



2016 APR. 25

57.

5663
3F1 (74)

iskolai kultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXV. évfolyam 2015. július-augusztus

Toicsvai Nagy Gábor Bevezetés: tudomány és iskolai oktatás	3
---	---

tanulmány

Csapó Benő A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében	4
--	---

Toicsvai Nagy Gábor Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban	18
---	----

Kugler Nóra Lehetőségek és akadályok a nyelvtanórai tudáskonstruálásban	28
--	----

Kulcsár Szabó Ernő Tárgyi élvezet vagy történi igazság?	38
---	----

Molnár Gábor Tamás Szövegértés és irodalomértés a magyarórán – egy Kosztolányi-vers példáján	47
--	----

Bárcei Zsófia Néhány szó a tudományos tudásátadás helyzetéről a szlovákiai magyar irodalomoktatásban	55
--	----

Gyáni Gábor A történetírás és a történelemtanítás konfliktusa	62
--	----

Farkas Katalin Tudományos tudásátadás a történelemoktatásban	68
---	----

Pléh Csaba A naiv emberismeret és a pszichológia helye a közoktatásban	74
--	----

Baksa Brigitta Iskola és néprajz	84
--	----

Badó Attila Jogismeret a közoktatásban	94
--	----

szemle

Pócsik Orsolya Pedagógusdinasztiák létjogosultsága pedagógus karrierpályák tükrében Magyarországon	102
--	-----

Kerekes Pál Változó könyvészeti előképek a digitalizáció szemszögéből: Gutenberg-átértelmezések, avantgard könyvmegújító törekvések e-könyves nézőpontból	113
---	-----

Juhász Dóra Melyik életkorban a leghatékonyabb az implicit tanulás?	117
--	-----

kritika

Debreczeni Dániel Géza – Rausch Attila A magyar tanulók tudása a tudásszint-mérések tükrében	125
---	-----

Kovács Edina Multidimenziális képek a felnőtt tanulókról	129
---	-----

Rácz Barbara Játék mindenkinek!	132
---	-----

Szabó Dóra Fanni A reziliencia fejlesztésének lehetőségei	135
--	-----

Beck Zoltán Elvalótlantítás és valósabb valóság	138
---	-----

Vrábel Tünde Múzeumelmélet – nem csak muzeológusoknak	141
--	-----

Hadobász Andrea Recenzió Sándor István: <i>Író és társadalom</i> című könyvéről	145
--	-----

Manxhuka Afrodita Az irodalmi nevelés útjai és lehetőségei	148
---	-----

Nyitrai Ágnes A számolás fejlesztése 4–8 éves korban	150
---	-----

Schiffer Csilla Többszólamúság és inkluzív nevelés	154
--	-----

Vörös Katalin Neveléstörténeti polifónia Pukánszky Béla tiszteletére	157
---	-----

ISKOLAKULTÚRA

2015/7–8

Bevezetés: tudomány és iskolai oktatás

Az MTA I. Nyelv- és Irodalomtudományok Osztálya a II. Filozófiai és Történettudományok Osztálya és a IX. Gazdaság- és Jogtudományok Osztálya közreműködésével konferenciát rendezett *Tudományos tudásátadás: a tárgytudományos oktatás alapvető kérdései* címmel a Magyar Tudomány Ünnepe 2014. november 10-én. A konferencia célját az alábbi felhívással foglalták össze a szervezők:

A magyar közoktatás egyik visszatérő problémája a korszerű tudomány és az oktatás viszonya, e viszony folyamánként a megértés, az alkotó problémamegoldás és az innováció iskolai pedagógiája. A magyar társadalom és gazdaság fejlődésének, jövőbeli innovatív jellegének biztosítása többek között az érték- és értelemteremtő tudás kialakításán, az egyenlőtlenségek visszaszorításán, a demográfiai és művelődési feltételek változásaira adott megfelelő válaszokon múlik. A konferencia a jövőre összpontosítva az iskolai oktatás autentikus tárgytudományos megalapozásának alapvető kérdéseit tárgyalja. Ezek a következők.

- Az alkotó megértés jellemzői, tárgyi specifikumai és feltételei.
- A tudomány kérdező, érvelő jellege és az iskolai normativitás.
- Az autentikus tudományos eredmények, az innovatív tudomány oktatásának módszertana.
- A nézőpont: rendszer, funkció és történetiség viszonya a tárgytudományos oktatásban.
- A tankönyvírás feltételei és kérdései.

A konferencia kérdéseit a következő specifikus területekre kivetítve tárgyalja: irodalomtudomány, nyelvtudomány, történettudomány, néprajz, pszichológia, pedagógia, határon túli kisebbségi pedagógiai helyzet, közgazdaságtan. Az előadások két oldalról közelítik az egyes témaköröket: a tudományos kutatás és az iskolai tantárgy kettősségét, a kettő szoros egymásra utaltságát szem előtt tartva. Annak érdekében teszik ezt, hogy a tudomány változó és vitázó, diszkurzív világát az iskola inkább normatív rendjével össze lehessen egyeztetni, az ismeretátadás és -szerzés mellett a korosztályi szintű alkotó gondolkodás, a kreativitás, a szellemi, morális és esztétikai kérdezés és válaszolás kultúrájának erősítésében.

A konferencia előadásait kibővítve, megszerkesztve, az előadások elhangzásának sorrendjében közöljük abban a reményben, hogy a felvetett kérdések újabb kezdeményezésekre ösztönöznek a tanárok és a kutatók együttes közösségében.

Tolcsvai Nagy Gábor

Csapó Benőegyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem Oktatásméleti Tanszék
MTA–SZTE Képességfejlesztés Kutatócsoport

A magyar közoktatás problémái az adatok tükrében

Értékek és viszonyítási keretek

Közel két évtizedet fognak át azok a rendszeres, három-négyévenként elvégzett tudásszintmérő vizsgálatok, amelyek részletesen dokumentálják, hogy a magyar közoktatási rendszer teljesítménye nemzetközi összehasonlításban alacsony, és folyamatosan romlik.

Ezek a tények ma már széles körben ismertek, mégis érdemes a fontosabb adatokat felidézni és újabbakkal kiegészíteni, mert a problémák súlya és a negatív változások üteme már kevésbé közismert. Nem lenne produktív ezeket a problémákat ismételten elemezni, ha azok nem lennének következetes fejlesztőmunkával megoldhatóak, és a nem lenne mind több tudományosan igazolt tudás arra vonatkozóan, mely lépések vezetnének a megoldás felé. Érdemes a problémákra ismételten felhívni a figyelmet azért is, mert rendszeresen olyan beavatkozásokra kerül sor, amelyek éppen ellentétesek a javításhoz szükséges tennivalókkal.

Mielőtt a helyzetünket jellemző fontosabb adatokat megvizsgálánk, meg kell fontolnunk, miért is van szükség az oktatási rendszer fejlesztésére. Néhány évvel ezelőtt még széleskörű egyetértés volt abban a tekintetben, hogy a társadalmi fejlődés egyik leglényegesebb aspektusa az, hogy egyre több ember egyre hosszabb ideig jár iskolába, miközben egyre jobb minőségű tudásra tesz szert. Megkérdőjelezetlen axiómának számított, hogy a társadalmi-gazdasági fejlődés előmozdítása érdekében szükség van a közoktatás fejlesztésére (még ha a konkrét döntések nem is mindig voltak a deklarált célokkal összhangban). Ma azonban úgy tűnik, ez már nincs így, amit nem csupán az oktatási ráfordítások stagnálása vagy éppen csökkenése jelez, hanem az általános műveltség jelentőségének, a széleskörű tudást közvetítő iskolatípusok fontosságának megkérdőjelezése, a közismereti tárgyak arányának negatív változása is (ld. pl. Hajdu és mtsai, 2015). Érdemes ezért áttekinteni, miért tartjuk fontosnak az oktatás fejlesztését, és miért adnak okot aggodalomra a hanyatlását jelző adatok.

Az iskolázottság mint érték

Az emberi elme kiművelését, szellemi képességeink kifejlesztését, a tudás elsajátítását, a műveltség megszerzését az emberiség legnagyobb gondolkodói az antikvitástól napjainkig a társadalmi fejlődés legfontosabb aspektusának tekintették. Ezt a szemléletmódot követi az ENSZ által gondozott emberi/társadalmi fejlettségi index (Human Development Index, HDI) is. A HDI-t négy komponensből számítják ki: (1) a születéskor várható élettartam, (2) a 25 év feletti népesség átlagosan iskolában töltött éveinek száma, (3) a most iskolába lépő tanulók által a várhatóan iskolában töltendő évek száma, és (4) az egy főre eső össznemzeti jövedelem (GNI).

A tejes HDI alapján (UNDP, 2014) Magyarország a világ országainak rangsorában a 43. helyen áll, ami a nagyon fejlett kategóriának fel meg. Kissé árnyalja a képet, hogy 1980-ban meg három hellyel előbb voltunk. Talán nem meglepő, hogy a várható élettartam tekintetében viszont csak a 72. a helyünk a rangsorban, így ez a mutató sokat ront a helyezésünkön, és ebből már következik az is, hogy az oktatás terén jobban kell állnunk. Valóban így van, az elvégzett iskolaévek számát tekintve (átlagosan 11,3 év) a 28. helyen vagyunk, ami kedvező helyzetnek tűnne, ha nem látnánk, hogy Szlovákia a 24., Lengyelország a 18., Szlovénia a 16., Észtország pedig a 15. helyen áll. Ezeket az adatokat a múlt határozza meg, azonban egy ideig még hatással lesznek a társadalmi viszonyokra, hiszen a felnőtt népesség iskolázottságán nehéz változtatni.

Gyorsabban és hatékonyabban lehet befolyásolni a társadalmi tudás-bázis másik indikátorát, a most iskolába lépő generáció várhatóan iskolában töltendő éveinek számát. Ebben a tekintetben viszont rosszabbul állunk. Bár a mai magyar iskolakezdekők várhatóan több időt töltenek az iskolapadban, mint az előző generációk, átlagosan 15,4 évet, ez is csak a 40. helyre elég, mert más országok nálunk sokkal gyorsabban emelték az iskolázottság szintjét. Ebben a tekintetben Lengyelország csak kicsit jár előttünk (15,5 év), és a 36. helyen áll, viszont a környező országok közül Csehország (16,4 év, 16. hely) és Szlovénia (16,8 év, 11. hely) jóval előbbre tart. A második világháborút követő évtizedeket nálunk is nehezebb helyzetben megelő balti országok szintén előbbre tartanak, Észtország (15,5 év) a 15., Litvánia (16,7 év) a 12. a rangsorban, és így már egészen közel állnak a 9. helyen lévő Finnországhoz (17,0 év). Ezt a listát egyébként Ausztrália vezeti, az ottani iskolába lépők várhatóan átlagosan 19,9 évet töltenek oktatási intézményekben.

Az iskolában töltött évek száma önmagában természetesen nem mutatja meg az iskolarendszerek hatékonyságát, de azt mindenképp jelzi, mennyire elkötelezett egy ország az oktatási kapacitás bővítését tekintve, és megmutatja azt is, milyen mértékben képes a rendszer a nehezebben képezhető társadalmi rétegeket hosszabb ideig iskolában tartani. A fejlett országokban az iskolázottság javítása már nem csak a gazdaság (aktuális) munkaerő-szükségletének kielégítését szolgálja, nem a gazdaság „pörgetése”, a fogyasztás növelése a cél, hanem az élet minőségének általános javítása. A tanuló társadalom, a tudásalapú társadalom kifejezések ma már nem csupán szlogenek, hanem széles körben vállalt értékorientációt fejeznek ki.

A gazdaság azonnali igényeit kielégítő képzés koncentrálnak az adott munkahelyeken éppen szükséges tudás közvetítésére, és ebben a kontextusban értelmezhető a „túlképzés” fogalma: lehetnek olyan speciális tudáselemek, amelyeknek a felhasználására egy adott munkakörökben nem kerül sor, és mire esetleg a munkakör változik, addigra a soha nem használt ismeretek már el is avulnak. A korszerű tudást, széleskörű általános műveltséget közvetítő, képességfejlesztő iskolarendszerben azonban már másként festenek ezek az aggodalmak: nehezebb lenne a népesség egy részét azzal vádolni, hogy túlművelt, túl logikusan gondolkodik, túl hatékony problémamegoldó, esetleg egyszerűen csak túl intelligens.

Az, hogy a tudás megszerzését, a műveltséget önmagáért, minden további hasznossági megfontolás nélkül fontosnak tartjuk-e, értékválasztás kérdése. Látnunk kell, hogy a jelenlegi tendenciákat tekintve ez az érték Magyarországon háttérbe szorult, az országok iskolázottsági rangsorában mind hátrább kerülünk.

A tanulás általános társadalmi haszna

Az iskolázottság javítása a gazdaságra gyakorolt hatásán túl sokféle formában hozzájárul az élet minőségének alakulásához és a társadalmi fejlődéshez. Ezeket a hatásokat szokták összefoglalóan a tanulás társadalmi hasznának nevezni. Ahhoz, hogy tudományos eszközökkel vizsgálhatóvá tegyük azt a megállapítást, mely szerint egy társadalmat jobba tesz polgárainak tudása, meg kell határoznunk azokat a számszerűsíthető indikátorokat, amelyek a társadalom élıhetőségét és az élet minőségét jellemzik. Ha a társadalom minőségével kapcsolatos értékeket lefordítjuk a számok nyelvére, megvizsgálhatjuk, milyen az összefüggés az élet minőségét jellemző indikátorok és a tudás között. Számos ilyen indikátort ismerünk, ezek közül itt csak néhányat említek meg.

A tanulás kihat az élettartamra, az egészségre, és így az egészségesen, jó fizikai és szellemi kondícióban megélt évek számára. Mindez annak köszönhető, hogy a tanult emberekre inkább jellemző az egészségtudatos magatartás. Többet sportolnak, jobban ügyelnek a táplálkozásra, hatékonyabban védekeznek a krónikus betegségek ellen. Bár a gazdasági hatásokkal a következő részben foglalkozom, érdemes megjegyezni, hogy az egészségnek kétféle pozitív gazdasági hatása is van: az egészséges emberek többet tesznek be, és kevesebbet vesznek ki a közös kasszából. Egyrészt produktívabbak, kevesebb időre esnek ki a munkából, másrészt kevésbé veszik igénybe az egészségügy és egyéb társadalmi ellátó rendszerek szolgáltatásait. A tanult emberek inkább képesek az öngondoskodásra és a szűkebb családi vagy tágabb társadalmi környezetük támogatására (OECD, 2010a).

A hatékony oktatás, a személyre szóló differenciált fejlesztés javítja a társadalmi kohéziót. A méltányosság és esélyegyenlıség alapelveit a gyakorlatban megvalósító iskolarendszer kiemelt figyelmet fordít a leszakadó társadalmi rétegek gyermekeinek felzárkóztatására, és csökkenti a társadalmi különbségeket, enyhíti a szociális feszültségeket, növeli az összetartozás érzését (OECD, 2010a). A méltányosság és esélyegyenlıség indikátorai tekintetében a magyar iskolarendszer a leggyengébbek közé tartozik. A szelektivitás, az iskolák közötti különbségek mutatói Magyarországot a nemzetközi vizsgálatokban rendszeresen a listák végére sorolják (Csapó, Molnár és Kinyó, 2009; Tóth, Csapó és Székely, 2010). A magyar tanulók tudását erőteljesen meghatározza a családi háttér, az iskola nem képes a társadalmi különbségek kiegyenlítésére (OECD, 2013b; Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth, 2014).

A humán tárgyak és a társadalomtudományok tanulása meghatározó szerepet játszik a nemzeti identitás fejlődésében. Az anyanyelv kiművelése, a nemzeti irodalom és a történelem hatékony tanítása fejleszti a kultúrához és a közösséghez való kötődést (Carretero, Asensio és Rodriguet-Moneo, 2010).

Az oktatás a fenntartható fejlődés megvalósításának egyik legfontosabb eszköze. A környezettudatos magatartás kialakítása egyrészt nevelés, értékek és attitűdök közvetítésének kérdése, másrészt a természettudomány tanulása segít megérteni a természeti környezet megóvásának jelentőségét, és megmutatja annak lehetőségeit. A tudás alkalmazása hozzájárulhat a környezetbarát fogyasztási szokások és életmód kialakításához (OECD, 2014a). Ebben a tekintetben viszonylag jól állunk, tanulóink a 2006-os PISA (Program for International Student Assessment) felmérésben a részt vevő 31 OECD (Organisation for Economic Development and Cooperation)-ország közül a hete-

dik helyen végeztek (OECD, 2009). Az oktatás a természettudományban kiemelkedő eredményt elérő tanulók arányának javítása révén az innováció és tudományos kutatás fejlődésének elősegítésével közvetetten is hozzájárulhat a fenntartható fejlődéshez. Sajnos a magyar adatok ezen a téren nem túl biztatóak, mindössze a tanulóink fél százaléka érte el a legmagasabb teljesítményszint határát, ami nagyjából csak egy tizede a legjobban teljesítő országokénak (OECD, 2013a).

A hatékony oktatás a demokratikus társadalmak egyik legfontosabb alappillére. Egyrészt a demokratikus gondolkodáshoz szükség van a társadalmi összefüggések és folyamatok átlátására, és döntési helyzetekben ennek a tudásnak az alkalmazására (Csapó, 2000, 2001). Másrészt az iskola lehet a demokratikus értékek elsajátításának gyakorlóterepe is. Adatok bizonyítják, hogy az állampolgári aktivitás összefügg az iskolázottsággal, a képzettebb népesség nagyobb hatást gyakorol a különböző társadalmi folyamatokra, például a műveltség függvényében magasabb a választásokon való részvétel aránya.

A tanulásnak vannak generációkon átívelő hatásai. A művelt szülők között felnövő gyerekek már az iskolába lépés idejére jelentős előnyre tesznek szert például a szókinccs terjedelmé és a nyelvi kifejezőképesség gazdagsága terén. Az iskolázottabb szülők nagyobb gondot fordítanak gyermekeik nevelésére, és továbbadják a tanulással kapcsolatos pozitív attitűdöket.

A tudás mint a gazdasági fejlődés motorja

Az oktatás társadalmi hatásai közül a legtöbbet vizsgált terület kétségtelenül a gazdasággal való kapcsolatrendszer. A gazdasági fejlődés kutatóinak az oktatással kapcsolatos érdeklődése nem véletlen. Vizsgálatok sokasága bizonyítja, hogy több tudással, fejlettebb kreativitással, jobb innovációs készségekkel, jobb problémamegoldó képességekkel anyagi értelemben is több értéket lehet előállítani, így az oktatás fejlesztése gazdasági szempontból is az egyik legjobban megtérülő befektetés. Az iskolai teljesítmények javulása sok különböző szálon hat a gazdaságra, az egyes területeken elért eredményekről többnyire meg lehet mutatni, milyen mechanizmusokon keresztül hatnak a gazdaság teljesítőképességére. Például a gyengén teljesítők, lemaradók, az iskolát korán elhagyók arányának csökkenése javítja a foglalkoztathatóságot. A közoktatásban kiemelkedő eredményt elérő tanulók arányának növekedése kiszélesíti a felsőoktatás merítési bázisát (OECD, 2004). Az oktatás a munkanélküliség csökkentésének leghatékonyabb eszköze. Még a gazdasági válságok idején is sokkal kisebb arányban válnak munkanélkülivé a diplomások, mint az iskolázatlan munkavállalók.

Ezeket a megfigyeléseket sokféle formában lehet számszerűsíteni. A legáltalánosabb becslés szerint az átlagos iskolázottság egy évvel való meghosszabbodása egy százalékkal növeli a GDP-t. A gazdasági növekedésben különösen fontos szerepet játszik a felsőoktatás. Amint az OECD elemzése megállapítja: „Az előző évtizedben az OECD országokban a GDP-növekedés több, mint fele a felsőfokú végzettséggel rendelkezők munkajövedelmének növekedéséhez kapcsolódik.” (OECD, 2012, 182. o.)

További érdekes becsléseket lehet végezni a PISA-felmérések eredményeinek felhasználásával. Az egyes országok PISA-adatait össze lehet kapcsolni az OECD-tagországok hatalmas statisztikai adatbázisával. Ennek alapján modelleket lehet alkotni, amelyek valóságosan tükrözik a tanulók tudásának és a gazdasági fejlődésnek a kapcsolatrendszerét. A modellek alapján pedig számításokat lehet végezni arra vonatkozóan, mi történne a gazdaságban, ha az egyes országok javítanának az iskolarendszerük hatékonyságán. Az egyik legérdekesebb elemzés például megmutatta, hogy ha Magyarország iskolarendszerének eredményessége 20 év alatt eljutna arra a szintre, amelyen a finn iskolarendszer ma van, akkor a most született generáció élete során ez közel akkora többletet jelentene,

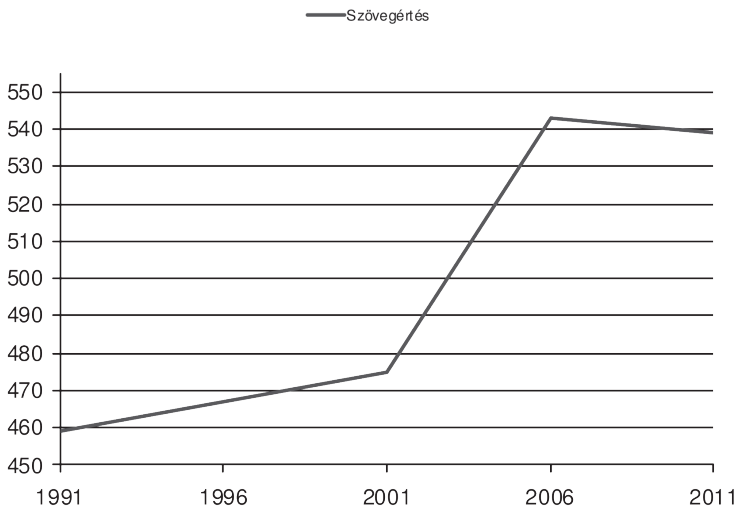
mint a teljes nemzeti jövedelem hatszorosa (OECD, 2010b). Ez és a hasonló modell-számítások nem csak absztrakt lehetőségekről szólnak, hanem hűen tükrözik a világban végbemenő valós folyamatokat. Egy tucatnyi országot ismerünk, közöttük vannak távol-keletiek és észak-európaiak egyaránt, amelyekben az oktatás fejlesztését követte a kiemelkedően gyors gazdasági fejlődés.

A magyar iskolarendszer teljesítménye nemzetközi kontextusban

A közoktatás komplex rendszer, és a magyar oktatási rendszernek vannak olyan szegmensei, amelyek rendszerben működnek. Vannak olyan indikátorai, amelyek nem utalnak súlyos működési zavarokra. Érdeemes azonban figyelni arra, hogy ezeknek az indikátoroknak a száma mind alacsonyabb, és az utóbbi években egyre több olyan adattal találkozunk, amely a magyar oktatási rendszer romló teljesítményeire, súlyos működési zavaraira utal.

A következőben néhány ilyen adatot idézek fel. Tekintettel az oktatás minőségének az előzőekben felvázolt széleskörű hatására, a következő negatív tendenciákat tükröző adatokat további társadalmi problémák jelzéseinek kell tekintenünk.

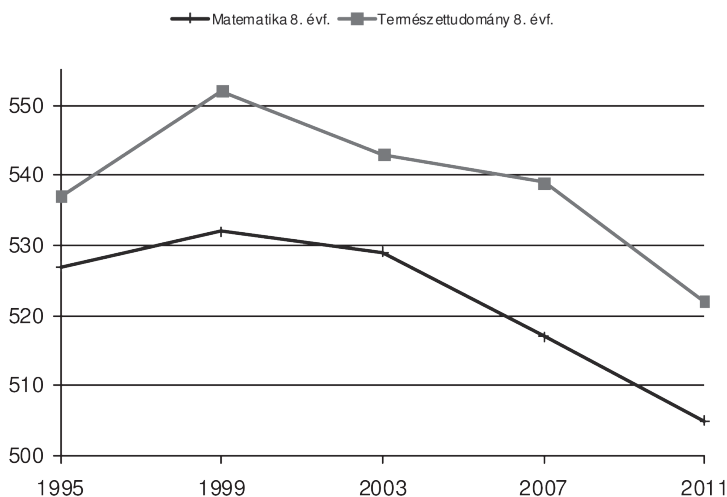
A rendszeres nemzetközi összehasonlító vizsgálatokat két jelentős szervezet végzi. Kissé különböznek az általuk alkalmazott módszertani megoldások (mintavétel, a tanulók életkora, a felmérések tematikája, a mérések közötti évek száma), és ez lehetővé teszi, hogy a magyar iskolarendszer teljesítményeit sokoldalúan, egymástól függetlenül gyűjtött adatok alapján ítéljük meg. Az egyik szervezet az 1958-ban alapított IEA (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), egy oktatási felmérésekre szakosodott nonprofit szervezet, amelynek munkájában Magyarország a kezdetektől fogva részt vesz. Az utóbbi időben a három fő mérési területen rendszeressé váltak a felmérések. Az 1. ábra az IEA által fiatalabb életkorban (4. évfolyamon) ötévente elvégzett nemzetközi PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) felmérések eredményeinek változását mutatja be.



1. ábra. A 4. évfolyam magyar PIRLS eredmények, 1991–2011
(forrás: Mullis, Martin, Foy és Drucker, 2012)

Az 1991–2001 közötti évtizedben tapasztalt lassú javulást a következő időszakban az eredmények erőteljesebb pozitív változása követte. Hosszabb történelmi perspektívát tekintve a PIRLS szerint az olvasás eredmények pozitív tendenciát mutatnak, a húsz évet átfogó időszakban sokat javultak az eredmények. Igaz, volt is honnan: korábban a szövegértés, az értő olvasás fejlesztése a magyar közoktatás egyik leggyengébb területe volt. A legutóbbi, 2011-es felmérés azonban azt jelzi, hogy ez a tendencia megtört, tanulóink olvasás eredményei romlottak (Mullis és mtsai, 2012).

Az IEA a két másik területet, a matematikát és a természettudományt a négyévenkénti TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) keretében méri fel. Az idősebb, nyolcadikos korosztály eredményeit a 2. ábra szemlélteti. Itt az adatok 16 évet fognak át, és a teljes időszakot tekintve eredmények sokat romlottak. A matematikában és a természettudományokban hasonló tendencia figyelhető meg. Az 1995–99 időszak javulását folyamatos romlás követte. Itt érdemes megjegyezni, hogy amíg az 1970-es és 1980-as években elvégzett IEA felméréseken Magyarország még a nemzetközi élvonalban volt, az 1990-es évekre már visszacsúszott a középmezőnybe. Ebbe a perspektívába helyezve az adatok egy időben még hosszabb negatív tendenciát jeleznek.

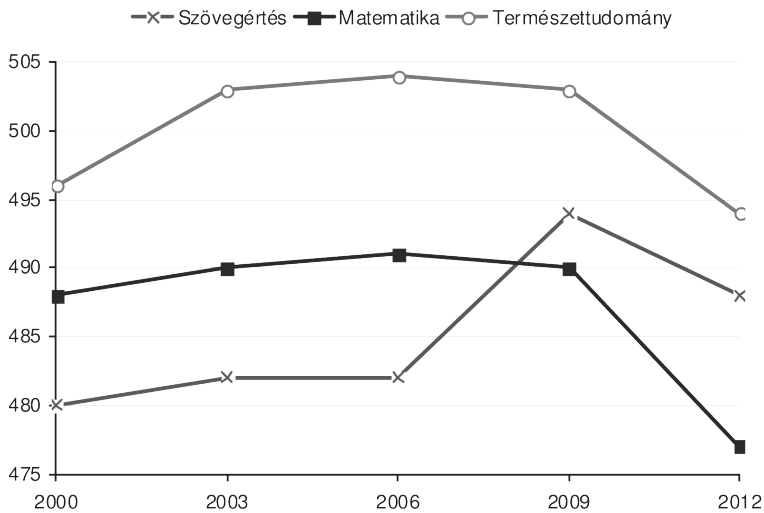


2. ábra. A 8. évfolyamos magyar TIMSS eredmények: 1995–2011
(forrás: Martin, Mullis, Foy és Stanco, 2012; Mullis, Martin, Foy és Arora, 2012)

Az ábrán bemutatott változások egy másik kontextusba helyezve is e két tantárgy tanításának-tanulásának súlyos problémáira utalnak. Mivel a szövegértés minden további tanulásnak az alapja, azt várnánk, hogy az olvasás javuló eredményei magukkal hozzák a többi terület fejlődését is. Nem ez történt, így feltételezhetjük, hogy a matematika és a természettudomány teljesítményromlásának súlyos belső tényezői vannak, amelyek hatása erősebb, mint a szövegértés javulásának pozitív hatása. Ezt a feltevést más forrásból származó adatok is megerősítik.

A másik nemzetközi felmérés-sorozatot az OECD végzi a PISA keretében háromévenkénti rendszerességgel. Az OECD mint elsősorban a gazdasági fejlődés támogatásában érdekelt szervezet azzal a céllal indította el a PISA felméréseket, hogy adatokat nyerjen az országok emberi erőforrásokat fejlesztő, tudás-termelő képességeiről. Az iskolarendszerek teljesítményét ebből a szempontból elemezve képet lehet kapni arról, miképpen járul hozzá az iskola a társadalmi-gazdasági fejlődéshez. E célnak megfelelően

a PISA felmérések elsősorban a fejlett országok polgárai számára szükséges, alkalmazható tudást vizsgálják. A PISA felmérések rendelkezésre álló adatai 12 évet fognak át, a magyar eredményeket a 3. ábra mutatja be.



3. ábra. A magyar PISA eredmények 2000–2012 között (forrás: OECD 2013a)

A PISA eltérő mérési tematikája miatt kissé másként mutatja meg a tanulók tudását. Míg a TIMSS feladatai közelebb állnak a tantervi tartalomhoz, a szaktudományi kontextushoz, a PISA mindig valamilyen gyakorlati helyzetbe, a szaktárgyak közvetlen keretein túlmutató környezetbe illeszti a kérdéseket. Így az eredményekben tükröződik a tanulók általános tájékozottsága, feladat-értelmező és problémamegoldó képessége is. Ennek a különbségnek is tulajdonítható, hogy a PISA-adatok másként jelzik az oktatási rendszerek problémáit. Ugyanakkor a PISA egységes tematika szerint azonos időben méri fel a három nagy területet, így a szövegértés, a matematika és a természettudomány teljesítmények egymással összehasonlítható módon tanulmányozhatóak. Amint a 3. ábrán látható, a PISA mérések is jelezték a szövegértés átmeneti javulását, itt ezt a 2006–2009 közötti mérési ciklusokban sikerült kimutatni. Azt is látjuk, hogy az oktatási rendszerben, az olvasás tanításában volt valamilyen változás, aminek a hatása tartós maradt. Az olvasás ugyanis e változásnak köszönhetően a leggyengébb területről feljött középre a matematika és a természettudomány közé, és ezt a relatív pozícióját megőrizte 2012-ben is, miközben mindhárom területen negatív változásokat tapasztalhattunk. Érdemes megjegyezni, hogy mindemellett az olvasás is a kritikus területek egyike maradt, minden ötödik tanuló funkcionális analfabétaként lép ki a közoktatásból, úgy, hogy nem rendelkezik a továbbtanuláshoz, szakképzéshez, munkába álláshoz, hétköznapi életvitelhez szükséges elemi szövegértési készségekkel sem.

Azt látjuk, hogy az IEA és a PISA különböző módon méri az iskolai teljesítményeket, de az eredmények fő üzenetei egységesek. A szövegértésre hosszabb távon a javulás jellemző, amely általános tendenciát megtörték az utóbbi évek romló eredményei. A matematikát és a természettudományt az ingadozás és stagnálás mellett hosszabb időtávon a

teljesítmények romlása jellemzi. A negatív változás mértéke különösen az utóbbi években jelentős. Néhány évtizeddel ezelőtt a magyar matematikatanítás még világhírű volt, az országot mint az új matematikatanítási koncepció egyik legsikeresebb megvalósítóját tartották számon, mára azonban az iskolai matematikai teljesítmények már a fejlett és fejletlen világ határára pozicionálnak bennünket. A matematika a magyar közoktatás leggyengébb láncszeme lett.

A közoktatás néhány különösen problematikus területe

Hosszasan lehetne sorolni azokat az adatokat, amelyek a közoktatásban végbemenő különösen aggasztó folyamatokat jeleznek. A következőkben csak három ilyen emeleket ki: a matematika problematikus helyzetét mint sok más gond indikátorát, a korai lemorzsolódás romló tendenciáit és azoknak az új típusú készségeknek, képességeknek a helyzetét, amelyek a jövőbeli fejlődés szempontjából különösen fontosak.

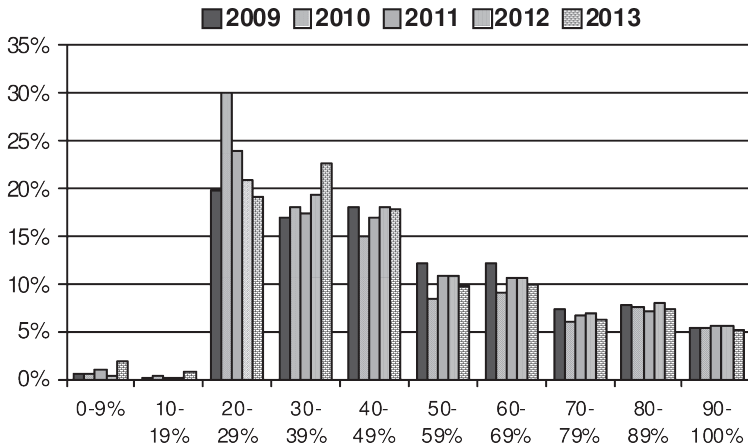
A matematikatudás helyzete

Amint az előzőekben láttuk, a matematika mára a magyar közoktatás leggyengébb területe lett. A matematikai teljesítményekben megfigyelhető romlás azért is problematikus, mert a matematika a magyar közoktatásban igen magas óraszámú tanított tantárgy, így a helyzete önmagán túlmutató gondokra is utalhat. Az egyetlen olyan tantárgy, amelyik egységes tantervvel, azonos megnevezéssel átfogja a teljes 12 évfolyamos közoktatást. A matematika alkalmazása ma már nem csak a természettudományi és műszaki területeken való továbbtanuláshoz szükséges, hanem elemi szintű tudása elengedhetetlen a szakképzésben és a hétköznapi életben is. A matematika fontosságát jelzi, hogy egyben érettségi tárgy is, kezdetektől fogva egyik alapeleme a közoktatást lezáró és a továbbtanulásra jogosító vizsgáknak.

A matematika teljesítményromlást egyrészt jelzik a nemzetközi kontextusban gyűjtött adatok, amelyek szerint különösen magas a gyengén teljesítők aránya. Például a 2012-es PISA felmérésben a tanulók 28,1 százaléka nem érte el a kettes teljesítményszintet, vagyis lényegében hozzá sem tudott látni a feladatok megoldásához, nem produkált értékelhető eredményt. Az ilyen gyenge tanulók aránya 2003-ban még 23 százalék volt, vagyis kilenc év alatt tizenöt éves népesség további öt százalékának tudása esett le arra a szintre, amely már a legegyszerűbb feladatok megoldásához sem elegendő.

Hasonlóképpen jelzik a gyenge matematikatudást az érettségi eredmények. Miközben kevesen választják az emelt szintű érettségit, a középszintű érettségiben igen magas a gyengén teljesítők aránya (4. ábra).

A 2009-2013 közötti középszintű matematika érettségi eredményeinek eloszlásai egyértelműen a gyengébb teljesítmények felé szóródnak. Nem lehet nem észrevenni a második (10–19 százalék) és a harmadik (20–29 százalék) teljesítménykategória közötti törést. Ilyen eloszlás a valóságban nincs, valószínűleg inkább a feladatok pontozóinak jószándéka segítette át a tanulók egy részét a bukás-nembukás határára. Objektív értékelés, például (automatikusan pontozó) számítógépes értékelés esetén ilyen eloszlás nem jönne létre. További elemzéseket igényelne az érettségi másik problémája, annak tartalma és szintje, amit az ábra adatai nem tükröznek.



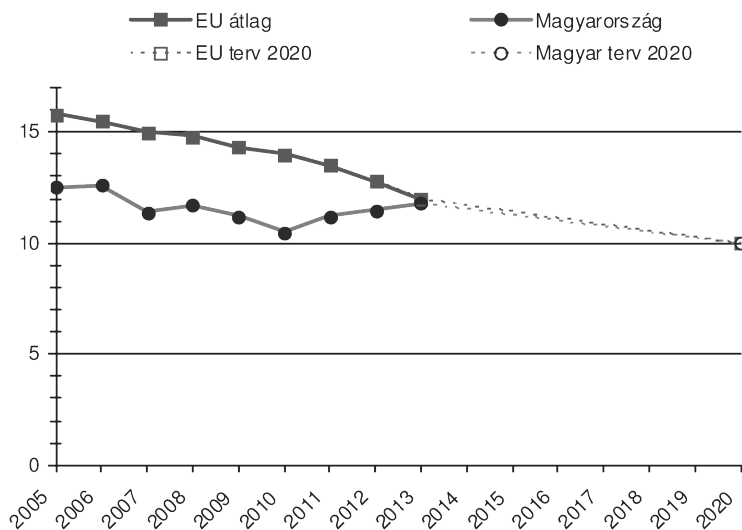
4. ábra. A középszintű matematika érettségi írásbeli vizsgaeredmények eloszlása
(forrás: Oktatási Hivatal)

A korai iskolai lemorzsolódás alakulása

Az iskolarendszer sokféle hiányosságának jelzését sűríti magába az iskolát korán elhagyók arányának mérőszáma. Ez az arány jelzi, hogy az iskola képtelen a tanulókat motiválni, iskolában tartani, de jelzi azt is, hogy képtelen a tanulókat úgy tanítani, hogy megfeleljenek a felsőbb évfolyamok elvárásainak. Az Európai Unió 2020-ra kitűzött fejlesztési céljainak egyik indikátora az iskolát korán elhagyók arányának csökkentése, ezt az arányt 2020-ra 10 százalék alá javasolja csökkenteni. Az 5. ábra az EU-átlag és a magyar lemorzsolódási arány változását mutatja be.

Az indikátor pontosabban azoknak a 18–24 éves fiataloknak az arányát adja meg százalékban, akik kimaradtak az általános vagy a középfokú oktatásból, és a felmérést megelőző időszakban nem vettek részt oktatásban, képzésben. Az adatok szerint 2005-ben (12,5 százalék) a korai iskolaelhagyók arányát tekintve még az EU-átlag (15,8 százalék) alatt voltunk. Ez az arány kisebb ingadozásokkal 2010-ig csökkent egészen 10,5 százalékra. Hamarosan elértük volna az EU-célt, ekkor azonban negatívba váltott a pozitív tendencia, és 2013-ra 11,8 százalékra nőtt lemorzsolódók aránya. Azt is látjuk, hogy ugyanebben az időszakban az EU átlag folyamatosan csökkent. Az átlag mögött azonban jelentős különbségek vannak, érdemes megemlíteni, hogy például Lengyelországban 2013-ban 5,6 százalék volt az iskolát korán elhagyók aránya.

Ezek az adatok súlyos társadalmi problémákat jeleznek, mivel az iskolát korán elhagyók foglalkoztatására kevés esély van, későbbi képzésükre pedig nálunk alig vannak megfelelő intézmények. Az is aggodalomra adhat okot, hogy egy jó irányba mutató változás fordult meg. Ugyanakkor más európai országok példája azt mutatja, hogy a problémát meg lehet oldani, már néhány év alatt is jelentős eredményt lehet elérni, a lemorzsolódók arányát akár a mai magyar adatok felére le lehet szorítani.



5. ábra. Az iskolát korán elhagyók arányának alakulása Magyarországon és az EU országaiban (forrás: EU 2020, é. n.)

A jövő elvárásai és a tudás minősége

Az utóbbi évtizedekben világszerte megváltozott az iskolák tudásközvetítő szerepével kapcsolatos elvárás. A múlt század második felében a pszichológiában lezajlott, gyakran kognitív forradalomként is említett folyamat újraértelmezte a tudás fogalmát, és az új szemléletmód, az eredmények, átkerültek az oktatásba is. Az utóbbi időben pedig mind több elemzés jelenik meg a modern társadalmak elvárásaival kapcsolatban, amit gyakran és meglehetősen leegyszerűsítve 21. századi készségeknek neveznek. Ezek között a készségek között sorolják fel a tanulás készségeit, a kreativitást, a tanulás és önfejlesztés képességeit, az együttműködés készségeit, az infokommunikációs készségeket és a problémamegoldást.

Ezeknek a modern társadalmakban felértékelődött készségeknek a mérésére és fejlesztésére számos nagyléptékű nemzetközi program indult (pl. az *Assessment and teaching of 21st century skills*, ld. Griffin, McGaw és Care, 2012). A PISA mérések tartalmi keretei már eleve egy újszerű, alkalmazásközpontú tudáskonceptióra épültek, emellett minden egyes mérési ciklusban van egy negyedik, innovatív mérési terület is, amelyik kifejezetten az új készségeket célozza meg.

Az iskolával szembeni új elvárások, a tanulás és a tudás minőségi szemlélete szellemében a 2000-es PISA felmérésben az innovatív terület a tanulási szokásokat és készségeket térképezte fel egy olyan kérdőívvel, amelyik a tanulás tanulásának és az önszabályozó tanulásnak a mérésére használt kérdőívek elemeiből épült fel. Ezeknek az új területeknek a vizsgálata a magyar iskolákról sajnos még a szokásos, papíralapú tesztekkel mért teljesítményeknél is negatívabb képet fest. Például a PISA 2000-ben végzett vizsgálata szerint a magyar diákok használták leggyakrabban a memorizálást mint tanulási stratégiát (Artelt, Baumert, Julius-Mc-Elvany és Peschar, 2003). A tanárok is ismerik a jelenséget: a diákok megtanulják és felmondják a tananyagot, de nem értik, miről beszélnek. Azt

viszont már csak a nemzetközi vizsgálatokból ismerhetjük meg, hogy ez nálunk sokkal gyakoribb, mint más országokban. Ugyanebből a felmérésből tudjuk, hogy az értelmező, gondolkodó tanulás viszont nagyon ritka.

A 2003-as PISA mérésben egy papíralapú problémamegoldás teszt felvételére került sor. A tesztek olyan feladatokat tartalmaztak, amelyek nem kapcsolódtak egyetlen hagyományos iskolai tantárgyhoz sem. Ezen tanulóink még viszonylag jól szerepeltek, az OECD átlagának megfelelő 501 pontot értek el.

A technológia alapú tesztelés a PISA keretében 2006-ban elindult el, a természettudományos műveltség mérésére egy számítógépes teszt is készült. Ebben Magyarország nem vett részt. Három évvel később, a 2009-es programban folytatódott a számítógépes technológia alapú mérési program, a digitális szövegek olvasása volt a kiegészítő terület. Ebben 16 ország vett részt, köztük Magyarország is. Tanulóink átlagosan 468 pontot értek el, ami sokkal gyengébb, mint a részt vevő OECD országok 500 pontos átlaga. Az eredmények szerint a lista gyengébb végéhez voltunk közelebb, nálunk rosszabb eredményt csak négy ország ért el (OECD, 2011).

A legutóbbi, 2012-es PISA felmérésben már három terület technológia alapú felmérésére került sor, a szövegértés és a matematika számítógépes tesztelése mellett szerepelt a programban egy számítógépre készült dinamikus problémamegoldás teszt is. Ezekben a teszteken a magyar tanulók minden tekintetben nagyon gyengén szerepeltek. A matematika számítógépes teszten 470 pontot értek el, a digitális szövegértés teszten pedig csak 450 pontot. Ez utóbbin csak Brazília, az Arab Emírségek és Kolumbia tanulói produkáltak gyengébb eredményt.

A dinamikus problémamegoldás azért is különösen érdekes, mert már olyan mérést valósít meg, amire papíralapon sor sem kerülhetett volna. A feladatok első részében ugyanis a tanulók egy szimulált (hétköznapi jelenséget utánozó) rendszerrel lépnek interakcióba, megismerik, hogyan reagál a különböző beavatkozásokra, majd az így megszerzett tudást felhasználva oldják meg a feladatot, eléri, hogy a szimulált rendszer a megadott módon viselkedjen. Itt is gyengék voltak a magyar eredmények, tanulóink 459 pontot értek el. Az alacsony átlag mögött a nagyon gyenge teljesítmények kimagasló aránya húzódik meg. A tanulók 35 százaléka nem ért el értékelhető (legalább kettes szintű) eredményt.

A PISA innovatív területeinek mérései jelzik, hogy a tanulóink már a jelenleg számításhoz vehető informatikai eszközökkel sem tudnak dolgozni, problémákat megoldani, még kevésbé lesznek felkészülve a jövőbeni fejleményekre. Érdemes megjegyezni, hogy az OECD egy másik programjában is szerepel a számítógépes problémamegoldás. A felnőttek tudását vizsgáló PIAAC programban (Program for International Assessment of Adult Competencies) a mérés a problémamegoldás technológia-gazdag környezetben koncepció köré épül fel. Ebben Magyarország sajnos nem vett részt, így csak más országok eredményei alapján elemezhetjük a felnőtt népesség technológiai műveltségét, problémamegoldó képességét.

A helyzetelemzések és a bizonyítékokra alapozott fejlesztések

A PISA eredményeket össze lehet kapcsolni az OECD-országok oktatását jellemző egyéb adatokkal, és ezekből az elemzésekéből kiderült, hogy az oktatási rendszer fejlesztése nem csak pénz kérdése: egy bizonyos szint felett sokkal többet számít az, milyen hatékonysággal használja fel a rendszer a rendelkezésre álló forrásokat. Az utóbbi évek változásai nyomán Magyarország lecsúszott a PISA vizsgálatokban részt vevő országoknak abba a kategóriájába, ahol még sokat számít a pénz. A ráfordításokat úgy vesszük figyelembe, hogy kiszámolják, mennyit költenek az országok egy-egy tanulóra a PISA mérésekben

való részvételéig, azaz tizenöt éves korukig összesen. A keveset és sokat költő országok határát 50 000 dollárban húzták meg. Az ennél kevesebbet költő országok csoportjában még számít az, mennyit fordítanak az oktatásra, például a 2013-as matematika eredményeket 37 százalékban magyarázhatjuk az említett ráfordításokkal. Magyarország ebben a csoportban van, többek között például Bulgáriával, Horvátországgal, Litvániával együtt. Ezekben az országokban az oktatás alulfinanszírozott, másként fogalmazva: még jelentős javulást lehet elérni az anyagi feltételek javításával is.

Az országok másik csoportjába, az említett küszöbértéknél többet költők közé tartozik többek között Csehország, Szlovákia, Szlovénia, Észtország és Lengyelország is. Ebben a körben statisztikailag már nem kimutatható a ráfordítások közvetlen hatása, ugyanakkora összegből egészen széles skálán változó eredmények jönnek ki. Például Észtországban a finn példából is tanulva olyan tudományosan megalapozott fejlesztésekre került sor, amelynek révén eredményeik már a finnekét is túlszárnyalták, és mindezt kevesebb, mint 60 000 dollár ráfordítással érik el, míg Ausztriának az OECD-átlagot alig meghaladó eredménye tanulónként több mint 120 000 dollárba kerül. Igaz, hogy e két ország gazdasági fejlettségében nagyok a különbségek, ezért érdemes megemlíteni, hogy Hollandia viszont 100 000 dollárnál is kevesebből ér el az osztrákoknál sokkal jobb eredményt.

Nálunk tehát az eredmények javításához többet kellene az oktatásra fordítani, és könnyen lehet azonosítani azokat a pontokat, ahol ez elengedhetetlen. Mindenekelőtt a pedagógusok fizetését kellene emelni, jelentősen, különösen a pályakezdeket. Több más ok miatt azért is, mert a tehetséges fiatalok közül nagyon kevesen jelentkeznek pedagóguspályára. A pedagógusképző intézmények nagyjából feleannyi hallgatót vesznek fel, mint amennyit ki kellene bocsátaniuk. A pedagógushiány több szakterületen máris érezhető, és könnyen kiszámítható, mi lesz néhány év múlva. Ezek a tények még csak a mennyiségi gondokat jellemzik, ugyanakkor mind több adat áll rendelkezésünkre a tanári szakokra felvettek felkészültségének problémáiról.

A pedagógusképzés egyben jó példája annak is, hogy a fejlesztés nem csak anyagiak kérdése, és a rendelkezésre álló források felhasználása pazarló is lehet. Magyarországon ugyanis több mint 30 felsőfokú intézményben folyik pedagógusképzés: ennyi helyen kell fenntartani bizonyos tárgyak oktatását végző szakmai csoportokat, tanszékeket, intézeteket. Például csak a tanítóképzésre 16 intézmény rendelkezik akkreditációval. Összehasonlításként érdemes megemlíteni, hogy orvosokat mindössze négy helyen képezünk, de azt világszínvonalon tesszük.

A költségek nem túl hatékony felhasználásának másik példája lehet az érettségi. A diákok több tucat választható tárgyból tehetnek érettségit két szinten, és erre több nyelven is lehetőségük van. Ugyanakkor az érettségi deklarált funkcióinak (a közoktatás végbizonyítványa, a felsőoktatási szelekció alapja) alig tesz eleget, mindemellett rendkívül bonyolult és drága is. Egy tudományosan megalapozott, a diákok tudását nagy pontossággal felmérő, objektív rendszert a jelenlegi költségeknél sokkal kevesebből lehetne működtetni.

Az oktatás fejleszthetőségének helyzetét tovább súlyosbítja, hogy egyre több olyan nemzetközi adatfelvétel van, amelyből Magyarország a fejlett országok (EU-tagországok, OECD-tagok) között szokatlan módon kimarad. Mindez lehetetlenné teszi a helyzetünk pontos megismerését, és mind nehezebbé teszi az adatokra, elemzésekre épülő döntéshozatalt. Így például nem tudhatjuk, hogyan szerepeltek volna tanulóink az IEA állampolgári kompetenciákkal kapcsolatos felmérésében (*Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr és Losito, 2010*). A számunkra legérdekesebb magyar adatok nélkül tanulmányozhatjuk csak a már említett PIAAC felméréseket áttekintő kötetet, és az egyes országok pedagógiai kultúráját bemutató legújabb TALIS (Teaching and Learning International Survey) vizsgálat eredményeit (*OECD, 2014b*) is. E nemzetközi programokból való kimaradással

Az oktatás fejleszthetőségének helyzetét tovább súlyosbítja, hogy egyre több olyan nemzetközi adatfelvétel van, amelyből Magyarország a fejlett országok (EU-tagországok, OECD-tagok) között szokatlan módon kimarad. Mindez lehetetlenné teszi a helyzetünk pontos megismerését, és mind nehezebbé teszi az adatokra, elemzésekre épülő döntéshozatalt. Így például nem tudhatjuk, hogyan szerepeltek volna tanulóink az IEA állampolgári kompetenciákkal kapcsolatos felméréseiben (Schulz, Ainley, Fraillon, Kerr és Losito, 2010). A számunkra legérdekesebb magyar adatok nélkül tanulmányozhatjuk csak a már említett PIAAC felméréseket áttekintő kötetet, és az egyes országok pedagógiai kultúráját bemutató legújabb TALIS (Teaching and Learning International Survey) vizsgálat eredményeit (OECD, 2014b) is. E nemzetközi programokból való kimaradással látványosan távolodunk az oktatási rendszerüket a tények, bizonyítékok, tudományos elemzések felhasználásával fejlesztő országok csoportjától.

látványosan távolodunk az oktatási rendszerüket a tények, bizonyítékok, tudományos elemzések felhasználásával fejlesztő országok csoportjától.

Az oktatási rendszer tudományosan megalapozott fejlesztéséhez a Magyarország részvétele nélkül megtartott adatfelvételek ellenére is gazdag forrás áll rendelkezésünkre. Az OECD évről évre megjelenteti az tagországok oktatási rendszereivel kapcsolatos indikátorokat áttekintő, és egyre inkább az összefüggéseket is elemző köteteket (ld. pl. OECD, 2014b). Sok alapos elemzés mutatja be, miként lehet az oktatási rendszereket hatékonyan működtetni vagy fejleszteni, akár alacsony, akár magasabb az aktuális fejlettségi szintjük (Heckman, 2000; Barber és Mourshed, 2007; Mourshed, Chijioko és Barber, 2010). Számos tekintetben megvalósításra várnak még a magyar közoktatás fejlesztésével kapcsolatos, ezidáig a legszélesebb körű tudományos összefogással megvalósított elemzés, a Zöld könyv (Fazekas, Köllő és Varga, 2008) ajánlásai is.

Irodalom

- Artelt, C., Baumert, J., Julius-McElvany, N. és Peschar, J. (2003): *Learners for life. Student approaches to learning. Results from PISA 2000*. OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264103917-en](https://doi.org/10.1787/9789264103917-en)
- Barber, M. és Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. McKinsey & Company.
- Carretero, M., Asensio, M. és Rodriguet-Moneo, M. (2010, szerk.): *History education and the construction of national identities*. Information Age Publishing, Charlotte.
- Csapó Benő (2000): Az oktatás és a nevelés egysége a demokratikus gondolkodás fejlesztésében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 24–34.
- Csapó Benő (2001): Cognitive aspects of democratic thinking. In: Soder, R., Goodlad, J. I. és McMannon, T. J. (szerk.): *Developing democratic character in the young*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco. 126–151.
- Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.

- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és Kinyó László (2009): A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. *Iskolakultúra*, 19. 3–4. sz. 3–13.
- Europe 2020. (é. n.) http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm
- Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia (2008, szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért*. Ecostat, Budapest.
- Griffin, P., McGaw, B. és Care, E. (2012): *Assessment and teaching of 21st century skills*. Springer, New York. DOI: [10.1007/978-94-007-2324-5](https://doi.org/10.1007/978-94-007-2324-5)
- Hajdu Tamás, Hermann Zoltán, Horn Dániel, Kertesi Gábor, Kézdi Gábor, Köllő János, Varga Júlia (2015): Az érettségi védelmében. *Budapest Munkagazdaságtani Füzetek*, 1. sz. 1–27.
- Heckman, J. (2000): Policies to foster human capital. *Research in Economics*, 54. 1. sz. 3–56. DOI: [10.1006/reec.1999.0225](https://doi.org/10.1006/reec.1999.0225)
- Mourshead, M., Chijioke, C. és Barber, M. (2010): How the world's most improved school systems keep getting better. McKinsey & Company.
- Martin, M. O., Mullis, I. V. S., Foy, P. és Stanco, G. M. (2012): *TIMSS 2011 international results in science*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. és Arora, A. (2012): *TIMSS 2011 international results in mathematics*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P. és Drucker, K. T. (2012): *PIRLS 2011 International Results in Reading*. TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College, Chestnut Hill, MA.
- OECD (2004): *Understanding economic growth*. OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264019331-en](https://doi.org/10.1787/9789264019331-en)
- OECD (2009): Green at fifteen? How 15-year-olds perform in environmental science and geoscience in PISA. OECD, Paris.
- OECD (2010a): *Improving health and social cohesion through education*. OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264086319-en](https://doi.org/10.1787/9789264086319-en)
- OECD (2010b): *The high costs of low educational performance. The long-run economic impact of improving PISA outcomes*. OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264077485-en](https://doi.org/10.1787/9789264077485-en)
- OECD (2011): *PISA 2009 results (Volume VI): Students on line. Digital technologies and performance*. OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264112995-en](https://doi.org/10.1787/9789264112995-en)
- OECD (2013a): *PISA 2012 results (Volume I). What students know and can do: Student performance in mathematics, reading and science*. OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264201118-sum-en](https://doi.org/10.1787/9789264201118-sum-en)
- OECD (2013b): *PISA 2012 results (Volume II). Excellence through equity: Giving every student the chance to succeed*. OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264201132-en](https://doi.org/10.1787/9789264201132-en)
- OECD (2014a): *Trends shaping education 2014*. OECD, Paris.
- OECD (2014b): *New insights from TALIS 2013. Teaching and learning in primary and upper secondary education*. OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264226319-en](https://doi.org/10.1787/9789264226319-en)
- OECD (2014c): *OECD Skills Outlook 2013: First results from the Survey of Adult Skills*. OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264204256-en](https://doi.org/10.1787/9789264204256-en)
- OECD (2014d): *PISA 2012 results (Volume V). Creative Problem Solving. Students' skills in tackling real-life problems*. OECD, Paris. DOI: [10.1787/9789264208070-en](https://doi.org/10.1787/9789264208070-en)
- Schulz, W., Ainley, J., Fraillon, J., Kerr, D. és Losito, B. (2010): *Initial findings from the IEA International Civic and Citizenship Education Study*. International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Amsterdam.
- Tóth Edit, Csapó Benő és Székely László (2010): Az iskolák és osztályok közötti különbségek alakulása a magyar iskolarendszerben. Egy longitudinális vizsgálat eredményei. *Közgazdasági Szemle*, 57. 9. sz. 798–814.
- UNDP (2014): *Human Development Report 2014. Sustaining human progress: Reducing vulnerabilities and building resilience*. United Nations Development Programme, New York.

Tolcsvai Nagy Gábor

akadémikus, egyetemi tanár, UKF Nitra, Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

Mi köze van a diáknak a nyelvtanhoz, avagy a tárgyá tett nyelv visszahumanizálása az oktatásban

A nyelvről általában és kivált az anyanyelvről mindenkinek van véleménye, álláspontja.¹ E vélekedések igen sokfélék, gyakran a képzelőerő gazdagságának is kitéve. Egyben azonban nagymértékben egyeznek: a nyelvet egyfajta tárgyként kezelik. Mintha a nyelv olyan dolog lenne, mint a toll vagy a kilincs a kézben, a mikrofon a száj előtt, a kabát rajtunk: eszköz, amelyet készen kapunk, és amelyet használunk. A nyelvről való beszélgetést e ponton érdemes a helyére igazítani: a nyelv tudás, aktív tudás, amely összefügg a világról való megismeréssel, az emberi elme műveleteivel és alkotókészségével, az ismeretek létrehozásával, az érzelmek, értékek kialakításával, vagyis megkonstruálásukkal, a közösségi cselekvésekkel, diszkurzusokkal és viselkedéssel, és mindennek sokféle szóba öntési lehetőségével. A nyelv dologszerű kezelése elidegeníti a beszélőtől és így a diáktól a nyelvet, holott a legszemélyesebb közük van hozzá. A nyelv kreatív tudásként való funkcionális szemlélete visszaadja a nyelv emberi lényegét, és lehetővé teszi a nyelv, első helyen az anyanyelv iskolai oktatásának motiválttá, érdekessé tételét. Az alábbiakban erről a visszahumanizálási lehetőségről és kötelességről lesz szó, általános nyelvészeti, elméleti és nyelvpedagógiai szempontból egyaránt.

A diáknak nyilvánvalóan köze van a nyelvhez. Ez a viszony egyrészt közvetlen, hiszen a diák beszél, ismeri anyanyelvét, gyakorlati tudásként. Másrészt közvetett, amikor a nyelvről szóló beszéd részese lesz a nyelvtanórán (de másutt is: a mindennapi életben érthetőségi és stíluskérdések vagy udvariassági szokások kapcsán). Az alapvető kérdés az, hogy a kétféle viszonyulás miképp kapcsolódik össze a diák számára.

Konferenciánk központi témájának megfelelően a nyelvtudomány kutatási eredményei és az iskolai oktatás szemlélete közötti feszültségekről beszélek, két meghatározó fogalomkör példáját felhasználva.

Az európai kultúrákban a nyelv iskolai konceptualizációja lényegében a Saussure-féle dichotómiákon és a Jakobson által bemutatott kommunikációs modellen nyugszik.

Saussure (1997) strukturalista elmélete ismeretes módon kettéválasztja a nyelvi rendszert és a nyelvhasználatot. Ez a szétkülönítés a lehető legteljesebb, alapvető, mondhat-

tennie semmit. Föltehető, hogy azokban a kultúrákban, mint a magyar is, amelyekben a kérdés, a kérdésfeltevés, a megbeszélés, a problémamegoldó vita háttérben marad, nem jelentős tényezője a cselekvéseknek, tehát azok a kultúrák többek között egy efféle statikus kommunikációs modellnek a megértést passzivizáló hatása alatt vannak.

A nyelvtudomány az elmúlt 60–70 évben két nagy irányzatot hozott létre, a formálisat és a funkcionálisat. A formális, főképp generatív nyelvészet a magyar nyelvtudományban is kidolgozott iskolai anyanyelv-pedagógiai programokat. A következőkben a funkcionális nyelvészet keretében mutatom be a kommunikációs alaphelyzetnek, valamint a nyelv mint rendszer és használat együttesének a fő jellemzőit, majd mindennek anyanyelv-pedagógiai következményeit.

Minden nyelvi megnyilatkozás valamilyen helyzetben lévő emberek között történik meg, a beszélőtársak szándékaival, elvárásaival és megértési folyamataival együtt. A prototipikus beszédhelyzetben két ember beszélget egy tér- és időkontinuumban, vagyis a beszélőtársak közvetlenül érzékelik egymást, közel vannak egymáshoz. Ebben a nyelvi interakcióban közösen cselekszenek: a beszélő beszél, a hallgató pedig feldolgozza a beszélő szövegét. Mindkét beszélőtárs cselekszik, aktív, hiszen mind a beszéd, mind a beszéd megértése tevékeny embert kíván. A kommunikáció többrétegű folyamat. Egyrészt a beszélőtől egyirányú fizikai folyamatként eljut a szöveg fizikai teste a hallgatóhoz akusztikai vagy vizuális jelekkel. Másrészt a beszélőtársak közösen egy harmadikra, beszélgetésük tárgyára, annak szövegszerű megjelenésére és körülményeire irányítják a figyelmüket. Ebben a folyamatban a beszélő a kezdeményező, a saját figyelmét valamely jelenség köti le, és beszédével társának a figyelmét is arra irányítja. Mindketten tudnak a közös figyelemirányításról, arról, hogy mindkettejük figyelmének középpontjában ugyanaz a dolog, esemény áll az adott pillanatban; és arról is, hogy e közös cselekvést a beszélő kezdeményezte, és azért sikeres, mert mindketten képesek a figyelemirányításra (mindketten intencionális lények), és ezt tudják is egymásról.

A nyelvi kommunikációval minden ember legalapvetőbb célja az, hogy társas tevékenység során, személyközi kapcsolatokban jelentéseket állítson elő és ezeket a jelentéseket hozzáférhetővé tegye mások számára. A nyelvi tevékenység nem egyirányú: a jelentések előállítására társas tevékenység, a nyelvi interakciókban a mindenkor beszélő és a hallgató közösen hozzák létre a megértés tárgyát, az éppen beszélő kezdeményezésére, de közösen irányítják figyelmüket a beszélgetés tárgyára. A beszélgetés tárgyát a nyelvi kifejezések szemantikai szerkezetekben, grammatikai és szövegtani elrendezésben fejtik ki. Minden emberi megszólalás:

- valaki mást szólít meg, valaki máshoz fordul,
- valamilyen célja van,
- valamilyen tartalmat kíván a másik számára hozzáférhetővé tenni,
- a beszélőtársak figyelmét egy közös harmadikra, a beszélgetés tárgyára irányítva,
- a beszélgetés tárgyát és annak nyelvi kifejezését közösen megértve,
- valamilyen közösségi nyelvi formában.

Kommunikáció nincsen cselekvő ember nélkül. A cselekvő ember nincs egyedül, társakkal cselekszik, közösségben. Cselekvése másra irányul, az ember másra irányuló (intencionális) cselekvő. Az emberi cselekvés egyrészt a cselekvés tárgyára irányul, másrészt a társakra, a közösségre. A kommunikáció során a beszélő nyelvi tevékenysége egyrészt a hallgatóra irányul, a hallgató mentális állapotát változtatja meg közlésével. Másrészt a beszéd tárgyára irányul cselekvése, arra vonatkozik szövege. A beszélőtársak beszédükkel és megértésükkel tudásuk egy részét mozgósítják, cselekszenek, és érzelmeiket is a nyelvi tevékenység részévé teszik.

A nyelvi tevékenység interszubjektív: a beszélőtársak (a pillanatnyi beszélő és hallgató) együtt hozzák létre a kommunikációs folyamatot és azon belül a megértést. Amíg a

hallgató másként nem jelez, a beszélő szövegét, nyelvi szerkezeteit úgy érti (nagyjából), ahogy azt a beszélő érti és értetni szándékozza.

Az (1) párbeszédben ketten vesznek részt; például egy lakás nappalijában vannak hétvégén délután, mindketten valamilyen tevékenységet végeznek (például olvasnak, leveleznek, zenét hallgatnak). Az első beszélő kinéz az ablakon, észleli az esőt, vagyis az esőre irányul a figyelme. Társa még nem tud az esőről, olvasmányába mélyed. Az első beszélő a párbeszéd kezdeményező első fordulójával a második beszélő figyelmét olvasmányáról az esőre irányítja, ezzel megváltoztatja annak mentális állapotát. Ennek a helyzetnek a gyors megértése után válaszol a második beszélő a második fordulóban a későbbre tervezett séta elmaradását megfogalmazva.

(1) 1 (A)²: Esik az eső.

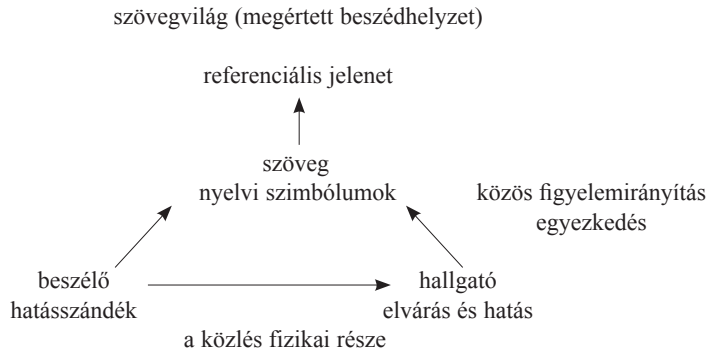
2 (B): Hát akkor nem tudunk sétálni!

A közös figyelmi jelenet egyúttal közös referenciális jelenet is. A beszélőtársak közösen ugyanazokra a dolgokra, folyamatokra, jelenetekre vonatkoztatják a szöveg egyes elemeit. Az eső az az eső, amelyik a párbeszéd idején esik, a séta az a séta, amit a beszélőtársak közösen elterveztek, és a többes szám első személy a két beszélőtárs. Mindezekre a két beszélőtárs által megértett beszédhelyzetben belül vonatkoznak, referálnak a nyelvi kifejezések. Az emberi kommunikáció közös cselekvés két vagy több beszélőtárs között, akik figyelmük közös irányításával, a megkonstruált nyelvi kifejezések közös megértésével tartanak fenn kapcsolatot egymás között. A beszélőtárs mindig integrált beszélő/hallgató, vagyis a beszélgetés egyik szakaszában beszélő, a másik szakaszban hallgató, és a két szerepet gond nélkül tudja váltogatni. A kommunikáció alapsémáját a 2. ábra mutatja be (vö. Sinha, 2001; Tomasello, 2002; Tátrai, 2011).

Kommunikáció nincsen cselekvő ember nélkül. A cselekvő ember nincs egyedül, társakkal cselekszik, közösségben. Cselekvése másra irányul, az ember másra irányuló (intencionális) cselekvő. Az emberi cselekvés egyrészt a cselekvés tárgyára irányul, másrészt a társakra, a közösségre. A kommunikáció során a beszélő nyelvi tevékenysége egyrészt a hallgatóra irányul, a hallgató mentális állapotát változtatja meg közlésével. Másrészt a beszéd tárgyára irányul cselekvése, arra vonatkozik szövege.

A beszélőtársak beszédükkel és megértésükkel tudásuk egy részét mozgósítják, cselekszenek, és érzelmeiket is a nyelvi tevékenység részévé teszik.

A nyelvi tevékenység interszubjektív: a beszélőtársak (a pillanatnyi beszélő és hallgató) együtt hozzák létre a kommunikációs folyamatot és azon belül a megértést. Amíg a hallgató másként nem jelez, a beszélő szövegét, nyelvi szerkezeteit úgy érti (nagyjából), ahogy azt a beszélő érti és értetni szándékozza.



2. ábra. A kommunikáció alapsémája

A kommunikációról a fentiekben elmondottakat a kisgyermek fokozatosan ismeri meg a világ és önmaga megismerése, valamint a szocializáció során. Hangsúlyozni kell azonban, hogy a legfontosabb tényezőket gyakorlati tudásként a legkisebbek, a csecsemők is ismerik, s az egy-két éves kisgyermek a nyelvelsajátítás során már finomabb részleteket, árnyalatokat is megértenek, és elő is tudják állítani azokban a beszélgetésekben, amelyekben részt vesznek. Tehát a használat szintjén már kiterjedt ismerettel rendelkeznek a közös megértés nyelvi és nem nyelvi műveleteiről, általános kommunikációs nézőpontból tekintve elsősorban bizalmas (családi) beszédhelyzetben. Ez a tudás később gyarapodhat, tehát az iskolában az anyanyelv-pedagógiában már lehet építeni rá – belülről, a beszélő gyermek, már diák nézőpontjából. Vagyis nem kívülről, eltávolítva, hanem a diák saját kommunikációs tapasztalataira építve: mi történik akkor a te tapasztalatod szerint, amikor a családtagjaiddal, a barátaiddal, óvodás és iskolai társaiddal beszéltek.

Az emberi kommunikáció számtalan további változatban valósulhat meg. Írás és olvasás közben nincsen jelen az egyik beszélőtárs, gyakran igen távol tartózkodik vagy már nem él, esetleg kitalált társ. Ezekben az esetekben a prototipikus kommunikáció beszédhelyzetének sematikus ismerete alapján az élő, cselekvő beszélőtárs az olvasott vagy hallott szövegből rekonstruálja annak alkotóját, vagy hallgatót (hallgatókat) képzel szövegéhez, kommunikációs tapasztalatai alapján.

A kommunikáció egyetemes emberi képességek, szándékok és körülmények alapján valósul meg. Ezzel együtt rendkívül sok változata létezett és létezik történeti korokban és különböző kultúrákban.

A rendszer és a használat egysége a nyelvi tevékenységben pontosan megmutatkozik. Azért érvényesül ez az egység, mert a nyelvi tudás kognitív feltételei egyaránt vonatkoznak a rendszerre és a rendszer használatára.

A beszéd és a megértés konstruálás, vagyis motivált fogalmi szerkezetek létrehozása és feldolgozása. A beszélő és a hallgató a nyelvi kifejezésekkel, grammatikai szerkezetekkel, szövegekkel konceptuális tartalmakat konstruál. A nyelv nem tükrözi a valóságot, hanem a beszélő mentálisan megkonstruálja a valóság egy részletét leképezési viszonyokban. A nyelv nem eszköze, hanem közege a megismerésnek és a kommunikációnak. A konstruálás egy esemény, egy jelenet feldolgozó (elemző) megértése és fogalmi megalkotása valamilyen módon, több lehetséges módozat közül (*Langacker*, 2008, 55. o.). A konstruálás minden nyelvi kifejezés jellemzője, a nyelvek a situációk, azok résztvevői, jellemzői és viszonyai kategorizációjának különböző módozatait nyújtják (*Verhagen*, 2007, 48. o.).

A nyelv konstruáló funkcióját rendszer és használat kölcsönviszonyában lehet jellemezni a következő tételekkel:

- A nyelv rendszer és használat egysége. A nyelvtudomány elmélet és empiria kölcsönhatásában írja le a nyelvet.

A nyelvtudomány használat-alapú tudomány (*Langacker, 1987, 2008; Kemmer és Barlow, 2000, viii–ix. o.; Toicsvai Nagy, 2013*).

- Szoros kapcsolat van a nyelvi szerkezetek és a szerkezetek megvalósulásai, a példányok között.

A beszélő nyelvi tudása használati eseményeken alapul, a beszélő nyelvi rendszere nyelvi interakciók tapasztalatából alakul ki, és alakul folyamatosan, visszacsatolásokkal. Ez a nyelvtan nagymértékben redundáns, amelyben nem különül el az elemzést nem igénylő lista és az elemzést kívánó összetett nyelvtani szerkezet, és amelyben az általános és a specifikus egyaránt jelen van, és a használat által kapcsolódik össze úgy, hogy a specifikus származik a tapasztalatból, az általános a specifikusból.

Minden nyelvi kifejezés valamilyen nyelvi interakció részeként valósul meg, a dekontextualizált „rendszeriségek” csak laborhelyzetben léteznek.

- A kontextusnak alapvető a szerepe a nyelvi rendszer működésében.

A kontextus szerepe szorosan összefügg a megismerés módozataival és a nyelvi kifejezések természetes közegével, beleértve a megértett beszédhelyzetet. A nyelvi kifejezések sematikus, alulspecifikált (általános) jellege összekapcsolódik a megvalósulás kontextusfüggő nyelvi produkciójával, a nyelvi kifejezések tipikus kontextusa konvencionálódhat:

- a nyelvi és nem nyelvi minták feldolgozása és tanulása integrált módon történik,
- a nyelv minden aspektusa, a fonetikától a szemantikáig, ki van téve nyelvi és nem nyelvi kontextusnak,
- a kontextus szabályszerű aspektusai konvencionálódhatnak, és a nyelvi rendszer részévé válhatnak,
- a pragmatikai kontextus elemei, amelyekben egy kifejezés tipikusan előfordul, a konvencionális jelentés részeivé válhatnak,
- komplex interakció van a kognitív reprezentációk (ezek sok hasonló kontextualizált tapasztalatból lettek elvonva) és a közvetlen használat helyzetének kontextuális tényezői között (*Kemmer és Barlow, 2000, xxi. o.;* vö. még: *Tátrai, 2004, 2011, 51–67. o.*).

A rendszer és a használat szoros kapcsolata révén a nyelvi tevékenység, a beszéd és a megértés a rendszer része:

- A produkció és a megértés integrált része a nyelvi rendszernek.

Nincs ok arra, hogy éles különbséget tegyünk rendszer és használat (az elméleti szakszavak szerint *langue* és *parole*, kompetencia és performancia) között, a nyelvi produkció mint feldolgozási folyamat a nyelvről való tudás, a „kompetencia” része (*Kemmer és Barlow, 2000, xi. o.*).

