt sugallja, hogy hiába az új és még újabb NAT, a pedagógusnak nincs szüksége tanítási eljárásainak megváltoztatására.

– A tananyagot egy kivételével témakörökre osztja valamennyi dokumentum, beszédszándékokról a mintatantervek közül három, a kerettantervek közül öt ír. Általában ott jelenik meg a beszédszándékok leírása, ahol célként megfogalmazták a kommunikációs képességet vagy kompetenciát, illetve a használható nyelvtudást.

– A mintatantervekből hiányoznak a tevékenységformák leírásai. Ebből az következik, hogy pont az nincsen benne a tantervekben, hogy mit kell a tanulóknak tennie a követelmények teljesítéséhez, illetve a pedagógusnak hogyan kell segítenie őket ebben. A hét tantervből egyetlen egyben fogalmazódik meg a tanulói tevékenység. A kerettantervekből három szól tanulói tevékenységekről, és csak egy a tanáriról.

– Összesen egy esetben tudható, hogy a tantervet már kipróbálták, pedig ez alapfeltétele lehetne a terjesztésnek.

– A tankönyveket az OM kerettanterv kivételével konkrétan meghatározzák a tantervek. A segédletek felsorolása ugyancsak megjelenik tíz helyen. Ellenben egyetlen egy kerettantervben sem találtam utalást az Európai Nyelvtanulási Napló használatának javaslatára.

– Az európai dimenzió egy kerettantervben fogalmazódik meg, de ott tantárgyi és kereszttantervi vonatkozásban is. Az extra-curriculáris szintre utalást sem találtam.

– A KER kompatibilitás az öt kerettantervből három helyen jelölt. Egy esetben nincsenek jelölve a szintek, de a szintskálát a tantervhez mellékelik.

– A tanulmány elején az elméleti bevezetőben kiemelésre került a projektpedagógia és az interkulturális nevelés fontossága a mai nyelvpedagógiában. Ehhez képest a szemléletek, módszerek leírása között az interkulturális nevelésről egy helyen sem lehet olvasni. A projekt fogalma egy-egy helyen szerepel a minta- és a kerettantervek között is, de

ebből csak az egyik szól valódi projektpedagógiáról, a másik helyen a tevékenység csak projektszerű.

– Az értékelés módszerei a tizenkét esetből tizenegyszer szerepelnek, de a szummatív értékelés mellett elenyésző a diagnosztizáló, és szinte sehol sincs utalás sem a fejlesztő értékelésre.

A tanulságok összefoglalása

Írásunkban azt vizsgáltuk, milyen minta- és kerettantervi választék állt az elmúlt években a nyelvpedagógusok rendelkezésére az általános iskola 5–8. évfolyamán a német mint idegen nyelv helyi tantervének megalkotásához. A kínálat nem mondható bőségesnek és nincs is igazán markáns különbség a vizsgált kerettantervek között. Sajnálatos módon egyet sem találtunk, amelyik egészében visszatükrözné az új nyelvtanítási paradigma célkitűzéseit és azokat a nyelvpedagógiai törekvéseket, amelyek jelen vannak a szakmában, és amelyeket összefoglaltunk a tanulmány elején. A programcsomagok hozzájárulhatnak majd a szemléletmód-váltáshoz, de használatuk elterjedésére még várni kell. Az európai dimenzió valószínűleg extra-curriculáris szinten épült be az iskolák pedagógiai programjába, így az európai tudatosság erősítése a kötelező tanítási időn kívül szervezett foglalkozások keretében történik. A vizsgált tantervekben tantárgyi szinten nem építették be az Európáról szóló ismeretek átadását. Kerestantervi szinten utalást sem leltünk az Európáról tanultak összefüggésekbe helyezésére.

Az eredmények felsorolása láthatóvá tette a minta- és a kerettantervek közötti különbségeket, a fejlődés ívét. Segítségével a nyelvpedagógusok könnyebben kiválaszthatják a szempontok alapján nekik leginkább megfelelő dokumentumot (és ki is egészíthetik helyi szinten a hiányzó kritériumok kidolgozásával). A tantervkészítők láthatják, mely területeken szükséges a további fejlesztés.

Az elemzés végén arra a következtetésre jutottunk, hogy az általános iskolák számára német nyelvből közzétett kerettantervek száma kevés, és a NAT 2003 szemléletének nem mindenben felelnek meg a vizsgált tantervek. A helyi tantervkészítő munkában a minta curriculumokat alaposan át kell dolgozni, illetve bővíteni szükséges, ha érvényesíteni kívánjuk a tantervi konzisztenciát és koherenciát. Nem korszerű az olyan „Élő idegen nyelv” műveltségterületi tantárgyi tanterv, amely nem tartalmazza a KER-nek való megfeleltetést, az európai dimenziót, a tanulói és tanári tevékenységek leírását. Még mindig túlsúlyban van a tankönyvek alapján történő oktatás és tantervirás, és hiányoznak a tantervi dokumentumokból az alternatív értékelési formák.

További vizsgálódást igényel, hogy vajon az általános iskolák milyen arányban készítették – és akkreditáltattak – saját idegen nyelvi tanterveket. A választható kerettantervek közül vajon melyiket és milyen arányban építették be, adaptálták helyi tantervükbe? Milyen átdolgozást jelentett számukra valamelyik kerettanterv adaptációja? Milyen taneszközöket használnak a választott tantervekhez? Természetesen szükségesek lennének a tantervi bevételek vizsgálata is, a hatékonyságelemzések szakszerű mérésekkel, értékelésekkel. Ám ne feleddjük el, a jelen tanulmányban nagyító alá került szabályozók alapján készült helyi tantervekkel a felmenő rendszer miatt először 2008-ban találkozhatunk az 5. évfolyamban.

Irodalom

Az Oktatási Minisztérium középtávú közoktatás-fejlesztési stratégiája. (2004): OM honlap.
Farkas – Kolosyné – Krémó (2004, szerk.): *Oktatás és Képzés 2010 az Európai Unió oktatási és képzési munkaprogramjának magyarországi megvalósításáról.* OM EU Koordinációs és Tervezési Főcsoportja, Budapest. 21–24.

Gönczöl Enikő – Vass Vilmos (2004): Az oktatási programok fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 10–19.
Horváth H. Attila – Vass Vilmos (1998): A szakértők helye a formálódó közoktatási mechanizmusban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4.
Kerettantervek 2000. Oktatási Minisztérium, Budapest.

Közös Európai Referenciakeret (2002): Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés. PTMIK, Pilisborosjenő. *Nemzeti alaptanterv 1995. Élő idegen nyelv.* Korona Kiadó.

Nemzeti Alaptanterv 2003. (2004) Oktatási Minisztérium, Budapest.

Palotás Zoltán et al. (2003): *A közoktatás tartalmi szabályozásának rendszere Magyarországon. Az Oktatáspolitikai Elemzések Központja nyilvános közpolitikai elemzése.* OKI, Budapest.

Vágó Irén (2003): 5. Az oktatás tartalma. In Halász Gábor – Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról 2003.* OKI, Budapest, 175–238.

Vass Vilmos (1999): Bácsi kérem, hol lehet itt focizni? *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 44–51.

Vass Vilmos (2000): Az európai dimenzió pedagógiai

megközelítései. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 108–119. Vass Vilmos (2001): Tartalmi szabályozás az ezredfordulón. Kevesebbet, hasznosabbat, komplex módon, nagyobb autonómiával. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. 3–12.

„Világ – nyelv”. (2003): Az OM stratégiája az idegennyelv-tudás fejlesztéséhez. *Modern Nyelvoktatás*. 8, 1, 3–13. valamint: <http://www.tka.hu/newsite/tka/vilagnyelv.html>

Bandiné Liszt Amália

Balatonfüzfő, Irinyi János Általános Iskola és Alapfokú Művészetoktatási Intézmény

Beszámoló a IV. Pedagógiai Értékelési Konferenciáról

A szegedi Pedagógiai Értékelési Konferencia mára a pedagógiai értékeléssel foglalkozó hazai szakemberek éves konzultációs fórumává, szakmai találkozójává vált. A 2006. április 20–22-én, negyedik alkalommal megrendezett találkozón a nemzetközi tudományos konferenciák normáinak megfelelő objektív bírálati rendszer alapján elfogadott előadások, szimpóziumok és posztterek elsősorban a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos kutatásokról, innovatív értékelési módszerekről, fejlesztő programokról és kísérletekről számoltak be.

A konferencia a szegedi műhely néven ismert, Nagy József és tanítványai körül kialakult empirikus pedagógiai kutatóközösségben gyökerezik. A kutatóközösség szakmai háttérére építve indult el 1991-ben a Szegedi Tudományegyetemen (az akkori József Attila Tudományegyetemen) az a pedagógiai értékelési szakértő szakos egyetemi képzés, amelynek egykori hallgatói közül többen mára a köz- és felsőoktatás meghatározó szakembereivé, kutatóivá váltak. A rendezvényt a szakértőként végeztek, illetve tanáraik szakmai és baráti találkozójaként indította útjára 2003-ban Csapó Benő.

A 2006-os konferencián – melynek elnöke Józsa Krisztián volt – a korábbi meghívásos rendszer helyett a nemzetközi normáknak megfelelő bírálati rendszer alapján fogadták el a benyújtott prezentációkat. A konferenciára szimpózium, tematikus előadás és poszter kategóriákban lehetett jelentkezni. A benyújtott absztraktokat a konferencia Tudományos Programbizottsága által felkért két-két bíráló véleményezte a következő szempontrendszer szerint: a kutatás elméleti háttéré; a kutatási kérdések megfogalmazása; az alkalmazott módszerek; az eredmények bemutatása és értelmezése; az elméleti, gyakorlati és oktatáspolitikai jelentőség, valamint az általános minőség, stílus alapján. A szimpózium egészét mindemellett annak szervezetsége, belső logikája alapján is értékelték.

A prezentációkra legfeljebb 30 pontot (6x5) adhattak a bírálók, így egy-egy prezentáció értékelésének összege maximum 60 pont lehetett. A szimpóziumok szervezetségére 5–5 pontot, összesen 10 pontot adhattak. Amennyiben a két bíráló által adott pontszámok különbsége elérte a 10 pontot, harmadik bírálót is felkérték az értékelésre. A Tudományos Programbizottság az alábbi kritériumoknak megfelelő prezentációkat fogadott el:

- szimpózium: a pontszámok összegének átlaga előadásenként legalább 45, a szimpózium egészére minimum 8 pont;
- tematikus előadás: a bírálók által adott pontszámok összege legalább 40 pont;
- poszter: a pontszámok összege legalább 25 pont.

A Programbizottság döntése alapján 45 tematikus előadást, 5 szimpóziumot és 13 posztert láthattak a résztvevők a párhuzamosan futó szekciókban. A rendezvény programjának tüzetesebb vizsgálata után a következő kulcstémák rajzolódtak ki:

- különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatása;
- a szegedi műhely képességfejlődéssel, -fejlesztéssel kapcsolatos vizsgálatai;
- szöveges és fejlesztő értékelés az oktatásban;
- a társas viselkedés és a tanulásszervezés kapcsolata;
- információs-kommunikációs technológiák (IKT) alkalmazási lehetőségei az iskolában.

Beszámolóinkban elsőként a plenáris előadásokat foglaljuk össze, majd röviden bemutatunk néhány – az említett irányvonalakhoz illeszkedő – prezentációt, érzékeltetve a rendezvény tartalmi sokszínűségét.

Plenáris előadások

A konferencia nyitó előadását Mark Kinney, a toledói egyetem professzora tartotta az amerikai közoktatás megreformálását célzó „No Child Left Behind” (Egy gyermek sem marad le, továbbiakban: NCLB) törvény eddigi tapasztalatairól. A jogszabály követelményeket ír elő az egyes évfolyamokra vonatkozóan a szövegértés és a matematika terén, és kötelezővé teszi a tanulói teljesítmények rendszeres mérését annak megállapítása érdekében, hogy az előírt kritériumokat sikerült-e teljesíteni. Ha a teljesítmények az elvártól elmaradnak, a törvény évről évre súlyosbodó szankciókat helyez kilátásba, melyek a fejlesztési terv készítésétől a tantestület részleges vagy teljes elbocsátásán át az iskola általi kézbe kerüléséig terjednek.

Az előadó a jogszabály életbe lépése óta eltelt négy év tapasztalatai alapján arra a kérdésre kívánt választ adni, hogy sikeres lesz-e az NCLB. Amellett érvelt, hogy a törvény sikere a következő feltételektől függ: az oktatás minden diák számára kívánatos eredményei megfelelő mértékben ismertek és elfogadottak; a standardizált értékelés megfelelő eszköz a diákok teljesítményének és az iskola hatékonyságának mérésére; a tömeges méretű standardizált értékelés hatásos és hatékony mechanizmus az oktatáspolitikai megvalósítására; a közoktatás-politika működtethető piaci erők alkalmazásával; a pedagógusok nem teljes kapacitással dolgoztak a törvény bevezetése előtt, és az oktatás eredményessége növelhető úgy, hogy kívülről rendeljük hozzá a hatékonyság mércéit. Az előadó a feltételek részletes vizsgálata után arra a következtetésre jut, hogy azok teljesülése valószínűtlen, így nem várható, hogy az NCLB eredményes lesz.

A törvény megjelenése ugyanakkor számos területen lökést adott a pedagógiai kutatásoknak a tengerentúlon, illetve további fontos elméleti kérdések tisztázását sürgeti. Mivel az NCLB csak tudományosan igazolható kutatásokat, fejlesztéseket támogat, az elméleti dilemmák közül kiemelkedik a tudományosan megalapozott kutatás jellemzőinek meghatározása, melyről még nem alakult ki konszenzus.

Nagy József *Kritériumorientált értékelés* című plenáris előadásában egyrészt a normaorientált minősítés és a kritériumorientált értékelés sajátosságainak összehasonlításával érzékeltette az utóbbi értékelési forma készség- és képességfejlesztésben betöltött vitathatatlan előnyét, másrészt a pedagógiai értékelés egyik legdinamikusabban fejlődő részterületén elért magyarországi eredményekre helyezte a hangsúlyt a szegedi kutatóműhelyben kidolgozott kritériumfajták, fejlesztő feladatok és kísérletek bemutatásával.

Kiemelte, hogy az egyre szélesebb körben alkalmazott értékelési eljárás jelentősége leginkább abban mutatkozik meg, hogy a legalapvetőbb készségek és képességek vonatkozásában az elsajátítás elérendő szintjét, kritériumát tekintí viszonyítási alappnak, így az

elért eredmények kritériumokhoz történő viszonyításával a még elvégzendő fejlesztési feladatok is feltárulnak. Az előadás rámutatott arra, hogy a szegedi műhelyben folyó, több évtizedes hagyományokra visszatekintő kutatások eredményeként napjainkra nemcsak a kritériumfajták rendszere (kiépülés, tartósság, bonyolultság, szabályozás), hanem a fejlesztés alapjául szolgáló tucatnyi alapvető készség és képesség fejlődési folyamatának diagnosztikus térképe is rendelkezésre áll. Utóbbiak közül a százas számkörben végzett összeadásnak, a szölvlasó készség folyékonyágának, valamint a rendszerező képeség fejlődésének sajátosságai val ismerkedhetek meg a résztvevők.

Az intézményes oktatás ideje alatt végbemenő tanulói fejlődés mértékének meghatározására alkalmas technikák közül Csapó Benő előadásában a hosszmetzeti vizsgálatok széleskörű alkalmazásának lehetőségeivel foglalkozott. Kiemelte, hogy a pedagógiai felmérésekben a gyors visszajelzés, valamint a különböző életkorú tanulóktól származó adatok elemzési lehetősége miatt általában a keresztmetzeti adatfelvételt alkalmazzák, ugyanakkor ez az eljárás nem alkalmas a diákok egyéni fejlődési folyamatainak feltárására, és az ok-okozati összefüggések megjelenítését illetően is számos hiányossággal rendelkezik. A keresztmetzeti kutatások jellegéből fakadó hátrányok és az elmúlt években felszínre került gyakorlati problémák (például az iskolai hatékonyság kérdésköre) ezért hosszmetzeti (longitudinális) felmérések indítására ösztönözték a szakembereket.

A Szegedi Tudományegyetemen 2000–2002 között lezajlott, iskolai nyelvtudáshoz kötődő, részben hosszmetzeti vizsgálat bemutatása mellett az előadás részletesen kitért a 2003 őszén indult, országos reprezentatív mintákon alapuló longitudinális program ismertetésére is. A több mint 15 ezer tanuló részvételén alapuló adatfelvétellel a programban közreműködő kutatók elsősorban a fejlődési pályák elemzésével, modellezésével, a fejlődés stabilitásával, a lemaradás okaival, valamint a mérőeszközök előrejelző funkcióival kapcsolatos kutatási kérdések megválaszolására törekednek.

Az iskolai egészségnevelés, egészségfejlesztés hatékonyságának értékelési lehetőségeiről tartott előadást Barabás Katalin. Felhívta a figyelmet az ország aggasztó egészségügyi állapotára, melynek javítása érdekében reformokra van szükség az iskolai egészségnevelés területén is. Kiemelte, hogy az egészséges életmódra nevelés nem korlátozódhat kizárólag az egészségtan oktatására, az csak több, egymást átfedő területen és iskolai tevékenységi formán keresztül lehetséges. Ez az összetettség, illetve az eredmények távlati realizálódása ugyanakkor nehézségeket okoz az iskolai egészségfejlesztés hatékonyságának értékelésekor. A nemzetközi ajánlások a hatékonyság megítélésekor többek között a tervezettség, az iskola egészségügyi szolgálatának, egészségpolitikájának vizsgálatát hangsúlyozzák. Barabás Katalin mindemellett a következő elemek figyelembe vételét ajánlotta: ismeret és attitűd változása; készség és magatartás alakulása; a környezet változása; fizikális értékek mérése; személyes jólét mérése; beavatkozások, akciók gyakorisága. A felsorolással tulajdonképpen az iskolai egészségnevelés hatékonyságmérésének

A Pedagógiai Értékelési Konferencia mára a hazai neveléstudomány egyik legszélesebb körben ismert fórumává vált, bizonyítja ezt a csaknem 100 benyújtott prezentáció. Az Országos Neveléstudományi Konferencia mellett ez az egyetlen olyan szakmai találkozó, melynek színvonalát a nemzetközi normáknak is megfelelő bírálati rendszer biztosítja. A konferencia történetében a 2006-os év a bevezetett bírálati rendszer mellett azért is tekinthető mérföldkőnek, mert az idei találkozótól kezdve az elnöki teendőket minden évben más látja majd el.

egy lehetséges rendszerét vázolta fel, mely biztos kiindulópontja lehet a későbbi munkáknak e területen.

Tematikus előadások

A különleges bánásmódot igénylő tanulók oktatásával kapcsolatban számos új kutatási eredményt hallhatott a közönség. Ebbe a vonulatba illeszkedik Molnár Éva kísérlete, mely a hazai motivációkutatásban úttörőnek tekinthető, mivel a motívumok fejlesztésére irányult. Hatodik évfolyamos, többségében hátrányos helyzetű tanulóknál számítógéppel segített innovatív módszerek alkalmazásával jelentős mértékben sikerült növelni a teljesítménymotivációt, kisebb mértékben az elsajátítási motivációt, pozitív irányba befolyásolni a szülők és az iskola kapcsolatát, javítani a tanulmányi eredményeket.

A hazai szakirodalomban eddig érintetlen területen végez kutatást Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit, hiszen törekvéseik tanulásban akadályozott gyermekek motívumainak feltárására irányulnak. Elsődleges feladatként az alkalmazható mérőeszközök kidolgozása és kipróbálása jelent meg. Vizsgálatuk szerint a kérdőíves módszer megbízhatóan alkalmazható a tanulásban akadályozott tanulóknál is. A tanulásban akadályozott és a többségi tanulók motívumai között több jellegzetes eltérést fedeztek fel: a tanulás szociális motívumai és a biztonságsszükséglet erőteljesebb a tanulásban akadályozott gyermekeknél, az önálló elsajátítás motívumai viszont kevésbé fejlettek. Az életkor előrehaladtával a motívumok erősségének csökkenése a többségi tanulókhöz hasonlóan a tanulásban akadályozott tanulóknál is kimutatható.

Tóth Jánosné és Vári Lászlóné kontrollesoportos elrendezést alkalmazó vizsgálatukban hátrányos helyzetű, elsősorban roma tanulók lemaradását kívánták csökkenteni az általános iskola második és harmadik évfolyamán. A program során a matematikához kötődő képességeket olyan realiztikus feladatokkal kívánták fejleszteni, melyek az eddig alkalmazottaknál jobban illeszkednek a tanulók sajátosságaihoz. A kísérlet során a tananyagot „kockásfüzet” nélküli játékos feladatok előzték meg. Az eredmények reményt keltők, hiszen teljesítményjavulást regisztráltak, a fejlesztő kísérlettel sikerült megfékezni a képzeletbeli olló szétnyílását, és közben a gyerekek motivációja is emelkedett.

A szegedi műhely képességfejlődésre és -fejlesztésre irányuló tevékenysége az empirikus kutatások széles skáláját öleli fel. A konferencián elhangzott előadások az alábbi három terület eredményei köré csoportosultak: a DIFER Programcsomag (Diagnosztikus Fejlődésvizsgáló és Kritériumorientált Fejlesztő Rendszer 4–8 évesek számára); az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoportja által 2003-ban indított, *A közoktatás szerepe az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésben* című hosszmetzeti kutatás; a Nagy József vezetésével indult tartalomba ágyazott kritériumorientált képességfejlesztő kísérlet 5–6. évfolyamos tanulók számára.

Egyre szélesebb körben ismertek azok az empirikus eredmények, melyek a tanulók iskolai előmenetelében az iskolakezds sikerességének szerepét hangsúlyozzák. A Szegedi Tudományegyetemen kidolgozott DIFER Programcsomag éppen az eredményes iskolakezds elősegítéséhez kíván hozzájárulni a következő hét elemi alapkészség fejlettségének vizsgálatával: számolás, írásmozgás-koordináció, beszédhanghallás, következtetés, összefüggés-megértés, relációszókincs, valamint szocialitás.

A DIFER-hez kapcsolódó előadások keretében Józsa Krisztián és Kelemen Rita első és második osztályos gyermekek elemi számolási készségeinek spontán iskolai fejlődésének sajátosságait mutatták be. Eredményeik egyrészt igazolták, hogy a gyermekek között meglévő természetes különbségek az előmérés és az utómérés közötti időszakban sajnálatos módon nem csökkentek az iskolázás hatására, másrészt rámutattak arra a tényre, hogy a családi háttér nagymértékben meghatározza a számolási készség fejlettségét.

A hét készségből álló rendszer további alapkészségekkel történő kiegészítésének lehetőségét mutatja, hogy Hajduiné Holló Katalin kidolgozta és kipróbálta az elemi kombina-

tív képesség kritériumorientált diagnosztikus tesztjét. A középső és nagycsoportos óvodások, valamint első és második osztályos tanulók részvételén alapuló vizsgálat eredményei alapján az elemi kombinatív képesség szélsőséges egyéni különbségekkel jellemezhető, melyben meghatározó szerepe van a családi háttérnek, különösen az anya iskolai végzettségének.

B. Németh Mária, Molnár Éva és Dózsa Mónika előadása az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoportja által 2003-ban indított longitudinális felmérés keretében végzett országos olvasásvizsgálat első eredményeit mutatta be. A PISA-vizsgálatok és a Nemzeti alaptanterv elveinek, elvárásainak figyelembevételével készített mérőeszközzel második osztályos tanulók olvasásképeségének fejlettségét vizsgálták. Az élményadó szövegtípuson (mese) végzett információ-visszakeresés és szövegértelmező műveletek magas, 83 százalékpontos eredményét a kutatók azzal magyarázták, hogy a bemutatott szöveg fogalomhasználata megfelelt a tanulók szókészletének, és a szövegséma azonosítása sem okozott problémát. Ugyanakkor az informáló szövegtípuson (plakát) végrehajtandó feladatok eredményei rámutattak arra, hogy ez a közlési forma a diákok számára több ismeretlen kifejezést tartalmaz, illetve nagyobb azoknak a tanulónak az aránya, akik nem rendelkeznek a szövegben való tájékozódást segítő sémával.

Zentai Gabriella és Pap-Szigeti Róbert a gondolkodás és tudásszerzés szempontjából meghatározó jelentőségű képességek fejlesztésére irányuló kísérlet eredményeit mutatták be. A 2004–2005 között lezajlott tartalomba ágyazott kritériumorientált képességfejlesztő program 5–6. évfolyamos tanulók olvasási, rendszerező, összefüggés-kezelő, valamint kombinatív képességeinek fejlesztésére irányult. A fejlesztő program eredményeképpen a spontán változást szignifikánsan meghaladó fejlődés ment végbe, bár mértéke eltért az egyes képességek tekintetében.

A fejlesztő értékelés nemzetközi tendenciái című előadásában Vass Vilmos kiemelte, hogy a nemzetközi szervezetek által kitüntetett figyelemben részesített tanulást támogató értékelés (assessment for learning) a tanulási szükségletek feltérképezésével és a tanulók fejlődési folyamatának feltárásával kívánja elősegíteni a tanítási folyamat eredményességét. Számos ország értékelési gyakorlatának elemzését követően az értékelési eljárások közös kapcsolódási pontjai közül az alábbiakat emelte ki:

- tanuló, szülő és pedagógus aktív részvételén alapuló operacionalizált célmeghatározás;
- a célok megvalósítására alkalmas módszerek és eszközök;
- bizalommal teli, tanulást ösztönző, demokratikus légkör;
- az értékelési folyamat, az eszközök és az eredmények nyilvánossága.

Az utóbbi években egyre több kritika éri a hagyományos oktatási módszereket, amiért azok csak kismértékben teszik lehetővé a szociális készségek és képességek fejlesztését, s kevésbé motiválják a tanulókat. A probléma nemcsak a közoktatás, hanem a felsőoktatás módszertani átalakítására is felhívja a figyelmet.

A közoktatásban egyre gyakrabban alkalmazott kooperatív tanulási technikáknak a felsőoktatásban való alkalmazásáról, a társas viselkedést fejlesztő lehetőségekről tartott előadást Pap-Szigeti Róbert. Ismertette a főiskolai web-programozás kooperatív munkaformákkal történő tanításának lehetőségeit, valamint az ezzel kapcsolatos, 2005-ben megkezdett vizsgálat célkitűzéseit. A módszer alkalmazásától a hallgatók szociális készségeinek és tanulási motívumainak pozitív irányú változását remélik.

Hercz Mária előadásában az iskola belső világával kapcsolatos kutatásának azt a részét mutatta be, amely 10 és 13 éves tanulók közösségi érzéseinek alakulásával foglalkozik. Úgy véli, az iskolai közösséghez való viszony és a tanulók tanulása, tanulás iránti motiváltsága közötti összefüggések ismerete lehetővé teszi a jelenleginél hatékonyabb tanári tevékenységek kialakítását, illetve az adatok hozzájárulhatnak a nevelőmunka folyamatorientált fejlesztéséhez.

Az információs-kommunikációs technológia egy széleskörű oktatási felhasználásra alkalmas eszközéről, az interaktív tábla jelentőségéről és gyakorlati alkalmazásáról tartott előadást Bedő Andrea. Az interaktív tábla a tanórai munka hatékonyságát segítő olyan multimédiás eszköz, amely egyrészt a számítógép és az aktív tábla összekapcsolásával lehetővé teszi a táblára került információknak a számítógép háttértárolóján történő rögzítését, másrészt a pedagógusok számára lehetőséget biztosít arra, hogy elősegítse a diák-diák és tanár-diák közötti tanórai interakciót, ugyanakkor a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos vizsgálatok számára is új megoldásokat kínál. Bedő Andrea kiemelte, hogy a közeljövőben az eszköz széleskörű elterjedése várható – az Oktatási Minisztérium 2010-ig 40 ezer tantermet kíván felszerelni interaktív táblával –, ezért fontos lenne, ha a pedagógusok már előtte elsajátítanák a táblák használatának módszertanát.

Összegzés

A Pedagógiai Értékelési Konferencia mára a hazai neveléstudomány egyik legszélesebb körben ismert fórumává vált, bizonyítja ezt a közel 100 benyújtott prezentáció. Az Országos Neveléstudományi Konferencia mellett ez az egyetlen olyan szakmai találkozó, melynek színvonalát a nemzetközi normáknak is megfelelő bírálati rendszer biztosítja. A konferencia történetében a 2006-os év a bevezetett bírálati rendszer mellett azért is tekinthető mérföldkönek, mert az idei találkozótól kezdve az elnöki teendőket minden évben más látja majd el. Ennek jegyében az alapító elnök, Csapó Benő átnyújtott egy, erre az alkalomra készítettet stafétabotot az idei elnöknek, Józsa Krisztiánnak, aki azt a találkozótól zárásakor Korom Erzsébetnek, a 2007-es konferencia elnökének adta tovább.

A konferencián bemutatott elméleti előadások, vizsgálatok, fejlesztő módszerek, innovatív eljárások egyrészt arra hívták fel a figyelmet, hogy egyre nagyobb az igény a tudományos alapokon nyugvó pedagógiai értékelés iránt, másrészt arra, hogy a szemléletmód egyre több, a pedagógiai értékelés számára eddig kevésbé ismert területen (például egészségnevelés, néptáncoktatás) is felmerül. Figyelemre méltó, hogy a poszterek többsége főként a felsőoktatással kapcsolatos értékelési lehetőségekkel foglalkozott, az eredmények pedig egyértelműen jelzik a jelenlegi felsőoktatási, tanárképzési rendszer átalakításának fontosságát ezen a téren.

Végül szeretnénk megemlíteni a találkozótól színvonalas konferenciakötetét (1), amely a rendezvény történetét, céljait, bírálati rendszerét, programját és a prezentációk összefoglalóit tartalmazza; illetve említést érdemel a konferencia jól szerkesztett honlapja (2), melyen megtalálhatók a szimpóziumok, előadások és poszterek absztraktjai.

Bízunk abban, hogy a kiválasztott prezentációk rövid összefoglalásával sikerült érzékeltetnünk a konferencia sokszínűségét, szakmai színvonalát, s felkeltetnünk mind a kuttatók, mind a gyakorló pedagógusok érdeklődését a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos kérdések, lehetőségek iránt.

Jegyzet

(1) Józsa Krisztián (2006, szerk.): *PÉK 2006 – IV. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Tartalmi összefoglalók*. SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged.

(2) www.edu.u-szeged.hu/pek

Fejes József Balázs
– **Kasik László** – **Kinyó László**
Szegedi Tudományegyetem, BTK,
Neveléstudományi Doktori Iskola

„Mozgóképi szövegértés” – az meg mi?