A nyelv rendszerét ezért a nyelv használata alapján lehet leírni (*Langacker, 1999, 15–16. o.*). A nyelvi kifejezések (például a morféma, szóalakok, tagmondatok) mindig más nyelvi egységek közegében fordulnak elő, méghozzá általában jellegzetes együttállásokban. Az anyanyelvi beszélő az egyes nyelvi kifejezéseket így, jellegzetes környezetükben ismeri, mert minden nyelvi kifejezés valamilyen nyelvi interakció részeként valósul meg. A nyelv leírásában ezeket a közegeket és együttállásokat is be kell mutatni, s nem csupán szerkezeti, hanem funkcionális szempontból is. A magukban szemlélt nyelvi

kifejezéstípusok dekontextualizálása metaszintű beavatkozás eredménye, amely a tudományos tárgyasításban kétségkívül szükséges, de egyedül kevés, mert a tudományos leírás és a gyakorlati tudás közötti szakadékot növeli, nincs összhangban a beszélő (így a tanuló) tapasztalatával. Ezért fontos megállapítás, hogy a nyelvi produkció (beszéd, írás) és a megértés így integrált része a nyelvi rendszernek.

A nyelv a kreatív emberi megismerés közege és eredménye. Ezt a történő jelenséget a használati eseményekben (a nyelvi interakciókban) megmutató variabilitás rendszerében kell leírni, vagyis nem lehet egyetlen doktrínából, egyetlen elméleti tételsorból levezetni. A nyelvi rendszer részlegesen mindig nyitott (nem teljesen zárt), történetileg változik, a mindennapi nyelvi interakciók alkotó módon alakítják, kihasználva a rendszerben meglévő dinamikát. A nyelvben a valószínűség és az emergencia érvényesül:

- A nyelvi szerkezeteket valószínűségi sémák alapján konstruálják a beszélők. A nyelvi szerkezetek nem jósolhatók meg teljes bizonyossággal.
- A sémák valószínűségi minták, amelyek kontextusérzékeny valószínűséggel valósulnak meg, vagyis az egyes sémák előfordulása különböző kontextusokban a kontextusoktól függően valószínűsíthető.
- A nyelvi kifejezések helyességét az adekvátsággal lehet jellemezni, amelyet a beszélői szándék és a hallgatói elvárás valós nyelvi interakcióban határoz meg.
- A megértett beszédhelyzetben megalkotott és feldolgozott mondat vagy szöveg inkább emergens, mint rögzített, vagyis az összetevők gyakran olyan új minőséget hoznak létre, amely nem feltétlenül jósolható meg a részekből, különösen nem a megértett beszédhelyzet jellemzői nélkül.

A nyelvi tudás, a nyelv emergens jellege az elme konnekcionista működési modelljével hozható összefüggésbe. Kemmer és Barlow (2000, xii. o.) szerint:

„a nyelvi egységek kognitív rutinok, mentális (végső soron neurális) aktiváció visszatérő mintái [...] nem tárolódnak valamilyen neurális helyen, nincsenek elhelyezve a memória tárolóeszközeinek típusaiban [...] a nyelvi egységek aktivációs mintákban léteznek, a nyelvi műveletek során a rendszer feldolgozó aktivitásának a részei [...] ha nincsen feldolgozás, az egységek által reprezentált információ konnekción mintákban van (különböző konnekción erősséggel), amelyek a korábbi aktivációk eredményei”.

A nyelvi kommunikáció elsődleges célja értelem, mentális tartalom hozzáférhetővé tétel, a közös figyelem középpontjába helyezése, a közös jelentésképzés, értelemképzés. Ebből következik, hogy:

- A jelentés elsődleges a formához, a struktúrához képest, vagy legalább egyenrangú azzal. A fonológiai és morfoszintaktikai szerkezet is fogalmi struktúrában tárolódik és funkcionál. A nyelvi egységekre általában jellemző az ikonikusság.

Valamely ismeret (reprezentáció) nyelvi kifejezése egyenlő annak fogalmi feldolgozásával, konceptuális megkonstruálásával. A mentalizmus általános elve, vagyis a megismerésnek a nyelvi tevékenységben betöltött alapvető szerepe és a holizmus adja a következő elvet a jelentés forrásáról:

- A jelentés fogalmi természetű és tapasztalati alapú. A jelentés enciklopédikus jellegű, a megismerésből származik, és megosztott, mindig társas, interszubjektív nyelvhasználati eseményben konstruálódik meg.

Egy szemantikai példát említve, a főnév nyelvtani kategória-meghatározása vagy körülírása a megismerés felől kezdődhet, rendszer és használat egységét bemutatva. Ennek megfelelően a dolgokat jellegzetesen főnév jelöli. A megismerő és beszélő embert dolgok (dologként megértett entitások) özöne veszi körül, és rengeteg dologról képes beszélni. A sok dolog igen sokféle lehet, és a különféle dolgokat egyaránt főnév jelöli. Főnév például a 'kő', az 'asztal', az 'arany', a 'víz', a 'szeretet', a 'futás'. Mindegyik felsorolt főnév dolgot nevez meg, jóllehet ezek a dolgok nagyon különbözőek. A különböző dolgok a megismerésben, a kategorizációban kerülnek egy kategóriába, a fogalmi konstruálás révén. A prototipikus dolog a fizikai tárgy. Az embert körülvevő természeti és ember alkotta fizikai tárgyak időben viszonylagos állandóságot mutatnak (nem változik az alakjuk, a méretük, a színük, az anyaguk). A tárgyak emellett térben körülhatároltak, kiterjedésük fölismérhető, ezáltal elkülönülnek más tárgyaktól. A fizikai tárgyak a legközvetlenebbül tapasztalható dolgok, amelyek megismeréséből jön létre a 'dolog' fogalma, szemantikusan fogalmi szerkezete. A fizikai tárgyak fogalmi sémája szerint alkalmazza az emberi megismerés a dolog fogalmának sémáját a különböző anyagi természetű anyagokra (ebben az értelemben főnév a körülhatárolatlan és részeiben fölismérhető anyagot jelölő 'homok' vagy a körülhatárolatlan és részeiben fölismérhetetlen anyagot jelölő 'víz'), nem időben feldolgozott folyamatokra (például 'futás'), dologszerűen nem tapasztalható jelenségekre (például az érzelmekre: 'szeretet').

Egy szó általános, dekontextualizált, kifejtő leírásában a szó típusjelentése, a prototipikus jelentésszerkezet részletezhető. Ez a típusjelentés kontextusban különböző mértékű igazodásokkal, módosulásokkal valósul meg.

Egy szó, főképp egy alapszófajú szó, például főnév, ige jelentésszerkezete teljes egészében nem tud előhívódni egy szövegben, kognitív (főképp emlékezeti) korlátok miatt a hálózatnak általában csak egy része aktiválódik. A kontextus a konstruálás során befolyásolja a figyelem irányulását. A beszélő a teljes jelentésszerkezetből arra a jelentésösszetevőre (vagy jelentésösszetevőkre) irányítja a figyelmet, amely az adott szövegvilágban a szándékának megfelelő. Például az 'asztal' vagy az 'alma' főnév jelentésszerkezete összetett, amelyből egy-egy nyelvi interakcióban csak egyes részek kerülnek a figyelem középpontjába (ez az aktív zóna). (2)-ben az 'asztal', (3)-ban az 'alma' főnév jelentésének különböző részei profilálódnak (2a: asztallap, 2b: az asztallap alatti tér; 3a: az alma külső felülete, 3b: az alma húsa).

- (2) a. A asztalra teszi a könyvet.
b. Az asztal alá tolja a széket.

- (3) a. Almát hámoz.
b. Almát eszik.

Típus és megvalósulás, vagyis rendszer és használat viszonya dinamikusan érvényesül egy kategória példányainak fokozat szerinti besorolásánál vagy poliszém jelentések elkülönítésénél.

Az anyanyelv-pedagógiában a kommunikációs helyzet dinamikus, közös cselekvésjellegét, valamint ezzel szoros összefüggésben nyelvi rendszer és nyelvhasználat egységét jól és érthetően lehet tanítani.

A közös figyelemirányítás, a közös jelentésképzés jelenségét modellálni lehet szerepjátékokkal, kommunikációs helyzetgyakorlatokkal. A felső tagozatos diákok már nem csupán bőséges tapasztalatokkal rendelkeznek a mindennapi kommunikációs helyzetekről, hanem reflexív tudásuk is van róla, vagyis fel tudnak idézni és el tudnak játszani ilyen helyzeteket. Anyanyelvtanórán a diákok képzelőerejére is bízva egyszerű jeleneteket lehet előadni, akár csak a fő jellemzőket előre rögzítve. Ilyen mindennapi jelenet a közö-

nés, üdvözlés, a kérdés és a válasz rá, a kérdés és felelet (ezek mind rövid, egy szomszéd-sági párból álló kétfordulós párbeszéd), valamint a társalgás, a vita és a megbeszélés vagy a történet-elbeszélés. Az előadott jelenetek órai megbeszélésén meg lehet tárgyalni, hogy a két vagy több résztvevő mit csinált mentálisan és fizikailag a jelenetek közben, mire figyelt, mit hogyan értett meg, mit várt el. Ezáltal rá lehet vezetni a diákokat arra, hogy a nyelvi tevékenység során a beszélőtársak közösen hoznak létre valamely értelmet, és ez a közös cselekvés és megértés nem csupán a tevékenységek feltétele, hanem az emberi méltóság, megbecsülés és jóakarát tényezője is.

Hasonlóképpen rendszer és használat kettősségének az egysége is tanítható, többek között a jelentés funkcióival, a típus és a megvalósulás összefüggéseivel. A főnév iménti példáját folytatva, az iskoláskorú gyermekeknek már bőséges tapasztalataik vannak a dolgok különböző fajtáiról, egyáltalán a dolgokról. Amennyiben az anyanyelvoktatás során a főnév kategóriájával először nem elvont definíció, alaki jellemzők és paradigmatablázatok formájában találkozunk, hanem elsődleges funkcióival, a szakadék a tudományos leírás és a gyakorlati tudás között áthidalható. A korosztályi ismeretszintnek megfelelően lehet tárgyalni a dolgok sokféleségét, elsőként a környezeti fizikai tárgyakat (mind a természeti, mind az ember alkotta tárgyakat) azok jellemzőivel, rámutatva alaki és anyagi állandóságukra és körülhatároltságukra (például a kövek, a fák, a házak, a bútorok, a használati tárgyak tapasztalata alapján). Majd folytatni lehet az anyagok jellegzetességeivel, a víz, a homok, a sóder, a föld példájával, vagy a sok hasonló egyedből álló nagyobb egységekkel (ilyen a borsó, a búza vagy a morzsolt kukorica, más szempontból a sok ember – tömeg vagy a fák – erdő összefüggés). Ekképp építkezve az iskolai nyelvtanításban, fokozatosan és eleinte észrevétlenül kialakulóban lesz egy bővülő és egyre jobban absztrahálódó jelentéstan, másrészt ezzel párhuzamosan számos nyelvtani kategória megalapozása és részben kidolgozása megtörténik. A megfelelő oktatási helyzetben összegzésként meg lehet állapítani, hogy a sok szó, amely dolgot jelöl, mind főnév, jellegzetes további tulajdonságokkal. Dologból lehet egy vagy több, ezért a főnév lehet egyes vagy többes számú. Egy dolgot lehet a beszélgetés során azonosítani, ekkor határozott lesz, máskor nem lehet pontosan azonosítani, ekkor határozatlan lesz. A dolgokat, elsőként a fizikai tárgyakat a beszélők térben helyezik el, ezért a főnevek határozóragokat kapnak, amelyek elsődlegesen térvizonyt fejeznek ki. Számos további főnévi grammatikai jellemző bevezethető így, szemantikai alapon, funkcióiból kiindulva. Ezt a módszertant tovább alkalmazva szintén helyzetgyakorlatokkal lehet a figyelemirányítás eredményeként a főnév jelentésszerkezetében kiemelt aktív zóna változásaira felhívni a figyelmet, ilyen párbeszédekkel:

- (4) – Hová tegyem a csomagot?
– Ide az asztalra.
- (5) – Kérlek, segíts odébb tenni azt az asztalt!
– Jó, vigyük.

A (4) párbeszédben az 'asztal' főnév jelentésszerkezetéből az asztal szerkezete és felület része, továbbá funkciója (dolgokat tartunk rajta) hívódik elő, míg például a mérete, az anyaga és a színe nem lényeges az adott helyzetben. Az (5) párbeszédben viszont az asztal szerkezete mellett annak súlya és mérete fontos, az kerül a beszélőtársak figyelmének előterébe, mert meg kell fogni és fel kell emelni az asztalt, míg a funkciója és más tulajdonságai nem fontosak az adott pillanatban elhangzó közlésben.

Összegzés

Az előzőekben a kommunikációnak, valamint a nyelvi rendszer és a nyelvhasználat dichotómiájának a strukturalista eredetű iskolai tankönyvi és mai funkcionális nyelvtudományi értelmezéseit mutattam be és szembesítettem őket egymással. A kétféle értelmezés egyes pontokon igen távol áll egymástól, sőt, éppen ellentétesek. Ugyanakkor további következtetések is levonhatók.

A funkcionális értelmezések a tudomány kérdező, visszakérdező diszkurzív tevékenységének az eredményei.

A funkcionális értelmezések nem bonyolultabbak, mint a korábbiak, korosztályi szintű kifejtésben bevihetők az iskolai oktatásba.

Éppen funkcionális jellegénél fogva a funkcionális szemlélet össze tudja kapcsolni a diák személyes nyelvi tudását és tapasztalatait a nyelv elvont leírásával. Vagyis ki tudja mutatni és fenn tudja tartani a diák gyakorlati tudása, a használat és az elvont fogalmi rendszer közötti viszonyt. Ilyen nézőpontból a diák maga is láthatja, hogy van köze a nyelvtanhoz, mert saját tudása egy részét ismeri meg más nézőpontból.

Ez ma olyan nyelvelméleti és leíró nyelvtudományi keret, amely lehetőséget ad a nyelv komplex és tudatos fogalmi megismerésére, úgy, hogy a nyelv funkcióiban megfelelő módon előtérbe kerüljenek a megértés, a problémamegoldás és az innováció alkotó szempontjai is, a kultúra mindig változó és egyben állandó kumulált tudásában.

Irodalomjegyzék

- Jakobson, R. (1969): *Nyelvészet és poétika*. In: *uő: Hang – jel – vers*. Gondolat Kiadó, Budapest. 211–257.
- Kemmer, S. és Barlow, M. (2000): Introduction: A usage-based conception of language. In: Barlow, M. és Kemmer, S. (szerk.): *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications, Stanford, California. vii–xxviii.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of Cognitive Grammar. Volume I. Theoretical Prerequisites*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Langacker, R. W. (1999): A Dynamic Usage-Based Model. In: Barlow, M. és Kemmer, S. (szerk.): *Usage-Based Models of Language*. CSLI Publications, Stanford, California. 1–63.
- Langacker, R. W. (2008): *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford University Press, Oxford.
DOI: 10.1093/acprof:oso/9780195331967.001.0001
- Saussure, F. de (1997) *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Corvina Kiadó, Budapest.
- Sinha, Ch. (2001): *The epigenesis of symbolization*. http://www.lucs.lu.se/ftp/pub/LUCS_Studies/LUCS85/Sinha.pdf
- Tátrai Szilárd (2004): A kontextus fogalmáról. *Magyar Nyelvőr*, 128. 4. sz. 479–494.
- Tátrai Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2013): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tomasello, M. (2002): *Gondolkodás és kultúra*. Osiris Kiadó, Budapest.

Jegyzetek

¹ A tanulmány az OTKA K100717 Funkcionális kognitív nyelvészeti kutatás támogatásával készült.

² A számok a párbeszéd fordulóinak a számai, A és B a két beszélőt jelöli.

Kugler Nóra

egyetemi docens, ELTE BTK Mai Magyar Nyelvi Tanszék

Lehetőségek és akadályok a nyelvtanórai tudáskonstruálásban

A tudáskonstruálás középpontba állítását egyfelől a konferencia témája, másfelől általánosabban az indokolja, hogy a nyelvtanórai tudás (más tudásfajtákhoz hasonlóan) nem dologszerű, nem statikus, a felépítése „aktív, belső és személyes” folyamat, amely az egyének közötti társas viszonyokban (diák-diák, tanár-diák) és adott kulturális közegben zajlik, ezek jellemzői tehát meghatározzák a tanulást is (Nahalka, 2002, 13. o., 46. o.).¹

Bevezetés: az előadás szerkezete

Az akadályok tárgyalása a kiküszöbölésüket (lásd alább az „akadálymentesítés” pontokat) és új lehetőségek feltárását célozza. A lehetőségek a jelen felfogásban a nyelvtan funkcionális szemléletű tanításához kapcsolódnak.

A nyelvi jel (nyelvi kifejezés) megszokott iskolai tárgyalásának kritikájából kiindulva kívánok rámutatni a nyelvtan tárgyalásában megmutatkozó nyelvértelmezés elidegenítő hatására. A nyelv tárgyiasításával összefüggésben, ennek következményeként (is) értelmezem a diákoknak a nyelvtannal kapcsolatos negatív attitűdjét. Amellett érvelek, hogy a nyelvtantánításnak olyan elméleti alapokra van szüksége, amely támogatja azt, hogy a diákok saját nyelvi tevékenységük, nyelvvel való gyakorlati tudásuk alapján ráismerjenek a nyelvtan tárgyára (tehát a megfigyelt, tárgyalt nyelvi jelenségekre), és hogy a nyelvtannal való foglalkozás lehetséges utat kínáljon számukra önmaguknak és közösségüknek – mint egymással nyelvi interakcióban lévő, beszélő embereknek – a jobb megértéséhez (Tolcsvai Nagy, 2005, 2013a, 351–356. o.).

A szemléletváltást két vonatkozásban is kezdeményezi az előadás. Elsősorban a nyelv felfogása, értelmezése szempontjából tartom fontosnak a funkcionális megközelítést, elfogadottnak tételezve, hogy a legelterjedtebb iskolai nyelvtanok, illetve az ezek háttérét adó grammatikák egyelőre nem ilyenek.² Másrészt a szemléletváltást a nyelvtantánításra is vonatkoztatom, mivel feltevésem szerint a nyelvtannal kapcsolatos negatív attitűd és a gyakori iskolai kudarc (vö. Csapó, 2002b) összefüggésben van a jelenlegi tárgyalásmóddal és tanítási gyakorlattal az elidegenítő hatásával. A funkcionális-kognitív nyelvelméletre olyan elméleti alapként hivatkozom, amely összhangba hozható a konstruktivista és konstrukcionista pedagógia modelljeivel (Nahalka, 2002, 45–49. o.), és így a nyelvtantánítás megújításához vezethet mind a nyelvi jelenség tárgyalásának, mind a tanítás módszertanának a vonatkozásában.

Nyelvtanon azokat a műveleteket értem, amelyeknek szerepük van a nyelvi kifejezések összekapcsolásában. Ezek a műveletek arra valók, hogy a nyelvi tevékenységben olyan összetett kifejezéseket hozzunk létre, amelyek révén meg tudjuk érteni egymást. A nyelvtannal való foglalkozás lehetőségeinek témájában olyan általános motivációs tényezőket állítok a középpontba, amelyek alapvetően meghatározzák a nyelvi tevékenységet, és ezért hatással vannak a nyelvtan szerveződésére is. A nyelvtan motiváltságára központi jelenségeként tekintek a funkcionális szemléletű nyelvtantánításban.

Akadályok

A példaként kiemelt akadály a nyelvi jel önkényességének tétele, avagy a nyelv leválasztása a beszélő (nyelvi tevékenységet folytató) emberről.

A Saussure fellépésétől számított modern nyelvészet egyik sarkpontjává vált a nyelvi jel (nyelvi kifejezés) önkényességének tétele (Saussure, 1997, 93. o.). Alig van olyan – magát korszerűnek minősítő – tankönyv, amely ne igyekezne az önkényesség és motiválatlanság tételét megtanítani a diákoknak is. E helyütt egy nyelvtani összefoglalót és két tankönyvet idézek a pontos könyvészeti adatok nélkül (mivel céloom nem az egyes művek kritikájának gyakorlása, hanem a tétel általános elterjedtségének a bemutatása).

- (1) „A kommunikációban csak olyan jelek vehetnek részt, amelyeket megtanulunk, azaz **megállapodáson** (is) alapulnak. A jelek többsége tehát **motiválatlan**, azaz nincs kapcsolat alakjuk és jelentésük között, és csak kisebb részük **motivált**, azaz hasonlóságon vagy érintkezésen alapuló jel. Szavaink jó része is motiválatlan, legfeljebb a hangutánzó szavak emlékeztetnek közvetlenül valamely hangjelenségre.” (Nyelvtani összefoglaló, a kiemelés az eredetiben.)
- (2) „A jelek többségénél [...] a jelölő és a jelölt dolog között nincs semmiféle kapcsolat, csupán megállapodás, hagyomány köti össze őket. Idesoroljuk [...] a legtöbb nyelvi jelet is. Ezt a jeltípust **szimbólumnak** nevezzük. (Tankönyv a 10. évfolyam számára, a kiemelés az eredetiben.)
- (3) „A szavak hangalakjának és jelentésének kapcsolata legtöbbször közmegegyezésen, azaz **konvención** alapul, tehát a **nyelvi jel önkényes**.” (Kísérleti tankönyv a 9. évfolyam számára, 2014-es letöltés, a kiemelés az eredetiben.)

A fenti szövegekben jól tetten érhető, hogy az önkényesség, a motiválatlanság és a hagyományozottság (konvencionálódottság) fogalmak egymásba mosódnak, szerepet kapnak egymás meghatározásában. Az (1)-ben az önkényesség (a szimbolikusság kifejtéseként) a motiválatlansággal kapcsolódik össze. Mivel a definíció szerint az ikonikus és az indexikus viszony is a motiváltság körébe tartozik (bár csak a jelekre általában, és nem a nyelvi jelekre vonatkoztatva), a nyelvi jel önkényessége alapvetően nem a motiválatlansággal nyer magyarázatot, hanem azzal, hogy szimbólum típusú jelként van meghatározva. Ez a kulcsgondolata a (2)-nek is. Legáltalánosabban (ahogy a példákban is) a megállapodáson alapuló viszony, az egyezményesség és helyenként a szabályosság szerepel a nyelvtankönyvekben az önkényesség értelmezésében.

Természetesen a funkcionális nyelvfelfogás is elismeri a nyelvi kifejezés hagyományozottságát (konvencionálódottságát), de ezt nem azonosítja az önkényességgel és a motiválatlansággal. Nem tartható fenn az a saussure-i elgondolás, hogy a nyelvi kifejezéseknek csak elenyésző része motivált (a hangutánzó és az ún. hangulatfestő szavak, valamint a felkiáltások; vö. Saussure, 1997, 94. o.). A nyelvben nagy szerepük van a hangzássémáknak. Szóképzési mintázatokban is azonosítja ezeket Szilágyi N. Sándor (vö. 'hajigál', 'taszigál', 'ráncigál', 'álldigál', 'csordigál', 'fájdigál'; Szilágyi, 2013). A hangzás értelemképző funkcióján túl is minden összetett nyelvi kifejezés motivált az elemeire vonatkozó tudás alapján (vö. Langacker, 1987, 11–12. o.; Bencze, 1992, 36. o.; Ladányi és Tolcsvai Nagy, 2008, 22. o.; Tolcsvai Nagy, 2010, 73. o.).

Akadálymentesítés 1.

A 'motiváltság' szó jelentésének a helyreállításával (azaz 'az értelmezés során azonosítható valamiféle motiváció'; a nyelvi kifejezés esetében: 'a felismerhető szerkezet, az azzal kapcsolatos tudás motiváló tényezője a kifejezés jelentésének') a jelenség a

diákok számára is jól értelmezhetővé válik. Tehát minden olyan szó, amelyben felismerhető például az 'asztal' komponens (pl. 'asztalos', 'asztali'; 'asztallap', 'íróasztal'; 'asztalt', 'asztalhoz'), motivált az 'asztal' szóval kapcsolatos tudásunk révén. Az 'asztal' kifejezés poliszém hálózatában az újabb jelentés ('a számítógép képernyőjén lévő munkaterület') motivált a már begyakorlott jelentés révén, ugyanis analóg viszonyt ismerünk fel a bútordarab funkciói és a számítógépes felület funkciói között.

Akadálymentesítés 2.

Az ember testben és társas létben szerzett tapasztalatai nemcsak általában határozzák meg az emberi viselkedést, hanem ezek egyikeként a nyelvi viselkedésre, tehát az ebben funkcionáló nyelvi kifejezésre is hatással vannak, azt alapvetően motiválják. Ha a nyelvi kifejezés önkényességének helyébe a motiváltság lép, és a nyelvtanórán ennek feltárása is megtörténik, akkor a nyelv nem az emberről leválasztott dologként tételeződik, hanem tevékenységként, amely az ember megismerő, viselkedő és a nyelvet teremtő működésében nyer értelmet. A nyelvi kifejezés szerkezete ugyanis általában motivált a tapasztalat szerkezete által, amelyről beszámol. Például hétköznapi történeteink elbeszélésében a mondatok (tagmondatok) sorrendjét alapvetően szervezi az általuk bemutatott jelenetek egymásra következőse, időbeli viszonya. Ez a jelenség a nyelvi ikonicitás (vö. Haiman, 1980; Givón, 1985).

Akadálymentesítés 3.

A nyelvi ikonicitás fenti értelmezése nem volna idegen Peirce (1975 [1932]) jelfelfogásától sem. A nyelvi kifejezés nem vagy szimbólum, vagy ikon, vagy index, hanem általában olyan összetett jel, amelynek szimbolikus, ikonikus és indexikus jellemzői is lehetnek. A nyelvi kifejezés szimbolikus abban az értelemben, hogy funkció és forma konvencionálódott kapcsolatában létezik (Langacker, 1987, idézi: Tolcsvai Nagy, 2013a, 91–95. o.). A nyelvi kifejezés indexikus abban az értelemben, hogy alapvetően perspektívált (ld. Tátrai, 2011, 32–35. o.), azaz magán viseli a diskurzus szituációjába (megértett környezetébe) való beágyazottság, a valamilyen kiindulópontból végrehajtott fogalmi és nyelvi feldolgozás (konstruálás) következményeit. Továbbá a nyelvi kifejezés ikonikus akkor, ha a kifejezés szerkezete (valamilyen mértékben) reflektál a feldolgozott tapasztalat szerkezetére.

Az ember testben és társas létben szerzett tapasztalatai nemcsak általában határozzák meg az emberi viselkedést, hanem ezek egyikeként a nyelvi viselkedésre, tehát az ebben funkcionáló nyelvi kifejezésre is hatással vannak, azt alapvetően motiválják. Ha a nyelvi kifejezés önkényességének helyébe a motiváltság lép, és a nyelvtanórán ennek feltárása is megtörténik, akkor a nyelv nem az emberről leválasztott dologként tételeződik, hanem tevékenységként, amely az ember megismerő, viselkedő és a nyelvet teremtő működésében nyer értelmet. A nyelvi kifejezés szerkezete ugyanis általában motivált a tapasztalat szerkezete által, amelyről beszámol.

A nyelvi jel megszokott iskolai értelmezése (ld. [1]–[3]) összeegyeztethetetlen alapvető nyelvi jelenségek tárgyalásmódjával, amelyeknek pedig központi helyük van az ismeretanyagban. Az ikonikus motiváltság (ha nem is válik kifejtetté) megkerülhetetlen a metafora tanításában, az indexikusság pedig központi jelentőségű a deixis és a metonímia (illetve műveletként a metonimizáció) értelmezésében. Ha az ismeretanyag tárgyalása nem koherens, ha nincs olyan elméleti keret, amelyben az egyes részek elhelyezhetők, akkor az ismeretanyag tanítása-tanulása sem lehet sikeres.

A koherencia melletti másik elvárás az, hogy a tárgyalás szemlélete viszonyba hozható legyen a diákok meglévő tudásával, mivel ez feltétele a tanulásnak. A tanárnak azzal az implicit mentális modellel kell viszonyba kerülnie, amellyel a magyar nyelvre vonatkozóan a diákok rendelkeznek, amikor iskolába kerülnek (*Nahalka*, 2002, 13. o.). Ez a modell a nyelvi tevékenységből, a nyelvi interakciókból származó tapasztalataikból jön létre (abból sematizálódik), nem azonos a tudomány nyelvről alkotott elképzeléseivel (*Tolcsvai Nagy*, 2005, 2013a, 351–352. o.). A nyelvtan tanításához tehát olyan nyelv-elméleti háttérre van szükség, amely figyelembe veszi a nyelvi tevékenységet folytató ember aktivitását, és ezért a leginkább adaptív a nyelvtanítás kiindulópontjából is.

A nyelvtanítás azonban – az általános tapasztalatok szerint jelenleg – annál inkább objektíválja a nyelvet, és ezzel összefüggésben annál nagyobb fokban zárja ki a beszélői kreativitást, minél több szabályosságot, és ezen keresztül minél több önkényességet ismer fel benne. Nagyobb mértékben objektíválja a grammatika tanításakor és kisebb mértékben például a szövegalkotással és -értelmezéssel foglalkozva, de alapvetően a beszélőtől elidegenített nyelv megismerését célozza (ld. „felhő-nyelv”: *Szilágyi*, 2011, 12. o.).

A rendszerszerű nyelv(tan)i ismeretek tanítása és ugyanakkor a diákok kompetenciájának és nyelvi kreativitásának a fejlesztése az elidegenítő megközelítésekben megsztottsághoz vezet, és ezt önmagában a szöveg szemléletű grammatikatanítás sem képes áthidalni. Juhász Valéria tankönyvi tematikákra irányuló vizsgálata azt tárta fel, hogy a szemléletnek ezt a kettősségét általában a tankönyvek szerkezete is tükrözi (*Juhász*, 2010, 172. o.): szétválik a strukturális szemléletű nyelveírás és a kommunikáció-központúság az anyanyelvi kompetencia fejlesztésében, a szövegalkotási és -értési gyakorlatokban.

Akadálymentesítés 4.

A nyelvi konstruálás kreatív folyamat, az összetett nyelvi szerkezetek jelentése nem egyszerűen részeik jelentésének összege, általában nem valamiféle algoritmizálható eljárásnak az eredménye.³ Az ember nyelvi tevékenységének ezért nem jó modellje a számítógép, amely meghatározott bemenet esetén a programot lefuttatva szabályos kimenetet ad. A nyelvi jelenségek tárgyalása a tanórán akkor lehet sikeres, ha olyan szemléletmódban zajlik, amely a modell részévé teszi a beszélők konstruáló tevékenységét. Ez az alapja annak, hogy a diákok képessé váljanak saját nyelvi tevékenységükhöz is reflexíven viszonyulni, és a nyelvi tevékenység értelmezésében tudják kamatoztatni az iskolában szerzett tudást (ld. *Adamikné Jászó*, 2001, 19. o.).

Következmények: a diákok teljesítménye és attitűdje

A szabályalapú, a nyelvet a beszélőktől függetleníthető tárgyként tételező nyelvértelmezés, és az erre épülő nyelvtanítás elidegeníti a nyelvet a beszélőtől, a diáktól. Részen ennek az elidegenítésnek a következménye az a tény, hogy a diákok nem szeretik a nyelvtant, és nem is teljesítenek jól a nyelvtanórán.

A jelen előadás csak a nyelvelméleti háttérből és a nyelvi leírás módszertanából fakadó okokra összpontosít, nem vállalkozik arra, hogy minden lehetséges tényezőt figyelembe vegyen és megvizsgáljon.⁴

Csapó Benő (2002b) reprezentatív mintán 1995-ben vizsgálta a 7. (547 fő) és a 11. osztályban (503 fő) a diákok osztályzatait. Az 1. táblázat (amely Csapó, 2002b, 55. o. alapján készült) a fiúk osztályzatait mutatja be.⁵ A táblázat sorai föntről lefelé a legrosszabb jegyektől haladnak a jobbák felé.

1. táblázat. A fiúk osztályzatai (Csapó, 2002b, 55. o. alapján)

<i>tantárgy</i>	<i>7. oszt</i>	<i>tantárgy</i>	<i>11. oszt.</i>
nyelvtan	3,01	matematika	3,27
matematika	3,07	nyelvtan	3,30
biológia	3,08	fizika	3,31
történelem	3,13	irodalom	3,43
fizika	3,17	kémia	3,51
kémia	3,18	idegen nyelv	3,58
idegen nyelv	3,32	történelem	3,59
irodalom	3,33	biológia	3,99

Az összesítés alapján 7. osztályban a nyelvtan a nyolc vizsgált tárgy közül a teljesítés szintjében a 4–5. helyen áll, 11. osztályban azonban csak a 3. helyen.

A tantárgyakra vonatkozó tanulói attitűd vizsgálatának az eredménye még sötétebb képet mutat (ld. a 2. táblázatot).

2. táblázat. A tantárgyakkal kapcsolatos attitűd (Csapó, 2002b, 57 alapján)

<i>7. osztály</i>		<i>11. osztály</i>	
<i>tantárgy</i>	<i>attitűd</i>	<i>tantárgy</i>	<i>attitűd</i>
biológia	3,77	idegen nyelv	3,70
történelem	3,67	biológia	3,64
irodalom	3,61	történelem	3,62
idegen nyelv	3,54	irodalom	3,41
matematika	3,37	matematika	3,14
kémia	3,32	nyelvtan	2,92
nyelvtan	3,25	kémia	2,79
fizika	3,24	fizika	2,64

A diákok ötfokú skálán értékelték a tárgyhoz fűződő viszonyukat: 1 'nagyon nem szeretem', 3 'közömbös', 5 'nagyon szeretem'. A táblázat „egyenletes közöny”-t jelez, a tanulók 59,5 százaléka „nem szeretem” vagy „közömbös” választásokat jelölt, csak kisebb hányad adott meg értékeket a pozitív tartományban (Csapó, 2002b, 57. o.). A matematikával kapcsolatos statisztika ugyanakkor azt jelzi, hogy a gyengébb teljesítmény nem feltétlenül jár együtt negatívabb viszonyulással.

Az iskolai kudarcok, az eredményességgel kapcsolatban a mérések és elemzések (nemzetközi és magyar, ún. Monitor vizsgálatok) eredményei nyugtalanítóak (vö. Nahalka, 2002). Ennek hátterében Nahalka István (2002, 5–6. o.) szerint többek között az alábbiak állnak.

1. A tanítás „még ma is elsősorban a pedagógus által vezérelt, a gyerek önállóságát csak minimálisan biztosító tevékenység”; Antalné Szabó Ágnes (2006, 44. o., 2010,

8. o., 13. o.) 2005-ben végzett empirikus kutatása is megerősíti, hogy „a hazai gyakorlatban [...] lényegesen népszerűbbek a tanáribeszéd-központú tanítási módszerek és munkaformák, mint a tanulóibeszéd-központú tanulási-tanítási technikák”. 50 videós óra alapján a tanári és a tanulói kommunikációs kezdeményezések aránya 94 százalék : 6 százalék, a megszólalások aránya 48 százalék : 52 százalék (tehát a tanárok nagyjából ugyanannyiszor szólaltak meg, mint az összes diák).
2. A pedagógusok döntő többsége homogénnek kezeli a gyerekcsoportot, alig van kultúrája a pedagógiai differenciálásnak; az egyéni differenciálás arányát 291 tanórai jegyzőkönyv alapján Antalné Szabó (2006, 41. o., 2010, 13. o.) 7 százalékban, a csoportmunkát 5 százalékban, a páros munkát mindössze 3 százalékban adatolta, ezzel szemben a frontális munkaforma 57 százalékos volt.
 3. A módszertani kultúra általában kb. 5–6 módszer alkalmazását jelenti, a kollektív elsajátítási technikák, a projektek stb. szinte alig terjedtek el; Antalné Szabó Ágnes empirikus kutatása ezt az állítást is igazolja.

Lehetőségek, amelyek a motiváltság felől nyílnak meg

Az alábbiakban a funkcionális kognitív nyelvértelmezés két központi gondolata alapján (lásd az a)–b) pontokat alább; vö. *Tolcsvai Nagy*, 2013a, 50–60. o.) mutatok be néhány példát arra, hogy milyen lehetőségek nyílnak meg akkor, ha a nyelvtan motiváltságát szem előtt tartjuk.

- a) A nyelvi tevékenységet a beszélő ember viselkedése felől, az ember értelmi működésével és társas viselkedésével összefüggésben lehet jól vizsgálni. A nyelvi viselkedés nem függetleníthető az emberi viselkedés egyéb megnyilvánulásaitól: attól, hogyan érzékelünk, emlékezünk, gondolkodunk, hogyan dolgozzuk fel tapasztalatainkat, és hogyan osztozunk meg ezeken embertársainkkal, hogyan adjuk át a kulturális tapasztalatot nemzedékről nemzedékre (*Tolcsvai Nagy*, 2013a, 50–60. o.).

Az a) pontnak megfelelően két alaptapasztalatra hivatkozom: előbb a testben létezés, majd a társas lét meghatározó tapasztalatára.

Önmagában az a tény, hogy testben – mégpedig olyan testben, amilyenben – létezünk (továbbá ez a test a földi gravitációs térben van, és képes a helyváltoztatásra) alapvetően meghatározza észlelésünket, téri tájékozódásunkat és nyelvi tevékenységünket is.⁶

A testben létezés alaptapasztalatának megfelelően az 'előre' az az irány, ami felé haladunk, és azért haladunk ebbe az irányba, mivel fontos a mozgásunk irányát ellenőrzés alatt tartani, tehát a tekintetünk iránya az 'előre' irány.

Az elme analóg működésének következtében a jövőről is úgy beszélünk (egyéb metaforikus kifejezései mellett), mint „ami felé tartunk”, vagyis analóg módon dolgozzuk fel a teret és az időt (ld. a [4] példát): a jövő „előttünk van”, a múlt pedig „mögöttünk” (*Kövecses*, 2005, 49. o.). A nagyobb aktivitással (energiával és kontrollal) összefüggésben az 'előre' irányhoz kapcsolódik a pozitív értékjelentés (pl. 'előremutató [kezdeményezés]'; 'hátramozdít', 'hátráltat' (vö. *Szilágyi*, 1996).

(4) Még a nyár java *előttünk van*, de mi már az őszi programokat tervezzük.⁷

- b) A nyelvi szerkezeteket mindig létre kell hoznunk az adott beszédhelyzetben, a kontextusnak alapvető szerepe van mind a létrehozásban, mind a megértésben. A nyelvi kifejezés jelentése tehát nincs eleve adva, és nem valamiféle szabály automatikus működése állítja elő (*Tolcsvai Nagy*, 2013a, 50–60. o.).

A 'közel' és a 'távol' mint a dolgok térbeli viszonya is alapvető tapasztalat. Nem dologszerű, hanem minden helyzetben létrehozzuk, és ennek során figyelembe vesszük, hogy kicsodák és milyenek azok a dolgok, amelyek viszonyba kerülnek.

- (5) A *Mars* aug. 27-én állítólag olyan közel lesz a Földhöz, hogy olyan nagyak látszik mint a telehold.⁸
- (6) Ez [a tangó] a szerelem tánca! Hogy gondoltátok ezt? *Álljatok közelebb* egymáshoz!⁹
- (7) Az év legrövidebb éjszakája *közeleg*.¹⁰
- (8) Mit vegyek karácsonyra egy olyan barátomnak, aki nagyon közel áll hozzám, és gitározik?¹¹
- (9) Fémtolvajok miatt *közel egy órát* késnek a [...] vonatok.¹²

A 'közel' és a 'távol' téri tapasztalatának kiértékelése relatív, de alapvetően saját testtudatosságunkra épül, abból indul ki (ld. az [5] és a [6] példákat). A beszélőhöz közelebbi dolog lehet a távolabbi a partner számára – a csak egymáshoz képest meghatározható helyzetük alapján. A 'közel' és a 'távol' tapasztalata kiindulópontja lehet elvontabb viszonyok feldolgozásának: időviszornak (7), emberi viszonyoknak (ld. [8]) vagy még absztraktabb relációknak (pl. valamilyen érték megközelítését, majdnem elérését jelölve, ld. a [9] mondatot).

A nyelvi viselkedés társas viselkedés, tehát a társas létre is alapvető tapasztalatként tekintünk. Abban, hogy milyen kiindulópontot választunk, részben annak van szerepe, ahogyan az adott dolgot észleljük, feldolgozzuk, részben pedig annak, hogy a beszélőtárs tudásáról mit feltételezünk. Ennek megfelelően a (10) példában a B megszólaló aszerint válaszol a kérdésre, hogy a beszélőtárs (A) számára (tartózkodási helye alapján), melyik téri viszony szolgáltatja a legjobban használható információt.

(10) A: – Hol is lesz a konferencia, a *Tudományos tudásátadás*?

B: – Magyarországon / Budapesten / az Akadémián / az első emeleten, a Felolvasóteremben.

A nyelvi kifejezésekre jellemző kifejtetlenség azzal függ össze, hogy a nyelvi tevékenység mindig valamilyen kontextusban, a diskurzus résztvevőinek (mentálisan feldolgozott) fizikai, társas világában zajlik, és általában is feltételezi a beszélőtársak mentális világát (*Tátrai*, 2011, 59. o.).

c) A nyelvi kifejezés konvencionálódott és motivált. A nyelvi kifejezés konvencionálódik és hagyományozódik, rendszerszerű összefüggések működnek benne. A nyelv viszonyok hálózata, ezért megfelelően modellálni is hálózatosan lehet (vö. *Bybee*, 1985, 2010; *Tolcsvai Nagy*, 2013a, 50–60. o.).

Az ember téri tapasztalatai analógiát szolgáltatnak elvontabb viszonyok megértése számára. Így például analóg viszonyt ismerünk fel a dolgok (személyek) helyzete, közelsége-távolsága és a közöttük lévő kapcsolat szorossága között. Az ilyen megfelelések metaforikus kiterjesztést alapoznak meg. A metaforizáció áthatja a nyelv grammatikáját is. A 3. táblázat azt szemlélteti, hogy a 'közel' – 'távol' téri viszonyt milyen elvontabb (grammatikalizálódott) viszonyokra terjesztettük ki a magyarban. A táblázat az ember testben létezése által motivált, rendszerszerű (részben paradigmatis) összefüggéseket mutat be a nyelvtanban.

3. táblázat. A 'közel' – 'távol' téri viszony és ennek kiterjesztése elvontabb (grammatikalizálódott) viszonyokra

viszony	közel	távol
dolgok térbeli közelsége/távolsága a beszélő itt-jéhez képest	térben közel <i>itt</i>	térben távol <i>ott</i>
a beszéd most-jához képest időbeli közelség/távolság	jelen <i>ír</i>	múlt, jövő <i>írt, írni fog</i>
a beszélő kiindulópontjából a partner szociális közelsége/távolsága	tegezés, szociális közelség <i>te + 2. személyű igealak</i>	magázás, önözés szociális távolság <i>ön, maga</i> stb. + 3. személyű igealak
a megtapasztalható valósághoz képest, tudásbeli elérés szerinti (episztemikus) közelség/távolság	tény(ként kezelhető esemény) <i>ír</i>	nem tény (lehetséges esemény; elgondolható esemény a megvalósulás lehetősége nélkül) <i>írna, írhat, írhatna, írt volna; írj</i>
dolgok szorosabb (pl. rész-egész, vérségi viszony) vagy lazább összetartozása (pl. tulajdonlás, alkalmi kapcsolat)	a kifejezések közelsége, szoros kapcsolat <i>bőr-e</i>	a kifejezések távolsága, lazább kapcsolat <i>bőr-je</i>
a fogalmi összetartozás szorosabb (kohézió) vagy lazább	a kifejezések közelsége, kohézió <i>ölelkeznek</i>	a kifejezések távolsága, nem/kevésbé kohezív fogalmiság <i>ölelik egymást</i> (vö. <i>ölelik a párjukat/mackójukat</i>)

Az előadás főbb meglátásai a nyelvtanórai tudáskonstruálás hatékonyságával kapcsolatban

Mikor lesz érthető és érdekes a nyelvtan? Erre a kérdésre az alábbi, összefüggésben lévő feltételekre való rámutatással válaszolt az előadás.

Akkor, ha a diák viszonyba tudja hozni a tanórán történeteket saját, a nyelvi tevékenységre vonatkozó tapasztalatával és az ebből sematizálódó (implicit) modellel.

Ha felismeri, hogy a nyelvi tevékenység megértésével saját magáról, az emberről tud meg valami fontosat, tehát arról tanul, hogyan viselkedünk nyelvileg, hogyan értjük meg a világot és benne magunkat, egymást.

Ha a természetes, gyakorlati tudás a kiindulópont, nem a fogalmak és a tudományos kategorizáció, és ha a természetes és a tudományos megismerés viszonya reflektálttá válik. Ha a tudományos megközelítés olyan, hogy jó eszközzé válhat a diáknak ahhoz, hogy megértse, feldolgozza az általa tapasztalt nyelvi jelenségeket. Ehhez olyan koherens, tudományos háttérre van szükség, amely a nyelvet tevékenységként, az egyéb emberi tevékenységek összefüggésében értelmezi (Tolcsvai Nagy, 2005, 2010, 11–12. o., 2013a 351–352. o.; Tátrai, 2011, 36. o.).

Irodalomjegyzék

Adamikné Jászó Anna (2001): *Anyanyelvi nevelés az ábécétől az érettségig*. Trezor Kiadó, Budapest.

Antalné Szabó Ágnes (2006): *A tanári beszéd empirikus kutatások tükrében*. Magyar Nyelvtudományi Társaság, Budapest.

Antalné Szabó Ágnes (2010): A tanári megnyilatkozások típusai. In: Kozmács István és Vančonek Kremmer Ildikó (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I.* Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra. 5–18.

- Báthory Zoltán (2002): *Változó értékek, változó feladatok*. 2014. 06. 07-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/bathory-zoltan-valtozo>
- Báthory Zoltán (2003): Rendszerszintű pedagógiai felmérések. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 3–19. 2014. 06. 07-i megtekintés, <http://www.iskolakultura.hu/ikultura-folyoirat/documents/2003/8/TAN2003-8.pdf>
- Bencze Lóránt (1992): Egy kognitív és szociointerpretációs morfológia körvonalai. In: Kozocsa Sándor Géza és Laczkó Krisztina (szerk.): *Emlékkönyv Rácz Endre hevenedik születésnapjára*. ELTE, Budapest. 34–41.
- Bybee, J. (1985): *Morphology*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1075/tsl.9](https://doi.org/10.1075/tsl.9)
- Bybee, J. (2010): *Language, usage, and cognition*. Cambridge University Press, Cambridge. DOI: [10.1017/cbo9780511750526](https://doi.org/10.1017/cbo9780511750526)
- Csapó Benő (2002a): Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: uő (szerk.): *Az iskolai tudás*. [2. kiadás] Osiris Kiadó, Budapest. 15–43.
- Csapó Benő (2002b): Az iskolai tudás felszíni rétegei: mit tükröznek az osztályzatok? In: uő (szerk.): *Az iskolai tudás*. [2. kiadás] Osiris Kiadó, Budapest. 45–90.
- Givón, T. (1985): Iconicity, isomorphism and non-arbitrary coding in syntax. In: Haiman, J. (szerk.): *Iconicity in Syntax*. Proceedings of a Symposium on Iconicity in Syntax, Stanford, June 24–6, 1983. *Typological Studies in Language* 6. Benjamins, Amsterdam–Philadelphia. 187–219. DOI: [10.1075/tsl.6.10giv](https://doi.org/10.1075/tsl.6.10giv)
- Haiman, J. (1980): The iconicity of grammar: Isomorphism and motivation. *Language*, 56. 515–540. DOI: [10.2307/414448](https://doi.org/10.2307/414448)
- Juhász Valéria (2010): A magyarországi középiskolás magyar nyelv tankönyvek tematikájának alkalmazott nyelvészeti (ANY) korszerűsége/telítettsége. In: Kozmács István és Vančoné Kremmer Ildikó (szerk.): *Közös jövőnk a nyelv. Nyelvtudomány és pedagógia I*. Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra. 161–174.
- Kövecses Zoltán (2005): *A metafora*. Typotex, Budapest.
- Kövecses Zoltán és Benczes Réka (2010): *Kognitív nyelvészet*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Kugler Nóra (2014): A grammatika tanítása – kognitív nyelvészeti alapokon. In: Vančo Ildikó (szerk.): *Funkcionális és kognitív nyelvpedagógia*. Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nyitra. 195–240.
- Ladányi Mária és Tolcsvai Nagy Gábor (2008): Funkcionális nyelvészet. In: Tolcsvai Nagy Gábor és Ladányi Mária (szerk.): *Általános Nyelvészeti Tanulmányok XXII. Tanulmányok a funkcionális nyelvészet köréből*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 17–58.
- Langacker, R. W. (1987): *Foundations of cognitive grammar. Volume I. Theoretical prerequisites*. Stanford University Press, Stanford, California.
- Nahalka István (2002): *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben?* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Peirce, Ch. S. (1975): A jelek felosztása. In: Horányi Özséb és Szépe György (szerk.): *A jel tudománya*. Gondolat Kiadó, Budapest. 19–41.
- Saussure, F. de (1997): *Bevezetés az általános nyelvészetbe*. Corvina, Budapest.
- Szilágyi N. Sándor (1996): *Hogyan teremtsünk világot?* Erdélyi Tankönyvtanács, Kolozsvár.
- Szilágyi N. Sándor (2011): Szinkronia és diakronia – de miről is beszélünk? In: Kádár Edit és Szilágyi N. Sándor (szerk.): *Szinkronikus nyelvleírás és diakronia*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár. 9–30.
- Tátrai Szilárd (2011): *Bevezetés a pragmatikába. Funkcionális kognitív megközelítés*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2005): Funkcionális nyelvtan: elmélet és gyakorlat. *Magyar Nyelvőr*, 129. 348–62.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2010): *Kognitív szemantika*. Konstantin Filozófus Egyetem Közép-európai Tanulmányok Kara, Nyitra.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2013a): *Bevezetés a kognitív nyelvészetbe*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tolcsvai Nagy Gábor (2013b): Szabadság, avagy tapasztalat, testben létezés (embodiment) és jelentés. In: Benő Attila, Fazakas Emese és Kádár Edit (szerk.): „...*hogyan legyen a víznek lefolyása...*” *Köszöntő kötet Szilágyi N. Sándor tiszteletére*. Erdélyi Múzeum-Egyesület, Kolozsvár. 499–512.

Jegyzetek

¹ A tanulmány az OTKA K100717 *Funkcionális kognitív nyelvészeti kutatás* támogatásával készült. Az előadás témájának kifejtettebb változatát ld. Kugler, 2014.

² Fontos megjegyezni, hogy a „funktionalitás” módszertani elvén az érvényesítése nem jelent funkcionális nyelvészleletet is egyben.

³ Erre a jelenségre ’emergencia’ néven hivatkozik a nyelvészeti szakirodalom (vö. *Ladányi és Tolcsvai Nagy*, 2008, 48–49. o.; *Tolcsvai Nagy*, 2013a, 95. o.).

⁴ Az elidegenítésre általában lásd: *Csapó*, 2002a, 18–21. o., az oktatáspolitikai szempontokra lásd többek között: *Báthory*, 2002, 2003, 11. o., a tanítási módszerekkel és eszköztárral kapcsolatos tényezőkre ld. *Antalné Szabó*, 2006, 2010.

⁵ A lányok jegyei jellemzően jobbak.

⁶ A testben levés alaptapasztalatára és ezzel összefüggésben a megismerés és a nyelv testesülésére a szakirodalom az 'embodiment' terminussal hivatkozik, magyar fordításaként Kövecses és Benczes (2010) a 'testesültség', Tolcsvai Nagy (2013a, 80–83. o., 2013b) a 'testben létezés' kifejezést alkalmazza.

⁷ 2014. 06. 07-i megtekintés, https://www.facebook.com/ringato/posts/693491800664498?stream_ref=5

⁸ 2014. 06. 07-i megtekintés, <http://www.hetihirek.hu/archiv/?q=node/2607>

⁹ 2014. 06. 07-i megtekintés, <http://fanfic.hu/merengo/viewstory.php?sid=51302>

¹⁰ 2013. 09. 07-i megtekintés, <http://www.hetihirek.hu/archiv/?q=node/2607>

¹¹ 2013. 09. 07-i megtekintés, http://www.gyakorikerdesek.hu/szorakozas_zene_1389791-mit-vegyek-karacsonyra-egy-olyan-baratomnak-aki-nagyon-kozel-all-hozzam-es-git

¹² 2013. 09. 07-i megtekintés, http://www.marosvasarhelyradio.ro/hirek/femtolvajok_miatt_kozel_egy_orat_kesnek_a_vonatok.html

Kulcsár Szabó Ernő

akadémikus, egyetemi tanár, ELTE BTK Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézet

Tárgyi élvezet vagy történő igazság?***Az irodalomértés és -oktatás néhány kérdéséhez***

„A szavak [Worte] nem szók [Wörter] s nem hasonlatosak – mint emezek – a vödörkhöz és hordókhöz, amelyekből meglevő tartalmat merítünk. A szavak kutak, amelyeknek utána ás a mondás, könnyen betemethető, ám némelykor hirtelen fel is éledő kutak, melyeket állandóan újra meg kell találnunk és újra kell kiásnunk. A szüntelen ismételt kútra járás nélkül üresek maradnak a vödörök és hordók vagy állott marad a tartalmuk.

(Heidegger, 1997, 89. o.)

Az irodalom – írja Paul de Man még a '70-es években – nem azért fikció, mert valamiképpen megtagadja a »valóság« elismerését, hanem mert nem *a priori* bizonyos, hogy a nyelv a jelenségvilág szabályainak (vagy azokhoz hasonlóknak) megfelelően működik. Tehát nem *a priori* bizonyos az, hogy a saját nyelvén kívül bármire nézve is megbízható információforrás lenne.” (de Man, 2001, 104. o.) Ez a gyakran félreértett megfogalmazás nem az irodalom nyelvének vonatkozathatóságát vagy a valósághoz kapcsolódását tagadja. Mindössze arra próbál emlékeztetni, hogy a nyelv elsősorban irodalmi médiumként részesít annak tapasztalatában, hogy a világ éppúgy nem esik egybe a maga nyelvi formájával, ahogyan referencia és fenomenalizmus között sem moshatók egybe a különbségek (de Man, 2001, 104. o.). Mert bár a köztudat nem könnyen szabadul annak vélelmezésétől, hogy az irodalom a világ legártatlanabb dolgainak egyike, nem feledhetjük, hogy irodalom mindig annak a nyelvnek az anyagiságában létesül, amelyet Hölderlin köztudottan az emberi „javak legveszélyesebbikének”¹ nevezett.

Anélkül, hogy a továbbiakban Paul de Man tiszta poetológiáját vagy Heidegger (1998, 35–51. o.) Hölderlin-értelmezésének nyelvmetafizikáját követnénk, a nyelv irodalmi viselkedésének azt a mozzanatát tekintjük mérvadónak, amelyet fő művében Gadamer „totális közvetítésnek” nevezett. Ez pedig azt jelenti, hogy „a művet csak akkor tapasztaljuk igazán, ha a közvetítést nem különböztetjük meg magától a mütől” (Gadamer, 1984, 99. o.). Mindebből értelemszerűen az következik, hogy a „közvetítő” nyelv az irodalomban olyan médiumként viselkedik, amelyik „mint közvetítő megszünteti önmagát” (Gadamer, 1984, 99. o.). Ez a megkülönböztetés nem azt akarja mondani, hogy a többi művészeti ághoz képest (a kövel, hanggal, színnel ellentétben) itt érhetnénk tetten a nyelv eltérő közreműködését az esztétikai tapasztalat kiváltásában. A fentebbi különbség inkább abban volna, hogy az említettekhez képest az irodalom „anyaga” már eleve olyan elhasználatlanul működő és önálló létű médium, amely az előbbiekhöz képest nem néma és semleges anyagiság: „a nyelv [ugyanis már eleve] mindig gondol valamit” (Plessner, 2003, 465. o.). Ezt a totális közvetítésre képes médiumot a beszélgetés, a hangzó nyelv szüntelen ösztörténése tartja fenn – és mint ilyen áll az emberek közti szót értés rendelkezésére. A nyelv rendelkezésre-állása azonban olyan látszat is egyben, amely meglehetősen megtévesztő, sőt, veszélyesen félrevezető lehet.

Az üzenet-továbbításként elgondolt kommunikáció látószögében az irodalom szava ugyanis – mint „rejtjeles”, „nem-egyenes” metaforikus beszéd – a megértés akadályának szokott bizonyulni. Ám ha az esztétikai tapasztalat dialogikus alaphelyzetét tekintjük mérvadónak, amely szöveg és befogadás párbeszédén keresztül engedi megtörténni a műalkotást, akkor olyan keletkező jelenléttel kell számolnunk, amely mindig a „megmutatkozás” performatív egyediségével lesz felruházva.

Borges triviális példájához folyamodva: a Pierre Ménard neve alatt megjelenő Don Quijote még akkor sem ismétli meg Cervantes művének esztétikai tapasztalatát, ha a két szöveg szó szerint egyezik is egymással (vö. Borges, 1986, 80–81. o.).

Mert a nyelv, ahogyan már Humboldt (2002, 434. o.) figyelmeztetett rá, voltaképpen a használóit uraló erőként képes csak szolgálni a szóértés mindennapjait: „Az ember leginkább – sőt, mivel érzései és cselekvése a képzetektől függenek –, kizárólag úgy él együtt a tárgyakkal, ahogyan azokat a nyelv a rendelkezésére bocsátja. Ugyanazon aktus révén, melynél fogva az ember magából a nyelvet kifelé megszövi, bele is szövi magát abba, és mindegyik [nyelv] olyan kört von ama nép köré, amelyhez tartozik, amelyből csak annyiban lehet kijutni, amennyiben az ember egyidejűleg át is lép egy másik nyelv körébe.”

Amikor a hermeneutikai hagyomány azt hangsúlyozza, hogy a nyelvet az irodalomban mégsem lingvisztikai jelenségként tapasztaljuk meg, az mindenekelőtt annyit tesz, hogy az irodalmi szövegben a nyelvi szó nem jelként funkcionál és a nyelviség teljesítménye nem merül ki szótár és grammatika² összjátékában. Minthogy az – önmagától mindig „el-utaló” – jel nem saját tartalmat juttat érvényre, „a nyelv valami más, mint a tárgyi egész jelölésére szolgáló puszta jelrendszer. A szó nem csupán jel. [...] Nem úgy áll a dolog, hogy a tapasztalat először független a szótól, s aztán a megnevezés reflexió tárgyává teszi, például úgy, hogy aláfoglaljuk a szó általánosságának. Ellenkezőleg: magához a tapasztalathoz tartozik, hogy keresi és megtalálja a szavakat, melyek kifejezik. A helyes szót keressük,

tehát azt a szót, amely valóban a dologhoz tartozik, úgyhogy maga a dolog jut benne szóhoz.” (Gadamer, 1984, 291. o.) Ellentétben tehát az utalás önmagától eltávolító mozzanatával, a költészet szava nem mint eszköz utal bennünket valamihez, hanem úgyszólván teljes testi-anyagi jelenlétével teszi lehetővé, hogy a nyelv a maga egész nyomatékával valóban „nyelvként hozza szóba önmagát” (Heidegger, 1993, 161. o.). Ami azt jelenti, hogy csak amikor megvan – és itt van – a dologra „vonatkozó” szó, akkor lesz a dolog valóban dologgá. Ebben a szorosán vett értelemben a dolog létének csak a szó képes érvényt szerezni: „kein ding sei wo das wort gebricht” (Stefan George: *Das Wort*; ld. Heidegger, 1993, 162–164. o.).

Mármost miközben a költészet így – neki megfelelően és az ő létesítő ereje szerint – szólaltatja meg a nyelvet, a maga nem áttetsző medialisán keresztül lép működésbe s teszi lehetetlenné a mondottak és a mondás hogyan-jának elkülönült megtapasztalását. Az így materializálódott/anyagiasult nyelv – önmagának mindig elégséges módon – ezért konstitutív médiuma az irodalom esztétikai tapasztalatának. A szó eme testies(ült) megjelenésének azonban nem merül ki a jelentősége abban, hogy meggátolja az irodalmi szöveg puszta átviteli helyként való megtapasztalását. Az üzenet-továbbításként elgondolt kommunikáció látószögében az irodalom szava ugyanis – mint „rejtjeles”, „nem-egy-

nes” metaforikus beszéd – a megértés akadályának szokott bizonyulni. Ám ha az esztétikai tapasztalat dialogikus alaphelyzetét tekintjük mérvadónak, amely szöveg és befogadás párbeszédén keresztül engedi megtörténni a műalkotást, akkor olyan keletkező jelenléttel kell számolnunk, amely mindig a „megmutatkozás” performatív egyediségével lesz felruházva. Borges triviális példájához folyamodva: a Pierre Ménard neve alatt megjelenő *Don Quijote* még akkor sem ismétli meg Cervantes művének esztétikai tapasztalatát, ha a két szöveg szó szerint egyezik is egymással (vö. *Borges*, 1986, 80–81. o.).

Mármost ha ennek a történő jelenlétnak (vagy pontosabban: a dialogikus interakcióból adódó megjelenésnek) a természetét próbáljuk felderíteni, nem indulhatunk ki abból, hogy az esztétikai lét valamely igazi létnek volna a modifikációja (látszata, fikciója, másolata stb.) (ld. erről: *Gadamer*, 1984, 77. o.). Inkább abból az eseményjellegből, amely mindig egyedi – de a szöveg partitúrája szerinti – „megmutatkozással” párosul. A humán tudományok ’emotional turn’-ként emlegetett fordulata egyebek közt abból a belátásból is táplálkozott, hogy ez az egyedi történés elválaszthatatlan a nyelvművészeti alkotás üzenetének testet is elérő materialitásától. A materiálisan is történő esztétikai tapasztalat azonban olyan nehezen definiálható, konfiguratív térben következik be, amelyet médium és jelenlét, diszkurzus és érzékelés egymásra utalt kettőssége alakít ki. A jelentésképződés során ezért a nyelv érzékeket elérő materialitása mindig megnyilvánítja a maga kulturális kódoltságát is, vagyis azt, hogy ez a materialitás nem vakon lép érvénybe. Ilyen kódoltság hiányában az érzelmek és hangulatok nemcsak hogy közölhetetlenek volnának, hanem mibenlétük is beleveszne a viszonylagosság káoszába.

A mondás érzéki/hangulati kódoltsága az irodalmi szövegekben is csak akkor működik, ha azt a befogadás is dialogikusan hangoló médiumként érzékeli. „Ahhoz – írja erről Simone Winko (2003, 141. o.) –, hogy egy irodalmi szöveg fikcionális szintjén érzelmi szituációkat, magatartásmódokat vagy kijelentéseket, valamint érzelmi vonatkozású formákat megértsenek, az olvasóknak saját életvilágbeli és/vagy irodalmi tapasztalatokból kialakított »érzelmi mintákhoz« kell folyamodniuk. [...] Egy szöveg emocionális szerkezete akaratlanul is előállítható, és az olvasók olyan érzelmi mintákat is rávihetnek a költeményekre, amelyek soha nem álltak a szerzőjük szándékában. De a kódról való tudás mindkét tevékenységre nézve fontos szerepet játszik.”

A természetbe való belefoglaltság látványának és érzékelésének nyelvi szimulációja olyan materiális szignálok segítségével megy például végbe a *Téli éjszaka* és a *Hajnali részegség* diszkurzusában, hogy a csillagos éjszaka teljességgel eltérő befogadói tapasztalatnak válik a részévé. A hangzásban úgyszólván fizikailag hallhatóvá lett csend³ József Attilánál inkább egy reflektáltan elgondolható, távolságtartó ott-lét tapasztalatában részesít, míg a szintakszis, a rímtechnika és a jambikus lejtés⁴ „körköröségének” jóvoltából Kosztolányinál az ellentéteiben is harmonizált akusztikus hangzás felszámolja a hasonló distanciatereemtés lehetőségeit. A vers hangzásszerkezete így magát a megrendült belátást⁵ is mediálisan hangolja rá az elfogadás emelkedettségére, és ezzel a megtapasztaltakhoz való odatartozás affirmációjára⁶ ösztönöz. Hiába látja tehát ugyanazt a csillagos égboltot (mely már ugyanígy terült Hannibál hada fölé is) a két vers tekintete, az esztétikai tapasztalat mégis eltérő viszonyt létesít a természettel. De ezt a két ellentétes bennelétet mégis az köti össze egymással, hogy megtapasztalásuk pillanatában nem áll fönn önmagunk birtoklásának a szabadsága. Itt valóban nem tudjuk másképpen akar-ni mindazt, ami megtörténik velünk. Az esztétikai tapasztalat történésében való ilyen uralhatatlan részesülés a nyelv érzékekre ható testi-materiális működésének köszönhető. A totális nyelvi közvetítés tökéletessége ilyenkor teszi igazán lehetetlenné a mondás és a mondás hogyanjának mediális elválasztását. (Ezt a tökéletességet azonban nem szabad összetévesztenünk a virtuozitás perfekciójával!)

A dialogikus esztétikai tapasztalatban történő jelentés egyedisége a szabálysztétikák romantikáig tartó uralma alatt nehezen volt felruházható egyszersmind azzal az érzékleti

gazdagsággal is, amelynek szenzuális tapasztalata (mint észlelet) Platón óta tökéletlen alapját vagy járulékos fokozatát képezhetette csupán az igazságra számot tartó tudásnak.⁷ Amikor a 18. század közepe táján Baumgarten a poétikát egy új tudományos diszciplína, az esztétika bevezetésével akarta helyettesíteni, lényegében először nyitotta meg az utat – még határozottan kartézianus keretek között – egy olyan diszkurzus előtt, amely alkalmas az érzéki megismerés egyenjogúsítására. Ezzel lényegében megkérdőjelezte a tudásnak azt az episztémikus rendjét, amely az érzéki megismerést a logikai megismerés előfokának vagy első szintjének tekintette. Az így felértékelt (intuitív) tudásformát Baumgarten a diszkurzív tudásnak nem alárendeltjeként, hanem azzal komplementer megismerésmód gyanánt értelmezte. Éspedig arra hivatkozva, hogy az érzékek számára a jelenségek ismertetőjegyeinek olyan telített bősége tárul föl, amelynek egyedi gazdagságát mindig elszegényíti az absztrakciókra utalt értelmi megismerés. Ennek megfelelően Baumgarten a nem értelmi, szenzitív elképzelést/képzetet (tkp. vélelmezést) ('repraesentatio non distincta') „az ismertetőjegyek egymással való összekötöttségének gnoszeológiai kritériumán keresztül határozta meg. Ugy elgondolni valamit, hogy az ismertetőjegyeit nem különböztetjük meg egymástól, annyit tesz, mint azt »konfúz« módon elgondolni, vagyis ismertetőjegyeinek bőségében, gazdagon elgondolni” (Franké, 2008, 83. o.).

Ahhoz azonban, hogy a 20. század episztemológiai terébe a kétféle értésmód feszültsége helyett az egymást kiegészítő kölcsönösségük lehetősége is beléphessen, Baumgarten kezdeményezése bizonyosan nem lett volna elegendő. Fehér M. István meggyőzően mutatta ki, Dilthey-től Windelbandon át Rickertig mekkora erőfeszítésre volt szükség ahhoz, hogy – a természettudományi módszert megtestesítő pozitivistá örökséggel szemközt – ne legyen elvitatható a humán stúdiumokat szélesebb értelemben is megalapozó szemléletmód létjoga. Döntően annak a tapasztalatnak az elismertetése volt itt a tét, „hogy a világ léte nem magyarázható lényegéből. Az egyes bármennyire is az általánosra van utalva – csakúgy, mint emez órá –: belőle mégsem vezethető le. »Az időben adottak az összessége levezethetetlen önállóságban jelenik meg ama általános törvényszerűség mellett, amely szerint ugyanakkor mégis végbemegy«, vonja le a következtetést Windelband – »az egyedi valóság«, fogalmazza meg e ponton szemléletesen Emil Lask, »törvényeket követ«, de [...] nem belőlük következik” (Fehér M., 2005, 623. o.). Az érzékelés megértő és megismerő teljesítménye iránti újabb keletű érdeklődés pedig bizonyára nem független attól a legitimáló körülménytől sem, amely a kontingenciák újkori tapasztalatát azért építhette be a tudás rendjébe, mert a világ feltárásának sokféle praxisa meglehetősen elbizonytalanította a konszenzusalkotást akörül, mi bizonyul egyáltalán releváns tudásnak. Sőt azt is, hogy kiknek, mely autoritásoknak a tudása számít igazán relevánsnak. Luhmann nem parttalanított kontingenciafogalmának⁸ horizontján a véletlenségnek ezt a kultúráját ('Kontingenzkultur') Blumenberggel röviden úgy jellemezhetnénk, „hogy ami van, annak nem szükséges lennie [nicht sein muß]” (bővebben ld. Blumenberg, 1987, 57–62. o.).

Azzal, hogy Baumgarten az esztétikai megismerés sajátos teljesítményét a természettudományokkal, illetve a történetiként művelt humán- és művészettudományokkal szemben hangsúlyozta, mégis korszakos jelentőségű távlatot nyitott a műalkotások megértésmódja előtt. Újszerű elgondolásának az volt ugyanis az egyik legfőbb implikációja, hogy az esztétikai tapasztalatban feltáruló bőség a különféle jellemző jegyek egyedi, nem formalizálható kombinációjából származik. Ez az összefüggés a műalkotások olyan értelmezését alapozhatta meg, amely szerint a telített gazdagság saját szétválasztatlan jegyeinek logikai törvényekből levezethetetlen konfigurációján keresztül tesz szert összetéveszthetetlen egyediségre, megismételhetetlen individualitásra. Tekintheó ez az egyedi gazdagság egyfelől olyan tényezőnek, amely a maga kimeríthetlensége okán az olvasás minden partitúrális irányítottsága ellenére sem tesz lehetővé két egymással teljesen azonos recepciós eseményt. (Az eltérő receptív hangoltság eltérő hierarchiák szerint

érezkelheti az el nem különült materiális effektusok összjátékát.) Ez a megfigyelés itt ugyan csak szinkron, hatásezstétikai nézetben utalhat az implicit olvasói műveletek mozgásterének alakulására. A mű szövegével való találkozás eseményének annyiban azonban mindig temporális indexe is van, amennyiben ez a történet egyszeresmind hatástörténeti bekövetkezés is. Mert az implicit olvasó mindig történeti olvasó is egyben. Értelmező műveletei eredendően nem a sajátjai: mindig csak a hagyomány előrajzolta mintákra támaszkodva, illetve azokhoz képest érvényesíti még saját új vagy egyéni technikáit is.

Mármint ha igaz, hogy a modernség kulturális alaptapasztalatába minden korábbinál mélyebben épült be a kontingenciák valódiságának tudata (Luhmann, 1995, 51. o.), akkor legalább egy összefüggésben bizonyosan termékeny lehet a kapcsolat az irodalom- és kultúratudomány diszciplínái között. Ha ugyanis a kultúratudomány annyiban maga is olyan egyediségeket figyel meg, amelyek törvények szerint, de – egyedi kombinációik szerint – nem azokból következve jönnek létre, akkor az irodalomtudományi munka nagyon is hasonló véletlenszerűségek tapasztalatának feldolgozásával veszi a kezdetét. Ha a kultúra olyan megfigyelési távlatot képez, amelyben nem a tárgyi világ szerkezeti felosztása, hanem [a dolgokat és azok rendjét] megfigyelők [tevékenységének, alkotásainak és értelmezéseinek] megfigyelése a tét (Luhmann, 1995, 31–32. o.), akkor az irodalomtudomány bizvást kulturális tudománynak is nevezhető. Legalábbis amennyiben „második szintű megfigyelései” (Luhmann, 1995, 31. o.) alakilag olyan irányultságokkal is rokoníthatók, amelyekkel például a kultúrszociológia fordul a szociális jelenségek kulturális feltételezettsége felé. Az egyediség feltárásához igénybe vehető eszközei ugyanakkor teljességgel ismerősek a történettudomány művelői számára is. Mindkettőnek úgy kell nagy tömegű – jelen már nem lévő – tárgy-, mű- és szellemi-gondolati összefüggést felkutatnia, hogy a megértendő dolog történeti egyediségét még a kivételessége okán se helyezze kívül a történelmen. Vagyis, hogy a *Hamlet*-ben vagy Napóleonnal ne magyarázhatatlanul egyszeri konstellációt fedezzen föl, hanem olyan – egykor tényszerűen – megtörtént, individuális potenciált, amely belátható és mindig új értelmezésre szoruló hatástörténeti lehetőségként él tovább az időben.⁹ Mert hatástörténetileg a megismételhetetlen is mindig hozzátartozik a történelemhez.

De a megfigyelhető megfigyelések formálrendszeri lehetőségein túl is megmutatkozik még valami, ami nem látható azok horizontján. Mert ha a történész nem annak törvényeit akarja megérteni, mi tesz lehetővé államférfiakat, népeket vagy országokat egyáltalán, hanem hogy „ez az ember, ez a nép, ez az állam hogyan lett azzá, ami – általánosan szólva: hogyan történhetett, hogy így van” (Gadamer, 1984, 28. o.), akkor struktúra-fenomenológiai keretek közt az irodalom értelmezője sem talál választ az irodalomtudomány egyetlen méltó kérdésére. Nevezetesen arra, hogy a műalkotásnak – mint a diszciplína voltaképpeni tárgyának – miben áll az az egyedi és más művekkel összevetészetetlen teljesítménye, amely azzá tette, ami. Vagy másképpen kérdezve: miféle esemény az, amely a totális nyelvi közvetítésben olyasmit hoz elénk, sőt, az igaznak olyan tapasztalatában részesít, amely itt „mint művészet történik meg” (Heidegger, 1988, 65. o.) velünk? A műalkotásnak köztudottan az a kivételes sajátossága, hogy közlési igénye – saját esztétikai effektusainak telített bősége folytán – mindig csak olyan, a befogadás aktusához szorosan hozzátartozó, azon kívül kerülni képtelen tapasztalatnak nyílik fel, amely nem találkozik anyagtalán, absztrakt és transzparens „jelentésekkel”. Ebben a tapasztalatban az üzenetnek olyan változékony konfigurációkban jelenik csak meg az igénye, amelyeknek a rögzíthetetlensége a költői nyelv gondolati és érzéki teljesítményének megbonthatatlan összjátékából származik. Márpedig ha mindez megfelel az esztétikai olvasástapasztalat valódiságának, akkor belátható, hogy – a konstatív megfigyeléssel ellentétben – miért csak a recepció részesülő eseményében érhető tetten az a mindenkori képződés és alakulás, amely individuális karaktert, fenomenológiai felcserélhetetlenségét kölcsönöz a műalkotásoknak. Ez a konfiguratív keletkezés nem a viszonyok olyasfajta

gondolati „utánalkotása” vagy virtuális rekonstrukciója segítségével férhető hozzá, mint amelyre a történetírás van ráutalva. Az irodalmi olvasás sokkal inkább a történőként „életre kelt” esztétikai tapasztalat egyidejű – vagy virtuálisan „párhuzamos” – végrehajtása. Ha lehetne így fogalmazni, tulajdonképpen magának a műnek a „végrehajtása” vagy megvalósítása a befogadásban. Ezért mondhatta Valéry (1987, 214–215. o.), hogy „a szellem műve csak a megvalósításban létezik. [...] Egy költemény végbevitel/tkp. megvalósítása az előadásban (tkp.: „a költemény előadva”) a költemény maga”.

A fenti összefüggéseket némileg kiélezve tehát úgy is fogalmazhatnánk, hogy a művészeti individualitás, a műalkotások egyedisége mindig csak a közlési igényüket megmutatkozni engedő és ahhoz igazodó befogadás számára hozzáférhető. A professzionális irodalomértelmezés sem indulhat ki abból, hogy a művészetelméleti törvényszerűségek előírásai szavatolhatnák a mindenkori értelmezés sikerét. Nélkülözhetetlenségük inkább abban mutatkozik meg, hogy esetről esetre miként képesek támogatni a szövegek eltérő igénye szerinti értelmező eljárások kidolgozását és alkalmazását. A műalkotás történő egyediségének termékeny megtapasztalása elé azonban időről időre maga a képzés és művelés szorgalmazta értésmódok is akadályokat emelhetnek. A művészeti közvélekedésben mindmáig az az élményművészeti felfogás mondható uralkodónak, amelyet – az irodalom esetében – egy műveltségi irodalomeszmény köt össze vagy kapcsol bele a kulturalitásba. A művelődés részének tekintett irodalom befogadását itt olyan recepciós minták szabályozzák, amelyekben nehezen képzelhető el, hogy a műalkotásokat ne csupán esztétikailag élvezzük. Annak igényét, hogy a műalkotást az esztétikai megélés élvezeti tárgyának tekintsük, a 18. század végétől formálódó esztétikai megkülönböztetés taná egy nagyhatású absztrakció segítségével, az esztétikai tudat önállósításában alapozta meg: „Az esztétikai tudat egyenesen azzal definiálható, hogy az esztétikai megkülönbözteti minden esztétikán kívülitől. Elvonatkoztat a megközelítés valamennyi feltételétől, melyek közt egy mű megmutatkozik számunkra. Tehát az ilyen megkülönböztetés maga is specifikusan esztétikai. A mű esztétikai minőségét elkülöníti valamennyi tartalmi mozzanattól, amely tartalmi, morális vagy vallási állásfoglalásra készlet bennünket, s csak magára a műre irányul, annak esztétikai létében. [...] Az esztétikai tudat szuverenitása abban áll, hogy mindenütt végrehajthatja az ilyen esztétikai megkülönböztetést, és mindent »esztétikailag« tekinthet” (Gadamer, 1984, 79. o.).

A széperzék és az ízés művelésének szolgálatába került irodalom humán küldetése itt azonban fokozatosan elszakadt annak lehetőségétől, hogy az igazság művészi története ne értékelődjék alá a fogalmi megismerésnek. Gadamer itt még arra is figyelmeztet, hogy a tudományosság ismerveinek természettudományi megalapozását eredendően nem külső körülmények ösztönözték, hanem sokkal inkább a bölcsészet ambivalens felvilágosodás-kori eszmélkedése tette lehetővé. Mert az esztétikai ítélőerő szubjektivitásának Kant-féle legitimálása „[a]zzal, hogy a természettudományok elméleti ismeretén kívül minden teoretikus ismeretet diszkreditált, arra kényszerítette a szellemtudományokat, hogy öneszmélésükben a természettudományok módszertanára támaszkodjanak. Ugyanakkor ezt meg is könnyítette nekik azzal, hogy pótteljesítményként a »művészi mozzanatot«, az »érzést«, és a »beleérzést« bocsátotta rendelkezésükre” (Gadamer, 1984, 79. o.). Az esztétikai ítélőerő mozgásterét ezzel a szubjektivitásnak szükségszerűen az a formális szerkezete jelölte ki, amelyben a műalkotás befogadása – az esztétikai tapasztalatban való nem-tétlenül részesülő bevonódás helyett – egy a dolgot tárgyként szemlélő természettudományi sematikát ismételt meg. Végző soron tehát arra a recepciós tevékenységre korlátozódik, amelyik a – szépség egyedi telítettségével „felruházott” – dolognál elidőzve kimerül a tétlen tárgy élvezetben. Az összefüggést némileg kiélezve: annak lehetősége megy így veszendőbe, hogy az esztétikai tapasztalat „felnyíló” igazsága olyan önmegértésként menjen végbe, amely nem egyszerűen élet- vagy valóságismeretet ad, sőt még csak nem is életproblémák megoldásának irodalmi receptjeit kínálja, hanem

valóban megérdemli a történés nevet. Egészen abban az értelemben, ahogyan Gottfried Benn (1989, 601. o.) 1955-ös kölni előadása a kultúra művészeti útja kapcsán fogalmazta: „Az egész emberiség néhány önmagával való találkozásából táplálkozik, de ki találkozik önmagával? Csak kevesen és akkor is egyedül. [...] A költészet nem jobbít, ám valami sokkal döntőbb dolgot tesz: megváltoztat.”

Az esztétikai tudat oltalmában uralkodó élményművészeti felfogással szemközt lassanként nemcsak a művészeti közgondolkodásban, de a művészetoktatásban is elhalványul annak emlékezte, hogy a poiészis értelmében vett művészet eredendően nem az élvezetben, az artisztikumban vagy a művelésben (a „kulturálisban”) gyökerezik. Mert a befogadói tapasztalat ízlés-emlékezte meg tudja ugyan még különböztetni a poiészt a technitéstől, a köztudatban azonban – mivel a gyakorlatban mind kevésbé érzékeli őket – már távolról sem olyan egyértelműek művészet és virtuozitás különbségei. Ez utóbbiban ugyanis éppen az a mozzanat marad számára rejtve, melynek révén az esztétikai tudat „még a művészet-től is elvonatkoztat” (Gadamer, 1984, 81. o.). A már csupán önmagát élvező nyelvjátékos költészet (sőt epika!) eluralkodása időközben az élményköltészeti örökségből is száműzte az „átélhetőség” egykori követelményét, s az irodalmi nyilvánosságban így mindinkább mesterséggént tette láthatóvá az irodalmat. A technikai ügyességre épülő műalkotásmodell azért torzítja el azután az esztétikai tapasztalat szerkezetét, mert az esztétikai tárgy „megcsináltságára” helyezi a hangsúlyt – s ekként a tárgyi tökéletesség szubjektív élvezetére korlátozza a művészeti eseményt. (Hogy a világ mennyire valóban a technika módján van itt a számunkra, jól mutatja, hogy az épp most zajló zenei tehetségkutató versenyek már nálunk sem előadóművészeket, hanem csupán „virtuózokat” keresnek, akik mindössze perfectív helyei egy mutatványnak, amely hangzóvá teszi a partitúrát.)

Mínthogy azonban „az »esztétikailag« észleltnek nem a meglevés a létmódja” (Gadamer, 1984, 82. o.) (mert ami itt „megvan”, az csupán a műalkotás szövege, amely mint partitúra sohasem azonos magával a műalkotással), a tárgyi gyönyörködés élvezeti empátiája éppenséggel azt a tapasztalatot sorvasztja el, amelyben csak a szubjektivitás formális struktúráján túl részesül a befogadás. Ha fentebb azt mondtuk, hogy az ilyen műélvezetnek az a legfőbb csapdája, hogy – anélkül, hogy tudna róla – valójában a természettudományi megismerés alaki sematikája szerint működik, azzal egy a konkrét művészeti tapasztalaton túli összefüggésre kívántuk felhívni a figyelmet. Közlebb-ről is arra, hogy a történő művészeti megértés dialogikus szerkezetébe való bevonság részesülő, a jelentést a partitúrával együttműködve megalkotó modelljében úgyszólván példaszerűen „képeződik le” a humán megértés mindenkori tárgyi egyedisége. Ez pedig mindig alaki ellentétben áll azoknak az általános törvényszerűségeknek az eseményrendjével, amelyekre a természettudományi megismerés irányul. Mindez nem jelenti azt, hogy a humán tudományoknak ne volnának törvényei, a természettudományoknak pedig egyedi esetei. De míg a természettudományban „az egyes dolog *nem mint egyed*, hanem rendszeren csak mint valamely többé vagy kevésbé egyetemes fogalom *példánya* érdekel bennünket [...]”, addig humántudományi „érdeklődésünk a különösre és egyedire és ennek *egyszeri lefolyására* is irányul, tehát mi őket történelmi individualizáló módon is meg akarjuk ismerni” (Rickert, 2006, 233. o.).

Az egyedinek az a felcserélhetetlensége, amelyért annak idején Rickerték szót emeltek, a maga humán megérthetőségében sokkal mélyebbről látszik fenyegetettnak, mint az omnipotens természettudományi pozitivizmus idején. Mert azt már legkésőbb Heidegger technika-dolgozata óta tudjuk, hogy a természettudományok nemcsak a tudományosság ismerveit akarják előírni, hanem annyiban ténylegesen be is léptek a humán tudományok művelési terébe, amennyiben az emberi világ ittlétének technikai módjára már nem a humán tudományoktól várják a magyarázatokat. Friedrich Kittler (1993, 61. o.) 1985-ben már kifejezetten úgy látta, hogy afelől, „amit embernek hívunk, nem azok az attribútumok határoznak, amelyeket az emberek önmegértéséhez a filozófusok mellékelnek vagy

ajánlanak, hanem technikai sztenderdek”. Ugyanakkor: ha valóban igaz, hogy számunkra a világ a technika módján van adva, és pedig úgy, ahogyan azt a technika rendelkezésünkre bocsátja, akkor nincs lehetőségünk arra, hogy mintegy „utólag vegyünk fel vele valamilyen viszonyt” (Heidegger, 2002, 23. o.). Ügyszólván későn érkezünk ahhoz, hogy ennek az elhelyezkedésnek még a kritikai reflexióját is már ne eleve e bennállás módja szerint végezhessük el. Ennek a megelőzöttségnek a kijátszhatatlansága azonban csak hermeneutikai premisszák felől látható be, természettudományi tudásként, illetve annak képleteivel nem igazolható. A technika módja szerinti ittlétnek a természettudomány ezért nem is tudja megadni a magyarázatát.

Azt persze ma nem könnyű megmondani, hogy ezzel az intervencióval – a matematikai nyelvészet vagy computerversek ellenére – a természettudományok egyszersmind máris módosították volna a humán világértés logikáját is. De ha – a világ technikai módon adott vázázatának (‘Gestell’) minden gépszerűsége ellenére – „a technika lényege semmiképp nem technikai” (Heidegger, 2002, 35. o.), akkor ennek a belépésnek talán még sincsenek kényszerítő humán következményei. Ugyanakkor ez a körülmény mégiscsak arra figyelmeztet, hogy az egyediség egyszeri megtörténeése iránti érzék távolról sincs hermeneutikai biztonságban. A természettudományi világsematika kiterjesztése ugyanis olyan levezethetetlen és egyedi mintázatok hozzáférhetőségét veszélyezteti, amelyek – a nyelvek eltérő működésétől a kulturális individualitásokig – nemcsak a mindenkori világmegértés mediális feltételei, hanem biztosítékai a sokféleségbe való otthonos beletartozásnak is.

Innen tekintve talán még az is hozzátartozhat a humán tudományok küldetéséhez, hogy – hangozzék bármily paradoxnak – bizonyos fokig magát a tudományt is képesek legyek övni önmagától. Nagyjából annak jegyében, ahogyan a terminológiába és definíciókba vetett vakhit ellenében már a fiatal Nietzsche arra figyelmeztetett: „Ha valaki elrejt valamit egy bokor mögé, majd ugyanott keresi és meg is találja, úgy az ilyen keresésben és megtalálásban vajmi kevés magasztalnivaló van: márpedig ugyanígy áll a dolog az »igazságnak« az értelem tartományában való keresésével és megtalálásával. Ha megalkotom az emlőssálat definícióját, majd egy tevét szemügyre véve kijelentem: »Íme, egy emlős«, akkor ezzel napvilágra hozott ugyan egy igazság, csak hogy meglehetősen korlátozott érvényű igazság, ami alatt azt értem, hogy minden ízében antropomorf, s nincs egyetlen pontja sem, ami magában véve és szükségképpen igaz [»wahr an sich«] lenne, valóságos és az embertől független volna” (Nietzsche, 1992, 9. o.). Ha tehát a tudományos megismerés nem a dolgoknak a tapasztalatinál igazabb ábrázolása, hanem – az összefüggéseiket egy másik szinten beláthatóvá tévő – „átalakítása” (ld. Rickert, 2006, 207–208. o.), akkor a dolgok művészeti viselkedése akár a tudományban is mintájául szolgálhat az egyediség olyan megtapasztalásának, ahol ez a történiés mindenfajta műveleti beavatkozás nélkül megy végbe. És olyan másik rend tárul fel általa, amely tapasztalattá teszi, hogy a dolgoknak – azokat identikusan végérvényesen megszilárdítva – miért is nem lehet a végére járni. Vagy ahogy idézett írásában Gottfried Benn szemléletesen megfogalmazta: „Abban a pillanatban minden dolog megfordul, minden fogalom és kategória megváltoztatja a karakterét, amint művészeti tekintet alá kerül, amikor a művészet teszi [jelenlevővé] [stellen] őket és amikor azok teszik ki [sich stellen] magukat neki” (Benn, 1989, 601. o.).

Irodalomjegyzék

Benn, G. (1989): *Essays und Reden in der Fassung der Erstdrucke*. (Hrsg. von Bruno Hillebrand). Fischer, Frankfurt/M.

Blumenberg, H. (1987): *Die Sorge geht über den Fluß*. Suhrkamp, Frankfurt/M.

Borges, J. L. (1986): *A titkos csoda*. Európa Kiadó, Budapest.

de Man, P. (2001): Ellenszegülés az elméletnek. In: Bacsó Béla (szerk.): *Szöveg és interpretáció*. Cserépfalvi, Budapest. 97–113.

- Fehér M. István (2005): Kultúratudomány, hermeneutika, esztétika. *Magyar Filozófiai Szemle* 49 (4) 615–656.
- Franke, U. (2008): Sinnliche Erkenntnis – was sie ist und was sie soll. A. G. Baumgartens Ästhetik-Projekt wischen Kunstphilosophie und Anthropologie. In: von Kreimendahl, L. – Neugebauer-Wölk, M. – Vollhardt, F. (Hrsg.): *Aufklärung. Jahrbuch für die Erforschung des 18. Jahrhunderts und seiner Wirkungsgeschichte* 20. Meiner, München.
- Gadamer, H.-G. (1984): *Igazság és módszer*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Heidegger, M. (1989): *Lét és idő*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Heidegger, M. (1988): *A műalkotás eredete*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Heidegger, M. (1993¹⁰): *Unterwegs zur Sprache*. Neske, Stuttgart.
- Heidegger, M. (1994): „...költői en lakozik az ember...”: T-Twins/Pompeji, Budapest–Szeged.
- Heidegger, M. (1998): *Magyarzatok Hölderlin költészetéhez*. Latin Betűk, Debrecen.
- Heidegger, M. (2002¹⁰): *Die Technik und die Kehre*. Klett Cotta, Stuttgart.
- Heidegger, M. (1997): *Was heißt Denken?* Niemeyer, Tübingen.
- Hölderlin, F. (1951): Im Walde. In: *Sämtliche Werke* (Stuttgarter Ausgabe). 2.1. Kohlhammer, Stuttgart. 325.
- Humboldt, W. von (2002⁹): *Schriften zur Sprachphilosophie. Werke Bd. III*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt.
- Kittler, F. (1993): *Draculas Vermächtnis*. Reclam, Leipzig.
- Luhmann, N. (1984): *Soziale Systeme*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Luhmann, N. (1995): *Gesellschaftsstruktur und Semantik Bd. IV*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Nietzsche, F. (1992): A nem-morálisan fölfogott igazságról és hazugságról. *Athenaeum* 3.
- Plessner, H. (2003): *Gesammelte Schriften Bd. VII*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Rickert, H. (2006): Kultúrtudomány és természettudomány. In: Gyurgyák János – Kisantal Tamás (szerk.): *Történetelmélet II*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Valéry, P. (1987): Antrittsvorlesung zum Kolleg über Poetik am Collège de France. In: Uő.: *Zur Theorie der Dichtkunst*. Suhrkamp, Frankfurt/M.
- Winko, S. (2003): *Kodierte Gefühle. Zu einer Poetik der Emotionen in lyrischen und poetologischen Texten um 1900*. Erich Schmidt Verlag, Berlin.

Jegyzetek

¹ A vitatott címadású *Im Walde* c. töredéket ld.: *Hölderlin*, 1951.

² „A nyelv lényege szerint nem egy organizmus megnyilatkozása, s nem is egy élőlény kifejezőképessége. Ezért lényegének megfelelően soha nem is gondolható el jel-karaktere, s talán még jelentés-karakterre felöl sem” (Heidegger, 1994, 130. o.).

³ „...a csönd kihűl. Hallod-e, csont, a csöndet? / Összekoccannak a molekulák.”

⁴ „...a mennynek / tünderei hajnalba hazamennek / fényes körútjain a végtelennek.” Ehhez egyébként nagyon hasonló ritmushatások is részt vesznek a *Téli éjszaka* összetettebb szintakszisának alakításában, ahol például a trochaikus karakter jambikusba fordul: „Füstjében, tengve / egy ölnyi végtelenbe, / keringenek, kihűnynek csillagok.”

⁵ „tudom, hogy nincsen mibe hinned / s azt is tudom, hogy el kell mennem innen”

⁶ „Bizony, ma már, hogy izmaim lazúlnak, / úgy érzem én, barátom, hogy a porban, / hol lelkek és göröngyök közt botoltam, / mégis csak egy nagy, ismeretlen úrnak / vendége voltam.”

⁷ „Dianoia” és „aiszthészisz” ilyen viszonyáról ld.: Plátón: *Phaidón* 65d–66c, illetve *Az állam* 511d. (A szorosabban vett példaként említett szöveghelyekért Simon Attilának tartozom köszönettel.)

⁸ „Kontingens az a valami, ami sem nem szükségszerű, sem nem lehetetlen; ami tehát úgy, ahogyan van (volt, lesz), lehet [ilyenként], de másképp is lehetséges” (Luhmann, 1984, 152. o.).

⁹ Ezért mondhatja Heidegger (1989, 631. o.), hogy „[a]z a kérdés, hogy vajon a történettudomány pusztán csak sorba rendez egyszeri, »individuális« eseteket, vagy pedig tárgykörébe »törvények« is beletartoznak, már gyökerében hibás. A történettudomány témája sem a csupán egyszeri történés, sem pedig a felette lebegő általános, hanem a lehetőség, amely faktikusan egzisztáló volt”.

Molnár Gábor Tamás

egyetemi adjunktus, ELTE BTK Magyar Irodalom- és Kultúratudományi Intézet

Szövegértés és irodalomértés a magyarórán – egy Kosztolányi-vers példáján

Valószínűleg minden tanulási folyamatban megkerülhetetlen szerepet játszanak személyes motívumok. Jó régész, biológus vagy informatikus is abból lesz, aki szenvedélyesen érdeklődik a tárgya iránt, és nem üres ismeretek vagy pusztán haszonelvűen alkalmazandó készségek halmazának tekinti a megtanulandókat. Nem nehéz belátni, hogy az irodalom esetében a személyesnek és a szakmainak a viszonya a legtöbb egyéb tárgynál is szorosabb és összetettebb. Az irodalomtanítás egyik legfontosabb teendője ezért mindig annak a közvetítésnek a kidolgozása, amely az egyéni élmény és az elsajátítható tudás között nyit dialógust.

Egy érdeklődő középiskolás nemrég azt a kérdést tette föl nekem, hogy az irodalom „objektív” vagy „szubjektív” dolog-e. A kérdés valódi naivitásánál fogva lényegi dilemmát tár föl, amely a modern irodalomértés egyik gyakran meghaladottnak vélt, de sokszor inkább elfelejtett vagy elfojtott problémája is. A diák naiv kérdésének tanári megfelelője ez lehet: miként tudom biztosítani a személyes és a szakszerű, a szubjektívan átélhető és a fogalmilag megragadható, az emotív vagy akár fiziológiai és az intellektuális mozzanatok egyensúlyát? Mindennapos tapasztalat, hogy ezek az ellentétek leginkább akkor kerülnek szem elé, amikor valami nem működik; amikor az oktatási folyamatban valamilyen aránytalanság áll be, és feltűnik a hasadás aközött, amit az oktatás tudásként közvetít és aközött, ami személyesen átélhető.

Ha ezt a közvetítést tekintjük fő feladatnak, akkor nem nehéz belátni, hogy melyek azok a kerüendő végletek, amelyek biztosan nem tudnak eleget tenni a kitűzött követelményeknek. Az irodalmat másodkézből átadandó történeti ismeretek halmazaként kezelő gyakorlatot, amelyben az életrajz, a korrajz és a tankönyvi értelmezés egészében helyettesítheti a diák saját olvasatát, szakértők évtizedek óta ostorozzák (ld. pl. *Arató*, 2004), ám az iskolai hétköznapiakban mégis rémisztő gyakorisággal köszön vissza. Az ezzel szinte merőben ellentétes elvekből kiinduló „élményközpontú irodalomtanítás” gyakorlata viszont a szubjektíven megélt összetevőt hangsúlyozza, ám nem mindig világos, hogy ez miként köthető össze az irodalomolvasáshoz szorosan kapcsolódó intellektuális készségek fejlesztésével, az irodalom kritikai és értelmező hagyományának közvetítésével (*Fűzfa*, 1998). Az élményközpontúságból kiinduló pedagógia szemére vethető – mint egy német értekező, Karlheinz Fingerhut teszi –, hogy az irodalomról való beszéd kiszolgáltatása a jelenkori befogadó személyes benyomásainak elzárhatja a magához az irodalomhoz vezető hozzáférést azáltal, hogy fölöslegesnek tünteti föl az

* A publikáció az MTA Bolyai Ösztöndíj támogatásával készült.

irodalomról szóló kritikai, filológiai, történeti diskurzust, amivel például a régebbi, nehezebb, bonyolultabb művek megértését is rendkívül megnehezíti. „Ha az irodalmat úgy ’mentjük meg’ a szubjektív olvasás számára, hogy elvlasztjuk jelentésétől és történeti szituáltságától, ezzel félreismerjük az irodalmi és a tudományos diskurzus közötti kulturális összjátékot. Társadalmunkban az utóbbi teremti meg és dolgozza ki az előbbihez való hozzáférést.” (Fingerhut, 2002, 151. o.)

Az alábbiakban amellet szeretnék érvelni egy kiragadott irodalmi példa alapján, hogy az értelmezés gyakorlata (amely a humán tudományokban maga is számos átértelmezés és kritika tárgya volt az elmúlt évtizedekben) alkalmasnak látszik a fenti közvetítésre, tehát nemcsak hasznos, hanem nélkülözhetetlen összetevője egy olyan irodalomtanítási gyakorlatnak, amely igyekszik szem előtt tartani saját tárgyának alapvető természetét, és a diákokat nem kényszeríti passzív adatfeldolgozásra, de mégis igyekszik a lehető legmélyebben bevezetni őket az irodalmi diskurzus bonyodalmaiba.

A kötelező iskolai műértelmező dolgozatnak akkor is el kell készülnie, ha a diák nem képes élményszerűen befogadni az értelmezendő művet. Több mint valószínű azonban, hogy nagyobb eséllyel válik jó műértelmezővé az, aki nem csak iskolai kényszerből fog neki irodalmi művek olvasásának és értelmezésének, hanem rendszeresen foglalkozik olvasással és írással, netán ismerőseivel is beszélget irodalomról és kapcsolódó tárgyerületekről. Az iskolai műértelmezésben éppen az a nehézség, hogy a formalizált feladatok gyakran szinte lehetlenné teszik a személyes megértés átvitelét az iskolai teljesítménybe; a tanár csak közvetve, a feladatmegoldás színvonalán alapján ítéheti meg a diák befogadói kultúráját. Alighanem a sokszor balszerencsés formalizálás (amit azonban az oktatásban szinte lehetetlen elkerülni) okozza, hogy sokan ellentétként élik meg a műélmény és az értelmezés kettősségét. Egy amerikai középiskolai tanár saját megfigyelései szerint az iskolai olvasásértési feladatokon rosszul teljesítő diákok között nem csak olyanok vannak, akik teljességgel idegenkednek az olvasástól, hanem olyanok is, akik hobbiból falják a könyveket, de nem képesek ezt

Vischer Bruns egyik fő állítása az, hogy a modern irodalomelmélet és a rá épülő oktatási gyakorlat hajlamos élesen szembeállítani ezt a két befogadási módot, és a másodikat, a reflektáló-kritikai olvasást előnyben részesíteni. Ráadásul neves irodalomtudósok abból a feltételezésből indulnak ki, hogy az első (az élményszerű, átélő, a szövegbe belemerülő) olvasásmód minden olvasó természetes képessége, míg a kritikai távlatot az oktatás feladata kifejleszteni.

Bruns részint éppen a fenti oktatási tapasztalat alapján állítja, hogy ez a szembeállítás torzító. Azon tanulók számára, akik rendszeresen olvasnak, a reflektálás épp olyan természetes tevékenység, mint a beleélés, míg az olvasástól általában idegenkedő tanulóknál éppen a beleélés képessége hiányzik. A tanulmány megfontolandó gyakorlati következtetése az, hogy a közoktatásnak nagyobb hangsúlyt kell fektetnie az elmerülő-beleélő (vagyis: az élményszerű) olvasás képességének kifejlesztésére, még mielőtt túlzottan korán kritikai-értelmező munkára kényszeríti a diákokat.

a szenvedélyüket összekapcsolni az iskolai keretekhez szabott formális „szövegértési” feladatokkal (idézi: *Vischer Bruns*, 2011, 45. o.). Az iskolai értelmezés és a privát műélmény számukra feszültségben áll.

Pedig számos érv szól amellett, hogy az élmény és a megértés az olvasás során nem állítható szembe egymással. Ha most eltekintünk a nonszensz költészet és a hangköltészet extrém példáitól, nyilvánvaló, hogy egy szöveg szavait, mondatait értenem kell ahhoz, hogy a mű kiválthassa bennem legegységesebb „fiziológiai” hatását. Ennél is komplexebb összefüggésről van szó, ha nem egyszerűen a (szó szerinti) megértés, hanem a kifejtett, megfogalmazott értelmezés és a műélmény viszonyáról beszélünk. A fent említett amerikai iskolai tapasztalatot értelmező tanulmányban Christina Vischer Bruns kétféle olvasásmódot különít el: az egyiket elmerülő (‘immersiv’), a másikat gondolkodó (‘reflective’) olvasásnak nevezi. Az elsőhöz a képzleti beleélés, az érzelmi és hangulati ráhangolódás, a szövegnek való engedés mozzanatai kapcsolódnak, míg a másakra éppen a távolságtartás, az elemző, kritikai munka a jellemző. Az első tehát inkább passzív és jóindulatú, a másik pedig tevékeny, intellektuális és gyanakvó: a megkülönböztetés nagyjában-egészében megfelel az élmény és az értelmezés közötti korábban tett különbségnek.

Vischer Bruns egyik fő állítása az, hogy a modern irodalomelmélet és a rá épülő oktatási gyakorlat hajlamos élesen szembeállítani ezt a két befogadási módot, és a másodikat, a reflektáló-kritikai olvasást előnyben részesíteni. Ráadásul neves irodalomtudósok abból a feltételezésből indulnak ki, hogy az első (az élményszerű, átélő, a szövegbe belemerülő) olvasásmód minden olvasó természetes képessége, míg a kritikai távlatot az oktatás feladata kifejleszteni. Bruns részint éppen a fenti oktatási tapasztalat alapján állítja, hogy ez a szembeállítás torzító. Azon tanulók számára, akik rendszeresen olvasnak, a reflektálás épp olyan természetes tevékenység, mint a beleélés, míg az olvasástól általában idegenkedő tanulóknál éppen a beleélés képessége hiányzik. A tanulmány megfontolandó gyakorlati következtetése az, hogy a közoktatásnak nagyobb hangsúlyt kell fektetnie az elmerülő-beleélő (vagyis: az élményszerű) olvasás képességének fejlesztésére, még mielőtt túlzottan korán kritikai-értelmező munkára kényszeríti a diákokat. Noha a beleélés „az öntudat elvesztésének vagy csökkenésének tapasztalatával jár” (*Vischer Bruns*, 2011, 64. o.), ez a tapasztalat mégis elkerülhetetlen ahhoz, hogy képessé váljunk szövegekkel való elmélyült foglalkozásra. Vischer Bruns a pszichológus Winnicott-tól kölcsönvett fogalommal az irodalmi művet mint „átmeneti tárgyat” írja le, amely a személyiség és a világ közötti kapcsolódási pontként működhet, így mind a világ megértésében, mind az önmegértésben hasznos lehet.

Ennek az érvek az ellenpárja az a megfigyelés, hogy a tudatos, reflexív, kritikai olvasás hozzájárulhat a műélvezet elmélyítéséhez is, akár úgy, hogy korábban élvezett műveket még összetettebb, rétegzettebb formában tesz hozzáférhetővé az olvasó számára, akár úgy, hogy új, a korábbiaknál nehezebb és bonyolultabb művek befogadására is képessé teszi. A kritikai olvasás „fejleszti” a beleélő olvasást, míg a beleélés alapozza meg a kritikai olvasás szükségességét (*Vischer Bruns*, 2011, 78. o.). Vischer Bruns következtetései szerint tehát – ha az olvasási képességek fejlesztésére törekszünk – nincs értelme az értelem és az élmény merev szembeállításának.

E vizsgálatok is arra mutatnak, hogy az „élményszerű” irodalmi befogadás soha nem pusztán passzív, lenyűgözött csodálata a műalkotásnak. A hatékony irodalomtanítási stratégiák egyik döntő kérdése ezért az, hogy miként lehet kiváltani a diák személyes részvételét oly módon, hogy az egyszersmind a megértést is elősegítse. A cselekvésorientált és drámapedagógiai technikák jelentőségét leginkább ebben lehet látni: személyes, akár testileg átélhető módot kínálnak a műalkotás világába való belépésre, ami viszont – megfelelő további közvetítéssel – a kritikai távlat megeremítésének előfeltétele.

A rendelkezésre álló terjedelem csak arra elég, hogy egyetlen költészeti példán mutassam be, tapasztalatom szerint hogyan működhet a személyes átélésnek és a közösség,

fogalmivá tehető értelmezésnek ez a (persze feszültségektől nem mentes) kölcsönössége. Példám egy nagyon jól ismert, a középiskolákban gyakran tanított vers, Kosztolányi Dezső *Boldog, szomorú dala*. A vers Nemes Nagy Ágnes (2004) szerint „nem »nehéz« vers”; például azért, mert olyan „emberi alapérzést ábrázol, amelyet mindnyájan ismerünk, vagy ismerni fogunk”. Ez a „fogunk” persze a tanárnak már nehézséget okozhat, hiszen kamasz tanítványai még biztosan nem saját tapasztalatként rendelkeznek a beérkezésnek és a „határtalan meghatározódásának” (*Nemes Nagy, 2004*) azzal az élményével, amely a versben a költő-utód szerint megjelenik.

Itteni mutatványomban azonban nem is elsősorban a versben megjelenő létélmény megoszthatósága mellett kívánok érvelni, hanem éppen amellel, hogy a vers feldolgozásának *folyamata* tehető élményszerűvé oly módon, hogy az a szövegben megfogalmazódó pszichológiai helyzetet is új megvilágításba helyezi – és ezáltal megérteti velünk, hogy a versben közismertnek vélt élethelyzet sem a pszichológia nyelvére könnyen lefordítható módon jelenik meg.

Az irodalmi szöveg átélhető megjelenítésének legfontosabb médiuma az emberi hang. A hatékony és gyors, információkereső szövegértéshez elengedhetetlen a néma olvasás – és ennek a képességnek az irodalmár is nap mint nap hasznát veszi, sőt olyan irodalmi formák mint a regény elképzelhetetlenek a néma olvasás modern kultúrája nélkül. A költői szöveg (és persze a művészi próza) „eminens” státusza (Gadamer) azonban részint annak köszönhető, hogy nem oldódik föl az informatív megértés néma folyamatában, hanem rászorul az emberi hang általi ismételt megszólaltatásra.

A cselekvésorientált tanításmódszertan technikái közül itt tehát egy rendkívül alapvetőt és hagyományosat emelek ki: ha arra biztatjuk tanítványainkat, hogy saját hangjukon szólaltassák meg az irodalmi műveket, ezzel mindjárt az átélésre is lehetőséget adunk (hiszen a saját hangomat kölcsönzöm a szövegnek), és megértési problémákat is előtérbe állíthatok. Különösen akkor, ha megfontoljuk a kiváló magyar- és drámatanár, Eck Júlia (2000, 43. o.) azon javaslatát, hogy az irodalmi szöveget ne is csak egy, hanem akár több hangnemben is próbáljuk megeleveníteni. A Kosztolányi-vers erre szinte felszólít minket, hiszen a címében mindjárt két hangnemi javaslatot is tesz: *Boldog, szomorú dal*.

Cserhalmi Zsuzsa (2001, 29. o.) az irodalomtanításról szóló fontos könyvében joggal óv attól, hogy a vers közös órai feldolgozása során a cím szavai közötti logikai kapcsolatra kérdezzünk rá absztrakt módon. Az efféle kérdés sem nem motivál, sem továbbvezető utat nem kínál a diskuszió számára. Ellenben ha a szöveg partitúrájának megszólaltatására biztatjuk diákjainkat, annak számos előnye lehet. Különösen akkor, ha a feladat mindjárt gondolkodásra is serkent: pl. „Elő tudod-e adni a verset egészében boldog, vagy egészében szomorú versként?” „Mely részeket tudod 'boldogan', melyeket 'szomorúan' mondani?”

Minden valamirevaló olvasó felismeri, hogy a vers nemcsak címében, hanem „hosszszanti irányban” is kettéoszlik. A „De néha megállok az éjen...” sor egyértelmű törést jelent a szerkezetben, és ettől elsőre az a benyomásunk keletkezhet, hogy a címben jelzett kettősség a vers egészére kivetül, a szöveget egy „boldog” és egy „szomorú” részre osztva. A vers hangos felolvasásakor vagy szavalásakor kézenfekvő megoldás, hogy ennél a sornál a versmondó megáll, lassítja a tempót, és hangszínváltozással is jelzi a törést. Hasonló történik a vers legismertebb, a Kaláka együttes általi megzenésítésében is.

Érdemes azonban eljátszani egy kicsit az interpretáció ezen lehetőségeivel: a vers címéből akár az is következhetne, hogy a szöveget kétféle módon is elő lehet adni. Próbáljuk meg tehát az egész verset „boldogan” és „szomorúan” elmondani! Tanítványaimmal végzett kísérleteim alapján igazolva látom, amit magából a versszövegből is erősen sejteni lehet: az egész szövegre kiterjedő „boldog” szavalt sokkal nagyobb, sőt lehetetlen kihívásnak látszik, míg az egész verset „szomorúan” mondani sokkal könnyebb – még a szöveg első felét is. Ez természetesen elsősorban a teljes szöveg ismeretében igaz:

a vers zárata mintegy „visszamenőleg” rányomja bélyegét a korábban elhangzottakra, és innen nézve a lírai én tulajdonairól szóló mondatok is ironikus távlatba kerülhetnek. Ennek a kísérletnek a tanulságai mindenekelőtt abban rejlenek, hogy segíthetnek felismerni azokat az alakzatokat, amelyek a vers első felében árnyalják a beérkezett, anyagi biztonságban élő, sikeres művész magáról adott képét. Mindenekelőtt a „Szívem minek is szomorítsam?” kétértékűségét, a „Tárcám van igaz színezüstből” túlzását (nem csak ’ezüst’, és nem is csak ’színezüst’, de ’igaz’ színezüst), valamint az akár zavaróan ható szóismétléseket emelem ki. A feladat látható tanulsága az, hogy figyeljünk a szöveg apró jelzéseire, amelyekkel felépíti, ám egyszersmind bonyolulttá is teszi a „boldog-szomorú” ellentétet – pl. a már a „De” előtt megszaporodó, alliteráló „szomorú” jelzősorozat révén.

A következtetés negatív (és ez nagyon fontos): az bizonyosodott be, hogy a szöveget sem „hosszában”, sem „széltében” nem tudjuk a boldog-szomorú ellentét alapján megosztani – sem az elsőre nyilvánvalónak látszó tagolás, sem pedig az olvasatok palimpszeszt-szerű egymásra másolása nem működik a versnél. Erre a következtetésre – ha nem is ebben a megfogalmazásban – a diákok maguk juthatnak el akkor, ha lehetőséget kapnak eljátszani a szöveg megszólaltatási lehetőségeivel. A tulajdonképpeni értelmezés pedig akkor kezdődhet, amikor már ráismertünk a szöveg felépítésében rejlő meghökentő – mert előzetesen adott sémákhoz nem illeszkedő – vonásokra.

Az élményszerűség ebben az esetben megértésélményként fogható föl; a verset megszólaltatni próbáló diák szembesül azzal, hogy ebben a „nem nehéz” és mindenki számára ismerős helyzetet megjelenítő versben mégis olyan nehézségek vannak, amelyek a vers konkrét nyelvi megvalósulása és a hozzá társítható értelem (mondjuk pszichológiai tartalom) feszültségéből adódnak. Ezek a nehézségek ráadásul nem korlátozódnak a vers első felére. A második szakaszban például feltűnhet, hogy a „De...”-vel kezdődő nyolcsoros mondat már hosszúságánál fogva is megállásra, tagolásra készlet, és akár többféleképpen is dönthetünk arról, hogyan tagoljuk a mondatot. Hogy milyen jelentőség tulajdonítható ennek a többértelműségnek, azt nem szükséges a középiskolások számára rögzíteni, és itt sincs hely a kifejtésére (részletesebb értelmezésemet ld.: *Molnár, 2015*, megjelenés alatt). Az azonban valószínűsíthető, hogy felhívja a figyelmet a mondat bonyolultságára, a benne foglalt képek egymáshoz való viszonyára. Akár újabb drámajáték helyszíne is lehet ez a versmondat, amennyiben a diákokat arra biztatjuk, hogy készítsenek illusztrációt vagy állóképet a szövegben megjelenített testhelyzetekhez – ez esetben arra lehetünk figyelmesek (ezt a megfigyelést Cserhalmi Zsuzsának köszönöm), hogy a három kép egy álló, egy kuporgó és egy fekvő testhelyzetet hoz egymás mellé.

Ennek a mondatnak a részletesebb vizsgálata sokféle nehézséget hozhat felszínre. A metrika szintjén az egyébként következetes anapestikus lüktetés kétszeri „lelassítására” lehetünk figyelmesek, a képi síkon a három testhelyzetnek megfelelő motívumok egymáshoz való viszonya tehető kérdésessé (melyik sík szó szerinti, melyik metaforikus, melyik magyarázza melyiket?), de még a legelemibb szintaktikai szinten is kétértelműséggel találkozhatunk. Ezekkel a problémákkal a tanuló saját „testélményén” keresztül kapcsolódhat össze akkor, ha az órán lehetőséget kap, hogy eljátszsa és elmondja a verset.

Ha akár több alternatív felolvasással próbálkozunk, és biztatjuk diákjainkat a lehetséges különbségek okainak feltárására, a nyolcsoros mondat szintaktikai összetettsége felszínre fog kerülni (különösen olyan osztályban, ahol az anyanyelvtanítás feladatait sem hanyagoljuk el). A bonyodalomnak az egyik tárgyilag megragadható oka az, hogy az „úgy” szó érthető kötőszóként, de mutatószóként is:

„megállok, [és] úgy ásom a kincset”

vagy

„úgy ásom a kincset, mint lázbeteg”.

Az első olvasat szerint az első és a második sík mellérendelő viszonyban áll (legalábbis ez a rekonstruált mondat következményes mellérendelő típusú), tehát a vers mondattanilag nem jelöli a szó szerintiből a figurálisra történő váltást. A másik olvasatban viszont az 'ügy' mutató névmásként előrevetíti a 'mint' kötőszót, és így kerekíti ki a jelölt hasonlatot. Ebben az esetben kevés kétségünk lehet afelől, hogy hasonlatról van szó, tehát az alakzat létrehoz egy megkettőződést a szó szerinti és az átvitt (figurális) sík között. Igen ám, de a második olvasat nem feltétlenül zárja ki az elsőt, hiszen az egész mondat így kétféleképpen tagolható, és a két szintaktikai olvasatban más lesz a hasonlított. Ezért is tulajdoníthatunk még nagyobb jelentőséget a mondat hosszának: a vesszők megengedik a kétféle tagolást, így a kétféle hangoztatást is. Ha korábban a hangos felolvasás hangnemi lehetőségeit mérlegeltük, ezúttal mondattani és logikai eltéréseket is láthatunk az eltérő interpretációk között! Lássuk, hogyan központosozhatnánk másként a szöveget a kétféle olvasat szerint:

De néha **megállók** az éjen,
gyötrődve, halálba hanyatlón,
ügy ásom a kincset a mélyen,
a kincset, a régít, a padlón.
Mint lázbeteg, aki föleszmél,
álmát hüvelyezve, zavartan,
kezem kotorászva keresgél,
hogy jaj, valaha mit akartam.

De néha megállók az éjen,
gyötrődve, halálba hanyatlón.
Ügy ásom a kincset a mélyen,
a kincset, a régít, a padlón,
mint lázbeteg, aki föleszmél,
álmát hüvelyezve, zavartan.
Kezem kotorászva keresgél,
hogy jaj, valaha mit akartam.

Könnyen látható a két olvasat közötti finom, de mégis érdekfeszítő különbség: az 'ügy' eltérő olvasatai a 'kincs'-et helyezik más szintaktikai keretbe. Közös a két olvasatban, hogy a metaforikus síkra váltásnak nincsen közvetlen jele; legfeljebb a két igei tagmondat közé ékelt „halálba hanyatlón” szintagmát patetikus túlzásként olvasva figyelhetünk fel a hétköznapi életvilágtól való eltávolodásra.

Az első interpretáció szerint a beszélő úgy beszél a kincsásásról, mintha éjszakai meg-megállásának folyománya lenne. A 'mint' ez esetben a „kezem kotorászva keresgél” alliteráló igei szerkezetére utal előre, amely – ha a két négysoros részt külön-külön is megálló mondatként olvassuk – valami új cselekvést vezet be; például elképzelhetjük, hogy a beszélő a zsebében kotorász, vagy éppen saját testét, homlokát tapogatja, „mint lázbeteg”. Ez az olvasat a 'mint' szó kétértelműségére is figyelmeztethet: nem is biztos, hogy ténylegesen kétszintű hasonlatról van szó, hanem a beszélő ténylegesen lázbetegként kotorászik és keresgél. Ez fontos lehet a későbbiek szempontjából, amennyiben a forráság képzetét társítja a beszélőhöz. Az első olvasatban tehát nincsen semmilyen egyértelmű jele annak, hogy átvitt értelmű beszéddel van dolgunk: a kincskeresés, a láz és a kotorászás mind a beszélő hétköznapi életének részét képezi.

A második olvasatban ezzel szemben a hasonlat jelöltebb, bár itt sem lehet teljesen kizárni a 'mint' másik jelentését. A három sík viszonya ez esetben világosabb: az első két sor a hétköznapi (bár éjszakai) világra utal, a középső mondat kétszintű hasonlatot alkot, amelyben a kincskeresés és a lázas álmofejtés kettős képe érzékelteti a beszélő éjszakai mentális gyötrődését. Végül az utolsó előtti sor visszavált a második síkra (kotorászás = ásás), és az utolsó sorban megint a hétköznapi, szó szerinti síkon vagyunk.

Ennek a szintaktikai kétértékűségnek a továbbgondolására itt nincs hely, azonban a vers „könnyen érthetőségével” kapcsolatos kételyeket jól jelzi. Az átélő olvasat és a megfelelő tanári kérdések arra készítetik a diákokat, hogy felfigyeljen a versszöveg azon aspektusaira, amelyek nem könnyen oldódnak föl valamilyen jól kommunikálható, prózára fordítható tartalomban. Ha a vers egészében rábukkantunk ezeknek az elemeknek a jelenlétére, akkor a záró sorban rejlő paradoxon könnyebben feltárható („már nem vagyok

otthon az égben”). Ehhez persze érdemes rákérdezni a boldogságot hordozó anyagi és szellemi értékek viszonyára, valamint rámutatni a vers bőségszimbólumainak (kenyér, bor, dió, mák) lehetséges szakrális jelentéseire. Ezek után a záró sor időhatározójának különossége kézzelfogható lesz: ha az ég az üdvösség helyeként jövőre irányulást nevez meg, akkor a ’már’ időhatározó legalábbis magyarázatot igényel. Ennek a magyarázatnak összhangban kell lennie a vers többi részével, ami több lehetséges (bár egyenként valószínűleg nem egészen kielégítő) értelmezést tesz lehetővé.

A kiemelendő mozzanat itt is az, hogy a diák maga próbálhassa ki az értelemadási lehetőségeket, a tanár pedig biztosítsa a körülményeket a vélemények szabad és viszonylag kockázatmentes, de áttekinthető diszkurzív szabályokon nyugvó cseréjére. Ennek a mozzanatnak a hangsúlyozása kiemelten fontos, és olyan megfontolásokat is szükségessé tesz, amelyek nem elsősorban az irodalomértelmezés, hanem sokkal inkább a tanulási folyamat tervezésének módszertanához tartoznak. Az ehhez szükséges módszertani eszközökről, technikákról a legrészletesebb ismertetést Pethóné Nagy Csilla (2005) adja.

Előadásomban nem a vers valamely értelmezése mellett vagy ellen érveltem, hanem olyan tanítási stratégia használata mellett, amely mindenekelőtt azt tűzi ki célul, hogy az irodalmi szöveg megértésélményét tegye a diák saját esztétikai tapasztalatának forrásává. A nehézség abban áll, hogy a megértési siker szolgáltatja a motivációt, ám valódi eseményjelleggel mégis a megértés megakadása bír. Az irodalom valóban irodalmi (nem pedig eszme- vagy művelődéstörténeti) vonatkozásai leginkább a meg-nem-értés pillanataiban tárulnak eléink; azokban a pillanatokban, amikor a szöveg figurális, hangnemi, hangulati, stiláris összetevői nem adják meg magukat valamilyen fogalmi jelentésnek. Amit maradéktalanul megértünk – a szövegértés értelmében –, az nem irodalom; miközben az is nyilvánvaló, hogy az irodalmi szövegekhez való hozzáférés magas szintű szövegértési készségeket igényel. Az a tanítási stratégia tehát, amely képes élményszerűen szembesíteni a diákokat a megértés és a meg-nem-értés izgalmas összjátékával, egyszerre tesz eleget a készségfejlesztésre való motiválás feladatának, és mutat rá az irodalom sajátos komplexitására. Ezzel tehát egyszerre teszi lehetővé a diák személyes bevonódását az irodalmi szövegtérbe, és szembesíti azzal, hogy élményének elmélyítéséhez és reflexiójához diszkurzív, fogalmi tudásra – poétikai, retorikai, filológiai, történeti ismeretekre van szüksége. A tárgyyszerű ismeretek ugyanis az irodalomtanulásban soha nem öncélúak, hanem arra szolgálnak, hogy – amint „Az interpretáció művészetét” programként kitűző híres írás szerzője, a svájci Emil Staiger fogalmazott – „felfogjuk azt, ami megragad bennünket [begreifen, was uns ergreift]” (*von Arburg*, 2012, 252. o.).

Irodalomjegyzék

- Arató László (2004): „A kronológia nem szavatul az irodalomtörténet-lady biztonságáért”. Interjú Arató Lászlóval. *Beszélő*, 1. sz. <http://beszelo.c3.hu/04/01/14arato.htm>
- Cserhalmi Zsuzsa (2001): *Amit az irodalomtanításról tudni kellene*, Korona, Budapest.
- Eck Júlia (2000): *Dramajáték – a középiskolai irodalomórán*. Országos Színháztörténeti Múzeum, Budapest.
- Fingerhut, K. (2002): Didaktik der Literaturgeschichte. In: Bogdan, K.-M. és Korte, H. (szerk.): *Grundzüge der Literaturdidaktik*. DTV, München. 147–166.
- Fűzfa Balázs (1998): Az élményközpontú irodalomtanítás néhány lehetősége. In: Sipos Lajos (szerk.): *Irodalomtanítás az ezredfordulón*. Pauz-Westermann Könyvkiadó, Celldömölk.
- Molnár Gábor Tamás (2015, megjelenés alatt): *Költészet és interpretáció*. Kosztolányi Dezső: Boldog, szomorú dal. Alföld.
- Nemes Nagy Ágnes (2004): Kosztolányi Dezső: Boldog, szomorú dal. Verselemzés televízióra. In: uő: *Az élők mértana 1. Prózai írások*. Osiris, Budapest. 319–329. <http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/NEMESNAGY/nemesnagy00137a/nemesnagy00160/nemesnagy00160.html>
- Pethőné Nagy Csilla (2005): *Módszertani kézikönyv*. Korona, Budapest.
- Vischer Bruns, Ch.: (2011): *Why Literature? The Value of Literary Reading and What it Means for Teaching*. Continuum, New York.
- von Arburg, H. G. (2012): Stimmung und Methode? Überlegungen zur Staiger-Heidegger-Spitzer-Debatte. In: von Arburg, H. G. és Rickenbacher, S. (szerk.): *Concordia Discors. Ästhetiken der Stimmung zwischen Literaturen, Künsten und Wissenschaften*. Königshausen und Neumann. 245–259.

Bárczi Zsófia

egyetemi docens, Nyitrai Konstantin Filozófus Egyetem,
Magyar Nyelv- és Irodalomtudományi Intézet

Néhány szó a tudományos tudásátadás helyzetéről a szlovákiai magyar irodalomoktatásban

Szlovákia oktatásügyét két démon tartja megszállva: az egyik a versenyszellem démona, a másik a felületességé. Számos értelmes kezdeményezés bukik meg a mindent azonnal akaráson és az azzal kart karba öltve járó felületességen, átgondolatlanságon és elnagyolt kivitelezésen. A kurrikurális reformot megalapozó új közoktatási törvényt a Szlovák Nemzeti Tanács 2008. május 22-én fogadta el¹, ennek alapján 2010-ben látott napvilágot az általános iskolai irodalomoktatásra érvényes új Állami Művelődési Program (továbbiakban: ÁMP)², egy évvel később pedig a gimnáziumokra kidolgozott dokumentum. A törvény elfogadásától az ÁMP érvénybe léptéig eltelt két (három) év jóval rövidebb idő annál, hogysen a hosszú évtizedeken keresztül ugyanazokra a pedagógiai hagyományokra támaszkodó irodalomoktatás szemléletét gyökeresen át lehetett volna formálni, s a szemléletbeli módosítást követve valódi, mélyreható tartalmi módosításokat végrehajtani, a kitűzött oktatási célok szellemében.³

Carl Sagan (2010, 323. o.), a népszerű amerikai tudós tulajdonképpen az oktatásügy legmélyebb dilemmáját fogalmazta meg az idő, az oktatás és az oktatás tartalma összefüggésében: „Amikor a képzés végtelennek tűnő időn keresztül változatlan, a hagyományok eredeti formájukban szállnak át egyik nemzedékről a másikra. De ha az, amit meg kell tanulni, állandó átalakulásban van esetleg már egy generáción belül is, sokkal nehezebb eldönteni, mit kell megtanítani és megtanulni.” A gyors átalakulás a szlovákiai közoktatásban is részint elbizonytalanodáshoz, részint túlzott óvatossághoz vezetett, ami például a magyar nyelv és irodalom tantárgy tartalmának az irodalomtudomány jelenlegi állása felől történő újragondolása elől való elzárkózásban is megnyilvánul. Úgy tűnik, a szlovákiai magyar irodalomoktatás kapcsán tudatosult ezidáig a legkevésbé az, hogy az oktatás, ha nem tudományosan megalapozott ismeretek közvetítésére irányul, értelmetlen. Sőt, káros, mert a gyerekkorban elsajátított téves ismeretek korigálása a későbbiekben rendkívül nehéz, különösen, ha a téves vagy elavult ismeretek rendszerre állnak össze.

Szlovákiában a közoktatást az Állami Pedagógiai Intézetben kidolgozott Állami Művelődési Program (ÁMP) irányítja, amely lényegében a kerettantervnek megfelelő dokumentumtípusnak tekinthető. Eredményességét a nemzetközi felmérések mellett egy országos tesztelés méri: a Monitor (az általános iskolák 9., a középiskolák 4. évfolyamában). A tesztelés az ÁMP-ben megfogalmazott kimeneteket kéri számon. Az ÁMP-vel való összhang az alapfeltétele annak is, hogy egy új tankönyv bekerülhessen a

közoktatásba. A tankönyv értékelésében az, hogy a tankönyv szakmailag korrekt ismereteket közvetít-e, csupán egy a tankönyv minőségét felmérő kérdések közül, s nem esik nagyobb súllyal latba, mint például a könyv grafikai kivitelezése.

A fentieket figyelembe véve egyértelműnek tűnik, hogy az irodalomoktatás tárgy tudományos megalapozása az ÁMP-vel kezdődik, illetve ott kellene kezdődnie.

A szlovákiai magyar irodalomoktatás kapcsán azonban három olyan probléma is felmerül, amely a tudományos tudásátadással való összhangot károsan befolyásolja, s amely az ÁMP jellegét is meghatározza:

- Az Állami Pedagógiai Intézet által megfogalmazott elvárás szerint a szlovákiai magyar irodalomoktatás s az azt meghatározó ÁMP a szlovák irodalomoktatás modelljével analóg módon épül fel.
- Az ÁMP követelményi részében megfogalmazott céloknak formális jellege van (vagyis a szövegközpontúság deklaráltan megjelenik a célokban, a dokumentum tartalmi részében azonban nyomát sem találni).
- A tudománykövetítéshez szükséges differenciált nyelvhasználat szinte teljes egészében hiányzik az irodalomoktatásból, s ez az ÁMP-ben is tükröződik.

A közép- és alapfokú oktatásba átforgatható ismeretek transzferálhatóságának egyik feltétele egy kellően differenciált nyelv meglétének a kérdése, egy olyan nyelv, amely lehetővé teszi a dolgok pontos megnevezését. A tudományos ismeretek átadását a szlovákiai magyar irodalomoktatás vonatkozásában rendkívüli mértékben megnehezíti, hogy nemcsak az alap- és a középszintű képzésbe bekapcsolt diákok által használt nyelv differenciáltsága gyenge, hanem az oktatóké és a tankönyveké is, ami részben az Állami Művelődési Program tárgy tudományos megalapozatlanságának s az ebből fakadó szaknyelv- és fogalomellenességének a következménye. A felső tagozatra vonatkozó (ISCED2) ÁMP három nagy területen határozza meg az irodalomoktatásban elsajátítandó ismereteket: a tartalom, a fogalmak és a tantárgyi kimenet (elsajátított készségek) szintjén, míg a középiskolákra vonatkozó ÁMP már csak a tartalom és a kimenet szintjét különbözteti meg. A kimenet lényegében az irodalomoktatás egyes területeinek a konkrét célmeghatározása lenne ('learning outcomes'), amelynek az első két terület alá van rendelve. Az ÁMP szerint az irodalomoktatás tárgy tudományos megalapozása a tartalom és a fogalmak szintjén valósulhatna meg. Az érvényben lévő ÁMP azonban az oktatás tartalmát és az erre vonatkozó fogalmakat egymástól független rendszerként kezeli. Jó példa erre Petőfi Sándor életműve. Petőfi életműve megjelenik mind az általános iskolai oktatás felső tagozatán, mind a középiskolai irodalomoktatásra vonatkozó ÁMP tartalmi részében, a hozzá kapcsolódó fogalmak azonban általánosak (tájköltészet, szerelmi költészet, forradalmi költészet), még a középiskolai képzésben sem segítik egy olyan beszédmód kialakítását, amely összhangot teremtené Petőfi életművének oktatása és a Petőfi életművére vonatkozó tudományos ismeretek között. Az ilyen és hasonló megoldásokkal az ÁMP – miközben pusztán a létével a normativitás érvényesülését biztosítja – arról a lehetőségről mond le, hogy kijelölje a tudományos ismereteknek azt a körét, amelynek az oktatásban is meg kellene jelennie ahhoz, hogy egy irodalmi műről a tartalomfelforrásról és az egyéni benyomások megfogalmazásán túl is lehessen beszélni (pl. váteszköltészet, nézőpont, elbeszélő stb.). Súlyos problémát jelent az is, hogy a dokumentumban egyrészt elavult fogalmak jelennek meg, másrészt reflektálatlanul vegyíti különböző irodalomtudományi rendszerek fogalomtárát, harmadrészt a szlovák irodalom jelenségeire vonatkozó fogalmakat kíván meghonosítani a magyar irodalomoktatásban.

Bár erre vonatkozóan nincsenek (tudomásom szerint) felmérések, megkockázatom, hogy a kisebbségi oktatásban az elvont tartalmak kifejezésére alkalmas differenciált nyelvhasználattal szemben ható, a nyelvi egyszerűsítésre való törekvés (a tantervben, a tankönyvekben) gátolja az elvont ismeretek elsajátítását, amely nélkül azonban nehezen

képzeltet el az oktatás bármilyen eredményes formája. A kisebbségi iskolákban használt nyelv, amelynek a szakmai regisztere nem kellően kidolgozott, beszűkíti a tudás átadásának lehetőségét. Valószínűleg ez az egyik oka annak is, hogy makacsul tovább él az életrajzközpontú oktatás tradíciója.

Az életrajzközpontú oktatás központi helyzetét erősíti az is, hogy a szlovákiai magyar irodalomoktatás a hagyományközvetítésen alapul, annak ellenére, hogy az ÁMP célkitűzései között megjelenik a kompetencia-alapú oktatás is, melynek célja nem a kultúráközvetítés, hanem „annak az eszköznek a kiművelése és birtoklása, amelyik révén az összes többi tárgy tanulása megvalósítható” (Sipos, 2006, 23. o.). Tájainkon azonban a pedagógiai gyakorlat nem tud vagy nem kíván a kultúráközvetítés hagyományaitól elszakadni, viszont olyan stratégiát sem volt képes megalkotni, amely egy rendszerben kapcsolná össze a két irodalomtanítási modellt. Bár az Állami Művelődési Programban (2010) egyidejűleg mindkét rendszer bizonyos elemei megtalálhatóak, ez a dokumentum nem alkalmas arra, hogy a kétféle elgondolás közös rendszerben való működtetésének módozatait felvázolja, így az oktatási reformba fektetett energiák és minden igyekezet ellenére olyan tankönyvek megírásához sem nyújt segítséget, amelyek mindkét elvárásnak meg tudnának felelni. Sőt, az általános iskola felső tagozata számára készült irodalomtankönyvek inkább azt sugallják, hogy nem lehetséges egy egységes oktatási elgondolás megvalósítása az együttesen megjelenő, ám paradigmaticusan különböző kétféle elvárás mentén, mivel azok a gyakorlati megvalósítás igyekezetében kioltják egymást. Az ÁMP-nek az irodalomoktatáshoz elengedhetetlen fogalmak kijelölésében tanúsított következetlensége a megjelenő irodalomtankönyvekben is visszatükröződik.

Mivel a tankönyvek jóváhagyásának sarkalatos pontja, hogy a tankönyv megfeleljen az ÁMP-ben lefektetett elvárásrendnek, ezért a tankönyvíróknak minimális mozgásterük van a dokumentum által felállított norma korrekciójában. Ez fokozottan érvényes a forgalomban levő tankönyvek felépítésére és tartalmára. Mivel a Szlovák Oktatási Minisztérium 2012-ben keletkezett rendelete alapján minden tankönyv terjedelme meghatározott (nem lehet több 140 oldalnál), így az Állami Művelődési Program tulajdonképpen eleve meghatározza a tankönyv szerkezetét és azt a tartalmat is, amit a tankönyv közvetít. De mi történik, ha a tankönyv szerzője korrigálni szeretné a tantervben lefektetett tartalmat, annak elavultsága, esetleg pontatlansága miatt? – Nos, ezt megteheti, amennyiben a 140 oldalnyi terjedelem engedi, hogy a kötelezően megjelenítendő tartalom túl további ismereteket is becsempésszen a tankönyvbe. Az irodalomtudomány fogalomkészletével ugyanez a helyzet.

Ráadásul az ÁMP-ben a szerves egységnek tekintett magyar nyelv és irodalom tantárgy oktatási céljainak meghatározásában a nyelvre és az irodalomra vonatkozó célkitűzések mégsem olyan koherensen tartoznak össze, ahogy azt a dokumentum sugallja, s a céloknak egy jól elkülöníthető része az irodalom, egy másik, határozottan körvonalazódó csoportja pedig az anyanyelvoktatásban bíró valós szereppel. Vagyis az anyanyelv- és irodalomoktatásból az irodalomoktatás céljainak tényleges átgondolása az anyanyelvoktatás vonatkozásában elmaradt, s pusztán a célok modernizációja s a tananyag ennek függvényében megvalósuló átstrukturálása ment végbe.

Ha áttekintjük a 2010-től érvényes ÁMP irodalomoktatásra vonatkozó tartalmi ajánlását, azzal szembesülünk, hogy az előző, 1997-es tantervhez viszonyítva nem történtek lényegi változások sem az általános iskola felső tagozatán, sem a középiskolai oktatásban, a tananyag csökkentésén kívül.

A jelenleg is érvényes ÁMP (mind az általános iskolai, mind a középiskolai oktatásban)

- egy adott tantárgy általános céljait,
- a tanuló személyiségfejlesztésében szerepet játszó kulcskompetenciákat,
- a tantárgy tananyagtartalmát,
- a tantárgy időkeretét határozza meg.

A négy alapvető területből három időről időre módosul, a tananyagtartalom azonban érintetlen maradt 1997 óta. Az ÁMP a magyar nyelv és irodalom tantárgy általános és specifikus funkciói, valamint a tantárgyi célok meghatározásával vezeti be a tananyag-tartalmakat. Mivel a magyar tanítási nyelvű alap- és középiskolák esetében a tantárgy általános funkciói egyeznek a szlovák nyelv és irodalom általános funkcióival a szlovák tanítási nyelvű alap- és középiskolákon, ezért azokra az ÁMP-ben csak utalás található. A tantárgy specifikus funkciói közt viszont már 2010-ben megjelent egy olyan elem, amely következetesen végiggondolva a szlovákiai magyar irodalomoktatást legalább részben korszerűsíteni tudná. A magyar nyelv és irodalom oktatásának specifikus funkcióit ugyanis a magyar nyelv szlovákiai helyzetéből és az itt betöltött szerepéből vezeti le az ÁMP. A magyar nyelv és irodalom oktatásában érvényesülő specifikus vonásokat egyrészt azzal indokolja, hogy a magyar Szlovákiában kisebbségi nyelv, a magyar közösség elsődleges kommunikációs eszköze, másrészt azzal, hogy a nemzeti identitás és kultúra lényegi szimbóluma.⁴ Az irodalomtanítás identitásképző szerepe és kultúrákövetítő jellege így már az ÁMP-ben rögzítésre kerül. A tantárgy célját azonban már a nyelvi kompetenciafejlesztésben határozza meg az ÁMP, három tényre alapozva. Ez a három kiindulási pont a következő:

- a magyar nyelv mint az oktatás nyelve valamennyi tantárgyi tartalom elsajátításának képességét meghatározza,
- a magyar nyelv és irodalom tantárgy lehetővé teszi más nyelvi – többek között az államnyelvi – kompetenciák fejlesztését,
- a Szlovákiában beszélt magyar nyelv a magyar egyik nyelvi változata.

A fentiekből kiindulva az ÁMP a tantárgy céljának bővebb megfogalmazásában a kulcs-kompetenciák fejlesztését különböző további céloknak rendeli alá, amelyek közül az első kettő az anyanyelven való tanulásnak és az anyanyelvnek a nemzeti történelemben és kultúrában, a nemzeti összetartozás-tudat kialakításában, valamint az egyéni kultúráltság kialakításában betöltött szerepének tudatosítására vonatkozik. A további hat pont a kommunikációs, szociális, polgári kompetenciák fejlesztésére vonatkozik, a hetedik pedig speciálisan az irodalmi mű művészetként való befogadására, vagyis az érzelmi és esztétikai kompetencia fejlesztésére.

Az ÁMP tehát deklarátívan megpróbált kialakítani egy olyan rendszert, amelyben a kultúrákövetítés koncepciója, az ún. cambridge-i modell (*Sipos*, 2006, 23. o.) és a nyelvi kompetenciafejlesztésen alapuló koncepció, az ún. londoni iskola (*Sipos*, 2006, 23. o.) célkitűzései egyszerre érvényesülnek. Elképzelhető azonban – visszakanyarodva a pár bekezdéssel korábban felvetett gondolathoz –, hogy lényegében mégsem a két koncepció együttes érvényesítésére tesz kísérletet az ÁMP (ami véleményem szerint rendkívül szerencsés megoldás lenne), hanem pusztán egymás mellett sorakoztatja fel azok célkitűzéseit. Az ÁMP-nek sem a tartalmi része, sem a kimenetei nem támasztják alá a két koncepció együttes megvalósíthatóságának vízióját, ehelyett a kronologikusan elrendezett, irodalomtörténeti jellegű, tradicionális hagyománykövetítő irodalomoktatás elveit követi. A nemzeti identitás erősítésének, a történelemre és kultúrára vonatkozó közös tudás kialakításának tere a fentiek szellemében elsősorban az irodalomoktatás, a nyelvi kompetenciák fejlesztése pedig értelemszerűen, bár egyáltalán nem szükségszerűen, inkább az anyanyelvoktatásban tölt be elsődleges szerepet. Az irodalmi mű mint műalkotás pedig tökéletesen elveszik ebben a rendszerben.

A továbbiakban néhány olyan szempont megfogalmazására vállalkozom, amelyek a szlovákiai magyar irodalomoktatás tananyagrendezésének és -követítésének átgondolására irányulnak egyetlen kérdés, a közösségi (nemzeti) identitás (tankönyveinkben hangsúlyosan megjelenő) problémája felől, s egyben arra a kérdésre próbálok válaszolni, hogyan lehet az irodalomtudomány eredményeit hasznosítani a közoktatásban.

A legkirívóbban a 20. századi, s ezen belül a szlovákiai magyar irodalomra vonatkozó tartalmi javaslatokban érhető tetten az ÁMP-nek az a tendenciája, hogy nem a jelen érvényes irodalomtudományi ismereteiből indul ki, hanem egy meglévő és áthagyományozandónak ítélt oktatási gyakorlatból. A tantervi reform megvalósításának ez a szemlélet

A szlovákiai magyar irodalom tárgyalásának jellege azért is rendkívül érzékeny pontja az irodalomoktatásnak, mivel azok a kanonikus szövegek, amelyek a szlovákiai irodalomoktatásban megjelennek, nagyrészt éppen az identitás kérdéseire keresnek szépirodalmi választ.

Olyan szövegekről van szó, amelyek markáns, a teljes közösséget mindennapjaiban is érintő témafelvetésükkel az irodalom nyelvi létmódjáról való megfeledezésre, s az értelmezésben az etikai-szociális kompetenciák kizárólagos érvényesítésére csábítanak. Holott éppen ezen szövegek kapcsán mutatható fel látványosan, hogy az identitás is nyelvi konstrukció.

A tananyag kapcsán szintén lényeges szempont, hogy a szépirodalmi szövegek egy részébe beleíródo regionális jelleg miatt az irodalomoktatást sokszor ballasztként terhelő társadalmi, történelmi ismeretek éppen itt használhatóak fel a megértést ténylegesen elősegítő háttéranyagként.

a legfőbb kerékkötője, hiszen az irodalomtudomány az adott kor megértési problémáira keresi a hatékony választ, eredményeinek figyelmen kívül hagyása az irodalomoktatás kiüresedéséhez, öncélúvá válásához, idejtmúlt olvasási stratégiák és értelmezések átörökítéséhez vezet.

A szlovákiai magyar irodalom tárgyalásának jellege azért is rendkívül érzékeny pontja az irodalomoktatásnak, mivel azok a kanonikus szövegek, amelyek a szlovákiai irodalomoktatásban megjelennek, nagyrészt éppen az identitás kérdéseire keresnek szépirodalmi választ. Olyan szövegekről van szó, amelyek markáns, a teljes közösséget mindennapjaiban is érintő témafelvetésükkel az irodalom nyelvi létmódjáról való megfeledezésre, s az értelmezésben az etikai-szociális kompetenciák kizárólagos érvényesítésére csábítanak. Holott éppen ezen szövegek kapcsán mutatható fel látványosan, hogy az identitás is nyelvi konstrukció. A tananyag kapcsán szintén lényeges szempont, hogy a szépirodalmi szövegek egy részébe beleíródo regionális jelleg miatt az irodalomoktatást sokszor ballasztként terhelő társadalmi, történelmi ismeretek éppen itt használhatóak fel a megértést ténylegesen elősegítő háttéranyagként.

A hetedik, nyolcadik és kilencedik osztályok számára írt tankönyvek, épp úgy, mint a középiskolák számára írt tankönyvek, kronologikusan tárgyalják az irodalmat³, viszont – ahogy azt az ÁMP sugallja – eltekintenek az adott korszakra vonatkozó fogalmak bevezetésétől, ellehetetlenítve így a műalkotásról való beszédet. Ez a megoldás az irodalom történelmi létmódjára irányítja rá a figyelmet, eleve az irodalomtörténetet előtérbe helyező oktatásnak kedvez, bár az irodalmi művek nyelvi létmódját sem szükségszerűen kendőzi el, hiszen egy kronologikusan felépített struktúrán belül is van mód az irodalmi szövegek nyelvi megalko-

tottságáról beszélni. Amihez azonban bírni kell az ehhez szükséges nyelvet. Az, hogy a szaknyelv életkori sajátágoknak megfelelő elsajátítása nem történik meg az irodalomoktatásban, ugyanolyan eredményhez vezet, mint ha fizikai jelenségekről szeretnénk

beszélni a megfelelő, szimbolikusan működő fizikai szakkifejezések nélkül – erről pedig tudjuk, hogy lehetetlen.

Tankönyveink hagyománykövetítő szemléletének megfelelően az irodalmi szövegek mindig korrajzba és kultúrtörténetbe ágyazva jelennek meg. Ezek a magyarázatok a szép-irodalmi szövegek megértéséhez szolgálhatnak adatokkal, amennyiben a tankönyvszerzők megteremtik az így közvetített ismeretek tényleges felhasználhatóságának feltételeit. Erre elsősorban a szövegek feldolgozását célzó kérdésekben és feladatokban, valamint a szépirodalmi szövegeket követő értelmezésekben nyílik mód.

A nemzeti identitás tankönyvi közvetítettsége szempontjából a másik kimagaslóan fontos korszak a 19. század. A hetedikes tananyag a honfoglalás korától Arany Jánosig tekinti át a magyar irodalmat, s ehhez járulnak a világirodalmi kitekintést nyújtó fejezetek. Vagyis olyan korszakokra és művekre összpontosít, különösen a 19. század kapcsán, amelyeknek a történeti nemzeti identitás kialakításában oroszánrészt jutott, egyrészt a közös irodalmi nyelv, másrészt egy egységes és modern, kultúraalapú nemzettudat létrehozásával. Az ÁMP-ben kitűzött tantárgyi célok vonatkozásában joggal merül fel az a kérdés, hogy kísérletet tesz-e az adott tankönyv a nemzettudat konstruált és történeti jellegének tudatosítására, képes-e rámutatni a folyamat nyelvi jellegére, s konkrétan azokra a szövegformáló eljárásokra, amelyek a nemzettudat nyelvi kódolásában érdekeltek. Magyarán, össze tudja-e kapcsolni az irodalom nyelvi létmódját és történeti jellegét, képes-e olyan olvasási stratégiát felkínálni, amelyben a jelen perspektívájából is értelmezhetővé válnak a tankönyvben szereplő szövegek s a szövegek közti összefüggések.

Az ÁMP s az ÁMP-n alapuló tankönyvek valószínűleg akkor tennének eleget az ÁMP-ben kitűzött céloknak, s tudnák sikeresen, a régió jellegzetességeit is figyelembe véve összekapcsolni a hagyománykövetítő és a kompetenciaalapú oktatási modellel a nemzeti és regionális identitás fejlesztésével, ha annak átgondolását is szükségessé tennék, hogy hogyan tekint a nemzeti és regionális örökségre a szlovákiai magyarság; melyek az áthagyományozott kultúrának azok a pontjai, amelyek kapcsán az anyaországitól részben különböző perspektívájából kifolyólag eltérő értelmezéseket tud létrehozni, hol és milyen módon mutatkoznak meg a nyelvhasználat különbségei, s a nemzeti identitást formáló történelemtudat hogyan épül be nemcsak a térséghez kapcsolódó szépirodalmi szövegek egy részébe, hanem az irodalmi szövegekre vonatkozó értelmezési stratégiákba is. Ez a folyamat azonban elképzelhetetlen az ÁMP tartalmának és fogalomkészletének radikális átgondolása és az irodalomtudomány érvényes ismereteinek figyelembe vétele nélkül.