A mozgóképi szövegértés – nem függetlenül a közoktatásban alapelveként számon tartott képességfejlesztés hangsúlyozásától – a mozgókép- és médiaismeret tantárgy egyik kulcskompetenciája. Épp ezért nehezen érthető, hogy meghatározásával, szintjeivel, mérhetőségével nem foglalkozik egyetlen tanulmány sem.

Több mint tíz éve – amióta tanítok – forgatom magamban a mozgókép- és médiaismeret tantárgy egyik legfontosabb, követelményrendszerben megjelölt célját, a mozgóképi szövegértés képességének fejlesztését. Mit is jelent ez pontosan? Eleinte arra gondoltam, a stúdium egyik végső célja az, hogy bonyolult, elvont (művészi?) szövegek megfejtéséhez segítsük hozzá diákjainkat. De akkor hogyan kapcsolódnak ide a műfajfilmek és a televíziós műsorok? Később úgy okoskodtam, hogy minél több (akár rejtett, nehezen felfedezhető) információ megjegyzését, rögzítését kell elérnünk. Ez azonban inkább kapcsolatok nélküli elemek memorizálását jelenti, ami nem hiábavaló, ám mégsem lehet abszolút cél. Mára inkább egy kommunikáció-elméletből induló meghatározást tartok pontosnak: a mozgóképi szövegértés lényege, hogy a befogadó a mozgóképi szövegből nyert (képi, hang, szimbolikus) információk segítségével minél pontosabban rekonstruálja a közlő szándéka szerinti üzenetet. Minél rejtettebb, kevés információval kódolt szöveget tud pontosan dekódolni a befogadó, annál fejlettebb a mozgóképi szövegértés képessége. (Érdemes most talán félretennünk az olvasáselméletet, amely a személyiségkonstrukciótól, a kulturális felkészültségtől és a befogadás közegétől is függővé teszi a befogadást. Mondjuk azt, hogy egy hasonló élethelyzetű emberekből álló csoportot – például iskolai osztályt – vizsgálunk.)

A mozgóképi szövegek csoportosítása

Miután eljutottunk egy kiindulásnak tekinthető definícióig, a tárgy oktatásának szempontjából megkerülhetetlen kérdéseket kell feltennünk. Hogyan mérhető a szövegértés képessége? Mi tekinthető alapszintnek? Melyek a fokozatok? Létezik-e valamilyen mutatóskála? Ezeknek a kérdéseknek a megválaszolásához a mozgóképi szövegek összetettségének, tulajdonságainak, értelmezhetőségének vizsgálata vihet közelebb bennünket.

Elemi alapszövegnek a sorozatellen működő televíziós szövegeket tartom. A szappanopera végtelenségig leegyszerűsített karakterekkel, sablonos szituációkkal, konfliktusokkal dolgozik. Minden eleme (hely, idő, szereplő, kauzalitás) jól azonosítható. Rádásul alaposan „begyakorolt” formula, hiszen naponta jelentkező, illetve más sorozatokból már ismerős. Az epizódokként változatlan formában futó show-műsorok, kvízzjátékok, sportrendezvények is ebbe a csoportba tartoznak. A paneleket (helyszín, műsorvezető, szereplők, képi világ) annyiszor ismétlik ugyanabban a formátumban, hogy szinte behunyt szemmel élvezhetők. Ezek a műsorok nem új üzenet megfejtését, hanem bevéssett motívumok felismerését kérik. Mindezek alapján nagyon unalmasnak tűnnek ezek a műsorok, ami persze egyáltalán nem igaz. Erősen érzelmi alapon működnek (lásd: archetípus, azonosulás, feszültség, izgalom), és rendkívül variábilisak. Amint az érzelmi feszültséget nem sikerül fenntartani, a produkció elveszti vonzerejét. (Emlékezzünk arra, amikor pár éve Michael Schumacher nyert minden F1-es futamot, az egész szabályrendszert átvírták a nézőszám csökkenése miatt.)

Következő szint a történetmesélő szöveg, így a film és az egymást követő híradásokból összeálló narratíva. Mindkettő gazdag információkban, de a mesélés logikája miatt sűrít, tömörít, kiemel, illetve vannak hézagok, hiányok a sztoriban. A befogadónak eze-

ket kell kitöltenie. Ebben segít a műfaji szabályrendszer, az ismétlődés és a nézői tapasztalat. Fontos megjegyeznünk, hogy a közlő szándéka eltérő lehet az olvasatok számát, minőségét illetően. A legtöbb történetmesélő szövegnek egy vagy több, de egymáshoz közel álló olvasata van. Elképzelhető több egyenrangú, alternatív olvasat (például Peter Greenaway: *A rajzoló szerződése*; Paul Verhoeven: *Elemi ösztön*) vagy több jelentésrétteg. Ez utóbbira kézenfekvő példa az amerikai animációs filmek egy csoportja (például a *Lehetetlen család*), amelyek a felnőttek számára intellektuális poénnokkal, intertextuális utalásokkal, a gyerekeknek fizikai akciókkal, egyszerű gegekkel válik szórakoztatóvá.

Legelvontabb, legnehezebben megfejthető mozgóképi alkotások a nem történetmesélő szövegek, az experimentális etűdök, klipek és filmek. Itt a képsorozat intenzív asszociációs munkát indít el, megfejtésként nem sztorit vár, hanem a hangulat, az atmoszféra megérzését. Üzenetét spekulatív úton nyerheti el a befogadó. Végző esetben, a dekódoló felkészültségéből adódóan, végtelenen eltérő értelmezések is előfordulhatnak.

Hogyan mérhető a szövegértés?

Miután nagyvonalakban csoportosítottuk a szövegeket érthetőség szempontjából, nézzük meg, hogyan mérhető a szövegértés képessége? Miként mérhető az aktuális állapot, illetve a fejlesztés eredményeként beálló fejlődés? Látszólag nagyon egyszerűen. Vesszünk egy szöveget (filmrészletet, reklámot, bármit, ami dramaturgiai egységet alkot), és felteszünk hozzá írásban megválaszolendő, megfigyeléseket, bizonyítékokat váró kérdéseket. Ezek egy része alapinformációkra kíváncsi (hely, idő, szereplő), mások a motivációk, utalások, konfliktusok, szimbólumok, asszociációk feltárását kérik. Javaslom, ennek működésére nézzünk meg két konkrét példát eddigi gyakorlatomból! (A filmet pótló szövegért előre elnézést kérek!)

Első kísérlet

Sok éve vetítem az első médiaórákon Steven Spielberg *Schindler listája* című filmjének nyitó részletét, amely két jelentből áll (kb. 3 perc).

Egy férfi öltözködik a félhomályos szobában, pénzt vesz magához, készülődik valamilyen eseményre. Minderről szűk képkivágásokból nyerünk információt, ami sok mindent rejt (pontos helyszín, szereplőnk teljes alakja és arca stb). A képsor utolsó elemeként egy náci kitűzöt vesz magához hősünk. A jelenet alatt lágy zene szól a rádióból.

Idő- és térbeli ugrás után egy étteremben vagyunk. A kamera hősünk mögött helyezkedik el, vele együtt lépünk be a terembe. Szereplőnk, miután lefizette a pincért, kap egy asztalt, ahová egyedül leül és vár. Körülötte zajlik az élet, vidám katonatársaságot fotóznak, mások szórakoznak, a zenekar játszik. Láthatóan sem a pincérek, sem a vendégek nem ismerik a férfit, akinek végre látjuk az arcát is.

Kérdéseim a diákokhoz az alábbiak. Minden válaszhoz képi és hanginformációt kérek bizonyítékul!

Mikor és hol játszódik a történet?

Mit tudunk meg a főszereplőről és mit nem?

Miért jött az étterembe?

Általában a diákok legtöbbször felismerte, hogy a náci párt jelvénye és a katonák egyenruhája a II. világháborúra utalnak. Így az időpontot nagyjából meghatároztuk. Helyszínre legtöbb tipp Németország, amely logikusan fakad az előzőekből. Megtudjuk a férfiről, hogy jól öltözött, elegáns, igényes, van pénze, náci, magas, erős személyiség. Nem látjuk sokáig az arcát, nem tudjuk a nevét, érezhetően idegen. Rejtélyes alak. Valószínűleg vacsorázni, szórakozni, nézelődni jött az étterembe – hangzott a leggyakoribb válasz. Nos, ez az értelmezés elemi szintje, kb. tudjuk hol, milyen időben járunk, mit csinál hősünk. Az átlagos befogadó számára elindulhat a sztori, a férfit övező titok elégséges motivációt nyújt a továbbiakhoz.

Ám akad egy-két további utalás is a részletben, amely tovább mélyítheti a szöveg értelmezését. Ezt osztályonként csak a diákok 10 százaléka vette észre.

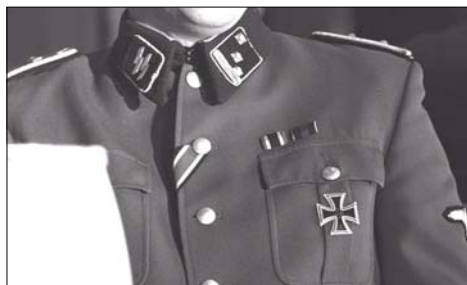
A pincérek egyike Jerzy-nek szólítja a másikat, ami utalhat arra, hogy szláv nyelvterületen, például Lengyelországban is játszódhat a jelenet.

Amikor hősünk az étteremben ül, láthatjuk pár másodpercre, hogy a szomszéd asztalnál cigarettázó hölgy tekintete megakad rajta. Vélhetően tehát vonzó a nők számára – gondolhatjuk, hiszen a film expozíciója mindig foglalkozik a jellemrajzzal. De ez a két motívum csak apróság.

A férfi tekintetét fénycsík emeli ki, és gyakran látjuk az ő nézőpontjából az étterem vendégeit. Tehát figyel! De kit figyel? Egy másik asztalnál két tisztet fotóz egy kedves hölgy, vaku villan, csillognak a rangjelzések, kítüntetések. Ezt a képsort a figyelő tekintetű férfi arcával váltogatva látjuk. Valyis két különálló képsort (1. a figyelő férfi, 2. csillogó rangjelzések) kellene összekapcsolni az értelmezés során, hogy felismerjük, a férfi a magas rangú német tisztet figyeli!!



1. ábra



2. ábra

Az utalások észrevétele, megfejtése már magasabb szövegértési szintet igényel. Koncentrált, apróságokra ügyelő tekintet, valamint aktív asszociációs képesség szükséges hozzá. Érdekes, hogy ezeknek az utalásoknak a felfejtését néhányan el sem fogadták az osztályban.

Az első kísérlet tapasztalata az, hogy ha nincs megmutatott, elbeszél, hangsúlyozott információ, csak utalást kapunk róla, már nem biztos a dekódolás sikere. Egyszerűen a befogadó nincs arra kondicionálva, hogy figyelni kell a részletekre, nem is beszélve a kapcsolt képek többletjelentésének lehetőségéről.

Második kísérlet

(Amely már a formanyelvi, műfajelméleti témakör tárgyalása után következik.)

Az Ellenség a kapuknál című háborús melodráma lezárásában található egy dramaturgiailag egységet alkotó, érdekes jelenetsor.

Egy idősebb katona beszél a kisfiúnak egy másik katonáról, aki, úgymond, „nem halt meg, mert nem öltem meg”. Továbbiakban elmondja, hogy ellenfelét a vasútállomásnál várja.

A fronton vagyunk. Az újabb képsorban egy tiszt társa elvesztésén szomorkodik, mire a meghaltnak hitt férfi megjelenik a szobaajtóban. Elmondja, elszalasztotta ellenfelét, nem is akar tovább küzdeni. Viszont érdeklődik Tanja felől. Az előbb látott kisfiú tudtára adja, hogy várják az állomásnál.

Zajcev (elhunytanak hitt hősünket így nevezik) a vasút romjainál őrködik, mikor egy célkeresztben látjuk, hogy valaki közeledik hozzá. Kiderül, szerelme, Tanja az. Vallomás. Csók. Egy szemüveges férfi figyeli a párt, és sírva fakad.

Az előbb látott síró férfi robbanások közepette egy megriadt nőnek feljelentő levelet diktál. Beárulja Zajcevet, „akinek hosszúra nyúlt párbját a náci tiszttel” úgy magyarázza, hogy már „nem hisz a kommunizmus eszméiben”.

Indokolt válaszra váró kérdéseim a következők:

Hol és mikor játszódik a történet?
 Kik a szereplők?
 Milyen fő konfliktusok vannak a jelenetsorban?

Az átlagos válaszok a következők voltak. A háború idején vagyunk Németországban vagy Oroszországban (előfordult teljesen hibásan az USA is, ami további elemzést érdemelne). Csak minden ötödik diák írta le, hogy ha orosz neveket és német/náci tiszteket emlegetnek, akkor a II. világháborúban vagyunk! (A filmben ezt nyilván nem mondták ki.)

Felismerték a kisfiút, Tanját és Zajcevet. De bizonytalan, hogy kik a további tisztek.

A konfliktusok közül a lányok leginkább a szerelmi szálát idézték, s többen helyesen megjegyezték, hogy klasszikus szerelmi háromszögről van szó. De azt már kevesen adták össze, hogy a szemüveges, síró férfi (a bizonyos harmadik) megegyezik azzal a férfival, aki ellenlábásának félreállítását úgy próbálja elérni, hogy levelet gépeltetve feljeleníti őt. Mások egyszerűen a háborús eseményekkel indokolták a szerelmesek próbákkal teli egymásra találását. (Miután beszélgettünk a jelenetről, akkor derült ki számomra, hogy az egymást követő jelenetekben szereplő férfit nem sikerült azonosítani: egyszerűen azért, mert hol volt rajta szemüveg, hol nem.) Gondot okozott, hogy egy idősebb német katonatiszt (aki előbb kopaszon, majd sapkában volt látható) párbajozik Zajcevvvel, az orosz katonával. Ők várják és figyelik egymást a vasútállomáson.



3. ábra



4. ábra

Újabb tapasztalat tehát: ha nem egyértelműen azonosíthatók a szereplők (vagy általában a redundáns elemek), szétesik mindaz, aminek össze kellene kapcsolódnia. Az már a műfajfilmek sodrásának a bűne, hogy a néző gond nélkül átsiklik a részlegesen megértett történet problémáin. Hiszen úgyis tudja, végül győz a jó, a szerelmesek egymásé lesznek. Elég tehát a (szerelmi, harci, vígjátéki) akcióra önmagában figyelni. A befogadás epizódokra, filmszeletekre eshet szét.

Végső következtetések

A fenti vizsgálatból levont tapasztalat akár teljesen magától értetődőnek tűnhet. A meglepetés csak ezután következik. Ugyanezt a jelenetet és kérdéssort feladtam a 11. évfolyamosok után a 7. évfolyamos diákoknak is, és a fiatalabbak nagy átlagban ugyanúgy értelmezték a szöveget, mint a 17 évesek. Ugyanezt vették észre, és ugyanaz kerülte el a figyelmüket. Vagyis a négy évvel idősebb diákok szövegértési képessége semmivel nem volt fejlettebb. Miért van ez így? Mi lehet ennek az oka?

Ennek magyarázatára inkább csak hipotézisem, mintsem konkrét bizonyítékom van. Ha egy átlagos felnőttel is elvégeznénk ugyanezt a mérést, valószínűleg az eddigiekkel megegyező eredményt kapnánk. Vagyis a sorozatelvű televíziós, műfajfilmes közlésmódnak köszönhetően 12–14 éves korra kialakul az elemi szintű szövegeket magabiztosan olvasó szövegértési képesség. Mivel a fiatalok (csakúgy, mint a felnőttek) a későbbi-

ekben nem vagy csak ritkán találkoznak bonyolultabb történetmesélő, netán experimentális szövegekkel, ez a képesség nem fejlődik tovább. Elemi szinten marad, s állandó karbantartásban van (lásd: napi tévézési átlag). Mindez azt is jelenti, hogy az összetettebb szöveget hamar elutasítják, hiszen az nem olvasható az elemi tudással, más kapaszkodót pedig nem kapnak sem otthonról, sem az iskolából (kivéve a heti egy média órát). Ezzel egyébként nem állítok rendkívülit. Ha megvizsgálánk a felnőtt népesség átlagos matematika tudását, írott szövegértési képességét, megkapnánk, hogy semmivel sem mélyebb, mint egy 12–14 éves diáké.

Más nézőpontból viszont azt is állíthatom, hogy hiába tanulunk 18 éves korig matematikát és irodalmat, az mégsem látszik meg a diákok többségén, csak az eleve specializálódott szűkebb csoporton. Vajon ugyanez a következménye az évekig tartó mozgókép- és médiaismeret tanulásnak is?

H. Papp Zsolt

Hajdúböszörmény, Bocskai István Gimnázium

Tóth János belső mozija

A film nemcsak kommunikációs technika, kivételes esetben művészet – hanem varázslatos technika is. Ennek a ma már jórészt feledésbe merült, archaikusnak számító technikának a művészi megidézése áll

Tóth János rendező-operatőr különleges hangulatú etűdjei, mozgóképkölteményei középpontjában. Filmjei a film nyelvén vezetnek be a film (technika)történetébe, s mint ilyenek, az ősfilm korszakának egyéni látásmódú illusztrációi.

Tóth János magányos alkotó, kivételes szakember a mozizás szinte valamennyi lehetséges területén. Sohasem engedte sodortatni magát a könnyebb ellenállás felé, tökéleteségésszénye nem tűrt kompromisszumot. A minőségi munka, a különös érzékenysége, a filmnyelv határainak állandó kutatása egy szavakkal nehezen körülírható stílust hoz létre. Az általa rendezett vagy fényképezett alkotások egytől-egyig hasonló belső feszültséget mutatnak: konkrét és elvont, közeli és távoli dinamikus játéka ölt bennük testet, sokszor a legegyszerűbb tárgyak és motívumok megragadásának segítségével.

Rendezőként egyetlen egész estés alkotása készült el: az *Örök mozi* a – mindenekelőtt a Balázs Béla Stúdióhoz kötődő – önálló rövidfilmjeinek tudatosan komponált füzére.

Tóth János a már elfeledett ősfilmekben hisz. Az ősfilm pedig valahol akkor vesztette el sajátos arcát, amikor belebonyolódott a történetmesélésbe. Tóth János talán ezért marad meg a rövidfilmes formánál, amely éppen sajátos zenei párhuzama miatt ritkán vállalkozik történetmondásra, mivel mindarra, amit egy nagyobb lélegzetű film több szálon és fokozatosan kibont, itt egész egyszerűen idő hiányában nincs lehetőség. Az állandó nézői mozaik-alkotó munka során, halvány lenyomatokban és asszociációk révén természetesen még összeáll, kialakulhat valami történetcsíra, de semmiképpen sem egy narratív struktúra. Mínderre egyfajta ellenpéldául szolgálhat három rövidebb etűdjének (*Study I, Study II, Mozikép*) összefűzéseként létrejött *Ragyogás* című munkája, amely állandóan visszatérő motívumaival, az őt magában foglaló nagyobb alkotást keretezve, az *Örök mozi* tartópillére lett.

Ez a „rövidfilm-különlegesség” ugyanis magában rejt némi történetiséget: a mozi születése utáni korai éveket idézi, a mára már mitikussá vált ősfilm korszakát. Nem kevesebbre vállalkozik, mint hogy ezt a közeget, s ennek minden részletét, „csodáját” megjelenítse. (Olyan erős a megidézés atmoszférája, hogy bizonyos idő elteltével képesek le-

szünk úgy nézni a filmet, ahogy egy 19–20. század fordulóján élő néző nézhette a legelső mozgóképeket.) A *Ragyogás* első egyharmada felidézti a filmtörténet születésének legfontosabb pillanatait, a korai animációktól a kukucskáló nickelodeonig, a camera obscurától a Muybridge-féle híres sorozatképekig. A megformálandó anyag: a folyamat, ahogy lencsén és fényen át egyszerre rátaláltak a mozgásba hozható látható képre. Ábrákat látunk fénytörésről, látásról és perspektíváról, amely inkább egy experimentális vagy tudományos filmre emlékeztetne bennünket, ha nem ennek a filmnek volnának a részletei. Itt ugyanis maga a film a főszereplő.

Számtalan filmkészítői eljárást ötvözve Tóth János szinte ünnepli a technikát. A *Ragyogás* egyes összefüggő képsorai között a legfinomabb átmenettel terem kapcsolatot, méghozzá úgy, hogy a laikus néző nem képes nevén nevezni azt a bizonyos filmes eljárást, amely a képkockákat ilyen rendszerbe helyezte. A mozdulatlan állóképeket és a mozgásban lévő jeleneteket egyaránt áttűnések sorozata köti össze. Többszörös egymásra-fényképezések szelik keresztbe egymást, láncszerűen, végeláthatatlanul. (Egyik nyilatkozatában az itthoni stúdiók felkészültségéről és az időigényes utómunkálatról így vélekedett a rendező: „Mert hát például tizenkét szalagot egybekopírozni nem éppen megszokott dolog az üzemszerű filmgyártásban”.) Ezen kívül szinte folyamatos az egyes képkockákon belül létrehozott, a kép alapjául szolgáló nyersanyag minden elképzelhető módon való manipulálása. (Méliés tudott hasonló mennyiségű varázslatot egy-egy filmjébe belesűriteni.) Az az érzésünk, hogy mindez már nem is látható, egyfajta „belső mozi” tanúi lettünk. A legkülönbözőbb színek, hátterek és ábrák váltják egymást, feliratokkal, gyorsítással, lassítással, kimerevítéssel, különféle keretekben. Létezik olyan kép a filmben, amely egy nagyobb, díszes kerettel rendelkezik, ezen belül egy átvilágított filmszalag képezi a második keretet, amelynek közepére komponálva zajlik a jelenet. S mindezen feltűnik egy kör alakú fényjelenség, amely ismét más, ezúttal közeli képkivágatba helyezi az egyik szereplőt.

A kép hatalmát sugallja a motívum felett: mennyire megváltozhat egy arc, a kép tárgya, a kerettől függően. A „csinálás” külső, mindig kettős természetű folyamatát láthatjuk belülről, amely miközben precíz, fizikai törvényeken alapuló technikai reprodukció, egyúttal folyamatos teremtő aktus is. Ez az, amit a rendező-operatőr nem akar elrejteni. Ebből a magatartásból értjük meg, mit is jelent kinematográfusnak lenni.

Az erős kiemelés létrehozó többszörös keretezés időnként tovább duplikálódik egy újabb kétszeres expozíció során. Ugyanez a motívum tér vissza később is a filmben: izgalmas játék alakul ki, amelynek során két színész, az egyik a kamera irányából, a másik a kamerával szemben hoz létre „kéz-keretezést”, különböző képeket létrehozva ezen az egyszerű módon. Kivételes study mindez a filmben belül, a kép hatalmát sugallja a motívum felett: mennyire megváltozhat egy arc, a kép tárgya, a kerettől függően. A „csinálás” külső, mindig kettős természetű folyamatát láthatjuk belülről, amely miközben precíz, fizikai törvényeken alapuló technikai reprodukció, egyúttal folyamatos teremtő aktus is. Ez az, amit a rendező-operatőr nem akar elrejteni. Ebből a magatartásból értjük meg, mit is jelent kinematográfusnak lenni.

A szünni nem akaró filmscsodák azonban nem hivatkoznak különlegességükkel vagy mennyiségükkel, mint ahogy nem tűnnek esetlegesnek sem. Tóth János nagy technikai fölényrel valósítja meg a szó szerinti studykat, tanulmányokat, ám mindvégig tudatos alkotói elképzeléssel, szoros rendszerben veszi őket sorba, mindezt viszont nem lehet az egyes képkockákon tetten érni. Az egyes szekvenciák ritmusszerűen állnak össze: vala-

mi mindig ismétlődik bennük. Egy motívum, egy szín, egy mesekeret, egy forma, egy hang. Éppen a mozgás, a folyamat helyezi el és jelöli ki az egyes részeket. Éppen az idő, egyfajta zenei szerkesztésmód szervezi őket folyamattá. Szükségszerűen jutunk el tehát a montázs fogalmához, Tóth János művészetének – szintén a korai filmeseket idéző – legfőbb szervezőelvéhez. Az egyes önálló képeket már csak rövidségük miatt sem lehet értelmezni. Gyakori, hogy a felvillanó motívumok csupán asszociációkra adnak lehetőséget, egyéb kapcsolódási pontot nem találunk közöttük. Csak a formai ismétlődések: új-rakeretezések, azonos hosszúságú snittek gyors egymásutánjai, zenei hangsúlyok (sercenő gyufaszál, óraketyegés) által létrehozott hosszabb szekvenciák hordoznak jelentést.

Az ősfilmes közeget erősíti az a megfigyelői magatartás is, ahogy az operatőr szétnéz a világban, és megörökíti, amit lát. Tóth János zavarba ejtő erővel képes a felvétel tárgyára tekinteni, olyan látszólag jelentéktelen dolgokra, amiket a film egy évszázad alatt mintha elfeledett volna. Ennek jegyében látunk égő fadarabot, madarat, lassan nyíló virágot. Hasonló rácsodálkozással vizsgálja kamerája előtt a rendező a fény felé tartott filmnegatív darabkáit is. Archetipikus mozdulatról van szó: így vesszük szemügyre, napfénybe vagy lámpa elé tartva a titkot rejtő filmtekerceset. Nincsen ember, akit ne érdekelne, mi is van az előhívatlan filmen.

Különös összhangot teremt az egyszerűség, a trükkökre épülő és időben megvalósuló poétika, a mindezt éppen létrehozó- és magas színvonalon űző mesterség megjelenése, valamint a filmes közeg mint tematika. A film, ahogy létrejön, ahogy fény formájában lenyomatot hagy a celluloidon, ahogy technikai produktumként egyszerre mozgásba lendül. Mindezekon kívül még mindig akad valami, ami hozzájárul ehhez a markáns stílushoz, s ami mind a rövid képek egymáshoz illesztéséhez, mind az ábrázolt filmes közeghez szorosan kapcsolódik: a szecessziós díszítettség.

Elsősorban a *Ragyogás* első felében jellemző a részletgazdagság. A kép szélén megjelenő apró, színes minták, a filmszalag perforációja mint díszítő elem tovább telíti a többszörsően trükkökkel manipulált látványt, a sokszorosan bekeretezett motívumokat. Mindez tovább erősíti a mozaik jelleget, a rész-egész viszonyt, az asszociációk keresését.

A folyamatos képáradat során kibontakozik a filmezés egy másik aspektusa, az a szemszög, amelyről a történetmesélő klasszikus műfajfilm hallgat, hiszen magának a történetmesélésnek rendel alá minden egyéb eszközt. A másik oldal, amit láthatatlannak ismertünk: az alkotó. Nem abban az értelemben, ahogy egy szerzői film reflektál filmszerűségére, alkotója jelenlétére. Itt másról van szó: valóban alkotó jelenlétre. Fokozatosan kirajzolódik előttünk az operatőr, aki a felvételt készíti kamerájának lencséjén keresztül, a vágó, amint kockát kockához illeszt, a rendező, amint mindezt megalkotja, majd levetíti. Ösztönösen ráérezünk arra, hogyan is készül a film. A *Ragyogás* című összeállítás az évek hosszú munkáját őrzi, az ötlettől a forgatáson át az aprólékos utómunkáig.

S amikor már azt hinnénk, ennél többet már nem lehet filmről, poétikáról, zenéről, technikáról, alkotásról egyetlen alkotásban megmutatni, újabb réteggel gazdagodik a film: megjeleníti a filmkészítés mitológiáját, legemberibb arcait és motívumait. Seregszemlét tart. Groteszk fénytörésben ábrázolja a hangosbeszélőbe ordibáló rendezőt a forgatás jellegzetes vezényszavaival („Action!”, vagyis: „Tessék!”) és a visszatérő szereptípusokat: a hősszerelmet, a veszedelmes vamp figurát. Könnyed bájjal jeleníti meg a női sztárokat és sztár-allűröket, s természetesen a véget nem érő filmscsókot. A kor magyar sztárjai „önmaguk képviselőiben” jelennek meg a vásznon: Latinovits Zoltán Latinovits Zoltánként, a kor legnagyobb színészeként, aki most is szerepel, miközben mégsem játszik semmilyen szerepet a szó eredeti értelmében. Táncoló párok követik egymást, torta repül, puska dörren. Cirkuszosok próbálnak, ismerős melódiát hallunk... Fellini jut eszünkbe.

A mozi mítoszának ősképig hátrálunk: egy gyufa sercenése, fellobbanó gyertyaláng; fény, e technikai csoda éltető eleme. A vég pedig a könnyen lángra kapó filmszalag, amely a látvány sérülékenységét, mulandó természetét jelzi: ugyanaz a láng emészt el,

mint amitől életre kelt. Ezen a ponton, a mozi születésének mitikus pillanatában Tóth János mozija is a véget ér: a rendező kifejezi tiszteletét a film általa legnagyobbra tartott alkotóinak. Egyszerűen kiírja nevüket a vászonra, és megköszöni munkájukat. Megdöbbenő erővel számolja fel saját „örök” filmjét, amely egyben az *Örök mozi* lezárása is: „Egy film? Igen. Ez a vége. Köszönet a moziért.” A kinematográfus tiszteleg a többi kinematográfus előtt.

Tóth János „benne van” a moziban, a szó elvont és konkrét értelmében, beleszületett, s a mai napig ott él: az otthonában berendezett kis laboratóriumában folytatja munkáját, kísérletezgethet, legutóbbi szenvedélyének hódolva régi magyar filmeket kelt új életre. Pályafutásával kapcsolatosan árukkodó jelenség e magányos alkotó sokrétű filmszakmai jelenléte. Operatőrként, rendezőként, esetleg dramaturgként, kis és nagy filmekben egyaránt, a legkülönbözőbb alkotókkal dolgozott együtt. (Így például részt vállalt Novák Márk és Ventilla István rövidfilmjeiben, valamint Huszárk Zoltán *Elégia* című etűdjében, ahol nem csupán operatőre, de alkotótársa is volt a rendezőnek. Makk Károly két játékfilmjének, a *Szerelemnek* és a *Macskajátéknak* a társforgatókönyv-írója is volt.) Ezekben a munkákban nemcsak a képi világ markáns stilizációja figyelhető meg, hanem az a határozott alkotói látásmód is, amelyet rövidfilmrendezőként képviselt. S itt kell megemlítenünk a *Szindbád*ot, amelynek végül nem ő lett az operatőre, a stáblistán csak mint dramaturg tűnik fel a neve. Felmerül a feleslegesnek tűnő kérdés: ha így is olyan lett a film, mintha ő készítette volna, vajon milyen volna, ha valóban ő fényképezi...?