Irodalomjegyzék

Állami Művelődési Program (2010) = *Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia)*. (2010) Príloha ISCED 2. Posúdila a schválila ÚPK pre maďarský jazyk a literatúru. Bratislava. http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/2stzs/isced2/vzdelavacie_oblasti/madarsky_jazyk_literatura_isced2.pdf

Állami Művelődési Program (2011) = *Štátny vzdelávací program. Maďarský jazyk a literatúra (Vzdelávacia oblasť: Jazyk a komunikácia)*. (2011) Príloha ISCED 3A. Posúdila a schválila ÚPK pre maďarský jazyk a literatúru. Bratislava. <http://www.statpedu.sk/files/documents/svp/gymnazia/>

vzdelavacie_oblasti/madarsky_jazyk_literatura_isced3a_titul.pdf

Ádám Borbála (2009): *Irodalom a magyar tanítási nyelvű alapiskola 5. osztálya számára*. Terra, Bratislava.

Bolgár Katalin és Bukor Erzsébet (2010): *Irodalom a magyar tanítási nyelvű alapiskola 6. osztálya számára*. Terra, Bratislava.

Ádám Borbála (2010): *Irodalom a magyar tanítási nyelvű alapiskola 7. osztálya számára*. Terra, Bratislava.

Ádám Borbála (2011): *Magyar irodalom az alapiskola 8. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo.

Bárcki Zsófia és N. Tóth Anikó (2012): *Magyar irodalom az alapiskola 9. osztálya számára*. Slovenské pedagogické nakladateľstvo, Bratislava.

Sagan, C. (2010): *Korok és démonok*. Typotex Kiadó, Budapest.

Sipos Lajos (2006): *Iskolaszervezet, irodalomfoglalom, irodalomtanítás Magyarországon*. In: Sipos Lajos és Fűzfa Balázs (szerk.): *Irodalomtanítás a harmadik évezredben*. Krónika Nova Kiadó, Budapest.

Jegyzetek

¹ Zákon č. 245 Z. z. o výchove a vzdelávaní – školský zákon – a o zmene a doplnení niektorých zákonov.

² Az itt következő tanulmány a 2014. november 10-én a *Tudományos tudásátadás az oktatásban* című konferencia keretében elhangzott előadás írott változata, megállapításai az Állami Művelődési Programnak arra az alapváltozatára vonatkoznak, amely a dolgozat megírása idején volt érvényes.

³ A 2013-tól zajló tantervrevízió nyomán 2014-ben kellett volna napvilágot látnia az ÁMP átdolgozott változatának.

⁴ Štátny vzdelávací program, 2.

⁵ Az 5., 7. és 8. osztály számára írt tankönyvek szerzője Ádám Borbála, az 5. osztály számára írt tankönyvet egy szerzőpáros, Bolgár Katalin és Bukor Erzsébet írták. A tankönyvek a TERRA Kiadó gondozásában láttak napvilágot 2009 és 2011 között. A 9. osztály számára a minisztérium által jóváhagyott tankönyvet szerzőpáros írta, N. Tóth Anikó és jómagam. A könyv 2012-ben látott napvilágot a Slovenské pedagogické nakladateľstvo gondozásában. Alternatív tankönyvként ugyanebben az évben megjelent Ádám Borbála könyve is, a TERRA Kiadó gondozásában.

Gyáni Gábor

akadémikus, kutatóprofesszor, MTA BTK Történettudományi Intézet, ELTE, CEU

A történetírás és a történelemtanítás konfliktusa

A történelemtanítás eredendően az állampolgári nevelés szolgálatában áll, tehát meghatározott értékek közvetítésére és berögzítésére irányul, egyszerűen: identitáspolitikai funkciót teljesít.

Ugyanakkor egyfajta tárgyi tudással is felvértezi a diákokat nemzetük, valamint a tágabb világ múltjáról. A történeti kutatást azonban nem okvetlenül ez jellemzi, még ha a nemzeti történetírások fontos szerepet töltek is be a múltban (és töltenek be ma is) a közösségi, a nemzeti identitás konstruálásában és fenntartásában.

Látszólag nincs tehát döntő különbség e tekintetben kutatás és oktatás között. Csakhogy: a történetírás állítólag tudomány, következésképpen alá van vetve a racionális megismeréssel szembeni szigorú követelményeknek. Ilyenformán nem az képezi tehát az egyedüli dolgát, hogy tekintélyt parancsoló intellektuális igyekezetével kiszolgálja a hitszerű vélekedéseket.

Megértő vagy magyarázó tudomány a történetírás? Hosszú idő óta erősen foglalkoztatja ez a kérdés a történészeket, ami egyszersmind meg is osztja őket. A historizmus, ami a történetírás igazán időtálló, ma is érvényes, sőt bizonyos domináns szemléletmódja, a történelmi múlt megértés jellegű megismerését hirdeti és gyakorolja. A szcientikus irányban tovább haladó, a 20. század második felében teret nyert történetírás viszont a magyarázatot helyezi előtérbe a történeti megismerés különösen kívánatos módjaként. Kettőjük különbözősége több forrásból fakad. Az első és talán a legszembevetőbb eltérés közöttük, hogy a megértést célul tűző történetírói megközelítés esemény- és személycentrikus módon közelít a múlthoz, a magyarázat feladatát szorgalmazó történetírás viszont a személytelen erők, a struktúrák, a körülmények rekonstruálását tekinti fő feladatának. Az ebből eredő szembeszökő különbség hatással van az elbeszélés módjára is: a múltbeli történet cselekményesítését szinte tálcán kínáló megértő történeti megismerés a tisztán narratív beszédmódot kultiválja. Elbeszélésen – Lawrence Stone (2006, 901. o.) érvelését követve – az empirikus tényanyag kronológiai rendbe szerkesztett előadását értjük, „mely egyetlen – noha több mellékszálalal rendelkező – koherens történetben fókuszálódik”. A szoros értelemben vett elbeszélő, a narratív történetírás Stone és a diskurzusban a vele ellentétes oldalt képviselő William Fogel egybehangzó véleménye szerint abban üt el a strukturális történetírásban honos beszédmódtól, hogy az előbbi „inkább leíró jellegű, mintsem analitikus, középpontjában az ember áll s nem a körülmények. Azaz, inkább a különössel és a sajátossal foglalkozik, semmint a kollektívvel és a statisztikailag elemezhetővel” (Stone, 2006, 901. o.). A magyarázó történetírás ellenben, ahogyan Fogel kifejti, nem a széles olvasóközönséghez kíván szólni, mert idegen tőle az a fajta köztudatformáló szerep, amit a politikusok, a papok, a költők, az írók és a tanárok játszanak minden modern társadalomban. A kliometrikus történések, a strukturált történet-írás ezen legszélső áramlatának a művelői nem érzik magukra

nézve kötelezőnek, hogy az erkölcs és az esztétika illetékességébe eső kérdésekkel foglalatossodjanak. A kliometrikus történész már ezért sem mutat különösebb érdeklődést a múltbeli emberi érzelmek, gondolatok, attitűdök iránt; azok megvilágítása nem várható el ugyanis a történeti-empirikus kutatástól, csak és kizárólag „a költők evokatív módszereinek” a segítségével ismerhetők meg (Fogel, 1983, 64. o.). Az általa propagált (és művelt) történetírás abban illetékes csupán, hogy a jelenbeli élet szempontjából fontosnak tetsző összefüggéseket és tényeket feltárja; azoknak a száraz tudományossággal megfogalmazható, empirikusan jól bizonyítható tényeknek a megismerése képezi ily módon a történész feladatát, melyek általánosítható tapasztalatokkal szolgálnak a kor embere számára. Ez pedig, szól Fogel következtetése, nem a múlt élvezhető, a laikus olvasók által könnyen befogadható, mert cselekményesített történetként való bemutatását követeli meg a historikustól.

Azért volt fontos mindezt előrebocsátani, hogy észérvekkel indokoljuk a történetírás és a történelemtanítás közötti különbözőségeket. Világosan kitűnt az előbbiekből, hogy nem minden történetírás áll szoros kapcsolatban az iskolai oktatással. További okok is közrejátszanak ugyanakkor abban, hogy a tudomány és az oktatás viszonya legalábbis problematikus.

A történelemtanítás eredendően az állampolgári nevelés szolgálatában áll, tehát meghatározott értékek közvetítésére és berögzítésére irányul, egyszóval: identitáspolitikai funkciót teljesít. Ugyanakkor egyfajta tárgyi tudással is felvértezi a diákokat nemzetük, valamint a tágabb világ múltjáról. A történeti kutatást azonban nem okvetlenül ez jellemzi, még ha a nemzeti történetírások fontos szerepet töltek is be a múltban (és töltenek be ma is) a közösségi, a nemzeti identitás konstruálásában és fenntartásában. Látszólag nincs tehát döntő különbség e tekintetben kutatás és oktatás között. Csakhogy: a történetírás állítólag tudomány, következésképpen alá van vetve a racionális megismeréssel szembeni szigorú követelményeknek. Ilyenformán nem az képezi tehát az egyedüli dolgát, hogy tekintélyt parancsoló intellektuális igyekezetével kiszolgálja a hitszerű vélekedéseket. A történeti igazság már ez okból sem feltétlenül felel meg a helyesnek tartott közösségi viselkedés és gondolkodásmód követelményének, amely történelmi referenciák felidézésével szeretné magát igazolni.

A történelem tudományos bűvárlása rendszerint a nemzeti múltra irányul, némi nemzetén, nemzetállamin kívüli kitekintéssel. Az utóbbit egyetemes történelemnek nevezik; holott az csupán szelektíven univerzális (globális vagy világra kiterjedő – az említett fogalmakhoz vö. *Domanska*, 1999; *Galtung*, 1999), tekintve, hogy kizárólag az európai történelem és az annak szempontjából figyelemre méltó globális fejlemények számbavételére szorítkozik. E tekintetben sincs érdemi eltérés történetírás és iskolai történelemtanítás között, habár talán nem mindig volt ez így a múltban.

Mindaddig, amíg felekezeti kézbe volt letéve az iskolairányítás ügye, vagyis a 19. századot megelőzően, még jobbára csak az „egyetemes” történelem oktatása szerepelt az iskolák napirendjén. Az 1777-es *Ratio Educationist* megelőzően a katolikus iskolai történelemoktatás az antik auktorokra és a *Bibliára* támaszkodó ókori és az újabb, a kortárs „világtörténelmi” események megismertetésére törekedett. Az 1777-ben életbe lépő (első) állami szabályozás, vagyis még nem a későbbi nacionalista iskolapolitika, az egyneműsítés szándékával tűnt ki, amikor a birodalmi lojalitást előtérbe helyező önazonosságtudatot igyekezett elősegíteni. Ez a törekvés tantervi irányváltoztatást követelt. A törvény szavai szerint „a történelem oktatása [...] nem azt célozza, hogy ezekben az iskolákban tudós férfiakat képezzenek, hanem olyan becsületes *állampolgárokat* és hűséges *alattvalókat* nevelnek itt, akiknek szívébe van írva az *erény* és a *haza*” (*Lajtai*, 2013, 189. o.). Ez időtől vált idehaza (és a többi birodalomrészben is) kötelezővé a magyar, a hazai történelem oktatása a kisgimnázium utolsó két grammatikai osztályában, a nagygimnáziumi humanitás-tanulmányok elején egy szemeszterig, és két fél év során a

királyi akadémiák bölcsészeti tagozatán. Másmilyen előírások vonatkoztak a protestáns tanintézményekre, amelyekben szintén nem a nemzeti múlt iskolai megismertetése állt ekkoriban előtérben; szórványos hazai vonatkozásokkal kibővített protestáns egyház-történelmet adtak elő bennük.

Majd csupán a kiegyezést követően váltott át az iskolai tanterv a nemzeti történelemre, ami ugyanakkor egybevágott a nemzeti tematikát (és eszmét) abszolutizáló akadémikus történetírás beállítottóságával. Az ekkor kialakult párhuzamosság a nemzeti és az egyetemes történelem között mindmáig érvényben van. Ami önmagában is érthetővé teszi, hogy milyen nehézségeket okoz a tankönyvek egyetemes történeti részeinek a megírása, a rájuk vonatkozó tanegységek tanítása a történelmi múlt nemzetközponitú beidegződéseit folytán.

Tagadhatatlan tehát az ellentét a természetéből adódóan újító, a történelmi tudást szüntelenül frissítő tudományosság, valamint az iskolai tudásátadás rögzítettsége között. Az iskola és a műveltségi kánon – az újkorig bezáróan – végig szoros összefüggésben állt egymással, hiszen az iskola fő rendeltetése – az ókortól fogva – a kánonba foglalt mitikus-vallási és a jogalkotással összefüggő szövegek áthagyományozása. Az iskola megerősíti és mnemonikus szerepében biztosítja ezen szövegek mértékadó voltát és azok rögzített módon való továbbadását. A kánon kétszeresen rá van utalva az iskolára: az iskola egyrészt nélkülözhetetlen számára, mint ami a hagyományozás közege, tőle és általa nyeri el a kánon az éppen adott formáját és időbeli stabilitását. Az iskolát pedig különösképpen alkalmassá tette e szerep betöltésére, hogy az a nyelvi természetű intézmény, amely a kánonból magából él, belőle meríti létjogosultságát. Az iskola ilyenformán „mindig valamilyen kánon iskolája” (Günther Buck), amelleit, hogy műveltségi standardokat is közvetít, amikor megtanítja a gyerekeket írni, olvasni és számolni. A kánon lényegében iskolakánon, az iskola pedig a doktrína helye, és ebből kifolyólag doktriner, hiszen „a kötelezőség igényével lép fel meghatározott cselekvésekkel és cselekvésfajtákkal szemben, az autoritás erejével, sőt erőszakával” (Buck, 2001, 203. o.). Az iskolában elsajátított tudás normaként, példaként, mértékadó szabályként hat, amin nem lehet, sőt nem is szabad változtatni. A tudomány (és a művészet), valamint az iskola csak addig állhat egymással harmonikus viszonyban, ameddig a tudomány és a művészet is a kánonhagyományozás szabályai szerint keletkezik és hat. Az újkorban azonban mindezt egyszeriben megváltozik, ettől fogva az iskola és a műveltségi kánon nem feltételezi többé egymást közvetlen módon.

Hiszen az iskola új, „pedagógiai” fogalma tagadja, hogy az oktatás feladata a mértékadó tudáskészlet pusztá átadására korlátozódna. Az iskolában áthagyományozott kánon rendszerint valamilyen régi keletű szellemi entitás, amely ezért többé-kevésbé idegen a jelen számára. Ez ekkől kíván egyébként gondozást, erőnek erejével való konzerválást és ekként való elfogadtatást. Kizárólag olyan felfogás tulajdoníthat az iskolakánonnak kiemelt jelentőséget, amely a jelen számára idegennek ható múltban találja meg a jelenben is feltétlenül követendő ideált. Az „új iskola” ezzel szemben a múltat hozzá kívánja idomítani a jelenhez, és az „életre való nevelést” tekinti fő feladatának. Az iskola ennek folytán soha sem merülhet ki a régi maximák folytonos bevésésében, hanem sokkal inkább a jelen megértésére kell a diákokat felkészítenie.

Az iskolára magára is hat valamiképpen a modern európai időtudat gyökeres átalakulása, amit Reinhart Koselleck a „nyeregidő” fogalmával fejez ki. A 18. század végén merült fel elsőként az „új idő” fogalma, melyben a múltból hagyományozott tapasztalatok és a jövőre vonatkozó várakozások együtt, egymással kombinálódva szabják meg az öntudatot és az általa is vezérelt cselekvést (Koselleck, 2003, 345–430. o.).

Mit jelent ez közelebbről? A történelem tudományos megismerése és a történelmi ismeretek iskolai tanítása kivétel nélkül a történetiség elvét fogadja el zsinórmérték gyanánt. Ebben nem áll fenn tehát közöttük antagónisztikus ellentét. Ráadásul a tudo-

mányos történetírás nem zárkózik el tanai pedagógiai és népfelvilágosítói terjesztésétől sem. Amikor az akadémikus történetírás nemzeti tudományként gondol magára, épp ebben a kvázi pedagógiai funkcióban rögzíti a keretei közt folyó tevékenység társadalmi értelmét. Ennek a meggyőződésének adott hangot a 20. század elején Csánki Dezső, a Magyar Történelmi Társulat első alelnöke is, kijelentve: a történészeket látszólag a történeti igazság felderítése vezeti, mely igazság benne rejlik a „nemzeti szellemben”, vagyis az már eleve adott a historikus számára. A történetírónak arra kell tehát törekednie, hogy kikutassa és a nagyközönség elé tárja az évezredek történelem nemzeti hagyományait és ideáljait, mert ezzel járulhat hozzá csupán a nemzeti történelmi öntudat megteremtéséhez és fenntartásához (Gyáni, 2000, 106. o.). Semmiképpen sem hat ezek után túlzásnak Anthony D. Smith (2000, 5. o.) sommás megállapítása, miszerint: „A filológusok mellett a történészek voltak saját ambiciózus nemzetük értelmi szerzői és a nemzet tulajdonságainak meghatározói.”

Hol és miben mutatkozik akkor észrevehető eltérés a tudomány és az iskolai történelemtanítás között? A történészek történelme eredendően nem egy bizonyos hagyomány szentesítése és további gazdagítása, rögzített kánonként való újrateremtése, hanem a múltat illető racionális tudás előállítására. A historikust a történeti igazságba vetett meggyőződés vezeti, kell hogy vezesse ténykedése során. A megismerés racionális gyakorlata sohasem tekinthet el ez okból a tudományos kijelentések (ténybeli) igazolásától, mely mindig felülírja a hagyomány szentesítő erejét. Ehhez pedig a korlátozásoktól mentes tudományos vita teremti meg a kedvező feltételeket, melynek akár már a részleges korlátozása is a történetírás mint tudomány halálával (lenne) egyenértékű. A tudományos véleménycsere akadályozására leginkább a politikai diktatúrában szokott sor kerülni, bár olykor liberális és demokratikus politikai feltételek között is csorbát szenved a történeti igazság kimondásának elvi szabadsága. Például midőn a tudományos történetírás segédkezet nyújt a nemzetállam-építés politikai projektjéhez, hogy társadalmi és politikai elismertséget szerezzen ezzel magának. Amikor „a nemzet lényegében a történelmén keresztül fejezi ki önmagát”, óhatatlanul messze kerül a múltnak a történészek által megalkotott racionális fogalmától. Hiszen a történelem felettébb kívánatosként feltűnő ekként adott formája „idővel és az iskola segítségével kollektív emlékezetünk keretévé és formájává vált” annak során, hogy a történetírás „a nemzet tanítását tűzi célul maga elé, vagyis az emlékezetben élő hagyomány kiigazítását és gazdagítását, és minden kritikai szándéka ellenére, ennek a hagyománynak az elmélyítését szolgálja. A múltbeli előzmények áttekintése révén végeredményben az identifikáció megerősödéséhez járul hozzá. A történelem és az emlékezet tehát összeolvad: a történelem az emlékezet hiteles változata” (Nora, 2010, 315. o.). Ha azonban a történetírás ily mértékben és ezen a módon átadja magát a hagyományteremtés kívánalmának, könnyen elveszítheti nehezen megszerzett tudományos rangját. Hiszen „az igaz történelem messze nem az emlékezet folytonossága, hanem inkább az emlékezet ellenlábasa” (Megill, 2007, 83. o.).

Mi következik ebből a tudomány és az oktatás kapcsolatára nézve? Az első és talán legfontosabb következmény, hogy a tudomány és az iskolai történelemtanítás soha sem esik maradéktalanul egybe: a tudomány ugyanis a korlátlan kritikai tevékenység területe, az iskola pedig ezzel szemben a rögzített és alapjában mindig kanonikus tudás folytonos és ismételt átadásának a mestersége. Ez így azt az ideális állapotot feltételezi, amely sohasem létezik steril módon, attól azonban – ideálként – még komoly gyakorlati hatást képes kifejteni az érintettekre.

A második következmény ugyanakkor az, hogy nincs is talán oly messze egymástól a történetírás és a történelemtanítás, mivel egyik is, másik is a hagyományos történelmi tudás érdekében ügyködik, ha nem is egyenlő mértékben veszi ki belőle a maga részét. Akkor állnak valóban közel egymáshoz, amikor a történetírás készséggel vállalkozik valamely ideológiailag átszínezett történeti doktrína megfogalmazására, mint történt a

nacionalizmus hőskorában (Berger, 2009; Lawrence, 2013) vagy a marxista történetfelfogás uralma idején (Takács, 2012).

Korántsem a véletlen műve, hogy az 1940-es évek végén és az 1950-es évek elején a történészek „kanonikus” történelmét általános- és középiskolai tankönyvekben, később egyetemi tankönyvekben öntötték elsőként formába (Romsics, 2011, 378. o.). Nem kevésbé jellemző az is, hogy az 1960-as években használatos középiskolai történelem tankönyveket akadémiai történészek írták, és végül, hogy jól fel lehetett készülni az 1964-ben megjelent marxista *Magyarország története* című kanonikus munkából a gimnáziumi érettségire, sőt még az egyetemi vizsgákra is, holott ezt a munkát eredetileg még csak nem is tankönyvnek szánták. Minél doktrinerebb valamely történetírás, annál könnyebben talál utat magának a tanterem világához. Ami teljességgel érthető, hiszen az, amit a múltról előad, témáját és szemléletmódját tekintve nem tér el érdemben a didaktikusan megfogalmazott iskolai történelemképtől. Viszont minél kevésbé doktriner egy adott történetírás, annál nehezebb azt közvetlenül felhasználni szigorúan tanítási célokra. Ráadásul a történetírás számos kurrens áramlata, és nem csupán a korábban említett kliometrikus történetírás, láthatóan ódzkodik attól, hogy a politika és az iskola – identitáspolitikai célból – kisajátítsa magának a tudományt.

Korántsem a véletlen műve, hogy az 1940-es évek végén és az 1950-es évek elején a történészek „kanonikus” történelmét általános- és középiskolai tankönyvekben, később egyetemi tankönyvekben öntötték elsőként formába (Romsics, 2011, 378. o.). Nem kevésbé jellemző az is, hogy az 1960-as években használatos középiskolai történelem tankönyveket akadémiai történészek írták, és végül, hogy jól fel lehetett készülni az 1964-ben megjelent marxista Magyarország története című kanonikus munkából a gimnáziumi érettségire, sőt még az egyetemi vizsgákra is, holott ezt a munkát eredetileg még csak nem is tankönyvnek szánták. Minél doktrinerebb valamely történetírás, annál könnyebben talál utat magának a tanterem világához.

Irodalomjegyzék

- Berger, S. (2009): On the Role of Myths and History in the Construction of National Identity in Modern Europe. *European History Quarterly*, 39. 3. sz. 490–502. DOI: [10.1177/0265691409105063](https://doi.org/10.1177/0265691409105063)
- Buck, G. (2001): Irodalmi kánon és történetiség. Az irodalmi paradigmaváltás logikájához. In: Rohonyi Zoltán (szerk.): *Irodalmi kánon és kanonizáció*. Osiris – Láthatatlan Kollégium, Budapest. 203–214.
- Domanska, E. (1999): Universal History and Postmodernism. *Storia della Storiografia*, 35. 129–139.
- Fogel, R. W. (1983): „Scientific” History and Traditional History. In: Fogel, R. W. és Elton, G. R.: *Which Road to the Past? Two Views of History*. Yale University Press, New Haven. 5–71.
- Galtung, J. (1999): World/Global/Universal History and the Present Historiography. *Storia della Storiografia*, 35. 141–161.
- Gyáni Gábor (2000): *Emlékezés, emlékezet és a történelem elbeszélése*. Napvilág, Budapest
- Koselleck, R. (2003): *Elmúlt jövő. A történeti idők szemantikája*. Atlantisz, Budapest.
- Lajtai L. László (2013): „Magyar nemzet vagyok”. *Az első magyar nyelvű és hazai tárgyú történelemtan-könyvek nemzetdiskurzusa*. Argumentum – Bibó István Szellemi Műhely, Budapest.
- Lawrence, P. (2013): Nationalism and Historical Writing. In: John Breuilly (szerk.): *The Oxford Handbook of the History of Nationalism*. Oxford University

Press, Oxford. 713–730. DOI: [10.1093/oxfordhb/9780199209194.001.0001](https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199209194.001.0001)

Megill, A. (2007): *Historical Knowledge, Historical Error. A Contemporary Guide to Practice*. University of Chicago Press, Chicago.

Nora, P. (2010): *Emlékezet és történelem között. Válogatott tanulmányok*. Napvilág, Budapest.

Romsics Ignác (2011): *Clio bővületében. Magyar történetírás a 19–20. században — nemzetközi kitekintéssel*. Osiris, Budapest.

Smith, A. D. (2000): A nacionalizmus és a történe-
szek. *Regio*, 2. sz.

Stone, L. (2006): Az elbeszélés újjászületése. Meg-
jegyzések a régi-új történetírásról. In: Gyurgyák
János és Kisantal Tamás (szerk.): *Történetelmélet*.
Osiris, Budapest. II. 899–919.

Takács Ádám (2012): A történetírás ideológiai funk-
ciói Magyarországon az 1960-as és az 1970-es évek-
ben. In: Erős Vilmos és Takács Ádám (szerk.): *Tudo-
mány és ideológia között*. ELTE Eötvös Kiadó,
Budapest.

Farkas Katalin

középiszkolai tanár, Németh László Gimnázium, Budapest

Tudományos tudásátadás a történelemoktatásban

A történettudomány és a történelemoktatás kapcsolata

Az előadás három kérdés mentén vizsgálja a történettudomány és a történelemoktatás kapcsolatát. A vizsgálat alapját a történelemoktatást szabályozó dokumentumok (Nemzeti alaptanterv,¹ kerettantervek,² érettségi vizsgaleírás és vizsgakövetelmények³), valamint az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet kísérleti tankönyvei (Németh és Sólyom, 2014; Sólyom, Nagy és Tarnóczai, 2014; Németh és Borhegyi, 2014; Borhegyi, 2014) adják.

Mit tanítunk a történettudományról?

A történettudomány céljainak, módszereinek megismertetése a diákokkal természetesen nem öncélú dolog. Közelebb hozza a diákokhoz a tananyagot az, ha nemcsak készen kapott ismereteket látnak, hanem időnként bepillanthatnak a „kulisszák mögé” is, és láthatják azt a munkát, amelynek eredménye a múltból alkotott képünk. A megismerés útjának bemutatása ugyanakkor a gondolkodás fejlesztésére is alkalmas.

Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet 5. osztályosoknak készült kísérleti tankönyve (Németh és Sólyom, 2014) egy rövid bevezetőben ad választ arra a kérdésre, hogy mivel foglalkozik a történettudomány. A személyes életútra és a családtörténetre való utalással vezeti rá a diákokat arra, hogy az országok, népek, illetve az emberiség múltjának feltárása, vagyis a történeti kutatások fontos ismeretekkel szolgálnak számunkra (Németh és Sólyom, 2014, 3. o.). A tankönyv első fejezete (*Kő, papirusz, pergamen. A történelem forrásai*) a szöveges és tárgyi források fontosabb típusainak bemutatása mellett említést tesz arról is, hogy a történeti kutatásokat más szaktudományok (nyelvészet, néprajz) is segítik. A Mátyás királyról szóló népmesék, illetve egy Mátyás által írt levél példáján keresztül világossá teszi a mese és a történeti forrás közti különbséget, ami egybevág a Nemzeti Alaptantervnek a valós és fiktív elemek szétválasztására vonatkozó követelményével (Németh és Sólyom, 2014, 8–10. o.).⁴

A további évfolyamok számára készült kísérleti tankönyvek (6., 9., 10. évfolyam) (Sólyom, Nagy és Tarnóczai, 2014; Németh és Borhegyi, 2014; Borhegyi, 2014) nem szentelnek külön fejezetet a kutatás forrásainak és módszereinek, pedig talán a középiszkolai tanulmányok kezdetén nem lenne haszontalan az életkornak megfelelően magasabb szinten újra áttekinteni, miben áll „a történész mestersége”.

Konkrét események és jelenségek kapcsán ugyanakkor a diák újra és újra szembesül a történeti kutatások sajátosságaival. A tankönyvek (nagyobb számban és terjedelemben a középiszkolai évfolyamokon) tartalmaznak elsődleges forrásokat, amelyek elemzésén keresztül megtanítható a forráskritika alkalmazása. Ezt segítik a forrásokhoz kapcsolódó kérdések és feladatok. A forráskritika alkalmazásához ugyanakkor elengedhetetlen ismerni a forrás keletkezésével kapcsolatos egyes adatokat (például szerző, műfaj, a

keletkezés ideje). Az általános iskolai tankönyvek egyszerűsített forrásmegjelölést alkalmaznak (például: „Egy görög bölc s a városállamok létrejöttéről”) (Németh és Súlyom, 2014, 45. o.), vagy csak címet adnak a forrásnak (például *Egy athéni földbirtokos reggeli teendői*) (Németh és Súlyom, 2014, 46. o.). Érthető, hogy a szerzők nem akarták túl sok adattal terhelni az 5–6. osztályos diákokat, néhol ugyanakkor a forrás értelmezéséhez mégis több adatra lenne szükség. Különösen érdekes lenne például tudni egy-egy szöveges vagy képi forrás keletkezésének idejét, hogy a diák legalább azzal tisztában legyen, egykorú vagy esetleg jóval később keletkezett forrással van-e dolga. A középiskolai tankönyvek részletesebben adják meg a források legfontosabb adatait.⁵

Egyes fejezetekben a diákok azzal is szembesülnek, hogy a (hiteles) források hiánya miként nehezíti meg a történeti kutatásokat, és hogyan segítik más szaktudományok a történészek munkáját. Jó alkalmat kínál ennek bemutatására a magyar nép őstörténetének tanítása. A 9. évfolyamos középiskolai tankönyv külön alfejezetben mutatja be az őstörténelem egyes forrásait, mellékelve Anonymus leírását a magyarok eredetéről. A szöveghez kapcsolódó kérdések elsősorban arra ösztönzik a diákot, hogy elgondolkodjon a forrás keletkezésének körülményein, és a forrás problematikusságán keresztül szembesüljön az őstörténelem kutatásának nehézségeivel. A tankönyv további alfejezetekben mutatja be, milyen eredményekkel járult hozzá a nyelvészet, a régészet és az embertan az őstörténelem kutatásához (Németh és Borhegyi, 2014, 164–166. o.).

A diákok ismereteket szerezhetnek arról is a tankönyvekből, hogy a történelmi jelenségekről, folyamatokról alkotott kép, illetve egyes személyek szerepének megítélése változásokon mehet keresztül. A 9. évfolyam számára készült középiskolai tankönyv Spártáról szóló fejezetéből például kiderül, hogy a teljes vagyoni egyenlőségről kialakult elképzelést a kutatók mára egyértelműen megcáfolták (Németh és Súlyom, 2014, 44–45. o.). A 10. évfolyamos középiskolai tankönyv egy kisebb leírást szentelt annak, miként változtak, illetve tértek el a kortársak körében a Görgei Artúr szerepéről, a vele kapcsolatos áruházi vádról kialakult vélemények (Borhegyi, 2014, 216. o.).⁶

Újdonságnak nevezhetőek az 5. és 6. osztályos kísérleti tankönyvekben megjelenő *Ahogy a történészek gondolkodnak...* címet viselő néhány mondatos írások, amelyek az adott fejezet tananyagához kapcsolódóan a történeti kutatások egy-egy érdekes mozzanatát villantják fel. Megmutatják a diákoknak, milyen problémákkal szembesülhet a történész a kutatásai során, milyen kérdéseket tesz fel, hogyan keres bizonyítékokat, mi bizonytalanítja el. Az 5. osztályosok számára készült tankönyvből kiderül például, miként ötvözik a biológia és a régészet eredményeit a tudósok, amikor az emberiség kialakulásának történetét kutatják, hogyan lehet értelmezni az olümpiai távolugrók meglepőnek tűnő eredményeit, miként válhat forrássá régi épületek felirata, miért ütközik nehézségekbe a kereszténység első századának kutatása (Németh és Súlyom, 2014, 13. o., 42. o., 80. o., 96. o.). A 6. évfolyam számára készült könyvből megtudhatja a diák többek közt azt, hogyan alakult ki a történeti emlékezetben a Dugovics Titusz hőstettéről szóló történet, és miért kell kételkednünk hitelességében, illetve miért vitatják egyes történészek a II. Ulászló gyengekezűségét hangsúlyozó források hitelességét (Súlyom, Nagy és Tarnóczai, 2014, 22. o., 29. o.).

A megismeréshez vezető út bemutatása múzeumok, levéltárak, ásatások látogatásával még élményszerűbbé tehető. Ennek lehetőségei azonban – elsősorban az iskolai munka kötött kereteiből adódóan – sajnos korlátozottak, és kevésbé képezik részét a tanári gyakorlatnak.

Mit tanítunk a történettudomány által?

A *Nemzeti Alapterv* szerint a történelemtudás a jelen megértéséhez szükséges, a történelem tanításának pedig a tudatos közéleti részvételt, a demokrácia iránti tisztelet erősítését, a közösséghez való tartozás megélését, az önismeretet, társas kapcsolatok kialakítását kell segítenie.⁷ Kaposi József (2010, 82–83. o.) 2009-ben, kis mintán végzett kutatásai azt mutatták, hogy történelemtanárok leginkább a hazaszeretet, magyarságtudat erősítését tekintették munkájuk céljának, és kevésbé hangsúlyos célnak gondolták a jelenben való eligazodás, közéleti részvétel segítségét, a demokrácia iránti tisztelet erősítését. Általánosságban is elmondható volt, hogy az érzelmi célok a gyakorlatias célok elé kerültek a rangsorban, illetve a tanárok többsége valószínűleg kevésbé mer jelenkori kérdésekkel foglalkozni az óráin.

A jelenben való eligazodást célzó fejlesztési célok és tartalmak az új kerettantervekben azonban kifejezetten hangsúlyossá váltak. Ennek megfelelően a kísérleti tankönyvekben a régebbi koroknál is szerepelnek jelenkori ismeretekre irányuló kérdések. A 9. évfolyam számára készült tankönyv például az athéni demokrácia kapcsán azt a feladatot adja a diákoknak, hogy „Vitassuk meg, mennyiben beszélhetünk mai értelemben vett demokráciáról!” (*Németh és Borhegyi*, 2014, 54. o.).

A *Nemzeti Alapterv* négy fő fejlesztési célt jelöl meg: ismeretszerzés, tanulás; kritikai gondolkodás; kommunikáció; tájékozódás időben és térben.⁸ A felsorolt célok közül az első három egyértelműen túlmutat a történelemtudáson, általánosabb jelentőséget adva ezzel a történelemtanításnak. E célok megvalósítása a diákok tevékenysége köré szerveződő történelemoktatást feltételez, amelynek során különösen hangsúlyos a források értelmezésére és szövegalkotásra irányuló kompetenciák fejlesztése. Ezt leginkább a változatos forrásanyagra (szövegek, térképvázlatok, képi források, ábrák, statisztikai adatsorok) épülő kompetenciaalapú feladatok teszik lehetővé. A tanóra szervezése mellett az értékelés gyakorlatában is célszerű érvényesíteni ezeket a szempontokat.

Nagy kérdés azonban, mi valósul meg mindebből a gyakorlatban. A kutatások azt mutatják, hogy a kétszintű érettségi 2005-ben történt bevezetése érzékelhető változást hozott a történelemtanítás módszertanában (*Kaposi*, 2014, 84–86. o.; *Fischermé*, 2010). Úgy tűnik, a tanórai gyakorlatra a kimeneti szabályozás kényszerítő ereje hat a leginkább. A központilag összeállított, országosan egységes írásbeli feladatsorok sikeres megoldása kompetenciaalapú történelemoktatást feltételez. Az érettségi feladatsor közép- és emelt szinten egyaránt 12 rövid választ igénylő feladatot tartalmaz, amelyek a magyar és az egyetemes történelem különböző korszakaira vonatkoznak. A feladatok mindegyikéhez kapcsolódik forrás (szöveg, képi ábrázolás, térképvázlat, statisztikai adatsor), a vizsgázónak pedig a forrást értelmezve, ugyanakkor ismereteit is felhasználva kell választ adnia a kérdésekre. A vizsgázóknak középszinten három, emelt szinten négy esszéfeladatot is meg kell oldaniuk. Az esszéfeladatokhoz a szinttől és az esszé típusától (rövid, problémamegoldó vagy hosszú, elemző) függően egy-négy forrás kapcsolódik. A vizsgázónak itt is ötvöznie kell ismereteit a források használatával. A forráshasználat különböző kompetenciák alkalmazását jelentheti: ilyen például az információk gyűjtése és értelmezése, kritikai összevetése a tanult ismeretekkel, különböző forrásokból származó információk összevetése, a szerző szándékának feltárása.⁹ A források önálló feldolgozásában szerzett tapasztalatok hiánya tehát komoly hátrányt jelent az érettségi vizsgán.

A kutatások ugyanakkor azt is kimutatták, hogy mindezek ellenére tovább él, sőt továbbra is igen elterjedt a kizárólag frontális, ismeretátadásra korlátozódó oktatás. Ráadásul mivel az érettségi feladatsorok összeállításánál fontos szempont az összemérhetőség, vagyis a javítási útmutatónak egyértelmű utasításokat kell tartalmaznia, ezért bizonyos – a mindennapi életben egyébként igen fontos – kompetenciák az érettségi keretei közt nem, vagy nagyon korlátozott mértékben mérhetőek. Ilyen például a

feltételezések, kérdések megfogalmazása, illetve érvek, ellenérvek gyűjtése egy-egy problémával kapcsolatban. Ezeknek a kompetenciáknak a tanórai keretek között történő fejlesztésére a tanárok tehát még kevesebb ösztönzést kapnak.

Mit tanítunk történelemből? (A tananyag felépítése, belső arányai, korszerűségének kérdései)

A történelem tananyag felépítését a kronologikus rend határozza meg, amin az új szabályzások sem változtattak. A hagyományoknak megfelelően egymásra épülő egyetemes és magyar történeti korszakok követik egymást, nagyjából fele-fele arányban. Az egyetemes és magyar történelem arányával kapcsolatban érdemes megjegyezni, hogy amíg az érettségi vizsgán szereplő kérdések nagyjából 60 százalékban a magyar történelemre vonatkoznak¹⁰, addig a négyosztályos középiskolai kerettantervben enyhe túlsúlyban vannak az egyetemes történelemre szánt órák.¹¹

<i>Évfolyam</i>	<i>Egyetemes történelem (óraszám)</i>	<i>Magyar történelem (óraszám)</i>	<i>Egyetemes és magyar történelem aránya</i>
9–10.	76	54	58 : 42
11–12.	Kb. 74	Kb. 73	Kb. 50 : 50
Összesen	Kb. 150	Kb. 127	Kb. 54 : 46

A politika- és eseménytörténet aránya a történelemoktatásban a kétszintű érettségi bevezetésével mérséklődött, nagyobb teret nyert a társadalom-, a gazdaság-, valamint a válás- és eszmetörténet.

Az új kerettantervekben a legjelentősebb változás a korszakok közti arányok módosulása. Már a kétszintű érettségi bevezetésével nőtt a 19–20. századra vonatkozó ismeretek súlya a történelemoktatásban, mivel az érettségi vizsgán szereplő kérdések nagyjából fele erre az időszakra vonatkozik. Az új kerettantervek azonban ennél is tovább mentek. Az órák több mint felén a diákok az 1849 utáni történelemmel foglalkoznak, legalábbis a kerettantervek szerint. A négyosztályos középiskolai kerettanterv alapján a 10. osztály végére 1849-ig kell eljutni a történelemtanulásban. Bár az utolsó két évben nő az óraszám (heti kettő helyett három), a 12. évfolyamon tanítandó társadalmi és állampolgári ismeretek, a pénzügyi és munkavállalói ismeretek, valamint az érettségire való ismétlés miatt csak kicsivel több az 1849 utáni történelemre eső órák száma, mint az 1849 előttire. Ám a változás a korábbi kerettanterv arányaihoz képest így is nagy.

	<i>9–10. évfolyam (1849-ig)</i>	<i>11–12. évfolyam (1849 után)</i>
Óraszám	130	147
Arány	47%	53%

A 19–20. századi történelem hangsúlyosabbá tétele az oktatásban összhangban áll a *Nemzeti Alaptanterv* azon elvével, amely szerint a történelemtanításnak fontos célja a jelenben való eligazodás segítése. Problémát vet fel ugyanakkor az, hogy az 1849 előtti tananyag mennyisége – ellentétben az arra szánt órák számával – alig csökkent, ami veszélyeket rejt magában. A túlméretezett tananyag a tanárokat a lehető leggyorsabb ismeretátadásra, vagyis a frontális tanításra ösztönzi, ami ellehetetlenítheti a fejlesztést, és visszavetheti az előző években megindult módszertani megújulást. A már jelentkező gyakorlati tapasztalatok alapján ugyanakkor az is sejthető, hogy a tanárok jelentős része

A 19–20. századi történelem hangsúlyosabbá tétele az oktatásban összhangban áll a Nemzeti Alaptanterv azon elvével, amely szerint a történelemtanításnak fontos célja a jelenben való eligazodás segítése. Problémát vet fel ugyanakkor az, hogy az 1849 előtti tananyag mennyisége – ellentétben az arra szánt órák számával – alig csökkent, ami veszélyeket rejt magában. A túlméretezett tananyag a tanárokat a lehető leggyorsabb ismeretátadásra, vagyis a frontális tanításra ösztönzi, ami ellehetlenítheti a fejlesztést, és visszavetheti az előző években megindult módszertani megújulást. A már jelentkező gyakorlati tapasztalatok alapján ugyanakkor az is sejthető, hogy a tanárok jelentős része nem fogja tudni tartani a kerettanterv által előírt menetrendet, vagyis mégsem fognak érvényesülni az új szabályozás által megváltoztatott arányok.

nem fogja tudni tartani a kerettanterv által előírt menetrendet, vagyis mégsem fognak érvényesülni az új szabályozás által megváltoztatott arányok.

A felépítés és a belső arányok mellett fontos kérdés a tananyag korszerűsége is. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet felkérésére a Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Karának Történettudományi Intézete *Javaslatok a középiskolai történelemtankönyvek korszerűsítésére* címmel készített összeállítást 2014 márciusában (Fedeles, Fischerné, Font, Gőzsy, Hahner, Nagy, Sashalmi és Végh, 2014). Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által adott szempontok szerint áttekintették az egyetemes és magyar történelem témáinak tankönyvi megjelenését, amelyhez az oktatók szakmai észrevételeket fűztek. A különböző korszakokra és témákra vonatkozóan – esetenként visszatérően – a következő problémákra hívták fel a figyelmet: korszerűtlen fogalomhasználat; korszerűtlen történelemszemlélet; periodizációs problémák; hiányzó vagy jelentőségükhöz képest kevésbé hangsúlyos témák; a történettudomány friss eredményeinek, vitás kérdéseinek hiánya; a korszakokon átívelő megközelítés hiánya; a magyar történelem nem kellő beágyazottsága az egyetemes történelemben. Az egy-egy kutató által az egyes témákhoz fűzött észrevételek elgondolkodtatóak és tanulságosak, a kezdeményezés pedig sokat segíthet abban, hogy a korszerű tudományos eredmények, illetve szemlélet még inkább beépüljön az iskolai tananyagba. Véleményem szerint célszerű lenne tágabb tudományos körben megvitatni ezeket a kérdéseket, és azokat a felvetéseket figyelembe venni, amelyekben konszenzus van az adott korszakot jól ismerő történészek közt.

Irodalomjegyzék

- 100/1997. kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatának kiadásáról.
- 40/2002. OM rendelet az érettségi vizsga részletes követelményeiről.
- 51/2012. EMMI rendelet a kerettantervek kiadásának és jóváhagyásának rendjéről.
- 110/2012. kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról.
- Borhegyi Péter (2014): *Történelem 10.* OFI, Gyula.
- Fedeleš Tamás, Fischerne Dárdai Ágnes, Font Márta, Gözsy Zoltán, Hahner Péter, Nagy Mariann, Sashalmi Endre és Végh Ferenc (2014): *Javaslatok a középiskolai történelemtankönyvek korszerősítésére.* Kézirat. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar, Történettudományi Intézet.
- Fischerne Dárdai Ágnes (2010): Történelemtanítás Magyarországon a XXI. század elején. *Történelemtanítás*, 45. 1. sz. 2014. 12. 20-i megtekintés, www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/02/fischerne-dardai-agnes-tortenelemtanitas-magyarorszag-on-a-xxi-szazad-elejen-helyzetkep-es-perspektiva/
- Kaposi József (2010): Szélgjegyzetek a történelemtanítás gyakorlatának alakulásáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 60. 3–4. sz. 82–83.
- Németh Görgey és Borhegyi Péter (2014): *Történelem 9.* OFI, Gyula.
- Németh György és Sólyom Márk (2014): *Történelem 5.* OFI, Debrecen.
- Sólyom Márk, Nagy Lajos és Tarnóczai Géza (2014): *Történelem 6.* OFI, Debrecen.

Jegyzetek

¹ 110/2012. kormányrendelet.

² 51/2012. EMMI rendelet.

³ 100/1997. kormányrendelet.

⁴ Ennek fényében meglepő, hogy a 6. osztályos tankönyvben mégis úgy jelennek meg (forrásmegjelölés nélkül) középkori krónikákból vett történetek, hogy a tankönyv szerzői nem figyelmeztetik a diákokat a nyilvánvalóan meszeszerű elemekre (pl. *Sólyom, Nagy és Tarnóczai*, 2014, 19. o.).

⁵ Egyes helyeken azonban felfedezhetőek hiányok: pl. *Borhegyi*, 2014, 35. o. (nem derül ki, ki a forrás szerzője), 51. o. (Burgio levelének keletkezési ideje hiányzik).

⁶ Nem szerencsés, hogy a szöveg ezzel a mondattal vezeti fel a témát: „A magyar történelem egyik vitatott kérdésköre a Görgei ellen felhozott árulási vád

igazságtartalmának a megítélése.” Véleményem szerint célszerű lett volna inkább világossá tenni a diákok számára, hogy a történések egyértelműen elvetik az árulási vádat.

⁷ 110/2012. kormányrendelet. Nemzeti alaptanterv, II.3.4. Ember és társadalom, A) Alapelvek, célok, Kiemelt fejlesztési területek, Történelem.

⁸ 110/2012. kormányrendelet. Nemzeti Alaptanterv, II.3.4. Ember és társadalom, B) Fejlesztési feladatok.

⁹ 40/2002. OM rendelet. Történelem I. Részletes érettségivizsga-követelmény.

¹⁰ 40/2002. OM rendelet. Történelem II. A vizsga leírása.

¹¹ 51/2012 EMMI rendelet. Kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára, Történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek.

Pléh Csaba

akadémikus, egyetemi tanár, Eszterházy Károly Főiskola, CEU

A naiv emberismeret és a pszichológia helye a közoktatásban

Arról fogok beszélni, hogy hogyan nem jelenik meg a pszichológia a közoktatásban és milyen trükkökkel lehetne azt visszacsempészni. Valójában három alapkérdés s egy ezt kiegészítő gyakorlati mozzanat van, amelyek nem csak Magyarországon, hanem általánosságban is a közoktatás és a pszichológia kapcsolatával függnek össze:

*(1) Egyáltalán mi is a pszichológia intézményes helye a közoktatásban, hogyan változott ez történetileg? (2) Az ember viselkedésére és érzésvilágára nézve rendelkezünk egyfajta sajátos naiv emberismerettel. Ennek részletes elemzése a mai pszichológia egyik központi fejleménye. (3) Amellett érvelek, hogy ezt a naiv emberismeretet be lehet csempészni, elsősorban bizonyos humaniorák oktatás során, a középiskolai világba. (4) Emellett szükség lesz arra is, hogy újra megjelenjen a középiskolákban a pszichológiatanár.**

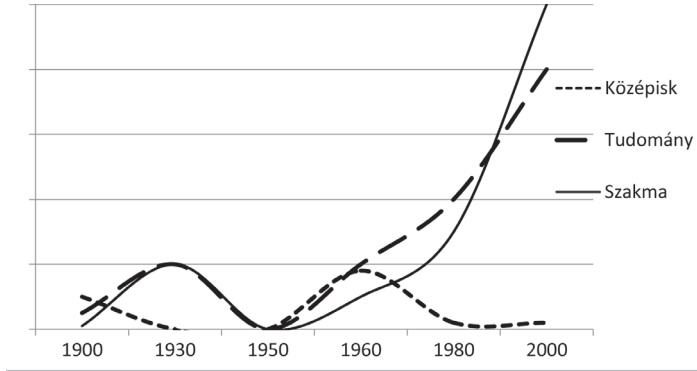
Kis történeti kirándulás

Az 1. ábra nem valódi, részletes adatokra alapozva, csupán az azonosítható trendeket tükrözve mutatja be a magyar pszichológia s iskolai megjelenésének sorsát az utóbbi évszázadban.

Eleinte a pszichológia mint tudomány, a szakma és a pszichológia közoktatási jelenlétének sorsa együtt haladt. Később, paradox módon a legmodernebb időkben, 1970-től kezdve az iskolai sors elválik a másik kettőtől. A pszichológia rendkívül sikeres szakmává vált. Ma Magyarországon kb. 4000 hivatásos, rendes jogositványokkal rendelkező pszichológus él és dolgozik; minden időkben egyszerre 1000–1200 pszichológus diák tanul a különböző egyetemeken; sikeres kutatói műhelyek alakultak ki; ezzel párhuzamosan azonban a közoktatásból eltűnt a pszichológia! Van tehát egy érdekes diszkrepancia.

Hogyan is voltak a kezdetek? A 19. század végén a magyar közoktatásban, eredetileg a protestáns iskolák mintázatát követve, a katolikus iskolarendszerben is megjelent a pszichológia, amely a Felvidékről, vagy ahogy akkor mondták, Felső-Magyarországról indult (ld. *Donáth*, 2007 beszámolóját). A gondolatmenet máig tanulságos. Az egyházi középiskolák a filozófiát ódzkodtak bevezetni, mert világnézeti kérdéseivel a teológiai s hitbéli

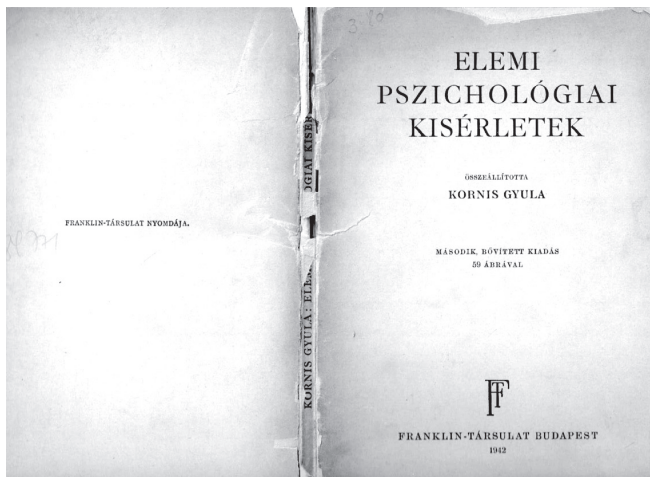
* Előadás 2014. november 10-én, a Magyar Tudomány Ünnepe rendezvénysorozat keretében, *A tudományos ismeretátadás szerepe a közoktatásban* címmel, az MTA Nyelv- és Irodalomtudományok, Filozófia- és Történettudományok, valamint a Közgazdaság és Jogtudományok Osztálya közösen szervezett tudományos ülésén. Köszönöm Tolcsvai Nagy Gábornak a meghívást.



1. ábra. Tudomány, szakma és iskolai jelenlét viszonya a magyar pszichológia 100 évében

kérdéseket feszegette volna. A filozófia két 'szakszerű' fejezetét, a logikát és a lélektant azonban beemelték a középiskolába. A modern pszichológia első közvetítő korszakában kulcsszerepet azonban, egy később konzervatív gondolkodóvá vált fiatal paptanár, Kornis Gyula (1885–1958) játszott. Kornis, miközben maga nem kísérletező, észreveszi a német pszichológiára oly jellemző szerephibridizáció (Danziger, 1990) sorsdöntő jelentőségét, pszichológiai programot írt a középiskolák számára. Középiskolásoknak írt tankönyve 1911-ben már címében is elárulja felfogását: *Elemi pszichológiai kísérletek*. Szemben a korábbi kategorikus, pusztán a fogalmak (emlékezés, érzékelés, gondolkodás, érzés) viszonyát tárgyaló könyvekkel, munka közben mutatja be a kísérleti lélektant. Számos észlelési jelenséget sorol fel benne, illúziókat, utóképeket, perceptuális szerveződési és egyéb folyamatokat mutat be középiskolai demonstrációk számára.

Az első középiskolai tankönyvet író Kornis Gyula a Klebelsberg-korszakban kiemelkedő tudománypolitikus s kultúrpolitikus, vezető konzervatív katolikus politikus, s 1945-ben a Magyar Tudományos Akadémia elnöke is lett, s e szerepeiben hatékonyan képviselte a középiskolai pszichológiatanítás ügyét is. Kis tankönyve 1942-ben (!) jelenik meg újra.



2. ábra. Kornis Gyula kis könyvének második kiadása

A 20. század közepén azután sok okból eltűnik a pszichológia a középiskolákból. Túlságosan modernizációs, túlságosan naturalistának tartják sokan a konzervatív oktatásügyben, a későbbi baloldali kultúrpolitika pedig éppenséggel túl polgárinak és idealistának. A pszichológia fokozatosan kiszorul a középiskolai tananyagból. Érdekes módon 1956 után, azaz éppen a forradalom után került vissza a középiskolai oktatás rendszerébe a pszichológia. Többek között Lénárd Ferenc (1960), Kornis tanítványa volt az, aki operatív szerepet játszott ebben az újra-bevezetésben, s megírta az első új tankönyveket, melyek sok kiadást értek meg. A pszichológia és a logika, hasonló módon Kornis s elődei korához, 1956 után úgy csempésződött vissza, mint ártatlan, világnézetileg semleges tárgy. Kornis idejében még őszintebben fogalmaztak. A katolikus iskolarendszer vezetői azt mondták, hogy a pszichológia és a logika azért vezethető be az iskolákban, mert nem vet fel olyan világnézeti kérdéseket, mint a filozófia. Filozófiát nem szabad tanítani középiskolában, mert versenghetne a vallással, de pszichológiát, logikát szabad. Az 1960-as évek kultúrpolitikája hasonló felfogást képviselt: nyugodtan lehet tanítani pszichológiát és logikát, mert ezek faktuális szakmák az ember gondolkodásáról, s nincsenek világnézeti veszélyeik. Később azután megjelentek a szakközépiskolákban, elsősorban az egészségügyi és óvodai szakközépiskolákban az ELTE-s kollégáim, mint Séra László, Oláh Attila s Komlósi Annamária (1980) tankönyve, mely még 1995-ben is megjelent, és számos fejlődéslelektani munka.

De mi történt ez után? Éppen az ideológiai enyhülés évtizedeiben kezd kihalni a középiskolákból a pszichológia és a logika oktatása. Ez nem volt valamiféle pusztasorvadás. Sok vita folyt a pszichológia iskolai helyéről. Az 1970-es évek második felében, még az Akadémia égisze alatt, a Szentágotthai János által vezetett akkori Oktatásügyi Bizottság keretében (MTA, 1976), furcsa módon a pszichológus szakma képviselői közül néhányan maguk is részt vettek az akkori közoktatási célkijelölő reformok megvalósításában. S eközben maguk is őszintén küzdöttek azért, hogy középiskolában ne legyen pszichológiaoktatás. Az érvrendszer kettős volt. A valódi pszichológia túl bonyolult, nincs olyan belső tanári erő, aki képes lenne tanítani. Másrészt pszichológia helyett az ember társas viselkedéséről egy szociológiai hangsúlyú és alapú társadalomismereti komplexumban kell tanítani.

Ez a gondolatmenet később, a rendszerváltás utáni évtizedekben is tovább folytatódott. A *Nemzeti Alapintervben* (NAT, 2012) nincs valódi helye máig sem a pszichológiának. Mostanra nem annyira a szociológusok, mint a pedagógusok féltékenysége nyomja el. Átolvastam mind a 213 oldalát a NAT legújabb változatának. Mindössze 7-szer említi a pszichológiát, s amikor előkerül, akkor is csak az állampolgári ismeretek, az erkölcsstan, a történelem stb. tantárgyak kapcsán. Nem sokkal jobb a helyzet az alternatív kritikus elemzést összegző *Szárny és teher* c. helyzetelemzésben, melyet a Sólyom László köztársasági elnök felkérte bölcsék tanácsa állított össze. A pszichológia itt csupán mint a tanárképzés anyaga, illetve mint bizonyos tanulási zavarok és szocializációs gondok büvszava merül fel, de nem mint valódi tananyag.

Mindeközben vannak jó hírek is: a nyolcvanas években megjelent az iskolarendszerben az iskolapszichológus mint sajátos foglalkozás, először az ELTE Apáczai Gyakorló Iskolájában (Kósáné, 1999), majd budapesti és országos hálózat keretében (*Porkolábné és Szitó*, 2004). Kialakultak gimnáziumi fakultációk, például Budapesten a Veres Pálné, vidéken a Pannonhalmi és a Gárdonyi Géza gimnáziumokban.

Hogyan hozzuk vissza a pszichológiát a közoktatásba?

Megpróbálom bemutatni a pszichológia közoktatásbeli megjelenése melletti érveket. Szakmai meggyőződésem szerint a pszichológia valójában három különböző szinten foglalkozik az emberrel:

1. A személyes pszichológia. Központi terepe az ember Én-szintű megismerése, ahol én saját magamat mint cselekvőt keresem és kezelem, és a rám érkező hatásokat a saját ágencia-rendszeremben mint célokkal rendelkező lény rendszerében interpretálom. Ez az a rész, amelyre jellegzetes naiv pszichológiai elméletünk is irányul. Ez a típusú pszichológia adhatná az iskolába becsempészhető reflektívabb naiv pszichológiai elmélet alapját. Ez az a szintje a pszichológiának, ahol például a pszichológia nagy szerepet játszhatna a most sokat vitatott kísérleti tankönyvek értékelésében.
2. Létezik egy szupraperszonális pszichológiai szerveződés, amellyel a szociálpszichológia foglalkozik, néha átfolyva a szociológiába. Ez a szint sokat foglalkozik és törődik az emberi gondokkal, a társas beilleszkedés súrlódásaival. Ezen a téren a már az iskolákban dolgozó pszichológusok tehetnének sokat.
3. A harmadik szint a szubperszonális pszichológia, amely a csupán közvetetten tudatossá tehető elemi folyamatokkal foglalkozik, az emberi megismerés, érzés és társas viselkedés terén. A felismerési folyamat összetevőivel, a gyors érzelmeteli s lassabb mérlegelő folyamatok eltéréseivel, a viselkedésváltozás, a tanulás alapjaival.

A három szint eltérése a működési idővel is érzékeltethető. Az Én-szintű pszichológia a percektől az évekig zajló folyamatokkal, a szupraperszonális pszichológia az éveken át tartó folyamatokkal, a szubperszonális pszichológia pedig a 150 és 800 milliszekundum közötti folyamatokkal foglalkozik. Sokan többnyire csak ez utóbbi tartják tudományos pszichológiának. Én nem így gondolom. Sőt, úgy vélem, hogy a közoktatásban elsősorban a személyes pszichológiát tudjuk előtérbe állítani, ami a kulturális stúdiumok egyik vezérelve vagy legalábbis színezője lehet.

A naiv emberismeret s megjelenése az oktatásban

A mai pszichológia úgy gondolja, hogy mi, emberek viszonylag jó naiv pszichológusok vagyunk, sokkal jobbak, mint amilyen naiv fizikusok. Naiv pszichológusként el vagyunk foglalva azzal, hogy mások, partnereink mit tudnak a világról (ezt szoktuk vélekedésnek nevezni), milyen vágyaik kapcsolódnak ezekhez a vélekedésekhez. Ha azt olvasom például, hogy „Feri elfelejtett enni a menzán, s amikor hazament, kinyitotta a jég szekrényt”, akkor mindannyian úgy értelmezzük a mondatot, hogy Feri azért nyitotta ki a jég szekrényt, mert remélte, hogy van benne valami ennivaló, s ez azért volt fontos számára, mert éhes. A mondat belső összefüggéseit ez a Vélekedés-Vágy tulajdonítás teremti meg. Bonyolult folyamat eredménye ez, amelynek szubperszonális bonyolultságát nem is veszünk észre: létrehozuk a koherenciát, s meglepődünk, ha felboncoljuk, mi minden kiegészítés kellett az összefüggésekhez.

Ez az a típusú naiv pszichológia, amely sajátosan megjelenik a mindennapi viselkedésünkben, és a közoktatásban is reflexiók tárgya lehet. A tudományos pszichológia ennek a naiv pszichológiának elegáns nevet adott. Úgy szoktuk nevezni, hogy 'theory of mind', amelyet 'tudatelméletnek' fordítanak. A fordítás félrevezető. Itt ugyanis nem tudatosságról, hanem gondolat tulajdonításról van szó. Olyan rendszer ez, amely másoknak is tulajdonítja ezt a vágy-velekedés pszichológiai rendszert; másokról is úgy gondolja, hogy gondolataik és szándékaik vannak.

Evolúciósan ez egy igen későn kialakult rendszer, amelynek a csimpánzok csak töredékeivel rendelkeznek (Tomasello és mtsai, 2007). Az embernél egyedfejlődése során azonban ez egy nagyon korán kialakult rendszer. Azt szoktuk gondolni, hogy 3-4 éves kortól kezdve a gyerekek nemcsak arra képesek, hogy másoknak gondolatokat tulajdonítsanak, hanem arra is, hogy megítéljék, hogy „te mást gondolsz, mint én”. 3 éves kor előtt erre még nem képesek (Kiss, 2005; Csibra és Gergely, 2007). Ez a korai, három-négy év körüli kifejlődés azonban mára késeinek bizonyult. Magyar kutató, Kovács Ágnes Erdélyből Magyarországra települt kiváló pszichológus mutatta ki, hogy ez valószínűleg kisebb gyerekeknél is megvan már: 7 hónapos korban is rendelkezésre áll egy elemibb, de érvényes gondolattulajdonító mechanizmus (Kovács, Téglás és Endress, 2010).

Mindez egyben azt is jelenti, hogy az embergyermek kezdetektől figyel mások tekintetére s vélt gondolati világára. A másokra való figyelés magyarázza az embergyerek rendkívüli szótanulási képességét. Az embergyerek úgy tanul szavakat – szemben a csimpánzgyerekkel –, hogy egyszerre figyel a mama tekintetét, a tárgyat és azt a hangot, ami elhangzik (Tomasello és mtsai, 2007). Ennek következtében az embergyerek, ha 3-4 alkalommal találkozik egy szóval, az már passzív szókincsének része lesz. Egy csimpánzgyerek 400-500 alkalommal kell, hogy egy szóval találkozzon ahhoz, hogy rögzítse. Így tehát mi két nagyságrenddel jobbak vagyunk, mint a csimpánzok. Ez a két nagyságrendnyi fölény annak köszönhető, hogy szándékokat tulajdonítunk a másiknak és megpróbáljuk kitalálni, hogy a másik mire gondol.

Michael Tomasello szerint valójában az ember különleges fejlődése az emberré válás során a tekintetolvasásból indul ki, ezt követi egy közös figyelmi rendszer kialakulása, és ez lesz a szótanulásnak és minden különleges emberi társas tevékenységnek az alapja.

Két magyar kutató, Csibra Gergely és Gergely György (2007, 2009, 2001, 2011; Gergely, Egyed és Király, 2007) Tomasellóra is alapozva kidolgozták a természetes pedagógia elméletet. Ennek lényege, hogy az embergyerek és csakis az embergyerek nemcsak gondolatokat és vágyakat tulajdonít az őt körülvevő közegnek, hanem attól el is várja azt, hogy a felnőtt közeg különleges módszerekkel tanítsa őt. Különleges módszeren nagyon egyszerű dolgok értendők, mint például hogy rámutató támpontokat használ, más hangnemben beszél, mutogat és így tovább. Ennek segítségével képes a gyermek arra, hogy a saját, már másfél éves korában meglévő racionális cselekvésértelmezését felfüggeszse, s ha a szülő tanítói helyzetben van, akkor elfogadjuk, hogy önkényes dolgokat tanít. A pszichológusok itt kifinomultan használják az eredetileg Saussure-tól származó

A másokra való figyelés magyarázza az embergyerek rendkívüli szótanulási képességét. Az embergyerek úgy tanul szavakat – szemben a csimpánzgyerekkel –, hogy egyszerre figyel a mama tekintetét, a tárgyat és azt a hangot, ami elhangzik (Tomasello és mtsai, 2007).

Ennek következtében az embergyerek, ha 3-4 alkalommal találkozik egy szóval, az már passzív szókincsének része lesz. Egy csimpánzgyerek 400-500 alkalommal kell, hogy egy szóval találkozzon ahhoz, hogy rögzítse. Így tehát mi két nagyságrenddel jobbak vagyunk, mint a csimpánzok. Ez a két nagyságrendnyi fölény annak köszönhető, hogy szándékokat tulajdonítunk a másiknak és megpróbáljuk kitalálni, hogy a másik mire gondol.

'önkényesség' fogalmát. Azt értik ugyanis önkényen, hogy olyan viselkedések mintáját is megtanulja a gyerek, amelyet ésszerűen egyébként indokolatlannak tartana. Ha tanítási helyzetben jelenik meg egy érthetetlen kifejezés, akkor azt elfogadja mint egy új tárgy kategóriájának a nevét.

Naiv pszichológia és a nyelvtan

Ez a típusú felfogás, amely a naiv emberképből indul ki, s ennek abból a tagolódásából, hogy vágyakat és vélekedéseket tulajdonító rendszerek vagyunk, nagyon kiugróan megjelenik a nyelvben. Ha az iskolarendszert nézzük, valójában a nyelvtan tanításának kiegészítő mozzanata lehet ezeknek a dolgoknak a tudatosítása.

Tanítjuk a magyar mondatant. Önkényesnek tűnik az, hogy milyen igék képesek például 'hogy'-os szerkezetet vonzani és melyek nem. Ugyanakkor ha ezt elkezdjük elemezni, akkor azt fogjuk találni, hogy a főigék mindig perceptuálisak, pszichológiaiak és verba dicendi típusok.

- (1) Látom, hogy esik az eső
- (2) Tudom, hogy szeretsz,
- (3) * Futom, hogy szeretsz.

Miért nem helyes (3)? Azért, mert itt a 'hogy'-os szerkezet nem a beszélőnek tudást, észlelést, érzést tulajdonító főige mellett áll.

Mikor ezek a szerkezetek egymásba építődnek, akkor a mondatban egyben emeletes tudatelméleteket is teremt, mint (4) mutatja.

- (4a) Kovács tudja, hogy felesége megcsalja.
- (4b) Látom, hogy Kovács tudja, hogy a felesége megcsalja.
- (4c) Te is tudod, hogy látom, hogy Kovács tudja, hogy a felesége megcsalja.
- (4d) Feri nem hiszi, hogy tudod, hogy látom, hogy Kovács tudja, hogy a felesége megcsalja.

Mi történik, mondjuk, egy Shakespeare-drámában, amikor egy konkrét jelenetben ott van Jago, Otello és Desdemona, és negyediknek ott van a néző, aki tudja, hogy Otello nem tudja, hogy Jago mit mondott Desdemonának stb.? Valójában többlépcsős, „emeletes” tudatelméleteink vannak, és az irodalmat és hasonlókat, az iróniát, a történetben a csavarokat, de természetesen a becsapást is ez teszi lehetővé.

A nyelvhasználat különlegességei s a stilisztika különösségei, a szó szerinti jelentéstől az iróniáig, gyakran pedig azzal kapcsolatosak, hogy hogyan tesszük „idézőjelbe” ezeket a tulajdonításokat, mint (5) mutatja.

- (5a) De jól nézel ki! – Bók.
- (5b) De jól nézel ki! – Mikor a partner szakadt ruhában jött be, irónia vagy gúnyolódás.

A sajátos tudástulajdonítás problémája megjelenik a magyar szórend tanításában is. Az adott új tagolás, az új információ beszélő-orientált, az adott információ hallgató-orientált jellege, amit már a múlt század közepén Karácsony Sándor is szépen megmutatott, hogy valójában a magyar szórendi variációk érdekes mozzanatai mindig azzal kapcsolatosak, hogy én mint beszélő azzal vagyok elfoglalva, hogy a partner éppen mire gondol. A szórendi változatok tanítása során a naiv pszichológia ismét sajátos segítséget adhat, amivel

rendszerezni tudjuk a látszólag kaotikus szórendi változtatásokat. Az 1970-es években fogalmazta meg Herbert és Eve Clark (1977; Clark, 1997) az 'adott új szerződés' koncepcióját. A beszédben, amikor bizonyos eseményt megformálunk és linearizálunk, akkor a szórendre és a nyomatékra vonatkozó döntéseinkben egy sajátos rejtett szerződés van közöttünk mint beszélőpartnerek között. A legtöbb nyelvben, a magyarban is így van, a mondat elejére kerül az adottnak, ismertnek tekintett információ. A magyarban mindez a pragmatikai megkötés szintaktizálódik, mint (6) mutatja.

- (6a) A rendőr megcsókolta a tűzoltót.
- (6b) A tűzoltót a rendőr csókolta meg.
- (6c) A tűzoltót a rendőr megcsókolta.

És így tovább, legalább hat változatot fel lehet sorolni. Mi a változatok között a pszichológiai különbség? Nem a logikai szerkezet, hanem az, hogy mit tekintek úgy, mint amit a másik tud, és mit tekintek én magam fontosnak, kiemelendő új információnak.

A naiv pszichológia az irodalomban

A naiv pszichológia egész problémája megjelenik az irodalmi szövegekben is, és megjeleníthető a szépirodalom oktatásában is. Elbeszélő példákat sorolok fel, ahol azt próbálom megmutatni, hogy az irodalom-értelmezés hogyan tanítható úgy, mint egy olyan rendszer, ahol mi, olvasók vagy megértők megpróbálunk koherenciát belevinni a szövegekbe, és ezt a koherenciát milyen módon értelmezzük.

Egyszerű példák adhatók arra, hogy a 19. századvégi természet- és humántudományok vagy természet- és szellemtudományok világából jól ismert kettősség, az okok és az értelmezések rendszerének kettőssége valójában az emberi nyelvben és az emberi gondolkodásban elkerülhetetlenül meglévő kettősségek tükröződése. A természeti folyamatokat általában okok, az emberi folyamatokat célok és indokok keretében értelmezzük. Az irodalmi elbeszélés megértése tulajdonképpen ennek a kettősségnek, a fizikai okozás és az indokok egymás mellé rendelésének kettősségét mutatja be.

- (7) Feri az íróasztalnál üldögélt. Leesett a tintatartó az asztal széléről. Feri földhöz vágta a tollat.

Ha a tintatartós és a tollas mondatokat „Miért?” kérdéssel kísérjük olvasás közben, a tintatartónál a válasz valami olyasmi lesz, hogy mert síkos volt az asztal, a tollnál meg valami olyasmit kapunk, hogy mert dühös volt.

Vagyis a fizikai eseményekre egy oksági, az emberi eseményekre egy indokokat felvonultató teleologikus rendszert használunk. A megértés során ezeket azonosítjuk. Mi a saját kutatásainkban (Pléh, 2014) azt mutatjuk ki, hogy valójában ez a világos oksági láncolat kettős. Egyszerre van benne fizikai okozás és indokok révén történő szándék-tulajdonító értelmezés.

Bruner ebből a kettősségből (okok és indokok, magyarázat és megértés kettősségéből) kiindulva kétféle megismerési módot hirdető felfogást is kialakított, nagyon hasonlóképpen ahhoz, amit a történetfilozófia kapcsán Gyáni Gábor emlegetett, s amelyeket Bruner narratív és elméleti hozzáállásnak nevez, mint az 1. táblázat mutatja.

1. táblázat. Bruner (1990, 2005) felfogása a két megismerési módról

Megismerési mód	Narratív	Elméleti-paradigmatikus
Szerveződé	idői, szekvenciális, cselekvéses	időtlen, kategorikus, alárendelő
Szövegbeli megfelelő	történet: szándék-teleológia	leírás: hierarchia-viszonyok
Eszménye	egyesítés, epizódok	személytelen érvényesség
Beágyazottság	személyi és társas	kontextusmentes törekvés

Az egyik, a narratív mód, emberorientált és célorientált és időileg szerveződött; a másik időtlen, kategorikus, személytelen érvényességű, kontextus-mentes és így tovább. Az irodalom természetesen az elsőbe tartozik. Sok író és irodalomelmélet-író is észrevette, hogy valójában a prózairodalomnak, különösen a regényirodalomnak, ebben az értelemben sajátos affinitása van az ember naiv racionalitásának értelmezéséhez. A régi regényírók – mondja Kundera (1992, 78. o.) – „a cselekvést racionálisan megragadható indokok keretében értelmezik, ahol a cselekvés mindig új cselekvést vált ki. A kaland nem egyéb, mint cselekedetek világos oksági láncolata.” David Lodge (2002), a kiváló regényíró és irodalomelmélet-művelő azt hirdeti, hogy ebből a szempontból valójában a regény világa három különböző síkot ad. Egy regényben három különböző sík van: a külső cselekvések szintje, a belső tervek szintje és az érzések szintje. E három szint egymásra való reflexiója adja meg a klasszikus irodalom sajátos egységét.

Az iskolában ezeknek a síkoknak az érdekességét lehetne az értelmező irodalomtanításban hasznosítani (Arató, 2014). A cselekvések, a belső tervek és az érzések szintjének egymásra vonatkoztatása sokat tanít arról a pszichológus szemével, hogy milyen komplexek vagyunk mi emberek. Ennek Lodge értelmezésében van egy kultúrtörténeti mozzanata is. Az európai kultúrában a regényirodalom megjelenésével új fordulatot vesz a narratív típusú önreflexió kibontakozása. Individualizáljuk az eleve meglévő narratív személyiségfogalmat.

Természetesen a modern irodalom tanítása során számtalan lehetőségük van a tanároknak, hogy megmutassák, hogy ez a Kundera által emlegetett racionális lánc, ahol okok és indokok rendszerében látjuk a hősök cselekedeteit, hogyan bomlik fel. Hogyan bomlik fel élményekké és emlékekkel (Proust), hogyan bomlanak fel a szerepek (Musil), hogy tűnik el a szándékos cselekvés logikája (Joyce, Gide, Camus). Meg lehet mutatni azt, hogy az irodalmi, elbeszélői modernitás ilyen értelemben a hagyományos és az ember önképében olyan nagy szerepet játszó sémának a felbomlása.

Ennek a modernizációnak az értelmezésében pszichológiai viták is vannak, nemcsak irodalmi kánon-viták. Három tábor alakult ki. Az egyik tábor Steven Pinker (2002) nevéhez köthető. Ez a kognitív pszichológiában igen avantgárd szerző irodalmi művészeti ízlésében igen modernizáció-ellenes. Szerinte a modern irodalom valójában kukába való, mert az ember eredeti motivációinak kultivációját mint a művészet egyetlen lehetséges célját elveti a formai újításokkal. Személtárába való, mert a művészet úgy általában véve sem jó semmire. A másik felfogás, Goffrey Miller (2006) felfogása szerint, a művészet és az irodalom egyaránt udvarlásra való. Harmadikként Brian Boyd (2009) viszont azt mondja, hogy a művészet: gyakorlás, állandó játék. Játék, nem egyszerűen a virtualitásokkal, hanem az emberi cselekvés lehetséges mintázataival. Ennek megfelelően mutat be Boyd izgalmas értelmezést arról, hogy az emberi cselekvésre vonatkozó reprezentációt hogyan növeli a művészet és hogyan növeli az irodalom oktatása. Hogyan csempészük be pl. az *Odüsszeia* értelmezésébe az emberi motivációs rendszerek és a gondolat-tulajdonítás elemzését.

Mi is akkor a pszichológia helye a közoktatásban?

Visszatérve arra, amiről már esett szó, hova vezet mindez arra nézve, hogy mi legyen a pszichológiának a helye a közoktatásban?

Szerintem az egyik helye a tanárképzésben van; mégpedig részben a szaktanárok képzésében a modern pszichológiáról és a modern pszichológiával, másrészt azonban a pszichológiatanárok képzésében is. Sokan beszéltek már arról, hogy most egy újra-integrációja folyik a tanárképzésnek. E keretben érdemes újra megfontolni, hogy legyen pszichológiatanár szak.

A pszichológia megjelenítése izgalmas kutatási témáival az önképzőkörökben. Lelki jelenségek és az agyvázat kapcsolata, az individualitás, a szexualitás és az emberi kapcsolatok ugyancsak javarészt egy önképzőköri biopszichológiára tartoznak.

A naiv emberismeret pszichológiai tartalmainak becsempészése viszont ezek mellett a közoktatásban központi szerepet játszó irodalom és nyelvészet, vagy mondjuk így: anyanyelvi oktatás részévé tudja tenni a pszichológiát.

Irodalomjegyzék

- Arató László (2014): Mit mond a narratív pszichológiai szemlélet, illetve az elbeszélés mint átfogó meta-teória az irodalomtanításnak? *Iskolakultúra*, **24**. 5. sz. 91–98.
- Boyd, B. (2009): *On the origin of stories. Evolution, cognition, fiction*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bölcsek Tanácsa (2009): *Szárny és teher*. A magyar oktatás helyzetének elemzése. Háttéranyag. A Bölcsek Tanácsa oktatási szakértői bizottságának és a bizottság által felkért szakértőknek az elemzései. Budapest.
- Bruner, J. (1990): *Acts of meaning*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Bruner, J. (2005): *Valóságos elmék, lehetséges világok*. Új Mandátum, Budapest.
- Clark, H. (1997): Áthidalás. In: Pléh Csaba, Siklaki István és Terestyéni Tamás (szerk.): *Nyelv, kommunikáció, cselekvés*. Osiris, Budapest. 389–400.
- Clark, H. és Clark, E. (1977): *Psychology and language. An introduction to psycholinguistics*. Harcourt, New York.
- Csibra Gergely és Gergely György (2007): Társas tanulás és társas megismerés. A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **62**. 5–30. DOI: [10.1556/mpszle.62.2007.1.2](https://doi.org/10.1556/mpszle.62.2007.1.2)
- Csibra, G. és Gergely, Gy. (2009): Natural pedagogy. *Trends in Cognitive Sciences*, **13**. sz. 148–153. DOI: [10.1016/j.tics.2009.01.005](https://doi.org/10.1016/j.tics.2009.01.005)
- Csibra, G. és Gergely, Gy. (2011): Natural pedagogy as an evolutionary adaptation. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, **366**. sz. 1149–1157. DOI: [10.1098/rstb.2010.0319](https://doi.org/10.1098/rstb.2010.0319)
- Csibra Gergely és Gergely György (2007, szerk.): *Ember és kultúra. A kulturális tudás eredete és átadásának mechanizmusai*. Akadémiai, Budapest.
- Danziger, K. (1990): *Constructing the subject*. Cambridge University Press, New York.
- Donáth Péter (2007): *Adalékok Nagy László pályájához*. Trezor, Budapest.
- Gergely Görgy, Egyed Katalin és Király Ildikó (2007): A természetes pedagógiáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **62**. 107–125. DOI: [10.1556/mpszle.62.2007.1.5](https://doi.org/10.1556/mpszle.62.2007.1.5)
- Kiss Szabolcs (2005): *Elmeolvasás*. Új Mandátum, Budapest.
- Kornis Gyula (1911): *Elemi pszichológiai kísérletek*. Franklin, Budapest.
- Kósáné Ormai Vera (1999): *Pszichológus az iskolában*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Kovács, Á. M., Téglás, E. és Endress, A. D. (2010): The social sense: Susceptibility to others' beliefs in human infants and adults. *Science*, **330**. sz. 1830–1833. DOI: [10.1126/science.1190792](https://doi.org/10.1126/science.1190792)
- Kundera, M. (1992): *A regény művészete*. Európa, Budapest.
- Lénárd Ferenc (1960): *Pszichológia a gimnáziumok IV. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Lodge, D. (2002): *Consciousness and the novel*. Penguin Books, London.
- Magyar Tudományos Akadémia (1976): *Állásfoglalás és ajánlások a távlati műveltség tartalmára és az iskolai nevelőtevékenység fejlesztésére*. MTA, Budapest.
- Miller, G. (2006): *A párválasztó agy*. Typotex, Budapest.

Nemzeti Alaptanterv. Melléklet a 110/2012-es Kormányrendelethez. (2012) *Magyar Közlöny*, 66. sz. 10 639–10 847.

Pinker, S. (2002): *The blank slate. The modern denial of human nature*. Penguin Books, New York.

Pléh Csaba (2009): A korai magyar kísérleti pszichológia és a nagyvilág: Révész Géza emlékére. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **64**. 464–495. DOI: [10.1556/mpszle.64.2009.3.2](https://doi.org/10.1556/mpszle.64.2009.3.2)

Pléh Csaba (2011): Karácsony Sándor nyelvfelfogása és a mai pszicholingvisztika. *Iskolakultúra*, **21**. 8–9. sz. 134–145.

Pléh Csaba (2014): Szövegek megértése és megjegyzése. In: Pléh Csaba és Lukács Agnes (szerk.): *Pszicholingvisztika. I. kötet*. Akadémiai, Budapest. 287–338.

Porkolábné Balogh Katalin és Szitó Imre (2004): *Az iskolapszichológia néhány alapkérdése*. Argumentum Kiadó, Budapest.

Séra László, Oláh Attila és Komlósi Annamária (1980): *Általános pszichológia. Az óvónői szakközépiskolák II. osztály számára*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T. és Moll, H. (2007): A szándékok megértése, közös szándékok. A kulturális gondolkodás gyökerei. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **62**. 61–105. DOI: [10.1556/mpszle.62.2007.1.4](https://doi.org/10.1556/mpszle.62.2007.1.4)

Baksa Brigitta

főiskolai docens, Apor Vilmos Katolikus Főiskola

Iskola és néprajz

A hon- és népismeret oktatásának lehetőségei

A néprajzi ismeretek nagyon rövid, alig két évtizedes múlttal rendelkeznek a közoktatásban, amit évszázados törekvések készítettek elő. Oktatásuk háttérét vizsgálva a történeti előzmények egy olyan folyamatot rajzolnak ki előttünk, amelyben a néprajzi érdeklődés, kutatás eredményei először a közművelődésben kaptak helyet, majd fokozatosan beszűrődtek a közoktatás keretei közé egy-egy elkötelezett személy tevékenysége által. Ezen tudós tanárok pedagógiai tevékenysége nélkül nem indulhatott volna el és nem nyert volna teret a tantervi követelményekben a népelet megismerését segítő, a hagyományokat közvetítő ismeretanyag.

A néprajzoktatás kibontakozása

A több évszázadot átívelő kibontakozás egy-egy lépcsőjén jelen volt a feltárt ismeretek átadása mellett a gazdálkodó élet gyakorlati tevékenységek útján történő elsajátítása és a tanulói ifjúság kutatómunkába történő bevonása is. A 20. század törekvéseiben fontos szerepet töltött be a falukutató mozgalom, amely helyet kapott a felsőoktatás keretein belül kibontakozó népfőiskolai képzésben, a cserkészmozgalomban, és a hatását tekintve legnagyobb mértékben a pedagógustársadalom köreiben. Innen eredeztethető az a gondolkodásmód, amely megfogalmazódott Györffy István, Bálint Sándor, Újszászy Kálmán vagy később Timaffy László hitvallásában (hogy csak néhányat emeljünk ki sorból), hogy a tanítónak szükségszerűen ismernie kell annak a népnek életét, amelynek közegében oktat. Nemcsak fel kell tárnia a gazdálkodó élet összetett folyamatát, a hagyományok gazdag világát ahhoz, hogy jobban megismerje tanítványait, hanem hivatásából fakadó kötelessége is annak visszaörökítése a következő generációknak. Ennek igénye már akkor megfogalmazódott, amikor még működött a tradicionális paraszti társadalom, amely a generációk között biztosította a hagyományozódás folyamatát. Jelenkorunkban azonban megsokszorozódott ennek a feladatnak a jelentősége, hiszen „a társadalom működésének megváltozásával már kimarad a nemzedékek oktatásából mindaz, amit az iskola nem vállal fel”.

A 20. század utolsó harmadában társadalmi szinten jelentkező néprajzi érdeklődés és az ennek nyomán kibontakozó szerveződések erőteljes szakmai háttérrel építettek ki ahhoz, hogy a század végére a néprajzi ismeretek a tantervi követelmények között is helyet kaphassanak.

A néprajzi ismerettartalmak megjelenése a tantervekben

Az állami tantervek első nagy korszakának népiskolai dokumentumai az 1868-ban megjelent Eötvös-féle törvénytől kezdve tartalmaztak néprajzi vonatkozású helyi ismereteket. Alapvető célkitűzése volt minden tantervnek a lokális ismeretek segítségével a közvetlen környezet megismertetése, értékeinek feltárása, és ezen az úton a szülőföldhöz való kötődés megerősítése, a hazaszeretet és a nemzethez kötődés érzésének kialakítása.

A cél megvalósítása érdekében a 19. század végén, illetve a 20. század első évtizedeiben elemi iskoláinkban megjelentek a honismereti-helytörténeti tankönyvek (olvasókönyvek), amelyek egy-egy vármegye tájait mutatták be. Íróik általában az adott megyében oktató tanárok-tanítók közül kerültek ki. Ezek a honismereti kiadványok elsősorban a földrajz oktatásához kapcsolódtak.

Trianon után a hon- és népismeret kérdésköre politikailag is felértékelődött. Az iskolai oktatás és nevelés egyik fő célkitűzése volt nemcsak a megmaradt ország, hanem az egész történeti Magyarország minél alaposabb megismertetése, a múlt értékeinek tudatosítása. Az 1916-os tantervben megfogalmazott követelmények a tájak szerves egészként való tanítását, a magyarországi honismereti oktatást alaptantárgyként jelölték meg. Mindez 1920 után a trianoni veszteségek tudatosítását, a nemzeti érzések felerősítését is szolgálta.

1947–48-ban jelent meg a *Föld- és néprajz* tankönyvsorozat, amelyet a népiskolákban ötödik osztálytól nyolcadik osztályig vezettek be. A sorozat ötödik évfolyamnak készült tankönyve külön említésre méltó. A szerző, Csinády Gerő hiteles néprajzi leírásokra támaszkodva fogalmazta meg az ismereteket, illusztrációként pedig *A magyarság néprajzának* rajzait használta fel.

Az első tantervi korszak egyetlen önálló néprajztankönyve Balassa Iván *Magyar néprajz* című könyve volt, ami a mezőgazdasági középiskolák harmadik osztálya számára készült. 1947-ben jelent meg, de csak nagyon rövid ideig használták az oktatásban. Az 1950–1951. tanévtől életbe lépő új, szovjet mintára készült tanterv szellemiségébe már kevésbé fért bele a lokálpatriotizmusra nevelés, a néprajzi ismeretek önálló tantárgy keretében tanítása.

Az 1948-as államosítással induló második korszak a pártállam uralmának ideje volt. Az ebben az időszakban megjelenő tantervekben legfeljebb az ideológia megerősítésére alkalmasnak ítélt népismereti elemek kaphattak helyet. Az erős cenzúra alá eső ismeretválogatás ellenére is született említésre méltó eredmény.

Az 1978-as tantervi szabályozás biztosított először lehetőséget a gimnáziumokban a néprajz fakultatív tárgyként történő tanítására. Erre reagálva 1981-ben megjelent egy fakultatív néprajz tanterv a középiskolák 3–4. osztálya számára, amelynek ideiglenes használatát a Művelődési Minisztérium (31 725/1981. VIII. számú intézkedésével) is jóváhagyta. A tanterv szerkesztői Hoffmann Tamás, Sárkány Mihály és Suhay Péter voltak.

A harmadik korszak a rendszerváltoztatás utáni időszakot öleli fel. Az 1993-as közoktatási törvény 1995-ös módosítása alapján fogadták el a Nemzeti alaptantervet, amely többszöri átdolgozás után 1998-ban már tartalmazta a Hon- és népismeretet mint közös követelményt.

A 2001. szeptember 1-jétől életbe lépett Kerettanterv alapján pedig elkezdődött az általános iskolákban a tantervi modulok között a hon- és népismeret oktatása. A tanterv az 5. és a 6. évfolyamon évi 18 órában határozta meg az A és B változatban rögzített ismeretanyag közvetítésének kereteit. A tantárgyi modulról az oktatási intézmények dönthették el, hogy önállóan vagy más tantárgyakba integrálva oktatják.

Végül a hon- és népismeretet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Kormányrendelet a kötelezően választható tantárgyak közé emelte, és 5. évfolyamon önálló órakeretben írja elő az oktatását.

A tantárgy megalapozza a tanulók nemzeti önismeretét, a nemzettudatát, a tevékeny hazaszeretetet. Tudatosítja a tanulóknak, hogy először minden népnek a saját hagyományát, nemzeti értékeit kell megismernie, hogy azután másokét is, a nemzetiségek, a szomszéd és rokon népek, a világ többi népének kultúráját, az egyetemes értékeket, a köztük lévő kölcsönhatást is megérthesse. Ösztönöz a szűkebb és tágabb szülőföld, a magyar nyelvterület hagyományainak és történelmi emlékeinek felfedezésére, a még emlékezetből felidézhető vagy a még élő néphagyományok gyűjtésére. Bővíti a tanulók művelődéstörténeti ismereteit, a hagyományörzést, népi kultúránk, nemzeti értékeink megbecsülését. Értékrendjével hozzájárul a tanulók értelmi, érzelmi, etikai és esztétikai neveléséhez, a természettel való harmonikus kapcsolatuk kialakításához és a társadalomba való beilleszkedésükhöz.

A harmadik tantervi korszak dokumentumaiban, a Nemzeti alaptantervben és a Kerettantervben megfogalmazott rendelkezések és előírások megerősítették a néprajzi ismeretek oktatásának és ezzel párhuzamosan a patriotizmusra nevelésnek a lehetőségét a magyar iskolákban.

A társadalom működésének megváltozásából fakadó igények, valamint a nemzetközi elvárások egyaránt megerősítették a magyar népi kultúra tantárgyi keretek között történő megjelenítését. Több fórum is foglalkozott a néprajzi ismeretek iskolai oktatásának lehetőségével. A Magyar Néprajzi Társaság 2008 és 2011 között három alkalommal rendezett konferenciát a téma szakmai szempontú körülményéről.

A 20. század egészére kiterjedő, változó intenzitású törekvések a 21. század küszöbén értek célba, és biztosították a tantervi keretek mellett tantárgyi keretet is a népi kultúra iskolai tananyagba történő beemelésére.

2012. június 4-én született meg a kormányrendelet a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. Az ebben megfogalmazottak alapján, valamint a kerettantervekben a különböző műveltségterületeken belül is megtalálható a közismereti tartalmakhoz köthető néprajzi tudásanyag. Az Ember és társadalom műveltségterületnek pedig önálló része, kötelezően választható tantárgya a hon- és népismeret.

Témaköreinek feldolgozását a Nemzeti alaptanterv 5–8. évfolyamon javasolja, a kerettantervi kidolgozás során azonban mindez az ötödik évfolyamra korlátozódott. A későbbiekben, 2012 őszén elkészültek a kerettantervi ajánlások a hon- és népismeret szabadon választható tárgyhoz az általános iskolák mind a nyolc évfolyama részére.

A kerettanterv szerkezete, a hon- és népismeret órakerete

A kerettanterv 5. évfolyamán, kötelezően választható tárgyként megjelenő Hon- és népismeret bevezető részében az általános célok és feladatok fogalmazódnak meg. Az itt leírt megfogalmazás szerint a hon- és népismeret tartalmazza a népünk kulturális örökségére leginkább jellemző sajátosságokat, nemzeti kultúránk nagy múltú elemeit, a magyar néphagyományt. Teret biztosít azoknak az élményszerű egyéni és közösségi tevékenységeknek, amelyek a család, az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megbecsülésé-

hez, a velük való azonosuláshoz vezetnek. Segíti az egyéni, családi, közösségi, nemzeti azonosságtudat kialakítását. Megalapozza és áthatja a különböző műveltségi területeket. Rendszerezett ismeretanyagként pedig lehetőséget teremt a magyar népi kultúra értékein keresztül a saját és a különböző kultúrák, a környezet értékeit megbecsülő és védő magatartás, illetve a szociális érzékenység kialakítására. A tanulók felfedezik, hogy a nemzedékeken át létrehozott közösségi hagyomány összeköti őket a múlttal és segít nekik eligazodni a jelenben. Felismerik, hogy az emberiség évezredek óta felhalmozódott tapasztalatai legegyszerűbb és éppen ezért a legfontosabb mindennapi kérdésekre adott gyakorlati válaszok tárháza. Megértik a tanulók, hogy a néphagyomány az általános emberi értékek hordozója, ezért ismerete az általános műveltséghez is szükséges.

A tantárgy megalapozza a tanulók nemzeti önismeretét, a nemzettudatát, a tevékeny hazaszeretetet. Tudatosítja a tanulóknál, hogy először minden népnek a saját hagyományát, nemzeti értékeit kell megismernie, hogy azután másokét is, a nemzetiségeket, a szomszéd és rokon népeket, a világ többi népének kultúráját, az egyetemes értékeket, a köztük lévő kölcsönhatást is megérthesse. Ösztönöz a szűkebb és tágabb szülőföldre, a magyar nyelvterület hagyományainak és történelmi emlékeinek felfedezésére, a még emlékezetből felidézhető vagy a még élő néphagyományok gyűjtésére. Bővíti a tanulók művelődéstörténeti ismereteit, a hagyományőrzést, népi kultúránk, nemzeti értékeink megbecsülését. Értékrendjével hozzájárul a tanulók értelmi, érzelmi, etikai és esztétikai neveléséhez, a természettel való harmonikus kapcsolatuk kialakításához és a társadalomba való beilleszkedésükhöz. A tanítás során – pedagógiai és néprajzi szempontok szerint kiválasztott hon- és népismereti, néprajzi forrásanyagok felhasználásával – minél több lehetőséget kell teremteni a néphagyományok élményszerű megismerésére. Törekedni kell a tanulók cselekvő és alkotó részvételére a tanulás során, hogy az érzékelésen, észlelésen, élményeken keresztül jussanak el az elvontabb ismeretekig, az összefüggések meglátásáig.

Tematikai egységek

A Nemzeti alaptanterv hon- és népismereti témaköreinek kidolgozása a kerettantervben hat tematikai egységben valósul meg. A közvetlen környezetből kiinduló, koncentrikus körökben bővülő ismeretek feldolgozása képezi a rendszerezés alapelvét. A családi környezet, majd a lakóhely megismerése után a hagyományos paraszti társadalom anyagi és szellemi kultúrájának feltárását, illetve a Kárpát-medencében élő etnikai csoportok, nemzetiségek bemutatását ismét a szülőföldre való visszatérés zárja le. Így a tanulók a saját környezetükhöz kapcsolva tudják összegezni a megszerzett ismereteket.

Az 1–2. tematikai egység: Az én világom I–II.

Az én világom címmel két nagyobb tematikai egység tárgyalja a 19–20. század fordulóján jellemző hagyományos paraszti életmódot, és lehetőséget biztosít a jelenkor életmódbeli jellemzőivel való összevetésre. A fejlesztési célok között első helyen jelenik meg a családi történetekből, beszélgetésekből, néprajzi leírásokból, archív fotó- és filmanyagokból történő ismeretszerzés. Ezek az ismeretek tágitják és teljesebbé teszik a három emberöltővel korábbi időszakról alkotott képet, jól kiegészítik a tantárgyi ismereteket.

A család megismerése a kiindulópont az egyre táguló körben megjelenő társadalmi környezet bemutatásához. A szomszédság, rokonság terminológiájának feltárása után következik a falu, illetve a város, a közvetlen lakóhely természeti adottságainak, helytörténetének, néphagyományainak megismerése. A település társadalmi rétegződését etnikum, felekezet, foglalkozás, életkor, vagyoni helyzet alapján vizsgálják a tanulók, és

megismerik a lakóhelyhez köthető neves személyiségeket, nevezetes épületeket, intézményeket, kibővítve a régió hon- és népismereti jellemzőivel. Ehhez a két nagy tematikai egységhez elsődlegesen csak vizsgálati szempontokat fogalmaz meg a kerettanterv, mivel legfőképpen a helyi kutatások és gyűjtőmunka eredményeként lehet feldolgozni a közvetlen környezetre vonatkozó ismereteket. Ez a témakör elősegíti a legszűkebb közösséghez, a családhoz, a lokális közösséghez való tartozás érzésének kialakulását, alkalmat biztosít értékének tudatosítására. A tanulók megismerkedhetnek nagyszüleik, dédszüleik világának erkölcsi normáival, találkozhatnak harmonikusan működő családi mintákkal. A hagyományos paraszti családmodell működésében az értékteremtő munka, a javakkal való ésszerű gazdálkodás meghatározó szerepének feltárása segíti az ökonomikus gondolkodás kialakítását. Képesek lesznek az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza megbecsüléséhez vezető egyéni és közösségi tevékenységek elsajátítására; a közösségért végzett munka értékeinek kiemelésére, tiszteletére. Lehetőség nyílik a szülőföldhöz kötődés, a hazaszeretet érzésének kialakítására.

A 3–4. tematikai egység: Találkozás a múlttal I–II.

Találkozás a múlttal címen szintén két tematikai egység foglalkozik a 19–20. század fordulóján jellemző hagyományos paraszti életmód bemutatásával, a jelenkor életmódbeli jellemzőivel való összevetéssel. A közvetlen lakókörnyezet, a ház és a ház részeinek, berendezésének megismerése ad keretet a házban élő család mindennapi életének megismeréséhez. A házak történeti fejlődésének bemutatásánál a jurtától a veremházon és az egysejtű épületeken át jutunk el a Kárpát-medencében általánosan jellemző háromszatú paraszti lakóház megismeréséhez és a táji különbségek feltárásához. Fontos fejlesztési követelmény a természeti körülmények, a rendelkezésre álló építési anyagok és a különböző háztípusok kialakulása közötti összefüggések felfedezése.

A konyhai cserépedényeknek és az ételkészítés eszközeinek funkció szerinti osztályozása, a legfontosabb ételek alapanyagainak, elkészítési módjának, eszközkészletének megfeleltetése az ismeretszerzésen túl a logikai készség, a rendszerező képesség fejlesztését is jól szolgálja. A lakószobák berendezési tárgyainak megismerése, funkcióváltásuk nyomon követése az életmód és a divat változásának megfigyelésére is alkalmat biztosít.

A család felépítésének, a családon belüli korok és nemek szerinti munkamegosztás tradicionális rendjének megismerése lehetőséget teremt a gyerekek saját feladataival való összevetésre, a családban elfoglalt helyük értékelésére. A témakör kiemelt feladata a belenevelődés folyamatának bemutatása, a játék szerepének hangsúlyozása. A felnőttek életét utánzó játékok a gyerekek számára a felnőttkorban rájuk váró feladatok megtanulását, a szerepek elsajátítását segítették elő, és a funkciójuk a mai napig sem változott.

A hétköznapok rendjének megismerése során a hagyományos paraszti életmód fontosabb elemeiben felfedezhetik a tanulók a természeti tényezők meghatározó szerepét, a környezeti feltételekhez való alkalmazkodást. Tovább erősödik bennük az ökonomikus szemlélet, a rendelkezésre álló természeti javak ésszerű felhasználása, az önellátás fontosságának belátása.

A gazdálkodó ember legfontosabb munkái közül megjelennek a témakörön belül a gabonamunkák és a hozzájuk kapcsolódó szokások, az állattartás különböző módjai, illetve a női munkák közül a kenderfeldolgozás. A hétköznapi vászonviselet elemeit összehasonlíthatják a gyerekek saját ruházatukkal: megfigyelhetik és megfogalmazhatják a hasonlóságokat és a különbségeket. A témakör fontos fejlesztési feladata az önálló életvitel meghatározó elemeiben a természettel kialakított harmonikus kapcsolat előnyeinek kiemelése, a közösen végzett munka előnyeinek, közösségerősítő hatásának felismerése.

Az ételek és az étkezési szokások megismerése lehetőséget teremt a hagyományos paraszti táplálkozás jellemzőinek és a gyerekek saját étkezési szokásainak összevetésére. A szembevető különbségek és a tovább élő táplálkozási szokások megfogalmazása során kirajzolódnak az életmódváltás hatásai.

A térbeli tájékozódásra is lehetőséget biztosít a jellegzetes ünnepi viseletek táji eltéréseinek, jellemző elemeinek megismerése. A magyar népviseletek sokszínűségének felfedezése mellett azok mélyebb tartalmának, a közösséghez tartozás külső kifejezésformájának észrevétele is elengedhetetlen követelménye az ismeretszerzésnek. A kritikai gondolkodás fejlesztését szolgálja az egykori és a mai megjelenési formáik jelentéstartalmának feltárása.

Az 5. tematikai egység: Hagyományos és népi (vallási) ünnepeink eredete és szokásrendje, jeles napok, ünnepi szokások a paraszti élet rendjében, társas munkák, közösségi alkalmak

Az ötödik témakör a hagyományos és népi (vallási) ünnepeink eredetét és szokásrendjét, a jeles napokat, ünnepi szokásokat, az emberi élet fordulóit, valamint a társas munkákat, közösségi alkalmakat tartalmazza. Fontos fejlesztési cél, hogy a tanulók megismerjék a jeles napi, ünnepi szokásokat, az emberi élet fordulóihoz kapcsolódó népszokásokat, valamint a társas munkák (pl. szüret, kukoricafosztás) és más közösségi alkalmak (pl. vásár, búcsú) hagyományait és jelentőségüket a paraszti élet rendjében, felismerjék a hétköznapi és ünnepek váltakozását, ritmusát.

Törekedni kell arra a tanítás során, hogy élményszerű, tevékenységközpontú, hagyományhű módon sajátítsák el a tanulók egy-egy ünnepkör, jeles nap köszöntő- vagy színjátékszerű szokását, valamint a társas munkákhoz, közösségi alkalmakhoz kapcsolódó szokásokat, különös tekintettel a helyi hagyományokra. Lehetőség szerint hallgassanak meg eredeti hangzóanyagokat, nézzenek meg filmeket is a népszokásokról. A szokásokhoz kapcsolódó tevékenységeket is gyakorolhatják, például jeles napok, ünnepi szokások tárgyainak elkészítésével; régi fényképek, tárgyak, rajzok, ábrák gyűjtésével; szóbeli, írásbeli élménybeszámolóval pl. a helyi hagyományokról.

Az emberi élet fordulóihoz (keresztelő, gyermekkor, leány-, legényélet, lakodalom) kapcsolódó szokások néhány jellegzetességét, pl. olvasmányok, olvasmányrészletek segítségével, összehasonlíthatják a mai korról. Fontos annak tudatosítása, hogyan segítette a hagyományos faluközösség az egyént mindezen jelentős eseményeknél.

Az ismeretszerzés, tanulás során az életkornak megfelelő néprajzi forrásanyagokat is felhasználhatnak a tanulók, valamint a tanár által adott megfelelő útbaigazítással az internetet is igénybe vehetik. A tanulók az ismeretanyag elsajátítása során felfedezik, hogyan igyekezett a hagyományos faluközösségben harmonikus kapcsolat kialakítására az ember a természettel, a faluközösség tagjaival; hogyan igazította a gazdasági munkákat az évszakok váltakozásához. A térbeli tájékozódásukat egy-egy megismert népszokás tájegységhez, etnikai csoporthoz kötése is segíti.

A 6. tematikai egység: Magyarok a történelmi és a mai Magyarország területén. Néprajzi tájak, tájegységek és etnikai csoportok hon- és népismereti, néprajzi jellemzői a Kárpát-medencében és Moldvában. A hazánkban élő nemzetiségek és etnikai kisebbség.

A hatodik témakör főbb egységeinek fejlesztési célja a magyar néphagyomány sokszínűségének és közös vonásainak megismerése a tájegységek, a szülőföld, az etnikai

csoportok hon- és népismereti, néprajzi jellemzőinek bemutatásával; az anyagi kultúra, társadalomismeret és a folklór köréből vett különböző példák ismertetésével. Tudatosuljon a tanulóknak, hogy a határon túl hol élnek magyarok, legyenek képesek felsorolni a magyar nyelvterület jellegzetes néprajzi tájait, tájegységeit. Meg tudják nevezni a magyar nyelvterületen élő etnikai csoportokat (pl. palóc, matyó, kun, székely), illetve fel tudják sorolni a Magyarországon élő nemzeti kisebbségeket (pl. német, szlovák, szerb, horvát, szlovén, román, roma). Legyen fogalmuk a tanulóknak a nagy tájegységek területéhez köthető világorökségekről, a magyar szellemi kulturális örökségekről, a nemzeti parkokról. Fontos cél, hogy tanulói tevékenységek is kapcsolódjanak a különböző témákhoz, pl. a megismert (helyi) népszokások, népdalok, mesék közösség előtti bemutatása; képek gyűjtése a tájakra jellemző népviseletekről, népi építészetről, népművészetéről, hagyományokról; látogatás, tanulmányi kirándulás pl. tájházba, múzeumba.

A térben való tájékozódást segíti a Dunántúl és Kisalföld, Észak-Magyarország, Alföld és a nagytájakhoz kapcsolódó határon túli tájegységek, valamint Erdély és Moldva beazonosítása a térképen, illetve a kistáj, a szülőföld beillesztése a korábban megismert megfelelő nagytájba.

A hon- és népismeret mint szabadon választható tantárgy

A Hon-és népismeret szabadon választható tantárgyként a következőképpen jelenik meg: az 1–4. évfolyamon a tanulók megismerik a természet változásához igazodó emberi tevékenységeket, az év megfelelő szakaszához kapcsolják a megismert szokásokat, ünnepeket, az életkoruknak megfelelő népköltészeti alkotásokat (egyszerű mondókákat, kiszámolókat, játékokhoz kapcsolódó gyermekdalokat) tanulnak. Egy-egy dramatikus játék bemutatása során egyszerűbb tánc lépéseket alkalmaznak, emellett megismerik a helyi hagyományokat. Az 5–8. évfolyamban a gyerekek a családjuk történetét, a hagyományos családmodell értékeit, a nagycsalád előnyeit fogalmazzák meg, összehasonlítják a jelenlegi és a száz évvel ezelőtti életmódot, bekapcsolódnak a közvetlen és tágabb környezetük természeti és társadalmi értékeinek, sokszínűségének megőrzésébe, gyarapításába. Megismerik néprajzi forrásokból vett példák alapján a jeles napi, ünnepi szokásokat, valamint a társas munkák, közösségi alkalmak hagyományait.

Hetedikben és nyolcadikban már tisztában vannak lakóhelyük értékeivel, elkötelezetté válnak a megismert értékek megőrzésében, megerősödik a szülőföld iránti kötődésük. Megismerik a természetes alapanyagok felhasználását és a kézműves tevékenységeket, népi mesterségeket, tudatosul bennük, hogy a természeti erőforrásokat takarékosan és felelősségteljesen, megújulási képességüket figyelembe véve kell használni. Felismerik a táplálkozási rend ritmusában, ésszerű váltakozásában az egészséges táplálkozás alapjait.

A Nemzeti alaptanterv hon- és népismereti témaköreinek kidolgozása a kerettantervben hat tematikai egységben valósul meg. A közvetlen környezetből kiinduló, koncentrikus körökben bővülő ismeretek feldolgozása képezi a rendszerezés alapját. A családi környezet, majd a lakóhely megismerése után a hagyományos paraszti társadalom anyagi és szellemi kultúrájának feltárását, illetve a Kárpát-medencében élő néprajzi (etnikai) csoportok, nemzetiségek bemutatását ismét a szülőföldhöz való visszatérés zárja le. Így a tanulók a saját környezetükhöz kapcsolva tudják összegezni a megszerzett ismereteket.

Végezetül fontos kiemelni, hogy a tanítás során – a pedagógiai és néprajzi szempontok szerint kiválasztott hon- és népismereti, néprajzi forrásanyagok felhasználásával – minél több lehetőséget kell teremteni a néphagyományok élményszerű megismerésére. Törekedni kell a tanulók cselekvő és alkotó részvételére, hogy az érzékelésen, észlelésen, élményeken keresztül jussanak el az elvontabb ismeretekig, az összefüggések megglátásáig. Így kell elsajátítsák egy-egy jeles nap, ünnepkör köszöntő- vagy színjátékszerű

szokását, valamint a társas munkákhoz, közösségi alkalmakhoz kapcsolódó szokásokat és a hozzájuk kapcsolódó tevékenységeket. Az oktatás állandó elemei a zenehallgatás, egy-egy tájegységet, néphagyományt bemutató film vetítése, tájházak, múzeumok látogatása.

A Hon- és népismeret tanításával különböző pozitív attitűdök és személyiségvonások alakíthatók ki, illetve fejleszthetők, ilyen az érdeklődés, a beleélés, az aktív, kreatív részvétel, az ítéletalkotás, a nemzeti azonosságtudat kialakítása, az én-kép, a szóbeli, írásbeli, képbeli kifejezőkészség fejlesztése és a világra nyitott, harmonikus, közösségi emberré nevelés.

Tankönyvek

2002-ben a Kerettanterv modultárggyá léptette elő a hon- és népismeretet, ezért a benne foglalt néprajzi ismerettartalmak oktatási folyamatban betöltött helyét is ez az új helyzet határozta meg. A tankönyvek megjelenése szükségessé vált, hogy az ötödik és a hatodik évfolyamon biztosított évi 18 órás (minimális) időkeretben a tantervi előírásokat a hiányos személyi feltételek mellett is tudják teljesíteni. Mindezt megjelenésük sorrendjében a következő kiadók tankönyvei segítették:

- 2001-ben a Borsodi Műhely és a miskolci Bibor Kiadó,
- 2002-ben az Apáczai Kiadó, a Szegedi Mozaik Stúdió és a győri Vizuális Pedagógiai Műhely,
- 2003-ban a Nemzeti Tankönyvkiadó,
- 2006-ban a celldömölki Pauz-Westermann Könyvkiadó.

A felsorolt taneszközök közül a 2007 és 2009 között lezajlott felmérés alapján az iskolák túlnyomó többségben a Nemzeti Tankönyvkiadó és az Apáczai Kiadó könyveit választották.

A 2012-es Nemzeti alaptanterv bevezetése után egyedül a Nemzeti Tankönyvkiadó dolgozta át hon- és népismeret tankönyvét az új kerettanterv követelményeihez igazítva. 2013-ban jelent meg *Szülőföldünk* címmel az átdolgozott tankönyv, amit a közben lezajlott névváltoztatás után a Nemzedékek Tudása Tankönyvkiadó adott ki, és 2014. október 1-jétől az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet vett át mint a Nemzedékek Tudása és az Apáczai Kiadó jogutódja.

Az oktatás személyi feltételei

Az Ember és társadalom műveltségterülethez tartozó hon- és népismeret tantárgy tanítását ellátó pedagógusok képesítési előírásait a köznevelési törvény határozza meg. Ennek alapján az alapképzésben egyetemi vagy főiskolai szintű oklevelet szerzett tanár, illetve tanári szakképzettségre épülő szakirányú továbbképzésben oklevelet szerzett pedagógus láthatja el.

Alapképzésben szerzett szakképzettség esetén elfogadott:

- néprajz szakos bölcsész,
- néprajz szakos tanár,
- magyar nyelv és irodalom szakos tanár,
- történelem szakos tanár.

A Nemzeti alaptanterv 5. évfolyamon kötelezően választható tantárgyként jelöli meg az Ember és társadalom műveltségi területhez tartozó Hon- és népismeretet. Az Oktatási Hivatal felmérése alapján az 2013–14-es tanévre vonatkozó statisztikai adatok szerint

az Ember és társadalom műveltségi területen tanító pedagógusok száma 11450 fő. Ebből történelmet tanít 7785 fő, állampolgári és társadalmi ismereteket: 1542 fő, a hon- és népismeret tanárok száma pedig 2123 fő.

A hon- és népismeret tanárok legnagyobb számban történelem, illetve magyar szakos pedagógusként tanítják a tantárgyat. Jó esetben részt vettek valamilyen szakirányú továbbképzésen vagy tanfolyamon, de jelentős százalékuk nem részesült semmilyen szakmai felkészítésben.

A 2001-ben elindított hon- és népismeret oktatás személyi feltételei a mai napig nem biztosítottak az oktatási intézmények legnagyobb részében. Az eltelt több mint egy évtized alatt még mindig nem oldódott meg a szaktanárok képzése. A néprajz tanszékkal rendelkező egyetemek közül a pécsi, a debreceni, a szegedi egyetem képez Hon- és népismeret tanárokat (MA), de ez nem biztosít kellő számú szaktanárt az általános iskolák részére.

Az Apor Vilmos Katolikus Főiskola szakirányú továbbképzései, a Szentendrei Szabadteri Néprajzi Múzeum meghirdetett tanfolyamai nyújtanak segítséget az érdeklődőknek. Ugyanakkor az elmúlt 13 év alatt a tanárképző főiskoláknak még mindig nem sikerült kialakítaniuk erre vonatkozó tantárgyi programjukat.

Szakképzett, felkészült tanárookra pedig égetően szükség lenne. A korábban nagycsaládi, közösségi keretek között zajló hagyományátadás formái átalakultak, feloldódtak, ezért kiemelten fontos szerepet vállalnak magukra azok az iskolák, akik élnek a tantervek adta lehetőségekkel, és helyet biztosítanak helyi tantervükben saját hagyományaik átörökítésének.

Ilyen mintaértékű kezdeményezés szerencsére több is van. A Balatonendréd Általános Iskola a Pedagógiai Programjában és a Helyi tantervében is rögzített gyakorlatot alakított ki, amely a helyi hagyományok intézményes keretek között történő továbbörökítésének követendő példájaként szolgál. Az 1996/97-es tanévtől 5–6. évfolyamon heti 1 órában, 7. évfolyamon csipkeverést tanítanak a technika órák keretében, illetve szakköri formában.

A Kókai Általános Iskola 2014 őszétől elindította a településen az 1960-as évekig virágzó háziipari tevékenységként működő gobelinvarrás iskolai oktatását.

A Mendei Általános Iskola ünnepi témahetek során a napjainkig élő helyi hagyományok élményszerű megismertetését tűzte ki célul. A karácsonyi kántálás, az ostyahordás, a szálláskeresés mellett a Szellemi Kulturális Örökség nemzeti jegyzékére is felkerült pünkösdi templomdíszítés szokása is helyet kapott az iskolai programok között.

A néprajztudomány célja a néphagyományok, a népi kultúra utolsó megjelenési formáinak archiválása gyűjtése, és fontos feladata a jelenkor közösségeiben élő kifejezési formák, narratív tudás rögzítése is. Mindebben az iskola kiemelkedően fontos szerepet vállalhat.

Irodalom

Andrásfalvy Bertalan (1994): *Magyar népismeret.* (Egységes jegyzet, 2. változatlan kiadás.) Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Hoppál Mihály és Csonka Takács Eszter (1999, szerk.): *Ajánlások a hagyományos kultúra és folklór védelmére.* (Unesco Közgyűlés 1989) EFI Communicationes 1. Budapest.

Baksa Brigitta (2008): A néprajzi ismeretek oktatásának helyzete és lehetőségei az alapfokú oktatási intézményekben. *Néprajzi Hírek*, 37. 1. sz. 33–41.

Baksa Brigitta (2010): *A néprajzi ismerettartalmak oktatásának múltja és jelene.* Doktori értekezés. ELTE, Budapest.

Baksa Brigitta és Kósa László (2012): Tájékoztató a néprajz közoktatásbeli lehetőségeiről folytatott tárgyalásokról. *Néprajzi Hírek*, 41. 1. sz. 29–30.

Baksa Brigitta és Karácsony-Molnár Erika (2013): Hon- és népismeret kerettanterv ismertető. In: Dósa Zoltán (szerk.): *Kompetencia- és tudástranszfer az oktatásban.* Egyetemi Nyomda, Kolozsvár. 25–35.

Csorba Csaba (2000): Gondolatok a honismeret oktatásáról. *Honismeret*, **28.** 1. sz. 10–16.

Karácsony-Molnár Erika (1998): A néprajzoktatás időszerű kérdései, feladatai. In: Karácsony-Molnár Erika és Kraiciné dr. Szokoly Mária (szerk.): *Hon- és népismeret, néphagyomány az oktató-, nevelőmunkában*. Budapest. 259–262.

Kemecsi Lajos (2008): A „Néprajz az oktatásban I.” című konferenciáról. Budapest, 2008. március 27. *Néprajzi Hírek*, **37.** 1. sz. 32–33.

Kemecsi Lajos (2012): Néprajz az oktatásban III. (Budapest, 2011. május 19.). *Néprajzi Hírek*, **41.** 1. sz. 31–35.

Sipos Anna Magdolna és Nagy Miklós Mihály (1996): Földrajzoktatás a válságos évtizedekben. *Magyar Pedagógia*, **98.** 1. sz. 41–57.

Badó Attila

egyetemi tanár, Szegedi Tudományegyetem ÁJTK Összehasonlító Jogi Intézet

Jogismeret a közoktatásban

Előadásomban arra keresem a választ, hogy a közoktatásban szükség van-e a jelenleginél elmélyültebb jogi tudásátadásra és a diákok, pedagógusok, iskolaigazgatók jogismeretének fejlesztésére. Azt vizsgálom, hogy a szükségesnek ítélt jogi ismeretek elsajátítására milyen lehetőségek, milyen – más országokban már kipróbált – módszerek állnak rendelkezésre, és ezekből mit érdemes Magyarországon alkalmazni, amennyiben erre vonatkozó igény artikulálódik.

A mennyiben a „kettős iskolarendszer” (Ferge, 1984) koncepciójának gyakorlati megvalósulására, azon belül a felülről lefelé kiépülő oktatási szisztémára kellene tökéletes példát találni, akkor a jog oktatásának mikéntje kiválóan alkalmas lenne az elmélet igazolására. Annak ellenére, hogy a társadalmi együttélést és a társadalmi konfliktusok feloldását rendező normák ismeretének átadásáról van szó, a közoktatási rendszerbe mindmáig csupán elenyésző ismeretanyag „csorgott le” a felsőoktatásból, és középfokú végzettséggel rendelkezők tömege tekinthető a jogismeret szempontjából bizonyos értelemben analfabétának. Ez a világszintű jelenség különösen annak ismeretében érdekes, hogy mindeközben kevés jogelv számíthat annyira ismertnek, mint az „Ignorantia juris non excusat”, ami példának okáért Magyarországon olyan nyakatekert változatban vált elterjedté, hogy „A jog nem ismerete nem mentesít”.

Ennek a köztudatba vésődött maximának az értelme arra a gondolatra vezethetne minket, hogy az államok nyilvánvalóan mindent elkövetnek annak érdekében, hogy a közoktatásból kikerülők kellő jogismerettel felvértezve váljanak jogkövető állampolgárrá. Amennyiben a legalapvetőbb, a mindennapi életet meghatározó jogi normákat egy diák ismeri, talán nagyobb az esélye annak is, hogy e normákat később tiszteletben tartja. A jogtudomány régóta tisztában van azzal, hogy a jogismeret és a jogszabályszerű viselkedés nem feltétlenül függ össze. Legfőképpen azért, mert a jogismeret „...csak egyik eleme a cselekvésre vonatkozó ismereteknek, továbbá, mert a cselekvés meghatározásában a kogníción kívül emocionális erők is hatnak, amelyek kizárhatják az ismeret alkalmazását...” (Sajó, 1980, 260. o.). Mégis, könnyen belátható, hogy a jogismeret egy bizonyos szintjére szükség van ahhoz, hogy jogkövető szándék esetén valaki jogszerűen is cselekedhessen.

Mindezek alapján feltételezhető lenne, hogy az iskolarendszer mindent megtesz azért, hogy a diákok esélyt kapjanak arra, hogy az egyre komplexebb jogrendszer útvesztőiben könnyebben eligazodjanak, és a mindennapi életben rendszeresen előforduló tranzakciók alkalmával, egy szimpla adásvétel kapcsán, vagy éppen egy önkormányzati választás, hivatali ügyintézés esetén jogaikkal tisztában legyenek. Ám nem pusztán a diákok jogismeretének hiánya, hanem a közoktatás egyéb aktorainak jogismerete is hasonló következtetésekre adhatna okot és megválaszolásra váró kérdéseket vehetne fel.

A közoktatási rendszerben nem feltétlenül csupán a diákok jogismeretének szintje lehet problematikus. Hasonlóan izgalmas kérdés az is, hogy a tanárok vagy az oktatás adminiszt-

ratív vezetői jogismeretének milyen szintjére lehet szükség ahhoz, hogy az iskola, a tanárok és legfőképpen a diákok érdekei ne sérüljenek. Léteznek ugyanis szituációk, amikor nincs idő és sok esetben pénz sem ügyvédi irodához fordulni egy akut, jogismeretet igénylő probléma megoldásához. Legyen szó munkajogi, fegyelmi vagy éppen esélyegyenlőségi kérdéstről, a tanárok, iskolaigazgatók könnyen szembesülhetnek azzal, hogy egy ügy megoldásához nincsenek kellő jogi szakismerettel felvértezve. Ahol nem létezik iskolajogász (ellentétben más országokkal), ott a tanárok (vagy adminisztratív vezetők) kénytelenek ilyen helyzetben felelősséget vállalni, és gyakran kényes kérdésekről döntenek.

E probléma alapos elemzésére és vizsgálatára az Egyesült Államokban került sor, ahol régóta folynak a kérdésre irányuló szociológiai kutatások. Az egyik kutatócsoport (*Fischer, Schimmel és Stellman*, 2007) tanulmányában azt állította, hogy számos olyan, a tanárok, diákok, szülők életét befolyásoló jogesetről lehet tudni, ahol az iskolaigazgatók jogismeretének hiánya tehető felelőssé az alkotmányos jogok sérüléséért és bizonyos esetekben az ebből fakadó kártérítési összegek megítéléséért. Schimmel és Militello (2007) végezte el az egyik legátfogóbb kutatást e téren, akik 1300 iskolaigazgatót kértek fel arra, hogy egy „iskolajogra” vonatkozó tesztet töltsenek ki 17 amerikai tagállamban. Megállapításuk szerint alapvető, a közoktatásban érintettek jogaira vonatkozó kérdések felére nem tudtak a megkérdezettek korrekt választ adni. Ugyancsak megállapították, hogy az iskolaigazgatók 75 százaléka jelezte, hogy nem részesültek korábban iskolajogot oktató programban, miközben ennek szükségességére hívták fel a kutatók figyelmét. Eberwein 2008-ban mindezt 77, hasonló kérdésre vonatkozó kutatás összegzésével támasztotta alá, melyek jelentős többsége az iskolaigazgatók elfogadhatatlanul alacsony jogismeretét mutatta ki (*Eberwein*, 2008). Eberwein javaslata az, hogy a pedagógusképzésbe az iskolajog oktatását mindenféleképpen integrálni kellene.

Ez a jelenség nyilvánvalóan nem korlátozódik az Egyesült Államokra, és a pedagógusok jogismeretét kutató vizsgálat Magyarországon valószínűleg hasonló eredményre zárulna. Ezt nem csupán a középszintű pedagógusokkal folytatott személyes beszélgetések támaszthatják alá, hanem az a tény is, hogy általános jogismeretet és célzott iskolajogot magába foglaló oktatási program sem a pedagógusképzésben, sem a pedagógus-továbbképzésben komoly formában nem kap helyet. Jóllehet az „Iskolajog” bizonyos elemei (mint pl. az Oktatási Jogok biztosának eljárásaiból összeálló „esetjog” anyaga) szerepet kapnak a pedagógusok képzésében, ám ez az igen komplex, az iskolák szempontjából releváns joganyag töredékét jelenti csupán. Amennyiben megvizsgáljuk a Közoktatási vezetőképző programok tantárgylistáját, szembejön a jogi jellegű tantárgyak alulreprezentáltsága, és az, hogy e tárgyak az általánosság szintjén maradva „Jogi alaptan” szintű ismeretek átadására szorítkoznak csupán, vagy maximum jogági alapokkal ismerkedhetnek meg a képzés résztvevői. Azoknál a képző intézményeknél, ahol jogi karok is működnek, nyilvánvalóan komolyabb lehetőségek lennének elmélyültebb jogi kurzusok integrálására, ám ezen oktatási intézményeknél is érzékelhető az ilyen jellegű programoktól való ódzkodás. Ma is érvényes megállapításnak tekinthető Bíró Endre (1998, 42. o.) gondolata, miszerint a „pedagógiai gyakorlat a jogot, jogalkalmazást, jogi normativitást nem tekinti a pedagógia külön is említendő tételeinek”.

Véleményem szerint ma Magyarországon is szükségesnek látszik egy iskolajog elnevezésű tantárgy kidolgozása, melynek oktatása speciális, a pedagógusok igényeihez és előismeretéhez igazított módszertan alapján járulhatna hozzá a pedagógusok, majd később az intézményvezetők képzéséhez. Egy ilyen tárgy nem szorítkozna csupán az iskolákat közvetlenül érintő jogforrások ismertetésére, hanem magában foglalhatná az alapvető alkotmányjogi, közigazgatási, munkajogi, büntető és polgári jogi ismereteken túl azon, elsősorban az iskolák működési körében felmerülő jogi problémák esetjogi jellegű feldolgozását is, melyek a tanárokat, az intézményvezetőket a napi ügyintézési feladatok elvégzésében segíthetik.

A 2012-ben elfogadott *Nemzeti Alaptanterv* a jogi ismeretek átadásának formáit módosította a közoktatásban, ám lényegét tekintve komoly változást ez nem jelent. Továbbra is a jog világának egy szűk szelete épül be a tantervbe, amely mindenekelőtt az állampolgári jogokra és köteleességekre, az Unió intézményrendszerére, a választási rendszerre és általában a demokratikus társadalmi berendezkedés eszköztárának bemutatására korlátozódik, némi munkajogi ismeretanyag integrálásával. Az például, hogy az állampolgári ismeretek oktatása beépül a történelem oktatásába (történelem, társadalmi és állampolgári ismeretek), akár módszertani szempontból még hasznos is lehet, hiszen a diákok így a korábban külön tálalt ismeretanyagot történelmi összefüggésben dolgozzák fel. Úgy gondolom azonban, hogy a probléma gyökerét nem elsősorban ott kell keresni, hogy hány órában, milyen keretek között oktatnak jogot a közoktatásban, hanem hogy azt milyen hatékonysággal teszik.

A magyar jogismereti kutatások a rendszerváltást megelőzően Kulcsár Kálmán és Sajó András munkásságának köszönhetően váltak ismertté. A rendszerváltást követően is folytak bizonyos társadalmi csoportok jogismeretére vonatkozó vizsgálatok (*Kulcsár*, 1967; *Sajó*, 1986; *Kormány*, 1998; *Visegrády és Schadt*, 2000; *Kelemen*, 2009). Azt, hogy a magyar középiskolás diákok szerény jogismerettel rendelkeznek, több kutatás is alátámasztotta. Az egyik legátfogóbb, a diákok jogismeretét is firtató vizsgálatot a 2001–2002-es tanévben az Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala megbízásából végezték el (*Ligeti és Márton*, 2001). A kutatás során kvantitatív és kvalitatív módszerekkel vették górcső alá az „iskolapolgárok” jogainak érvényesülését, melynek során a kutatók arra is kíváncsiak voltak, hogy a diákok jogaik érvényesíthetősége céljából milyen mértékű jogismerettel rendelkeznek. A vizsgálatot végzők maguk is hangsúlyozzák, hogy a jogismeret a „jogtudatos” magatartás kialakulásához szükséges, de nem elégséges feltétel. Többre, mindenekelőtt jogszerűen működő iskolai keretekre van szükség annak kialakulásához.

A 60 osztályt lekérdező csoportos mintavételi eljárás során 11. évfolyamos diákokat kérdeztek meg a diákok iskolához, munkához való viszonyától kezdve a jogtudatosságon át a jogismeret kiterjedtségéig számos olyan kérdésről, melyek jogaik érvényesülésével függhetnek össze. A jogismeret kiterjedtségét a diákönkormányzat jogosítványainak, a házirend tartalmának és a hatalmi ágak szétválasztásának témakörében vizsgálták. A kutatás jogismeretre vonatkozó konklúziói közül sokatmondó az, hogy míg a diákönkormányzatokra vonatkozó jogokat viszonylag jól ismerik a diákok, addig a hatalmi ágak elválasztásához kapcsolódó kérdésekről a megkérdezetteknek csupán 13,8 százaléka rendelkezett megfelelő ismeretekkel (*Ligeti és Márton*, 2001, 27. o.). Mindez azzal az eredménnyel egészíthető ki, hogy a magasabb kvalifikált képzési típusokban részt vevő diákok magasabb jogismereti szinttel rendelkeznek (*Ligeti és Márton*, 2001, 31. o.).

A fenti kutatás nem vizsgálta a diákok jogismereti szintjét olyan területeken, amit a közoktatás Magyarországon következetesen kihagy a képzésből. Sem a polgári, sem a büntetőjogi ismeretekre nem tért ki e vizsgálat, hogy csupán az általános, és a mindennapokat leginkább átható jogi tudás szempontjából releváns jogterületeket említsük. A kutatás számunkra legfontosabb konklúziója az lehet, hogy azokon a jogi területeken, amelyek a közoktatás integrált részét képezik, alacsony a jogismereti szint, tehát az oktatás hatékonysága is feltehetően alacsony. Ugyanakkor ez a kutatás is megerősítette azokat a korábbi vizsgálatokat, melyek a jogismeret szintjének pozitív változásánál az oktatás szerepét az egyik legfontosabb tényezőként értékelik.

Gajdusчек György és Fekete Balázs (2014) 2014-es vizsgálatát érdemes még idézni, mely a legfrissebb és legátfogóbb jogismereti kutatás a rendszerváltás óta. A kutatók a teljes népesség jogismeretének mérését tűzték ki célul, és eredményeiket a korábbi (elsősorban a Kulcsár-féle 1965-ös) jogismereti kutatások eredményeivel kívánták összevetni. A rendkívül érdekes felmérésből is az emelhető ki, hogy a kutatók a szignifikancia-érté-

kekre tekintve egyedül az iskolai végzettség esetében találtak egyértelmű összefüggést a teljes jogismerettel. „Napjainkban az iskolai végzettség szerepe domináns, és minden más tényező látszólagos hatása mögött is elsősorban e tényező sejlik fel” (*Gajduschek és Fekete*, 2014, 32. o.). A kutatásból érdemes még kiemelni azt, hogy míg az „alkotmányjogi” ismeretszint általános emelkedésére derült fény a '60-as évekhez képest, a jogismeret szintjének radikális csökkenése volt mérhető a polgári jog területét érintő kérdésnél.

Mindebből talán nem túl merész következtetés az sem, hogy a társadalom jogismereti szintje a közoktatás színvonalával, azon belül a joggal kapcsolatos ismeretek oktatásának hatékonyságával is összefüggést mutat. Érdemes tehát foglalkozni azzal, hogy a közoktatásban milyen szerepet szánjunk a jogismeret fejlesztésének.

Amennyiben arra keressük a választ, hogy mit és milyen formában lenne érdemes a közoktatásban a jog témaköréből oktatni, akkor máris kettéválasztottuk az előadás két alapkérdését a tartalom és módszertan problematikájára. Mindkét kérdés kapcsán hangsúlyozni kell, hogy a nemzetközi szakirodalomban még a jogi felsőoktatást illetően sem beszélhetünk kiforrott, általánosan elfogadott álláspontról, amit a különböző államokban a jogászképzésben minimumkövetelményként elfogadnának.

A „mit oktassunk” típusú kérdésekre a nemzetállammá válást, a kodifikációt, ezzel együtt a jogrendszereket a jogi felsőoktatásban összekötő 'ius commune' elsorvadását követően logikus választ adtak az európai országok. Az egyetemeken a kánonjogon és a római jogon alapuló oktatást fokozatosan váltotta fel a nemzeti törvények ismertetését célzó jogászképzési gyakorlat, melynek alapját a nemzeti nyelven írt kódexek jelentették, és jelentik máig is. Míg a jogászképzést korábban a *Codex Iuris Civilis* alapozta meg, addig a 19. századtól kezdve napjainkig a nemzeti joganyagok bázisát jelentő jogforrások. Azzal kapcsolatban, hogy ezen túl milyen alapozó tárgyakkal, a jogász műveltséget fejlesztő stúdiókkal töltik ki a joghallgatók egyetemi éveit, rendkívüli változatosságot tapasztalhatunk. Míg a középkori jogi diploma bizonyos kereteken belül univerzálisnak számított, manapság jóval nehezebben konvertálható, és a nemzeti sajátosságokhoz inkább illeszkedő tudásanyagot biztosít megszerzője számára. A középkorra jellemző joghallgatói mobilitás egy „univerzális” tudásanyag kialakítására ösztönözte az európai jogi fakultásokat, melyek felülről épültek ki (*Nagy*, 2007, 29. o.). Nem pusztán azért, mert tipikusan uralkodói akaratra jöttek létre, hanem mert alsó fokú oktatási bázis nélkül működtek, és egy latinul egymást jól értő európai jogász elit megteremtéséhez járultak hozzá, mely elit az így megszerzett kiváltságait évszázadokon át féltve őrizhette. Ilyen keretek között válik érthetővé, hogy a mindennapi életben is elengedhetetlennek számító jogi alaptudás megszerzésének lehetősége miért nem válhatott általánossá a közoktatásban.

Azt a kérdést, hogy az általános és középiskolákban milyen jellegű és szintű jogi ismeretet lenne érdemes átadni a diákoknak, a nemzetközi példák ismeretében nehéz megválaszolni. Olyannyira különböző megoldásokat találhatunk az egyes országokban, amelyek nehezen igazíthatnak el bennünket ezen a területen. Vannak például uniós tagállamok, ahol az általános iskola első osztályától kezdve az érettségi megszerzéséig egy jól kidolgozott, több évszázados fejlődési folyamat eredményeként kialakult programon keresztül jut komoly jelentőséghez a jogi ismeretek megszerzése. Ilyennek számít a példának okáért Franciaország, ahol a francia forradalom óta fejlesztik az *Állampolgárság* elnevezésű tárgyat, mely számos tartalmi és módszertani változáson átesve ma más célok mellett komplex jogi ismeretek megszerzését is biztosítja a francia diákoknak. Ahogyan e tárgy fejlődéstörténetét feldolgozó szerző (*Galichet*, 2005, 14. o.) írásában megjegyzi, e tárgy mára elveszítette a nemzeti „közös szellem” kialakítására irányuló törekvését, és sokkal inkább az állampolgárok jogainak és kötelezettségeinek megismerésére koncentrál. Unión kívüli szomszédos országban is találunk példát arra, hogy az átlagosnál nagyobb figyelmet szentelnek a jogismeret fejlesztésének, és általában a jog szerepének

a közoktatásban. Szerbiában például nem csupán külön „iskolajogászt” alkalmaznak az iskolavezetők tevékenységének támogatására, hanem a gimnáziumokban kötelező *Alkotmány és (állam)polgárjog* című kurzus választható érettségi tárgy is, melynek keretein belül jogi alapismereteket sajátítanak el a tanulók. Ugyanakkor mintaadó jogrendszerekben (pl. Németország) is megfigyelhető a jog szerepének marginalizálódása a közoktatásban, ahol a jogi ismeretek fejlesztése a demokratikus társadalmi berendezkedés jogi kereteinek megismertetésére szorítkozik elsősorban.

Amennyiben más oldalról, a társadalmi igények felől közelítjük meg a kérdést, biztosabb kapaszkodókhoz jutunk a kérdés megválaszolásához. A korábban kifejtetteknek megfelelően egy általános, alapvető jogismereti szint kialakítása az állampolgárok minél szélesebb rétegében egy modern demokratikus társadalom hatékonyabb, „olajozottabb” működését eredményezheti. Csak a szélsőséges normativizmus képviselői gondolják azt, hogy az emberi magatartást a jogi normák határozzák meg. Arisztotelész óta tudjuk, hogy a jogkövető magatartás kialakulása elsősorban a szokásoknak és nem a jogi normák ismeretének, kényszerének köszönhető. Ugyanakkor nem tagadható le az sem, hogy a jogismeret szerepe a jogkövetés kialakításában jelentős. Mélyebb elemzés igénye nélkül az is állítható, hogy bár erkölcs és jog csak részben fedik egymást, a jogismeret fejlesztése a társadalmi morál alakításához is hozzájárul. Ezen általános szempontok tekintetbe vétele mellett a jog oktatását tartalmi szempontból az alábbi területeken tekinthetjük a közoktatás keretein belül szükségesnek:

A demokratikus jogállami berendezkedésre vonatkozó alapismeretek megszerzése. Ez az alkotmányosság klasszikus elveinek és az alapvető alkotmányos értékek, a képviselői demokrácia működési mechanizmusának megismertetésén túl magában foglalja az emberi jogokra, az Európai Uniót meghatározó jogi keretekre vonatkozó alapismereteket is. Ez az az ismeretanyag, ami a közoktatásban így vagy úgy, de szinte minden országban, így Magyarországon is helyet kap az alap- és középfokú oktatásban. (Jelentős különbség leginkább abban van, hogy hány órában, önálló stúdium formájában, vagy éppen a történelemórák keretében folyik az ilyen jellegű ismeretek oktatása.)

Polgári, munkajogi, közigazgatási és büntetőjogi alapismeretek. Piaccgazdasági keretek között léteznek olyan jogdogmatikai fogalmak, melyek a mindennapok egyszerű tranzakcióinál vagy egy hatóságtól érkező hivatalos iratban okozhatnak félreértést az állampolgárok számára. Talán nem úgy, ahogy Móra Ferenc novellájában (*Mihály folyammatbatétele*) Mihály érti félre a „folyamatbatétele” kifejezést, azt hívén, hogy a Tiszába akarja vettetni őt a hatóság, de számos esetben a legegyszerűbbnek számító jogi fogalmak is értelmezési nehézséget okozhatnak az állampolgárok számára. (Tapasztalatunk szerint például a „jogi személy” kifejezést a középiskolások rendre félreértik, és joggal hivatalosan foglalkozó személyt, vagyis ügyvédet, bírót értenek alatta.) Miután az évezredes tendenciák fényében arra nem lehet számítani, hogy a jog nyelvzete közelítsen a hétköznapi nyelvezethez, ezért érdemes megfontolni a legalapvetőbb jogági szakkifejezések, ezzel együtt a legalapvetőbb szabályok megismertetését a diákokkal. A polgári jogi, munkajogi vagy közigazgatási jogi ismeretek haszna a hétköznapi életben tetten érhető. A büntetőjogi ismeretek elsajátítása ezzel szemben szélsőséges szituációkban és a bűnmegelőzés szempontjából nyerhet értelmet. (A középiskolás diákok általában ezen a területen mutatnak nagy érdeklődést, és döbbennek meg sokszor attól, hogy a diákcsinnyeket milyen kevés választja el a súlyos szankcióval fenyegetett bűncselekményektől.)

Amennyiben elfogadjuk a fent leírtak szükségességét, akkor rátérhetünk a nehezebb kérdés megválaszolására. Hogyan, és milyen keretek között érdemes ezekkel az alapvető ismeretekkel felvértezni a diákokat?

A jogi jellegű tárgyak oktatásának módszereit illetően is a változatosság gyönyörködteti a témában jártas kutatókat. Magyarországon Nagy Zsolt dolgozta fel a jogász-képzésben elterjedt oktatás módszertani megoldásait, melyek ismertetésére ehelyütt nem

vállalkozhatunk. Annak megállapítására azonban igen, hogy a magyar jogászképzés – szemben a német vagy éppen az amerikai módszertani megoldásokkal –, évszázadok óta szenved a memoriter jellegű feladatokra koncentrálnó oktatási tradíciót. Jóllehet már a 18. században konkrét intézkedés történt a „magoltatás”, a szó szerinti visszakérdezés ellen (Eckhart, 1936, 177. o.), az alapvető jogszabályok memorizálását megkövetelő oktatási szemlélet az újító törekvések mellett máig él.

Azt a kérdést, hogy a megjelölt tartalmak oktatását milyen módszerrel lehet és érdemes általános vagy középiskolás diákok számára hatékonyan megoldani, a felsőoktatási tapasztalatok alapján egyértelműen meg lehet válaszolni. Még véletlenül sem abban a formában, ahogyan azt a jogászképzésben tesszük. Nyilván léteznek a magyar jogászképzésben is olyan megoldások, melyek a „poroszos” hagyományoktól eltérően, interaktív módon vezetik be a hallgatóság egyes csoportjait a jogági rejtelmekbe, ám a számonkérés módja a leadott tananyag szigorú visszakérdezésére koncentrálni továbbra is. Az ilyen jellegű oktatási módszer a közoktatásban csupán arra lehet alkalmas, hogy a diákokat a jog világától elidegenítse. Nem részletezve a különböző módszertani lehetőségeket, mi amellet tesszük le voksunkat, ami a nemzetközi gyakorlatban már bevált, hatékonyságát pedig majdnem fél évszázados siker igazolja, és amelynek kereteit az elmúlt években Magyarországon is megteremtették már.

Az Országos Bírósági Hivatal (OBH) létrejöttének körülményeit a bírói hatalom függetlensége szempontjából számos kritika érte. Azt, hogy ezen új igazgatási forma mennyiben teremti meg a bírói függetlenség sérelmének reális esélyét, ehelyütt nem célunk elemezni. Ugyanakkor érdemes megjegyezni, hogy bármilyen álláspontot képviselünk e vitában, a 2010 után megvalósított igazságszolgáltatási reform előnyös aspektusait nem szabad letagadni. A bíróságok igazgatását végző OBH a jogászképzésben és a középiskolákban folytatott ismeretterjesztő programok kapcsán elismerésre méltó szerepet vállal, és tevékenységével a fent vázolt célok megvalósításához járul hozzá.

Az igazságszolgáltatás nyitottsága jegyében *Nyitott Bíróság* címmel indítottak olyan előadásorozatot és ehhez kapcsolódó más, az igazságszolgáltatás működését bemutató programokat a középiskolákban, melyek az elsősorban angolszász területen népszerű Street Law programok mintájára kívánnak jogi ismereteket átadni a közoktatásban. Az 1970-es években a Georgetown Egyetem

programok ugyan a középiskolában kezdődtek, ám tevékenységük nem csupán azokra korlátozódva kívánja azóta is a társadalom széles

Azt a kérdést, hogy a megjelölt tartalmak oktatását milyen módszerrel lehet és érdemes általános vagy középiskolás diákok számára hatékonyan megoldani, a felsőoktatási tapasztalatok alapján egyértelműen meg lehet válaszolni. Még véletlenül sem abban a formában, ahogyan azt a jogászképzésben tesszük. Nyilván léteznek a magyar jogászképzésben is olyan megoldások, melyek a „poroszos” hagyományoktól eltérően, interaktív módon vezetik be a hallgatóság egyes csoportjait a jogági rejtelmekbe, ám a számonkérés módja a leadott tananyag szigorú visszakérdezésére koncentrálni továbbra is. Az ilyen jellegű oktatási módszer a közoktatásban csupán arra lehet alkalmas, hogy a diákokat a jog világától elidegenítse.

rétegeivel megismertetni a jog alapjait olyan formában, hogy az a laikusok számára is érdekes és emészthető legyen. A 'Street Law' kifejezés arra utal, hogy az átadni kívánt ismeretanyag gyakorlatias, és a hétköznapi igényeknek megfelelő.

Az OBH-ból kiinduló kezdeményezés Magyarországon a Street Law programoktól annyiban különbözik, hogy az ismeretterjesztő tevékenységet gyakorló bírák végzik, akik önkéntes alapon, az osztályfőnöki órák keretében tanítanak középiskolásokat. A diákok emellett bírósági épületeket, börtönöket, tárgyalásokat látogathatnak és perszsimuláció segítségével mélyíthetik ismereteiket. Míg a Street Law elsősorban erre kiképzett joghallgatókra épít, addig a magyar kísérlet gyakorló bírákra, bírósági titkárokra (legújában gyakorló ügyészekre), akik a joghallgatóknál nyilván mélyebb ismeretekkel rendelkeznek, és a praxisból hozott példákkal tehetik érdekessé az órákat. Ami a programból egyelőre hiányzik, az éppen azon módszertani megalapozottság, ami a Street Law programok nagy értéke, és ami az oktatásban járatlanabb gyakorló jogászok számára is kapaszkodót nyújthatna ahhoz, hogy miként lehet interaktív módon érdekes órákat tartani úgy, hogy az egyúttal hatékonyan emelje a diákok jogismeretének szintjét. Érdemes lenne továbbá a kurzusok előtt és azok végén a tudásszint felmérésére is sort keríteni, aminek szükségességére iskolaigazgatók is felhívták figyelmünket. A kísérleti és kontrollcsoport körben végzett felmérés alapján lehetne szükség szerint tananyag- és módszerfejlesztésbe kezdeni.

A keretek Magyarországon jelenleg adottak tehát, hogy egy már működő rendszer adaptálásával, továbbfejlesztésével mélyülhessen a közoktatásban részt vevő diákok jogismerete, aminek szükségességéről kívántuk meggyőzni a hallgatóságot. Az így megszerzett tudás a diákok számára értelmezhetővé teszi a más tantárgyak tanulása során elsajátított jogi ismereteket, egyúttal kiegészítheti azokat a fent említett, a közoktatásban nem tárgyalt területekre vonatkozó információkkal.

Az általam megkérdezett intézményvezetők a diákok elégedettségéről számoltak be. A programhoz csatlakozó középiskolák száma egyre bővül, és egyelőre nem látszik, hogy e kezdeményezés „kifáradna”. Ugyanakkor a magunk részéről a legnagyobb veszélyt abban látjuk, hogy fenntartható lehet-e egy olyan rendszer, mely az amúgy is rendkívül leterhelt bíraktól vagy ügyészekről vár el hosszú távon karitatív tevékenységet. E probléma kiküszöbölése érdekében nem csupán a középiskolákat, hanem a hazai jogász társadalom minél szélesebb körét érdemes rávenni arra, hogy e programba bekapcsolódjon.

Irodalomjegyzék

- Bencsik Péter és Horváth Levente Attila (2007): *Történelem 8. osztály. A huszadik század története. Allampolgári ismeretek*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Bíró Endre (1998): *Jog a pedagógiában*. Jogismeret Alapítvány, Budapest.
- Eberwein, H. J. (2008): *Raising legal literacy in public schools, a call for principal leadership: A national study of secondary principals' knowledge of public school law*. Doktori disszertáció. Kézirat. University of Massachusetts at Amherst.
- Eckhart Ferenc (1936): *A jog-és államtudományi kar története 1667–1935*. PPT, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (1984): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Fischer, L., Schimmel, D. és Stellman, L. (2007): *Teachers and the law*. 7. kiadás. Allyn & Bacon, Boston.
- Gajda, R. (2008): States' expectations for teachers' knowledge about school law. *Action in Teacher Education*, **30**, 2. sz. 15–24. DOI: [10.1080/01626620.2008.10463488](https://doi.org/10.1080/01626620.2008.10463488)
- Gajdusчек György és Fekete Balázs (2014): *A jogismeret változása az elmúlt közel fél évszázadban*. Összehasonlító elemzés Kulcsár Kálmán 1965-ös empirikus kutatása alapján. Kézirat.
- Galichet, F. (2005): *L'éducation à la citoyenneté dans les programmes d'enseignement français nécessairement laïc et leur mise en oeuvre*. Colloque international salésien de Lyon (20–24 août 2005). <http://philogalichet.fr/wp-content/uploads/2011/10/L%C3%A9ducation-civique-en-France1.pdf>

- Joyce, Sh. (2000): Keeping schools from being sued. *Education Digest*, **65**. 2. sz. 4–8.
- Kelemen László (2009): *Joghallgatók a jogról*. Sprinter, Budapest.
- Kormány Attila (2014): Jogismeret, jogtudat, jogkövetés. In: Fleck Zoltán és mtsai: *Jogszociológiai előadások*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 127–151.
- Kulcsár Kálmán (1967): *A jogismeret vizsgálata*. MTA JTI, Budapest.
- Kukorelli István és Pozsár-Szentmiklósy Zoltán (2010): *Állampolgári ismeretek*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Ligeti György és Márton Izabella (2001): *Diákjogok és pedagógusjogok az iskolában. Kutatási beszámoló*. Az Oktatási Minisztérium Oktatási Jogok Miniszteri Biztosának Hivatala megbízásából a Kurt Lewin Alapítvány által a 2000-2001-es tanév során végzett országos szociológiai kutatás alapján. http://www.oktbiztos.hu/kutatasok/diakjog/dj_00.htm
- Militello, M., Schimmel, D. és Eberwein, H. J. (2009). If they knew they, would change: How legal knowledge impacts principals' practice. *NASSP Bulletin*. **93**. 1. sz. 27–52. DOI: [10.1177/0192636509332691](https://doi.org/10.1177/0192636509332691)
- Nagy Zsolt (2007): *A jogi oktatás fejlődése és aktuális kérdései*. Pólay Elemér Alapítvány, Szeged.
- Sajó András (1980): *Jogkövetés és társadalmi magatartás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Sajó András (1986): *Látszat és valóság a jogban*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest. 273–312.
- Schimmel, D., Fischer, L. és Stellman, L. (2008): *School law: What every educator should know*. Pearson Education, Inc, Boston, MA.
- Schimmel, D. és Militello, M. (2007): Teachers' knowledge and perceptions of the law. *Educational Review*, **77**. 3. sz. 257–284.
- Visegrádi Antal és Schadt Mária (2000): Egyetemi hallgatók jogtudata, jogismerete. *Jogelméleti Szemle*, 1. sz. jesz.ajk.elte.hu/viseg1.html

Pedagógusdinasztiák létjogosultsága pedagógus karrierpályák tükrében Magyarországon

Tanulmányom a pedagógusdinasztiák vizsgálatára koncentrál.¹ A tanulmányom elején olyan kérdésekre keresem a választ, mint: Kik a pedagógusok? Mi a motivációja az egyéneknek, akik a pedagógusképzést választják? Ezen kívül további érdekes pályaválasztási motivációkat is szeretnék röviden felvázolni. Ezután fontosabb vizsgálati eredményeket/ trendeket szeretnék közölni, amelyek jelentősen befolyásolják mind a pedagógusok pályaválasztását, mind a pedagógus dinasztiák meglétét: (1) A pedagógus pálya gyakran áthagyományozódik. (2) Az óvodapedagógus és tanító végzettségű szülők általában első generációs értelmiségi rétegeként jelentkeznek a társadalmi palettán. (3) Érdemes figyelembe venni azt a tényt, hogy a pedagóguspálya teljesen elnöiesedett. (4) A pedagógushallgatók elhelyezkedési arányai fontos tényezőként jelennek meg. (5) A pedagógus szülők befolyása, mintája jobban érvényesül. (6) A pedagógus szülők gyerekei jelentős segítséget kapnak valamelyik pedagógus szülőtől választott szakmájuk gyakorlásához. (7) A családok értékrendszere a szülők segítségével átadódik. A gyerekek minél elhivatottabbnak, minél inkább jó pedagógusnak látják szüleiket, annál biztosabban választják a szülők hivatását.