Tóth János bizonyára ma is forgat, egy kinematográfus nem szűnik meg belső moziját készíteni. Csak remélni lehet, hogy lesz belőle vetítés a mi számunkra is.

Irodalom

Csala Károly (1983): Tóth János mozija. Interjú két részben. *Filmvilág*, 2.

Gelencsér Gábor (2000): Köszönet a moziért. Tóth János kinematográfus. *Metropolis*, 1.

Zalán Vince (1983): „Éjlakó lelkeknek a fény”. *Örök mozi*. *Filmvilág*, 2.

Böszörményi-Nagy Orsolya

Eötvös Loránd Tudományegyetem, Filmelmélet Szak

A néptánc oktatásának lehetséges megújítása

A tánctanulási folyamatok megértését csak interdiszciplinális módon lehet kezelni. Az uralkodó demonstráló-imitáló modell beválik azok között a gyerekek (és felnőttek) között, akik eleve jó mozgásfelfogó és -visszaadó képességgel rendelkeznek. Kimondottan kudarc viszont azoknak a körében, akik ezzel a képességgel nem rendelkeznek, és ezek vannak többségben.

Ahhoz, hogy értelmezni tudjuk a humán mozgás megjelenésének és tanulásának fázisait, tekintsük át, hogy milyen képességek, készségek szükségesek az ilyen rendszer értelmezéséhez, működtetéséhez. Elsődlegesen is megállapíthatjuk, hogy már a születés előtt is reflexszerű mozgások adnak közvetett és közvetlen utalást arra, hogy élő, mozgó lény keres magának helyet a világban. A születés után mindenkit megvizsgálunk egy neurológiai teszten, amely a velünk született mozgások megjelenését regisztrálja: szopó, lépő, fogó, szorító, támasztási és tónusos reflexek, amelyeket Moro, majd Landau reflexeknek hívnak. (1)

Ezek a folyamatok, illetve a mozgások tudatos megjelenése előtti reflexszerű mozdulatok az alapjai a mozgáskoordináció későbbi fejlődésének. A tudatos mozgás, mint a fo-

gás, megragadás, támaszkodás gördülés, felállás, járás, mind az emberi életkor első 0–14 hónapjában jelenik meg. Erre épülhetnek rá a későbbi mozgáskoordinációk.

Az elméletekről

Az emberi mozgások öt típusát (2) már megtalálhatjuk a kisgyermeki fejlődés utolsó szakaszában. A lépés, ugrás, forgás, gesztus és testsúlyáthelyezés ebben az életkorban (kb. 6. életév) teljesen ösztönszerűen, de tudatosan is megjelenik, attól függően, hogy melyik mozdulat milyen praktikus célokat szolgál. Ezekon keresztül tanulja meg a gyermek saját mozgásának és koordináta-rendszerének korlátait és lehetőségeit. James (3) hipotézisében állította, hogy a szokás csökkenti a tudatos figyelmet, amellyel cselekedeteinket végrehajtjuk. „Amikor a kezdőimpulzust követően a szekvencia befejeződik, a végeredmény kap tudatos figyelmet, de a két figyelmi pont között a szekvencia tudatosság, vagy beavatkozás nélkül fut le, azaz általános kifejezéssel a mozdulat automatikus lesz.” (4) E hipotézis szerint a cselekedet egy több lépésből álló, elkülöníthető mozgásszekvencia, s tanulásának korai szakaszában erős a kognitív hatás. E mozgásszekvencia a gyakorlás, amelynek során a cselekedet „habituális” lesz, az „egyetlen impulzus, amelyet a gondolati, vagy percepciósi központok leküzdének, a kezdőimpulzus, a start parancsa”. (5)

Amikor e kezdőimpulzust követően a szekvencia befejeződik, a végeredmény tudatos figyelmet kap és automatikus lesz.

Ezt támasztja alá Piaget megállapítása az értelmi fejlődés különböző szakaszairól:

- szenzomotoros intelligencia és érzékszervi mozgásos periódus;
- művelet előtti kor;
- konkrét műveletek kora;
- formális műveletek kora. (6)

A mozgásfeladat végrehajtása során a tudatosság csak akkor kap szerepet, amikor a veszélytett reflexek nem tudnak kezelni egy problémát. Ahogyan a tanulási folyamat előrehalad, kifejlődnek a tudattalan, automatikus szokások, és a tudatosság felszabadul egyéb problémák kezelésére. Schmith és Guthrie, a behaviorista pszichológia két jelentős képviselője arra a megállapításra jutott, hogy „a gyakorlottság megszerzése során a (nem tudatos) verbális tényezők már nem játszanak szerepet, amint a mozgás létrehozta ingerek átveszik a mozdulatszekvencia fölötti irányítást”. (7) Schmidt (8) sémaelmélete szerint a mozgáskészség tanulásának alapvető aspektusa azon sémák vagy szabályok elsajátítása, amelyek meghatározzák a viszonyokat a mozdulatok végrehajtásában, kiértékelésében részt vevő információk között. Ennek az elméletnek három összetevője van:

- általános mozgásprogram;
- felidézhető séma;
- felismerő séma.

Engelkamp (9) szerint mások cselekedeteinek, vagy a saját tevékenység elképzelésével lehet képzetet alkotni. Ez utóbbi a motoros képzelet. Adams (10) arra a következtetésre jutott, hogy a végrehajtás tökéletesítésére végzett erőfeszítés során a kognitív tényezők használatban maradnak mindaddig, amíg a kísérletet végző hibát vét, vagy lassan válasszol. A kognitív tényezők alkalmazása csak akkor tűnhet el, ha nincs külső hibajelzés és a mozgásfeladatot végző személy saját mozgássorát hibamentesnek tekinti, ezek alapján megkülönböztet verbális-motoros és kognitív szakaszt.

A lehetőségekről

Rókusfalvy Pál (11) szerint a táncot tanult készségnek tekintjük, amin olyan cselekvéssort értünk, amely a meghatározott mozgásfeladat gazdaságos és eredményes megoldását, az adott helyzet körülményeinek sztereotípiája és a magasabb szintű idegrendszeri

szabályozó központok tehermentesítése segítségével teszi lehetővé. A tánc szándékolt mozgás, mint mozgáskészség a motoros képességekkel kölcsönhatásban fejlődik, illetve a mozgásműveltség fogalmába tartozó emberi kapcsolattartalmak széles körét fejleszti.

A koordinációs képességek és a mozgás szabályozásának feltételei: mozgástanulási, mozgásszabályozó és mozgásalkalmazkodó képesség. Alapképességei:

- ritmusképesség;
- téri tájékozódó képesség;
- reakcióképesség;
- mozgásérzékelés;
- egyensúlyozás képessége;
- gyorskoordináció;
- időkénszer nélküli állóképességi koordináció.

A mozgásalkalmazkodás feltételei: a tánc tanult mozgáskészség, alapvető tulajdonsága a szabályozottsága plasztikai, dinamikai és ritmikai paraméterekkel. Ezzel párhuzamosan megfogalmazódott a művészi mozgás definiálásának igénye is. „A tánc a mozgás és a mozdulatlanság egymásutánja (szukcesszivitás). A mozgás és a mozdulatlanság a testen szólamokban jelenik meg. A mozgás és a mozdulatlanság a testszólamokban egyidejűleg is megjelenhet (szimultaneitás)”. (12)

A mozdulat-analizálás, mozdulat-tanítás, mozdulat-szintetizálás pedagógiai alkalmazása csak az utóbbi időben kezd elfogadottá válni még a tanárképzés területén is. Ezt egészíti ki a játékoság, mint a pedagógiai rugalmasság és hatékonyság általános lehetősége, mely a direkt-indirekt módszerek hatékonyságát emeli ki.

A miértekről

A tánctanulási folyamatok megértését csak interdiszciplinális módon lehet kezelni. Az uralkodó demonstráló-imitáló modell beválik azok között a gyerekek (és felnőttek) között, akik eleve jó mozgásfelfogó és -viszsaadó képességgel rendelkeznek. Kimondottan kudarc viszont azoknak a körében, akik ezzel a képességgel nem rendelkeznek, és ezek vannak többségben. A mozdulat-analizálás, mozdulat-tanítás, mozdulat-szintetizálás pedagógiai alkalmazása csak az utóbbi időben kezd elfogadottá válni még a tanárképzés területén is. Ezt egészíti ki a játékos-

ság, mint a pedagógiai rugalmasság és hatékonyság általános lehetősége, mely a direkt-indirekt módszerek hatékonyságát emeli ki. Ezek szerint a tanulási folyamat olyan perceptuális élmények sorozatává válik, ahol az idegsejtek közötti kapcsolat tartós megerősítése jön létre. (13)

Mivel a művészeti nevelés egyszerre oldja fel a feszültséget, és okoz katartikus élményt a tanulás és a megvalósítás folyamatában, az élmény szükségessége elengedhetetlen. Mindezek mellett az élmény önmagában még nem elégséges, lassú, folyamatos élményekre és gyors, heurisztikus élményekre is szükség van a művészeti nevelés folyamatában. Az élmény velejárója, vagy inkább következménye a motiváció. Amennyiben valóban eredményesek akarunk lenni az oktató-nevelő munkában (élményszerzésben), akkor részletesen fel kell tárni valamennyi művészeti ág alapképességének szerveződését, tehát a táncos mozgásokét is. Vagyis a tartalmak kiválasztásában ne a különböző művészeti irányok harca legyen a döntő, hanem az alapképességek fejlesztése és működtetése. (14) Ráadásul a táncos mozgás nem csak az egészségeseknek jelent örömet. A tánc mint mozgásterápia is megjelenhet, amikor is a belső események fizikálisan reprezentálódnak mint érzetek (szenzációk), miközben a test maga is mentálisan reprezentálódik mint képzet vagy képek sorozata. Amikor a pszichikai zavar megjelenik, a képek torzul-

hatnak vagy blokkolódhatnak. Joan Chodorow táncterapeuta gyakorlata szerint a napi realitás és a mozgásos tapasztalat erősíti az „énhatárainkat”, segíti a valóságos testkép fejlődését, és erősíti a tudatot. Ezt a paradigmát támasztja alá Hámori József (15) kutatása is az agyi aszimmetriák kérdéskörében, ahol azt is megállapította, hogy a muzikalitás és a kognitív feldolgozási folyamatok nem ugyanabban az agyi féltekében reprezentálódnak. Ez jellemzően a beszéd és a zenei kifejeződés összevetésében érhető tetten.

Jegyzet

- (1) Mumenthaler, Marco (1996): *Neurológia Medicina*.
 (2) Sz. Szentpál Mária (1976): *Táncjelírás*. Népművelési Propaganda Iroda.
 (3) James, W. (1890): *The principles of psychology*. (Vol 1) New York.
 (4) Fügedi János (2003): *A mozgáskognitív képesség fejlesztése táncnotációval*. Doktori disszertáció ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola 29.
 (5) James, i.m. 116.
 (6) Tóth László (2002): *Pszichológia a tanításban*. Pedellus Tankönyvkiadó.
 (7) Fügedi, i.m. 29.
 (8) Schmidt, R. (1991): *A schema theory of discrete motor skill learning Psychological Reviews*, 82.
 (9) Engelkamp, J. (1991): Memory of action events: some implications for memory theory and for

imagery. In Cordony, C. – McDaniel, M. A. (szerk.): *Imagery and Cognition*. Springer-Verlag, New York – Berlin.

- (10) Adams, J. A. (1998): A closed-loop theory of motor learning. *Journal of Motor Behavior*, 3.
 (11) Rókusfalvy Pál (1986): *A sport és a testnevelés pszichológiája*. Tankönyvkiadó Budapest.
 (12) Sz. Szentpál, i.m. 8–9.
 (13) Freund Tamás (2002): Agyhullámok, memóriafolyamatok, és belső világunk. *Hogyan tovább?* 4.
 (14) Nagy József (2002): A művészeti nevelés fontossága. *Hogyan tovább?* 4. 6.
 (15) Hámori József (1996): *Agyi aszimmetriák*. JPTE, Pécs.

Lévai Péter

Budapest, Magyar Táncművészeti Főiskola

A táncnotáció hatása a mozgáskognitív képesség fejlődésére

A tánctanulás mozgáskognitív támogatásának előnyös voltáról pszichológiai és pedagógiai oldalról megerősítést nyerve egy táncpedagógiai hipotézist állítottunk föl, írásunk e hipotézis ellenőrzésére végzett kísérlet leírására és az eredmények értékelésére vállalkozik.

A magyar táncpedagógia előtt eddig soha nem látott lehetőséget nyitott a Nemzeti Alaptanterv és a rá alapozott helyi oktatási programok sokasága. Az irodalom, az ének-zene és a vizuális kultúra tárgyak után a tánc is elfogadott, sőt előírt művészeti tantárgy lett a közoktatásban, és a lehetőséggel élve a táncot számos iskola be is emelte tanterveibe. Azonban a táncpedagógia elmélete, módszereinek fejlesztése, valamint kísérleti kutatási eredményekre alapozott gyakorlata még korántsem nem járták végig azt az utat, amelyet az egyéb művészetpedagógiák már megtettek.

A táncos mozgás kogníciója

A kogníció olyan általános koncepció, amely az ismeret, a tudás valamennyi formáját felöleli: magába foglalja az érzékelést, a gondolkodást, a képzeletet, az érvelést és a döntést mint a dolgok és a vonatkozó események összevetését. A kogníció ezen értelmezését megtartva a fogalom a mozgásra is vonatkoztatható: így a mozgáskogníció közvetlenül a mozgást érintő tudást, a mozgásról való gondolkodást, a mozgásképzetet, a mozgás verbális vagy egyéb szimbolikus megfogalmazását, összességében a mozgással kapcsolatos tudatosságot jelenti. A bemutatásra kerülő kutatás a sokféle lehetséges emberi mozgásfajta

közül a táncos mozgással kapcsolatos kognícióra, az értelem táncos mozgásra vonatkozó működésére, valamint a táncos mozgásfogalmi eszkörendszer táncpedagógia alkalmazási lehetőségeire irányul. A táncot – kettős, mozgásos és művészeti természetét felismerve – kétségtelen motoros jellege mellett alapvetően, például a sporttól eltérően, művészeti dominanciájúnak tartom. Úgy vélem, éppen a művészetpedagógiai alapállás az, amely miatt a kognitív megközelítés érvénye fenntartható, illetve jelentősen hangsúlyozható.

A mozgáskogníció fogalmának bevezetése nem jelenti azt, hogy megközelítésünk a 20. század második felében a pszichológiában kezdődött, majd szinte valamennyi szellemtudományban (de még a számítógépes technológia mesterséges intelligenciát érintő kutatásai-ban is) megjelenő új paradigmát, a kognitívizmust (lásd *Posner*, 1989; *Pléh*, 1996; a pedagógiában például *Csapó*, 1992) követné. A mozgáskogníció fogalma azt kívánja kiemelni, hogy a hagyományosan procedurális vagy belső tudásnak elkönyvelt mozgáskészségről is kialakítható deklaratív tudás. A fenti definícióban a „közvetlenül a mozgást érintő tudás” meghatározás ezért lényegi kitétel. Arra utal, hogy a mozgáskogníció fogalmának haszná-latakor a tudást és a gondolkodást magára a mozdulatra kell vonatkoztatni.

A mozgástanulás egyes kognitív aspektusai (1)

Általánosságban elmondhatjuk: mozgásunkról, mozdulatainkról hatalmas mennyiségű belső tudással rendelkezünk; ezért is tartotta Gardner (1983) a motoros vagy pszichomotoros készséget, mint az egyik legalapvetőbb és leggyakrabban használt emberi készséget az emberi intelligencia egyik jelentős formájának, amelyet testi-kinesztetikus intelligenciaként tartott számon. Azt azonban hamar beláthatjuk, hogy igen nehéz a tudatosságot a mozgással kapcsolatba hozni, annak ellenére, hogy mozgásaink túlnyomó részét tanuljuk, különösen az olyan speciális mozgáskészségek elsajátítására fordítunk jelentős erőfeszítést, mint például a tánc. De mozdulatainkat általában tudatos figyelem nélkül adjuk elő, és e beidegzett tudatosság-nélküliség miatt nem alakultak ki szabatos fogalmi eszközeink a mozdulatok jellemzőinek, szerkezetének, pontos végrehajtási módjának megfogalmazására, vagyis nagy nehézséget jelent a mozgás kognitív egységekbe foglalása. (2) Az emberi mozgás feltűnően nem-tudatos jellegével kapcsolatban William James (1890) már a 19. században felállította a válaszlánc hipotézisként ismert elméletét. Eszerint amikor egy cselekvés rögzül – James (1890, 112.) szóhasználatával habituális lesz –, az egyetlen impulzus, amelyet a gondolati vagy percepció központok a végrehajtó szervekhez leküldenek, a kezdőimpulzus, a start parancsa. Amikor a kezdőimpulzust követően a szekvencia befejeződik, a végeredmény kap tudatos figyelmet, de a két figyelmi pont között a szekvencia tudatosság vagy beavatkozás nélkül fut le, azaz általános kifejezéssel a mozdulat automatikus lesz. Azonban már James (1890, 116.) is felhívta a figyelmet arra, hogy a mozgásszekvencia tanulásának korai szakaszában erős a tudatosság hatása.

Fitts (1964) a motoros tanulás három meghatározó szakaszát állította fel: a kognitív, az asszociatív és az automatikus szakaszt. Bár a kognitív szakaszban a tanuló megismeri a folyamatok alapjait és a gyakran használ verbális elemeket. A mozgás kognitív alapjainak tekintette a feladat kritikus részeinek tudatos megtapasztalását és/vagy szimbolikus reprezentációját – de végső soron Fitts (1964) úgy vélte, a kognitív eljárás egyetlen tagadhatatlan jellegzetessége az, hogy belső reprezentáció. Caroll és Bandura (1982) kísérleti körülmények között egy cselekvésminta megtanulása során a demonstráció hatásának és a mozgássor komplexitásának kapcsolatát vizsgálta. Úgy találták, a vizuális visszajelzés a komplex mozgássor megtanulásának kezdeti szakaszában nem javította az előadást. Ebből arra következtettek, hogy a vizuális demonstráció csak akkor hasznos, ha a cselekvés elvi modellje már létezik. Kialakulásához a gyakorlás néhány próbája szükséges, így maga a tanulás csak akkor mehet végbe, ha a tanuló a modellezett esemény va-

lamely reprezentációjával rendelkezik. Carroll és Bandura (1987, 385.) újabb kísérletükben azt a hipotézist állították fel, hogy a demonstrációval létrehozott mozgásinformáció a mozgás főbb jellemzőinek megfigyelése és kognitív próbák révén szerezhető meg. A tanulás során a cselekvéssor szimbolikus kódolással kognitív reprezentációvá alakul, és a cselekvés előadását már a kognitív reprezentáció irányítja. Egy mozgásminta másolással való tanulása kapcsán arra a következtetésre jutottak, hogy a végrehajtással egyidejű megfigyelés csak akkor segítette a cselekvésminta reprodukcióját, ha annak adekvát kognitív reprezentációja már kialakult. A pontos kognitív reprezentáció megszerzése után a kísérleti alanyok a bemutatott cselekvéssort éppoly pontosan tudták emlékezetből reprodukálni, mint a bemutatással egyidejű végrehajtás során. Kutatásuk és azok előzményei alapján Carroll és Bandura (1987, 397.) határozottan állította: a kogníció fontos szerepet játszik a mozgástanulásban.

A motoros készséget befolyásoló kognitív tényezők vizsgálata során számos kutató kísérletezett a mentális gyakorlás mozgáskészségre kifejtett hatásával. Minas (1980, 135.) eredményei szerint a mozgásfeladat tanulása során nyújtott irányított mentális gyakorlás javította mind a szekvencia tanulását, mind a végrehajtás sebességét és minőségét, és hatásosabbnak bizonyult, mint a másolásra alapozott gyakorlás. Az irányított mentális gyakorlás hatása akkor volt a legpotensebb, ha a feladat megismerése előtt zajlott. Az okokat keresve Minas (1980, 139.) úgy vélte, azért érthettek el jobb eredményeket a mentálisan gyakorlók a kontrollcsoporthoz képest, mert csak nekik volt lehetőségük arra, hogy cselekvési tervüket előre strukturálják és megszervezzék anélkül, hogy összeütközésbe kerülnének a végrehajtási szabályozás követelményével. Minas (1980, 140.) szerint a mentális gyakorlás kísérletileg igazolt sikere alátámasztja azt a gondolatot, hogy a mozgásinformáció magas szinten kognitív egységek formájában reprezentált. A mentális gyakorlás azonban nem csak azt segítette elő, hogy a régi mozgástapasztalat kiválasztása és tervezése révén új motoros séma alakuljon ki, hanem azt is, hogy az ilyen támogatás magában a mozgás minőségében is manifesztálódjon.

A sportmozgások tanításának hazai kutatói is kitértek a tudatosság szerepére a mozgástanításban (3), kognitív eszközöként pedig a verbális információközlést emelték ki. Nádori (1970, 57.) szerint a verbális információ a mozgástanításban közlő, szervező és a cselekvést programozó funkciója tekintetében jelentős. Nagy (1972, 198.) úgy vélte, a mozgásokról szerzett elméleti ismeretek alapja – fogalom formájában – a szó. Nagy (1972, 210.) felhívta a figyelmet, hogy a mozgásoktatás során az utasítások értéke annál nagyobb, minél komplexebb, nehezebb a gyakorlat. A verbalizációval segített mozgástanulás azért lehet eredményesebb, mert az alkalmazott szaknyelvi utasítások lehetővé teszik a tanulók számára, hogy figyelmüket csak a lényegre összpontosítsák. Makszin (1994, 113.) a mozgástanulást érintően azt húzta alá, hogy az egyénnek képesnek kell lennie szavakba önteni mozgásészleléseit. Ehhez egyértelmű, a mozgásfogalom-alkotás kritériumainak megfelelő verbális apparátust kell teremteni.

Bíróné (1981a, 41; 1981b, 117.) is kiemelte a verbális információk jelentőségét a mozgásoktatás folyamatában, mert úgy vélte, a verbalizáció a mozgásos cselekvés szóbeli megfogalmazásával biztosítja a tanulók tudatos részvételét. A verbalizációt különösen hasznosnak ítélte a képileg nehezen felfogható mozgások esetében (például gyors moz-

A művészetpedagógia abban a pedagógiai kultúrában alkot valóban növekvő tudatossággal rendszert, ahol nem csupán a művészet formai jelenségeiről, az esztétikum „kvarkjairól” mint magánvalóról folyik a tanítás, hanem ezen elemek funkcióik közben, hatásaik elemzésével válnak tanulhatóvá.

gásoknál, vagy ahol a mozgásvégrehajtás lényege külsőleg nehezebben érzékelhető), mert segítségével a mozgás szaknyelvi megnevezésén túl a mozgásvégrehajtáshoz szükséges legfontosabb mozgáselvi információk is közölhetők. Bíróné (1994, 205.) úgy véli, a verbalizáció révén mélyebben és tartósabban rögződnek a cselekvések, javul az általánosítás szintje és a mozgástranszfer egyaránt.

A tudatosság a művészetpedagógiákban

A motoros természete mellett művészeti dominanciájának tartott tánc oktatásáról lévén szó, ajánlatos egy igen rövid – a teljesség igényét szükségszerűen feladó – kitérőt tenni a tudatosság kérdésében a hazai művészetpedagógiák területére. A cél csupán annak jelzése, hogy a táncon kívüli művészetoktatás elméleteiben felvetődik-e és milyen összefüggésben a tudatosság szempontja. Az irodalomelmélet elvileg mindig műelemzés alapú – mondta Bókay (1998, 91.) –, azaz abból lesz irodalomelméleti probléma, ami megértési kérdésként, pontosabban értelem-forma kérdésként merül fel. A modern irodalomtanítás kulcskérdése a megértés, mégpedig a formán keresztül való megértés körül található. Tárgyunk szempontjából igen fontos felvetésnek tekinthető Bókay (1998, 93.) azon megállapítása, hogy az értelmező irodalomtanítás nem valamit tanít, hanem irodalmilag látni tanít. Még általánosabb érvényű következő gondolata: „A kulturális értelemteremtés tevékenységformái: értelmező tudatosság és hermeneutikai dialógus.”

A vizuális nevelés kapcsán Trencsényi (2000, 25.) megállapította, hogy a művészetpedagógia abban a pedagógiai kultúrában alkot valóban növekvő tudatossággal rendszert, ahol nem csupán a művészet formai jelenségeiről, az esztétikum „kvarkjairól” mint magánvalóról folyik a tanítás, hanem ezen elemek funkcióik közben, hatásaik elemzésével válnak tanulhatóvá. Kiemelten ajánlotta Varga, Dimény és Loparits (1977) „tankönyvét”, amelyben ritmus, változatok, tükör, arányok, sorozatok, párhuzamok, ellentétek, rendezés, ismétlés, egyensúly fogalmait használják, illetve e fogalmakkal végzett kreatív műveletekre adnak példasorozatokat. Kárpáti (1985, 7.) pedig a műelemzés értékfeltáró eszközének védelmében pszichológusok és esztéták véleményére hivatkozott, akik a látható világban való tájékozódáshoz elengedhetetlennek tartják a gondolkodó, elemző megközelítést. Kodály (1974, 294.) szerint zenekultúra írás-olvasás nélkül csakúgy nem lehet, mint irodalmi kultúra. Kokas (1972, 53.) Kodály nevelési elgondolása centrumának tekintette az önálló ismeretszerzés igényének megteremtését. A lapról olvasás, az önálló zenei írás-olvasás teszi lehetővé, hogy a gyermek saját képességeit folyamatosan fejleszteni tudja, és ne ragadjon mereven egyszer megszerzett ismereteihez. Kodály koncepciója nyomán zenei köznevelésünk egyik fontos célkitűzéseként jelölte meg Erdei (1981, 88.) a zenei írás-olvasás általánossá tételét az iskolai oktatáson keresztül.

A táncos mozgáskogníció eszköze: a tánclejegyzés

A tánctanításnak bármennyire is általános gyakorlata a demonstrációs-imitációs módszer, és bármennyire is birtokolja a táncórákon a „történetiség tekintélyét” (4), a fentiek tükrében hipotetikusan felvethető, hogy készségbeli eredményessége növelhető kognitív módszerek hozzáadásával, a „kulturális értelemteremtés” pedig végképp csak így jöhet létre. Az itt javasolt módszer és kognitív eszköz a tánc írásos rögzítése, a tánclejegyzés alkalmazása.

Tánclejegyzésen a tánc szimbolikus jelekkel való rögzítését értjük. (5) A jelenkori táncművészetben a Lábán-kinetográfia (6) elnevezésű táncnotációs rendszer tekinthető általánosan elterjedtnek. Oktatása Magyarországon már az 1940-es évek végén elkezdődött, 1951-től intézményes kereteket kapott, majd a felsőfokú néptáncpedagógus képzésbe a Magyar Táncművészeti Főiskolán 1984-ben akkreditálták. A jelen munka valamennyi

táncnotációt érintő megállapítása és következtetése erre a notációs rendszerre vonatkozik. A táncnotáció pedagógiai alkalmazásának hiányát már sokan szóvá tették. Carlo Blasis, a 19. század neves olasz balettkoreográfusa és táncpedagógusa a tánctanítás módszerével kapcsolatban így írt: „Amennyiben tánciskolát kellene alapítanom, akkor tanítványaim körében azonnal bevezetném a következő módszert: összeállítanék egy rendszert, az egyes vonalak ábécéjét, amely felölelné a végtagok minden helyzetét a tánc folyamán. A tanuló azonnal megértené ezeket a vonalakat és alakokat, (így) a tanítónak nem kellene mindannyijukkal unalmas demonstrációt végezni.” (7) Nyilvánvaló, hogy Blasis egy tánclejegyző rendszert érzett alapvetően szükségesnek már a tánc tanításának kezdetén.

A Hartford Balettkiskola igazgatója, Enid Lynn is a táncos képzést egyik fő nehézségének a táncos írásbeliség hiányát tartotta. (8) Nahumck (1967, 15.) átfogó középiskolai tánctanterv kifejlesztésére törekedve azt tapasztalta, hogy a diákok örömmel fogadták a testi készségek, az improvizáció, a ritmusgyakorlatok, a mozdulatelemzés és a tánclejegyzés organikus egységén alapuló tantervet. Módszere egyidejűleg foglalta magába a táncosok fizikai, érzelmi és intellektuális erőfeszítéseit, arra készítette az előadókat, hogy mind tudatilag, mind testükön keresztül értsék meg a tánc szimbolikus formáit és annak jelentését. Moomaw (1967, 134.) olyan tananyagot dolgozott ki, amelyben a tánclejegyzés tanításának és alkalmazásának fontos szerepet szánt. A diákok már tanulmányaik legelején elkezdtek tánclejegyzést tanulni, mert tanáraik úgy tapasztalták, a tánclejegyzésre alapozott táncoktató munka nagymértékben megnöveli a mozgás „látásának”, megértésének és elemzésének képességét. A tánclejegyzést Moomaw (1967, 136.) olyan eszköznek vélte, amely a táncoktatás egészen új világát nyitja meg, mert a táncpartitúra révén elemezhető és tanulmányozható a koreográfia szerkezete, a mozgás dinamikája, áramlása, stílusa.

Hasonlóképp gondolta Sweeney (1970), a Movement Education egyik vezető elméleti szakembere is. A tánc notációja – mondja Sweeney (1970, 205.) – lehetővé teszi a diák számára, hogy megértse a mozgást és eredményét, így önmagának adhat visszajelzést. A diák akkor értette meg a mozgást, ha képes koncepcióját meghatározni és szavakba önteni. Ha megértése sikerrel jár, olyan adekvát tudásra tesz szert, amellyel a rossz megoldásokat javítani képes, és iskola után is gyakorolhat. Ugyanakkor a megértés révén a diáknak kevesebb gyakorlásra lesz szüksége a táncanyag megtanulásához, és a tanultakat kevésbé felejtí el. A megértés és az elemzési képesség alapján válik lehetővé a mozgás megfelelő mentális gyakorlása.

Adshead (1981, 23.) szerint a mozgás megfigyelésére és elemzésére kialakított tánclejegyzés különösen relevánsnak bizonyult a mozgásoktatás kreatív megközelítésében, Brown és Parker (1984, 6.) a lejegyzési tanulmányok céljaként a táncnyelvi tudatosság növelését jelölték meg. Van Zile (1986, 46.) a tánclejegyzés táncoktatásbeli integrációját és kötelező tantárgyként való bevezetését sürgette a táncművészeti képzés valamennyi területén. Beck és munkatársai (1987a, 1987b.) annak érdekében, hogy a táncoktatásban a „mozgás-mimikrit” az integrált testtudati megközelítéssel helyettesítsék, a gyermekek számára írt tánc-tankönyvekben központi szerepet adtak a tánclejegyzésnek. Maria Fay (1997, 126.) koreográfiájának táncpartitúrából való betanítása kapcsán arra a következtetésre jutott, hogy a táncnotáció használata és a mozdulatelemzés őt jobb tanárrá, tanítványait pedig jobb táncossá tette. Még számos szerző – mint Youngermann (1984), Van Zile (1986), Debenham (1997) – állította, hogy egy részletes tánclejegyző rendszer nyújtotta szimbolikus mozgásrepresentáció elősegíti a tánc kognícióját azáltal, hogy koncepcionális keretet teremt a mozgás elveinek megértésére.