Mi a pedagógus karrier?

Miként is lehet definiálni a karriert a pedagóguspályán? *Vizsgáljuk meg a tanárok csoportját a társadalomban!* Kozma Tamás (2009) szerint a pedagógus társadalom történeténél, életkörülményeinél s nem utolsósorban képzettségénél fogva egyben társadalmi csoport is – amely markánsan elkülönül, esetenként konfrontálódik is más társadalmi csoportokkal kultúrájában, érdekeiben és életkörülményeiben. Bár mi – a szülők, a közvélemény, a közvéleményre hivatkozó s azt formáló média, a politika – rendszerint az egyes tanárt látjuk (esetleg az iskolát), az egyes tanárokon keresztül egy nagy társadalmi csoporttal lépünk érintkezésbe.

Di Blasio Barbara (2010) tanulmányában ír arról, hogy Mérei Ferenc szerint pedig az emberi megnyilatkozások, azok közt a pályaválasztás is, magukban hordják az egyén egész történetét. Pályának a társadalmilag elfogadott és az egyén létfenntartásához szükséges tevékenységet tekintjük. Ebből következik a pályaválasztás fogalmának definíciója, mely szerint a pályaválasztás komplex jelenség, amelynek társadalmi és egyéni aspektusai vannak. A valóságban a pályaválasztásban a két tényező szétválaszthatatlanul forr össze.

A pályaválasztás olyan folyamat, amelynek eredményeként az egyén olyan tevékenységet, foglalkozást választ, amelyben jó esetben adottságai és lehetőségei alapján meg-

kezdheti a pályára felkészítő tanulmányokat. Minden pálya általában olyan szerepekből áll, amelyeket az egyén élete során gyakorolt, vagy azokat elsajátítva gyakorolni fog. Szerepeink egyike a foglalkozási szerep.

A szándék, mely a pályaválasztási döntéshez vezet, az egyén saját kompetenciáinak ismeretét feltételezi. Mondhatnánk úgy is, hogy a személy önmaga ismeretében kompetens, amikor szándékai szerint cselekszik, vagyis pályát választ. Szükség van az egyén öndefináló képességére, amelyben az önelfogadás döntő szerepet játszik. Korábbi elméleti kutatások is rámutattak a személyiség szerepére a pálya kiválasztásában, az arra való felkészülésben és a tényleges szakmai tevékenységben (*Allport, 1997*).

McAdams (2006) szerint a személyiségnek három szintje van. Az első szint az öröklött diszpozíciókkal függ össze. Bővebben megfogalmazva: ahogy mások általában az egyént látják, vagy amilyennek az egyén első megközelítésben jellemezné önmagát. A második szint az alábbi tulajdonságokat tartalmazza: motivációs erők, célok, érdeklődések, attitűdök, értékek, kapcsolati stílusok stb. A személyiség e szintje segíti az egyént a mindennapi élet kihívásaira való reagálásban. A harmadik szint az emberi létezés jelentésteremtő ereje, amelynek lehetséges megnyilvánulása az emberi történetalkotás. Az élettörténet nagyon hasznos forrás az identitásfejlődés vonatkozásában. Tovább lépve, életkori szakaszokként bizonyos fejlődési trendeket lehet megfigyelni. Úgy tűnik, hogy a tartalom-elemzés alkalmas módszer a pályaválasztás elemzésére.

A motiváltságról Ritoók Magda nyomán elmondhatjuk, hogy a „prediktor faktorok” közé sorolható Szerinte a pályafejlődésben az időtálló előrejelző tényezők a szociális dimenzióba tartozó prediktor faktorok közül kerülnek ki: szocializáltság, család, érzelmi harmónia, motiváció, szociabilitás. Ezek a tényezők általában igazak a fiatalok pályamotivációjára, amelyben a tanári pálya egy „alfaja” az összes egyetemi képzésnek. A vizsgálat eredményei empirikusan igazolják, hogy az élettörténeteszerű modellben megnyilvánuló narratív elemek szoros kapcsolatban vannak az egyén identitásállapotával és pályaválasztási motiváltságával (tanárok esetén) (*Di Blasio, 2010*).

Tanárjelöltek esetén a narratív identitás szempontjából legfontosabb integratív külső és belső erők a következők:

önismeret,

- az étellel való megelégedettség,
- a gyermekkor megítélése,
- anya és gyermekének kapcsolata,
- cél- és jövőorientáltság, illetve a jövőt érintő reményteli várákozás,
- konfliktusmegoldás,
- alkalmazkodóképesség,
- párkapcsolat.

Ezek szerint a tanárképzésben részt vevő hallgatók élettörténetéből az alábbi tulajdonságpárok között adódott közvetlen összefüggés, amelyek közül néhány alapján a személy identitásállapotára is következtethetünk, a teljesség igénye nélkül:

- az anya értékelése és a gyermekkor megítélése,
- az apa iskolai végzettsége szoros kapcsolatot mutat az anyáéval,
- az anya értékelése és az anya-gyermek viszony minősége közötti kapcsolat
- a megelégedettség és az önjellemezés kapcsolata,
- az anya értékelése és a példakép személye női hallgatók esetében,
- az önismereti bizonytalanság a cél- és jövőorientáltsággal,
- elégedettség és motiváció,
- cél- és jövőorientáltság és motiváció,
- a megelégedettség, az önjellemezés kapcsolata és a tanári pálya iránti motiváltság.

A fenti indikátorok szerint „jól szereplők” azok, akiknél korán kialakul egy pálya iránti érdeklődés, örömeiket lelik benne (*Di Blasio, 2010*).

Fentiekből adódóan a tanári pálya választási motivációi a következő tényezőkből tevődnek össze

- egyéni kiteljesedési tényező,
- interperszonális tényező,
- gazdasági tényező,
- szülői-szocializációs tényező (*Di Blasio, 2010*).

Zétényi Ágnes (1998) értekezésében kiemeli a jó tanár pályaválasztásának előzményeit: már felsőfokú tanulmányai megkezdése előtt elhatározta, hogy tanár lesz, tanulóként szeretett iskolába járni, kiváló teljesítményt mutatott az iskolában, szülei és rokonai körében sok tanár volt.

Mi az a dinasztia?

Dinasztiaként érdemezhetünk mindazokat az egy családhoz tartozó személyeket, akik egyazon uralkodó családhoz köthetők. Átvitt értelemben értelmezhetjük a tanár generációkat akár dinasztiaként is. A pedagógusdinasztiák tagjai jobbra elkötelezettek, sokszor reformerek, újításokat szeretnének bele vinni a neveléstudományba, vagyis innovátorok. Általában a család tanár tagjai magas célokat tűznek ki, amit a gyakorlat során meg is szeretnének valósítani.)

Az is közös jellemzőjük, hogy véleményük van a pedagógiáról, az napi diskurzusaik része.

Az apa és anya munkajelleg-csoportjának és foglalkozásának vizsgálata

Kutatásában Kovácsné Tóth Ágnes (2007) a pedagógushallgatók és ápolók pályaválasztását követte nyomon. A szerző rámutatott, hogy a gyermek pályaválasztására hatással van a társadalmi munkamegosztásban elfoglalt hely, valamint a szülők iskolai végzettsége, hasonlóan a munkajelleg-csoporthoz és a foglalkozáshoz. A kutatás eredményei a következők voltak: szellemi munkát végez a hallgatók negyedének édesapja/nevelőapja (Npedagógus=27,4 százalék). A pedagógushallgatók édesanyjainak többsége is szellemi munkát végez (Npedagógus=53 százalék). A hallgatók szüleinek foglalkozását az 1. táblázat mutatja, amelyből nagyon fontos megállapítást tehetünk.

1. táblázat. A hallgatók szüleinek foglalkozás szerinti megoszlása (Npedagógus=402) (*Kovácsné Tóth, 2007*)

Pedagógushallgatók	Pedagógushallgatók	Foglalkozás
<i>Apa foglalkozása (%)</i>	<i>Anya foglalkozása (%)</i>	
1,5	5,5	ápoló
1,2	2,2	betanított munkás
2,0		egyéni gazdálkodó
8,5		egyéni vállalkozó
0,5	2,7	gondnok
1,2		informatikus, operátor
6,0		mérnök
3,0	10	pedagógus
61,2	22,4	szakmunkás

Pedagógushallgatók	Pedagógushallgatók	Foglalkozás
<i>Apa foglalkozása (%)</i>	<i>Anya foglalkozása (%)</i>	
4,0		manager
0,5		minőségellenőr
2,5		orvos
	14,5	adminisztrátor
	3,7	asszisztens
	7,2	könyvelő
	3,7	pénztáros
	4,4	óvónő

A szülők foglalkozásának áthagyományozódása

Az előző táblázatból kitűnik, hogy jó néhány hallgató a szülei szakmáját választja. A pályaválasztási szándék vizsgálata során külön megvizsgáltuk a foglalkozás hagyományozódásának tendenciáját az apa és az anya esetében is. A pedagógus hallgatóknál anyák esetében 10 százalékban, apáknál 3 százalékban. Ezt jelentős aránynak véljük. (A „szakmunkás” kategória magas aránya egy gazdag szakmacsoportot fed nyilván, s köztudott, hogy a pedagóguspálya ma is az „egylépcsős társadalmi mobilitás”, az első generációs értelmiségivé válás biztos útja.) A „pedagógusgyerekek” esetében a szociális tanulás esete körvonalazódik, vagyis a gyermek mintát lát az anyában vagy az apában. A gyerek úgy gondolja, hogy a szülő kiváló a saját szakmájában, és olyanná szeretne válni, mint ő, vagyis így mintát követ.

A pályaválasztás motívumainak vizsgálata

Kovácsné Tóth Ágnes (2007) kutatásában hangsúlyozza, hogy a család és a barátok hatása közel azonos arányban érvényesült. A karrier lehetősége a hallgatók többségét kevésbé vagy egyáltalán nem befolyásolta. A motivációk sorának utolsó helyein a „sok pénz keresésének a lehetősége” és a „máshova nem vettek fel” megnevezések szerepelnek.

A pedagógushallgatók 38,1 százalékának állt szándékában elhelyezkedni tanult hivatásában.

A felsőoktatásban hagyományosan vannak „nőies” és „férfias” szakok, amelyek a választott későbbi hivatással is összefüggést mutatnak. A nők körében az emberi kapcsolatokat előtérbe állító, segítő szakmákra felkészítő szakok hagyományosan népszerűek (Kovácsné Tóth, 2007). A nők aránya a bölcsészettudományi, a pedagógusképző, az orvos és egészségtudományi, valamint a társadalomtudományi képzési területeken is magasabb. Vizsgálata során Varga (2007) hasonlóan női többséget (70 százalék) talált a pedagógus szakon.

Jancsák (2012) kutatásában a következő eredményeket mutatta fel: Az egyetemisták és a főiskolások körében nőtt a középiskolai végzettséggel és a felsőfokú végzettséggel rendelkező apák gyermekeinek aránya. 2008-ban az egyetemisták 40 százalékának, a főiskolások 30 százalékának volt diplomás az édesapja.

A szülői példakép fontossága

Kelemen Márkus (2008) a magyar tanárokat vizsgálván azt találta, hogy a „dinasztiákba tartozó” tanárok számára a professzió választása mint példaképek, minták követése (az időnkénti problémák ellenére) evidencia.

A szülők iskolázottsága

Jancsák (2012) kutatásából megállapítható, hogy felsőfokú végzettségű szülőkkel bír a diákok egyharmada. A debreceni tanárképzősök édesanyjainak nagyobb része diplomás – ezen belül pedig inkább főiskolai végzettségű –; feltételezésünk szerint óvónő, vagy tanítónő, vagy középiskolai tanár végzettségű. A debreceni válaszadók körében az apák 17 százaléka, az SZTE-n 14 százaléka főiskolai és 14 százaléka (az SZTE-n 15 százaléka) egyetemi végzettséggel rendelkezik, míg az anyák esetében magasabb ez az arány: diplomás anyával rendelkezik a válaszadók 47 százaléka (az SZTE-n 40 százaléka). Főiskolai végzettségű az anyák 34,8 százaléka (az SZTE-n 25 százaléka), és további 11,3 százalék (az SZTE-n 15 százalék) rendelkezik egyetemi végzettséggel.

Mindkét almintát jól mutatja a pedagógusképzések egyik sajátosságát: azt, hogy jelentős mértékben hozzájárulnak az intergenerációs társadalmi mobilitáshoz, annak ellenére, hogy napjaink modern társadalmában a kulturális mobilitás csatornája igen szűk, és a magasabb iskolai végzettséggel, tehát a nagyobb kulturális valamint presztízstőkével rendelkező szülők képesek a leginkább arra, hogy kedvező mobilitási pályára állítsák utódaikat (Jancsák, 2012).

A pedagógus szülők is szeretnék, ha a gyerekük minél megbecsültebb pályán helyezkedne el, így nem ritka, hogy magasabb presztízsű szakmák (orvos, ügyvéd, építészmérnök stb.) választását javasolják gyermeküknek, mivel ez lesz a család és az egyén társadalmi mobilitásának mozgatórugója. Azonban ha a szülők magasabb bért keresnek pedagógusként, a gyerek(ek) számára is vonzóvá válik a tanári hivatás, erre pedig egyre nagyobb esély van, mert a pedagógusok bérezése folyamatos emelkedést mutat.

Jancsák (2012) kutatásából az adatok alapján a hallgatók négy csoportja körvonalazódik:

1. az első generációs értelmiségi (egyik szülő sem diplomás),
2. a második generációs értelmiségi (a szülők valamelyike diplomás),
3. a harmadik generációs értelmiségi (a nagyszülők és a szülők valamelyike diplomás), illetve
4. egy negyedik kategóriát alkotva: valamelyik nagyszülő diplomás, de a szülők nem.

Jancsák (2012) kutatásából észrevehetjük, hogy egyéb befolyásos vállalkozó rokkal a debreceni tanárjelöltek közel egyharmada (30 százaléka), felső szintű gazdasági vezetővel a 17 százalékuk, elismert tudós vagy művész és sajtónál dolgozó újságíró családtaggal 13–13 százalékuk rendelkezik, míg területi szintű politikus tagja a családok 9 százalékának tagja, országos szintű politikus pedig a családok 6 százalékában van.

2. táblázat. A család kapcsolati erőforrásai (Jancsák, 2012)

	<i>Politikus</i>	<i>Befolyásos vállalkozó</i>	<i>Elismert művész, tudós</i>	<i>Sajtónál újságíró</i>	<i>Felsőszintű gazdasági vezető</i>	<i>Egyházi vezető</i>
Debreceni Egyetem (N=136, „Van”említések száma, fő)	21	42	18	18	23	5
Debreceni Egyetem („Van”, %)	15,5	30,7	13,2	13,2	16,9	4,2
Szegedi Tudományegyetem (N=378, „Van” említések száma, fő)	41	109	56	44	48	14
Szegedi Tudományegyetem („Van”, %)	10,3	28,7	14,8	11,7	12,7	3,7

Falus Iván (2006) a képzésbe belépők pedagógusképéről, az azt leíró vélekedéseiről, illetve azok mély beágyazottságáról írja: szerinte mindennek az alapja az, hogy a hallgatók az iskolapadban eltöltött 12 év alatt, tehát korábbi iskolai életútjuk során számtalan pedagógusmintával találkoznak. Különösen erős lehet a minta akkor, ha a szocializáció első szakaszai során kerülünk hatása alá, és még erősebb lehet akkor, ha a legközelebbi családtagok (például a szülők) szolgálnak mintaadóként. Az adatok alapján azt mondhatjuk, hogy a válaszadók legkevesebb ötödének közvetlen szülői mintája volt a pedagóguskép kialakulásához. Sőt, a családi körön belüli pedagógus létét szinte minden válaszadó jelezte. A pedagógus szülők leginkább főiskolai végzettséggel betölthető pedagógusállásban vannak (óvodapedagógusok, tanítók és általános iskolai tanárok), és kevésbé egyetemi végzettségű középiskolai, illetve felsőoktatási tanárok. A pedagógus apák inkább közép- és felsőfokon oktató tanárok, mint az anyák, akik inkább általános iskolai tanárok, tanítók és óvónők (mindkét almintá esetében közel azonos létszámban).

3. táblázat. Pedagógusminták a családban (Jancsák, 2012)

		Óvodapedagógus	Tanító	Általános iskolai tanár	Szakiskolai tanár	Középszkolai tanár	Felsőoktatásban tanító tanár	Összesen
DE (N=136)	Édesapám /nevelőapám (fő)	1		1		4	1	7
	Édesanyám/ nevelőanyám (fő)	7	7	10		7		31
	Van a családban (%)	24,4	29,8	26,6	11,2	26	7,4	
	Nincs a családban (%)	70,2	64,9	66,4	79,9	69,3	85,9	
	Van a családban (említések száma)	32	39	34	15	33	10	163
SZTE (N=378)	Édesapám /nevelőapám (fő)	1	1	13	5	8	11	39
	Édesanyám/ nevelőanyám (fő)	16	20	19	1	10	9	75
	Van a családban (%)	28,6	34,7	33,3	14,1	23,8	17,5	
	Nincs a családban (%)	60,6	55	56,6	73,7	65,6	70,6	
	Van a családban (említések száma)	108	131	126	53	90	66	574

Jancsák (2012) kutatásában Kocsis Mihályra (2003) hivatkozik, akinek kutatásában a válaszadók 52 százaléka jelezte, hogy a családjában van pedagógus. Arra a következtetésre jutottak mindketten, hogy a családi körben kialakuló vélekedések aspektusában a tanári szakmára készülés tudatos választását illetően kapcsolat mutatható ki a „Volt-e pedagógus a családban” és az „Akar-e pedagógus lenni” kérdések válasz-adatsorai között.

Az adatok azt mutatják, hogy a pedagógus apával rendelkező hallgatók (50 fő) közel fele (21 fő) tanár szeretne lenni. A pedagógus anyával rendelkezők (106 fő) esetében is közel azonos ez az arány (45 fő). Megjegyzendő azonban, hogy azok száma valamennyivel kevesebb, akik a „Tanár szeretné-e lenni?” kérdésre határozott „nem”-mel választottak (pedagógus apa: 17 fő, anya: 40 fő). Ezek az arányok megegyeznek a teljes minta

megoszlásával. A vizsgálat Kocsis eredményeit erősíti meg (a pedagóguscsaládból származó hallgatók között nem nagyobb a tanári pályát választók aránya), de az adatokból azt is láthatjuk, hogy a legszűkebb családi körben szerzett pedagógusminták erősítik a pályaeorientáció döntésbeli határozottságát abban, hogy határozott állásfoglalásra vezetik a hallgatókat. Azok aránya, akik a kérdésre igen választ adtak („biztos” tanári pályaválasztók), a „nem” és a „nem tudom” válaszokhoz képest, a szülői pedagógusmunka oktatási szintjének emelkedésével egyre növekedik. A középiskolai tanár édesanyjával bíró hallgatók között a legnagyobb azok aránya, akik tanárok szeretnének lenni-

Így három kategória jött létre: (1) az egyik szülő pedagógus, (2) a családban van pedagógus, (3) nincs pedagógus a családban (Jancsák, 2012).

4. táblázat. A „Tanár szeretne-e lenni?” kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása – a vizsgált személy az apa

	<i>Nem tudja</i>	<i>Igen</i>	<i>Nem</i>	<i>Összesen</i>
Óvodapedagógus	1	0	1	2
Tanító	0	3	2	5
Általános iskolai tanár	3	7	4	14
Szakiskolai tanár	1	2	2	5
Középiskolai tanár	4	4	4	12
Felsőoktató²	3	5	4	12
Összesen	12	21	17	50

5. táblázat. A „Tanár szeretne-e lenni?” kérdésre adott válaszok százalékos megoszlása – a vizsgált személy az anya

	<i>Nem tudja</i>	<i>Igen</i>	<i>Nem</i>	<i>Összesen</i>
Óvodapedagógus	3	10	10	23
Tanító	7	10	10	27
Általános iskolai tanár	7	10	12	29
Szakiskolai tanár	0	1	0	1
Középiskolai tanár	1	10	6	17
Felsőoktató	3	4	2	9
Összesen	21	45	40	106

Jancsák (2012) tanulmányában a teljes minta adataira vonatkoztatva azt találta, hogy a hallgatóknak nagyobb arányban (48,5 százalék) szeretnének tanári pályán elhelyezkedni, mint a férfiak (32 százalék), és ezzel együtt a férfiak között nagyobb arányban vannak a határozott nemek képviselői (41 százalék), mint a nők között (31,6 százalék).

Ez az arány közel azonos, ha az adatokat a két intézményi alminta bontásában vizsgálták meg. A bizonytalanok aránya a nők között a kisebb: a tanárjelölt nők egyötöde a képzés utolsó félévében még nem tudta, hogy tanár szeretne-e lenni, ám a fiúknál ez az arány nagyobb, körükben a bizonytalanok a válaszadók egynegyedét alkotják. A debreceni hallgatólányok közül azonban arányában többen jeleztek bizonytalanságot e kérdésben, mint a szegedi hallgatók közül (Jancsák, 2012). Az adatok előrejelzik tehát a pálya elnőiesedésének a képzésbe kódolt voltát is.

6. táblázat. A „Tanár szeretne lenni?” (Jancsák, 2012) kérdésre adott hallgatói válaszok megoszlása

<i>Debreceni Egyetem</i>	<i>Igen</i>	<i>Nem</i>	<i>Nem tudja</i>
Férfi	10	14	6
Nő	41	26	
Együtt	51	40	30

<i>Szegedi Tudományegyetem</i>	<i>Igen</i>	<i>Nem</i>	<i>Nem tudja</i>
Férfi	41	51	30
Nő	127	90	32
Együtt	178	141	62
DE és SZTE összesen	229	181	92

A szakma elnöiesedése

Visszatérve Jancsák (2012) kutatására: a Debreceni Egyetemen felvett almintát megfigyelve észrevehetjük, hogy a válaszadók 24 százaléka férfi és 76 százaléka nő, míg a Szegedi Tudományegyetem történet adatfelvétel válaszadóinak 32 százaléka férfi, 68 százaléka pedig nő (a teljes minta esetében egyébként 30 százalék férfi, 70 százalék nő volt).

A pedagógusképzésben a hallgatók nagyobb része nő, amely tény azt jelzi az oktatás-kutatók számára, hogy a pálya elnöiesedésének jelensége már a felsőoktatási szakaszba belekódolt dolog, amit Jancsák (2012) is megállapított kutatása során.

Nagy Mária (2001) tanulmányában értekezik arról, hogy a tanári-tanítói pálya mindennél általában a társadalmi felemelkedés legfrekvenciáltabb útját jelenti: „a pálya tömegessége és más értelmiségi pályáknál kevésbé szakképző jellege lehetőséget ad a nem hagyományosan értelmiségi családok gyermekeinek az értelmiségivé válásra”. Ezt a „trambulin-pálya” jellegét mutatja.

A kutatásból kikövetkeztethető, míg a szülők esetén a tanári pálya kiugrási lehetőség, addig a gyerekek számára már részben megélhetési forrásként szolgál, és a mintakövetés jelenségét, a hagyományok átvételét és továbbvívését is magában hordozza.

Általános tapasztalat, hogy a tanári pálya elnöiesedett, és azt is megtapasztaljuk, hogy inkább női ágon hagyományozódik tovább.

Tanárok gyerekei – pedagógus nemzedékek

Jancsák (2012) kutatásában kiemelte, hogy a „pedagógus szeretnék lenni” mint döntő motivációs tényező a tanítóképzős hallgatók körében jelenik meg leginkább (41 százalék), míg a tanárképző főiskolások egynegyede és az egyetemisták 16 százaléka jelezte ezt. A teljes mintában a válaszadók 20 százaléka vallott így. A „tanítók” mintabeli létszáma 71 fő, a tanárképzős mintába kerültek száma 305, az egyetemista almintá 621 fő.

A pedagógus mintákról mint befolyásoló tényezőről azt találták, hogy a legkevésbé a tanítóképzősök jelezték (3 százalék), hogy döntő hatással lett volna a továbbtanulási orientációra egy „kedvelt tanár példájának”, ám e kérdésben a tanárképzésben részt vevő hallgatók egytizede jelezte, hogy a tanári mintának döntő befolyást nyilvání (Jancsák, 2012). Ebből arra következtethetünk, hogy a mintaadó az egyik szülő lehetett.

Kocsis (2003) a következő megállításhoz jut: a pedagógus családba tartozó hallgatók, az iskolában másoktól szerzett mintákon túl, a családban élő pedagógusmintákon, a személy normarendszerén, cselekvés- és magatartásmintáin, verbális és nem verbális kom-

munikációján keresztül, azaz nemcsak mint vallott, hanem a praxis során megnyilvánuló értékpreferenciákkal is érintkeznek. A szülő tehát egyfajta mintát ad, vagyis a pályakezdés során is egyfajta tanár-diák kapcsolatban van gyermekével.

Pataki (1991) az iskola érték- és normarendjéről értekezve azt emeli ki, hogy nevelés nem létezik értéktételezés nélkül – akár pedagógiai embereszménynek, akár nevelési ideálnak nevezzük is azt –, majd másutt kijelenti: „az iskola és a nevelés világa mindig és szükségképpen normatív világ” (Pataki, 2002).

A tanárképzésből kikerülő fiatalok pedagógiai értékrendszere azért is fontos, mert a leendő tanárgenerációk nemzedékek sorának közvetítik a vallott normákat, értékeket, mintákat, a családi szocializáció, nevelés feladatait helyettesítendő. Ugyanakkor a nevelés mint tervszerű és tudatos személyiségfejlesztés nagymértékben függ a társadalom értékvilágától, melynek válságjelenségei „szorosan kötődnek a társadalom nevelési rendszerének megtorpanásához”, vallotta Kádár (2011).

Dudás (2004) alapján hangsúlyosnak tekintettük a tanári hivatásnak az értékek világával való erős kapcsolatát, annak is a mintaadó vetületét. A pedagóguscsaládba tartozó hallgatók, az iskolában másoktól szerzett mintákon túl, a családban élő pedagógusmintákon keresztül, azaz nemcsak mint vallott, hanem a praxis során megnyilvánuló értékpreferenciákkal is érintkeznek. A családi háttér másik két jellemzője az értelmiségi és pedagógusminta megléte (Jancsák, 2012).

Kékesi (2007) ugyanakkor felhívta a figyelmet arra, hogy a hazai tanárképzés rendszerében a tanári pályáról a jelöltekben élő kép és a tanári mintaközvetítő szerepek az iskola és a társadalom viszonyrendszerében értelmezhető módon formálódnak.

Az expanzió hajtómotorjaként azt indikálhatjuk, hogy a családok reprodukálni igyekeznek társadalmi státuszukat, vélekedett Bourdieu (1978, 1997) két tanulmányában is. Gábor (2000) szerint e jelenség legfontosabb színterévé az iskola válik, és továbbgondolhatjuk mindezt Andor (1998) megállapításával: az előbbieket következtében a munkaerőpiacon jól hasznosítható tudás iskolai határa, szintje egyre feljebb kerül.

Mindezen átalakulásokon kívül jelentős mértékben befolyásolják a tanár-diák-szülő nevelési háromszög hatékonyságát meghatározó elemek működését a munka világában történt változások, melyek egyrészt a szülők oldaláról a család világát (és a tanári szerepeket) alakították át, másrészt pedig kihívást jelentenek a képzés tartalma szempontjából, azaz a munka világára való felkészítés tekintetében is (Jancsák, 2012).

A pályaválasztás szempontjából esetlegesen megjelenő, úgynevezett meghatározó személyről a válaszadók kétharmada számolt be, az ő jellemzésükkor a kiemelkedő személyiségjegyek (47,8 százalék) és a kiemelkedő tudás (18,8 százalék) jelenik meg. A családon belül szerzett pályaeorientációt-pedagógusképet vizsgálva azt emelhetjük ki, hogy a válaszadók 52 százalékának van a családjában vagy a rokonságában pedagógus (Jancsák, 2012).

Összegzés

Amikor a tanulmány témája az ötlet szintjén megfogalmazódott bennem, nagyon egyszerűnek és kézenfekvőnek tűnt számomra. Számos átöröklött dinasztiát ismerhetünk fel a környezetünkben, ilyenek az orvos-, ügyvéd-, építész- és a tanár- vagy pedagógusdinasztiák is: a felnövekvő ifjú jelentős mintát lát a szülőben, s gyakran segítséget is kap. A pedagógus dinasztiák képviselői ott tanítanak mindennapjaink iskoláiban, oktatási intézményeiben.

Vizsgálódásom összefoglalásaként megfogalmazható, hogy pedagógusgenerációk elsősorban tanítók és középiskolai tanárok esetében figyelhetők meg. Itt nem ritka a ket-tő-három generációs pedagógus család sem, és köztük vannak olyan családok is, ahol az első generáció a társadalmi felemelkedés zálogát látta maga előtt.

Kutatási eredményeket figyelembe véve elmondhatom, hogy a pedagógusdinasztiák esetében családon belül inkább az anya a meghatározó pályaválasztási tényező. Szintén fontos megjegyezni, hogy az anya értékelése és a gyermekkor megítélése, a példakép megítélése alapján választanak pályát a pedagógus szülők gyerekei. A kiemelkedő pedagógusok gyerekei büszkéek szüleikre és szakmájukra, így ők is kiemelkedőt szeretnének alkotni a szülők szakmájában; illetve a generációk, dinasztiák egymással összefogva tanítanak, írnak, alkotnak.

Irodalomjegyzék

- Allport, G. W. (1997) *A személyiség alakulása*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Andor Mihály (1998): *Az esélyek újratermelődése*. 2014. 08. 15-i megtekintés, http://www.neumannhaz.hu/te/educatio/educatio/1998osz/studies/landor/landor_hu.vak
- Bourdieu, P. (1978): A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bourdieu, P. (1997): Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke. In: Angelusz Róbert (szerk.): *A társadalmi rétegződés komponensei*. Új Mandátum, Budapest. 156–17.
- Di Blasio Barbara (2010): Pedagógus hallgatók pályaválasztása élettörténeteik tükrében. *Educatio*, 4. sz. 656–659.
- Dudás Margit (é. n.): *A belépő nézetek feltárása bevezetés a „saját pedagógiába”*. 2014. 06. 10-i megtekintés, http://nti.btk.pte.hu/dogitamas/BHF_FILES/html/28Keri/html/hefop06.pdf
- Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Gábor Kálmán (2000): Társadalmi átalakulás és ifjúság. In: uő (szerk.): *Társadalmi átalakulás és ifjúság*. Belvedere Meridionale, Szeged. 13–37.
- Jancsák Csaba (2012): Tanárképzésben résztvevő hallgatók értékítéletének szerkezete két regionális egyetemen. A Debreceni Egyetem és Szegedi Tudományegyetem tanárjelöltjeinek értékstruktúrái. Doktori értekezés. Debreceni Tudományegyetem, Debrecen. (kézirat)
- Kádár Béla (2011): A humán tőke deficitje. *Ezredforduló. Stratégiai kutatások a Magyar Tudományos Akadémián*, 1–28.
- Kékesi Márk Zoltán (2007): A szubjektív életminőség térbeli vonatkozásai. In: Utasi Ágnes (szerk.): *Az életminőség feltételei*. MTA PTI, Budapest. 72–83.
- Keller Márkus (2008): A középiskolai tanárság professzionalizációja a 19. század második felében, magyar-porosz összehasonlításban. Doktori értekezés, ELTE BTK (kézirat)
- Kocsis Mihály (2003): *A tanárképzés megítélése*. Iskolakultúra, Pécs.
- Kozma Tamás (2009): Tanárképzés a Bologna-folyamatban. *Educatio*, 3. sz. 273–278.
- Kovácsné Tóth Ágnes (2007): Pályaválasztási motíváció értékrendi alapjai diplomás ápoló és tanárképző főiskolai hallgatók körében. Doktori disszertáció. Kézirat. Semmelweis Egyetem, Budapest.
- McAdams, P. D. (2006): The role of narrative in personality psychology today. *Narrative Inquiry*, 16. 1. sz. 11–18.
- Nagy Mária (2001): A tanári pálya választása. In: Papp János (szerk.): *A tanári pálya*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.
- Pataki Ferenc (1991): Az iskola érték- és normarendje. Az iskola, mint társas rendszer. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 24–30.
- Pataki Ferenc (2002): Az iskolaügy szociálpszichológiai dimenziói. In: Kovács Zoltán és Perjés István (szerk.): *Életvilágok találkozása*. Aula, Budapest. 96.
- Varga Domonkos (2007): Népszerű az egészségügyi pálya. *Medical Tribune*, 5–10.
- Zétényi Ágnes (1998): A hatékony tanár. *Iskolakultúra*, 8. 10. sz. 70–71.

Jegyzetek

¹ Összességében pedagógusnak értelmeltük az óvodapedagógusokat, a tanítókat, az általános iskolai, illetve a középiskolai tanárokat, valamint a felsőfokú intézményben oktatókat.

² A Jancsák Csaba által használt felsőoktatási tanár kifejezés helyett a felsőoktató kifejezést használom.

Pócsik Orsolya

középiskolai tanár, Debrecen

Változó könyvészeti előképek a digitalizáció szemszögéből: Gutenberg-átértelmezések, avantgard könyvmegújító törekvések e-könyves nézőpontból

A Gutenberg-életmű értelmezése koronként változik, azzal összefüggésben, hogy milyen átalakuláson megy át éppen a nyomtatott kiadványok világa. Természetes, hogy másként látták a szerepét a nyomtatott könyv első évszázadaiban, majd a tömegkönyv korszakában, és ma, az elektronikus könyv virtualitásában, egy olyan globális rendszerben, amelyben gyakorlatilag a Gutenbergi életmű – formai értelemben – nem is meghatározó, hiszen a mű nem kerül fizikai legyártásra. Gutenberg, mint a betűkultúra, ennek nyomán az írott művelődés kiemelkedő egyénisége megkerülhetetlen az e-book szellemi és technikai környezetében is. Érthető azonban, hogy az e-könyvészet szempontjából Gutenberg nem technikai feltalálóként érdekes és izgalmas, hanem mint újító, mint olyan nagy hatású személyiség, aki képes volt változásokat előidézni egy korábbi, több évszázados, akár évezredes szisztémában.

Gutenberg az üzletember, folyamatmenedzser, szoftvertervező

A Gutenberg örökséget újraértelmezni – az adott kor tendenciáinak hatására – nem szokatlan és hagyományok nélküli. Kner Imre 1928-ban, szinte mai szemlélettel, határozottan rávilágít arra, hogy Gutenberg lényegében nem újító, hanem igazából – informatikai szerveződést tükröző szóval – projektmenedzser volt. Rögzíti: „Gutenberg találmányának lényegét a köztudat általában a betűk mozgathatóságában látja, holott az ő óriási érdeme az, hogy egy egész komplikált mesterség minden folyamatát kieszelte, és az összes kapcsolatos problémákat úgy oldotta meg, hogy a betűmetszés, matricakészítés, betűöntés, a szedés és nyomtatás technikája és maga a nyomtatósajtó is több mint háromszáz esztendőn keresztül szinte változás nélkül szolgálhatták az emberiséget.”¹

Fitz József könyvtörténész 1940-ben egy megint más Gutenberget állít elénk, mint amit általában ismerünk. Ő már Gutenbergben nem csak a folyamat-menedzsert emeli ki, hanem az üzletemberi képességeket is. [Gutenberg] „kigondoló, szervező egyéniség, aki eréllyel intézkedik, de nem vesz részt kézimunkákban...Az adósságait soha fizetni nem tudó szegény feltaláló helyett nagysikerű üzletember tűnik elénk, aki a 42 soros Biblia kiadása és értékesítése után több száz forintnyi évjáradék birtokában nyugalomba vonul.”²

És hogyan látja Gutenberget ma, a digitális könyvbirodalmak korában, a jelen könyv-teoretikusa? Jeff Jarvis *Gutenberg, the Geek* című esszéjében nem kevesebbet állít, mint azt, hogy Gutenberg igazából egy ütöképes szoftver-menedzser, az első tech-

nológiai vállalkozó volt. Az írásmű a hardver, a nyomtatás a szoftver. A tartalom kész volt már ezredrévek óta, csak éppen nem volt hatékony rendszer, amely képes volt elérhetővé tenni a tudásbázist. Közvetve: a személyi számítógépek szempontjából korai informatikai időszakban már felmerült egy hasonló párhuzam. Ez esetben azonban olyan értelmezési kísérlet történt, amelyben az írás maga tekinthető szoftver-operációs rendszernek. Kulcsár-Szabó Zoltán így következtet: „*Ezért, az aktuális médiaelméleti diskurzus állását követve, egyenesen úgy is lehetne fogalmazni, hogy ebben az értelemben az ábécé vagy akár a kézírás is szoftverek. A lírai nyelv – függetlenül attól, hogy számítógépek vagy élő gépek „generálják” – maga is elkerülhetetlenül egyfajta szoftverként kell, hogy értse vagy inszcenirozza magát.*”³

Jarvis érdekesen, de originálisan következtet: „*Mikor Gutenberg kénytelen volt tudomásul venni, hogy találmánya és módszertana csalárd módon az őt kihasználó társai kezébe került, lépéseket tett annak érdekében, hogy a nyomtatás szabadon elérhető technikává váljon, mai szóval, nyílt forráskódú üzletmenet legyen. Olyan ez, mintha Gutenberg a cégfilozófiáját Apple-megközelítésről a Google kultúrára váltotta volna fel, a zárt iOS helyett a kötetlen Androidot kínálta.*”⁴ Jarvis azt ajánlja, hogy az informatikai fejlesztések globális központját, a hírneves kaliforniai Szilikion-völgyet Gutenberg „védőszentsége” alá kellene helyezni. Igazából így lehetne méltó emléket állítani a nagy életműnek.

E-könyv és az avantgárd könyvújító törekvései

A XX. század elején az avantgárd művészeti és irodalmi mozgalmak – lendületes formabontó kísérletek mellett – belekaptak magának a könyvnek, mint szövegtérnek – felfogásuk szerint, mint merev, kötött kulturális architektúrának – a megújításába is. Kiáltványok és programnyilatkozatok sokaságában – ki kell emelnünk Sirató Károly több világrész művészeinek aláírásával, Párizsban kiadott Dimenzionista manifesztumát⁵ – vizionálták az „Új Könyvet”, amelyben sok helyütt már megjelenik az elektronika is, mint a jövő művészetének formálója. Természetesen még nem digitalizációs technikaként, hiszen távol esik még ettől a kortól a számítógép megjelenése és elterjedése, az Internetről nem is szólva. Életre keltik a villanyverset, ami nem más, mint a neontranszparensok befogása a költészet világába. A könyvújítók alaktalan sorok nyomasztóan egyirányú szövedékének tekintik a papírost. Ezzel szemben olyan területet keresnek, ahol a mondatok és szavak elhelyezése építő jelentőséget nyer. Ki is mondják: a „Pont-embernek” plusz dimenziókat kell keresnie, tanulja meg az „elektron-nyelvtant”. A „jelen-mérgezésben” fuldokló embernek számnyelvtanú, elektronikus vitapartneret szeretnének. Sirató Károly Az Űr-Gilgames című versében⁶ (1927) szinte megjövendölte az e-book-eszköz-hangulatot. Az új olvasó emberrel így fogalmaz: „*Elektron-pihe-párna pattog a feje alatt. Mélyudata: képletsor-foxtrott. Logaritmusban álmodik.*” Valóban él ma a vers víziója? Közel száz évvel a költemény keletkezése után, az elektronika korában, újra ezekről a kérdésekről gondolkozunk. De már a szükséges technika birtokában, az e-könyv valóságában.

Irodalomtörténet unikum, egyben izgalmas e-könyv esztétikai előzmény – ihletett természettudományos beáramlás a lírai világba – az a tényszerűség, hogy milyen kiemelten foglalkoztak az avantgárd írók saját koruk technikai vívmányaival: a motorizáció, az elektronika életmód alakító hatásaival. A villamos energiára épülő új eszközök távlatai a megújuló irodalmi törekvések pezsdítő témáivá váltak. Sokat reméltek az igéző, újdonságszámba menő gépezetektől! Ma kezünkben tartjuk a legmerészebb álmaik megvalósulását. Visszatekintve az avantgárd alkotók utópiáira, birtokában ábrándjaik futurisztikus masináinak is, felmerül a kérdés: a számítógépes textkultúra valóban kínál-e lényegi változást a fogalmazásban, gondolatértésben, tudáskezelésben, úgy, miképp hajdan elképzelték a kezdeti elektronika korában? Formailag természetesen igen, de tartalmilag?

Használjuk-e a tenyérnyi életgépeket, a tableteket, e-bookokat annak, aminek a múlt század elején az irodalom-újítók álmodták: „ok-fokmérő készülékek”-nek? Szinte hozzászól a témához Kassák Lajos, a magyar avantgárd leginkább ismert és máig olvasott szerzője, egy 1926-os kiáltványában⁷: „*Nem az eldologiasodást, hanem a dolgok használhatóságát akarjuk.*” A mai e-könyvszét viták éppen ebben a gondolkörben mozognak. Az e-könyv eszköz, az e-reader, az e-book mechanika hová fejlődjön: számítógépszerű tabletté formálódjon, azaz „eldologiasodjon” vagy maradjon Kindle-kategóriájú, olvasó masina, azaz (bölcsészeti értelemben) „használható dolog”?

Az e-könyv és az avantgárd kapcsolatának egy másik regisztere a szöveg megjelenítés digitális formációinak elemzése körül bontakozik ki. Az e-book más közlési technikákkal lép az olvasó elé, mint a print könyv, ez nyilvánvaló. A legszembetűnőbb differencia a szöveg megterhelése – más oldalról nézve gazdagítása – elágazásoktól jelentő linkekkel. Az olvasó a lineáris, szerző irányította gondolatmenetről letérhet. És nem csak a linkek nyomán, amelyek további – szótárak, lexikonok, más kapcsolódó írások – szövegelemekhez vezetnek, hanem a beszúrt videók, hanganyagok, infografikák, játékelemek jelenléte következtében is. Létrejön a hipertext, az adott pályán a befogadót nem végigvezető, hanem dinamikusan orientáló gépi matéria.

A hipertext definíciója magyar kutatótól: „*A hipertext olyan, linkeket tartalmazó, általában digitálisan rögzített szöveg, mely szakít a linearitással, elágazik és hiperreferenciái révén választási lehetőséget kínál az olvasónak, miközben interaktivitást vár el tőle.*”⁸

A print előzményekhez kapcsolódóan is meghatározható a hipertext fogalma (médiális kibővítés): „*A nyomdai kiadványban a sorok megtartják, hordozzák a tartalmat, de nem szervezik. Az e-book menedzseli a szöveget. Ez az újítás az, ami végtelen tartalékokkal rendelkezik. A betűk láncolatát megtöri a kép, a videó, a játék. A könyvlátásmódot felvált(hat)ja a tartalomösszpontosítás, adatfókuszálás, a keresett témakör összefüggéseit feltáró dinamikus felületirányítás. A webhivatkozások, referenzáttételek, képi-zenei-filmes bemozgatások felbontják a megszokott szövegtömböket. Az ismeretszerzés tényszerűsége mellett megjelenik a kutatás élményszerűsége.*”⁹

A hipertext a szövegben való létesítő jellegű előrehaladást nyújtja, feloldva a szerző által kínált tartalom szerkezeti hierarchiát. Mindez jelenleg többnyire csak elemeiben, részekre bontottan igaz. Még akkor is, ha az e-text, általánosabban értelmezve: a könyv-applikáció hatásmechanizmusa egyre inkább a szerző – mű – hagyomány bejáratott szisztémája helyett a szöveg – diskurzus – kultúra¹⁰ hármására épül. E-könyves elfogultság lenne azonban, ha az informatika belépéshez, térhódításhoz kötnénk kizárólag a tartalom-prezentáció polifóniájának kialakulását. A nyomtatott korszakban is voltak előképei a hipertextnek. Ide sorolhatók a lábjegyzetek, idézések rendszerei, beszúrások, indexálások, mutatók, bibliográfiák, összefoglaló néven intertext elemek. Ami új fejlemény, hogy a digitális szöveg módszertanának, a hipertext-kultúrának az előzményeit egyre gyakrabban találják meg a téma kutatói nem másban, mint az avantgárd szöveg-kezelési elgondolásokban. „*A szöveg lineáris szerkezetének lebontása, azaz a hipertext-szerű mű-konstrukció tulajdonképpen a XIX. század végéhez köthető kísérleti irodalom tradíciójához tartozik: a szürrealizmushoz, dadaizmushoz, képvers-alkotásokhoz*” – állapítja meg a David Bolter – Michael Joyce szerzőpáros. Így fogalmazzák meg a tételüket: „*Az avantgárd szerzők célja az volt, hogy szakítsanak a hagyományos olvasó beidegződésekkel, azzal a text-befogadási rutinnal, amely lépésről lépésre halad a szöveg struktúrájában. Ebben az értelemben a mai hipertext nem más, mint a természetes kiérlelődése az avantgárd egykori újító kezdeményezéseinek, a XX. század kezdetéhez kötődő modernizmus tradíciójának átültetése a jelen médiumaiba.*”¹¹

„*Volt egyszer a könyv... Olvasás az elektronikus időkben*”¹² címmel publikálta Andrew Piper, az University of Chicago német és európai irodalom professzora az e-book és a print tartalom párhuzamosságait taglaló esszéjét. A nyomtatott könyvet, nem mint

múzeumba való régiséget tárgyalja, hanem éppen arra élezi ki a mondanivalóját, hogy a könyv történetében könnyen találunk párhuzamokat a mai helyzetre is, a digitális átalakulás problémáira. Nem érdemes tehát máshol keresgelnünk az elektronikus olvasás megértéséhez másutt, mint éppen a print könyv történetének fordulópontjai környékén. Ami a könyvvel most történik a digitalizáció korában, már megtörtént egyszer bizonyára a leírt szó történetében. Csak kutakodni kell a nagy írás prezentációk váltásainak korszakában. Úgy vélem, az avantgárd könyvkísérletezések tanulmányozása segíthet megérteni az e-book tartalmi és formai újításait.

További irodalom:

Dragon Zoltán: Az írás algoritmikus foka. In: Irodalomismeret, 2014. 1. sz. 64-72. old.

Gács Anna: Hipertext, hipermédia. In: Szabadbölcse-szet. ELTE Művészetelméleti és Médiakutatási Intézet, 2006. [Elektronikus Dokumentum] Elérhetőség: http://mmi.elte.hu/szabadbolcseszett/index.php?option=com_tananyag&task=showElements&id_tananyag=39

Kerekes Pál: Jersze elektronikusan is: könyvtendenciák, e-book dimenziók. In: Korunk, 2015. (26. évf.) 1 sz. 98-106. old.

Kerekes Pál – Kiszl Péter: E-book krónika: fejezetek az elektronikus könyv történetéből. In: Korunk, 2014. (25. évf.) 10. sz. 15-26. old.

Kerekes Pál – Kiszl Péter – Takács Dániel: E-könyvészet. A digitális könyvkultúra alapvonásai. Budapest, ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet, 2013. 310 old.

Kulcsár Szabó Ernő: A „befejezett” műalkotás – a befogadás illúziója és az olvasás retorikája között. In: Irodalom és hermeneutika. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2000. 224-233. old.

Kulcsár Szabó Ernő: Az elidegenített nyelv beszéde. Az avantgarde hagyomány kérdéséhez In: Szöveg – médialitás – filológia. Költésztörténet és kulturalitás a modernségben. Budapest, Akadémiai Kiadó, 2004. 179-196. old.

Kulcsár-Szabó Zoltán: Filológia az irodalom előtt? In: Irodalomtörténet, 2008. (39. (89.) évf.) 3. sz. 323-346. old.

Szűts Zoltán: Szellem a gépben. Hálózati irodalomtudomány. [elektronikus könyv] NÉRO sorozat 10. szám. Budapest, 2015. Kossuth Kiadó. ISBN: 9789630982528

Jegyzetek

¹ Kner Imre: A könyv művészet. Budapest, Szépirodalmi Kiadó, 1972. 154. old.

² Fitz József: Gutenberg. Budapest, 1940, Hungária. 92. old.

³ Kulcsár-Szabó Zoltán: Író gépek. In: Irodalomtörténet, 2006. (37. évf.) 2. sz. 143-161 old.

⁴ Jeff Jarvis: Gutenberg the Geek. History's First Technology Entrepreneur and Silicon Valley's Patron Saint. Kindle Editions, 2012.

⁵ Tamkó Sirató károly: A Vízöntő-kor hajnalán. Budapest, Szépirodalmi Könyvkiadó, 1969. 209-211 old.

⁶ u.o. 205. old.

⁷ Kassák Lajos: Az új művészet él. Kolozsvár – Cluj, Korunk kiadás, 1926. Korunk könyvtára sorozat. 18. old.

⁸ Szűts Zoltán: A világháló metaforái. Bevezetés az új média művészetébe. Budapest, Osiris Kiadó, 2013. 66. old.

⁹ Kerekes Pál: Jersze elektronikusan is: könyvtendenciák, e-book dimenziók. In: Korunk, 2015. (26. évf.) 1 sz. 98-106. old.

¹⁰ Kulcsár-Szabó Zoltán: Intertextualitás: létmód vagy funkció? In: 1995. (26. (76.) évf.) 4. sz. 495-541. old.

¹¹ Bolter, David – Joyce, Michael: Hypertext and Creative Writing. In: HYPERTEXT '87. Proceedings of the ACM conference on Hypertext. Pages 41-50. Elérhetőség: <http://dl.acm.org/citation.cfm?id=317431>

¹² Piper, Andrew: Book Was There: Reading in Electronic Times. University of Chicago Press, 2013. 208 old.

Kerekes Pál

címzetes egyetemi docens
Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK
Könyvtár- és Információtudományi Intézet

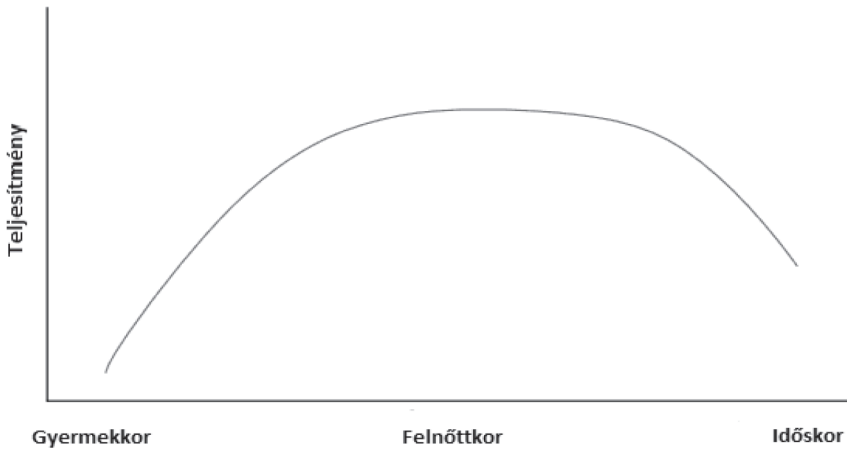
Melyik életkorban a leghatékonyabb az implicit tanulás?

Az oktatásban a szakemberek számára elengedhetetlen fontosságú, hogy a tanítási stratégiáik hatékonyságának érdekében a felnövekvő generáció kognitív képességeiről, így tanulási mechanizmusairól minél szélesebb körű információra tegyenek szert. A legfrissebb kutatási eredmények arra utalnak, hogy a tudatos tanuláson alapuló ismeret-elsajátítás a 11–12 éves korú gyermekek esetében már hatékony tanulási stratégia lehet, azonban kisebb gyermekek esetében a tanulás nem tudatos (implicit) formája lehet a célravezető. Ennek egyik lehetséges oka a két tanulási mechanizmus mögött álló idegrendszeri struktúrák eltérő időbeli érése lehet. Jelen tanulmány elsődleges célja, hogy bemutassa a pedagógiában eddig kevesebb figyelmet kapott implicit tanulási folyamat érésének fejlődését, jelentőségét tárgyalt legfrissebb kutatási eredményeket.

Az élet számos területén fontos szerepet játszik az emberi tanulási folyamatok és az elsajátított tudásanyag mennyiségének és minőségének feltérképezése. A hatékonyabb tanítási módszerek kidolgozása érdekében a szakemberek számára fontos, hogy a gyermekek tanulási folyamatairól minél sokrétűbb tudást szerezzenek. Eddigi ismereteink alapján a tanulási folyamatok tekintetében megkülönböztethetünk explicit (tudatos) és implicit (nem tudatos) tanulást. Az explicit tanulás a hétköznapi értelemben vett tanulást jelenti, amikor az egyén adott ismeretanyagot tudatosan, tétlről-tételre sajátít el, míg az implicit tanulás azon tanulási forma, amikor az „ismeretanyagra” nem tudatosan, konkrét instrukciók nélkül teszünk szert. A mindennapok során, az explicit módon elsajátított tudás mérésére számos módszer létezik, pl. az iskolában dolgozat formájában kikérdezzük a feladott anyagrészt. Kevésbé hangsúlyos azonban az implicit tanulási forma, mely a hatékonyabb tanulás tekintetében rejt magában potenciális lehetőségeket. Az implicit tanulás fontos szerepet játszik a különböző motoros mozgássorok elsajátításában (sport), a különböző szociális viselkedések kialakításában, a zene- és nyelvtanulásban egyaránt. Ez a tanulási forma elsősorban az automatikusabb folyamatokhoz köthető. Vegyük az anyanyelvünk elsajátításának példáját! A kisgyermekek nyelvtani szabályok tanulása nélkül, tökéletesen képesek elsajátítani a magyar nyelvet. Tehát nem tanulják expliciten, csupán hallják a mindennapok során, és nem tudatosan, tökéletesen képesek lesznek beszélni a nyelvet. Ezen példa továbbgondolása alapján valószínűleg explicit szabályok tanulása nélkül is lehetséges egy idegen nyelv szinte tökéletes elsajátítása. Mely életkorban történhet ez a leghatékonyabban? Hatékonyabb-e az implicit tudás elsajátítása és alkalmazása, mint az explicité?

A kognitív képességek fejlődése

Számos kutatás foglalkozik a kognitív képességek (megismerő funkciók) fejlődésének vizsgálatával (pl. Craik és Bialystok, 2006). A kognitív képességek alatt többek között az alábbi területeket értjük: (1) figyelem, (2) érzékelés-észlelés, (3) emlékezet, (4) gondolkodási funkciók. Ezek többnyire kontrollált folyamatok, melyek az idegi kapcsolatok számának (így az agyi szürkeállomány) gyors ütemű növekedése révén csecsemőkortól



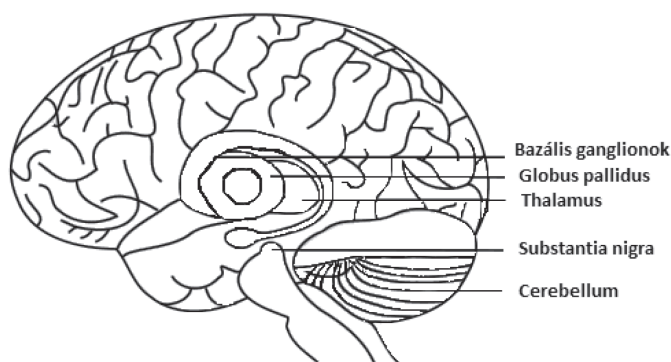
1. ábra. A kognitív képességek fordított U alakú fejlődési görbéje. A kognitív képességek csecsemőkortól kezdve folyamatosan fejlődnek, majd felnőttkorban egyfajta stagnálás, míg időskorban hanyatlás figyelhető meg (Craik és Bialystock, 2006 alapján).

egészen fiatal felnőtt korig nagymértékű fejlődést mutatnak (Giedd, Lalonde, Celano, White, Wallace, Lee és Lenroot, 2009; Sowell, Peterson, Thomson, Welcome, Henkenius és Toga, 2003). Az idegrendszeri érés lassulásával, megszűnésével egyenesen arányosan a középkorú egyének esetében már stagnálás, míg az idegrendszeri kapcsolatok gyengülése révén időskorban pedig egyfajta kognitív hanyatlás figyelhető meg. A kognitív képességek fejlődési görbéje így módon fordított U alakot mutat (1. ábra) (Craik és Bialystock, 2006). A különböző betegségekben, fejlődési zavarokban (pl. autizmus spektrumzavar, ADHD stb.) a legtöbb esetben megfigyelhető az idegrendszer (prefrontális és temporális kérgi területek, hippocampus), így az egyes kognitív funkciók (figyelem, vizuális és auditoros memória) zavara, ezért a fentebb szemléltetett ábra elsősorban az egészséges személyek esetében helytálló (Johnson, Robertson, Kelly, Silk, Barry, Dáibhis, Watchorn, Keavey, Fitzgerald, Gallagher, Gill és Bellgrove, 2007; Williams, Goldstein és Minshew, 2002). Számos kutató úgy tartja, hogy emlékezeti rendszerünkben léteznie kell olyan folyamatoknak, melyek a tények elsajátításáért, és olyanoknak, melyek az automatikusan végzett tevékenységek, készségek elsajátításáért felelősek. Ezért az emlékezeti működést két részre bontották: implicit és explicit emlékezetre. E két rendszer szétválasztása Schacter (1987) nevéhez kötődik (Baddeley, 2001). Az alapvető különbség a két rendszer között az, hogy míg az explicit emlékekhez van tudatos hozzáférésünk, az implicit emlékeket nem vagyunk képesek akarattalosan felidézni. Az implicit/explicit felosztás tanulási folyamatokra is alkalmazható (Baddeley, 2001). A tanulási folyamatokon belül a fentebb leírtak alapján tehát megkülönböztethetünk explicit (tudatos) és implicit (nem tudatos) tanulást. Míg az explicit tanulás tudatosan kontrollált, addig az implicit tanulás kontrollálatlan, automatikus, többek között próbálkozások útján (próba-szerencse alapon) történő tanulási folyamat. Gyermekkorban még elsősorban a nem tudatos, automatikus tanulási folyamatokra támaszkodva sajátítunk el bizonyos készségeket, a tudatos, kontrollált folyamatok kevésbé megfigyelhetőek. Agyi képpalkotó eljárások révén kapott eredmények arra utalnak, hogy ennek lehetséges oka a prefrontális kéreg összeköttetéseinek éretlensége, mely idegrendszeri struktúrájának az érzelmeink, cselekedeteink, viselkedéseink kontrollálásában van elsődleges szerepe (Harden és Trucker-Drob, 2011). Kutatások alapján úgy tűnik, hogy ezen régió érése a

pubertás kor alatt, a fiatal felnőttkor elérésével következik be (Sowell, Peterson, Thomson, Welcome, Henkenius és Toga, 2003). Az implicit (nem tudatos) tanulásért a kéreg alatti struktúrák felelősek, melyek érése hamarabb, már gyermekkorban bekövetkezik (Casey, Getz és Galvan, 2008).

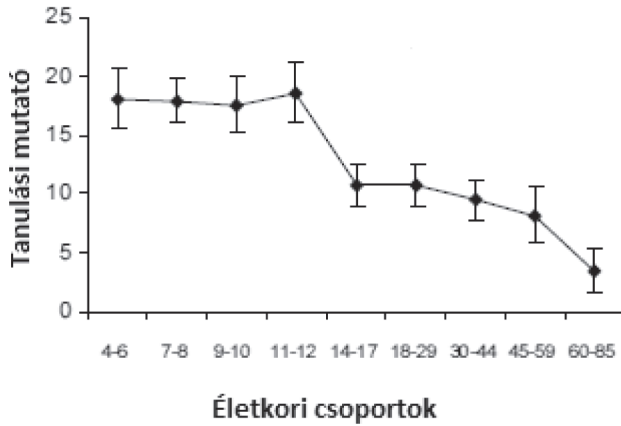
Az implicit tanulás idegrendszeri háttere

Az implicit készségtanulásért (így tehát az implicit tanulásért is) kéreg alatti struktúrák, úgynevezett basalis ganglionok, illetve a kisagy (cerebellum) (2. ábra) felelősek (Hikosaka, Nakamura, Sakai és Nakahara, 2002). A basalis ganglionok funkcionális felosztása: striatum, globus pallidus, substantia nigra, nucleus subthalamicus. A basalis ganglionok összeköttetésben állnak az agykéreggel és a thalamusszal, így szerepet játszanak a motoros tevékenységek kontrolljában, a kognícióban és az érzelmek kialakulásában (Afifi, 2003). A kisagy biztosítja a mozgások és a kognitív folyamatok összerendezését és az akaratlagos mozgások sima kivitelezését (Tarsoy, 1997). Az implicit tanulási folyamatok idegrendszeri háttere eltér az explicit/kontrolláltabb folyamatok idegrendszeri hátterétől. Utóbbinál a prefrontális kéreg és a hippocampus kiemeltebb szerepet játszik. Ez az eltérő neuroanatómiai háttér a fejlődésben is megmutatkozik: a frontális területek érése lassabb, mint a kéreg alatti struktúráké (Casey, Getz és Galvan, 2008).



2. ábra. A basalis ganglionok és a velük összeköttetésben lévő idegrendszeri struktúrák elhelyezkedése az agyban

A szakirodalmak egyetértenek abban, hogy az implicit tanulás felnőttkorban a kor előrehaladtával gyengül (pl. Nemeth, Janacsek, Londe, Ullman, Howard és Howard, 2010). Ami a fiatalabb korosztályokat illeti, eddig az implicit tanulással kapcsolatos uralkodó elméletek egy invariáns fejlődési modellt nyújtottak, miszerint az implicit funkciók érése már csecsemő- és kisgyermekkorban bekövetkezik, ellentétben az explicit tanulás és emlékezet időben elnyúló fejlődésével (pl. Thomas és Nelson, 2001). Fellelhető azonban olyan kutatási eredmény is, mely szerint, hasonlóan az explicit tanuláshoz, az implicit tanulási folyamatok is folyamatosan fejlődnek, és a későbbi életkorokban válnak hatékonyabbá (Thomas, Hunt, Vizueta, Sommer, Durston, Yang és Worden, 2004). Az egyik legújabb kutatás az előbbitől eltérően azt hangsúlyozza, hogy az implicit szekvencia-tanulás gyermekkorban, 12 éves kor környékén mutatja a legjobb eredményeket, utána a teljesítmény gyengébb ebben az alapvető tanulási folyamatban (Janacsek, Fiser és Nemeth, 2012).

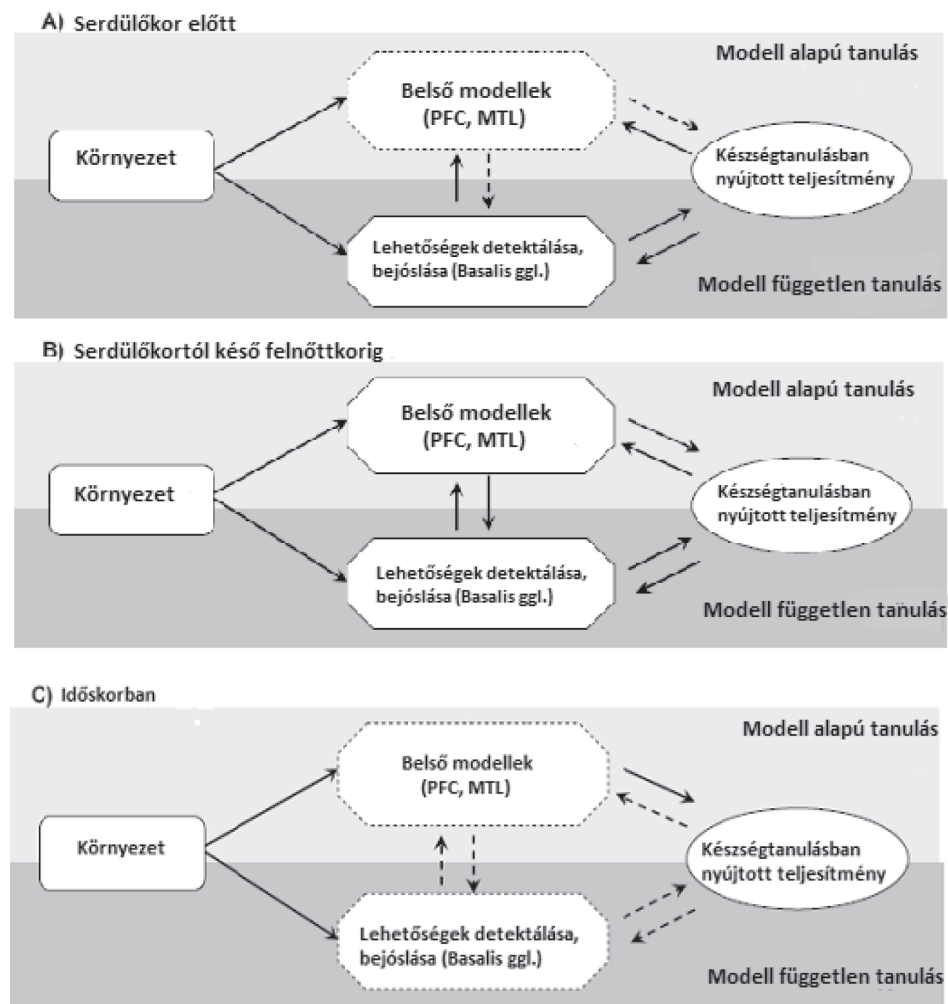


3. ábra. Szekvencia-tanulás az összes életkori csoportban. Az ábra a reakcióidő tanulási mutatóit ábrázolja. Látható, hogy a 11–12 éves korosztály mutatja a legjobb eredményeket (Janacsek, Fiser és Nemeth, 2012 alapján).

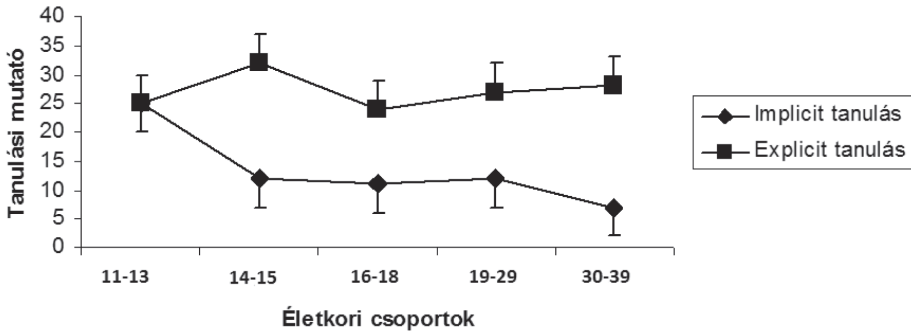
Utóbb említett kutatásban Janacsek és munkatársai (2012) gyermekek, felnőttek és idős személyek implicit szekvencia-specifikus tanulását vizsgálták az implicit szekvencia-tanulás vizsgálatában elterjedt alternáló szeriális reakcióidő feladattal (ASRT). Kutatásukat elsősorban az indokolta, hogy a rendelkezésre álló szakirodalmak eltérő eredményeket mutatnak abból a szempontból, hogy gyermek- vagy felnőttkorban jobb-e az implicit szekvencia-tanulás (Meulemans, Van der Linden és Perruchet, 1998; Fletcher, Maybery és Bennett, 2000, idézi, Janacsek, Fiser és Nemeth, 2012). Kutatásuk elvégzését szorgalmazta továbbá az a tény is, hogy az eddigi kutatások az egyes mintákon eltérő módszerekkel vizsgálták e kérdést, mely nehezítő tényező az eredmények összehasonlításában és egységesítésében. Janacsekék (2012) eredményei arra utalnak, hogy az implicit szekvencia-tanulás 11–12 éves korig mutatja a legmagasabb teljesítményt, majd 12 éves kor körül teljesítménycsökkenés figyelhető meg. A csökkenés ellenére 12 éves kortól 59 éves korig jó, míg 60 éves kor felett már hanyatló tanulási teljesítményt figyelhetünk meg az implicit tanulás esetén (3. ábra). Az ábrán bemutatott fejlődési görbe jól láthatóan más, mint a klasszikus kognitív funkciók fejlődési görbéje (1. ábra): míg az ímént említett fordított U alakot, addig az implicit tanulás fejlődési görbéje lépcsőzetesen csökkenő mintázatot mutat (3. ábra).

Az eredmények alapján felállított elméleti keret szerint feltételezhető, hogy a serdülőkor előtt a gyermekek a környezetben fellelhető szabályszerűségekre, szekvenciákra különösen magas érzékenységet mutatnak. Feltételezhető, hogy idegrendszeri hátterét tekintve elsősorban a készségtanulásért felelős kéreg alatti struktúrák, a basalis ganglionok kapcsolódnak be a folyamatba. Ez tekinthető egyfajta modellfüggetlen tanulásnak, vagyis a korábban elsajátított tudás kevésbé befolyásolja ezt a tanulási folyamatot. A serdülőkortól a késő felnőttkorig elsősorban már a tapasztalatok révén szert tett előzetes tudásra, modellekre támaszkodva, mintegy előre bejósolva „tanuljuk meg”, illetve produkáljuk az elsajátított készségeket, tudást. Ebben az esetben így egyfajta modell-alapú tanulásról beszélhetünk. Idegrendszeri hátterét tekintve ebben az életkorban már a basalis ganglionok mellett a prefrontális kéreg (PFC) és a mediotemporális lebeny (MTL) is

bekapcsolódik a készségek tanulásába. Ezen rendszerek között folyamatos interakció, egyfajta versengés van, mely viszonylag komplex, leterhelő folyamat, így akár ez is előidézheti a 12 év feletti korosztály gyengébb tanulási mutatóit az implicit tanulásban. Időskorban megfigyelhetően alacsonyabb mértékű a készségtanulás. Ennek hátterében feltételezhetően az áll, hogy mindkét neurokognitív alrendszer hanyatlásnak indul, és közöttük az interakciós folyamatok is gyengülnek. Így itt már sem a modell-alapú, sem pedig a modellfüggetlen tanulási folyamat nem dominál (4. ábra).



4. ábra. Versengés a modell-alapú és a modellfüggetlen készségtanulási neurokognitív alrendszerek között az egyes életszakaszokban. A serdülőkor előtt (A) a gyermekek a környezetben fellelhető szabályosságokat tanulják meg, belső modellek még nem alakultak ki, így a készségtanulásba a prefrontális kéreg (PFC) és a mediotemporális lebeny (MTL) még kevésbé kapcsolódik be. A serdülőkortól késő felnőttkorig (B) már az előzetesen gyűjtött tapasztalatok alapján kialakult belső modelleik alapján tanulják a szekvenciákat. Időskorban (C) gyengül a készségtanulás. A hanyatlás oka lehet a különböző kognitív alrendszerek közötti kapcsolatok gyengülése (Janacsek, Fiser és Nemeth, 2012).



5. ábra. Az explicit és implicit szekvencia-tanulási mutatók az egyes életkorokban. Jól látható, hogy a 11–13 éves korosztály mind az explicit, mind az implicit szekvencia-tanulást illetően jól teljesít, azonban 13 éve kor felett az explicit instrukciók hasznosítása révén a vizsgálati személyek teljesítménye jobb, mint az impliciten (instrukciók nélkül) tanuló egyéneké (Nemeth, Janacsek, és Fiser, 2013 alapján).

Az explicit szekvencia-tanulás

Míg az implicit szekvencia-tanulás során az egyén nem tudatosan, instrukciók nélkül, mintegy próba-szerencse alapon sajátítja el az adott tananyagot, készséget stb., addig az explicit szekvencia-tanulás során jól érthető instrukciókat kap, mely segítséget nyújthat a hatékony elsajátításban. Nemeth, Janacsek és Fiser (2013) kutatásukban arra keresték a választ, hogy a különböző életkorú vizsgálati személyek képesek-e felhasználni tanulásukhoz a vizsgálatvezető által elmondott instrukciókat (explicit tanulási helyzet). Eredményeik arra utalnak, hogy a 11–13 éves korú gyermekek, bár jó teljesítményt produkáltak, az explicit instrukciókat nem használták fel (a feladat után nem tudták felidézni a szekvenciát), míg a 13 év feletti személyek jól tudták hasznosítani a kapott explicit segítséget (5. ábra). Összességében ez az eredmény összecseng mind az agyi képalkotó eljárások során megfigyelt idegrendszeri érési jellegzetességekkel, mind Janacsek és munkatársai (2012) kutatási eredményeivel.

Az implicit tanulás relevanciája az oktatásban

A tipikusan fejlődő gyermekek oktatásában elsősorban az explicit tanulás kerül előtérbe. A tananyag elsajátítása tudatosan, bizonyos esetekben akár magolás útján kell, hogy megtörténjen. A fentebb említett idegrendszeri struktúrák érésével kapcsolatos vizsgálati eredmények, valamint az explicit és implicit tanulási stratégiát alkalmazó kutatások konzekvenciái alapján ez a módszer hatékony lehet a 12 év feletti gyermekek esetében (ahol az explicit stratégia a domináns), azonban a 12 év alatti gyermekeknél valószínűleg hatékonyabb lenne az implicit, nem tudatos tanulásra alapozva oktatni, melyben például az elsajátítandó tudásanyag számítógépes játékokba ágyazása, rejtése nyújthatna segítséget. Utóbb említett módszer vélhetően szintén jól alkalmazható lenne bizonyos atipikus fejlődést mutató, pl. autizmus spektrumzavarral rendelkező gyermekek esetében. Az autizmus spektrumzavar velejárája lehet az egyes kognitív funkciók (figyelem,

vizuális memória) rendellenes működése, vagyis egyfajta csökkent intellektus, mely az explicit módon történő tanulást is nagyban megnehezítheti (Johnson, Robertson, Kelly, Silk, Barry, Dáibhis, Watchorn, Keavey, Fitzgerald, Gallagher, Gill és Bellgrove, 2007; Williams, Goldstein és Minshew, 2002). Bizonyos kutatási eredmények azonban arra utalnak, hogy az intelligencia nincs hatással az implicit tanulásban nyújtott teljesítményre (Brown, Aczel, Jimenez, Kaufman és Grant, 2010). Ezen elméletet támogató kutatási eredmény, mely során alternáló szériális reakcióidő feladatot (ASRT) elvégezve az autizmus spektrumzavarral élő gyermekek hasonló szinten teljesítenek, mint az egészséges gyermekek – ily módon tehát vélhetően a csökkent intellektus valóban nem mutat összefüggést az implicit tanulással (Nemeth, Janacsek, Balogh, Londe, Mingesz, Fazekas, Jambori, Danyi és Vetro, 2010). A tapasztalatok azt mutatják, hogy az autista gyermekek kedvelik a számítógépes játékokat (pl. World of Warcraft), így a tudásanyag (mely alatt az ő esetükben akár pl. a szociális készségek, interakciók, adekvát érzelmi reakciók kimutatásának megtanulását is érthetjük) játékos formában történő elsajátítása valószínűleg kevésbé ütközne akadályba. A jövőben a szakemberek számára jelentős segítséget nyújthat tehát ezen kutatási eredményeket alapul venni, mind az egészséges, mind a fejlődési zavarral élő gyermekek esetében, az eddigieknél is hatékonyabb oktatási módszerek kifejlesztése, alkalmazása reményében.

A tipikusan fejlődő gyermekek oktatásában elsősorban az explicit tanulás kerül előtérbe. A tananyag elsajátítása tudatosan, bizonyos esetekben akár magolás útján kell, hogy megtörténjen. A fentebb említett idegrendszeri struktúrák érésevel kapcsolatos vizsgálati eredmények, valamint az explicit és implicit tanulási stratégiát alkalmazó kutatások konzekvenciái alapján ez a módszer hatékony lehet a 12 év feletti gyermekek esetében (ahol az explicit stratégia a domináns), azonban a 12 év alatti gyermekeknél valószínűleg hatékonyabb lenne az implicit, nem tudatos tanulásra alapozva oktatni, melyben például az elsajátítandó tudásanyag számítógépes játékokba ágyazása, rejtése nyújthatna segítséget. Utóbb említett módszer vélhetően szintén jól alkalmazható lenne bizonyos atipikus fejlődést mutató, pl. autizmus spektrumzavarral rendelkező gyermekek esetében.

Irodalomjegyzék

Affi, A. K. (2003): The basal ganglia: A neural network with more than motor function. *Seminars in Pediatric Neurology*, **10**, 3–10.

Baddeley, A. (2001): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.

Brown J., Aczel, B., Jimenez, L., Kaufman, S. B. és Grant, K. P. (2010): Intact implicit learning in autism spectrum conditions. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 1–24.

Casey, B. J., Getz, S. és Galvan, A. (2008): The adolescent brain. *Developmental Review*, **28**, 62–77

Craik, F. I. M. és Bialystok, (2006): Cognition through the lifespan: mechanisms of change. *Trends in Cognitive Sciences*, **10**, 3. sz. 131–138.

Giedd, J. N., Lalonde, F. M., Celano, M. J., White, S. L., Wallace, G., L., Lee, N. R. és Lenroot, R. K. (2009): Anatomical brain magnetic resonance imaging of typically developing children and

- adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, **48**. 5. sz. 465–470.
- Harden, K. P. és Trucker-Drob, E. M. (2011): Individual differences in the development of sensation seeking and impulsivity during adolescence: Further evidence for a dual system model. *American Psychological Association*, **47**. 3. sz. 739–746.
- Hikosaka, O., Nakamura, K., Sakai, K. és Nakahara, H. (2002): Central mechanisms of motor skill learning. *Current Opinion in Neurobiology*, **12**. 217–222.
- Janacsek, K., Fiser, J. és Nemeth, D. (2012): The best time to acquire new skills: age-related differences in implicit sequence learning across the human lifespan. *Developmental Science*, **15**. 4. sz. 496–505.
- Johnson, K. A., Robertson, I. H., Kelly, S. P., Silk, T. J., Barry, E., Dáibhis, A., Watchorn, A., Keavey, M., Fitzgerald, M., Gallagher, L., Gill, M. és Bellgrove, M. A. (2007): Dissociation in performance of children with ADHD and high-functioning autism on a task of sustained attention. *Neuropsychologia*, **45**. 2234–2245.
- Nemeth, D., Janacsek, K., Londe, Zs., Ullman, M. T., Howard, D. V. és Howard, J. H. (2010): Sleep has no critical role in implicit motor sequence learning in young and old adults. *Experimental Brain Research*, **201**. 351–358.
- Nemeth D., Janacsek, K., Balogh, V., Londe, Zs., Mingesz, R., Fazekas, M., Jambori, Sz., Danyi, I. és Vetro, A. (2010): Learning in autism: Implicitly superb. *Plos One*, **5**. 7. sz. e11731.
- Nemeth, D., Janacsek, K. és Fiser, J. (2013): Age-dependent and coordinated shift in performance between implicit and explicit skill learning. *Frontiers in Computational Neuroscience*, **7**. 147.
- Sowell, E.R., Peterson, B., S., Thomson, P., M., Welcome, S., E., Henkenius, A. L. és Toga, A. W. (2003): Mapping cortical change across the human life span. *Nature Neuroscience*, **6**. 3. sz. 309–315.
- Tarsoy, E. (1997): *Funkcionális anatómia*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Thomas, K. M., Hunt, R. H., Vizueta, N., Sommer, T., Durston, S., Yang, Y. és Worden, M. S. (2004): Evidence of developmental differences in implicit sequence learning: az fMRI study of children and adults. *Journal of Cognitive Neuroscience*, **16**. 8. sz. 1339–1351.
- Thomas, K. és Nelson, C. A. (2001): Serial reaction time learning in preschool- and school-age children. *Journal of Experimental Child Psychology*, **79**. 364–387.
- Williams, D. L., Goldstein, G. és Minshew, N. J. (2002): Impaired memory for faces and social scenes in autism: clinical implications of memory dysfunction. *Archives of Clinical Neuropsychology*, **20**. 1–15.

Köszönetnyilvánítás

Köszönöm Németh Dezső (témavezető) és Janacsek Karolinának a cikk megírásában nyújtott szakmai segítségét.

Juhász Dóra

PhD hallgató, Szegedi Tudományegyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola, Szeged

A magyar tanulók tudása a tudásszint-mérések tükrében

A Diagnosztikus mérések fejlesztése című projekt keretein belül készült, Csapó Benő által szerkesztett Mérlegen a magyar iskola című kötet a magyar tanulókra vonatkozó hazai és nemzetközi tudásszint-mérések adatainak összegyűjtésére és elemzésére vállalkozott. A 2012-ben, az akkori Nemzeti Tankönyvkiadó gondozásában megjelent szintetizáló mű tizenkét kutatási terület elméleti hátterét, mérés-értékelési adatait és pedagógiai relevanciáját mutatja be. Kitér – többek között – az olvasás-, a matematika- és a természettudományi vizsgálatok eredményeire, számszerűsítve a magyar tanulók tudásának változását és főbb jellemzőit.

Akét nemzetközi mérési rendszer, az IEA és az OECD PISA felméréseinek eredményei a rendszerszintű sajátosságok elemzése által nagymértékben hozzájárulhatnak a magyar közoktatás fejlesztéséhez, amennyiben az eredményeket hasznosítani tudja az iskolai gyakorlat. A Csapó Benő szerkesztette kötet abban nyújt segítséget, hogy megismertesse a mérések koncepcióját és a magyar tanulók teljesítményét, illetve más országok eredményeihez való viszonyát.

A könyv első fejezete a magyar tanulók olvasását és szövegértését vizsgáló kutatások eredményeit mutatja be. A nyitófejezet szintetizálja a hazai (OPI-MM, TOF, Monitor-vizsgálatok és OKM) és a nemzetközi (IEA, PIRLS, PISA és IALS) olvasásmérésekre vonatkozó tudásanyagot, a kronológiai áttekintéstől (olvasási célok és kontextusok időbeli változása) az olvasásdefiníciókon át a vizsgálatok eredményeinek ismertetéséig. Ez utóbbinak része az olvasási képesség összetevőinek és a szövegértés fejlettségét meghatározó jellemzőknek a bemutatása. A PIRLS-Trend-elemzés alapján elmondható például, hogy a diákok szövegértésének fejlettsége jelentős mértékben javult az elmúlt évtizedekben, míg a PISA-vizsgálatban három mérés alkalmával az OECD átlaga alatti volt a teljesítményük, bár a 2009-es mérés során az eredményük nem különbözött szignifikánsan az átlag-

tól. A szerzők, D. Molnár Éva, Molnár Edit Katalin és Józsa Krisztián szakirodalmi áttekintése szerint a hazai kutatások kevésbé foglalkoznak az olvasástanítási programok hatékonyságával, valamint az olvasott szövegek értésének fejlődésével, így hasznos volna a következő időszak kutatásainak e területekre is fókuszálnia.

A kötet második tanulmányában a matematikatudás alakulását magyar és nemzetközi empirikus vizsgálatok tükrében mutatja be Csíkos Csaba és Vidákovich Tibor. A fogalmi keretek ismertetését követően külön alfejezetben olvashatunk a matematikai tudásszint-mérésekről, tanterv-értékelési vizsgálatokról (pl. IEA második matematika mérése, Monitor-felmérés), a matematikai kompetencia területén végzett felmérésekről (pl. TIMSS, PISA, országos kompetenciamérés), a szöveges feladat és a problémamegoldás területén végzett vizsgálatokról és a matematikai alapkészségek felméréséről (pl. PREFER, DIFER). Az egyes felmérések jellemzőit példafeladatok bemutatásával is illusztrálják. A szerzők kiemelik, hogy az utóbbi évek rendszeressé váló méréseinek köszönhetően rengeteg információval rendelkezünk a matematikai műveltség területéről, azonban az adatok hasznosulását illetően még nem születtek vizsgálatok, holott azok több kutatás szerint is nagymértékben hozzájárulhatnának az oktatás modernizálásához.

A természettudományos tudással foglalkozó harmadik fejezet által bemutatott vizsgálatok között szerepel az IEA által szervezett FISS, SISS, TIMSS, TIMSS-R, a CAEP által működő IAEP és a hazai szervezésű TOF-80, valamint a Tantárgy-pedagógiai vizsgálatok és a Monitor-vizsgálatok. Ezek a mérések a tantervi tudást vizsgálják, szemben az OECD PISA mérésével, melynek célja az alkalmazható tudás megismerése. A magyar tanulók a nemzetközi mérések közül a diszciplínaorientált szemléletet megvalósító vizsgálatokban teljesítenek jobban, ez az eredmény nem mellesleg a hazai természettudományos oktatást is jellemzi. Míg például az első IEA-vizsgálatokban a 14 éves magyar diákok eredményei élvonalbelinek számítottak, addig a TIMSS és később a PISA vizsgálatokban már jóval gyengébb eredménnyel szerepeltek, amivel a nemzetközi átlagot teljesítő országok közé kerültek. B. Németh Mária, Korom Erzsébet és Nagy Lászlóné szerint érdembeli változtatásokra volna szükség több területen is, többek között a rendszerszintű tényezők és a tudáskonceptió átgondolására.

Az anyanyelvi tudásszint-mérésekről és képességvizsgálatokról szól a kötet negyedik tanulmánya, melyben Molnár Edit Katalin és Nagy Zsuzsanna az anyanyelv és irodalom műveltségterülethez kapcsolódó mérések eredményeit gyűjtötték össze. A fejezet szerzői egy igen tág terület összefogására vállalkoztak. Olvashatunk tantárgyi tudásszintmérő vizsgálatokról, a beszédértés és a beszédprodukción, a szókincs, az íráskészség és a helyesírási készség terén végzett kutatásokról, továbbá a szövegalkotással kapcsolatos mérések eredményeit mutatják be. A kötetben előzőleg tárgyalt három fő mérési területhez képest az anyanyelv és irodalom műveltségi területnek nincs jelentős mérési adatbázisa, ehelyett több kisebb, inkább gyakorlati problémákra (pl. általános iskolából kikerülő íráskészsége) fókuszáló vizsgálat zajlott hazánkban, melyekről e tanulmány segítségével kiváló áttekintést kaphatunk.

A formális képzés során az idegen nyelvek optimális szintű elsajátítása, azaz a nyelvtanulás eredményessége több tényező függvénye, melyre az ötödik fejezet szerzői, Nikolov Marianne és Vigh Tibor is felhívják a figyelmet. Mielőtt a tényezők elemzésére kerülné sor, megismerhetjük az élő idegen nyelvekről alkotott tudáskonceptió változását és mérésének elméleti hátterét. Továbbá az iskolai idegennyelv-tudás elemzésére és a nyelvtanítás jelenlegi állapotának ismertetésére is vállalkozik a szerzőpáros. A fejezet rávilágít egy, a jelenlegi gyakorlatot jellemző tendenciára, miszerint a nyelvről való tudás hangsúlyosabb szerepet kap az oktatás során, mint a használható nyelvtudás. Igaz, a nemzetközi vizsgálatok alapján elmondható, hogy a magyar diákok angolnyelv-tudása lényegesen jobb az összehasonlított többi ország tanulóihoz képest. A szerzők megállapítják, hogy a nyelvtanulás sikeressége a nyelvrókat jellemző módszerek minőségétől, valamint a felmenő rendszer megfelelő működésétől függ. Véleményük szerint csekély azon kutatások száma, amelyek a közoktatásban elsajátítható nyelvtudás szintjét vizsgálták, illetve a felmérések sok esetben nem hasonlíthatóak össze (például a használt feladat- és szövegtípusok különböznek egymástól). A problémákat kiemelve a további vizsgálatok elvégzését inspiráló résszel zárul a fejezet. Például a napi gyakorlatnak a kutatási eredményeken kellene alapulnia, illetve lényeges lenne, hogy minden, a közoktatásban tanított idegen nyelvre vonatkozóan végezzenek adatgyűjtéseket.

A kötet hatodik tanulmányában Kinyó László és Molnár Edit Katalin a történelem, a társadalomismeret és az állampolgári kompetenciák területén végzett magyarországi és magyar részvétellel zajló nemzetközi vizsgálatokat tekintik át. A szerzők szemléltetik a tanulók tudásszintjének tendenciáit, kiemelve, hogy az erre vonatkozó tudáskonceptió változásai és a vizsgálatok eltérő körülményei következtében összehasonlításra alig van lehetőség. A tanulmány végén a nemzetközi

mérések eredményeiről is olvasva kitűnik, hogy milyen különbségek vannak a hazai és a nemzetközi vizsgálatok célkitűzései között. Míg a nemzetközi mérésekben az állampolgári, történelmi tudat összetevőinek vizsgálata az elsődleges, a hazai kutatásokban e területtel csak az utóbbi években kezdtek foglalkozni. A magyar tanulók tudásszint-méréseken elért eredményei az iskolai évfolyamok előrehaladtával csökkenő tendenciát mutatnak. A szerzők az IEA vizsgálatának eredményei alapján kiemelik, hogy a vitát elősegítő tanórai környezetet gyakrabban alkalmazó országokban a tanulók jobb teljesítményt nyújtottak.

A hetedik fejezetben Zsolnai Anikó, Kinyó László és Jámbori Szilvia a szocializáció fő aspektusaival foglalkozó vizsgálatokat részleteznek, munkájukban főként hazai mérések eredményeit ismertetik. A tanulmány a szociális kompetencia hazai kutatásának kezdeteivel, a kompetencia fejlődésének, az abban szerepet játszó tényezők bemutatásával kezdődik, támaszkodva a magyar mérések eredményeire, melyek elsősorban az óvodás és az általános iskolás korosztályra vonatkoznak. Ezen felül a fejezetben olvashatunk egy, az utóbbi egy-két évtizedben egyre hangsúlyosabb terület, a politikai szocializáció alakulásáról. Végül a személyiségfejlődést meghatározó területek vizsgálatáról, valamint a jövőről való gondolkodás mérési eredményeiről kapunk áttekintést, ami például a továbbtanulásra gyakorol jelentős hatást.

A tanulás affektív tényezőit bemutató nyolcadik tanulmányban, melyet Józsa Krisztián és Fejes József Balázs írt, a hazánkban végzett, illetve magyar tanulókra vonatkozó attitűdvizsgálatokról, a tanulási motivációval és osztálytermi klímával kapcsolatos mérések eredményeiről olvashatunk. A tanulmány első felében a családi háttértényezőkre és kulturális különbségekre vonatkozó kutatások bemutatása mellett a tanulásban akadályozott gyermekek motivációját felmérő vizsgálatokról is találunk információt. Az *Érzelem és iskola* címet viselő alfejezetben többek

között az áramlatélményre (flow) vonatkozó hazai iskolai kutatásokba nyерhetünk betekintést. Végül a PISA mérés három fő műveltségterületéhez (olvasás, matematika, természettudomány) kötődően tekinti át a munka a magyar tanulók affektív jellemzőit, valamint a tanulás önszabályozását érintő vizsgálatokat. E fejezet hazai munkák alapján szemléletesen mutatja be, milyen jelentős az összefüggése az affektív tényezőknek és az iskolai eredményességnek.

A gondolkodási készségek és képességek mérés-értékelési háttérét mutatja be Csapó Benő és Molnár Gyöngyvér a kilencedik fejezetben, amely érinti a képességtesztek oktatási használatát és a Piaget-iskola eredményeit is. Rendelkezésre állnak mérési adatok az induktív gondolkodás, a problémamegoldó gondolkodás, illetve a műveleti képességek közül a rendszerezési, a logikai és a kombinatív képesség, továbbá az arányossági és a korrelatív gondolkodás fejlődéséről. E kutatások célja a műveletek rendszerének feltárása és ezek alapján tesztfeladatok előállításra volt, majd a mérések által meghatározták a műveleti képességek fejlődésgörbéit. A kutatások eredményei azt mutatják, hogy a műveleti képességek még a középiskolai éveket követően is fejlődhetnek. A gondolkodási képességek közül a problémamegoldó gondolkodás szerepelt a 2003-as PISA vizsgálatban, ahol a magyar diákok az OECD-átlagnak megfelelő szintet értek el. Azonban fontos tudni, hogy a tanulók teljesítményét a méréseken nagymértékben meghatározza a családi-társadalmi háttér, különösképpen a szülők iskolai végzettsége.

A digitális írástudás a 21. század egyik alapkövetelménye. Egyre több területen kell alkalmazni ezt a tudást, amit a szerzők, Molnár Gyöngyvér és Kárpáti Andrea informatikai műveltségnek is neveznek. A tizedik fejezet bemutatja, hogy jelenleg milyen szerepet tölt be az IKT-kompetencia a pedagógiai kultúrában és ennek milyen előzményei vannak. Körvonalaz egy, a kutatások terén bekövetkezett paradigmaváltást, valamint felhívja a figyel-

met a számítógépes módszerekkel történő tudásátadás fontosságára, illetve az ezzel kapcsolatos szemléletmód és gyakorlat megváltoztatásának szükségességére.

Ez utóbbi részében a szerzők foglalkoznak a hazai infrastrukturális ellátottsággal, az IKT-használati szokásokkal és ezek oktatásra gyakorolt hatásával, az oktatási informatikát érintő kutatások eredményeivel, valamint az oktatáspolitikai és az iskolai gyakorlat kapcsolatával. Az IKT használatának nemzetközi eredményei közül például az OECD PISA és az IEA TIMSS vizsgálatok rámutattak arra, hogy a számítógép-használat pozitív hatással van

a tanulók iskolai teljesítményére, vagyis az informatikai kompetencia összefüggésbe hozható más képességek (például a matematikai műveltség képesség jellegű elemei és az olvasás) fejlettségével. Ugyanez a tendencia igaz hazánkban például az internethasználatra is, amelynek gyakori használata pozitív összefüggést mutat a diákok matematikai műveltségének szintjével.

A tizenegyedik fejezet bemutatja a tanulók egészségi állapotával foglalkozó empirikus kutatások eredményeit, valamint az egészségfejlesztő és egészségnevelő programok kialakításának problémáit. Annak ellenére, hogy a demográfiai, a mortalitási és a morbiditási adatok, valamint a tanulók egészségi állapotát befolyásoló magatartási tényezők vizsgálatának eredményei negatív tendenciát mutatnak, a szerzők, Barabás Katalin és Nagy Lászlóné szerint

Az IKT használatának nemzetközi eredményei közül például az OECD PISA és az IEA TIMSS vizsgálatok rámutattak arra, hogy a számítógép-használat pozitív hatással van a tanulók iskolai teljesítményére, vagyis az informatikai kompetencia összefüggésbe hozható más képességek (például a matematikai műveltség képesség jellegű elemei és az olvasás) fejlettségével. Ugyanez a tendencia igaz hazánkban például az internethasználatra is, amelynek gyakori használata pozitív összefüggést mutat a diákok matematikai műveltségének szintjével.

kevés igazán hatékony intervenció megoldás született eddig. Ennek okai komplexek, amelyekre a fejezet több ponton is kitér. Ilyen például az egészségtanár-képzés és a pedagógus-továbbképzés hiánya. A magyar diákokat érintő egészségmagatartási szokások közül például a rizikómagatartásformák jellemzőiről az ESPAD és a HBSC kutatások alapján tájékozódhatunk. A statisztikai adatok kitérnek a dohányzás, az alkohol- és a drogfogyasztás hazai és európai jellemzőire. Például a magyar tanulók alkoholfogyasztási szokásai tizenkét év távlatában arra engednek következtetni, hogy a fogyasztás gyakorisága és mennyisége helyett annak módja és körülményei a fele-

lősek a problémás ivásért. Végül a szerzők meghatározzák azokat az eljárásokat és módszereket, amelyek hosszú távon a gyermekpopuláció egészségi állapotának javulását szolgálhatnák, kiemelve közülük a diagnosztikus mérések fontosságát.

A könyv tizenkettedik tanulmánya a vizuális és a zenei nevelést vizsgáló hazai kutatások eredményeit mutatja be. Kárpáti Andrea és Pethő Villő a fejezet elején a vizuális és a zenei képességrendszer vizsgálatának hazai történetébe nyújtanak betekintést, majd kiemelik mindkét területen néhány fontosabb mérési eredményt. Például hazai kutatásokból tudjuk, hogy a családi háttér nincs hatással a vizuális képességek szintjére. A szerzők a zenei nevelés területén több olyan vizsgálatról is írnak, amelyek igazolták Kodály Zoltán teóriáját, miszerint a zenei képzés kedvezően hat a kognitív képességek fejlődésé-

re. Emellett még számos különböző módszerrel lebonyolított kutatási eredményről olvashatunk, amelyek között a zene más területeken is megjelenő fejlesztő hatásával foglalkozó vizsgálatokat is megismerhetünk.

A kötet több évtized kutatási eredményeit foglalja össze komplex, jól strukturált formában, a fellelhető statisztikai adatok között megfelelően szelektálva. Az áttekinthetőséget ábrák és táblázatok könnyítik, továbbá a tanulmányok hasonló felépítése. A fejezetek végén található felhasznált irodalom segítheti az egyes területeken való elmélyedést, amelyben a régebbi, alapköveknek számító hazai és nemzetközi művek éppúgy megtalálhatóak, mint a legfrissebb tanulmányok. A könyv tartalmi palettáját tekintve egyedülálló, ekképpen nemcsak a részletekben elmélyedni kívánó kutatók haszno-

síthatják, jól funkcionálhat tájékozódási pontként kezdő kutatók, pedagógusok és a neveléstudomány iránt érdeklődők számára egyaránt.

Csapó Benő (2012, szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. http://edia.hu/sites/default/files/books/Merlegen_a_magyar_iskola.pdf

Debreczeni Dániel Géza

Szegedi Tudományegyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató

Rausch Attila

Szegedi Tudományegyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató

Multidimenzionális képek a felnőtt tanulókról

Ritkán sétál valaki turistaként a saját lakóhelyén, rácsodálkozva az ismertnek gondolt épületekre, terekre, szobrokra. Ez a kevésbé tudományos hasonlat jutott eszembe Engler Ágnes most megjelent, Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói című tanulmánykötetét olvasva. Az élethosszig tartó tanulás vagy a felnőttoktatás fogalma nagyjából két évtizede kezdett megtöltődni azzal a tartalommal, ahogyan ma ismerjük és használjuk; újdonságértékük mostanra megkopott.

Engler Ágnes tanulmányainak egyik erőssége éppen a rácsodálkoztatás: olyan tényeket sorakoztatnak fel, amelyeket voltaképpen ismerünk, csak valamiképpen mégis figyelmen kívül hagyunk.

Abemutatott kutatások másik nagy erénye az előzőnek többé-kevésbé az ellenkezője: olyan speciális igényekkel bíró felnőtt tanulói csoportokat vizsgálnak, amelyek ritkán kerülnek a kutatói érdeklődés fókuszába. A harmadik pedig, hogy a társadalmi nemi sajátosságokat a

szerző külön dimenzióként emeli be a kutatások többségébe, így talál magyarázatot egy-egy érdekes jelenségre, illetve ezek mentén vet fel újabb, megválaszolandó kérdéseket.

A kötet három nagyobb egységből és egy záró tanulmányból áll. Utóbbi egy

re. Emellett még számos különböző módszerrel lebonyolított kutatási eredményről olvashatunk, amelyek között a zene más területeken is megjelenő fejlesztő hatásával foglalkozó vizsgálatokat is megismerhetünk.

A kötet több évtized kutatási eredményeit foglalja össze komplex, jól strukturált formában, a fellelhető statisztikai adatok között megfelelően szelektálva. Az áttekinthetőséget ábrák és táblázatok könnyítik, továbbá a tanulmányok hasonló felépítése. A fejezetek végén található felhasznált irodalom segítheti az egyes területeken való elmélyedést, amelyben a régebbi, alapköveknek számító hazai és nemzetközi művek éppúgy megtalálhatóak, mint a legfrissebb tanulmányok. A könyv tartalmi palettáját tekintve egyedülálló, ekképpen nemcsak a részletekben elmélyedni kívánó kutatók haszno-

síthatják, jól funkcionálhat tájékozódási pontként kezdő kutatók, pedagógusok és a neveléstudomány iránt érdeklődők számára egyaránt.

Csapó Benő (2012, szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. http://edia.hu/sites/default/files/books/Merlegen_a_magyar_iskola.pdf

Debreczeni Dániel Géza

Szegedi Tudományegyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató

Rausch Attila

Szegedi Tudományegyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola
PhD-hallgató

Multidimenzionális képek a felnőtt tanulókról

Ritkán sétál valaki turistaként a saját lakóhelyén, rácsodálkozva az ismertnek gondolt épületekre, terekre, szobrokra. Ez a kevésbé tudományos hasonlat jutott eszembe Engler Ágnes most megjelent, Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói című tanulmánykötetét olvasva. Az élethosszig tartó tanulás vagy a felnőttoktatás fogalma nagyjából két évtizede kezdett megtöltődni azzal a tartalommal, ahogyan ma ismerjük és használjuk; újdonságértékük mostanra megkopott.

Engler Ágnes tanulmányainak egyik erőssége éppen a rácsodálkoztatás: olyan tényeket sorakoztatnak fel, amelyeket voltaképpen ismerünk, csak valamiképpen mégis figyelmen kívül hagyunk.

Abemutatott kutatások másik nagy erénye az előzőnek többé-kevésbé az ellenkezője: olyan speciális igényekkel bíró felnőtt tanulói csoportokat vizsgálnak, amelyek ritkán kerülnek a kutatói érdeklődés fókuszába. A harmadik pedig, hogy a társadalmi nemi sajátosságokat a

szerző külön dimenzióként emeli be a kutatások többségébe, így talál magyarázatot egy-egy érdekes jelenségre, illetve ezek mentén vet fel újabb, megválaszolandó kérdéseket.

A kötet három nagyobb egységből és egy záró tanulmányból áll. Utóbbi egy

hosszabb kutatási időszak összefoglalója, ugyanakkor összegzése a jelenlegi kötetnek is, a felnőtt tanulók társadalmának, főbb jellegzetességeinek bemutatásával. Az első részben kaptak helyet a tanulási attitűd és a tanulmányi eredményesség kérdését vizsgáló írások. A második rész a társadalmi nemi szempontú kutatásokat gyűjti egybe, a harmadik részben az egyes szerepek – tanuló, munkavállaló, szülő – összehangolásának sajátosságait vizsgálja a szerző. E témák nagyon szorosán összefüggnek, így a továbbiakban inkább a már említett három szál mentén emelek ki néhány tény, eredményt a tanulmányokból.

Valószínűleg senki sem vitatná, hogy létezik valamilyen kapcsolat a tanulási környezet és a tanulmányi eredményesség között, ahogyan azt sem, hogy a felnőtt tanulók több rugalmasságot, átfogóbb információkat igényelnek a nappali tagozatos hallgatókhoz képest. Azonban a szerző kutatási eredményei arra hívják fel a figyelmet, hogy a felsőoktatási intézmények gyakorlatában háttérbe szorulnak az alternatív tanulmányi utak. Pedig Magyarországon az intézményi tanulás a felnőttek körében leginkább a felsőoktatásban jelenik meg: minél magasabb az oktatási szint, annál nagyobb a felnőttek aránya a képzésben, és bár a felsőoktatási expanzió, majd a Bologna-folyamat valamelyest módosította a felnőttek tanulás szokásait és lehetőségeit is, jellemzően a levelező képzés az, ami elsősorban elérhető számukra. Az egyetemek és a főiskolák mégsem viszonyulnak kellő rugalmassággal a felnőtt hallgatókhoz: erre utal egyebek mellett, hogy az eredményesebb és a kevésbé eredményes felnőtt hallgatók között a csoporttársakkal való együttműködésben volt kimutatható szignifikáns különbség, míg az oktatókkal való kapcsolattartásban csak minimális mértékben. Látszik az is, hogy a kevésbé eredményes hallgatóknak a tanulmányi ügyek intézése, a könyvek beszerzése és a – munkahelyi – tanulmányi szabadság igénylése jelent akadályt, az eredményesebbek pedig szívesen vennének részt nappalis órákon, szaktanapokon,

konferenciákon. Azaz a felsőoktatás nem tud alkalmazkodni a kötött időben dolgozó hallgatók igényeihez – például a tanulmányi ügyintézés, az oktatói fogadóóra vagy a könyvtári kölcsönzés csak napközben lehetséges –, és a szabadabb időbeosztással rendelkező, többféle lehetőséggel élni kívánó felnőtt tanulók igényeit sem tudja kielégíteni.

A felnőttkori tanulást igen erőteljesen befolyásolja, hogy az egyén mennyire tudja azt összeegyeztetni a munkájával, valamint az otthoni, azon belül elsősorban szülői szerepével. A karrierutakat és a családi feladatokat sokban meghatározza az illető társadalmi neme. Így nem csoda, hogy csak kevés olyan írás került a kötetbe, amely az utóbbival nem, pontosabban a többi kutatáshoz viszonyítva valamelyest más hangsúllyal foglalkozik: ezekben a fiatal felnőttek (18–24 éves korosztály), jellemzően nappali munkarendben tanulók családalapítási terveit vizsgálja a szerző. A magánéleti tervek kutatásának egyik izgalmas hozadéka, hogy számos ponton alig tapasztalható eltérés a női és a férfi hallgatók elképzelései között. Az 5 százalékos arányt sem éri el azok aránya, akik egyáltalán nem akarnak házasodni, és mindkét nem úgy gondolja, néhány év munka és a megfelelő társ megtalálása után időszerű a házasságkötés, majd a gyermekvállalás. Látható azért, hogy a férfiakat valamelyest erőteljesebben befolyásolja mindebben a karrierépítés, de a különbség, bár szignifikáns, mégsem kiugró, mindössze 5 százalékos. Azaz a felsőoktatás valamelyest „védett” közeg, az esélyek biztatónak tűnnek, még akkor is, ha a Debreceni Egyetem egy tavalyi – kvalitatív mélyinterjú – kutatásából, amit Séllei Nóra és munkatársai végeztek, kiderül, hogy akad egy-egy oktató, akinél egy nő „eleve képtelen értelmesen felelni” bizonyos témákból. Mindenesetre az Engler Ágnes által végzett nagymintás vizsgálatok azt támasztják alá, hogy a családalapítási tervek valahol az életpálya későbbi szakaszában változnak oly módon, hogy már csak egy gyermeket vállalnak az eredetileg tervezett két-három helyett.

A nők esetében számos kutatás igazolja, hogy ez a váltás az első néhány munkával töltött év alatt zajlik le: a munkaerő-piac fogadókészsége, a család és a tágabb környezet rugalmassága döntő hatással van a gyermekvállalásra. Utóbbi tekintetében egész Európában megfigyelhető tendencia, hogy azokban az országokban magasabbak a termékenységi mutatók, amelyekben a szülői és a munkavállalói szerep kevésbé zárja ki egymást. A Budapesti Intézet vizsgálata azt mutatja, Magyarországon a nők már egy gyermekkel is hosszú időt, átlagosan négy évet töltenek otthon, ezt követően nehezen tudnak visszatérni a munkaerő-piacra, ráadásul akkor, ha találnak állást, alacsonyabb bérre számíthatnak, mint a hozzájuk hasonló, de megszakítás nélkül dolgozó nők.

A gyermekvállalás és a munkaerő-piaci pozíció kettősége kiegyensúlyozóként léphet be a – főként kisgyermekes – nők felnőttkori tanulása. A korábbi végzettség „korszerűsítése” vagy a korábbihoz képest magasabb végzettség megszerzése kompenzálhatja azt a veszteséget, amit a gyermeknevelésre fordított idő a munkavállalás – és ezzel együtt általában a munkáltatók – szempontjából jelent. Engler Ágnes korábbi kutatásai és a jelen kötetben ezzel kapcsolatban közreadott tanulmánya is alátámasztja, hogy az érintettek maguk is érzik ezt: a felsőoktatási résztvételt a kérdezettek 95 százaléka esetében motiválta munkavállalással összefüggő

tényező (a könnyebb elhelyezkedés vagy a munkahelyi pozíció megőrzése, esetleg az előrelépés lehetősége).

A kisgyermekes nőket vizsgáló kutatás időtartama lehetővé tette azt is, hogy egy második lekérdezés alkalmával a szerző megvizsgálja, mennyiben térültek meg ezek a tanulmányi beruházások a munkaerő-piacon a későbbiekben. Az eredmények azt mutatják,

hogy a minta közel kétharmada „sikeres befektetőnek” nevezhető, vagyis esetükben egyértelműen látható, hogy a diploma megszerzésével jobb munkaerő-piaci pozíciót tudtak megszerezni a gyermekgondozásból történő visszatéréskor. De a hatások lényegében a fennmaradó egyharmad esetében is kedvezőek: sikerült elkerülni a lefelé irányuló mobilitást, ami alátámasztja a kisgyermek melletti tanulás említett kiegyensúlyozó szerepét. Ennek értelmezése kapcsán fontos tény, hogy az egyik kutatás ideje egybeesett azzal az időszakkal, amikor a gyermekgondozási támogatásban részesülő szülőknek nem

kellett tandíjat fizetniük. A megkérdezetteknek csupán 42 százaléka tanult volna akkor is, ha ezt a kedvezményt nem vehette volna igénybe. A szerző szerint ez „igazolja a mentesség súlyát a [tanulmányi] befektetési döntésekben” (152. o.).

Mindenképp megemlítenédő hozadéka még a felnőtt tanulókat vizsgáló kutatásoknak, hogy rávilágítanak, milyen kapcsolat mutatható ki az eredményesség és a családi állapot között. Noha az eredeti

Mindenképp megemlítenédő hozadéka még a felnőtt tanulókat vizsgáló kutatásoknak, hogy rávilágítanak, milyen kapcsolat mutatható ki az eredményesség és a családi állapot között. Noha az eredeti hipotézis minden esetben úgy szólt, hogy a munka és család mellett tanulóknak kevesebb idejük marad a tanulásra, így kevésbé lesznek eredményesek, mint a nem családostok, ennek az ellenkezője igazolódott. Az Engler által idézett szakirodalom azt valószínűsíti, hogy a családi élet szervezése során elsajátított készségek kerülnek át a tanulás-szervezésbe – nem melleleg valószínűsíthető, hogy a későbbi munkaszervezésbe is.

hipotézis minden esetben úgy szólt, hogy a munka és család mellett tanulóknak kevesebb idejük marad a tanulásra, így kevésbé lesznek eredményesek, mint a nem családosok, ennek az ellenkezője igazolódott. Az Engler által idézett szakirodalom azt valószínűsíti, hogy a családi élet szervezése során elsajátított készségek kerülnek át a tanulószervezésbe – nem melléleg valószínűsíthető, hogy a későbbi munkaszervezésbe is. Néhány országban már megjelentek azok a törekvések, amelyek az így szerzett kompetenciákat igyekeznek valamilyen módon elismerni: az itt bemutatott kutatási eredmények megerősítik e szándékok érvényességét.

A kötetben feldolgozott témák – nem utolsósorban az összetett, alapos megfontolás után választott szempontsori miatt – okkal nevezhetők hiánypótlónak. Ugyanakkor a most közreadott kutatások – ahogyan minden eredményes, újat mondani képes kutatás – további kérdéseket is felvetnek. A szerző a záró tanulmányban úgy fogalmaz: „Ez a kutatási irány olyan

felőttoktatási, oktatás-, munka- és család-szociológiai, valamint interdiszciplináris vizsgálatot jelöl ki, ahol a humán tőkébe történő beruházás, a karrierút és az egyén magánéleti pályája nem ellentétes vektorokat feltételez, hanem interferáló, egymást erősítő módon jelenik meg az egyén és a társadalom életében” (220. o.) Engler Ágnes következetesen járja is ezt az önmagának kijelölt utat, és jelen kötetben eleget tesz annak, amit a címmel ígér: a metszetekkel egy teljesebb, a rejtett síkokat is feltáró képet tár elénk.

Engler Ágnes (2014): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen.

Kovács Edina

Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program
PhD hallgató

Játék mindenkinek!

Inklúziót támogató elmélet és gyakorlat Olaszországból

Olaszország úttörőnek számít az inkluzív nevelés területén, köszönhetően annak, hogy már az 118/1971-es törvény kimondta, az állami oktatás bármely intézménye köteles fogyatékkal élő gyermekeket is fogadni. E folyamat jogi csúcspontja a 170/2010-es, Tanulási zavarokról szóló miniszteri rendelet, melyben elismerik, hogy bárki élete során, hosszabb vagy rövidebb időre, rendelkezhet sajátos igénnyel több okból kifolyólag. Ez azért fontos, mert ez a rendelet a sajátos igényt egy más szemszögből taglalja, ahol nem az egyén „difektológiájáról” van szó, hanem a személyek különbözőségéről egy általánosan elfogadott, merev normához viszonyítva, vagyis maga a norma kérdőjeleződik meg és nem az alany. Azonban a gyakorlati megvalósításhoz nem árt egy segédanyag, ami megkönnyíti a tanári felkészülést és munkát. Ezért is hasznos egy olyan könyv, amely a mindennapi tanítási munkát segíti, ösztönzi játékos feladatokkal.

hipotézis minden esetben úgy szólt, hogy a munka és család mellett tanulóknak kevesebb idejük marad a tanulásra, így kevésbé lesznek eredményesek, mint a nem családosok, ennek az ellenkezője igazolódott. Az Engler által idézett szakirodalom azt valószínűsíti, hogy a családi élet szervezése során elsajátított készségek kerülnek át a tanulószervezésbe – nem melléleg valószínűsíthető, hogy a későbbi munkaszervezésbe is. Néhány országban már megjelentek azok a törekvések, amelyek az így szerzett kompetenciákat igyekeznek valamilyen módon elismerni: az itt bemutatott kutatási eredmények megerősítik e szándékok érvényességét.

A kötetben feldolgozott témák – nem utolsósorban az összetett, alapos megfontolás után választott szempontsori miatt – okkal nevezhetők hiánypótlónak. Ugyanakkor a most közreadott kutatások – ahogyan minden eredményes, újat mondani képes kutatás – további kérdéseket is felvetnek. A szerző a záró tanulmányban úgy fogalmaz: „Ez a kutatási irány olyan

felőttoktatási, oktatás-, munka- és család-szociológiai, valamint interdiszciplináris vizsgálatot jelöl ki, ahol a humán tőkébe történő beruházás, a karrierút és az egyén magánéleti pályája nem ellentétes vektorokat feltételez, hanem interferáló, egymást erősítő módon jelenik meg az egyén és a társadalom életében” (220. o.) Engler Ágnes következetesen járja is ezt az önmagának kijelölt utat, és jelen kötetben eleget tesz annak, amit a címmel ígér: a metszetekkel egy teljesebb, a rejtett síkokat is feltáró képet tár elénk.

Engler Ágnes (2014): *Hallgatói metszetek. A felsőoktatás felnőtt tanulói*. Debreceni Egyetem, Felsőoktatási Kutató és Fejlesztő Központ, Debrecen.

Kovács Edina

Debreceni Egyetem, Nevelés- és Művelődéstudományi Doktori Program
PhD hallgató

Játék mindenkinek!

Inklúziót támogató elmélet és gyakorlat Olaszországból

Olaszország úttörőnek számít az inkluzív nevelés területén, köszönhetően annak, hogy már az 118/1971-es törvény kimondta, az állami oktatás bármely intézménye köteles fogyatékkal élő gyermekeket is fogadni. E folyamat jogi csúcspontja a 170/2010-es, Tanulási zavarokról szóló miniszteri rendelet, melyben elismerik, hogy bárki élete során, hosszabb vagy rövidebb időre, rendelkezhet sajátos igénnyel több okból kifolyólag. Ez azért fontos, mert ez a rendelet a sajátos igényt egy más szemszögből taglalja, ahol nem az egyén „difektológiájáról” van szó, hanem a személyek különbözőségéről egy általánosan elfogadott, merev normához viszonyítva, vagyis maga a norma kérdőjeleződik meg és nem az alany. Azonban a gyakorlati megvalósításhoz nem árt egy segédanyag, ami megkönnyíti a tanári felkészülést és munkát. Ezért is hasznos egy olyan könyv, amely a mindennapi tanítási munkát segíti, ösztönzi játékos feladatokkal.

A *La fabbrica dei giochi – Strategie ludiche per bambini con BES* című könyv szerzője, Maurizio Parente Bolognában szerzett doktori fokozatot, majd tanította is a játék elméletét és gyakorlatát különböző tanárképző intézményekben. A kiadó – az Edizioni Erickson társaság – 1984-ben alakult egy szellemi fogyatékosokkal foglalkozó tanulmányi központ folytatásaként, célja a fogyatékkal élő emberek társadalomba való beilleszkedésének előmozdítása. Azóta nemcsak Olaszország egyik legnagyobb, speciális és inkluzív neveléssel, pedagógiával kapcsolatos könyvek, audiovizuális anyagok publikálásában illetékes kiadója, hanem az országos tanári továbbképzések és a legjelentősebb nemzeti konferenciák szervezője is. Maurizio Parente könyve különösképpen érdekes, hiszen két, manapság sokak által tárgyalt témát nemcsak elméleti

szempontból elemez, hanem a könyv második, bővebb részében gyakorlati példákkal, módosítható és ezért könnyen alkalmazható feladatokkal látja el az olvasót az SNI-s osztályokban folyó didaktikai munka felpezsdítésére, jelezvén, hogy az inkluzív tanítási közegnek helye és jövője van.

A könyv első, három fejezetből álló része elméleti alapokat nyújt. Az első fejezet a játék fejlődésben (születéstől a serdülőkor végéig) játszott szerepét mutatja

be. Piaget és Vigotszkij munkái nyomán hangsúlyozza a játék univerzális szerepét a meglévő képességek megerősítésében, illetve újak kialakításában, valamint az egocentrizmuson való túllépésben betöltött funkcióját említi.

Szemlélteti továbbá, hogy egyes fejlődési szakaszok esetén milyen elsődleges tényezők mozgatják a játék iránti igényt, ezekhez milyen jellegű játékok javasoltak, illetve mely viselkedési formára hatnak kedvezően.

A második fejezet bontja ki részletesebben a játék iskolai kontextusban való megjelenését és megítélését (Olaszországra vonatkoztatva). Itt a szerző kritikával él az intellektus és a test közötti szétválasztással kapcsolatban. Szerinte ugyanis az olasz iskolai közeg nem hagy teret a mozgás és a játék alkalmazásának, mivel még él egy olyan kép a tanulásról, melyben az inkluzív tanításhoz köthető, és ahol a testmozgás

zavaró tényezőként, rendetlenkedésként jelenik meg. Más szóval: az iskola egy olyan hely, ahol kizárólag a fej, az agy kap szerepet. Szerinte elterjedt az az általános felfogás, miszerint a játék csak a gőz kieresztésére szolgáló szelep, didaktikai eszközként nem hangsúlyos.

A harmadik fejezet a sajátos nevelési igényű gyermekekre vonatkozó elméleti pedagógiai kérdéseket tárgyalja, mely egy újabb izgalmas témakör, különösképpen az lehet a magyar olvasó számára, hiszen a

A második fejezet bontja ki részletesebben a játék iskolai kontextusban való megjelenését és megítélését (Olaszországra vonatkoztatva). Itt a szerző kritikával él az intellektus és a test közötti szétválasztással kapcsolatban. Szerinte ugyanis az olasz iskolai közeg nem hagy teret a mozgás és a játék alkalmazásának, mivel még él egy olyan kép a tanulásról, melyben az kizárólag az intellektushoz köthető, és ahol a testmozgás zavaró tényezőként, rendetlenkedésként jelenik meg. Más szóval: az iskola egy olyan hely, ahol kizárólag a fej, az agy kap szerepet. Szerinte elterjedt az az általános felfogás, miszerint a játék csak a gőz kieresztésére szolgáló szelep, didaktikai eszközként nem hangsúlyos.

hazai rendszertől nagyban eltérő struktúrával állunk szemben. A gyermekek sajátos nevelési igényeinek feltérképezése nem lehet egyenlő „szörnyek” létrehozásával, vagyis szorgalmazza a pedagógiai diagnózis felállítását az orvosi mellett, elkerülendő a megbélyegzést. A pedagógiai diagnózis hosszas megfigyelés eredménye kell legyen, melynek legjobb színtere a szerző szerint nem más, mint a játék. A sajátos jelleg nem hordoz negatív tartalmat, hanem az egyedi jogokra utal, melyek megvalósítása az iskola feladata. Az alapos megfigyelést követnie kell a pedagógiai beavatkozásnak, vagyis a világos célok megfogalmazásának, a tartalmak, módszerek és eszközök meghatározásának, valamint a pedagógiai értékelésnek. A könyv ezen része sorra veszi a különböző, olasz értelmezés szerinti sajátos nevelési igényeket, például a genetikusan eredetű betegségeket, a fejlődési zavarokat (érti ezen a szociális érintkezés zavarait, a koordinációs vagy a motorikus mozgás akadályait), a nyelvi kifejezési rendellenességeit és a tanulási zavarokat.

A második egység kilenc fejezetében az operatív stratégiákat veszi számba kilenc játéktípus köré szervezve. A teljes könyvet tekintve a negyedik fejezet az észlelési és szenzomotoros játékokkal foglalkozik, hogy fejlessze a gyermek énképét és testtudatát, többnyire 0–7 éves kor között, de találunk felső korhatár nélküli feladatokat is. Az ötödik fejezet 11 szimbolikus játékra tesz ajánlást a már előbb említett szerkezetnek megfelelően. A hatodik fejezet az utánzós, fantázia- és drámajátékok alkalmazásához járul hozzá ötletes feladatokkal, ilyen például a *Bábok ünnepe* (minden játék érdekes fantáziánévvel bír). Ezt a játékot nyolcéves kortól ajánlja, kellekként zacskókra, maradék anyagokra, színes papírra és szalagokra van szükség, melyekből a résztvevőknek bábukat kell készíteni. Ezt követően összegyűlik a csoport és mindenki elmesélheti a bábok életét, amit egy közös történet kitalálása is követhet. A hetedik fejezet a mozgásos játékokat veszi számba, általában 3–4 éves

kortól, felső korhatár nélkül. A konstruktív játékokról szól a nyolcadik fejezet, valamint sorra kerülnek még a társasjátékok és a játékszabályok megosztása, vagyis itt olyan elfoglaltságokról van szó, ahol kiemelkedő szerephez jut a tér, illetve a tevékenység közös kivitelezése és ennek fontossága. Az utolsó három fejezet a nyelvi, logikai-matematikai és memória-játékokhoz nyújt gyakorlati ötleteket.

A gyakorlati jellegű második rész kilenc fejezete azonos struktúrát követ, ez nagymértékben segítheti a feladatok pontos alkalmazását. Mindegyik rész az adott játéktípus bővebb, általános bemutatásával indul. Ezt követően általában 8–12 példát sorakoztat fel Parente, melyek a praktikus jegyében minden esetben az alábbi kritériumok szerint jelennek meg: adott feladat leírása, alkalmazható korosztály, érintett dimenziók (pl. motorikus képességek, szóbeli nyelvhasználati készségei, érzelmek, figyelem, észlelés), célok, környezet, szükséges kellékek, résztvevők száma, mely típusú sajátos nevelési igény kapcsán alkalmazható, további tanácsok a játék alkalmazásához.

Maurizio Parente könyve több izgalmas témát is érint, illetve igyekszik előmozdítani a játék minél szélesebb körben való iskolai alkalmazását, különös tekintettel az SNI-s tanulók körében, ahol az inkluzív didaktikai módszerek szerepének még hangsúlyosabbá kellene válnia. Hasznos segédanyag, ami fontos elméleti kérdésekkel foglalkozik és a gyakorlatban könnyen alkalmazható ötleteket is nyújt.

Parente, P. (2010): *La fabbrica dei giochi – Strategie ludiche per bambini con BES*. Edizioni Erickson, Trento.

Rác Barbara

Università degli Studi di Roma
„Foro Italico”
PhD

A reziliencia fejlesztésének lehetőségei

Az 1960-as és 1970-es években megkezdődő kutatásokat követően mind gyakrabban alkalmazott fogalom a reziliencia (rugalmasság, megbirkózási képesség), mely gyorsan terjedt a tudományágak között, létrehozva új kutatási területeket, célokat, módszereket. A jelenség és annak vizsgálata az angolszász területeken már nem új, azonban pedagógiai szempontú, a fejlesztést középpontba állító szisztematikus tanulmányozása és a hozzá kapcsolódó programok kidolgozása még a kezdeti fázisban tart.

A *The Springer Series on Human Exceptionality* könyvsorozat 2014-es *Resilience Interventions for Youth in Diverse Populations* címmel megjelent kötete empirikus kutatásokkal alátámasztott, eltérő háttérű gyermekek és fiatalok fejlesztésére irányuló rezilienciaépítő programokat és eljárásokat mutat be.

A kötet amerikai szerkesztői a téma jelentős kutatói. Sandra Prince-Embury klinikai pszichológus, a Resiliency Institute of Allenhurst igazgatója és a kötetben is bemutatott háromfaktoros reziliencia-modell (Three-Factor Model of Personal Resiliency) és mérőskála (Resiliency Scales for Children and Adolescents, RSCA) megalkotója. Donald H. Saklofske a kanadai University of Western Ontario, Department of Psychology professzora, fő kutatási területe az intelligencia és az individuális különbségek.

A nemzetközi szakirodalomban a mérnöki fizika és az ökológia mellett az emberi fejlődéssel foglalkozó tudományágak használják széles körben a reziliencia terminust, ám hazánkban még kevésbé épült be a pedagógiai szakmai nyelvbe; főként a fejlődés- és neveléslélektan, illetve az általános pszichológia területén találkozhatunk vele (pl. *Örkényi*, 2007; *Ribiczey*, 2008; *Hámori*, 2013). Leírható rugalmas ellenállási képességként vagy olyan reaktív képességként, melynek segítségével negatív külső hatásokhoz, akadályokhoz sikeresen alkalmazkodik az egyén

(*Békés*, 2002). A jelen tanulmánygyűjtemény előzménye a szerzőpáros által korábban készített kötet (*Prince-Embury és Saklofske*, 2013), ami széleskörűen bemutatja a kialakult definíciókat, és felhívja a figyelmet a reziliencia-kutatások egységesítésének szükségességére és az eredmények gyakorlatban való alkalmazásának bővítési lehetőségére. Erre támaszkodva e kötet célja a reziliencia fejlesztésére irányuló programok szisztematikus tanulmányozása, azonosítása és részletes bemutatása.

A kötet 20 fejezetből áll, három fő részre bontva. A nyitó rész első fejezetében a fontosabb definíciók és azok fejlődésének bemutatása, valamint a hozzájuk kapcsolódó értékelési koncepciók leírása mellett megtalálható Prince-Embury (2007) háromfaktoros reziliencia-modelljének ('personal resiliency') és az azt mérő skálának a részletes leírása, működésének kutatási eredményekkel való alátámasztása. A bemutatott eszköz a 'resiliency' mérésére alkalmas, az individuális tényezőkre fókuszál, ami különbözik a 'resilience' fogalmától, ugyanis utóbbi már az egyén és a környezet komplex interakciójára utal. A skálát az Amerikai Egyesült Államokban felvett adatok alapján standardizálták, de kanadai, kínai, braziliai és több afrikai mintán is magas megbízhatósági mutatókkal alkalmazták. Előnye, hogy igen részletes adatokkal szolgál a személy rezilienciájának fő vonásairól.

A tematikus egység következő fejezetében a reziliens gondolkodásmód koncepciója és terjesztésének lehetősége áll a középpontban. A fejezet szerzői, Brooks és Brooks olyan technikákat, gyakorlati tanácsokat mutatnak be egyedi esetek és konkrét párbeszédlek leírásával, amelyeket szülők, tanárok és terapeuták is alkalmazhatnak gyermekek és felnőttek esetében egyaránt.

A kötet második fő részének fejezeteiben a nem klinikai populáció fejlesztését lehetővé tevő programok olvashatók. A szerkesztők különböző országokban zajló fejlesztőprogramokat válogattak ki, amelyek más-más összetevőket emelnek ki, de hasonlítanak egymásra abban a tekintetben, hogy a korai fejlesztés és a prevenció fontosságát hangsúlyozzák. Az eltérő életkorú és társadalmi háttérű gyermekeknek készült programok leírásának szerkezeti elemei között azonosság fedezhető fel. A tanulmányok szerzői bemutatják a fejlesztendő célcsoportok tulajdonságait, a fennálló veszélyeztetettségi faktorokat, definiálják a programok kidolgozása során felhasznált reziliencia-fogalmakat, valamint azt, hogy azoknak mely összetevőjéhez és miképpen kapcsolják a kifejlesztett eljárásokat. A fejlesztés folyamatáról és a legtöbb esetben a hatékonyságáról szintén közölnek a szerzők információkat.

Ezek a formális oktatás keretein belüli és kívüli, főként az USA-ban és Ausztráliában megvalósított (de esetenként több európai országban is adaptált) programok a bevándorlók, kisebbségi csoportokba

tartozó középiskolás lányok, alacsony jövedelmű családokból származó gyermekek és fiatalok, hajlék nélküli, iskolába kerülés előtt álló gyermekek, állami gondozottak, valamint bántalmazott fiatalok számára készültek. A programok többsége tartalmaz az érzelmi jólléttel ('well-being') és szocio-emocionális összetevőkkel kapcsolatos elemeket. A több hetes/hónapos fejlesztések során mentorok, terapeuták, szülők és egyéb közreműködők segítségével végzik az egyéni és csoportos foglalkozásokat, amelyek folyamán számos módszert és eszközt alkalmaznak. A WHO által támogatott FRIENDS (Barrett, 2012) program például több életkorban, képzett terapeutával tartott foglalkozások során

Ezek a formális oktatás keretein belüli és kívüli, főként az USA-ban és Ausztráliában megvalósított (de esetenként több európai országban is adaptált) programok a bevándorlók, kisebbségi csoportokba tartozó középiskolás lányok, alacsony jövedelmű családokból származó gyermekek és fiatalok, hajlék nélküli, iskolába kerülés előtt álló gyermekek, állami gondozottak, valamint bántalmazott fiatalok számára készültek. A programok többsége tartalmaz az érzelmi jólléttel ('well-being') és szocio-emocionális összetevőkkel kapcsolatos elemeket. A több hetes/hónapos fejlesztések során mentorok, terapeuták, szülők és egyéb közreműködők segítségével végzik az egyéni és csoportos foglalkozásokat, amelyek folyamán számos módszert és eszközt alkalmaznak.

bábtechnikát, kooperatív és egyéni feladatokat, valamint mindennapi élethelyzetekben alapuló problémamegoldó feladatokat is tartalmaz. Az 1969-ben induló *Sesame Street* című mesét felhasználó programok esetében technológiai eszközöket, kisfilmeket, játékokat is beépítenek a fejlesztési folyamatba. A programokhoz kapcsolódó hatékonyságvizsgálatok (esetenként egy-egy kutatáshoz akár több is tartozik)

részletesen értékelik az eljárások hatását, és a rövid távú pozitív hatások mellett néhol mélyebb összefüggésekre is rámutatnak.

A klinikai populációnak szóló programok leírását tartalmazza a kötet harmadik tematikus egysége. Olyan speciális esetekre reflektáló megoldásokat mutatnak be a szerzők, mint például az intellektuális fejlődésbeli problémák, figyelemhiányos hiperaktivitás-zavar (ADHD), autizmus spektrum-zavar, krónikus betegségek és transzneműség. Ezek között fellelhető olyan komprehenzív modell, amely a reziliencia építését és a szociális készségek fejlesztését egyszerre több populációban megvalósítja, de olyan koncepciókat is létrehozta, amelyek kifejezetten egy csoport tulajdonságait veszik figyelembe. A programok egy része a reziliencia komponenseinek figyelembevétele mellett kiemelt jelentőséggel kezeli a bevont gyermekek állapotjellemzőit, és ezek összekapcsolása révén alakítja ki a fejlesztési célokat.

A kötet teljesíti a cím alapján megfogalmazható elvárásokat és a célkitűzésekben leírtakat, hiszen eltérő társadalmi háttérű és életkorú csoportoknak szóló programok széles körével ismerkedhetünk meg. A fejlesztések számos szervezési formát és változatos módszereket alkalmaznak, sokféle helyszínen, valamint számos megvalósító közreműködésével. Ugyanakkor hiányolhatja az olvasó, hogy egyes programok esetében empirikus adatok nem támasztották alá azok hatékonyságát, ami valószínűleg annak tudható be, hogy olyan friss eljárásokról van szó, amelyek alapos értékelésére még várni kell. Továbbá néhány program alapmodellje és implementációja, valamint az azokhoz kapcsolódó vizsgálatok eltéréseket mutatnak – a szerzők az indoklás során kifejtették, hogy az elméleti modellek gyakorlati alkalmazása kiszámíthatatlan akadályokat és változásokat generálhat.

A szerkezeti elemek egységességének köszönhetően egyrészt megvalósul a szerkesztők törekvése, hogy a reziliencia jelenségéhez kapcsolódó kutatások

az egységesülés és összevethetőség felé haladjanak. Másrészt, mivel a programok egy része a reziliencia multidimenzionalitását figyelembe véve komplex eljárásokat tartalmaz, míg más programok kifejezetten egy-egy összetevőre koncentráltak, a kutatások közvetlenül nem kapcsolhatók össze egy egységbe.

Prince-Embury és Saklofske kötete a hazai neveléstudomány szempontjából is fontos elemeket tartalmaz, mivel betekintést enged az elmúlt időszak reziliencia-kutatásainak eredményeibe és a gyakorlati megvalósítás lehetőségeibe. A jelenség széles körű alkalmazhatósága következtében a könyv ajánlható minden olyan szakembernek, aki gyermekekkel foglalkozik, az óvodapedagógusoktól a középiskolai tanárokon át a gyermekvédelem területén tevékenykedőig, mivel a gyakorlat számára hasznos fejlesztőeljárásokból ötleteket meríthetnek. A kutatók a reziliencia definiálásának és értékelési, valamint fejlesztési lehetőségeinek változatosságát ismerhetik meg a kötet által.

Prince-Embury, S. és Saklofske, D. H. (2014, szerk.): *Resilience Interventions for Youth in Diverse Populations*. Springer, New York.

Irodalomjegyzék

Barett, P. M. (2012): *FUN FRIENDS: A facilitator's guide to building resilience in 4 to 7 year old children through play*. Pathways Health and Research Centre, Brisbane.

Békés Vera (2002): A reziliencia-jelenség avagy az ökológizáló tudományok tanulságai egy ökológizált episztemológia számára. In: Forrai Gábor és Margitay Tihamér (szerk.): *Tudomány és történet: Fehér Mártának tiszteleti és tanítványai*. Typotex, Budapest.

Hámori Eszter (2013): Rizikófaktorok, adaptáció és reziliencia a korai fejlődésben- A koraszülöttség és fejlődési pszichopatológia modelljében. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 68. 1. sz. 7–22.

Örkényi Ágota (2007): Traumaélmények gyermekkorban. Lehetséges pozitív kimenetel? Reziliencia és poszttraumás személyiségfejlődés. In: Demetrovics Zsolt és Kökönyei Gyöngyi (szerk.): *A személyiség-*

lélektantól az egészségpszichológiáig. Trefort Kiadó, Budapest. 270–291

Prince-Embury, S. (2007): *Resiliency Scales for Children and Adolescents: Profiles of personal strengths*. Harcourt Assessments, San Antonio, TX.

Prince-Embury, S. és Saklofske, D. H. (2013): *Resiliency in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice*. Springer, New York.

Ribiczey Nóra (2008): A rizikótényezőktől a protektív mechanizmusokig: a reziliencia fogalmának alakulása a pszichológiában. *Alkalmazott Pszichológia*, 10. 1–2. sz. 161–171.

Szabó Dóra Fanni

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola;
PhD-hallgató

Elvalótlanítás és valósabb valóság

A performansz alakításra szerveződik – teret formál, konstruál újra, az időt rendez és strukturálja vagy szétzilálja, a figurákat kimozdítja és átpozicionálja, sebet ejt a résztvevőkön, nyomokat hagy bennük és rajtuk – nézőkön és szereplőkön, a köztük lévő sokféle reláción egyaránt: szóval semmit nem hagy maga körül érintetlenül.

A performansz, talán általában a (jó) színház mindenféle elméleti megfontolás és óvatosság nélkül, laikus és summázó megállapítással élve valamilyen változás, legalábbis a változás élménye. És ennek a változásnak része a helybenhagyás, meghagyás gesztusa is. A Di Blasio Barbara által szerkesztett, *A performansz határain* címet viselő tanulmánykötet ennek körüljárására tesz kísérletet.

P. Müller Péter kötetbevezetője és azt követő nagytanulmánya, *A (szín)tér meghódítása* ennek a könyvnek elméleti alapozását adja. Arra tesz kísérletet, hogy értelmezze azt a teret, illetve térélményt, amely a játékos és nézők, tehát a résztvevők interakciói során jön létre, és az előadás temporalitásából adódóan folytonosan alakulóban van. Ehhez kapcsolódóan a tanulmány egyfajta fogalomkészlet bevezetésére is vállalkozik, alighanem azért, hogy értelmezési keretet, ha úgy tetszik, ideológiai-szemléleti pozíciót kínáljon fel az olvasó számára. Ezt másutt talán fogódzónak, olvasóhoz lojálisan sorvezetőnek nevezném – itt azonban nincs erről szó. A bevezető tanulmány úgy mutat rá erre a viszonyra, hogy miközben tematizálja

a tanulmány többi szövegét, saját magára vonatkozó reflexiókkal is él: az a gondolat kísérlet, amely a határhúzás-határátlépés játszóját boncolgatja, valójában saját maga határhelyzetére is folytonosan rákérdez. Ily módon ennek az írásnak nem az a tétje – és alighanem ha csupán ez volna, kevésbé válna izgalmassá az olvasó számára –, hogy mindig visszalapozható legyen, ha a kötet más tanulmányainál elvesztenénk elméleti kapaszkodóinkat. Számomra sokkal inkább az, hogy a létező dolgok identitásával kezdjen valamit: azzal a törekvéssel, ami lehetséges performansz-értelmezésként elgondolva a végbemenő és fel nem függeszthető változásra figyel.

Ahogy a tanulmánykötetek általában – benne állva a tanulmánykötetek hagyományvilágában –, ez sem kívánja a lineáris olvasást, még ha szövegei tematikus/szemléleti csomópontokba is rendezettek. Azonban a szerkesztésnek ez a módja nagyban megkönnyíti a tájékozódást, a szövegek közötti kapcsolódások ráismerés-élményét kínálja az olvasónak. Egy példát említve: Orbán Jolán test-tanulmánya (*A performativitás kegyetlenség-*

lélektantól az egészségpszichológiáig. Trefort Kiadó, Budapest. 270–291

Prince-Embury, S. (2007): *Resiliency Scales for Children and Adolescents: Profiles of personal strengths*. Harcourt Assessments, San Antonio, TX.

Prince-Embury, S. és Saklofske, D. H. (2013): *Resiliency in Children, Adolescents, and Adults: Translating Research into Practice*. Springer, New York.

Ribiczey Nóra (2008): A rizikótényezőktől a protektív mechanizmusokig: a reziliencia fogalmának alakulása a pszichológiában. *Alkalmazott Pszichológia*, 10. 1–2. sz. 161–171.

Szabó Dóra Fanni

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola;
PhD-hallgató

Elvalótlanítás és valósabb valóság

A performansz alakításra szerveződik – teret formál, konstruál újra, az időt rendez és strukturálja vagy szétzilálja, a figurákat kimozdítja és átpozicionálja, sebet ejt a résztvevőkön, nyomokat hagy bennük és rajtuk – nézőkön és szereplőkön, a köztük lévő sokféle reláción egyaránt: szóval semmit nem hagy maga körül érintetlenül.

A performansz, talán általában a (jó) színház mindenféle elméleti megfontolás és óvatosság nélkül, laikus és summázó megállapítással élve valamilyen változás, legalábbis a változás élménye. És ennek a változásnak része a helybenhagyás, meghagyás gesztusa is. A Di Blasio Barbara által szerkesztett, *A performansz határain* címet viselő tanulmánykötet ennek körüljárására tesz kísérletet.

P. Müller Péter kötetbevezetője és azt követő nagytanulmánya, *A (szín)tér meghódítása* ennek a könyvnek elméleti alapozását adja. Arra tesz kísérletet, hogy értelmezze azt a teret, illetve térélményt, amely a játékos és nézők, tehát a résztvevők interakciói során jön létre, és az előadás temporalitásából adódóan folytonosan alakulóban van. Ehhez kapcsolódóan a tanulmány egyfajta fogalomkészlet bevezetésére is vállalkozik, alighanem azért, hogy értelmezési keretet, ha úgy tetszik, ideológiai-szemléleti pozíciót kínáljon fel az olvasó számára. Ezt másutt talán fogódzónak, olvasóhoz lojálisan sorvezetőnek nevezném – itt azonban nincs erről szó. A bevezető tanulmány úgy mutat rá erre a viszonyra, hogy miközben tematizálja

a tanulmány többi szövegét, saját magára vonatkozó reflexiókkal is él: az a gondolat kísérlet, amely a határhúzás-határátlépés játszóját boncolgatja, valójában saját maga határhelyzetére is folytonosan rákérdez. Ily módon ennek az írásnak nem az a tétje – és alighanem ha csupán ez volna, kevésbé válna izgalmassá az olvasó számára –, hogy mindig visszalapozható legyen, ha a kötet más tanulmányainál elvesztenénk elméleti kapaszkodóinkat. Számomra sokkal inkább az, hogy a létező dolgok identitásával kezdjen valamit: azzal a törekvéssel, ami lehetséges performansz-értelmezésként elgondolva a végbemenő és fel nem függeszthető változásra figyel.

Ahogy a tanulmánykötetek általában – benne állva a tanulmánykötetek hagyományvilágában –, ez sem kívánja a lineáris olvasást, még ha szövegei tematikus/szemléleti csomópontokba is rendezettek. Azonban a szerkesztésnek ez a módja nagyban megkönnyíti a tájékozódást, a szövegek közötti kapcsolódások ráismerés-élményét kínálja az olvasónak. Egy példát említve: Orbán Jolán test-tanulmánya (*A performativitás kegyetlenség-*

ge) a Fischer-Lichte-tanulmánnyal beszélve-vitatkozva a performansművészet eseményjellegét hangsúlyozva hozza be hangsúlyos (és nem mellékes) elemzési szempontként az esztétikain túli, politikai értelmezést – éppen a hivatkozott tanulmány által citált példákra vonatkozóan. Ez a felkínált (és ezzel együtt evidensnek ható) értelmezési keret jelenik meg a P. Müller-tanulmányban akkor, amikor a szöveg a párizsi diáklázadás színházfoglalását említi, és ezt állítja centrumba a Schilling színházesztétikáját elemző tanulmány is. Azaz, a politikai akció mint performansz egyik esetben, és az esztétikai tett mint szükségszerű politikum a másikban, ahogy Jákfalvi Magdolnával fogalmaz Orbán: „a művészet kulturális-cselekvés-volta felől gondolja el a politikát és nem fordítva”. Ugyanígy reflektál a nyitótanulmány többes határfogalmára Tarnay László írásának (szintűgy Fischer-Lichtétől való) „küszöbélmény”-e. Ennek kapcsán jegyzem meg: izgalmasnak találtam az önreflexivitás igényét már a szerkesztésben is. Hiszen a kötet jellemző gyakorlata, hogy a különböző diszciplináris területekről érkező szerzők esetében a „honnan érkezés” jelölése a szerkesztés során különös hangsúlyt kapott. Úgy tűnik, ez a performatív erejű gesztus az otthonosságot és az attól való elmozgást, a határhelyzet-élményt, a név által jelöltnek társadalmi és szerzői távolságát, a nevek által jelöltek egymástól való távolságát/közelségét, a kötetet mint egy performansz-szerű rendeződés rögzített pillanatát reprezentálja – nos, a tanulmányok mindeközben jól felismerhető közös és a címkézésből (tehát, hogy ki mely diszciplináris területből „beszél ki”) is következtethetően jól elkülöníthető szakirodalmi hivatkozásokkal és performanszpéldákkal dolgoznak.

Nem csupán ebben a tekintetben lehet érdekes az elméleti egység két utolsó tanulmánya: Balatonyi Judit és Balassa Zsófiáé. Hanem – itt és most ezt emelem ki – főként azért, mert valamiféle iskolaszerűséget, inkább műhelyszerűséget sugall fiatal kutatóként való jelenlétük a kötetben. Mindkét tanulmány kísérletet tesz

az aktuális irodalom elemző szintetizálására: Balatonyié a társadalomtudományi diskurzusok felől, Balassáé a narratológia felől; komparatív elemzéseik visszafelé is jó támaszt adnak a performanszértelmezések világában kevésbé jártas olvasó számára is.

A kötet második nagy egysége ugyan tematikusan két fejezetre bontott, mégis erősen összetartó: olyan tanulmányokat találunk itt, amelyek, így vagy úgy, az előadás praxisáról adnak számot. Műfaji szempontból – hiszen valóságuk, amelyből konstruálódik a tudományos tapasztalata a szövegeknek – nagyon is szétartó, változatos szövegekkel találkozunk: az inkább teoretikus/teoretizáló munkák mellett történeti-leíró, metodológiai szempontú tanulmányok vagy esetleírások sorakoznak. Esetenként ezek a karakterek az egyes tanulmányokon belül is keverednek. Azt a viszonylag egységes nyelvet, amit a kötet első egysége használ, a másodikikon nem érdemes számon kérnünk. És alighanem a tereptanulmányok számának általában vett szűkössége is megmutatkozik a szerkesztői válogatásban – ebben az esetben inkább jótékonyan, mint hiányként, miközben óvatosan jegyzem meg: a tanulmányszövegek egyenetlensége nem az írásműhöz kötődő szövegminőséggel áll összefüggésben, mint ahogy az számos kötet esetében lenni szokott.

Az inkább elméleti megfontolásokból induló tanulmányok, melyek a kötet első felét jellemzik, kevésbé tartanak kapcsolatot a második egység szövegeivel – ennél intenzívebb egymásra vonatkoztatás alighanem még inkább segíthetné azt a kifejezett szándékot, amely ezeket a tanulmányokat egy kötetbe rendezte. Hogy ne bonyolítsam: a szerkesztő-szerző börtönszínház-tanulmánya (*A performansz árnyékában*) karakteresen meghatározó írása a kötet második felének. Olyan, amelyik képes benntartani a kötetben is az olvasót – amelyben közvetlen terep-élmény, módszertani dilemmák, tényleges cselekvések és élmények, illetve azok reprezentációja és kritikája történik meg úgy, hogy a használatba vett terminológia,

nyelv és gondolkodási stratégiák folyamatosan összejátszanak az elméleti írások valamelyikével. Szóval van egyfajta közös szöveg-élménye az olvasónak, ami így nem csupán egyes tanulmányaiban izgalmas, hanem a könyv egészére vonatkozó karaktert képes adni – és ez különösen jól jelzi a szerkesztői munka erejét.