A tánclejegyzés előnyeit kihasználni törekvő oktatási módszerek sorában végül hazai példákat említek. Györgyfalvy Katalin és Oskó Endréné 1962-ben készített néptánc tanterve az ének-zene tagozatú általános iskolák V–VI. osztálya számára olyan megtanítandó elméleti anyagot tartalmaz, amely magában foglalja a néptánc motívumok táncle-

jegyzésben való elemzését is. (9) Az elképzelést Györgyfalvai (1983, 38.) később továbbfejlesztette, és az oktatás 12 elméleti témája között szerepeltette a motívumelemzést, a koreográfiamelemzést és a tánc írásbeli rögzítését.

A fent idézett, széles körűnek mondható támogatottság után bármennyire különösnek tűnik, nemzetközi összehasonlításban is csak két kísérletet végeztek a tánclejegyzés közvetlen pedagógiai alkalmazásáról. Mind a két kísérletező, Moses (1990, 106.) is és Warburton (2000, 197.) is megemlíti, hogy a tánclejegyzés oktatásbeli használatának előnyeiről inkább anekdotikus tanári beszámolókkal (15), mintsem tudományos bizonyítékokkal rendelkezünk. Moses (1990, 106.) empirikus vizsgálat alá vetette, vajon a tánclejegyzés készsége javítja-e a balett tanulását. Moses (1990, 107.) 49 kezdő balettnövendékeket vizsgált. A 24 órás képzés alapján úgy találta, a táncos előadás tekintetében a notáció alapú megközelítés nem bizonyult sem előnyösebbnek, sem hátrányosabbnak a hagyományos módszerhez képest. Moses (1990, 111.) szerint azonban figyelemre méltó, hogy a notációs csoport kevesebb gyakorlati órával is ugyanolyan tánc-készséget mutatott fel, mint a hagyományos módszerrel oktatott kontrollcsoport. (10) Warburton (2000, 210.) kísérleteiből azt a következtetést vonta le, hogy a verbalizáció önmagában nem a leghatásosabb módja a tánc-tanulás támogatásának. Úgy találta, a tánclejegyzés használata javította a gyermekek táncbeli megértési képességét, valamint a tánc fontos koncepcióinak felismerését. (11) Igen figyelemre méltónak vélte a tánclejegyzés-koncepciók megismerése nyomán jelentkező korai reprodukciós készséget, ha az mégoly kezdetleges formában mutatkozott is meg.

A mozgáskognitív képesség

A kogníciót Nagy József (1998a, 58.) a pedagógia szemszögéből komponensrendszernek, a személyiség egyik alrendszerének tekintette. A személyiség funkcionális modelljében az ismeretek, a készségek és a képességek rendszereként értelmezett személyes és szociális kompetencia-halmazok metszetébe helyezte a kognitív kompetenciát, és mint az öröklött és tanult komponensek – a kognitív rutinok, készségek, a kognícióra vonatkozó ismeretek és a kogníciót szervező képességek – rendszereként definiálta. (12) A kognitív kompetencia rendszere az információ megszerzésére, átalakítására, konstruálására, tárolására, közlésére és hasznosítására irányul. Nagy (1998b, 17.) a kognitív képességek fejlődésének tekinti a rendszerképződést, a rutinok, készségek és képességek működésének optimalizálódását, valamint a szabályozási hierarchia kialakulását, felépülését. A képességek fejlesztése szempontjából Nagy (1999, 16.) megkülönböztetett indirekt (a tantárgyi tartalmak oktatása által megvalósuló spontán fejlődést) és direkt fejlesztési stratégiát. A direkt stratégián belül további megkülönböztetés a formális, vagy szabályközlő fejlesztés és a tartalmi fejlesztés. A kognitív készségeket és képességeket Nagy (1999, 17.) zártként kezelte, vagyis megadhatók a fejlesztés kritériumai:

- a rendszerképződés befejeződésének jellemzői (az elsajátítandó elemek);
- az optimalizálódás végcélja (az antropológiai optimum);
- az elérendő szabályozási szint.

A jelen téma szempontjából a vonatkozó tárgyi kutatások hiányában annyit tehetünk, illetve kell tennünk, hogy adaptáljuk Nagy Józsefnek a kognitív képességekről kialakított meghatározását arra a képességstruktúrára, amelyre itt mozgáskognitív képességként (13) utalunk. E szerint: a mozgáskognitív képesség a mozgásra vonatkozó tudás megszerzésére, átalakítására, létrehozására, megtartására, átadására és alkalmazására irányuló, valamint e műveletekkel kapcsolatos képességrendszer. Nagy (1999) gondolatmenetét követve feltételeztem, hogy a mozdulatelemzés és a Lábán-kinetográfia oktatása a mozgáskognitív képességrendszer fejlesztését eredményezi. A feltételezést részletesen a hipotézisekben fogalmazom meg.

A hipotézis tételeinek felállítása előtt igen tömören összefoglalom mindazokat az eddigi felvetéseket, amelyek alapján hipotetikusan feltételezhető, hogy a táncnotáció mint mozgáskogníciós eszköz alkalmazása eredményesebb táncpedagógiához vezet.

A motoros készség elsajátításának mechanizmusára vonatkozóan már a 19. században feltételezték, hogy a mozgás-szekvencia tanulásának korai szakaszában erős a kognitív hatás (James, 1890), majd kísérletileg is kimutatták a mozgáskogníció jelentőségét a motoros készség megszerzésének első szakaszában. (Fitts, 1964; Adams, 1984) A motoros készség elsajátítására a gyakorlati próbák mellett három fő technikát különböztettek meg: a demonstrációt, a verbális mozgásinformációt és a mentális gyakorlást. A demonstráció kapcsán egyértelművé vált, hogy ez csak akkor hatásos, ha a megfigyelés kognitív reprezentációra fordítható. (Carrol és Bandura, 1984) Hipotézisünk szempontjából a mozgáspszichológia egyik legfontosabb megállapítása szerint a mozgást a kognitív reprezentáció irányítja, tehát csak a minta pontos kognitív reprezentációjának kialakítása után lehet egy mozgássort eredményesen reprodukálni. (Carrol és Bandura, 1987) A motoros készség elsajátítására vonatkozó képzeleti próbákkal végzett kísérletek pedig egyértelműen kimutatták, hogy a mozgásválaszok eredményessége és minősége a mentális gyakorlással, azaz tisztán kognitív úton javítható. (Minas, 1980)

A mozgáspedagógiák egyik legadekvátabb területe, a sportpedagógia a helyes mozgásreprezentáció kialakítására, a pontos és minőségileg magasabb szintű mozgásreprodukciónak elérésére a demonstráció mellett elsősorban a verbalizációt ajánlja és használja. (Nádori, 1970; Nagy, 1972; Biróné, 1981a,b) Igen fontos tényezőként jelölték meg a verbalitás-mozgástapasztalat összefüggését, amely elengedhetetlen a tudatos mozgásirányításhoz, a mozgás interiorizációjához és az önképzéshez. (Biróné, 1994; Makszin, 1994)

A táncpedagógiával foglalkozó utalásaim között számos megállapítás erősen bírálta a kogníciót mellőző, kizárólagosan demonstrációs tanítást (Beck, 1988; Györgyfalvy, 1983; Fay, 1997), amely megállapítások így határozottan összecsengenek a mozgáspszichológia kapcsán összefoglaltakkal. Számos táncpedagógus nevezte meg a táncos mozgás megértését támogató egyik eszközként a tánclejegyzést. Többek összefoglaló véleménye, hogy a táncnotáció révén nyert szimbolikus mozgásreprezentáció elősegíti a tánc kognícióját azáltal, hogy koncepcionális keretet teremt a mozgás elveinek feltárására.

A táncpedagógia célja tekintetében fontosnak tartom a tánc hagyomány (legyen az balett, néptánc, modern tánc vagy társasági tánc) formáinak, technikáinak és a belőlük alkotott koreográfiai művek hiteles megőrzését, reprodukálást, valamint a mozgás esztétikai minőségének emelését. Hitelesség és minőség – a mozgás koncepciójának és szerke-

A tánc tanulás eredményesebb, ha az oktatás demonstrációs-imitációs módszerét a tánclejegyzés (Lábán-kinetográfia) eszközrendszerével egészítjük ki. Az eredményesség kifejezhető a rekonstruált mozgás hitelességében, azaz az elvárt, reprezentált mintának térben-időben pontosabban megfelelő mozgásában. A mozgástanulás feltételrendszerét jelentő mozgáskognitív képességstruktúra erősödik, aminek következtében a rekonstruáló függetlenedik a demonstrált mozgásminta térbeli és időbeli felismerésének és a belső reprezentáció kialakításának nehézségeitől. A tánclejegyzésből való táncrekonstrukció minőségileg magasabb szintű előadást eredményez.

zetének megértésén túl a táncnotáció e kettő tekintetében is fontos szerepet játszhat, csakúgy, miként a zenében a kotta.

Az összefoglaltak alapján az alábbi pedagógiai hipotézis fogalmazható meg: A tánctanulás eredményesebb, ha az oktatás demonstrációs-imitációs módszerét a tánclejegyzés (Lábán-kinetográfia) eszközrendszerével egészítjük ki. Az eredményesség kifejezhető a rekonstruált mozgás hitelességében, azaz az elvárt, reprezentált mintának térben-időben pontosabban megfelelő mozgásban. A mozgástanulás feltételrendszerét jelentő mozgáskognitív képességstruktúra erősödik, amelynek következtében a rekonstruáló függetlenedik a demonstrált mozgásminta térbeli és időbeli felismerésének és a belső reprezentáció kialakításának nehézségeitől. A tánclejegyzésből való táncrekonstrukció minőségileg magasabb szintű előadást eredményez.

A hipotézis ellenőrzésére összetett, kétszempontos kísérletet végeztem, egy rétegezett mintavétel szerint összeállított kísérleti csoport, illetve rétegeiben a kísérleti csoportnak megfelelő kontrollcsoport kiválasztásával. Ugyan egyértelműen a Lábán-kinetográfia tekinthető a táncutatásban, a táncoktatásban és a táncalkotások megőrzése terén a legelterjedtebb rendszernek (14), a két említett kísérletet nem ezzel a rendszerrel végezték. Így a tánclejegyzés kapcsán megfogalmazott pedagógiai előnyök – ha mégannyira megalapozottnak látszanak is – valójában feltételezések.

A kísérlet

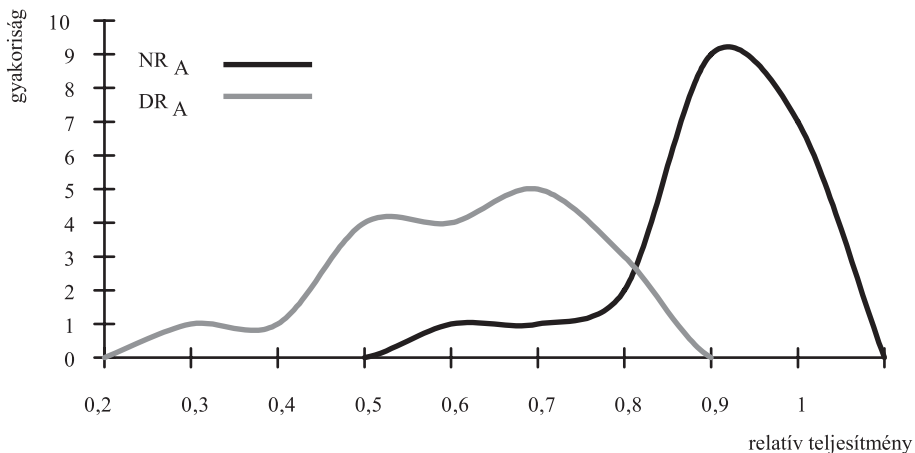
A kísérletet vázlatosan mutatom be, és csak tömören térek ki eredményeinek tárgyalására is. (15) A kísérlet belső független változója az a mozgáskognitív képesség-rendszer, amelyet a kiválasztott csoport a kísérlet elvégzése előtt az oktatás során megszerzett. E tudásra kísérleti személyek a Magyar Táncművészeti Főiskola néptáncpedagógus tanszakaiin tehettek szert oktatási formájuk szerint két vagy három éves tánclejegyzés képzés során. A kísérlet függő változójaként a kísérleti személyek tudásuk alkalmazásakor kapott eredményei nevezhetők meg.

A kísérleti csoport 18 főből állt, ebből 6 hivatásos és 12 amatőr táncos. A csoport tagjait azok közül válogattam, akik a Magyarországon elérhető legmagasabb szintű tánclejegyzés képzésben vettek részt. Táncjelírás-képzettség a Magyar Táncművészeti Főiskolán (MTF) szerezhető, azonban csak a néptáncpedagógus szakon (16), ezért valamennyi kísérleti személyünk a néptánc műfaját képviseli. A kísérletet 2001 áprilisában és májusában végeztem. Az ugyancsak 18 fős kontrollcsoportba a kísérleti csoport szerkezetének megfelelően szintén 6 hivatásos és 12 amatőr táncost választottam. A kontrollcsoport tagjai is – egy hivatásos táncos kivételével – az MTF hallgatói közül kerültek ki, azonban kiválasztásuk szempontja az volt, hogy ők még nem részesültek befejezettnek tekinthető felsőfokú tánclejegyzés képzésben, nem ismerték a tánclejegyzés és a hozzá tartozó mozgulatfogalmi elemző eszközök teljes rendszerét, és így nem rendelkezhetek azok begyakorlottságával sem. Mindkét csoport tagjainak életkora 18 és 40 év közé esett. Fontos szempont volt, hogy az amatőr táncosok tánctechnikai színvonala – táncos mozgáskészsége – megfelelő legyen ahhoz, hogy a nehezebb motívumokat is elő tudják adni, így mindkét csoportba olyan amatőr táncosok kerültek, akik a kísérlet elvégzésekor már legalább tízéves táncos képzésben részesültek.

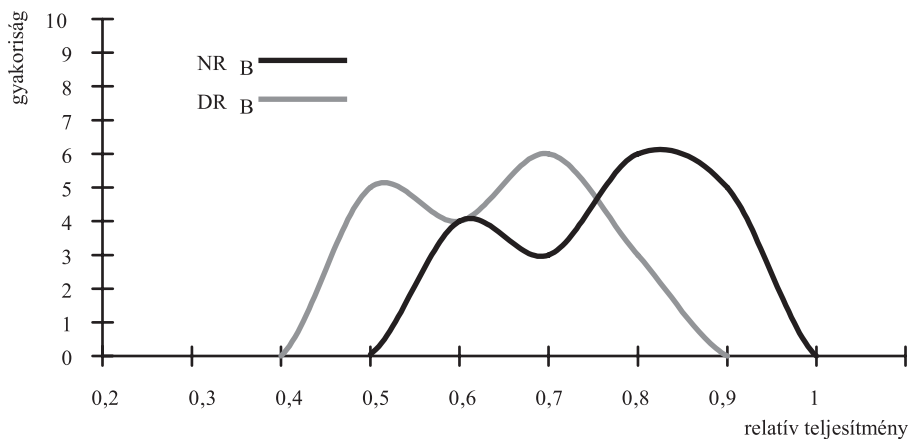
A feladatot mindkét csoport számára abban határoztam meg, hogy rekonstruáljanak tizenegy rövid, 1–8 ütem terjedelmű táncmotívumot. (17) A két csoport feladatai közötti jelentős eltérést a feladatok reprezentációja jelentette. A kísérleti csoport tagjai a feladatok az általuk tanult tánclejegyző rendszerrel, a Lábán-kinetográfiával leírva kapták meg, így csak kognitív irányításban részesülhettek. (18) A kontrollcsoport a mozgássorokat a táncoktatás hagyományos módján, demonstrációt követve ismerhette meg. Demonstrációs eszközül videofelvételeket használtam. A kontrollcsoport tagjai a videofelvételeket tet-

szés szerinti számban szemléltették meg, a jobb mozgásmegértés érdekében le is lassíthatták. A notációs csoporttal ellentétben a kontrollcsoport esetében a felidzés során kizártam bármely külső kognitív segítséget vagy irányítást, tehát szóbeli segítséget sem kaphattak. Ebben az esetben a notációs csoport kísérleti szituációjának ellentétét kívántam létrehozni, a tisztán képi reprezentációval megoldott mozgásinformáció-közlést. A kontrollcsoport tagjai a mozgás képét készen kapták, azonban annak a visszaadáshoz szükséges belső reprezentálását, értelmezését maguknak kellett megoldaniuk. A megoldásokat videóra rögzítettem, majd a kiértékelés során kétfajta értékelési módszert használtam. Az egyik szerint mozdulatfázisról mozdulatfázisra haladva pontozással értékeltem a mozdulat eredeti mintának való megfelelést, erre a módszerre a továbbiakban mozdulatelemzési értékelésként utalok. A másik módszerre olyan néptánchoz értő szakértőket kértem fel, akik aktív tanárok, sokéves oktatási és így értékelési tapasztalattal rendelkeznek. A szakértőknek bemutattam mindkét csoportba tartozó kísérleti személy videóra rögzített rekonstrukcióját, hogy az iskolai osztályzatoknál megszokott 1-től 5-ig terjedő érdemjeggyel értékelhessék a látottakat. Arra kértem a szakértőket, ne a mozgás elvárt mintához való hűségét, a szerintük hiteles rekonstrukciót tekintsek értékelésük alapjának, hanem önmagában azt figyeljék, hogy a feladatok megoldását milyen mozgásminőségűnek tekintik. A két értékelési módszer eredményeinek összehasonlíthatósága érdekében a relatív (az elérhető maximumhoz viszonyított) értékeket vettem figyelembe.

A statisztikai elemzés első lépéseként meghatároztam a relatív teljesítmények gyakoriságát. A mozdulatelemzési módszer szerint értékelt átlageredmények hisztogramjainak burkológörbéit az 1., a szakértői módszer szerinti eredmények a 2. ábrán láthatók. Az 1. ábrán látható mozdulatelemzési módszer eredményei szerint a két csoport teljesítményének mind a szintje, mind a jellege jelentősen eltérő. A notációs csoport görbéjének induló alacsony platója ugyan két gyengébben teljesítő részzevőre utal, azonban ezt közvetve a notációs csoport relatív teljesítménye a 0,85 csoportátlag körüli szűk sávba szorult, és ott majdnem szimmetrikus eloszlást mutat. A videós-demonstrációs csoport 0,55-ös csoportátlaga jelentősen szórta és alacsonyabb teljesítmények eredménye, görbéjének karakterisztikája tipikusan biomodális. A 2. ábrán látható, szakértői ítélet alapján kapott két görbe pozíciója is világosan jelzi a notációs csoport teljesítményének pozitív elmozdulását a videós-demonstrációs csoportéhoz képest, de a notációs csoport előnye valamelyest csökkent. A két burkológörbe hasonló, bimodális karakterisztikája a megfigyelők konzekvens értékítéletét mutatja. A két csúcs arra utal, hogy a szakértők mindkét csoportban egy magasabban és egy alacsonyabban teljesítő réteget különböztettek meg.



1. ábra A csoportok mozdulatelemzési módszer szerinti hisztogramjainak burkológörbéi



2. ábra. A csoportok hisztogramjai a szakértői megfigyelés alapján

Összesítésben mindkét módszer alapján a notációs csoport jobb teljesítménye állapítható meg. Ugyanerre az eredményre vezetett a hivatásos, amatőr, valamint az amatőr férfi és női réteg itt nem részletezett vizsgálata, azaz a kizárólag kognitív irányítású, táncjelírásból rekonstruáló csoport minden rétege jobb eredményt ért el mindkét értékelési módszer szerint, mint a mozgóképet másoló kontrollcsoport megfelelő rétege. A csoportok és rétegek szerinti összesített eredmények elemzése után mélyebb táncos szakmai szinten, az egyes mozgássorok szerint vizsgáltam a csoportok teljesítményét. Azt találtam, hogy a táncjelírásból rekonstruáló csoport teljesítményét mindkét értékelési módszer minden egyes mozgássor esetében is jobbnak ítélte, mint a videófelvételt másolni igyekvő csoportét. Táncpedagógiai szempontból érdemes felfigyelni arra, hogy a notációs csoport előnye kiugróan nagy volt három mozgássor esetében. Mindhárom eset általános mozgástartalmi jellegük szerint eltért, és az alábbi fő jellegzetességet mutatta: a mozgás szerkezete amorfnak bizonyult; finom részleteket kellett felismerni; a táncot nagyon gyors tempóban kellett előadni.

Az eredmények alapján megalapozottan állítható, hogy a kísérlet a hipotézis valamennyi felvetését igazolta. Annak ellenére, hogy a hipotézis 1. pontja, a pontosság (tehát a hitelesség) igénye – sajnos – ritkán áll a táncrekonstrukciós elvárások középpontjában, valamint az ezzel összefüggő, 2. pont szerinti belső reprezentáció kialakítás fejlesztését is a táncpedagógia meglehetősen elhanyagolja, e tényezőket egy valós táncpedagógia számára alapvető fontosságúnak kell tekinteni. Azonban bármely szempont szerint kialakított táncoktatás eredményességének egyik legfőbb kritériuma, a mozgás minősége is javult a notáció alkalmazásával, amelyet a hipotézis 3. pontjában vetettem fel. A mozgásminőségre vonatkozó szakértői ítéletek következetesen (a csoportösszesítés, a rétegek és a mozgássorok esetében is) jobb eredményeket jeleztek a notációs csoportnál, ami arra utal, hogy erőteljes az összefüggés a mozgás megértése, az ebből fakadó kivitelezési háttározottság és a mozgás minősége között.

A kísérlet legfontosabb elméleti eredménye annak belátása, hogy a táncos mozgás tanulása mögött jelentős mozgáskognitív képességstruktúrának kell állnia. A táncnotációból rekonstruáló csoport teljesítménye kapcsán azt is megállapíthatjuk, azért értek el jobb eredményt a mozgásdemonstrációt követő csoporthoz képest, mert a kinetografikus tánclejegyzés elsajátítása révén magasabb mozgáskognitív képességszintre jutottak. A tánclejegyzés kognitív vezetésével lehetőségük volt a mozgás szerkezetét áttekinteni, előadásukat részletesen megtervezni és a mozgásukat programozni. Azt is mondhatjuk, hogy a táncnotációból rekonstruáló csoport tagjainak mozgástudatossága jobb megértést

és jobb előadói minőséget eredményezett. A tánclejegyzéssel nyert mozgásreprezentáció egyik legfontosabb pedagógiai szerepe tehát az, hogy biztosítja a táncszerkezet átlátásának lehetőségét. Alapvetően ez az előny tette lehetővé a notációból rekonstruáló csoport jobb megoldásait valamennyi feladat esetében.

Az eredmények két sajátos, az elvárásoktól eltérő teljesítmény-lépcsőt mutattak. A notációs amatőrök jobb eredményeket értek el, mint a videót másoló hivatásos táncosok, és a mozdulatelemzési módszerrel értékelt, táncírást használó (amatőr!) nők is, mint a demonstráció alapján előadó hivatásos férfi(!) táncosok. E jelenségből arra az általános következtetésre juthatunk, hogy a hivatásos táncosok az amatőrökkel szemben hiába rendelkeztek táncos készség tekintetében jobb lehetőséggel a jobb előadás elérésére, illetve ugyanezen az alapon a férfiak a nőkkel szemben, előnyüket nem tudták érvényesíteni a demonstrációból való rekonstrukció esetén, mert magasabb tánckészségük nem társult adekvát mozgásreprezentációval, azaz nem kísérte mozgáskogníciós előny. Az elvárt minőség-lépcső hiánya élesen kimutatja a jelenlegi, a mozgáskogníciót elhanyagoló táncpedagógia hátrányát a kognitív megközelítést is alkalmazó pedagógiával szemben.

A notációból rekonstruáló csoport előadásának részletes, mozdulatelemzési módszer szerinti vizsgálata nem csak azt mutatta ki, hogy jobb eredményeket értek el, mint a táncot szemlélő csoport tagjai. A notációs csoport magas 0,85-ös csoportátlaga, illetve ugyancsak magas rétegátlagai (hivatásos: 0,89; amatőr férfi: 0,89; amatőr nő: 0,78) azt is bizonyítják, hogy a notációs módszerrel igen megbízható módon lehet a táncot rekonstruálni. (19) A nőtáncosok bő egytizeddel gyengébb relatív teljesítménye ugyanakkor arra hívja fel a figyelmet, hogy a kognitív módszer előadói oldalról lényegi, de csak kiegészítő eszköze a tánc tanulásának, a mozgáskognitív képesség sikeres érvényesítéséhez megfelelő szintű mozgáskészség is kell. A notációból való megbízható rekonstrukció rendkívüli táncpedagógiai jelentősége abban áll, hogy a mozgáskogníció fejlesztésén túl a tánclejegyzés az önálló tanulás eszköze is lehet. A tánclejegyzés teljesíti az e tanulási formától elvárt feltételeket: lehetővé teszi az önellenőzést, a tanulás önszervezését, biztosítja a lényeg megragadását, a tananyag tagolására, a szerkezet felismerésére késztet. Az önálló tánctanulás gondolata Sweeney (1970) tanítási koncepciója kapcsán már felmerült. Azonban Sweeney (1970) csak a mozgásszerkezet megértését emelte ki, az önálló tanulást biztosító feltételt és a rekonstrukciós megbízhatóságot nem vette tekintetbe.

Zárszó

Magyarországon a táncnotációt egyelőre egyedül csak a táncmozgás leírására, elemzésére és rendszerezésére irányuló néptánckutatás tartja feltétlenül szükségesnek, pedig a tánc terén a nemzetközi szintű absztrakciós-művészeti formai hátrányainkat is ledolgoz-

A hivatásos táncosok az amatőrökkel szemben hiába rendelkeztek táncos készség tekintetében jobb lehetőséggel a jobb előadás elérésére, illetve ugyanezen az alapon a férfiak a nőkkel szemben, előnyüket nem tudták érvényesíteni a demonstrációból való rekonstrukció esetén, mert magasabb tánckészségük nem társult adekvát mozgásreprezentációval, azaz nem kísérte mozgáskogníciós előny. Az elvárt minőség-lépcső hiánya élesen kimutatja a jelenlegi, a mozgáskogníciót elhanyagoló táncpedagógia hátrányát a kognitív megközelítést is alkalmazó pedagógiával szemben.

hatjuk e módszer segítségével. A tánc írásbelisége és annak elmaradottsága kapcsán feltétlenül hangsúlyozni kell azt a felismerést, hogy a „szóbeli hagyomány” formájában élő táncművelés formulára támaszkodik, mint mnemonikus technikára, és e formulában rögzültség a gondolkodást klisészerűvé teszi. Nem nehéz a táncformula jelenségében felismernünk a néptánc, a balett, a társastánc rögzült mozgáselemeit és motívumait, amelyek csak így maradhattak fenn a kinetikus hagyomány demonstrációs-imitatív átadásának folyamatában. De gondolatilag e kinetikus kultúra épp formulaszerűsége miatt erősen korlátozott. Oktatási tapasztalatok és a jelen dolgozat keretében bemutatott kísérlet alapján feltételezhető, hogy az eszközül használt tánclejegyző rendszer, a Lábán-kinetográfia alkalmas lehet a táncos írásbeliség feladatának betöltésére, és megalapozhat egy lényegileg újszerű, táncos ideogrammatikus gondolkodást. (20, 21, 22)

Jegyzet

(1) A mozgástanulásnak a jelen téma szempontjából tekintetbe vehető elméleteire itt részletesen nem tértek ki. Csak azokat lényegi pontokat emelem ki röviden, amelyek már elegendő támogatást adnak a hipotézis megfogalmazásához. Részletesebb áttekintés a témáról disszertációmban (Fügedi, 2003), vagy rövidbben a táncoktatás kognitív tényezőiről írt tanulmányomban (Fügedi, 2001) olvasható.

(2) Lásd pl. Annett, 1995, 65.

(3) Például: Adams, 1984; Adams, 1986; Bandura, 1986; Newel, 1978.

(4) Például: Sackett, 1934; Morrisett, 1956; Jones, 1965; Mackay, 1981; Hinshaw, 1992; Hall et. al. 1989.

(5) Minas (1978, 102.) meghatározása szerint egy fizikai tevékenység nagy izommozgások végrehajtása nélküli elképzelését nevezzük mentális gyakorlásnak.

(6) Például: Sziget, 1988; Nádori, 1972; Bíró, 1994; Makszin, 1994; Horváth és Schmertz, 1998; Nádori, 1995.

(7) Amelyet akár művészetpedagógiai „ars didactica”-ként is aposztrófálhatnánk.

(8) Bókay, 1998, 98.

(9) Beck, 1988, 69.

(10) Az európai kultúra történetének elmúlt ötszáz évében mintegy száz tánclejegyző rendszert fejlesztettek ki. A tánclejegyzőrendszerek történeti áttekintését lásd Hutchinson (1984) könyvét, illetve Fügedi (1993) cikksorozatát.

(11) Az alkotójáról, a magyar származású Lábán Rudolfról elnevezett, és 1928-ban bevezetett táncnotációs rendszert ismertető főbb művek: Hutchinson, 1977; Knut, 1979; Szentpál, é.n.

(12) Györgyfálfay – Osskó 1962, 5–9. E tantervet azonban megjelenése óta nem valósították meg.

(13) Például: Babitz, 1940; Hutchinson, 1955; Hutchinson, 1956a/b; Benesh, 1960; Lohmiller, 1977; Bichan, 1978; Davis, 1995.

(14) Moses (1990) kísérletének általános érvényét a jelzett korosztály (18–32 év), azok technika színvonala (kezdők), összefüggésben a jelzett tanyag (balett) rendkívüli nehézségével és az igen alacsony gyakorlási idővel (24 óra) legalább is kétségessé teszik. A kísérletben Moses (1990) nem a Lábán-kinetográfiát, hanem a Sutton-lejegyzést (Sutton, 1975) használta.

(15) Warburton (2000) kísérletében az aránylag szabadon értelmezhető „motif writing”-ot (lásd Hutchinson, 1983) alkalmazta.

(16) Nagy, 1998a, 61.

(17) Nagy (1998b) kognitív képességekre felállított rendszerének egyes elemeit disszertációmban (Fügedi, 2003) adaptáltam a mozgáskognitív képességekre (például mozgáskonvertáló, mozgásrendszerező, mozgáslogikai vagy mozgáskombinatív képesség). Az adaptáció érvénye tételesen nem bizonyított, ezért inkább csak analogikus kísérletnek tekinthet, amelynek racionalitása azonban gyakorlati példákkal azonnali alátámasztható.

(18) Legelterjedtebb, de nem általánosan használt. A tánc notációs műveltségi szintje igen-igen messze áll attól a konszenzusos gyakorlattól, mint a hasonlóképp efemer zenéé.

(19) Részletesen lásd Fügedi, 2003, 87–163.

(20) Az MTF négyéves, középfokú végzettséget adó néptáncművész-képző tagozatán is volt tánclejegyzés képzés 1975–1989 között. A képzést 1990-ben átszervezték, és az ekkor indított néptánc-színházi tánc tagozatokon a kinetográfia tantárgy oktatását megszüntették. A néptánc szakirány kivételével az MTF más szakterületein nincs tánclejegyzés képzés, feltehetőleg a táncos mozgásra vonatkozó kutatások hiánya miatt. Mind a kutatás, mind a valós esztétikai elemzés megkövetelné tárgyának írásos dokumentálását.

(21) A kognitív irányításban megengedettek tartottam, hogy egy-egy jel értelmezésében, jelentésének felidézésben a kísérleti személyek kérésre verbális segítséget kapjanak, mert nem a notációs jelmemóriájukat, hanem a táncírás alapú rekonstrukciójuk eredményességét kívántam mérni. A verbális segítség azonban csak a notációs jelek értelmezésére, és nem a rekonstruált mozgás korrekciójára irányult.

(22) Azt is figyelembe kell venni, hogy az eredmény a mozgáshűség szempontjából valójában még ennél is jobb volt, mert az értékelésnél a „túlmozgások” miatt a teljesítmény értékét csökkentettem. A „túlmozgás” azt jelenti, hogy az egyébként jó megoldások közben egyes esetekben a táncosok (leginkább a hivatásos táncosok) olyan mozdulatokat is előadtak, amelyek a lejegyzésben nem szerepeltek.

Irodalom

- Adams, J. A. (1984): Learning of movement sequences. *Psychological Bulletin*, 96, 2–28.
- Adams, J. A. (1986): Use of the model's knowledge of results to increase the observer's performance. *Journal of Human Movement Studies*, 12, 269–281.
- Adshhead, J. (1981): *The study of dance*. Dance Books, London.
- Annett, J. (1995): On knowing how to do things: a theory of motor imagery. *Cognitive Brain Research*, 3, 65–69.
- Babitz, S. (1940): Dance notation at the USLA. *Dance Observer*, 7, 143.
- Bandura, A. (1986): *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Beck, Jill – Lynn, Enid – Fleming, Diane (1987a): *My First Ballet Workbook. Part I., II.* School of the Hartford Ballet.
- Beck, Jill – Lynn, Enid – Fleming, Diane (1987b): *My Second Ballet Workbook. Part I., II.* School of the Hartford Ballet.
- Beck, J. (1988): Labanotation: Implication for the Future of Dance. *Choreography and Dance*. Vol.1. 69–91.
- Benesh, J. (1960): Dance composition, Part 1–3. *The Dancing Times*, 50, 359, 361, 414–415, 585, 587.
- Bichan, V. (1978): *Dancetakes a new step: children learn to read and write ballet*. The Movement Shorthand Society Press, Irvine.
- Bíróné Nagy Edit (1981a): A mozgásoktatás folyamatának didaktikai sajátosságai az iskolai testnevelésben. *A Testnevelési Főiskola Közleményei* 1. 39–50.
- Bíróné Nagy Edit (1981b): *Kísérleti eredmények az oktatás hatékonyságának fokozására az iskolai testnevelésben*.
- A Testnevelési Főiskola Közleményei*, 2. 115–129
- Bíróné Nagy Edit (1994): *Sportpedagógia*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest.
- Blasis, Carlo (1985): A tánc művészete. In Fuchs Lívia – L. Merényi Zsuzsa (szerk.): *Fejezetek a balettpedagógia történetéből*. Magyar Táncművészek Szövetsége, Budapest. 7–27.
- Bóky Antal (1998): Az irodalomtanítás irodalomtudományi modelljei. In Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pazu-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk, 73–104.
- Brown, Ann Kipling – Parker, Monica (1984): *Dancenotation for beginners*. Dance Books Ltd.
- Caroll, W. R. – Bandura, A. (1982): The role of visual monitoring in observational learning of action patterns: making the unobservable observable. *Journal of Motor Behavior*, 14, 153–167.
- Carroll, W. R. – Bandura, A. (1987): Translating cognition into action: The role of visual guidance in observational learning. *Journal of Motor Behavior*, 3, 385–398.
- Csapó Benő (1992): *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Davis, J. (1995): Laban movement analysis: a key to individualizing children's dance. *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 2, 31–44.
- Debenham, P. (1997): Motif writing and its relationship to language acquisition. *Movement News*, Fall, 10.
- Erdei Péter (1981): A zenei írás-olvasás tanítási eredményesség mérése. In Ittész Mihály (szerk.): *A zenei nevelés helyzete Magyarországon*. MTA Zenetudományi Intézete, Budapest. 88–97.
- Fay, Maria (1997): *Mind over body: The development of the dancer – the role of the teacher*. A & C. Black, London.
- Fitts, P. M. (1964): Perceptual motor skill learning. In Melton, A. W. (szerk.): *Categories of human learning*. Academic Press, New York, 244–284.
- Fügedi János (1993): Tánclejegyző rendszerek I. *Táncművészet*, 1–2. 48–49., 3–4., 49–51., 5–6. 47–49.
- Fügedi János (2001): *Kognitív tényezők a tánc tanításában – mozgáspszichológiai háttér*. Tánc tudományi Tanulmányok. Magyar Tánc tudományi Társaság, Budapest. 88–100.
- Fügedi János (2003): *A mozgáskognitív képesség fejlesztése táncnotációval*. Doktori disszertáció. ELTE Neveléstudományi Doktori Iskola, konzulens: Barkó Endre.
- Feuillet, R. A. (1770): *Choregraphie, ou l'Art de décrire la Danse*. Paris.
- Gardner, H. (1983): *Frames of mind*. Basic Books, A Division of Harper Collins Publishers.
- Györgyfalvy Katalin – Osskó Endréné (1962): *A néptánc tanterve és utasítása az ének-zene tagozatú általános iskolák V–VI. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Györgyfalvy Katalin (1983): Az ének-zene tagozatos általános iskolákban folyó néptánc-tanításról. In Kaposi Edit (szerk.): *Táncművészeti Dokumentumok*. Magyar Táncművészek Szövetsége, 27–41.
- Hall, C. – Buckolz, E. – Fishburne, G. (1989): Searching for a relationship between imagery ability and memory of movements. *Journal of Human Movement Studies*, 17, 89–100.
- Hinshaw, K. E. (1992): The effects of mental practice on motor skill performance: Critical evaluation and metaanalysis. *Imagination, Cognition and Personality*, 1, 3–36.
- Hutchinson, A. (1955): Labanotation and ballet: Part II. *Dance Magazine*, 29, 76–81.
- Hutchinson, A. (1956a): Learning to dance with Labanotation. Part I. *Ballet Today*, 1–2, 22–23.
- Hutchinson, A. (1956b): Labanotation a tool for the exploration and understanding of movement. *Physical Education*, 18, 144.
- Hutchinson, A. Guest (1983): *Your move – a new approach to the study of movement and dance*. Gordon and Breach, New York.
- Hutchinson, A. Guest (1984): *Dancenotation: the process of recording movement on paper*. Dance Books, London.

- Hutchinson, A. (1977): *Labanotation*. Theatre Arts Books – Dance Books, New York – London.
- James, William (1890): *The principles of psychology* (Vol 1). Holt, New York.
- Jones, J.G. (1965): Motor learning without demonstration of physical practice under two conditions of mental practice. *Research Quarterly*, 36, 370–381.
- Kárpáti Andrea (1985): *Képolvasás*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Knust, Albrecht (1979): *Dictionary of Kinetography Laban (Labanotation)*. Macdonald and Evans.
- Kodály Zoltán (1974): A zenei írás-olvasás módszertana: Előszó Szőnyi Erzsébet könyvéhez. In Kodály Zoltán: *Visszatekintés*. I. kötet. Zeneműkiadó Vállalat. 292–295.
- Kokas Klára (1972): *Képességfejlesztés zenei neveléssel*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Lohmiller, M (1977): Motif writing: a creative tool. *Journal of Physical Education and Recreation*, 48, 60–62.
- Mackay, D. G. (1981): The problem of rehearsal or mental practice. *Journal of Motor Behavior*, 4, 274–285.
- Makszin Imre (1994): Az oktatás és tanulás folyamata. In Báthori Béla (szerk.): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Magyar Testnevelési Egyetem, Budapest. 87–127.
- Martin György (1999): *Motívumkutatás, motívumrendszerezés – A Sárközi-Duna menti táncok motívumkincse*. Planétás Kiadó, Budapest. (A mű eredetileg 1964-ben jelent meg kézirat formájában a Népművelési Intézet kiadásában.)
- Minas, S. C. (1978): Mental practice of a complex perceptual motor skill. *Journal of Human Movement Studies*, 4, 102–107.
- Minas, S. C. (1980): Acquisition of motor skill following guided mental and physical practice. *Journal of Human Movement Studies*, 6, 127–141.
- Moomaw, Virginia (1967): The Notated Creative Thesis. In *Research in Dance: Problems and Possibilities. Proceeding of the Preliminary Conference on Research in Dance*. Greystone Conference Center, Riverdale, New York. 133–136.
- Morrisett, L. N. (1956): *The role of implicit practice in learning*. Doctoral Dissertation, Yale University.
- Moses, Nancy H. (1990): The effects of movement notation on the performance, cognitions and attitudes of beginning ballet students at the college level. In L. Overby, Y. – Humphrey, J. H. (szerk.): *Dance – Current Selected Research Vol. 2*. AMS Press, New York. 105–112.
- Naddaf, Hassan (1988): *A mozgásélmény vizsgálata egy atlétikai mozgásselektív oktatási folyamatában általános iskolai tanulóknál*. Egyetemi doktori értekezés. Magyar Testnevelési Főiskola, Budapest.
- Nagy György (1972): A cselekvéstanulás néhány pszichológiai és ezzel összefüggő módszertani problémája. In Nagy György (szerk.): *A testnevelés néhány tantárgypedagógiai problémája*. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest. 185–213.
- Nagy József (1998a): Kognitívizmus és az értelem kiművelése. *Iskolakultúra*, 2, 57–70.
- Nagy József (1998b): A kognitív képességek rendszere és fejlődése. *Iskolakultúra*, 10, 3–21.
- Nagy József (1999): A kognitív készségek és képességek fejlesztése. *Iskolakultúra*, 11, 14–26.
- Nahumck, N. C. (1967): A comprehensive graded curriculum in dance training for secondary schools. In *Research in Dance: Problems and Possibilities. Proceeding of the Preliminary Conference on Research in Dance*. Greystone Conference Center, Riverdale, New York. 15–18.
- Nádori László (1970): A mozgáskoordináció információs forrásai. *Magyar Testnevelési Főiskola Tudományos Közlemények*, II. 53–63.
- Newell, K.M. (1978): Some issues on action plans. In Stelmach, G. E. (szerk.): *Information processing in motor control and learning*. Academic Press, New York. 41–54.
- Posner, M. I. (1989): *Foundations of cognitive science*. Mass. MIT Press., Cambridge.
- Pléh Csaba (1996, szerk.): *Kognitív tudomány*. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest.
- Rosch, E. – Mervis, C. B. – Gray, W. D. – Johnson, D. M. – Botes-Braem, P. (1976): Basic objects in natural categories. *Cognitive Psychology*, 8, 382–439.
- Sackett, R.S. (1934): The influences of symbolic rehearsal upon the retention of maze habit. *Journal of General Psychology*, 10, 376–395.
- Sutton, V. (1975): *Sutton movement shorthand. Notation supplement*. Irvine.
- Sweeney, R. T. (1970): Motor learning: implications for Movement Education. In T. Sweeney, Robert (szerk.): *Selected readings in Movement Education*. Addison–Wesley Publishing Company. 203–207
- Szentpál Mária, Sz. (é.n): *Táncjelírás – Lábán kinegráfia I–II–III*. kötet. Népművelési Propaganda Iroda, Budapest.
- Trencsényi László (2000): *Művészetpedagógia: Elmélet, tanterv, módszer*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Van Zile, J. (1986): What is the dance? Implications for dance notation. *Dance Research Journal*, 2, 41–47.
- Vargha Balázs – Dimény Judit – Loparits Éva (1977): *Nyelv, zene, matematika*. RTV Minerva, Budapest.
- Warburton, E. C. (2000): The dance on paper: the effect of notation use on learning and development in dance. *Research in Dance Education*, 2, 193–213.
- Youngermann, S. (1984): Movement notation systems as conceptual frameworks: the Laban system. In M. Sheets-Johnstone (szerk.): *Illuminating dance: philosophical explorations*. London, Associated University Press.

Fügedi János

Budapest, Magyar Táncművészeti Főiskola

Dramatikus gyakorlatok az idegennyelv-tanításban

A szerepjáték, dramatikus gyakorlat, drámajáték az idegen nyelv tanításában is jól ismert fogalmak. Az alábbiakban csak a dramatikus gyakorlatot mutatjuk be.

A dramatikus gyakorlat fogalmát Gavin Bolton angol drámapedagógus vezette be a szakirodalomban. (Bolton, 1993) Debreczeni Tibor a kreatív játékok definíciót (Debreczeni, 1983), Előd Nóra pedig a helyzetjátékok elnevezést használja. Az eddigiekből láthatjuk, hogy a változatos terminológia ellenére a játékok vizsgálatának módja, csoportosítása hasonló. Mi a dramatikus gyakorlatok elnevezést fogjuk használni. A magyar drámapedagógiában az anyanyelvi oktatás a fejlesztendő készségek szerint csoportosítja azt (Gabnai, 1999):

- a) bemelegítő, lazító, munkára készítető;
- b) ritmus- és mozgásjátékok;
- c) érzékelés- (látás-, hallás-, szaglás-, ízlelés-, tapintás-) fejlesztő játékok és kapcsolódásuk egyéb gyakorlatokhoz. Térérzékelés, szervezés;
- d) kapcsolatteremtés, -mélyítés, bizalomfejlesztő gyakorlatok;
- e) beszédképesség-fejlesztő gyakorlatok (koncentráció-, memória-, fantáziaedzés) a kommunikációs készségek fejlesztésére;
- f) beszédtechnikai játékok, beszédjavító gyakorlatok: a légzés, az artikuláció, a hanglejtés, a hanghordozás tökéletesítése;
- g) önismereti játékok;
- h) fél verbális és ál verbális improvizációs játékok, a beszéd és a nem verbális eszközök összekapcsolása;
- i) improvizációs játékok;
- j) összetett kommunikációs játékok.

A kategóriák között éles határvonal nem húzható, mivel egy-egy játék több készség fejlesztésére is használható. Az idegen nyelvek tanításában főleg a beszédképességet és technikát fejlesztő gyakorlatoknak van jelentőségük. Több szakkönyv is tárgyalja a szerepjátékokat az idegen nyelvi órán. (Csak néhányat említsünk: Gedeon Éva: *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Fruttus Hajnalka – Bede Zoltán: *Játékos nyelvtanulás. 102 szórakoztató feladat a nyelvórán.*) Az orosz és a francia szakirodalom is hasonlóan csoportosít. J. Vagapova: *Retorika v intellektual'nih igrach i treningah – Az intellektuális játékok és tréningek retorikája* – című könyvét a színjátszó, önismeret-fejlesztő csoportokban segédkönyvként használják. (Vagapova, 1999) A szerző a színjátszó, kommunikációs gyakorlatok sorában számos jól használható, de helyenként formális kommunikációs ajánlást fogalmaz meg:

- céltudatos és rendszerező gondolkodás;
- úgy viselkedj, hogy figyeljenek rád;
- úgy beszélj, hogy a mondanivalód pontos, helyes és világos legyen;
- úgy fejezd ki gondolataidat, hogy megértsenek, és érdeklődéssel hallgassanak.

Az általánosságok ellenére a kötetbe foglalt javaslatok mellé rendelt gyakorlatok jól használhatóak.

Az orosz és francia módszertanban emellett létezik egy másfajta csoportosítása a játékoknak.

- a) utazás a testen belül;
- b) utazás, a térben;

c) utazás a képzeletben.

Első pillantásra inkább pszichológiai megközelítésnek tűnik, bár az egyik francia módszertani játékgyűjtemény csoportosítja ily módon a gyakorlatokat. (Angé, 1989) Az orosz anyanyelvi oktatásban szintén megvan ez a fajta felosztás (Czen – Ju és Pahomov, 1988) Egy másik típusú csoportosítás figyelhető meg Francois Weiss Jouer, *Communiquer, apprendre – Játsszani, kommunikálni tanulni* – könyvében. (Weiss, 2002) Ő a osztályon belüli kommunikációnak a következő fajtáit különbözteti meg:

- a didaktikus kommunikáció;
- az imitált kommunikáció;
- a szimulált kommunikáció;
- az autentikus kommunikáció;

Vizsgáljuk meg tüzetesebben ezt a felosztást. A didaktikus kommunikáció körébe a következő tartozik:

A szokásos óraszervezési, kezdeti illetve közbeni utasítások; ismételd meg, üljetek le, töröld le a táblát stb. Az egész diskurzus beszélgetés, ami a formát illeti. Ez a didaktikus kommunikáció lehet autentikus is, amennyiben keretet ad a valóságos munkához, és lehet

konvencionális is. Egyformán fontos, mivel szabályos keret lehet a tanulásra. (Véleményünk szerint ezt dramatikusan is lehet használni.) Az imitált kommunikáció jellemzője a megtanított vagy tanításra modellek ismételtetése, drillezése a technikai eszközök segítségével. CD, videó, hangkazetta, szövegtanulás kívülről, dialógus formájában történő dramatizáló szövegfeldolgozás, irányított gyakorlatok. (Ezzel nem teljesen értünk egyet, később részletezzük.) A szimulált kommunikáció esetén a tanulónak több kreativitásra, erőfeszítésre, kezdeményezésre van szüksége, mivel szituációkból, szcenáriókból, vizuális vagy audio-eszközökből kiindulva kell dialógusokat gyártania, spontánul reagálnia a szerepjátékokban. A kezdeményezett vitákban valódi interakció kezd működni az osztályban. Autentikus kommunikációról akkor beszélhetünk, amikor a tanuló kezdeményezi a beszédet az osztályban történő munkákban (értekezés, vélemény kifejtés). Nem beszél-

A ritmusjátékok a megfigyelő és összpontosító tevékenység fejlesztésére ugyanúgy hasznosíthatók, mint a csoportmunka összehangolására. Hogy hívják? A játékosok kitapsolják a kérdést, s a kérdezett játékos ki mondja és kitapsolja a nevét vagy személyiségét jelző ritmusképletet, a többiek pedig elismélik. A játék körben folyik. Több változata lehetséges. Íme az egyik: a játékosok kérdeznek és válaszolnak: fenyegetően, tragikusan, komikusan stb.

hetünk-e azonban autentikus kommunikációról, amikor szerepjátékokról van szó vagy más játékos feladatról? A tanulókat nem irányítják-e arra, hogy szabadon fejazzék ki magukat, mint a valódi kommunikációban? Ne felejtsük el, hogy az osztályteremben vagyunk, úgy teszünk, mintha franciák lennénk, s cselekedjünk úgy, mint a franciák. Egy képzeletbeli keretben a „francia realitás, valóság” az osztályterembe szorul.

A fentiekből az derül ki, hogy ez a négyféle kommunikáció-típus az osztálymunkában megtalálható és elkülöníthető. Ezt a felosztást egy kicsit tankönyvívűnek, tancélúnak, túl leegyszerűsítettnek tartjuk.

Vizsgáljuk meg az orosz és a francia nyelvtanításban használt játékokat. A két nyelv közti nyelvtani-szerkezeti eltérések miatt más az előkészítés. Az oroszban több bevezető gyakorlatra van szükség, mint a franciában; az orosz a változatos ragozásai miatt okoz nehézséget a tanulóknak, míg a franca nyelvtanulás során az igeragozás és az időegyeztetés ke-

seríti meg a tanulók életét. Az alábbi csoportosításban a már említett szempontok alapján mutatjuk be a repertoárt néhány példát kiragadva a játékhasználat lehetőségeiből.

Dramatikus gyakorlatok az idegennyelv-tanításban

Bemelegítő-munkára hangoló gyakorlatok: Járjunk úgy, mint...

Bizalomjátékok: (vakjáték)

Érzékelésfejlesztő játékok:

– látás: tükörjáték, titkos karmester, kulcsos játék;

– hallás: hangfelismerés magnóról;

– ízlelés-szaglás: csukott szemmel felismerni különböző gyümölcsök darabkáit;

– tapintás: Mi ez? Ismerjünk fel tárgyakat csukott szemmel.

Míndegyik érzékelésfejlesztő gyakorlat más készség fejlesztésére is alkalmas.

Kapcsolatteremtő játékok: ismerkedő játékok (névlánc, zsipp – zsupp), Elmegyek, ha nem kérdeztek Rítmus-mozgásjátékok: Hogy hívnak, ki vagy?

Koncentrációs, memória-fantáziafejlesztő gyakorlatok: szoborjáték.

Légzésgyakorlatok: helyes levegővétel, hang beállítás, hangképzés (léggömbfúvás képzeletben), hangosan kezdünk beszélni, majd fokozatosan lehalkul beszédünk, vagy fordítva, nyelvtörök, mondókák.

Lazító gyakorlatok: pihentető, élénkítő gyakorlatok.

Beszédképesség-fejlesztő gyakorlatok: például hotelportás, telefonos játék, ne hagyj abba!, láncmese.

Mímes improvizáció: történetek eljátszása, helyzetgyakorlatok.

Ön- és csoportismereti játékok: rajzolj egy jelet magadról, kedvenc tárgy) stb.

Népi játékok adaptációja

Járjunk úgy, mint... – típusú játék, illetve imitációs torna. Mindkét nyelvben ismert, közkedvelt játék, bármely szinten alkalmazható. Leírása: A játékosok könnyedén mozgatják testüket, a térben kényelmesen elhelyezkednek, kitöltik annak minden részletét. Elkezdenek szabálytalanul járni-kelni különböző irányban, majd követik a játékvezető irányítását: Járjatok úgy, mint egy robot! (mechanikus mozgás), .. mint egy részeg (rendezetlen, kusza mozgás) ... mint egy jó, majd egy rossz osztályzatot kapott tanuló hazafelé menet (öröm, bánat kifejezése), ... mintha homokban, jégen, sekély vízben, szemétnel volnátok. (*Mucchielli*, 1983; *Előd*, 1995)

Természetesen fölvetődik a kérdés: mennyire fejleszti az effajta játék az idegennyelvtudást? Egyrészt ráhangoló lazító játék, másrészt mivel a tanár utasításainak megfelelően kell cselekedni, szövegértési feladatként is felfogható. Közkedvelt a színjátékok bemelegítéskor is. Továbbfejleszthető tárgy- és állatutánzó feladattá (óraműködés: karlengetés a törzs előtt, kakas, kacsa járása stb.). Ezekből az elemekből pantomim is alkotható.

Rítmus- és mozgásjátékok

A ritmusjátékok a megfigyelő és összpontosító tevékenység fejlesztésére ugyanúgy hasznosíthatók, mint a csoportmunka összehangolására. Hogy hívnak? A játékosok kitapsolják a kérdést, s a kérdezett játékos kimondja és kitapsolja a nevét vagy személyiségét jelző ritmusképletet, a többiek pedig elismélik. A játék körben folyik. Több változata lehetséges. Íme az egyik: A játékosok kérdeznek és válaszolnak: fenyegetően, tragikusan, komikusan stb. A ritmikus mozgásnak összhangban kell lennie a kifejezni kívánt érzellemmel és illeszkedni kell hozzá az intonációnak is. (*Gabnai*, 1999)

Érzékelésfejlesztő játékok

Nagy részük a beszédkészség fejlesztését is szolgálja. A látásfejlesztő gyakorlatok a megfigyelőképesség javítására alkalmasak középhaladó szinten. Egy ilyen játék leírása: Az egyik csoporttag elhagyja a helyiséget. Odakint megváltoztatja ruházatának egy részét, s amikor visszajön, a többieknek meg kell találniuk az eltérést. Egy másik változatban a két játékos egymásnak háttal ül, az egyik megfigyel egy tárgyat, pontosan leírja, mintha telefonon mondaná el valakinek, s a beszélgetőtársnak kell a szavai alapján lerajzolni. Megjegyzés: a megfigyelés és beszéd mellett a rajzkészséget is fejleszti a gyakorlat, az előző téma (öltözködés) szókincsének a bevésésére is lehetőséget ad.

Tükörjáték

A koncentrációt és az utánzókétséget fejleszti. Két tanuló szemben áll egymással, a kinyújtott kezük összeér. Egyikük az irányító társával szemben mozdulhat, fintort vág, gesztikulálhat. Társának mintegy tükörként kell együtt végeznie az összes mozdulattal. A játékvezető utasítására szerepet cserélnek. A játék menete gyorsítható is. Haladóknak helyszínt vagy szituációt is megadhatunk, ekkor a többieknek kell kitalálniuk, miről van szó. (*Mucchielli, 1983*)

Hallásfejlesztő gyakorlatok

Magnóról különféle hangokat szólaltatunk meg, s a tanulóknak meg kell állapítaniuk, minek a hangját hallották. A tanár kérdésekkel segítheti őket: a város zaja, állat hangja vagy esetleg gépé. Kérdésalkotásra, kérdés-tagadás gyakoroltatására szintén jó.

Kulcsos játék

A játékosok körben ülnek, egy személy közepén áll csukott szemmel. A többiek nesztelenül egy kulcsot adnak körbe-körbe. Ha a közepén álló játékos meghallja a kulcsok csörögését, akkor a zaj irányába mutat. Ha eltalálta, akkor megadhat egy betűt, s a rajtakapott társának azalatt, amíg a kulcs egyszer körbeér, tárgyat kell megneveznie az adott kezdőbetűvel. Ha ez a rendelkezésre álló idő előtt nem sikerülne, akkor ő kerül középre. A rajtakapott tanuló feladata a szófajokhoz köthető, így a lexika behatárolható. (*Kaposi, 1993*)

Tapintási, szagló és ízérezkelő gyakorlatok

Milyen emlékeid kapcsolódnak a gáz bűzéhez, az orvosság szagához és a fenyőfa illatához? Idézzük fel kedvenc ételeinket, bontsuk fel a legjellemzőbb ízeire, idézzük fel magunkban, milyen érzés megfogni egy jégcsapot, tüzes vasalót, egy cicát stb.

Találjunk ki „édeskés” históriákat! Milyen a savanyú ábrázat? Mi a keserű pirula? Voltunk már édes kettesben? (Megjegyzés: idegen nyelv tanulásáról van szó, ezért a verbális gyakorlatokra szorítkozunk.) Inkább középhaladó és haladó csoportokban várható igazi emlékkép felidézése, saját élmény elmesélése. Szókincsfejlesztésre is megfelelő a gyakorlat. (*Gabnai, 1999*)

Kapcsolatteremtés, -mélyítés, bizalomfejlesztő gyakorlatok

Elmegyek, ha nem kérdeztek! – Az egyik tanuló elindul jó messziről az ajtó felé. Ha nem vigyázunk, elmegy, viszont ha kérdést kap, azonnal megáll, mert válasz közben egy

helyben kell állnia. Amennyiben három perc alatt képtelen kijutni az osztályból, a csoport nyert, ha kimegy, ő a győztes.

Megjegyzés: meghatározhatjuk a témakört (lakás, nyári utazás). Később a kérdéseket jobban személyre is szabhatjuk. Egymásra is figyelniük kell, a kérdések nem ismétlődhetnek.

Énekes kapcsolatteremtés

Mindenki által ismert dalra a tanulók sétálni kezdenek. A játékvezető által megadott dalsorra vagy motívumra séta közben meg kell érinteniük a mellettük elhaladó vállát. A dal végén a játékot megismételjük úgy, hogy most azt is meg kell figyelniük, akit megérintettünk. Utólag emlékezni kell rá. Amikor másodjára jutunk a dal végére, meg kell kérdezni, ki kít érintett meg. (*Gabnai, 1993*)

Vak vezet világtalant

A vakvezető játékok számos változatából csak egyet mutatunk be. A csoport fele vakokból áll, a másik felét a vezetők alkotják. A vezetők a vakok nevét sorolják, azután azok elindulnak feléjük. A vezetők gyakran változtatják helyüket, majd megállnak, s tovább szólongatják a vakokat. Amikor a vakok a vezetők mellé érnek, azok kézen fogják őket és szoborcsoportot képeznek a vakokból oly módon, hogy azok teste egymáshoz érjen. Majd a vezetők eltávolodnak, s mindegyikük ugyanazt a helyzetet veszi fel, amelyikbe a partnerét állította. A vakok a szobor együttes elkészülte után (továbbra is csukott szemmel) megpróbálják saját vezetőjüket megtalálni. (*Kaposi, 1993*)

A fenti gyakorlatok ismertetése után rátérhetünk az egyértelműen beszédképesség-fejlesztő gyakorlatokra, melyeknek egész tárháza (légzési, artikulációs, hangléptési) ismert.

Lélegzőgyakorlatok

Közös számolás százig. Kezdetben tíz, majd húsz, végül harminc után veszünk levegőt. Léggömbfúvás képzeletben: a fúvással egy időben tenyerünk széttáru, jelzi, hogy milyen hatalmas lett a luftballon. Majd lassan leereszt a léggömb, ezt sziszegve jelezzük. Egy hosszú mondatot egy szuszra kell elmondani.

Hangadás megfigyelésére alkalmazható gyakorlatok

Kiabáljatok mérgesen, hangosan. Mi a különbség? Hangosan kezdünk beszélni, majd fokozatosan lehalkul beszélünk, vagy fordítva. Nyelvtörök, mondókák elmondása ugyancsak segíti a helyes kiejtés elsajátítását. Mindkét nyelvben gazdag irodalomból válogathatunk.

Hangbeállító cselekvőjátékok

Fújunk el egy gyufát, gyertyát „ui” vagy „x” hanggal! Egy asztalt krétával felezzünk el. A két végéhez állított, egymással mérkőző gyerekek kapjanak egy-egy pingponglabdát, amelyet orosz „ui” vagy „x” hang képzése közben kell átfújniuk a másik téréfélre. Akinek a téréfélén a labda leesik, az a vesztes. A győztes új párt választ magának, s a játék folyik tovább. Közben a szurkolók valamilyen kiejtésfejlesztő mondókát gyakorolhatnak. (*Előd, 1997*)

Hangképző szójátékok

Találjunk ki a gyerekekkel minimális különbségekkel hangzó szó párokat, szótag-párokat. Játsszunk velük körben ülve ismétlőt. Lehet kiáltva, tátogva, kérdő vagy válaszadó hangsúllyal stb. (Előd, 1997)

Imitációs játékok

Állatimitáció hangutánzással. Tanítsuk meg az orosz és a francia állathangokat! A franciaoktatásban jól alkalmazható gyakorlat a következő: megtanítjuk az állathangokat, majd a tanulók kétfős csoportokban kommunikálnak egymással, mintegy tárgyalást folytatnak. A többieknek ki kell találniuk, miről van szó. (Jean Perrier, 1992)

Ki vagy, és mit akarsz? Középhaladó és haladó szintű képzésben ajánlhatjuk. Egy játékos kiül a társai elé 4–5 méterre, azoknak háttal. A többiek lopakodva egy képzeletbeli ajándékot próbálnak letenni. Mielőtt elindul, el kell döntenie, hogy ő tulajdonképpen kicsoda, mi az ajándék, kinek viszi s milyen viszonyban van a megajándékozandóval. A háttal ülő játékosal a vezető közli, hogy sorrendben hányadik játékosnál forduljon vissza. Amikor az hátrafordul, máris egy szituáció résztvevőjeként kell viselkednie.

Hangjátékok

Mindkét nyelvben ismertek. Kiválasztunk egy-egy hangot:

a) francia: /y/, /ö/, /ua/

b) orosz: /b/, /zs/, /z/

Többféleképpen mondogatjuk őket: erősen – lágya, hosszan – röviden, szomorúan – vidáman, kérdés-válasz formájában. Szavakkal is játszható.

Torokjáték

Kiejtünk egy hangot, pl. „a”-t vagy „r”-t. Tegyük a kezünket a torkunkra, hogy érezzük a levegő kiáramlását a tüdőnkből. A magyar tanulónak nehézséget jelentő orosz hangok képzésére is alkalmazzuk a gyakorlatot, a lágy-kemény párok ejtésére. Ugyanígy használható a francia „r” képzésére is.

Beszédkézség-fejlesztő gyakorlatok

Sok fajtájuk létezik. Az adott idegen nyelv sajátosságait figyelembe véve alkalmazzuk őket, a tanulók tudásszintjéhez igazítva.

Hotelportás

Bármilyen nyelvi szinten alkalmazható. Szállodában vagyunk, de nem beszéljük az ország nyelvét, ezért kénytelenek vagyunk a gesztusainkra hagyatkozni. A portás kérdéseit értjük, a megjegyzéseire tudunk reagálni. Első alkalommal a tanár játssza a hotelportást, hogy bemutassa azt a diákoknak. Fontos gyakorlat, mert számos kérdés, ismétlés, megerősítés szerepel benne.

Telefonos játék

Szintén bármely nyelvi szinten hasznosítható. Több változata ismert, egyik a „telefonbettyárok” nevű. Felhívunk híres embereket, elbeszélgetünk velük: – Elnézést, téves. Nem harszik? A téves kapcsolást életben kell tartanunk úgy, hogy kellemes beszélgetés jöjjön lét-

re egymást addig nem ismerő emberek között. Jól alkalmazható a telefonálás témakör tanításakor is. (*Gabnai, 1999*) A multikulturális különbségek is jól azonosíthatók e játékban.

Betolakodók

Középhaladóknak és haladóknak ajánlott. 5–6 fős csoportokat alakítunk. Minden csoport kap egy papírt, amelyre leírtunk egy szituációt: egy mindennapos eseményt valamilyen betolakodó megszakít. A csoport tagjai szétosztják a szerepeket, s megbeszélés után eljátsszák. A játékokat utána értékeljük nyelvi és színi szempontból is. Egy példa: szereplő érkezik, hogy megjavítsa egy nő tévékészülékét. El is végzi a munkáját, de közben berendezkedik a szobában, arra készülve, hogy ott lakjon. Fontos, hogy érdekes, meghökkentő szituációkat alakítsunk ki. (*Gabnai, 1999*)

Ne hagyj abba!

Bármely nyelvi szinten alkalmazható. Egy adott témáról, tárgyról kell beszélni meghatározott ideig. A játék nehézségi foka változó. A nyelvet jól beszélő tanulóktól egy nem-létező fogalom, tárgy elmagyarázását is kérhetjük. Az időtartam fokozatosan növelhető.

Kedvenc tárgyam

Középhaladó és haladó szinten alkalmazható. A tanulók két csoportot alkotnak, amelyek nem hallhatják egymást. Mindenki kiválasztja kedvenc tárgyát, és azzá válik a játékban. – Én görkorsolya vagyok. Elmondja a legfontosabb jellemzőit. A többiek kérdéseket tesznek föl neki. Majd a két csoport találkozik. Csapatonként valaki mindig megszólal: Van köztünk egy... – és elmondja a jellemzőit. A másik csapatnak ki kell találnia, miről (kiről) van szó.

A beszédfejlesztési gyakorlatok igen változatosak. Csoportosíthatók így is:

- a) kötetlen szövegű,
- b) irányított,
- c) mondókás, énekes,
- d) mondatmodellek (sztereotípiák) automatizálása.

A fenti példákkal csupán futó betekintést szeretnénk volna nyújtani e játékok sokféleségébe.

Mímes-improvizatív játékok

Ezeknek is több fajtájuk létezik, csoportosíthatók a játékosok létszámától függően is:

- a) nagycsoportos gyakorlatok:
 - Mezőgazdasági munkát végzünk (mímes feladat).
- b) kiscsoportos gyakorlatok:

Játsszunk el egy történetet (3–5 tanulóval), melyben a következő motívumok szerepelnek: eldobott banánhéj, otffelejített ásó, pénzzel teli táská stb.

Kávéházban, teázóban, fogadáson vagyunk. Egy jelenetet kell bemutatni. A játékvezető tapsára megáll a mozgás, majd az újabbra folytatódik.

A gyerekek között különféle tárgyakat ábrázoló képeket (levél, kés, golyó) osztunk ki. Mindenki kap egy-egy képet, s ahhoz kapcsolódóan egy történetet kell eljátszania. Több tanuló is kaphat azonos képet.

Cédulákra játékokat vagy közmondásokat is írhatunk, ezeket a csoportok sorsolják ki. Mímes eszközökkel eljátsszák őket, anélkül, hogy bejelentենék, mit mutatnak be. A nézőknek kell kitalálniuk. (*Debreczeni, 1983*)

Egyéni játékra épülő helyzetgyakorlatok

Izgalmas könyvet olvasol, de közben zavar egy légy. Fáj a torkod, nem tudsz beszélni. Kérj egy pohár vizet és különböző tárgyakat.

Mímes-szöveges improvizatív gyakorlatok

A következő gyakorlatokat lehet csoportosítani a következő szempontok alapján:

- a) fantáziafejlesztő,
- b) élethelyzet-gyakorlatok (mindennapi szituációk, emberi viszonyok, elvont témák).

Fantáziafejlesztő gyakorlatok

Rendeltetésük az, hogy az alkotáshoz szükséges képzelőerőt fejlesszék.

Meselánc

Bármely szinten alkalmazható. Történetet mesélünk oly módon, hogy a körben ülő tanulók egymás után egy vagy két mondatot mondanak. Aki valamilyen képtelenséget állít, ami nem kapcsolódik szervesen a témához, az kiesik a játékból. (*Debreczeni, 1983*)

Élethelyzet gyakorlatok

Ki vagy és mit akarsz? Középhaladó és haladó szintű képzésben ajánlhatjuk. Egy játékos kívül a társai elé 4–5 méterre, azoknak háttal. A többiek lopakodva egy képzeletbeli ajándékot próbálnak letenni. Mielőtt elindul, el kell döntenie, hogy ő tulajdonképpen kicsoda, mi az ajándék, kinek viszi s milyen viszonyban van a megajándékozandóval. A háttal ülő játékosal a vezető közli, hogy sorrendben hányadik játékosnál forduljon viszsza. Amikor az hátrafordul, máris egy szituáció résztvevőjeként kell viselkednie. A szerepekkel együtt az ajándék is változhat. A játék akkor jó, ha a résztvevők lebegtetik a szerepeket, azaz nem kötik meg rögtön a jelenet elején. A játék egy-egy menete akkor ér véget, amikor tisztázódtak a szerepek, kiderült, hogy mi is az ajándék. (*Kaposi, 1999*)

Önismereti játékok

Időgép. Idézzük fel öt évvel ezelőtti önmagunkat. Igyekezzünk úgy beszélni, mint akkor. A játék második részében előre hajtjuk az időgépet, megpróbáljuk elképzelni öt-tíz évvel későbbi énünket, életünket, hanghordozásunkat, hangerőnket. Játsszuk is el! A játék ráadásul jó felvezetés a Honnan jöttünk? Kik vagyunk, hová megyünk? kérdéseket boncolgató beszélgetésekhez. (*Kaposi, 1993*)

A dramatikus gyakorlatokat megvizsgálhatjuk a négy nyelvi készség fejlesztése szempontjából. A beszédkészség fejlesztésére sokféle gyakorlatot ismerünk. Az olvasáskészségére is rengeteg a kínálkozó lehetőség. Nézzük meg a megértést és az íráskészséget fejlesztő gyakorlatokat.

A hallás utáni megértést fejlesztő gyakorlatok, imitációs játékok, mikrotörténet megértése

A játékvezető apró történeteket mesél, a gyerekek eljátsszák azok jellegzetes elemeit, vagy akár az egészét.

Lehetséges – lehetetlen játék

A játékvezető olyan történetet mesél, amelyben valószerű és valótlan elemek keverednek. A tanulóknak tapssal kell jelölniük a lehetséges, lábdobogással a lehetetlen elemeket. Olykor nehéz eldöntenünk, hol húzódik a kettő közötti határ, ilyenkor kérjük, hogy indokolják meg választásukat. (*Előd, 1987*)

Így hallottam...

A játékvezető az első játékosnak a fülébe súg egy összetett mondatot vagy néhány egyszerű mondatból álló rövidke szöveget. A játékosok egymásnak adják suttogva a hírt, majd az utolsó játékos hangosan bemondja a kapott információt, amit összehasonlítunk az eredetivel. Érdekes tisztázni, hol és milyen formában torzult el a szöveg. (*Kaposi, 1993*)

Az jut eszembe...

Ez az asszociációs játék is jól fejleszti a koncentrálóképeességet és a hallás utáni megértést; bármely szinten alkalmazható.

Az első játékos mond egy mondatot: – A madárfüttyről nekem az erdő jut szembe. A mellette ülő kapcsolódik hozzá: – Az erdő nekem a vadállatokat idézi fel. Mindegyik játékosnak meg kell jegyeznie a saját mondatát, ugyanis a játék második felében fordított sorrendben hangzik el az összes mondat. Ha a csoport asszociációi érdekesek, a második menet elhagyható. (*Kaposi, 1993*) A hallás utáni értés másik gyakorlat típusa az önéletrajzos játék, a másokra figyelés, térismeret, memóriafejlesztés is.

Önéletrajz

Párokban játsszuk. Mindegyik játékosnak két perce van arra, hogy elmondja magáról a legfontosabbakat. A hallgató játékos feladata: igyekezzék a lehető legtöbb mindent megjegyezni az elhangzottakból, mivel a következő fordulóban ő fogja bemutatni előző partnerét. Ezután mindenki új párt keres magának, s viszi tovább az előző fordulóban kapott információt. Megjegyzés: nemcsak a múltból és a jelenről, de a jövőről (tervekről) is lehet beszélni. Ez a forma megtölthető más tartalommal is.

Rajzos diktálás

Bármely szinten használható. A tanár diktálása alapján a tanulók egyszerű rajzot készítenek. Érdekes, de lerajzolható feladat legyen.

Képregény-játék

A tanár néhány nagy színes képet rögzít a táblára, majd elmesél egy történetet, melyben szerepelnek a képen látottak. A tanulók feladata, hogy megállapítsák a képek helyes sorrendjét. Leginkább középfeladók szinten ajánlatos. Emellett alkalmazhatók még különféle szövegértési feladatok magnóról.

Összefoglalóul elmondjuk, hogy a dramatikus gyakorlatok bármikor beépíthetőek a hagyományos iskola „beszédközpontú” tanórájába, tankönyvtől, tanítási céltól függetlenül (első, második idegen nyelv, nyelvvizsga, érettségi, utazás előkészítése stb.).

Irodalom

- Ange, H. és mtsai. (1989): *Jeux pour parler, jeux pour créer*. Paris.
- Bolton, G. (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Budapest. (Színházi füzetek, V.)
- Debrezzeni T. (1983): *Kreatív játékok*. Budapest
- Előd N. (1987): *Körbe-körbe karikába*. Budapest.
- Előd N. (1997): *Drámajátékok*. Budapest.
- Előd N. (1995, szerk.): *Add tovább!* Drámajáték-gyűjtemény, Veszprém.
- Fruttus H. – Bede Z. (2003): *Játékos nyelvtanulás 102 szórakoztató feladat a nyelvórán*. Budapest.
- Gabnai K. (1999): *Drámajátéktár*. Drámapedagógiai Füzetek. Gödöllő.
- Gabnai K. (1999): *Drámajátékok*. Bevezetés a drámapedagógiába. Budapest.
- Gedeon É. és mtsai. (1991): *165 ötlet nyelvtanárok számára*. Budapest.
- Kaposi L. (1993): *Játékkönyv*. Színházi füzetek IV. Budapest.
- Mucchielli, A. (1983): *Les jeux de roles*. Paris.
- Perrier, Jean: *La voix*. Paris.
- Weiss, F. (2002): *Jouer, communiquer, apprendre*. Hachette, Paris.
- Vagapova, D. H. (1999): *Retorika v intellektual'nih igráh i ttreningah*. Moszkva.
- Czen, N. V., játssza Pahomov, Ju. V. (1998): *Psichotrening*. Igri i uprazszenija. Moszkva.

Lannert István

Károli Gáspár Református Egyetem,
Idegen Nyelvű Lektorátus

Bartók éve

Művészetpedagógiáról a pécsi Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskolában

Már 1968-ban minden vonatkozásban érezhető volt, hogy a művészeti oktatás egyre jobban kezdi elveszteni a hitelét és fontosságát. Miután mindketten művészeti oktatással foglalkoztunk, Apagyí Mária zeneiskolában, én pedig művészeti gimnázium képzőművészeti osztályaiban, pontosan érzékeltük ezt a helyzetet, s elkezdtünk azon gondolkodni, mit kellene tenni a változások érdekében. Az volt a véleményünk, hogy függetlenül az éppen adott lehetőségektől és szabályoktól, kezdjük tenni azt, amit jónak és fejleszhetőnek gondolunk.

Lényegében abból indultunk ki, hogy a két szakterület – a zene és a vizuális művészetek – egymást segíthetik. E kérdésre kezdtük keresni a választ, miközben avval is tisztában voltunk, hogy az igazi változást egy-egy szakterületen önmagában nem lehet megvalósítani, vagyis a zenei és a képzőművészeti oktatás „rendbetétele” nem elég a változáshoz. A mi kezünkben viszont ez a lehetőség volt adott, és úgy gondoltuk, próbálkozásunk talán modell-értékűvé is válhat.

Avval kezdtük, hogy végiggondoltuk: mi történne, ha a zenész tanulók zenei tanulmányait megpróbálnánk analóg rajzi feladatokkal is kiegészíteni. Arra gondoltunk: ha a gyerekek ráéreznek arra, hogy rajzoláskor hasonló vagy ugyanolyan, alapvető problémák vetődnek fel, mint zenei tanulmányaik közben, akkor talán a zenész gyerekeknek mélyebb lesz a hite a zenében is. Hiszen azt látják, hogy a zenei kérdések nem csak „zeneiek”, hanem egyetemesek, melyek a zenében sajátos sűrítés formájában fogalmazódnak meg.

Természetesen az induláskor az adott állapotból kellett kiindulnunk, vagyis végigpróbáltuk mi is mindazokat a buktatókat, melyek az akkori helyzetet (és sajnos még a maiakat is) jellemezték. Már akkor is voltak olyan kezdeményezések, melyek a zenét kísérő rajzolással foglalkoztak, olyanok viszont még nem, melyek vizuális kompozíciók zenei analógiáit keresték volna. Ezek azonban a megszólaló zene hatására történő érzelmi vagy tematikus kapcsolódások voltak. Vagyis, általában arról szóltak – nagyon leegyszerűsítve –, hogy a zene szomorú vagy vidám érzelmeket kelt-e a hallgatóban. Ha szomorú a zene,

akkor szomorú legyen a rajz, ha vidám a zene, akkor a rajz is vidám legyen. Persze kérdéses, hogy kinek mi szomorú és vidám, akár zenéről, akár rajzról van szó, és ennek eldöntésében milyen szerepe van a tanári rábeszélésnek... A programzenék esetében pedig általában valamilyen tematikus, elmesélhető részletet rajzoltak a gyerekek, vagyis „ilusztráltak”. (Például Muszorgszkij: *Egy kiállítás képei*, Prokofjev: *Péter és a farkas* stb.) Nem állítjuk, hogy ez nem lehetséges és nem vezethet szép eredményekhez, de pedagógiai szempontból mind a két kapcsolatot elhibázottnak tartottuk. Az érzelmi megközelítés esetében – a gyakorlatban – általában a tanár rábeszélése volt a döntő, ha pedig nincs semmilyen rábeszélés, az értékelés jelenthet komoly problémát, mert a tanárnak nincs joga a gyerek érzelmi kapcsolódását felülbírálni. Így a tanár az érdemi korrekció lehetőségétől fosztja meg saját magát. A tematikus megközelítés esetében pedig jogos a kérdés: mit tud a gyerek kezdeni avval a zenével, amelyik nem tematikus, vagyis nem elmesélhető a története. (Pl. J. S. Bach kétszólamú invenciói, vagy egy Mozart szonáta stb.)

Mélyebb összefüggéseket kerestünk. Így jutottunk az érzelmi-tematikus kapcsolattól a sokkal mélyebb és egyetemesebb rétegeket érintő szerkezeti analógiákhoz, amikor is az egész zenemű vagy egy részletének szerkezeti rendjét vettük alapul, és erre az alaphelyzetre készítették a tanulók rajzokat, természetesen nem kötelező jelleggel. Magától értetődően erre az alaphelyzetre építve, a gyerekek érdeklődésétől függően, jelen lehetnek a tematikus vagy érzelmi momentumok is.

A rajzi kapcsolatokkal párhuzamosan vettük fel az akkor még meglehetősen elítélt, de ma már divatosá vált zenei improvizáció oktatásának a kérdését is, vagyis a zenei nyelven történő rögtönzések fontosságát, ami természetesen vezetett a zenei nyelv alapjainak szükségszerű ismeretéhez és önálló alkalmazásához: a kreatív zenei gondolkodásmódhoz. Természetesen kevesen voltak akkor is és vannak ma is zenészek, akik tudnak improvizálni, de ezt mindenki különös kiváltságnak tekintette, és eszükbe sem jutott, hogy ezt tanítani is kellene, mint ahogy például a beszéd esetében ez magától értetődő volt.

Apagyí Mária a tanítványaival együtt lépésről-lépésre kikísérletezte, hogyan lehetne a zeneoktatásban ezen a téren is előre lépni, és a gyerekek jókedvű eredményeikkel egyre jobban visszaigazolták ennek a kezdeményezésnek az életszerűségét. Ma már iskolánk minden zenész növendéke – a saját szintjén – önállóan is tud zenei gondolatokat megszólaltatni, és ez kedvezően befolyásolta egyéb zenei tanulmányaikat is.

A zenéhez való vizuális kapcsolódás, mely tapasztalatunk szerint a gyakorlatban sokat segített tanítványainknak zenei tanulmányaik elmélyítésében, már a kezdeti munkáknál is rávilágított a gyerekek természetes vizuális gondolkodására, mely alapvetően eltért a megszokott „gyerekrajzoktól”. Vagyis a zene a vizuális segítséget azonnal vissza is adta, és lényegében ez vetette fel számunkra azokat a kérdéseket, melyek három évtized alatt fokozatosan elvezettek mai – kapcsolatokra épülő – művészetoktatási alapállásunkhoz.

Megdöbbenő, hogy a gyerekek egészen kiskoruktól kezdve milyen bátran és okosan rajzolnak mindaddig, míg óvodába vagy iskolába nem kerülnek. Valószínűleg számukra ez a legtermészetesebb megnyilatkozások egyike, mely egyrészt a világgal való ismerkedésük, a világ felfedezésének a kezdete, másrészt önmagukkal és a nyomhagyó eszközökkel való barátkozás kezdete is, miközben önmagukat is egyre jobban felfedezik. Nagyon nem mindegy, hogy éppen az időszakban, ezen a téren, mit mondunk nekik, és mi-

Mélyebb összefüggéseket kerestünk. Így jutottunk az érzelmi-tematikus kapcsolattól a sokkal mélyebb és egyetemesebb rétegeket érintő szerkezeti analógiákhoz, amikor is az egész zeneműnek vagy egy részletének szerkezeti rendjét vettük alapul, és erre az alaphelyzetre készítették a tanulók rajzokat, természetesen nem kötelező jelleggel.

re inspiráljuk őket. Lényegében ez lenne az iskola feladata, vagyis az, hogy a vizuális nyelv alapjait megtanítsa, hogy ennek birtokában önállóan tudják alkalmazni ezt a nyelvet, anélkül, hogy dilettáns „művészi” képeket akarnánk készíttetni velük. Különösen a közoktatás területén kellene erre ügyelni... Ugyanakkor világosan kell látni, hogy ez az alapja a legmagasabb szintű képzőművészeti megnyilvánulásoknak is. Az így készült munkák nem szabvány gyerekrajzok lesznek, hanem a saját életkoruk szintjén adott vizuális válaszok a feltett kérdésekre egy vizuális formákból és színekből felépített világ.

Rudolf Arnheim írja:

„Sok minden bizonyítja, hogy az élőlények fejlődése során az észlelés a dolgok alapvető szerkezeti jellemzőinek megragadásával kezdődik.” ... „A kísérleti eredmények teljes fordulatot követelnek az észlelés elméletében. Ugy látszott, a látást nem lehet többé a különös esetek felől az általános felé való haladásnak felfogni. Éppen ellenkezőleg: az bizonyosodott be, hogy az egészet átfogó szerkezeti jellemzők képezik az észlelés elsődleges adatait, vagyis a háromszögűség nem az értelmi elvonatkoztatás kései terméke, hanem közvetlen tapasztalat, elemibb, mint az egyes részletek felfogása. A kisgyerek látja a 'kutyaságot', mielőtt még képes volna az egyik kutyát megkülönböztetni a másiktól.” ... „S csak olyan mértékben mondhatjuk, hogy valóban felfogtuk a látványt, amilyen mértékben képesek vagyunk ezt a zavaros panorámát világosan meghatározható irányok, arányok, mértani alakzatok, színek vagy szövődékek alakulatának látni.”

Arnheim a látással összefüggésben fejtette ki kísérleteken alapuló megállapításait, amelyek – elvileg – minden emberre vonatkoznak, vagyis az emberi megismeréssel vannak összefüggésben, ezért érvényesnek gondoljuk a zenével foglalkozó gyerekekre is.

Saját kísérleteink egyértelműen igazolták Arnheim megállapításait. Világos volt tehát számunkra, hogy a világban a dolgok, jelenségek és különböző tevékenységi formák nemcsak sajátosak, hanem össze is függenek egymással. Kár lenne az ebből származó többlet-élményt és többlet-ismeretet nem tudomásul venni. Valószínűleg akik a természetes kapcsolatokat figyelmen kívül hagyják, a saját szakmájuk belterjes gyakorlásában is, előbb-utóbb, elszakadnak a természetes emberi lételettől. Véleményünk szerint lényegében ennek az „elszakadásnak” a következtében kerültek a művészeti tárgyak az oktatás, különösen a közismereti oktatás perifériájára. Meggyőződésünké vált, hogy minél több „rész-tudomány és rész-művészet” jön létre, vagyis szükségszerűen minél kisebb egységekre esnek szét ezek a területek, annál inkább fontossá válik a kapcsolatok felszínre hozása, hogy szemléletileg el tudjunk igazodni a zűrzavarban. Egyaránt szükségesnek tartjuk ezt a művészeti alkotómunkában és a művészetpedagógiában ahhoz, hogy ezek a területek ismét az emberi élet nélkülözhetetlen, szerves részévé váljanak.

Hangsúlyozni szeretnénk azonban, hogy nem létrehozni kellett a kapcsolatokat, mert azok a mélyben mindig is megvoltak. Ezért csak felkutatásuk, felszínre hozásuk és tudomásul vételük volt a fontos, és az, hogy a következményeket is vállaljuk, vagyis ennek értelmében változtassunk is megcsontosodott és már aktualitását veszített gyakorlatunkon. Németh László írta: „A mi civilizációnk – beszéd, könyv, hangszóró – olyan tömegben szórja az agyra a nevetet, hogy nem az a veszély többé, hogy az ember haláláig sem hall egy Mozart-operát, hanem hogy Mozartból is csak olyan zaj lesz, mint a többi, rádióból ömlő hangokból, s nem attól kell félni majd, hogy az ember nem jut túl a faluja határán, hanem hogy csak kuszábbá utazza a fejét. Az oktatásnak így nem az a szembeszökő feladata, hogy egy magasabb 'tudósvilágba' vezesse be az embert, hanem hogy abban, ami az agyát ostromolja vagy ostromolni fogja, megtanuljon rendet tartani.”

Az a véleményünk, hogy attól, hogy valaki nem költő vagy író, még tudhat értelmes gondolatokat és mondatokat megfogalmazni Arany János vagy Weöres Sándor nyelvén, vagy aki nem Mozart vagy Bartók, nem Rembrandt vagy Picasso, még tudhat emberi gondolatokat, zenei vagy vizuális nyelven, improvizálva vagy komponált formában – saját szintjén is – létrehozni és megszólaltatni. A művészeti nevelésnek éppen az lenne az egyik legfontosabb célja, hogy segítse az emberi kapcsolatok sokrétű és kultúrált formáinak önálló gyakorlását minden élethelyzetben. Ezt éppúgy érvényesnek tartjuk a közis-

mereti képzésben, mint a szakmára felkészítő szakképzésben. Egyrészt nem elég csak egy passzív kiállítás és hangverseny-látogató közönség nevelése, másrészt „sokkal többet jelent az, ha valaki értelmesen és akadozás nélkül képes beszélni (improvizálni), mint az, ha valaki eljátszik akármit, amit elé tesznek. Egyértelműen a gyakorlati muzsikálás legmagasabb fokáról beszélünk az első esetben ...” – írja Johann Mattheson a zenéről. Ez persze nem csak a zenére vonatkozik. Jól néznénk ki, ha az emberek nem tudnának önállóan, értelmes mondatok formájában társalogni és csak betanult szövegeket mondogatnának egymásnak. Milyen emberi kapcsolat lenne ez?!

Persze – és ezt hangsúlyoznunk kell! – a módszeres elsajátítás nem jelenthet egyszerre mindent, mindenben a hibátlanságot, ezt minden érzékeny és felelős tanárnak tudnia kell. A pedagógia ott kezdődik, hogy a tanárnak tudnia és éreznie kell, hogy mit mikor tanít meg, hogy a tanítás ne idomítás és ezzel együtt formális tudás, hanem valóságos, a gyakorlat szempontjából is használható tudás kialakításának a segítése legyen. Így lehet csak elkerülni a szakbarbárságot, Moholy-Nagy László megfogalmazásával a „szelet-ember” képzését, és középpontba állítani az integrációra képes „teljes-ember” kialakítására való törekvést.

Alapállásunkból következik, hogy a művészetet és a művészeti nevelést az emberi élet szerves részének tekintjük. Ha ez a szerves kapcsolat megszűnik és a művészet „külön világgá” változik, hatástalan lesz, és az élet elmegy mellette.

Sok még tehát a tennivalónk! Mindezt – hangsúlyozni szeretném – nem kirakat-produkciókkal, show-műsorokkal, hanem csakis a minőség összefogásával lehet fokozatosan megoldani és hosszú távon fontossá tenni. Nem az a baj tehát, ha hibázunk, de az már baj, ha hibát hibára halmozunk anélkül, hogy a kijavításukra is tennénk erőfeszítéseket. Goethe mondta: „a tökéletesség az ég mértéke, a tökéletességre való törekvés az emberé.” Mindezek után – úgy gondoljuk – napjainkra kellőképpen tisztázódott a művészetoktatással kapcsolatos alapállásunk, elvben, összefüggésben más tantárgyakkal. Azért csak elvben, mert úgy tapasztaljuk, hogy szemléletileg a többi tantárgy sincs általában a helyzet magaslatán, és igazi eredményt csak együtt lehetne elérni. Ugyanakkor – amíg ez a helyzet nem áll elő – ha mindenki csak a sült galambot várja, sose fog történni semmi érdemleges. Vagyis ahol megvannak a szubjektív feltételek, ott mindent meg kell tenni, hogy a holtpontról ez az egyhelyben topogás elmozduljon, mert hátha ragadós a jó példa is.

A művészeti oktatás mindenesetre már csak a perifériára szorítottsága miatt is, szinte provokálja a kérdések élére állítását és a határozott lépések megtételét. Elsődleges kérdésünk tehát önmagunkhoz az volt, hogy mi lehet az oka a művészeti oktatás perifériára szorítottságának. Mert ezen a téren is nyilvánvalóan ok-okozati összefüggés van, és ameddig nem tisztázzuk az okokat, csupán a tünetekre figyelünk, addig semmi komoly eredményt nem fogunk elérni.

A figyelmünk tehát legelőször az okok felkutatására irányult, mert ezek ismeretében tudunk csak tovább lépni. A továbblépésnek természetesen az is feltétele volt, hogy a megállapításaink következményeit vállaljuk is, és tegyünk is a megvalósítás érdekében, vállalva természetesen az ebből adódó egzisztenciális következményeket. Meggyőződésünk volt az is, hogy mindezek a tennivalók nem függenek össze az anyagi feltételekkel, és lényegét tekintve eszköztelenek, csupán szellemi és szemléleti feltételeik vannak. (Természetesen a jobb anyagi körülmények nagyon megkönnyítenék a munkát, de elsődlegesen mégiscsak a szubjektív rátermettség és a szándék a meghatározó.) Azt se tartottuk fontosnak, hogy „hivatalból” kísérletezzünk, mert ennek is több volt a hátulütője, mint az eredménye. A felülről irányított és sok pénzért folytatott kísérletek esetében mindig kellett egy hipotézis, mert így lehetett csak pénzhez jutni. A kísérlet végén történő beszámolás esetében persze ésszerű volt a hipotézis eredményességének a bizonyítása, még akkor is, ha semmi eredménye nem volt. Így aztán a sok pénzért folytatott kísérletek valódi érdemi eredményt nem hoztak, sőt egyre rosszabb lett a helyzet. Mi tehát mindezt

átlátva, nem tartottuk a markunkat a pénzekért, hanem elkezdünk – vállalva mindenféle kockázatot – a művészetpedagógiai problémák fokozatos feltérképezését, és ezzel egy időben a gyakorlati oktatás változtatását.

Mindketten abban az iskolában, ahol éppen tanítottunk. Apagyai Mária a komlói zeneiskolában, én pedig Pécsen az akkori művészeti szakközépiskolában. Ezen időszak alatt, miközben folyamatosan rákérdeztünk elsősorban a művészetoktatás problémáira és tennivalóira, konkrét kérdések fogalmazódtak meg bennünk. Ezeket összegyűjtöttük, hogy a gyakorlatban próbáljunk rájuk válaszolni, ismerve az adott körülményeket, a szemléleti zűrzavart és a művészeti tantárgyak mellőzöttségét.

Ezek, fontossági sorrend nélkül:

– Fontos-e a művészeti oktatás? Ha igen, fontossága miben rejlik, ha nem fontos, miért csináljuk?

– Fontos-e, hogy a művészeti nevelés kapcsolatban legyen más szakterületekkel? Ha igen, mit értünk kapcsolaton, ha nem, miért nem?

– Fontos-e, hogy a művészeti közoktatás és a szakoktatás azonos szakmai-szemléleti alapon álljon? Ha nem fontos, miért nem – ha fontos, melyek a közös alapok?

– A művészet – ezen belül elsősorban a zene és a képzőművészet – nyelvként kezelhető-e? Ha nem, akkor micsoda?

– Ha nyelvnek minősül, megnevezhető-e nyelvi alapjai és szabályai, és melyek ezek?

– Mi köze van a művészetnek illetve a művészeti nevelésnek a természethez?

– Beszélhetünk-e a művészeti nevelésben interdiszciplinaritásról? Ha nem, miért nem, ha igen, milyen következményeket kell ebből levonni?

– Szükséges-e, hogy a művészeti nevelés kapcsolatba kerüljön a természettudományi területekkel?

– Mit jelent általában és különösen a művészeti nevelésben a korszerűség?

– Mit jelent a művészeti nevelésben a kreativitás?

A kérdések felületes megközelítésben látszatra semmi különösöt nem rejtenek magukban, de ha hosszú távú érvényességgel akarunk rájuk őszintén és érdemben válaszolni, olyan lavinát indítanak el, mely meggyőződésünk szerint 180 fokos fordulatot igényelne a művészetoktatás gyakorlatában. Mi elsősorban a gyakorlati oktatásban próbáltunk a kérdésekre válaszolni, és csak utólag tisztáztuk a problémákat elméletileg. Napjainkra tehát már (37 éves tapasztalattal) sok minden letisztult bennünk. Így alapállásunk nagyon röviden a következő.

Célnak nem a művészetet és nem is a művészeti nevelést tekintjük, hanem az 'ember-MŰVET'. Ez határozza meg programunkat. A művészetet és a művészeti nevelést tehát mindenképpen eszköznek tartjuk. Éppen ez adja meg a súlyát és a felelősségét. Ezért nem mindegy, kinek, mit, mikor és hogyan tanítunk, vagyis milyen minőséget adunk a kezébe. Minőség alatt elsősorban szellemi és szemléleti minőséget értünk, aminek adott esetben előbb-utóbb természetes következménye lesz a művi minőség is.

Szeretnénk elkerülni a „szakmai betyárbecsületet”, mert ezzel se a szakmának, se a becsületnek nem használunk.

Kiindulásul nem a megszokott iskolai és oktatási sztereotípiákat használjuk, hanem arra igyekszünk figyelni, ami a gyerekekben, az emberben eredendően együtt van, a komplexitásra, a játékoságra és alkotó nyitottságra, és azon törjük a fejünket, hogyan lehet ezeket a tulajdonságokat az iskolai évek során – elsorvasztás helyett – megtartani és fejleszteni.

Igyekszünk nem mindig másban keresni a hibát. Ez a magatartás segített bennünket ahhoz, hogy fokozatosan meg tudtunk szabadulni – és remélem a jövőben is tudjuk ezt folytatni – azoktól a rossz beidegződésektől, melyek belénk nevelődtek és melyek minden továbblépésnek a gátjai.

A pedagógiai munkát folyamatnak – és nem kirakatnak – tekintjük, melynek eredményeit köztudottan csak évek, évtizedek múltán tapasztalhatjuk. A jelen hibák tehát nem a jele-

néi, hanem a 10–20 évvel ezelőttieké, a 10–20 évvel későbbiek pedig a jelenéi. Eddigi eredményeinket is csak a folyamat egy állomásának tekintjük, melyből tovább kell lépni.

Nagyon fontosnak tartjuk, hogy ne elégedjünk meg a „jó lenne...” megállapítással, hanem a megvalósításért tegyünk is valamit.

Meggyőződésünk, hogy csak közös alapokon lehetünk sokfélék, csak közös alapokon lehetünk igazán egyéniek, igazán önmagunk.

Meg kell találni a korlát és a szabadság, a szabály és a lehetőség dialektikáját. Ebben a viszonylatban a korlát nem csak korlátozó, hanem kapaszkodó is. A korlátba kapaszkodva nagyobb bátorsággal tudunk és merünk „dobbantani”, vagyis nagyobb és biztosabb lesz a szabadságunk, és jobb lesz a közérzetünk. A korlát lényegében nem más, mint a játékszabály, de az a játékszabály nem jó, amelyik csak korlátoz és nem enged játszani. Ezért a játékszabályt, a korlátot, egyáltalában a játékszabály-rendszert nagy felelőséggel kell felépíteni, hogy „a pillangó effektus” következtében ne a negatívumok, hanem a pozitívumok erősödjének fel.

Meggyőződésünk, hogy a művészeti nevelés csak akkor lehet /lesz/ igazán fontos, ha nem önmagában akarjuk fejleszteni, hanem a különböző szakterületekkel való kapcsolatban, vagyis megkeressük azokat az interdiszciplináris csomópontokat, melyeknek a birtokában nagyobb rálátású összefüggésekben kezeljük saját szakterületünket.

Be kell látnunk, hogy addig nem lesz igazán fontos se a művészet, se a művészetpedagógia, amíg csak mi magunk hangsúlyozzuk a fontosságát, hanem csak akkor, ha a többi szakterület is hasznosítani tudja majd azokat a szellemi, gondolkodásbeli és szemléleti alapokat, melyeket éppen az ilyen alapon álló művészeti nevelés fejlesztett ki. Ha a látványos művészkedés helyett a „teljes ember” nevelését tűzzük ki célul.

A fenti szempontokat érvényesnek tartjuk az ún. közismereti művészeti képzésre és a szakmára felkészítő képzésre egyaránt. Mindkettőnek ugyanaz az alapja, de a közismereti képzés esetében tisztázni kell, hogy a művészeti szakmáknak melyek azok az alapjai, amelyek minden ember számára szükségesek és amelyeket elvárhatóan el is tudnak sajátítani. A szakmára felkészítő képzésnek pedig – ugyanezen alapokra építve – sokkal mélyebb, szélesebb skálájú és sajátosabb ismereteket kell nyújtania.

Nem hiszünk abban, hogy a művészetet tanítani lehet. A stílárís idomítás nem vezet művészethez, ezért más megoldást kell találni. Ennek megvalósítása érdekében sajátos nyelvként kell kezelni a művészeti oktatást, és a nyelv önálló alkalmazására kell inspirálni, nem pedig már meglévő művészeti megoldások ilyen-olyan ismétléseire. Vagyis nem előre meghatározott, „elvárt” eredményekhez kell eljutni, hanem mindenkitől a személyes hitellel létrehozott maximum teljesítményt kell elvárni, illetve ennek lehetőségét kell biztosítani. Ez előre nem kiszámítható, különböző – sokszor meglepetésszerű – eredményekhez vezethet, mindenkinek a maga szellemi szintjén és érdeklődése szerint.

A lehetséges utak közül tehát azokat kell megkeresni, amelyek valóban minőségi emberi jövőt biztosítanak. Kérdés, hogy képesek leszünk-e arra, hogy korunk problémáinak ütközőpontjaiban megtaláljuk a művészeti oktatás helyes irányát. Ez lenne az igazi művészet!

Jegyzet

(1) A Martyn Fenernc művészeti szabadiskola a kísérleteiről és innovációiról méltán ismert pécsi Apáczai Csere János Általános Művelődési és Nevelési Központ tagintézménye.

(2) A szabadiskola létrehozói és szakmai vezetői: Lantos Ferenc képzőművész és Apagyki Mária zeneművésztanár. A szabadiskola 1985 óta működik, zenei és vizuális tagozattal. Előzményei 1968-ra vezethetők vissza. A jelenlegi tanári kar: Apagyki Mária, zenei tagozatvezető, Árvai Attila, hegedű, gitár,

Árvainé Rúzsás Ágnes, zongora, Garamvölgyi Attila, zongora, Hegedűs Orsolya, fafűvő, Lantos Éva, vizuális ismeretek, Lantos Ferenc, vizuális tagozatvezető, Mészáros István, fotó, Rónaszéki Mónika, zongora, szolfézs, Szabó Szabolcs Dániel, zongora, Szalai Klára, zongora, Vörösné Udvardi Gizella, fafűvő.

Lantos Ferenc

Pécs, Apáczai Nevelési és Általános Művelődési Központ, Martyn Ferenc Művészeti Szabadiskola

Tom Sawyer a Corvin-közben

'56-ról a diákszínház nyelvén

Mindenkinek van egy 1848-a. Talán Petőfi márciusa nyomán, talán Jókai történelemmeséinek olvastán. Százötven esztendő nem nagy idő, csupán másfél évszázad. És mindenkinek van egy 1956-ja, ahogy – mondják –, mindenkinek van egy regénye. Vagy egy szindarabja. Még akkor is, ha 1990 táján született.

56 őszén, a légópincében megtanultam, hogy egy másodikos elemista alhat rácsos gyerekágyban, felhúzott térdekkel, kilógó karokkal. Megtanultam, hogy ezt a menedéket is át kell adni másnak, idősebbnek, ha a helyzet így diktálja, s lehet éjszakázni egymás mellé állított bőrröndökön. Nem a saját, lecipelt matracunkon, mert azon egy kövér, beteg házaspár húzza meg magát. A nem a mi házunkba való, erősen vérző sebesült után, akit már elvittek, remélhetőleg kórházba. Reggelre a matrac szétfeszlik, dől ki a lószőr. A vér feláztatta a huzatot, a súlyos testek forgólódása kivégezte azt az alkalmatosságot, amely pedig a legirigyeltebb „ágyinak” számított volna.

1956 októberének végén, feladva az addigi ellenszegülést, hajlandó voltam teát inni, mert tej vagy tejpor nem került sehonnan, a vizet pedig forralni kellett. Keltt? A felnőttek ezt látták tanácsosnak.

Azóta literszám iszom a cukrozatlan teát. S a pincében jó volt, hogy végre az öregek leültek velem sakkozni. Köztük apám. Előfordult, hogy nyertem.

Tartottam tőle, hogy – amiként szüleim pusmogták – mi is elindulunk az országhatár felé. Akkor biztosan nem lesz idő sakkozni a táblán, amely sötét és világos bábuival most, 2006-ban itt áll tőlem karnyújtásnyira.

1956 november elején mákos tészta volt az első étel, melyet már ismét odafönt, az otthonunkban fogyasztottunk el, ahol csak az egyik ablaktábla csücskén végigrepedt üveg mutatkozott ijesztőnek. De ha az alig pár ajtóval odébb lakó legkedvesebb pajtásomhoz át akartam menni – a még szünetelő tanítás ezt sűrűn lehetővé tette –,

előbb szaladhattam le két emeletet a hátsó csigalépcsőn, aztán át az udvaron, s felhatvanhét fokot a fölépcsőn, megint a másodikra. „Körbe” kellett futnom, mert a harcok során a gang épp a II. emelet 1. és 10. számú lakása között szakadt le. A hiányzó részt csak hónapok múlva pótolták. A szürkésvörös kövezet halvány forradásai máig látszanak. Amikor – hetente legalább egyszer – megteszem e pár lépést, akárha úgy járnék a levegőben, mint aki rögtön lezuhan.

A légópincébe a házkezelőség pingpongasztalt hozatott nemsokára. Párost játszani már szűk volt a helyiség, ahol 1956-ban legalább tizenketten elfértünk. Négy-öt család. Menekültünk is fel az udvarra, ahol pedig folyton esőben ázott az asztal, és a szél elfújta a fehér kaucsuklabdát.

A Kolibri Színház *Októberi napok, naplólapok* című ötvenöt perces előadásának nagyjából a negyedét a közreműködő tizenéves fiatalok hasonló „emlékezései”, múlt és jelen között párhuzamot kereső szavai teszik ki. A Keleti István Alapfokú Művészeti Iskola és Szakközépiskola növendékei természetesen nem a saját emlékeiket osztják meg egymással, hanem azt, amit az édesapjuktól hallottak (egyiküké a szöveg szerint hároméves volt 1956-ban) s főleg azt, amit a nagyszülők (ötven éve általában még maguk is kisebb-nagyobb gyerekek) örökítettek rájuk. *A forradalom gyerekszemmel* alcímű összeállítás azonban elsősorban két, nemrég előkerült 1956-os gyereknaplóra, Csics Gyula és Kovács János – tizenkét éves korukban írt – feljegyzéseire épül. A kis krónikásoktól vett idézeteket, a színész-tanulók saját szövegeit, valamint az 1949-es születésű,

de közismert és bátor számon kérő költeményei miatt (*A Fiú naplójából, 1981-86; Öröknyár: elmúltam 9 éves, 1983 stb.*) méltán a forradalom költőjének is tartott Nagy Gáspár verseit (meg néhány további textuselemet, dokumentumot) Zalán Tibor szerkesztette igényes egységé.

Képlékenységében is szilárd dramaturgiával bír, de drámai jelleggel nem rendelkezik ez a matéria. Felidézõ eseményjáték. Kiindulópontja az, hogy egy csapat mai bakfis és kamasz szinte semmit sem tud 1956-ról. Erre maguktól ráébredve, a színpadocska szélfúttá, körsebbü magyar nemzeti lobogója előtt az imént felsorolt citátumokból és saját ismeretfoszlányaikból rekonstruálják a forradalmat. Mivel két „öccsük lehetne” egykori naplóíró betűihez fordulnak (Csics és Kovács füzeteit vetített képek is felnyitják, egyikük kézírásának másolatát sokszorosított „röplapon” is osztogatják), s mert (önkörüben keringélve) szüleikre, nagyszüleikre hivatkoznak, familiarizálják a történelmet. Részben azt adják elő, ami – ma már, s úgy, ahogy – a történelemlétkönyvekben is szerepel, közelítésük azonban alkalmi, szertelen, naív, mókás, esetleg félre- vagy félig értelmező – azaz továbbgondolandó – is.

Czeizel Gábor rendező a jellegzetes diákszínházi kereteket, formákat nem metszette vissza. (Valószínű, hogy ha nem is hivatásos színházi alkotók irányításával, de az évfordulón az ország nem egy általános és középiskolájában tisztelegnek rész-

ben hasonló montázsok, s a scenírozás, a hangütés is kissé hasonlíthat a Kolibri a legkevésbé sem gazdag kiállítású premierjére.) Papírdobozokból, stilizált táncmozgással (koreográfia: Gyevi-Bíró Eszter) rakatja Czeizel az utcakövek barikádját. Oszlopszerű halmozással ezekből a kubsokból emelkedik a (nem antropomorf, embertől idegen) „Sztálin-szobor” is, mely egy mozdulattal ledönthető. A zászlóból és a vetített (általában közismert) képekből kialakított minimáldíszletben sebesen, forgatagosan folynak egymásba a múlt képei és a „nagyszünetes” vagy „bulizós” jelen.

Nem lehet megindulás nélkül hallgatni – s hozzá a félmosoly sem szentségtörés –, hogy az egyik kis krónikás előbb a Tom Sawyer kalandjait olvassa, majd nekifog a nagy történelmi esemény napi rögzítésének. Léleken Mark Twain hőisével tartana – a valóság, a szülői szó, a kintről áradó sok információ a forradalmi helyszínekre viszi, politikusok neveit csalja a tollára. Rákosi, Gerő, Farkas Mihály, Kádár, ennyi meg annyi és még tetézt pontja a követeléseknek, oroszok, ávósok... Zalán Tibor nem törekedett szépítő vagy finomkodó ábrázolásra. Sötét, véres, groteszk, feldolgozhatatlan momentumokkal is szembesítette a színészeket és a közönséget.

Ennek a fiatalos, diákos emlékezésformának színházban a *Harmincéves vagyok* (Vígsház, 1975), filmen a *Petőfi '73* az iskolapéldája. Elég régi hivatkozások, de az előbbi (Bereményi Géza, Kern András, Adamis Anna, a komponista Presser Gábor és a rendező Marton László munkáját) éber tartják a hanghordozók, az utóbbit (írta Kardos István és a rendező, Kardos Ferenc; zenéjét szerreze Szörényi Levente) pedig főként a sűrű televíziós sugárzások. Mintha még az alma matert nem feledő érettségi találkozó lett volna a színmű, szabályszerűtlen matúra a mozgókép.

Egyiknek 1945 tavasza (s a következő rövid időszak) volt az apropója, a másikkal Petőfi Sándor 150. születési évfordulója 1973-ban. Mindkettő vizsgálni igyekezett, hogy mennyi köze van általában a forradalomhoz; mi nevezhető forradalomnak (1945 tavasza?! A „forradalmi” or-

szágépítés, a Kossuth híd „hídépítő kicsi emberével”? A költészeti forradalmat hozó Petőfi születésének ténye? Az 1848. március 15-i z[s]endülés – de meddig is?! Hány napra, hétre, hónapra, vagy egészen Világosig, Aradig, tovább? stb.), mindkető bizonyos „össznépi” megnyilvánulásként sorakoztatta teatralizált történelmi érveit. A Vígszínház produkciója elindult 1956 irányába is, ám taktikusan, indokoltan belátta: nem „tizenkilenc éves vagyok” jellegre eleveníti (1975-ben – 1968 után is csak hat esztendővel) a kerek évfordulós múltat. Ebben az előadásban – a magyar musicalek között az egyik elsőben – a beat szemléletmódja, zenei diktátuma vette birtokba (az esztrádtól a városi folklórig még sok különféle szint megengedve) az anyagot. A *Petőfi '73* a (film) happening felé tájékozódott. A Petőfi-emlékév, valamint a szabadságharc 1848-as kitörésének 125. évfordulója hatszáz diákot – helybelit és fővárosit – hívott Pápára („Petőfi Sándor egyik városába”), s ezt a kavalkádot írták felül némi literátori és profi filmes (pre)konceptiókkal, spékelték (fél)hivatásos színészi produkciókkal, strukturálták és véglegesítették a vágásokkal. A nagyjából ugyanakkor – az 1970-es évek közepén – készült két alkotás közül a korábbi, a film az optimisztikus kicsengésű elégedetlenség, a radikalizálódó kétely világában, a színházi az elégikusan patetikus megállapodottság zavaróan keskeny mezsgyéjén helyezte el magát. Egyik sem volt remekmű – s mindkettőnek megkerülhetetlen a színház-, illetve filmtörténeti jelentősége, érdekessége.

Az *Októberi napok, naplólapok* bizonyára sem e kettőt, sem más lehetséges mintákat nem követ. Nem ez az oka, hogy fontosságban, karakterisztikumban nem veheti fel a versenyt az oratorikus vagy happeninges vagy bármely más alkalmi (kollektív) emlékező-megidéző (hivatásos vagy alternatív színházi) művek sorával. A Kolibri, Zalán, Czeizel, a Keletisek együttese nem növesztette túl a maga takarékosan öntudatos arányain ezt a szép és röpké színházi órát. Az előadók tanulmányai folytán, a hely (a Kolibri) szelleméből né-

mileg levezethetően a pedagógiai célzat uralkodik el. Ez a pedagógia nem a tanári akarat pressziója, inkább a diákok önnevelésének történelmet elemző kisugárzása. Tágan felfogott iskolai szövetség, két egykori naplóíró nagy kisfiú, s tizenkét – a szám nyilván jelképes is – mai tanuló fiatal között (Nagy Gáspár, Zalán Tibor, Czeizel Gábor, Huzella Péter tanár urak illő respektálásával).

A rendező, a koreográfus tisztos szinten megtette az elvárhatót. Czeizelnek nem okozott gondot néhány jópofa etűd derűje („osztályunk tanórái a forradalom kitörésének küszöbén”). A legtöbb szituációba mesterkéletlenül tudta belemozgatni önmérsékletet tanúsító, egyéni sikerű magamutogatást elutasító játékosait. Berényi Judit, Berey Réka, Kraft Anita, Lábodi Ádám, Lancsalics Eszter, Nagy Boglárka, Novák Henriett, Schnábel Zita, Szalay Álmos, Szilvay Balázs, Tamás Hedvig, Tóth Eszter összeszokottan adják egymásnak a szót, vagy akár egymást, ha a szimbolikus táncrend testbeszéde ezt kívánja. (A „felkelők” aránya a jelenben: kilenc – három a lányok javára. Ez az „elnőiesedés” is teremtmény távolságot, feszültséget az eljátszók és az eljátszottak között.)

Huzella Péter az átütőbb, harsányabb zene helyett a szolidabb, táborúzi, közösségi muzsikát választotta, s ily rövid előadásból egy CD-re való felvétel nem telik ki (túl jól nem is tudnak énekelni a dikcióban és mozgásban inkább jeleskedő közreműködők). Kovács Áron zenei vezetőtől, Kósa Zsolt zenei közreműködőtől több inveció lenne elvárható. A ruházatok – nem jelmezek – fekete, fehér, kék, alkalomadtán a trikók piros-fehér-zöld színbeszéde bőven elégséges ahhoz a képsorhoz, melynek a trikólór és a forradalmi dátum határozza meg a koloritját.

Csics Gyula és Kovács János naplói a gyermekkéz, gyermekész kedves, okos fogalmazványai. Zalán nyilván nem annyira változtatott, inkább súlypontosított a felhasználásukkor. Az eseményrögzítésen a kiragadott részletek nem rugaszkodnak túl (de annak a tinédzser közönségnek, amely eddig is megtöltötte a Kolibri széksorait,

az eseményrögzítés is fontos). Ezért a vetített képek illusztratívák (elképzelhető lett volna önállóbb, művészi animáció leforgatása, montírozása). Nem lehet megindulás nélkül hallgatni – s hozzá a félmosoly sem szentségtörés –, hogy az egyik kis krónikás előbb a *Tom Sawyer kalandjait* olvassa, majd nekifog a nagy történelmi esemény napi rögzítésének. Lélekben Mark Twain hőisével tartana – a valóság, a szülői szó, a kintről áradó sok információ a forradalmi helyszínekre viszi, politikusok neveit csalja a tollára. Rákosi, Gerő, Farkas Mihály, Kádár, ennyi meg annyi és még tetézt pontja a követeléseknek, oroszok, ávósok... Zsán Tibor nem törekedett szé-

pítő vagy finomkodó ábrázolásra. Sötét, véres, groteszk, feldolgozhatatlan momentumokkal is szembesítette a színészeket és a közönséget.

Verbális ítélet, szájbarágós konklúzió, aktualizáló kiszólás nincs az összeállításban. Aki megnézi, írhatja tovább – vagy kezdheti írni – magában a maga '56-ját.

Októberi napok, naplólapok. A forradalom gyerekszemmel. Kolibri Színház

Tarján Tamás

Iskolakultúra – Eötvös Loránd Tudományegyetem,
BTK, Magyar Irodalomtörténeti Intézet,
Modern Magyar Irodalomtörténeti Tanszék

Nagymonográfia Radnóti Miklósról

Az egyik legnépszerűbb magyar költő Radnóti Miklós. Bár sok tanulmány, visszaemlékezés, néhány kismonográfia készült már róla, életének és munkásságának teljességre törekvő feldolgozására elsőként Ferencz Győző költő, műfordító, irodalomtörténész vállalkozott. Számos eddig kiadatlan forrásanyagot tudott feldolgozni, s miközben sok félreértést és hamisítást igazít helyre, minden eddiginél teljesebben és hitelesebben mutatja be élet és mű kivételes egységét.

Nincs vonzóbb feladat, mint egy feltűnően népszerű klasszikus költőről monográfiát írni. De nehezebb sincs ennél. Radnóti Miklós posztumusz verseskötönyve, a *Tajtékos* ég 1946 koranyarán jelent meg, s azóta változatlanul egyértelmű, hogy a fasizmusnak az abbdai tömegsírba lött áldozata az értékekben gazdag huszadik századi magyar líra kiemelkedő képviselője. A költő versei bekerültek az általános és a középiskolai tankönyvekbe, amelyekben hosszú évtizedeken át József Attila után vele fejeződött be a „klasszikus” magyar irodalom tanítása. Utána került csak sor, többnyire érintőlegesen a „kortárs” irodalom bemutatására. Az ugyancsak hányatott sorsú Janus Pannoniustól, Balassi Bálinttól ívelő magyar líratörténetnek így mintegy a végpontja lett, s az maradt még akkor is, amikor már meghaltak a huszadik századi második és

harmadik költőnemzedék jelesei is (Szabó Lőrinc, Illyés Gyula, Jékely Zoltán, Vas István, Weöres Sándor és mások). Így nemcsak kiemelkedett, hanem némiképp ki is szakadt kortársai közül, a középiskolások szemében pedig sivárabbnak, egyeneműbbnek mutatkozhatott a két világháború közötti korszak irodalma. Hatvan év elteltével ma már azért más a közoktatásban is a helyzet: Radnóti Miklós a maga helyén, a maga korszakában, íróársai között foglal helyet.

Nehéz eldönteni, hogy e népszerűségben mekkora a lírai életmű önértékének súlya, s mennyire támogatja ezt az életútunk a tragikus költősorsokhoz való illeszkedése. A magyar költősors oly gyakran drámai mintájának nemcsak Radnóti Miklós önszemléletében volt jelentős szerepe, hanem ez általánosan hatott a befogadói tudatra is. Az irodalmi kultusz alakulásá-

ban Janus Pannoniustól Petőfi Sándoron át József Attiláig és Radnóti Miklósig követhető ez, s az újabb irodalomban is vannak erre példák. Azért érdemes megemlíteni, mert az életsors kétségtelenül hozzájárult a költő népszerűségéhez. Nem elégséges indok az, hogy kiváló költő volt, s még az sem, hogy avantgárdon, sőt posztmodernen túl – esztétikai igényességét fel nem adva – közérthetőek művei. Ez utóbbival elérhető ugyan, hogy az irodalomértésben kevésbé iskolázottakhoz is közel lehet kerülni, ám számos hasonló poétikájú, nyelvvezetű alkotót ez nem képes népszerűvé tenni.

E népszerűséghez képest meglepő, hogy bár számos tanulmány, monográfia, emlékezés íródott a költőről, Ferencz Győző munkája az első nagymonográfia róla. Ennek nem elégséges magyarázata az, hogy egy ilyen mű elkészítése többéves munkát igényel, s népszerűség ide vagy oda, csak a szakemberek fogják olvasni. Ám kismonográfia se készült sokáig. A legelső a Jugoszláviában élő Bori Imre írta, s 1965-ben jelent meg Újvidéken. Magyarországra nem nagyon jutottak ebből példányok, csak az 1984-es Bori-tanulmánygyűjteményből, amely újraközölte ezt a doktori disszertációt. Aztán a jóbarát Baróti Dezső feldolgozta 1935-ig a pályát (*Kortárs útlevelére*, 1977), Pomogáts Béla pedig kismonográfiát készített (1977), amelynek több kiadása is megjelent. Részkérdésekről publikált könyvet Nemes István kétszer, Kőszegi Ábel, Hulesch Ernő, Gerencsér Miklós, Melczer Tibor. Fotóalbum kétszer, emlékkönyv vagy tanulmánygyűjtemény ötször

jelent meg. Angol nyelven három könyv is készült az életműről: Marianna D. Birnbaum (1983, München), Emery George (1986, New York), Zsuzsanna Ozsváth (2000, Bloomington, magyarul 2004, Budapest) a szerzők. Hatvan év az utókorbán sem kevés: ennyi idő kellett az első nagymonográfiához.

Van azért ennek érthető, racionális magyarázata is. Ha fiatalon hal meg valaki, sok a túlélő családtag, rokon, barát, s ezek érzékenységére is tekintettel kell lenni. Ki örülne annak, ha magánélete legbensőbb

A családtagok érzékenységére a közvetlen utókornak ügyelni kell. A költő özvegye mostanáig számos dokumentumot nem mutatott meg a kutatóknak sem. Ferencz Győző munkájának első változatával annyira megnyerte az asszony rokonszenvét, hogy megengedte előbb levelezésük felhasználását, idézését, majd saját naplójegyzeteivel tette ugyanezt. A Radnóti-levelezés kiadására még nem kerülhet sor, de ez a gesztus nagyon jelentős. Igazából ez tette lehetővé, hogy a monográfia szinte tökéletes lehessen.

ügyei válának irodalomtörténeti-biográfiai feldolgozás tárgyává, miközben ő maga még nem szeretne muzeális kegyelet részévé válni? Egy nagymonográfiahoz a hagyaték (levelezés, naplók, feljegyzések stb.) lehető teljességű feldolgozására van szükség, s ennek csak most érkezett el az ideje, de még most is csak korlátozottan. S van egy másik ok is. Radnóti Miklós utóéletének alakításában meghatározó szerepet játszott néhány egykori szegedi diáktársa: Baróti Dezső, Ortutay Gyula,

Tolnai Gábor. Mindhárman egyetemi tanárok lettek, bár Barótit 1956-os szereplése miatt eltávolították a szegedi egyetemről. Főleg a másik két barát jó diplomáciai érzékkel – és önérdék-érvényesítő képességgel – vette észre, hogy Radnótiból szocialista költőt, forradalmárt kell faragni, az ezzel vitatkozó tényeket el kell hallgatni, ferdíteni, mert így illeszthető be akadálytalanul a kiépülő szocialista-realista kánonba. A költő felesége, Fanni nyilvánosan nem tiltakozott a hamisítások ellen, sokáig nem is tehetne volna meg. Nem esett szó Radnó-

ti katolicizmusáról, mindenfajta politika iránti ellenszenvéről, zsidóságáról is csak annyiban, hogy a fasizmus áldozata lett. Azt viszont elhallgatták, hogy milyen kevéssé próbáltak segíteni rajta a német megszállás után, amikor már egyértelműen életveszélyben volt. S hallgattak még olyan, politikai szempontból semleges üggyről is, mint a Beck Judit-szerelm 1941-ben. Talán azért, mert a „tökéletes ember” képzetét ez csorbította volna? Hallottam ezen életrajzi epizód kapcsán már olyan vélekedést, amely elismerően szólt arról, hogy akkor Radnóti sem szent szobor volt, hanem ember. Egyébként, helyeselve ez Ferencz Győző értelmezése is.

Munkáját a szerző kritikai életrajznak nevezi. Örvedetesnek tartom nemcsak a nagymonográfia elkészítését, hanem a lehetséges műfajon belüli variációk közötti választást is. Meglehetősen köztudott, hogy az ezredvég irodalomtudománya elítélte, tudománytalannak tartotta az irodalmi művek kapcsán az életrajzi megközelítést. Még olyan vélemények is megfogalmazódtak, amelyek a közoktatásból is száműzni kívánták az írói életrajzokat. Kétségtelen, hogy vannak olyan írói életművek, amelyek vizsgálatánál másod-, sőt harmadrendű szempont az életrajz. Fontosabb Petőfi Sándornál, mint Arany Jánosnál, fontosabb Babits Mihálynál, mint Tóth Árpádnál, s Radnóti Miklósnál, mint Weöres Sándornál. Meglehet, sok olyan vers van, amelynek befogadásához nem szükséges életrajzi, történelmi ismeret. Ám a teljesebb körű megértést mindig elősegíthetik az ilyenfajta információk. Az eklogáknak, a lágerverseknek nemcsak háttére a II. világháború, a fasizmus, hanem közvetlen életrehívó közege. S egy kissé bizonyosan másként olvasuk most már azokat a verseket, amelyeknek Judit volt a műzsája (*Csodálkozol barátom... , Harmadik ecloga, Zápor*).

Van olyan vélemény, hogy egyetlen könyvet mindenki meg tudna írni: az életrajzát. Ez így nyilvánvaló túlzás, ezt legfeljebb az írástudó emberek tehetnék meg, s az ő munkájuk is az önszemlélet eredménye lehetne csak. A jelentős személyek hi-telességre és teljességre törekvő életrajzát

azonban a különböző tudományágak művelőinek kell megírniuk. Ideális esetben a tudománytörténet és egyúttal a nagyközönség számára. E nehéz feladatot Ferencz Győzőnek messzemenően sikerült megoldania. Könyve igazi tudós munka, ugyanakkor mindvégig élvezetes olvasmány.

A monográfia bevezetője feladat-kijelölésként a kritikai életrajz következő rétegeit jelöli meg: az életrajz, az alkotó pálya, a korabeli fogadtatás, az utóélet, a költészet a korszakban, a líratörténetben, egyes művek elemző értékelése. Kiemelt szerepet kaptak Radnóti „szellemi önmeghatározásának összetevői: magyarságtudata és viszonya a zsidósághoz, baloldalisága és katolicizmusa”. Alaptézis, hogy Radnóti „élet és költészet ritka egységét teremti meg”, s az is, hogy „nem utolsó versei avatják jelentős költővé”. Végül hangsúlyozza a szerző, hogy a lehetséges mértékben eredeti forrásokat használt az élet és a mű bemutatásához, viszont: „A politikai és a történelmi események bemutatásában megelőgdedtem a másodlagos forrásokkal.” (12.)

Említettem már, hogy a családtagok érzékenységére a közvetlen utókornak ügyelnie kell. A költő özvegye mostanáig számos dokumentumot nem mutatott meg a kutatóknak sem. Ferencz Győző munkájának első változatával annyira megnyerte az asszony rokonszenvét, hogy megengedte előbb levelezésük felhasználását, idézését, majd saját naplójegyzeteivel tette ugyanezt. A Radnóti-levelezés kiadására még nem kerülhet sor, de ez a gesztus nagyon jelentős. Igazából ez tette lehetővé, hogy a monográfia szinte tökéletes lehessen. A jelentős kéziratok anyag segítségével számos életrajzi, világszemléleti, önértékelési, költészettel kapcsolatos kérdést lehetett végre érdemlegesen tárgyalni.

Hasonlóképpen forrásfeltáró és elemző az a vonulat is a könyvben, amely a fogadtatástörténettel foglalkozik. Baróti Dezső 1935-ig terjedően foglalkozott a kötetek fogadtatásával, de sokkal vázlatosabban, mint most Ferencz Győző. Az utóélet pedig érthetően nem lehetett Baróti könyvének tárgya. A fogadtatástörténet érdekes eleme – s ez nem kritikák sorában mutat-

kozik meg – Radnóti és Babits kapcsolata. Radnóti, mint annyi ifjú ember, öntudatos volt a maga tehetségét illetően. Elvárta volna, hogy mások is lássák benne azt, ami valójában még nem volt, csak a képzeletében: jelentős költő. Két gúnyverset is írt Babitsról, amelyeket – József Attilával ellentétben – nem közölt. (268–269.) Íme egy 1934-es naplóbejegyzés: „Az a dög Babits! Miklóstól kérdi, hogy hiszi-é, hogy őszinték a verseim. Hát ezzel a nyelv és formakészséggel, ezzel a groteszk iránti érzékkel mit tudtam volna teremteni én, ha *játszani* akarok.” (269. Az említett személy Kun Miklós.) Amikor megtudta, hogy az Újhold Sík Sándor javaslata ellenére sem kap Baumgarten-jutalmat, így fakadt ki: „Szitává kéne lőni ezt a rohadt diktátort, ezt az idegbeteg átkot a magyar irodalom testén.” (302.) Radnóti szimbolikus apagyilkos indulata nagyon egyszerűen váltott át tiszteletté: Babits befogadta őt a Nyugat szerzői közé, s ezzel egyenrangúakká válhattak az irodalomban. E kapcsolat elsősorban persze nem Babits Radnóti-képéről tanúskodik, hanem a Radnóti-ban formálódó Babits-portréről, amely érdekesen és érzékletesen szemlélteti az ifjú mesterségbeli fejlődéstörténetét is.

Az is természetes, hogy egy irodalomtörténeti mű szerzője nem végez a tárgyalt korszak kapcsán feltáró jellegű politikai és történeti kutatásokat. Ezt hiba volna számon kérni. A történelmi, a politikai, az eszmetörténeti szakirodalommal azonban van egy nagy gond. Az 1948 utáni évtizedekben csak egyetlen igazság létezhetett: a marxizmus mindenkor felfogása szerinti szemlélet. A hetvenes évekre ugyan árnyaltabbá válhattak az elemzések, a nyolcvanasokban igazi viták is lehettek, de például a két világháború közötti korszak értékelésében máig sincs igazi közmegegyezés a legalapvetőbb kérdésekről sem, mint például a korszak jellege, jobboldaliságának alakulása, a Trianon-kérdés, az antiszemitizmus, az antikommunizmus, a németbarátság, a II. világháborús részvétel, az ellenállás hiánya. Eszme- és irodalomtörténeti szempontból máig nem meg nyugtató például a népi írók mozgalmá-

nak, a népi-urbánus ellentétnek a megítélése. Egy irodalomtörténeti monográfia természetesen nem vállalhatja fel e kérdések konszenzusos megoldását, azonban az sem jó, ha az indokoltnál egyoldalúbbá válik. Akkor sem, ha ezt az egyoldalúságot érthetőbbé teszi a tárgyválasztás: Radnóti Miklós. Az ő halálát a szélsőséges antiszemitizmus, a faszizmus okozta. Életútját valóban formálta és deformálta a magyarországi és az európai antiszemitizmus, közvetlen életveszélybe azonban csak az ország német megszállása után került. A monográfia szerzője úgy látja, hogy „Radnóti egész életét az antiszemitizmus fenyegetésében élte le.” (18.) Később: „Ifjúkora, felnőttkora mindennapi élménye volt a gyilkos háborús uszítás. (...) zsidó származása miatt naponta egzisztenciális fenyegetettségben kellett élnie.” (59.) Ezt illusztrálja a szegedi egyetemi évek kapcsán a *Zsidóverések* című fejezet, amely egy 1967-ben megjelent kismonográfia néhány példája alapján erősíti meg a régi osztályharcos képet Szeged bűnös városáról: mintha Radnótinak négy évig rettegnie kellett volna a városban. Még egy példa: ma már jóval árnyaltabb a kép Gömbös Gyuláról annál, hogy Hitlerrel azonosítóan lehetne őt említeni (330.) A korszak hitelesebb értelmezése kapcsán érdemes idézni Romsics Ignác általános elismerést kiváltó monográfiájának egyik summázatát: „...a két világháború közötti magyar állam- és kormányrendszert mindezek alapján hegemónisztikus pártrendszerű autoritarianizmusnak is nevezhetjük. A fasiszta vagy nemzetiszocialista totalitarizmus legfontosabb ismertetőjegyeivel – hivatalos ideológia, egypártrendszer és a parlamentarizmus felszámolása, a szellemi és kulturális élet *gleichschaltolása* és teljes ellenőrzése, a társadalmat permanens rettegésben tartó fegyveres terrorrendszer stb. – ez a rendszer nyilvánvalóan nem rendelkezett. Annak, hogy az 1945 utáni magyar történetírás évtizedeken át mégis faszizmusnak, félfaszizmusnak, illetve diktatúrának nevezte, rendszer-legitimációs, s nem tárgyi-szakmai okai voltak.” (*Magyarország története a XX. században*, 1999,

233.) S még egy mondat e könyvből: „Magyarországon a zsidók többségének életét 1944-ig nem fenyegette veszély.” (257.)

Önálló fejezetet kapott a népi-urbánus vita is, amelyben ugyan Radnóti közvetlenül nem vett részt, de hatása alól nem vonhatta ki magát. Ebben az ügyben formálta véleményét zsidó származása, világszemlélete, baráti körének véleménye, s mint abszolút irodalmi embert, ízlése, esztétikai értékrendje is. József Attilát például 1938 előtt is nagyra tartotta, de kevésbé olvasta, mert tartott a hatásától, személyesen pedig taszította a költőtárs szenvedélyes vitatkozókedve, filozofálása. A népi tábor alkotóit természetesen nem egyformán ítélte meg. Érdekes, de érthető, hogy míg az első nemzedéket, például a már említett Babitsot egy idő után egyértelmű elismeréssel tudta megítélni, s mesterként értékelné, addig a második nemzedék alkotóit inkább vetélytársként tartotta számon, s olykor radikális kritikával illette őket. Jellemző a monográfiában is idézett 1939. augusztus 21-i naplójegyzet: „A fővárosi Könyvtár előtt Erdélyi József keresztelte az utamat ma délután. A könyvtár lépcsőjén gondoltam arra, hogy hiába, minden kornak vannak babonái, téveszméi és előítéletei persze. Egyszerűen nem hiszem el, hogy E. J. nagy költő. Hatása sokszor a másodrendű tehetségeknek is van, hát még az 'elsőrendűeknek'. Nem nagy költő, s most már nem is lesz azzá. Hol a világ, a nyelv, amit teremtett? 'Nevelő' hatása volt, az bizonyos, de nagy...? A múltkorjában egy nyilas lap kiáltotta nagygyá, de a Nyugatnál is akadtak, akik titokban szintén E.-hívók. A nagy Attila volt közöttük, s írónak Ilylés. S tán Márai, Déry.”

E minősítés kapcsán figyelembe kell venni egyrészt azt, hogy Erdélyinek eddigre már megjelent hírhedten antiszemita verse. Radnóti éles szeműen ítélte őt másodrendű tehetségnek, ám ez 1938-ig egyáltalán nem volt magától értetődő, s az is elképzelhető lett volna, hogy az idős költő ismét magára talál. Az idézet kapcsán figyelemre érdemes az is, hogy csak a prózaíró Ilyés minősül jelentősnek, hogy Dérynek megelőlegezi a nagyságot, s hogy

Szabó Lőrinc költészete nem jut az eszébe, pedig az nyilvánvalóan hatott rá. Az szándékos lehet, hogy Németh Lászlót itt semmilyen összefüggésben nem említi, őt ugyanis az urbánus táborral egybehangzóan elítélte esszéi miatt, s feltehetően szépíróként sem kedvelte. A monográfia szerzője Németh László kapcsán egyetért a Radnóti-féle minősítéssel. Sík Sándor fajszepléletét tárgyalva esik szó először Németh 1927-es *Faj és irodalom* című esszéjéről, s a végkövetkeztetés: „Németh egy fajelméletre épített kirekesztő nacionalizmus tétéleit fogalmazta meg: Sík kultúrnacionalizmusa ezzel szemben befogadó.” (180.) Ferencz Győző ugyan megjegyzi, hogy 1927-ben még nem a *Kisebbségben* Németh Lászlója szólalt meg, de az idézett mondat után rögtön Radnóti 1941-es, mélységes ellenszenvet kifejező naplójegyzetét idézi. Ítéletek és előítéletek légiója kavarg ma is Németh László körül. Voltak vitatható kijelentései, rosszkor és rosszul leírt mondatai, de Németh László nem volt antiszemita. Érdekes, hogy követkeletív vált tipologizálását a magyar-zsidó identitástudatról használja e monográfia is Sárközi György (magyarrá válni), Szerb Antal (magyar anyanyelvű zsidónak lenni) és Pap Károly (a zsidóság legyen nemzeti-ség) említésével. (18.) Németh Lászlóról e tárgykörben is sok tanulmány született, a legrészletesebben Monostori Imre foglalkozott ezzel, igaz, teljesen ideillő könyve csak fél évvel a Radnóti-monográfia előtt jelent meg (*Németh László esszéírásának gondolati alaprétegei*, 2005)

A monográfián szükségszerűen végigvonnul Radnóti identitástudatának kérdése. Akár a kezdő, akár a végpont felől közelítünk: ő mindvégig magyar költőnek vallotta magát. El kell fogadnunk a monográfia egyik összegzését: „Radnóti önmeghatározása tehát egyértelmű: katolikus magyarnak tekintette magát, akinek ősei zsidó vallásúak voltak. Pontosan érzekelte, hogy a magyar társadalom nincs felkészülve arra, hogy az identitást szociális-kulturális alapon értelmezze. Radnóti magyarságát, katolicizmusát szinte minden oldal fenntartásokkal kezelte (kivételt jelentett a vele azo-

nos helyzetben lévő Sík Sándor), és személyes identitástudata ellenére a magyarok és a zsidók is zsidónak tekintették. Radnóti számára az identitás személyes választás joga. Ahová tartozni akart, onnan kirekesztették, akik elfogadták volna, azokkal ő nem vállalt közösséget. Költészete azonban, szerzői szándéka ellenére, a történelmi körülmények folytán mégiscsak többféle identitás számára vált fontos kapcsolódási ponttá. Radnóti lírája értelmezhető a magyar katolikus költészet vonulatán belül is, akárcsak Vörösmarty Mihályé, Babits Mihályé. Értelmezhető továbbá a baloldaliság irodalmi hagyományában. Személyes sorsa és költészetének legfőbb tematikája miatt értelmezhető a magyar zsidó kultúrán, valamint az egyetemes holokauszt irodalmán belül is. Kizárólagosan azonban nem tartozik egyikhez sem, és mind-egyik magában foglalja. Költészete saját leghőbb törekvéseit beteljesítve az egyetemes magyar líra kimagasló eredménye.” (545–546.) Radnóti költészete tehát a magyar lírának azokkal

a mestereivel vethető egybe, akik életművük polifóniája miatt tematikai és szemléleti szempontból a világszemlélet többféle értelmezési lehetőségét kínálják fel.

Lengyel András egy régebbi tanulmányában az egydimenziós helyett többdimenziós azonosságtudatnak nevezi Radnótiét. Alapos elemzésének végkövetkeztetése szerint: „A szó szoros értelmében nem is asszimiláns ő, hanem identitásteremtő. Egy új (magyar) identitás megteremtője. A nacionalista értel-

mezéssel ellentétben kimunkált egy olyan azonosulás-változatot, amely már természetes módon magában foglalta az idegen eredetűek azonosulását is, s ezt az azonosulást a leszorítottak emberi világával s a szabadság értékeivel összhangban hozta létre.” (Valóság, 1992. 11. 69.) E tanulmány a *Nem tudhatom...* haza-képének elemzése után jut el ideig. E verset Ferencz Győző is részletesen elemzi, de egy korábbi alkalommal így

Radnóti számára az identitás személyes választás joga. Ahová tartozni akart, onnan kirekesztették, akik elfogadták volna, azokkal ő nem vállalt közösséget. Költészete azonban, szerzői szándéka ellenére, a történelmi körülmények folytán mégiscsak többféle identitás számára vált fontos kapcsolódási ponttá. Radnóti lírája értelmezhető a magyar katolikus költészet vonulatán belül is, akárcsak Vörösmarty Mihályé, Babits Mihályé. Értelmezhető továbbá a baloldaliság irodalmi hagyományában. Személyes sorsa és költészetének legfőbb tematikája miatt értelmezhető a magyar zsidó kultúrán, valamint az egyetemes holokauszt irodalmán belül is.

fogalmaz vele kapcsolatban: „már üldözötteen, feltétel nélkül tett hitet nemzete mellett. A Petőfi költészete által egységesé váló nemzet azonban nem fogadta el ajánlközését: a romantikus nemzettudat szélsőségesen eltorzított, fajisággal átítított eszméjének lett áldozata.” (337.) A nemzet fogalma nem ideillő, a magyarságé sem lenne az. 1945 után Radnóti Miklós költészete nem büntudatból vált oly elismertté, hanem szeretetből, azonosulásból.

Járkálj csak, halálraitélt! – Radnóti ezt a címet adta 1936-ban megjelent kötetének. Vas István emlékezése szerint nemzedéki jelzőváltó vált ezt a mon-

dat. Iskolai alapismeret, hogy e költészetben meghatározó a halál-motívum. Életrajzi értelemben is több élménykör hívta elő. Radnóti születéséhez két ember halála társult: édesanyjái és ikertestvéréé. Gyerekként elveszítette édesapját is. Felnőve létfilozófiai értelemben szembesülnie kellett az emberi élet korlátozottságával. Időben ez nagyjából egybeesett azzal, hogy a harmincas évekből egyre valóságosabbnak látszott egy második világháború. S az

ilyen harcokban a történelmi tapasztalat szerint leginkább a fiatal férfiak szoktak elpusztulni. Aztán kitört a második világháború, s egyre totálisabbá vált. Európa-szerte mind riasztóbbak lettek a zsidóság, a zsidónak minősítettek életkilátásai. Magyarország német megszállása tette egyértelművé és mindennaposá, hogy a pusztai fizikai lét megőrzése is kétséges. Radnóti és felesége pontosan érzékelték az életveszélyt. Mindezt még összetettebbé teszi az, hogy Radnóti magyar költő volt, s irodalomtörténeti tény, hogy a magyar költők jelentős része fiatalon pusztult el. Ezt nem csak a szakemberek gondolták így, elemi közhellyé vált. (Nagy Lászlónak például azt mondta az édesanyja: ne legyél költő, mert azok szegények és fiatalon halnak meg.) Sajnos nem csupán magyar sajátosság ez: a költő világirodalmi ismeretei is erősítették ezt a képet. Ismeretes, hogy mennyire megrázta García Lorca halála.

Ferencz Győző sokoldalúan és szükség-szerűen vissza-visszatérően foglalkozik a halál motívumával és az életrajzi halállal. Mindent figyelembe vesz, azt is, hogy a harmincas évek Radnótija s mások sem gondolhattak a holokausztra. Radnóti ekkor magyar költőként, valamilyen erőszak, egy értelmetlen háború áldozataként képzelte el halálát: „A költő (művész) oly gyakran felidézett alakja Radnóti költészetében ugyanis metafora. A tiszta szellem emberét jelenti a szellemellenes korban, amelyben tehát elpusztításra van ítélve.” (604.) De korántsem akart meghalni, sem hősként, sem áldozatként. A monográfia vitathatatlanul egyértelművé teszi, Gyarmati Fanni tanúságtételével megerősítve, hogy Radnóti élni akart. Bujdosott volna, ha valaki tud neki biztonságosabb bűvőhelyet ajánlani. Hamis iratokat azért nem kért, mert képtelen volt a szerepjátzásra, az első igazoltatásnál lebukott volna.

A monográfia Radnóti költészetét vallo-másos jellegűnek nevezi, amely a nyitó mondatot idézve: „élet és költészet ritka egységét teremti meg”. A posztmodern szemlélet számára ez nem tekinthető igazán korszerűnek, azonban e költészet nem múlt hatása azt bizonyítja, hogy valóban

vannak korok ízlésén felülemelkedő, „örök” esztétikai értékek. E líra nem csak azzal szólítja meg mai olvasóját, hogy visszavezet a huszadik század első felébe, hanem azzal is, hogy számunkra való esztétikai és erkölcsi értékrendet sugall.

A jóbarát Vas István Radnótiról így szól: „a költészet neki mindenek fölött való volt” (117.), s ennek megfelelően „Tudatosan költői életet élt, nemcsak annyiban, hogy bármilyen lassan is, állandóan és folyamatosan dolgozott, hanem úgy is, hogy mindazt, amit látott és érzett, mint költői anyagot fogadta magába.” (306.)

Az ilyen művek alkotói általában hősiük lelkes hívévé válnak. Ferencz Győző ráadásul kiváló költő és műfordító, s esszéi is avatott versértőre vallanak. Nem elítélően említem tehát, hanem megértően, hogy Radnóti életművét a ténylegesnél egy kissé talán magasabbra értékeli. Mert igaz ugyan, hogy nem csak az utolsó versek tették kiemelkedővé ezt a lírát, de talán túlzás az, hogy „lírájának színvonala a *Járkálj csak, halálraitélt!* verseitől kezdve a legnagyobbakéhoz mérhető.” (366.) Magam még a *Meredek út* anyagából is csak néhány verset sorolnék az élvonalba. Ezen a pályán a fejlődésrajz: a folytonos érlelődés különösen szemléletes. Az amatőr, alig versértő, inkább csak érzelmkifejező kamaszból igazi poeta doctus vált, klasszicizáló és klasszikus költő. A túlzottan öntudatos, Babitsot becsmérő, önmagát nemzedéke vezérének tekintő ifjú fokozatosan felismerte az értékeket, s felépítette legbensőbb természetének megfelelően önmagát.

A kritikai életrajzban arányosan kapott helyet maga az életrajz, amely az eseményeket és a szellemi tapasztalatokat kölcsönhatásukban tárgyalja, a korrajz, beleértve az irodalmi életet, a költői pálya rajza, és egyes jelentősebb versek részleteiből elemzése. Így válik teljessé az első Radnóti-nagymonográfia.

Ferencz Győző (2005): *Radnóti Miklós élete és költésze*. Osiris Kiadó, Budapest.

Vasy Géza

Eötvös Loránd Tudományegyetem, BTK, Magyar Irodalomtörténeti Intézet, Modern Magyar Irodalomtörténeti Tanszék

Articles

Judit Tánczos

The effect of disturbances in cognitive processes on foreign language learning

Deficits in cognitive functions, such as thinking, memory, sensation and attention, that is, disturbances in ability segments present a difficulty not only in the use of written, read and spoken forms the mother tongue but also in foreign language learning. This article presents a trend in language aptitude research that aims to analyze the function of cognitive processes in detail as well as specifying problems appearing as a result of disorders in cognitive function during language learning.

Kata Csizér – Judit Kormos

Relationships between intercultural ties and foreign language motivation

There is a marked relationship between the acquisition of foreign languages and intercultural ties. In our study we aimed to explore, on the basis of interviews, the types of intercultural contact situations experienced by Hungarian students and the differences in language learning motivation among students with various degrees of contact.

Zsuzsanna Hanna Biró

Language teaching reforms in the first half of the 20th century

The so-called „New School” functioned between 1914 and 1949. When we view it in the mirror of the didactic system developed by school founder László Nagy and expanded by his associates, we can verify that it was much more than an attempt to put into practice a pedagogic utopia composed as a program at the turn of the century.

Ottília Boross

Bullies at school

School violence, or bullying, is a serious problem of schools all over the world, and Hungary is no exception, although we seldom discuss it. Its roots can be found in the evolutionary heritage of our rank aggression, so society cannot be blamed exclusively for it – nor can we once and for all dispose of it. To fight it, we need to raise awareness of the phenomenon and to

launch special programs targeting students, teachers and parents alike. In Hungary, no one is in charge of such programs.

Surveys

Péter Apor

1956 in European history coursebooks

Hubert Tison

The Hungarian revolution of 1956 in French education and history coursebooks

Juraj Marušiák

1956 in Slovakian coursebooks

Maciej Górny

Hungarian 1956 and the Prague Spring in Polish history coursebooks published since 1989

Katarina Kovačević

The Yugoslav viewpoint

György Németh

History from a worm’s eye view

Amália Bandiné Liszt

A comparative analysis of primary-school sample and frame curricula for German

József Balázs Fejes – László Kasik –

László Kinyó

A report of the 4th Conference on Pedagogical Assessment

Zsolt H. Papp

Movie text comprehension – Come again?

Orsolya Böszörményi-Nagy

The inner movie of János Tóth

Péter Lévai

A possible renewal of teaching folk dance

János Fügedi

The effect of dance notation on the development of the motion cognitive ability

István Lannert

Drama activities in foreign language teaching

Ferenc Lantos

The year of Bartók

Reviews

Tamás Tarján

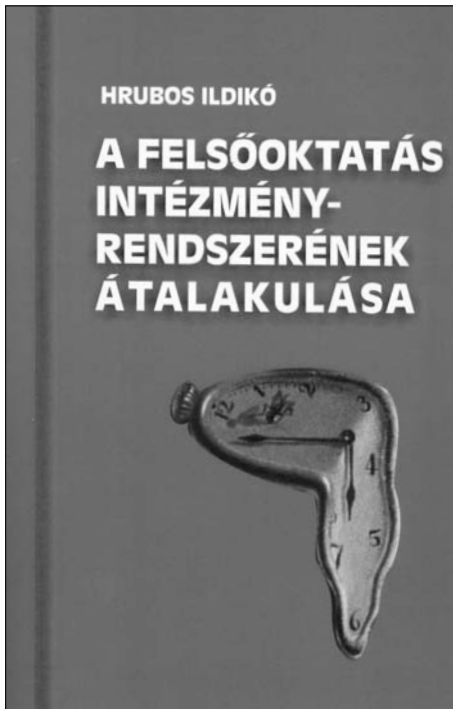
Tom Sawyer in Corvin lane

(October days and diary pages: The revolution from a child's perspective. Hummingbird Theater)

Géza Vasy

A monograph on Miklós Radnóti

(Győző Ferencz [2005]: The life and poetry of Miklós Radnóti)



Az AULA Kiadó 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, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:

Oktatási Minisztérium

**Pécsi Tudományegyetem,
Bölcsészettudományi Kar,
Neveléstudományi Intézet**

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., Andrássy 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. **Fóris Ágota (szerk.):**
Olasz 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 – Szabolcs Éva:**
Magyar tanító, 1901 (2001)
10. **Tüske László (szerk.):**
Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. **Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa:**
A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. **Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor (szerk.):**
Nyelv-pedagógia (2002)
13. **Reisz Terézia – Andor Mihály (szerk.):**
A cigányság társadalomismerete (2002)
14. **Fóris Ágota:**
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-struktúrája (2003)
21. **Lajtai L. László:**
Nemzetkép és iskola, 1777–1888 (2004)
22. **Franyó István:**
Biológiai műveltségünk (2004)
23. **Golnhofer 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. **Pukánszky Béla:**
Gyermekszemlélet a 19. században (2005, 2006)
29. **Szépe György – Medve Anna (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I. (2005, 2006)
30. **B. Nagy Ágnes – Medve Anna – Szépe György (szerk.):**
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II. (2006)

HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és
Kiadó Kft., Pécs**

Lapzárta: 2006. október 15.

Csizér Kata – Kormos Judit **Az interkulturális kapcsolatok és az idegen nyelvi motiváció összefüggései**

Az idegen nyelvek elsajátítása és az interkulturális kapcsolatok között szoros összefüggés van. Interjúkra alapuló kutatásunkban arra a kérdésre kerestük a választ, hogy a magyarországi diákok milyen interkulturális kontaktus-szituációkat tapasztalhatnak meg, illetve, hogy milyen különbségek vannak a nyelvtanulási motiváció területén a különböző mértékű kontaktusokkal rendelkező diákok között.

Biró Zsuzsanna Hanna **Nyelvoktatási reformok a 20. század első felében**

Ha az Új Iskola működését (1914-től 1949-ben történt bezárásáig) a Nagy László által kidolgozott, majd az iskolaalapító és munkatársai által továbbfejlesztett didaktikai rendszer tükrében vizsgáljuk, könnyen felfedezhetjük, hogy itt többről volt szó, mint a századfordulón programszerűen megfogalmazott pedagógiai utópia egyik megvalósítási kísérletéről.

Boross Ottilia **Basák az iskolában**

Az iskolákban megnyilvánuló erőszak, a basáskodás az iskolák világszerte súlyos problémája, mint ahogy – bár nem beszélünk róla – Magyarországon is. Gyökerei az evolúciós örökségként

bennünk levő rangsoragresszióban keresendők, így nem lehet kizárólag a mai társadalom rovására írni, és nem lehet egyszer és mindenkorra megszabadulni tőle. A basáskodás elleni küzdelmet csakis a jelenség tudatosításával és erre a célra kidolgozott speciális, a diákokat-tanárokat-szülőket egyaránt megcélzó (basáskodás elleni) programokkal lehet eredményesen felvenni. A problémának itthon egyelőre nincs gazdája.

Apor Péter **1956 az európai történelem tankönyvekben**

A Károlyi József Alapítvány, a Közép-Európai Egyetem Történelem Tanszéke, a Pasts Inc. (Múltak Társasága) Történeti Intézet, valamint a Magyar Történelemtanárok Egyesülete 2006. április 6–8. között nemzetközi konferenciát szervezett, hogy megvitassa 1956 eseményeinek oktatását Európában.

Vasy Géza **Nagymonográfia Radnóti Miklósról**

Az egyik legnépszerűbb magyar költő Radnóti Miklós. Bár sok tanulmány, visszaemlékezés, néhány kismonográfia készült már róla, életének és munkásságának teljességre törekvő feldolgozására elsőként Ferencz Győző költő, műfordító, irodalomtörténész vállalkozott. Számos eddig kiadatlan forrásanyagot tudott feldolgozni, s miközben sok félreértést és hamisítást igazít helyre, minden eddiginél teljesebben és hitelesebben mutatja be élet és mű kivételes egységét.