A Di Blasio-tanulmány kiterjesztése – akár egy előadás kísérőszemináriuma – lehet Radnai Éva kisesszéje az olasz börtönszínházról, bár inkább a befogadás közvetlen élménye, semmint az elemző akarat jellemzi, ahogyan ez az esszéisztikus személyesség dominál a kötet utolsó, Forray R. Katalin által írt esettanulmányában is. Ez utóbbi a tárgyalt eset tekintetében (halotti és temetési rítusok egy cigány közösségben) és elméleti keretében is a talán legtávolabb álló munka a kötet egészére vonatkozóan. Ugyanakkor a narratív pozíció többszörözése a szöveg legfőbb erőssége: (1) roma egyetemisták megfigyelő leírása mint lehetséges tárgyai az esettanulmánynak; (2) az egyetemista fiatalok adatközlőként való megjelenítése, amelyben mint köznapi (tehát nem-tudományos) elbeszélőként vannak jelen; (3) mint kutatótársak bevonása az esetleírásba, amely egy haláleseményt és annak rituális elemeit beszéli el. Pontosan úgy, ahogy a Piasere által rögzített, az esetleírásban is hivatkozott paradoxon: „a halottak [...] számottevő mértékben elősegítik a romák fennmaradását a gázdások körében.” Ugyanígy az előadás személyes és közösségi (nemi, nemzeti-etnikai, generációs) identitásképző erejét és funkcióit elemzi Kurdi Mária tanulmánya az ír dráma kapcsán, tematikus azonosság mentén kötve össze szerzőket és előadásokat.

És innen egy gyors felsorolás – loholunk, mintha már nem lenne hely, idő –: Történeti tanulmány Takács Zsuzsanna Máriáé, aki arra tesz kísérletet, hogy újrarendezve neveléstörténeti kutatásának dokumentumait, az abban fellelhető amatőr színjátszó hagyományokra koncentráljon – azoknak is elsősorban helyi közösségszervező erejét, közösségi esemény jellegét hangsúlyozva. És alighanem ily módon kapcsolódik ide a Krétakör-tanulmány is, amiről már említést tettem fentebb: a professzionális kísérleti színház reflexív színház, és ennek a társadalmi beágyazottságnak analízisét végzi el Oroszlán Anikó tanulmánya – folytonos dialógusban a kötet első egységének megfontolásaival.

A performansz határain bátor könyv: nem csupán tárgyául választotta a határhelyzetet, hanem ebből a határhelyzetből is beszél. Valós tétje az, hogy a P. Müller által említett bélyegív perforációja a könyv minden egyes lapjánál ott van előkészítve (nem nyomdatechnikai, hanem metaforikus értelemben), ahogyan alighanem perforáció van a könyv gerincén is: mert jól láthatóan és méltán része ez a kötet a performanszértelmezések legidősebb szövegkorpuszának.

Di Blasio Barbara (2014, szerk.): *A performansz határain*. Kijárat, Budapest.

Beck Zoltán

PTE BTK NTI, adjunktus
irodalomtudomány Ph.D
egyetemi adjunktus

Múzeumelmélet – nem csak muzeológusoknak

„Beszéld el nekem a múltat, s megismerem belőle a jövőt” – állítja Konfucius. A múlt tehát több szempontból is igen jelentős az ember számára: ennek segítségével tapasztaljuk meg a világot (a jelent), nem melleleg pedig önmagunkat; továbbá ebből ismerhetjük meg a jövőt. A múlt bemutatására pedig a legadekvátabb helyszín a múzeum, mely egyszerre három funkciót tölt be: felkutatja az emberi kultúra számára a fontos dolgokat, megtesz mindent a megőrzésük érdekében és bemutatja őket – állandó vagy időszakos kiállítások formájában – a nagyközönségnek.

A Palkó Gábor szerkesztette kötet abból a megfontolásból született, hogy kitágítsa és gazdagítsa a magyar nyelven olvasható múzeumelméleti, illetve múzeumpedagógiai szakirodalmat, kiválogatva az elmúlt évtized¹ kiemelkedő külföldi írásait. Ezeket magyar nyelvre átültetve egy olyan múzeumelméleti fordításgyűjteményt kapunk, mely nemcsak a szakemberek számára lehet különleges olvasmány, hanem a téma iránt érdeklődő olvasók is örömeiket lelhetik a fellapozásában. Ez azért is lehetséges, mert e kiadvány kiemelt célja a tájékoztatás.

A tanulmánykötet közel háromszáz oldalon mutatja be a témával kapcsolatos – ismert és néhány talán kevésbé ismert kutató tollából származó –, széles választékú nemzetközi tanulmányokat. Szám szerint tizenhárom írásról van szó, melyek mindegyike irodalmi igényességgel és precizitással megírt írásmű. Tartalmi spektrumukat tekintve széles értelmezési skálán mozognak, hiszen az érvelési módok, az előfeltevések, a modalitás és a pragmatika szemszögéből tüzetesen eltérnek egymástól. Ami összeköti őket, az a múzeum – mint intézmény, szemléletmód és koncepció –, illetve négy olyan terület, mely a múzeumi praxis elengedhetetlen sarokkövéként funkcionál. Ez a négy terület – a töredezettség, a reflexió, a tárgy- és anyagszerűség, valamint a bemutatás

– mindegyik írásban feltűnik, hol erősebb, hol kisebb mértékben, így segítve az olvasó számára az eltérő horizontok közötti minél könnyebb eligazodást.

Mindegyik tanulmány megkísérli meghatározni a múzeum fogalmát, ám valjuk be, ez igencsak nehéz feladat. Ahány szakkönyv, ahány tanulmány – mondhatni ahány emberi vélemény –, annyi értelmezése létezik. Egy rövid definícióban nem is lehetséges megragadni ezt a tág fogalmat. Palkó Gábor így írja körül a múzeum feladatát a könyv előszavában: „A múzeum nem csak tárolja a múlt tárgyi hagyatékát (maradékát, szelektált hulladékát), hanem értelmezve-aktualizálva színre is viszi azt, olyan keretbe foglalja, amely lehetővé teszi a múlt jelenlétét a mában.”

A művek három témakör köré csoportosulnak. Az első fejezetben, melynek megnevezése *Idegenség, hálózat, virtuális tér*, olyan filozófiai esszék találhatók, amelyek egy társadalom- vagy művészetelméleti, illetve médiaarcheológiai vízió összefüggésébe ágyazzák a múzeum intézményét. A második fejezetben, ahogy a címe is mutatja – *Gyűjteményezés, dokumentáció, kommunikáció* –, a múzeumi gyakorlathoz közelebb álló tanulmányok kaptak helyet. A záró passzus – mely egyben a kötet legerősebb része² – írásai *Történelem, kiállítás, irodalom* címmel szintén a múzeumi gyakorlattal foglalkoznak,

de azon belül is kiemelik a kiállítást, és ezt vizsgálják műfaji és színreviteli szempontból.

Az első fejezetben négy tanulmány olvasható, ebből az első Peter Sloterdijk német filozófus írása. *A múzeum – a megütközés iskolája* című dolgozatában Sloterdijk a múzeumtudományt úgy definiálja, mint a xenológia egy formáját, ahol egyidejűleg megy végbe az elsajátítás és az elutasítás folyamata. A múzeum feladataként azt jelöli meg, hogy belevonja az identifikációba kapaszkodó társadalmat az idegennel és a sajáttal folytatott értelmes határátlépő cserekapcsolatba. Írása során azt a gondolatát is kifejezésre juttatja, hogy miért tekint a „belső etnológia” helyszínének a múzeumokra. Érdekességként pedig párhuzamba állítja a múzeum intézményét az emberi kultúra más sajátos intézményeivel, úgymint a temetővel, a hullaházzal, a börtönnel, az örültek házával, a focistadionnal, a bordélyházzal, a szanatóriummal és a szeméttel. Ez az összehasonlítás elsősre nagyon bizarrnak tűnhet, de beleolvasva a tanulmányba megállapíthatjuk, hogy szükségszerű ez az összevetés. Mégpedig azért, mert így kitágul az értelmezői attitűd és felismerjük: a múzeum a valóságban maga is excentrikus hely, úgynevezett rendező egység, mely díszkeretet ad az egyes tárgyaknak. Nem mindennapi a szeméttel való párhuzamba állítás, ugyanis eszerint a múzeum nem más, mint a hulladékkezelés egyik formája. Csupán abban különbözik a szeméttel, hogy nem lefelé juttatja a hulladékot, hanem felfelé, mondhatni újrahasznosítja számunkra a „szemetet”.³

A második írás a híres spanyol szociológus, Manuel Castells tollából származik. *Múzeumok az információs korszakban* című tanulmányában az elidegenedés egyik olvasatából indul ki és a hálózati társadalom, illetve a valós virtualitás viszszatetsző kapcsolatai között keres szerepet a múzeumoknak. Ez a szerep pedig nem más, mint hogy összekapcsolja és megtartsa az élő kultúrát a művészet és az emberi ismeretanyag számos területén. Egyszóval a múzeumoknak kommunikációs proto-

kollokká kell válniuk, hogy megtarthassák kultúra-összekötő szerepüket, valamint összekapcsolják az egyre távolodó tér- és idő-kontextust. Külön kiemelném a tanulmányban azt a részét, ahol Castells úgy ír a művészetekről, mint egyfajta kultúra-összefogó hidakról. Ezen a helyen mutat rá arra, hogy a művészet speciális kapcsolóként funkcionál: tudniillik a múltban, a jelenben és a jövőben is képes összetartani az emberiséget, függetlenül a kortól, a nemtől, a társadalmi hovatartozástól és a műveltség fokától.

Malraux képzeletbeli múzeumától a virtuális múzeumig címmel írta meg tanulmányát a híres argentin orvos, Antonio M. Battro. Írását André Malraux azon gondolatával kezdi, mely szerint a műalkotás minden esetben átalakul, és a múzeum nem más, mint az a hely, ahol a műalkotások új életet kapnak. Új életet kapnak, azaz megszűnnek „csak” tárgyak lenni. „Újdonsült” környezetükben ugyanis egy gyűjtemény szerves részévé válnak, aminek következtében kibővül már meglévő funkciójuk, és akár teljesen más üzenetet közvetíthetnek, mint korábban. Ebből kiindulva felvázolja a képzeletbeli és a virtuális múzeum formálódását és kapcsolatát a valóságos múzeumokkal. Majd megvizsgálja, hogy a globalizáció és a digitális technológia, a reprodukciók elterjedése miként is változtathatja meg a műalkotások szemantikáját. Végezetül pedig levonja azt a következtetést, hogy nagyon hasznos a technika fejlődése, de csak abban az esetben, ha nem veszélyezteti az eredetiséget.

Az első rész utolsó tanulmánya a *Több tárhely, kevesebb múzeum. Kibertér az adattár és a múzeumi kiállítótér között*, melyet Wolfgang Ernst német kultúra- és médiatudós írt. Ernst a fotográfia és azt túlszárnyalva a digitális technológia elterjedésével foglalkozik, rámutatva arra, hogy ez milyen mélyreható változásokat idézett elő a kultúra szerkezetében és a múzeumok mechanizmusában.

A második fejezetben öt tanulmány olvasható. Ezek sorát a Léontine Meijer-van Mensch – Peter van Mensch holland szerzőpáros írása nyitja, ennek címe

A szaktudományos felügyeletről az együttalkotásig. A gyűjtés és a múzeumi gyakorlat fejlődése a 19. és a 20. században. Ez az írás a gyűjtés és a múzeumi gyakorlat, illetve a múzeumi szakma kialakulásával és fejlődésével foglalkozik, és egészen a kezdetektől a kortárs gyűjteményezési politikáig bemutatja számunkra a legfontosabb tudnivalókat.

Rhiannon Mason brit identitás- és örökségkutató *Múzeumok, galériák, kulturális örökség. A jelentésalkotás és a kommunikáció színterei* címmel írta meg dolgozatát. Ebben a ma muzeológusait közvetlenül érintő kérdéseket taglalja. A kommunikációelmélet felől közelíti meg dolgozatának tárgyát (múzeum, galéria és más örökségi helyszínek), és az ezáltal nyújtott értelmezési kereteket a múzeumok legkülönbözőbb tevékenységeire alkalmazza. Kifejti, hogy az egyes kommunikációs elméletek, illetve modellek hogyan alkalmazhatóak a kulturális intézmények esetében (negatívumokat és pozitívumokat egyaránt bemutatva), és hogy miképpen válhat a múzeum a kommunikáció fontos színterévé.

Fiona Cameron ausztrál kutató *Múzeumi gyűjtemények, dokumentáció és a tudás változó paradigmái* című tanulmányában a tudás alakításának, a diskurzusok működésének posztstrukturalista doktrínáit a múzeumi dokumentáció megszokott praxisával és az újraformálás lehetőségeivel hozza kapcsolatba. A dolgozatban evidenssé válik, hogy a múzeumok színpalok mögött zajló tevékenységei nem tárgyilagos dolgok vagy adatok szakszerű leírásai, hanem kulturális és egyéni olvasatok függvényei.

Digitális technológia. A szervezeti változás irányítója vagy eszköze címmel írt esszét az ausztrál muzeológus Darren Peacock. A tanulmány célja annak feltárása, miként lehetnek a digitális ITK-k a változás előmozdítói a kulturális örökségi intézményeken belül. Főleg a szociológia, a szervezet- és vezetéselmélet és az informatikai rendszerek alapelveire támaszkodva tárja fel, hogy miként érthetjük meg és irányíthatjuk jobban a digitális ITK-k használata által előidézett változást a kultúra területén.

A fejezet zárásaként a neves brit archeológus, John Carman írása – *Bebocsátás a kulturális örökségbe avagy: hogyan lesz valamiből múzeumi tárgy* – következik. Carman azt az egyszerűnek tűnő folyamatot követi nyomon, amikor a hétköznapi tárgy múzeumi darabbá válik. A tanulmányban lassan „lemeztelenedik” előttünk a múzeumi gyűjtemény, tudniillik Carman megismerteti velünk a tárgyak szerepét, tulajdonságait és raktározásának alapelveit. És annak rendje és módja szerint ő is rátér arra az André Malraux-i gondolatra, mely szerint a tárgyak azzal, hogy bekerülnek a múzeumba, újfajta jelzőkkel és tulajdonságokkal ruházódnak fel.

A Történelem, kiállítás, irodalom című harmadik szakaszban négy olyan tanulmányt találhatunk, amelyek egytől egyik a múzeumi gyakorlatra helyezik a hangsúlyt. Gottfried Korff német etnológus írásának címe *Tároló és/vagy generátor. Gyűjtés és kiállítás viszonya a múzeumban*. Ebben a tanulmányban nemcsak arról esik szó, hogy mi okozza a múzeumok sikerességét, hanem az is kiderül, miért igaz az az állítás, miszerint a múzeum az idő tudatosításának az intézménye. Korff ráadásul szembeszáll azzal a szinte már meggyökeresedett állásponttal is, mely szerint a múzeum elsősorban tároló- és feldolgozóhely, és amellet érvel, hogy a múzeum inkább a múlt újradimenzionálására szolgáló helyszín.

Michael Fehr német múzeumteoretikus tanulmánya *A történelem konstrukciója – a múzeumban* címmel jelent meg, és a hagyományos múzeumi gyakorlat mellett foglal állást. Bár elfogadja, hogy a kortárs kiállítási gyakorlat népszerű és bizonyos szempontokból hasznos is, de sajnos azzal a hátulütővel is jár, hogy a valódi szakmaiságot háttérbe szorítja. A modern múzeumokban ugyanis egyre több lesz a technikai és a pénzügyi szakember, holott a tudományos kutatók meglehetősen indokoltabb lenne. Fehr nem titkoltan ennek a felélesztése céljából írta meg tanulmányát, és reményét fejti ki ennek pozitív irányú megváltoztatására.

Az Élvezeti olvasatok. Adalékok az irodalmi kiállítás szemiológiájához és narratológiájához című írás Christian Metz filmelméleti szakember alkotása. Utalva „a szöveg öröme” barthes-i fogalmára az irodalmi kiállítás értelmezésében az élvezeteli olvasatok lehetőségeit boncolgatja, egyúttal megalkotja a kiállítás aktív befogadásának olyan komplex modelljét, mely túlmutat az irodalom múzeumi színrevitelén.

A fejezet és a kiadvány utolsó írása Uwe Writh *Mi mutatkozik meg, amikor irodalmat mutatunk be?* című írása, mely az előző tanulmányhoz hasonlóan szintén az irodalmi kiállítás ideájából indul ki. Azon belül

is leginkább az irodalmi textus létesülési folyamatának színreviteléből, de nála, túlmutatva az irodalmi kiállítások világán, az alkotási folyamat bevonása a műalkotás megjelenítésébe a megalkotottság kiállításának, a kiállítási lépés reflexiójának, a keret keretbe foglalásának általános gesztusára megy vissza.

A mű elsődleges hozadéka, hogy a múzeum nemcsak arra szolgál, hogy tárolja és bemutassa a múlt tárgyi hagyatékát, hanem, hogy az értelmezési kereteket aktualizálva újra és újra színre vigye azt. Vagyis olyan keretbe foglalja, amely lehetővé teszi a múlt jelenvalóvá tételét a

mában. Másik kiemelendő előnye pedig az, hogy megmutatja az olvasóközönségnek a muzeológusi életpálya rejtett kincseit.

Kiderül ugyanis, hogy a muzeológia távolról sem unalmas és haszontalan szakma, hanem számos más tudományággal közelebbi kapcsolatba hozható tudomány.

A kötet figyelemfelkeltő külseje – a borítón szereplő képi illusztráció a virtualitás és modernitás látzatát kelti –, színvilága (a kötet fedő- és hátlapján határozottan dominál a fekete és a piros szín) és a gondos belső elrendezés teszük szemléletessé és választékoská a kötetet.

A Petőfi Irodalmi Múzeum és a Ráció Kiadó közös gondozásában megjelent

kötet nagyszerű tanulmányokat sorakoztat fel, amelyekkel kellőképpen gazdagodott a magyar nyelvű múzeumi diskurzus. Egyetlen negatívumként talán azt hozhatom fel, hogy a kötet egész könyvként nehezen megragadható, köszönve ezt a tartalmi sokféleségnek.

A mű elsődleges hozadéka, hogy a múzeum nemcsak arra szolgál, hogy tárolja és bemutassa a múlt tárgyi hagyatékát, hanem, hogy az értelmezési kereteket aktualizálva újra és újra színre vigye azt. Vagyis olyan keretbe foglalja, amely lehetővé teszi a múlt jelenvalóvá tételét a múzeológusi életpálya rejtett kincseit. Kiderül ugyanis, hogy a muzeológia távolról sem unalmas és haszontalan szakma, hanem számos más tudományággal közelebbi kapcsolatba hozható tudomány.

Palkó Gábor (2012, szerk.): *Múzeumelmélet. A képzeletbeli múzeumtól a halozati múzeumig.* Petőfi Irodalmi Múzeum – Ráció Kiadó, Budapest. 300 old. ISBN 978-615-5047-36-7

Jegyzetek

¹ Vö: Frazon Zsófia *Múzeumelmélet. A képzeletbeli múzeumtól a hálózati múzeumig* című recenziójával: http://epa.oszk.hu/02500/02518/00340/pdf/EPA02518_irodalomtortenet_2013_02_330-335.pdf

² Frazon Zsófia recenziójában azért tartja a legerősebbnek ezt a részt, mert a szövegszerűség, a jelentéstelítettség, a kutatás és a kiállítás kapcsolatrendszerében ebben a fejezetben mutatja meg a legkomplexebb képet és ebben a részben olvashatóak az igazán múzeumelméleti gondolatok.

³ Természetesen nem minden múzeumi tárgyat tart szemétnek, csupán elismeri: nem mindig a legszebb,

legjobb és legértékesebb tárgyak kerülnek bele a múzeumi gyűjteménybe. Ezek a tárgyak – akár az értékesebbnek, akár az értéktelennek tartottak – a gyűjtemény részeként túllépi a „szemét” kategóriáját, hiszen új értelemmel és minőséggel töltődnek fel. E folyamat során tehát a kulturális „hulladékból” kulturális „ritkaság” formálódik.

Vrabel Tünde

Selye János Egyetem, Komárom
Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola,
PhD-hallgató

Recenzió Sándor István: *Író és társadalom* című könyvéről

Sándor István Író és társadalom című monográfiája 2012-ben jelent meg a Ráció Kiadó gondozásában. A szerző irodalomtörténeti életműve 1945-ben politikai okok miatt megszakadt, koncepció tárgyalás után a szegedi Tanárképző Főiskolán tanító professzort félreállították, áthelyezésre ítélték. Eredetileg 1945-ben megjelent kiváló, ám a korszakban nem sokra méltatott kötete visszhang nélkül maradt. Az alcímből ítélve (Fejezet a magyar felvilágosodás irodalomtörténetéből, I. Főúr és nemes) többkötetes munkának szánhatta monográfiáját, ám az említett okok ellehetetlenítették művének folytatását. Sándor István tudományos munkássága 1946-tól áthelyeződött a néprajz, illetve a néprajzi bibliográfia területére. A szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tanácsa 1991-ben joggal ítélte oda az intézmény legmagasabb kitüntetését, a Juhász Gyula-émlékplakettet, s határozatban mondta ki, hogy Sándor István 1945-ös eltávolítása megalapozatlan volt. Mindezek ellenére kitűnő művére még csak utalás sincs a 18. századdal foglalkozó összefoglalásokban.

A 18. század vége minden kétséget kizáróan az egyik legfontosabb időszak a magyar irodalomtörténetben. Sándor István tárgy történeti jellegű összefoglaló munkája e kort hivatott bemutatni, vagyis betekintést enged a magyar felvilágosodás fél évszázadába a társadalmi gondolkodás különböző aspektusaiból. Megvizsgálja a magyar társadalmi hagyomá-

nyokhoz hű, s a rendi konzervativizmus szelleméhez igazodó nemesség szembenállását azzal az „elidegenedett”, arisztokrata mágnásosztállyal, amely számára az ősi virtus ügye – a felvilágosodás eszméinek megfelelően – már elavult. Megfigyelhető, hogy a társadalmi és szociális szembenállás, a nemes és a jobbágy ellentéte kiváló nyersanyagul szolgálhatott a

Jegyzetek

¹ Vö: Frazon Zsófia *Múzeumelmélet. A képzeletbeli múzeumtól a hálózati múzeumig* című recenziójával: http://epa.oszk.hu/02500/02518/00340/pdf/EPA02518_irodalomtortenet_2013_02_330-335.pdf

² Frazon Zsófia recenziójában azért tartja a legerősebbnek ezt a részt, mert a szövegszerűség, a jelentéstelítettség, a kutatás és a kiállítás kapcsolatrendszerében ebben a fejezetben mutatja meg a legkomplexebb képet és ebben a részben olvashatóak az igazán múzeumelméleti gondolatok.

³ Természetesen nem minden múzeumi tárgyat tart szemétnek, csupán elismeri: nem mindig a legszebb,

legjobb és legértékesebb tárgyak kerülnek bele a múzeumi gyűjteménybe. Ezek a tárgyak – akár az értékesebbnek, akár az értéktelennek tartottak – a gyűjtemény részeként túllépi a „szemét” kategóriáját, hiszen új értelemmel és minőséggel töltődnek fel. E folyamat során tehát a kulturális „hulladékból” kulturális „ritkaság” formálódik.

Vrabel Tünde

Selye János Egyetem, Komárom
Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola,
PhD-hallgató

Recenzió Sándor István: *Író és társadalom* című könyvéről

Sándor István Író és társadalom című monográfiája 2012-ben jelent meg a Ráció Kiadó gondozásában. A szerző irodalomtörténeti életműve 1945-ben politikai okok miatt megszakadt, koncepció tárgyalás után a szegedi Tanárképző Főiskolán tanító professzort félreállították, áthelyezésre ítélték. Eredetileg 1945-ben megjelent kiváló, ám a korszakban nem sokra méltatott kötete visszhang nélkül maradt. Az alcímből ítélve (Fejezet a magyar felvilágosodás irodalomtörténetéből, I. Főúr és nemes) többkötetes munkának szánhatta monográfiáját, ám az említett okok ellehetetlenítették művének folytatását. Sándor István tudományos munkássága 1946-tól áthelyeződött a néprajz, illetve a néprajzi bibliográfia területére. A szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskola Tanácsa 1991-ben joggal ítélte oda az intézmény legmagasabb kitüntetését, a Juhász Gyula-émlékplakettet, s határozatban mondta ki, hogy Sándor István 1945-ös eltávolítása megalapozatlan volt. Mindezek ellenére kitűnő művére még csak utalás sincs a 18. századdal foglalkozó összefoglalásokban.

A 18. század vége minden kétséget kizáróan az egyik legfontosabb időszak a magyar irodalomtörténetben. Sándor István tárgy történeti jellegű összefoglaló munkája e kort hivatott bemutatni, vagyis betekintést enged a magyar felvilágosodás fél évszázadába a társadalmi gondolkodás különböző aspektusaiból. Megvizsgálja a magyar társadalmi hagyomá-

nyokhoz hű, s a rendi konzervativizmus szelleméhez igazodó nemesség szembenállását azzal az „elidegenedett”, arisztokrata mágnásosztállyal, amely számára az ősi virtus ügye – a felvilágosodás eszméinek megfelelően – már elavult. Megfigyelhető, hogy a társadalmi és szociális szembenállás, a nemes és a jobbágy ellentéte kiváló nyersanyagul szolgálhatott a

18. század végén és a 19. század elején felvilágosult íróink műveiben. A társadalomkritikai hang igencsak erősen szólal meg a gyakran humorral megtűzdelt írásokban, amelyekben az írók „Werbőczy népének” maradiságát és a külföldieskedő mágnás, az úgynevezett „korcs” finom európaiságát elemzik.

A szerző bemutatja, miként tör utat magának magyar földön is a racionalizmus új eszméje, az ész mindenhatósága; az újító tervek, a reformeszmék együttes erővel rázzák meg a konzervatív-nak számító Európát. Ebben az új világban csökken az egyház befolyása; a barokk korszakával szemben a racionalizmus hadat üzen a dogmáknak. Sándor István könyve evidens módon jelzi, hogy a felvilágosodás szellemisége ellentmondást nem tűrő hangon egyházellenes.

Nem véletlen, hogy a szerző monográfiájában többször hivatkozik Werbőczy István *Hármaskönyvére*, amely írásban is rögzítette, hogy a magyar társadalom kiváltságos rétege a nemesi osztály. Nem hiába tartotta a régi magyarság Werbőczy munkáját alkotmánynak, hiszen a *Tripartitumban* megfogalmazott tételek hosszú időn át érvényben maradtak. Joggal provokál azonban minket a kérdés: kitől várhatta volna a magyar társadalom az új szellem befogadását, majd annak kultúrába ágyazását, ha nem az összes jogok kiváltságos birtokosától, a magyar nemestől? Az európai reformeszmék azonban a hagyományokhoz görcsösen ragaszkodó nemes otthonában nem találnak termékeny talajra.

Sándor István munkája ellentétek tömkelegét sorakoztatja fel. Az olvasó először egy kettős világba léphet bele, melyben találkozik a keresztény dogmák uralta világ a felszabadult ész modern korszakával. Másodsorban pedig nyomon követheti a rendi és modern társadalomszemlélet

markáns ellentétét. A harc múlt és jelen, parlagias és modern szintjén manifesztálódik, a szellemi hadjárat színteréül pedig az irodalom válik. Ebből is látható, hogy a társadalmi problematika a korszakban másodrangúnak bizonyul, ugyanis a felvilágosodás hazánkban a szellemi élet, vagyis a kultúra szolgálatába áll.

A 18. században művelődési válság robban ki, sokan áhítoznak a pezsgő életű Nyugat világa után, ám ellentétéseinek – az ész mindenhatóságával szemben – hangot ad az ellenzék táborá is. Ezt a táborát erősíti Apor Péter báró, aki szerint a „náj” módi

magyartalan; a kultúra nem boldogít, hirdeti Orczy Lőrincz. Faludi Ferenc pedig a vallás távlataiba helyezi a problémát: véleménye szerint a nyugati kultúra megfertőzte a keresztény erkölcs alapjait. Az új idők felvilágosult gondolkodói meg látásában Werbőczy *Tripartituma* elavult, és a magyar nemes megrekedt a falusi élet szintjén. Sándor István munkája így felsorakoztatja egymással szemben a felvilágosodás-ellenes képviselőket, illetve azokat a változást sürgető gondolkodókat, akik az ősi virtus ügyét már csak messzi távolból kívánják szemlélni.

Sándor István munkája ellentétek tömkelegét sorakoztatja fel.

Az olvasó először egy kettős világba léphet bele, melyben találkozik a keresztény dogmák uralta világ a felszabadult ész modern korszakával. Másodsorban pedig nyomon követheti a rendi és modern társadalomszemlélet markáns ellentétét.

A harc múlt és jelen, parlagias és modern szintjén manifesztálódik, a szellemi hadjárat színteréül pedig az irodalom válik.

Ebből is látható, hogy a társadalmi problematika a korszakban másodrangúnak bizonyul, ugyanis a felvilágosodás hazánkban a szellemi élet, vagyis a kultúra szolgálatába áll.

A kiváló monográfiában az író teret ad úgy a kántorköltészet képviselőinek (Verseghy Ferenc), mint „Werbőczy népének”. A forradalmi papköltő, Verseghy *Rikóti Mátyása* komikus jellemkép, az egyházi teendők látóköri megrekedt kántor kalandsorozata; a tizenkét énekből álló költeményben a barokk kultúrájából táplálkozó, parlagias Rikóti a nyugati ízlés ellenképévé női ki magát. A magyar rendek legtöbbet forgatott olvasmánya, Werbőczy sokat emlegetett *Tripartituma*, megtalálható minden nemes otthonában. Talán némi túlzással, ám mégis a második *Bibliaként* emlegetett írás bizonyos irodalmi művek allegóriájává válik. Sándor István ezzel összefüggésben több jelentős irodalmi példát is említ: Dugonics *Etelkáját*, Bessenyei *Tariménes utazásait* és Katona *Bánk bánját*; a szerző úgy fogalmaz, hogy „mindhárom mű a közjogi feszültségekkel terhes idők jellemző dokumentuma” (94. o.). Werbőczy és a *Corpus Juris* eszméiből táplálkozik Gvadányi nótáriusa – e típus jellemző jegye a deákos nyelv mellett a szeretetreméltóság –, akinek hétköznapi beszédén erőteljesen érezhető a jogi élet latin szókincse.

A török idők pusztító hadjáratainak után a hősi múlt öntudata, az ősök tisztelete és a katonás múlt emléke örök időkre a magyar nemes emlékében él tovább. A virtus tisztelete, a heroizmus képei megjelennek a korszak szószólóinak műveiben. Sándor István több, irodalmunk katonás hagyományait felelevenítő, a magyar katonaszemélyt dicsőítő költőt említ, amikor így fogalmaz: „a virtus tisztelete nem fogyatkozik meg költőink szívében” (119. o.). Csokonai, Ányos, Baróti Szabó, Virág, Berzsenyi, Pálóczi Horváth verseiből érezhető a katonás buzdítás, a harci kiáltás dicsőítő szólama. Sándor, ahogy az előzőekben, úgy most is szembeállítja egymással a katonaeletet magasztaló, illetve a fegyverzörgéstől távol maradó költő szerepét. Nem véletlen tehát, hogy a vitézi élet méltatása mellett és a háborús előzmények után kedvelt műfajjává válik a békeköltészet. A szerző reflektál azokra a pacifista alkotókra – Barcsay Ábrahám, Kisfaludy

Sándor vagy Orczy Lőrinc –, akik búcsút intenek a katonaeletnek, és műveikben megjelentetik az áhitott béke már-már kozmikusá növelt képeit.

A kötet talán legérdekesebb fejezete, amikor Sándor István kitér a küllem, a viselet okozta dilemmára. Nem csak ortológus és neológus szított vitát az irodalmi berkekben. Régi és modern dísz, küllem és viselet nem férnek meg egymás mellett. Magyar ruhát ölt Gvadányi, Horváth Ádám, Rájnis József és Virág Benedek; európai stílusban, idegen francia viseletben tetszeleg Bessenyei, Dayka, Kazinczy és társai. Az utóbbi mellett úgy érvel a magyar testőrírő Bessenyei, hogy „a divat nem bűn”.

Felfedezhető továbbá, hogy a 18. század végén felvilágosult írónk a nemesi Magyarország kulturális fogékonyságát bírálva egyszersmind a változásra legfogékonyabb réteg, a magyar főúri világ felett mondtak erős kritikát. A cél – a kultúrateremtés vágya – közös, ám felvilágosult író és felvilágosult főúr e tekintetben ellentétes irányt követ. A költőink ajkán metaforává váló „korcs” fogalma arra a mágnásra utal, aki az új kor szelleme helyett csupán néhány ruhadarabot hoz magával európai úttjáról. A magyar holmi elvetése, a pazarló életmód követése a darab végén rendszerint üres kézzel távozó – Serteperti, Kényesy, Kénczy vagy Székházy személyében rajzolódik ki. Sándor könyvében e típus ellenkezőjének táborát erősíti Dugonics *Etelkája* és Katona *Bánk bánja*: annak a hungarocentrikus látásmódnak a képviselői, amely a nemzet sorsát mindennél fontosabbnak tartja.

Sándor István könyve annak a korszaknak a szemléltetésére hivatott, ahol a szüntelen jelen lévő feszültség és a kettős szimbolika kereszteződése szinte végig nyomon követhető írónk, költőink műveiben. A monográfia múlt és jelen, barokk és felvilágosodás, egyháziság és szabadon pezsgő élet ellentétének bemutatását célozza meg. A szerző munkája társadalomkritika is egyben; a társadalmi feszültség hátterében pedig a hagyományokhoz görcsösen

ragaszkodó nemesség és az idegen környezetet majmoló főúri világ konfrontálódik. Sándor nem véletlenül nyilatkozik nemes-ellenes közhangulat kialakulásáról a korszakban, hiszen alig maradt valami a felvilágosult főúr életében, ami magyar; idegenként hat a korszakban szinte minden név és kulturális célkitűzés.

Sándor István (2012): *Író és társadalom. Fejezet a magyar felvilágosodás irodalomtörténetéből. I. Főúr és nemes.* Ráció Kiadó, Budapest. 263 o. ISBN 978-615-5047-29-9

Hadobász Andrea

PhD-hallgató,
Selye János Egyetem, Komárom,
Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola

Az irodalmi nevelés útjai és lehetőségei

Az irodalomtanítás újabb kihívásai a kisebbségben élő magyarok vonatkozásában

A mai, posztmodern kor kihívásaira felelő pedagógia nem hagyhatja figyelmen kívül mindazokat a nagymértékű társadalmi-kulturális változásokat, amelyek az utóbbi években, évtizedekben végbementek, és amelyek újabb és újabb nézetek, szemléletek megjelenését eredményezték. Erdélyi Margit irodalom- és neveléstörténész kötete is ezt a problémakört vizsgálja az irodalomtanítás keretein belül.

A könyv mind a hat fejezete a pedagógia és az irodalom együtt hatásai-val foglalkozik, az irodalom pedagógiai vonatkozásait tárgyalja.

A szerző a teljesség igénye nélkül néhány különösen problematikus kérdést emel ki. Kiindulópontja az irodalomtanár kompetenciája, és ehhez kapcsolódóan vizsgál több olyan – az irodalmi nevelés szempontjából releváns – kérdést, mint például a sajátos kulturális környezet hatása a diákokra, a gyermekirodalom szerepe a pedagógiában, az irodalmi műfajok taníthatósága vagy a mese didaktikai lehetőségei.

A *Gondolatok az irodalomtanár kompetenciájáról és dilemmáiról* című nyitófejezet a korábbi műveltségcszmény megváltozását és ennek pedagógiai következményeit tárgyalja. A teljességre törekvő kulturális kódrendszert ugyanis új

elvárások, új célok váltják fel, amelyek a tudás hasznosíthatóságát helyezik előtérbe. Egyre erősebb az a törekvés az irodalomtanításban, hogy az oktatás ne csak az információhalmazt szolgálja, hanem a diákok szövegalkotási, -értési képességét is hatékonyan fejlessze.

Az irodalomtudomány és az irodalomtanítás a köztük lévő különbségek ellenére is csak közösen tudja kidolgozni, megajánlani azokat az új irodalomértési stratégiákat, amelyek segítik a kor követelményeinek megfelelő olvasói, irodalomtanári felkészülést. Azonban a műalkotás és azon belül az irodalmi mű definíciói körüli bizonytalanságok tovább erősítik az irodalomtanár dilemmáit. A posztmodern megjelenésével erőteljesen megváltoznak az irodalom módszertanának elvi felfogásai. A művészet fogalma ugyancsak átértékelődik a modernhez képest. A posztmo-

ragaszkodó nemesség és az idegen környezetet majmoló főúri világ konfrontálódik. Sándor nem véletlenül nyilatkozik nemes-ellenes közhangulat kialakulásáról a korszakban, hiszen alig maradt valami a felvilágosult főúr életében, ami magyar; idegenként hat a korszakban szinte minden név és kulturális célkitűzés.

Sándor István (2012): *Író és társadalom. Fejezet a magyar felvilágosodás irodalomtörténetéből. I. Főúr és nemes.* Ráció Kiadó, Budapest. 263 o. ISBN 978-615-5047-29-9

Hadobász Andrea

PhD-hallgató,
Selye János Egyetem, Komárom,
Magyar Nyelv és Irodalom Doktori Iskola

Az irodalmi nevelés útjai és lehetőségei

Az irodalomtanítás újabb kihívásai a kisebbségben élő magyarok vonatkozásában

A mai, posztmodern kor kihívásaira felelő pedagógia nem hagyhatja figyelmen kívül mindazokat a nagymértékű társadalmi-kulturális változásokat, amelyek az utóbbi években, évtizedekben végbementek, és amelyek újabb és újabb nézetek, szemléletek megjelenését eredményezték. Erdélyi Margit irodalom- és neveléstörténész kötete is ezt a problémakört vizsgálja az irodalomtanítás keretein belül.

A könyv mind a hat fejezete a pedagógia és az irodalom együtt hatásával foglalkozik, az irodalom pedagógiai vonatkozásait tárgyalja.

A szerző a teljesség igénye nélkül néhány különösen problematikus kérdést emel ki. Kiindulópontja az irodalomtanár kompetenciája, és ehhez kapcsolódóan vizsgál több olyan – az irodalmi nevelés szempontjából releváns – kérdést, mint például a sajátos kulturális környezet hatása a diákokra, a gyermekirodalom szerepe a pedagógiában, az irodalmi műfajok taníthatósága vagy a mese didaktikai lehetőségei.

A *Gondolatok az irodalomtanár kompetenciájáról és dilemmáiról* című nyitófejezet a korábbi műveltségcszerny megváltozását és ennek pedagógiai következményeit tárgyalja. A teljességre törekvő kulturális kódrendszert ugyanis új

elvárások, új célok váltják fel, amelyek a tudás hasznosíthatóságát helyezik előtérbe. Egyre erősebb az a törekvés az irodalomtanításban, hogy az oktatás ne csak az információhalmazt szolgálja, hanem a diákok szövegalkotási, -értési képességét is hatékonyan fejlessze.

Az irodalomtudomány és az irodalomtanítás a köztük lévő különbségek ellenére is csak közösen tudja kidolgozni, megajánlani azokat az új irodalomértési stratégiákat, amelyek segítik a kor követelményeinek megfelelő olvasói, irodalomtanári felkészülést. Azonban a műalkotás és azon belül az irodalmi mű definíciói körüli bizonytalanságok tovább erősítik az irodalomtanár dilemmáit. A posztmodern megjelenésével erőteljesen megváltoznak az irodalom módszertanának elvi felfogásai. A művészet fogalma ugyancsak átértékelődik a modernhez képest. A posztmo-

dern irodalomfelfogás paradigmaváltással jár együtt a szerző-mű-olvasó hármasszozonylatában is azáltal, hogy a szerzőnek egyre kevesebb szerepet tulajdonít. A fogalmak tisztázása még nem tekinthető lezárt folyamatnak, és a továbbiakban is bővítendő válaszra vár még a kérdés: Mit jelent pontosan a posztmodern?

A *Sajátos kulturális környezetünk* című fejezet a multikulturalitás, az interkulturalitás és a regionalitás kérdéseire összpontosít a kisebbségben élő magyarok vonatkozásában. A posztmodern ritkán törekszik az egyetemességre, sokkal inkább a viszonylagosságot, a relativitást helyezi előtérbe – ezért a multikulturalitás mellett a regionalitás is egyre inkább érvényesül. A szlovákiai magyarság sajátos helyzete az irodalomtanítást sem hagyja érintetlenül, hiszen a nemzeti kánon(ok) problematikája különösen hangsúlyossá válik ebben a régióban. A szerző felhívja a figyelmet, hogy a kulturális kompetencia fejlesztésének igénye egyre inkább a regionális irányultság erősödését eredményezi. Az iskola pedig különösen sokat tehet azért, hogy a kisebbségben élők is jól érezzék magukat a szülőföldjükön.

Manapság a gyerekek újabb és újabb szórakozási lehetőségek közül választhatnak, és az olvasás mint szabadidős tevékenység egyre inkább veszít népszerűségéből. A szerző ezért külön fejezetet (*Irodalom és a pedagógia együttthataisai*) szentel a szövegekkel való közvetlen találkozás fontosságának hangsúlyozására. A szépirodalom, különösen a drámaolvasás egyre inkább perifériára szorul az irodalomórakon is, pedig az irodalomtanár feladata lenne az olvasás megszerettetése, a diákok értő olvasóvá nevelése tanórai keretek között. Mindehhez nélkülözhetetlennek tartja az eredeti irodalmi művek szoros olvasását és szövegszintű értelmezését is. A tanár didaktikai felkészültsége, igényessége, irodalmi ízlése, tájékozottsága, tanári szabadsága lehet az alapja a változatos és hatékony órai munka végzésének. Hasznos lenne az irodalomórakon a drámaelmélet alaposabb tanítása is, hiszen ezáltal a színházlátogatás is

mélyebb élményt adhatna a diákok számára. A szerző példaként Örkény István *Vérrokonok* című drámáján keresztül mutatja be, hogyan szerethetjük meg a diákokkal a drámaolvasást.

A *gyermekirodalom didaktikai vetületei* című fejezet a kisgyermekeknek szánt epikai és lírai alkotások rövid történeti és elméleti áttekintését adja Aiszóposz, Phaedrus, La Fontaine, Perrault, a Grimm fivérek, Andersen és Selma Lagerlöf jelentőségét hangsúlyozva. A szerző úgy véli, kiemelten fontos, hogy a gyerekek az életkoruknak megfelelő, igényes, esztétikai és etikai értékeket egyaránt hordozó művekkel találkozzanak. Ezek értelmezéséhez azonban elengedhetetlen, hogy már rendelkezzenek a megfelelő szintű szövegértési képességgel, amelynek fejlesztésben segítséget jelenthet egy-egy olyan téma több különböző szövegfeldolgozásának összehasonlító vizsgálata, mint például a farkas és a bárány toposza. A gyermekirodalom egyik legnépszerűbb műfaja, a mese irodalomelméleti szempontból is igencsak érdekes terület – ez bizonyítják V. J. Propp és Bruno Bettelheim kutatásai.

A szerző szerint a kisgyermek nevelésében kulcsfontosságú, hogy mit olvasnak, mely történetek kötik le figyelmüket, melyek fejlesztik mentális és emocionális világukat, melyek enyhítik szorongásukat, félelmeiket, melyek segítik megoldani aktuális gondjaikat. Eppen ezért a következő fejezet (*Műfaj a gyermekolvasó vonzáskörében*) is a mese témakörén belül marad. A mesék alkalmasak a gyermek tudatos és tudatalatti problémáinak felismertetésére, bátorítják kinos vagy örömteli álmainak, vágyainak megfogalmazására, rádöbbennek azok megfelelő értelmezésére, hozzásegítik a helyes döntésekhez. Pozitívumát a szerző abban is látja, hogy az élethelyzeteket nagymértékben leegyszerűsíti, érthetővé teszi a gyermek számára is, aki így könnyen tud azonosulni a mesehősök sorával, küzdelmeivel. A mese olyan művészi alkotás, amely egyben állásfoglalás a felismert valósággal szemben. A műfaj összetettségét bizonyítja, hogy olyan epikai műalkotásról beszélünk, amelyben

fantasztikus/csodás, illetve valószerűtlen/hihetetlen elemek sajátosan keverednek.

Az irodalmi műfajok és a szövegértés összefüggései címet viselő zárófejezet a humántudományok helyzetével, szerepével foglalkozik, melyekkel szemben egyre erősebb az az elvárás, hogy igazodjanak a posztmodern kor igényeihez, elvárásaihoz. Az egyik legfontosabb, megoldásra váró probléma a funkcionális analfabetizmus jelensége, vagyis az értő olvasás hiánya. Megfelelően működő szövegértési képesség nélkül a gyerekek nem fogják örömeiket lelni az olvasásban. A könyv megszerettetését, az olvasás fejlesztését tehát már kisgyermekkorban érdemes elkezdni. Ehhez kiváló eszköz lehet a mese vagy bármely más, a gyermek- és ifjúsági irodalom körébe tartozó mű a szerző szerint.

Jelen kötetet Erdélyi Margit elsősorban magyartanároknak ajánlja, hogy segítségükre legyen a szakmai felkészülésben, valamint tudatosítsa bennük: munkájuk során nem hagyhatják figyelmen kívül azokat a folyamatos társadalmi változásokat, amelyek hatást gyakorolnak a nevelői-oktatói folyamat egészére, és számos új kihívás elé állítják a pedagógusokat.

Erdélyi Margit (2012): *Pedagógia és irodalom kölcsönhatásai*. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom.

Manxhuka Afrodita

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola,
PhD-hallgató

A számolás fejlesztése 4–8 éves korban

Józsa Krisztiánnak a DIFER programcsomaghoz kötődő kötetek új elemeként megjelent, szülőknak, óvodapedagógusoknak és tanítóknak írt könyve a számolási készség fejlődését és a fejlődéssegítés lehetséges módjait mutatja be a számolási készség értelmezésétől, fejlődésének jellemzőitől és mérhetőségétől, fejleszthetőségének lényegesebb módszertani vonatkozásaitól indulva a gyakorlatban alkalmazható fejlődéssegítő játékok gazdag tárházáig.

Évtizedek óta ismert, hogy az iskolába lépéskor a gyermekek között jelentős fejlettségbeli különbségek vannak, mely különbségek kompenzálása a hagyományos pedagógiai kultúra keretein belül lényegében esélytelen (Nagy, 1980, 2007). A fejlesztőkísérletek eredményei bizonyítják, hogy egy új szemléletmódra alapozva játékosan, az egyéni fejlődési szinthez, ütemhez igazodva a fejlődés jól segíthető, a hátrányok jelentősen csökkenthetők (Józsa és Zentai, 2007; Nyitrai és Zentai,

2012). Ez a módszertani kultúra a kompetencia-alapú, kritériumorientált, fejlődéssegítő dominanciájú pedagógia (Nagy, 2015). Ebben az elméleti megközelítésbe illeszkedik Józsa Krisztián könyve is, melynek első részében az elemi számolási készség mérését, fejlődését mutatja be, második részében egy fejlesztést segítő játékgyűjteményt tesz közzé.

Az elemi számolási készség alapjai velünk születettek. A 2–3 éves gyermek már könnyen megjegyzi, ismételgeti a szá-

fantasztikus/csodás, illetve valószerűtlen/hihetetlen elemek sajátosan keverednek.

Az irodalmi műfajok és a szövegértés összefüggései címet viselő zárófejezet a humántudományok helyzetével, szerepével foglalkozik, melyekkel szemben egyre erősebb az az elvárás, hogy igazodjanak a posztmodern kor igényeihez, elvárásaihoz. Az egyik legfontosabb, megoldásra váró probléma a funkcionális analfabetizmus jelensége, vagyis az értő olvasás hiánya. Megfelelően működő szövegértési képesség nélkül a gyerekek nem fogják örömeiket lelni az olvasásban. A könyv megszerettetését, az olvasás fejlesztését tehát már kisgyermekkorban érdemes elkezdni. Ehhez kiváló eszköz lehet a mese vagy bármely más, a gyermek- és ifjúsági irodalom körébe tartozó mű a szerző szerint.

Jelen kötetet Erdélyi Margit elsősorban magyartanároknak ajánlja, hogy segítségükre legyen a szakmai felkészülésben, valamint tudatosítsa bennük: munkájuk során nem hagyhatják figyelmen kívül azokat a folyamatos társadalmi változásokat, amelyek hatást gyakorolnak a nevelői-oktatói folyamat egészére, és számos új kihívás elé állítják a pedagógusokat.

Erdélyi Margit (2012): *Pedagógia és irodalom kölcsönhatásai*. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar, Komárom.

Manxhuka Afrodita

ELTE PPK Neveléstudományi Doktori Iskola,
PhD-hallgató

A számolás fejlesztése 4–8 éves korban

Józsa Krisztiánnak a DIFER programcsomaghoz kötődő kötetek új elemeként megjelent, szülőknek, óvodapedagógusoknak és tanítóknak írt könyve a számolási készség fejlődését és a fejlődéssegítés lehetséges módjait mutatja be a számolási készség értelmezésétől, fejlődésének jellemzőitől és mérhetőségétől, fejleszthetőségének lényegesebb módszertani vonatkozásaitól indulva a gyakorlatban alkalmazható fejlődéssegítő játékok gazdag tárházáig.

Évtizedek óta ismert, hogy az iskolába lépéskor a gyermekek között jelentős fejlettségbeli különbségek vannak, mely különbségek kompenzálása a hagyományos pedagógiai kultúra keretein belül lényegében esélytelen (Nagy, 1980, 2007). A fejlesztőkísérletek eredményei bizonyítják, hogy egy új szemléletmódra alapozva játékosan, az egyéni fejlődési szinthez, ütemhez igazodva a fejlődés jól segíthető, a hátrányok jelentősen csökkenthetők (Józsa és Zentai, 2007; Nyitrai és Zentai,

2012). Ez a módszertani kultúra a kompetencia-alapú, kritériumorientált, fejlődéssegítő dominanciájú pedagógia (Nagy, 2015). Ebben az elméleti megközelítésbe illeszkedik Józsa Krisztián könyve is, melynek első részében az elemi számolási készség mérését, fejlődését mutatja be, második részében egy fejlesztést segítő játékgyűjteményt tesz közzé.

Az elemi számolási készség alapjai velünk születettek. A 2–3 éves gyermek már könnyen megjegyzi, ismételgeti a szá-

mok nevét, a számlálás ebben a korban azonban még inkább nyelvi játék, a helyes számsorrend az emlékezetnek köszönhető. Három éves kor táján a számok nevéhez már mennyiséget is tud kapcsolni a kisgyermek, sőt, 3–4 elemből álló halmaz elemeit esetenként meg is tudja számlálni. Fontos szerepet töltenek be a fejlődési folyamatban a népi mondókák, melyekből a könyv második részében olvashatunk ízelítőt.

A Szegedi Műhely kutatói Nagy József (1986) PREFER-kutatásait továbbgondolva határozta meg az iskolakezdéshez szükséges alapkészségeket, dolgozták ki azok mérésére a diagnosztikus fejlődés-vizsgáló rendszert, a DIFER-t (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a), melynek segítségével 2002-ben országos reprezentatív keresztmetszeti mérést végeztek hozzávetőlegesen 20 ezer fős mintán (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004b). A mérés eredményei viszonyítási pontként szolgálnak az alapkészségek fejlődésének alakulását vizsgáló későbbi kutatások számára. Az elemi alapkészségek fejlődése Nagy József (2000) modellje alapján jellemezhető: előkészítő, kezdő, haladó, befejező és optimumszint határozható meg.

Az elemi alapkészségek közül az elemi számolási készség összetevőinek feltárása Józsa Krisztián (2007) nevéhez fűződik, aki a készség következő összetevőit határozta meg: (1) számlálás 100-as számkörben, (2) manipulatív számlálás 20-as számkörben, (3) számkép-felismerés 10-es számkörben és (4) számolvasás 100-as számkörben. Az elemi számolási készség fejlődése a számkör bővülésében ragadható meg: az előkészítő szinten ötös, a kezdő szinten tízes, a haladó szinten húszas, a befejező szinten százas, az optimum szinten ötszázas számkörben tudnak számlálni a gyermekek. A számláláshoz képest az elemi számolási készség összetevői közül a manipulatív számlálás és a számkép-felismerés kisebb számkörben működik eredményesen.

A sikeres matematikatanuláshoz az elemi számolási készség optimális fejlett-

sége szükséges, aminek elérése gyermekként más és más időszakban következik be, a lassabban fejlődő vagy fejlődésükben jelentős lemaradással küzdő gyermekek esetében jóval (akár több esztendővel) az iskolába lépés után. A készség fejlődésének egyénre szabott, differenciált segítése mindaddig szükséges, ameddig a gyermek el nem éri az optimális szintet, függetlenül attól, hogy hányadik osztályba jár. A jelenleg tapasztalható gyakorlat az iskolai tananyagot nehezebben elsajátító gyermekkel gyakran az adott témakörhöz kapcsolódó feladatokat gyakoroltat (minél nehezebben boldogul a gyermek a tananyaggal, annál többet). Ezek a gyakorlások sokszor kudarcélményt jelentenek a gyermeknek és a felnőttek egyaránt, hiszen a készség fejlődésbeli elmaradásai miatt a több feladat sem eredményezhet előrelépést, ehelyett az adott feladatok megoldásához szükséges képességek fejlődését kellene segíteni.

Az elemi számolási készség a DIFER-mérés egyik területe, ezért a szerző részletesen bemutatja a DIFER-mérést is. Megerősíti az olvasót abban, hogy a szülőknek a mérési eredményekről történő tájékoztatása hasznos, részint a szülőknek a gyermek fejlődése iránti érdeklődése miatt, részint pedig a fejlődés támogatásába való bevonódásuk érdekében. Az eredményt nem befolyásolja, hogy a gyermeket nevelő pedagógus vagy külső szakember végzi a mérést, mégis szerencsésebbnek tartja a szerző, ha az óvodapedagógus vagy tanító végzi azt. Ez erősítheti a pedagógus és a gyermek kapcsolatát, többet tapasztalathoz juttathatja a pedagógust, és motiváltabbá tehet a mérés eredményeire való építkezésben.

A számolási készség fejlődését bemutató fejezetben a 2002-es DIFER-mérés (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a), az ezt követő években végzett nagymintás longitudinális vizsgálatok (Józsa és Zentai, 2014), valamint az 1975-ös PREFER-mérés (Nagy, 1980) fontosabb eredményeit ismerhetjük meg. Különösen érdekes ezek közül, hogy a 2002-ben iskolába lépő gyermekek 23 százalékponttal

fejlettebbek az 1975-ös mintában szereplő gyermekeknél, melynek oka – feltételezhetően – az óvodai nevelés színvonalának növekedésében, az óvodai módszertani kultúra változásában keresendő. Magyarázat lehet még, hogy 1975-ben (bár már létezett az érettségire épülő kétéves felsőfokú képzés) igen magas volt a középfokú végzettséggel rendelkező óvónők aránya. 2002-ben a magasabb iskolázottság eredményesebb módszertani kultúra kialakulását tehetta lehetővé.

A közelmúlt eredményei felhívják a figyelmet arra is, hogy a jelenlegihez képest jobban kellene támogatni a viszszafele számlálás és a manipulatív számlálási készség fejlődését. Az iskolába lépő gyermekeknek 47 százaléka éri el a sikeres iskolakezdéshez szükséges fejlettségi szintet, a gyermekek 22 százaléka az előkészítő vagy a kezdő szinten áll, ami szinte biztos kudarcot jelent az iskolai matematikatanulásban. Számukra javasolt lenne még egy évet óvodában tölteni. Kiemelten fontos gondolatnak tartom azt, hogy a plusz egy óvodai évnek csak akkor van értelme, ha célzott fejlődéssegítés folyik. Ugyanis előfordul, hogy a szakemberek és a szülők a plusz egy óvodai év alatti spon-tán fejlődéstől remélik az iskolakezdést sikeressé tevő fejlettségi szint elérését.

A családi háttér fejlődésre gyakorolt hatása jelentős (*Józsa és Zentai, 2007; Nagy, 1980*), ebben kiemelt szerepe van a szülők – elsősorban az anya – iskolai végzettségének. Nem csupán szociokulturális, hanem érzelmi szempontból is lehet valaki hátrányos helyzetű, ez elsősorban a szülővel közös tevékenységek, élmények, a közös játék, a mesehallgatás gyakori hiányával jellemezhető. A kutatások eredményei szerint a hátrányos helyzet legalább félévnnyi elmaradást okoz a fejlődésben (*Józsa, 2004, 2011*).

A fejlesztőprogramok eredményességét elemző fejezet több, a szerző által kidolgozott és vezetett program eredményeit mutatja be. Különösen az óvodai programok sikeresek, ennek egyik oka az lehet, hogy e készség fejlődésének az óvodás kor kiemelten intenzív időszaka. Mindezen

kívül hozzásegíthet az eredményességhez az óvodai életnek az iskolai mindennapokhoz viszonyított élménygazdagabb, sokszínűbb, a gyermek egyéni fejlettségéhez és érdeklődéséhez jobban igazodó volta. Az iskolai segítő-fejlesztő programok egyik játékos képességfejlesztő eszköze a Csordásné Anda Éva által kidolgozott MATANDA, ami a látást és a tapintást is bevonja a készségfejlesztésbe. Az iskolai programok hangsúlyozandó pedagógiai tanulsága, hogy az iskolai matematikaoktatás módszertanát az óvodai készségfejlesztéshez érdemes közelíteni, főleg a fejlődésükben megkéső gyermekek esetében.

Az utolsó fejezetben a fejlődés támogatásához ad szempontokat a szerző. Kiindulópontként jelöli meg az élményekre, tevékenységekre, tapasztalatokra épülő tanulási módra építkezést a programok tervezésében. Minden esetben a gyermek aktuális fejlettségéhez és személyes érdeklődéséhez kell igazodni, az életkori sajátosságokhoz igazodás kevésbé releváns. A konkrét fejlődéssegítő tevékenységeket a legközelebbi fejlődési zóna elvének figyelembevételével javasolt alakítani. A tartalomba ágyazott készségfejlesztés a tartalmak gazdag tárházát igényli, a változatos tartalmakat a lehető legváltozatosabb helyzetben célszerű közel hozni a gyermekhez. A gyermekek ebben az életkorban általában rövid ideig tudnak egy bizonyos dologra figyelni, így érdemes a „többször keveset” elvét követni. A szerző kitér arra, hogy a készség fejlődése nem egyenletes, esetenként stagnálások és látványos fejlődések is előfordulhatnak.

A könyv második része egy jól összeválogatott, többszörösen kipróbált játékokat tartalmazó gyűjtemény. A kisgyermekkorban a játék a tanulás legfontosabb színtere, így a programoknak is célszerű a játékokra építkezni. A 116 játék csoportosítása az elemi számlálási készség területei szerint történt, ami megkönnyíti a pedagógusnak és a szülőnek a válogatást. A számlálás, a számosság, a sorszámok, a számképek, a számjegyek, a mérés és az elemi műveletek fejlesztéséhez találunk játékokat a gyűjteményben. Mindegyik játékhoz pon-

tos leírás tartozik, a szerző megadja az az elsajátítási szintet is, melyen a játék eredményesen alkalmazható a fejlesztésben. Számos játék több elsajátítási szintre is kidolgozott. A kipróbálás során születt tapasztalatok bizonyítják a gyermekek érdeklődését és a játékok fejlesztő hatását. A játékokon kívül közel 50 olyan népi mondóka is olvasható az ötlettárban, melyben a számlálás, számosság megjelenik.

Az óvodapedagógusok és a tanítók mindennapi munkáját a játékokhoz kapcsolódó foglalkozástervezetek és két projektterv is támogatja. Ezek a készségnek a szükséges szintről történő fejlesztést segítik, nem tananyaghoz kapcsolódnak, így óvodások és iskolások körében egyaránt használhatók.

Józsa Krisztián hiánypótló könyve magas színvonalon, a szemléletformálást is segítve foglalja össze mindazt, amit az elemi számolási készség mibenlétéről, fejlődéséről, fejleszhetőségéről a szakembernek és a szülőknek tudni szükséges a gyermekek fejlődésének eredményes segítése érdekében. A kötet második részében olvasható játékgyűjtemény az elmúlt másfél évtized tapasztalatait hasznosító kiváló ötlettár, melyből a szakember és a szülő szabadon válogathat a gyermek ismeretében, megvalósíthatja a leírtakat vagy újabb játékokat találhat ki az olvasottak továbbgondolásával. A kötetet meggyőződéssel ajánlom óvodapedagógusoknak és tanítóknak, pedagógusképző intézmények oktatóinak és hallgatóinak, továbbá a gyermekük fejlődését tudatosan támogató szülőknek. Józsa Krisztián írása nagymértékben elősegítheti azt, hogy a napjainkban sokak által félelmetesnek tartott matematika szerezhetővé szelidüljön.

Józsa Krisztián (2014): *A számolás fejlesztése 4–8 éves életkorban. Szülőknek, óvodapedagógusoknak, tanítóknak.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Irodalomjegyzék

Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14. 11. sz. 3–16.

Józsa Krisztián (2007): Az elemi számoláskészség korrekt feltárása. In: Nagy József (szerk.): *Kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó, Szeged. 163–175.

Józsa Krisztián (2011): Híd a többségi és a gyógypedagógia között: a DIFER Programcsomag. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkoztatási rehabilitációig.* Eötvös Kiadó, Budapest. 37–58.

Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Óvodások kritériumorientált fejlesztése DIFER programcsomaggal. In: Nagy József (szerk.): *Kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó, Szeged. 299–311.

Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2014): Az óvodáskori elsajátítási motiváció hatása a DIFER-készségek fejlődésére. In: Buda András (szerk.): *XIV. Országos Neveléstudományi Konferencia: Oktatás és nevelés – gyakorlat és tudomány. Tartalmi összefoglalók.* Debreceni Egyetem Neveléstudományi Intézet, Debrecen. 253.

Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy József (1986): *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára.* Akadémiai Kiadó, Budapest.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés.* Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József (2007): *Kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József (2015): *Új pedagógiai kultúra.* Továbbfejlesztett változat. Gépirat. Szeged.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban.* Mozaik Kiadó, Szeged.

Nyitrai Ágnes és Zentai Gabriella (2012): Az összefüggés-kezelés fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves gyermekek körében. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban.* MTA Pedagógiai Tudományos Bizottsága – ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 99–122.

Nyitrai Ágnes

*Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar
PhD, főiskolai tanár*

Többszólamúság és inkluzív nevelés

*Az utóbbi években az integráció mellett a tőle szemléletben eltérő inklúzió fogalma is egyre szélesebb körben terjed, egyre több gyógypedagógiai és pedagógiai szakkönyv jelenik meg erre a fogalomra utaló címmel. A komáromi Selye János Egyetem is csatlakozott ehhez az irányvonalhoz – mondhatnám pedagógiai mozgalomhoz – azzal, hogy 2013-ban kiadta Strédl Terézia *Inkluzív pedagógia avagy a gyógypedagógiáról másképp* című könyvét.*

A kiadvány a Selye János Egyetem Tanárképző Kara saját kiadásában jelent meg 132 oldal terjedelemben a *Monographiae Comaromienses* sorozat 14. köteteként. A szerző az egyetem Tanárképző Kara Óvó- és Tanítóképző Tanszékének vezetője, speciális pedagógia szakterületen szerzett diplomát a pozsonyi Comenius Egyetem Pedagógiai Karán, majd szaktanácsadóként, kutatóként és oktatóként szolgálta vállalt ügyét. Emellett szoros kapcsolatban áll több szakmai alapítvánnyal, illetve részt vesz a Carissimi Alap munkájában, mely magyar ajkú akadályozott személyek segítségét vállalta fel. A kötetet kiadásában neves lektorok működtek közre: K. Németh Mária a Nyugat-magyarországi Egyetem oktatója, akinek a nevéhez egy gyógypedagógia-történeti kötet szerkesztése mellett egy környezettudományi doktori program is kapcsolódik; Majzlanová Katarína, aki a pozsonyi Comenius Egyetem Doktori Iskolájának vezetője speciális pedagógia szakon; valamint Hefty Angéla, aki pozsonyi speciális pedagógia tanulmányai után az ELTE Neveléstudományi Doktori Iskolájában frissen doktorált, és érintettként a hallássérültek pozsonyi kulturális életének segítségével vállal aktív szerepet.

A kötet címe azonnal felveti szakterületünk egyik legújabb alapkérdését az inkluzív pedagógia és a gyógypedagógia viszonyáról. Azonban a cím nyitva hagyja azt a kérdést, hogy a szerző e két területet valójában azonosnak tartja egymással, vagy – ahogy a mű tartalma sugallja –

a gyógypedagógia alapjaival kiegészített pedagógiát tekinti inkluzívnek. A magyar szakirodalom eddig főként azt hangsúlyozta, hogy az inklúzió olyan új, a szociálpolitikából kiinduló megközelítésmód, amely változásokat igényel a pedagógiától és a gyógypedagógiától egyaránt. Ennek az értelmezési különbségnek földrajzi okai is lehetnek. Amikor a bevezetésben olvastam a „hazánkban” kifejezést, óhatatlanul is megálltam egy pillanatra, majd rögzítettem magamban azt a tényt, hogy ez a szó ebben a kötetben Szlovákiát jelenti. Az író tehát a szlovákiai magyar inklúzió értelmezéséről és gyógypedagógiájáról ír. Ahogy megfogalmazza a bevezetőben: „Célunk nemcsak a gyógypedagógia és a speciális pedagógia hagyományos szemléletét összefoglalni, a két ország szempontjából hasonlító elemzést végezni, hanem bővíteni hatásmechanizmusát, mindezt a célcsoportok számával, más pedagógiai eszközhasználattal, valamint azzal a szemléletváltással, amely a tanulóra fókuszál, lehetőségeinek, érvényesülésének, társadalmi elfogadásának kivitelezésével, az egész életére kiható edukációs folyamatban.” (9. o.) A kötet a szerző szándéka szerint kétnyelvű módszertani szakszótár is, ami a szlovákiai magyar pedagógusok számára kíván segítséget nyújtani a szakvélemények (ahogy a könyvben megfogalmazza: vizsgálati zárójelentések, az integrált tanulók dokumentációi) megértésében és a szlovák nyelvű szakirodalom használatában. A szerző ezzel meg is jelöli a mű elsődleges célcsoportját, a szlovákiai

magyar óvodákban, iskolákban dolgozó pedagógusokat, akik integrált, inkluzív osztályokban tanítanak.

Az olvasás izgalmát ettől kezdve az a többszólamúság adta, ami részben a „hazai” fogalmának viszonylagosságából eredően nemzetközi összehasonlítást tesz lehetővé. A kötet olvasása közben magától értetődően merülnek fel a kérdések, hogy mely magyarországi elméletek bizonyultak megtermékenyítőnek a szerző számára, illetve Magyarországon mit tanulhattunk a szlovákiai elméletekből, vitákból és fogalomhasználatból.

A kötet hét fejezete a téma alapfogalmait mellett a speciális pedagógiáról, a tanulási, majd a magatartászavarokról, a szociálisan hátrányos helyzetűekről, az egyéni fejlesztési (edukációs) tervről, végül a segítő terápiákról szól. A címek megfogalmazásában jól tükröződik az alapfogalmak használata.

Az első fejezet történeti áttekintésében jól követhető, ahogy összefonódik a magyar és a szlovák gyógypedagógia fejlődése. Izgalmas mondat az, ami másoknak – talán – belső ellentmondást rejt: „A gyógypedagógiai intézmények a 19. és a 20. század fordulóján jöttek létre, Szlovákiában a húszas években.” (11. o.). Ha e mondat mögé nézünk, felsejlenek közös történelmünk egyes fordulópontjai, például az, hogy már 1900-ban megnyitotta kapuit a Besztercebányához közeli Jolsván a siketek iskolája, még az első Csehszlovák Köztársaság 1918-as kikiáltása előtt.

A speciális pedagógiáról szóló második fejezetben a szerző sorra veszi annak alcsoportjait és főként szlovák nyelvű szakirodalom segítségével mutatja be tanításuk alapvető sarokpontjait. Itt nyilvánvalóan megmutatkozik, hogy a gyógypedagógia fogalmi társadalmi konstrukciók, amelyek egymáshoz közeli, közös gyökerekből induló országok esetén is jelentősen különböző rendszerekké alakulhatnak. A szakkifejezések, az elméleti hangsúlyok, de a hasonlóan tűnő fogalmak eltérő definíciói is remek összehasonlítási lehetőséget adnak a magyarországi olvasók számára. Érdekesség már az alapvetés

különbözősége is: a magyarországi gyógypedagógia fogalom kizárólagossága mellett a szlovák kettős fogalomhasználat, a speciális pedagógia és a gyógypedagógia kifejezések együttes alkalmazása, amely erős német hatásra utal. A kötet tanulsága szerint a speciális pedagógia a tanulók szélesebb körét tekinti célcsoportjának, mint a magyarországi gyógypedagógia, így vált részévé például a kivételes tehetségek pedagógiája, de a „klasszikus” csoportfelosztások is másként alakulnak. Például külön szerepel a „halmozottan akadályozottak pedagógiája”, ám nem jelenik meg az autizmus pedagógiája.

A szlovákiai fogalomhasználatban a különbség a speciális pedagógia oktatási orientációjára és a gyógypedagógia terápiás megközelítésére vezethető vissza, bár ezek a kompetenciák a pedagógiai gyakorlatban találkoznak egymással, mert az intézményekben mindkét szakember jelen van. A gyógypedagógiai rendszereink közötti különbségek ugyanakkor egyre kevésbé hangsúlyosak, hiszen a szakmai folyamatokat egyre inkább közös mederbe terelik a nemzetközi áramlatok, így az ENSZ Egyezmény a fogyatékos személyek jogairól vagy az Európai Unió szakmai szövetsége, az EADSNE ajánlásai, melyeket a fejezet szintén bemutat.

A *tanulási zavarok* című fejezetben a szerző kifejezetten hangsúlyozza, hogy annak témája újonnan került a szakmai figyelem középpontjába. Ez indokolhatja, hogy ez a kötet legterjedelmesebb fejezetévé vált, amely főként Magyarországon kiadott szakirodalom felhasználásával készült. A tanulási nehézségek, zavarok és akadályozottságok megkülönböztetésére építve a Magyarországon népszerű eszköztárból a DIFER-t és a Sindelar-programot mutatja be, majd a tünetek felismerése, a korai felismerés, a diagnosztika és a tipológia kérdéseire tér ki. Olyan diagnózistakat is kiemel, amelyeket a magyarországi gyógypedagógia kevésbé hangsúlyoz, így a diszpraxiát (a mozgásszervezés zavara), a diszpinxiát (a rajzolási zavara) és a diszmúziát (a zenei képességek zavara). A magatartászavarok témaköre a speciális

pedagógia része Szlovákiában, a „pszichoszociális zavarral küszködők pedagógiája” néven. A szerző többféle tipológiát igyekszik bemutatni, főként szlovák nyelvű szakirodalmat használva, melyeket magyar nyelven megjelent pszichológiai szakkönyvek elméleteivel egészít ki.

Az ötödik fejezet témája a „szociálisan hátrányos helyzetűek” nevelése, melyben a szerző a szegénység és a roma kisebbség témájával foglalkozik. A gyógypedagógiai megközelítéshez képest az inkluzív nevelés a szerző szerint azzal hozott újat, hogy ezt a csoportot is bevonta a pedagógiai többlettámogatásokra joggal igényt tartók körébe. Ezen a téren két megoldásmód jelenik meg, amelyek a magyarországi szakemberek figyelmébe is ajánlhatók. Az egyik a nulladik vagy „felzárkóztató” évfolyam, mely sok fejlesztési lehetőséggel nyújt pedagógiai segítséget a hátrányos helyzetű gyerekek számára akkor, ha még nem iskolaérettek, de már eltöltöttek három évet az óvodában. A másik az iskolaothonos modell, melynek bevezetését az Állami Pedagógiai Intézettől kérvényezhetik az iskolák, és ennek keretében pedagógus és pedagógiai asszisztens együtt segíthetik a tanulók órákra való felkészülését.

A kötet címe miatt azt vártam, hogy a leghangsúlyosabb rész a hatodik, *Az integráció, inklúzió és az egyéni fejlesztési (edukációs) terv* című fejezet lesz, és azt reméltem, hogy ezen tételek között az inklúzió kiemelt szerepet kap. Ahogy a kötet elején a szerző meghatározza az inkluzív pedagógiát, amely „szaturálja a modern pedagógiai szemlélet elméleti és gyakorlati kivitelezését a gyógy(speciális) pedagógia témakörében” (9. o.), ennek a fejezetnek az első bekezdésében körülírja az inklúziót is, ami „magasabb fokú elfogadást jelent, a partnerség biztosítását, a 'másság gazdagít' megteremtését” (106. o.). Ezek a definíciók eltérnek a Magyarországon használatosaktól, amelyek egyike szerint például az inklúzió az intézmény mint tanulási tér és mint szociális tér folyamataiban való részvétel arányának növelését és a kirekesztés mértékének csökkentését jelenti. A fejezet, sőt a

kötet többi részében az inklúzió fogalma kevésbé kerül elő, viszont annál érdekesebbek a gyakorlati felvetések. A szlovákiai közoktatási törvény integrációról szóló fejezetei két tanulságos momentumra is felhívják a figyelmet. Egyrészt a „speciális osztályban való integrációra”, ami a többségi iskolában szervezi osztályá az integrált tanulókat, akik az oktatás bizonyos részében az integrált osztályokban tanulnak. Ez a részleges integrációs forma a magyarországi gyakorlatban alig jelenik meg, bár például tanulásban akadályozott gyermekek esetén megfontolandó lehetne. Még ennél is tanulságosabb azonban az integráció megtervezésének témaköre, ami két dokumentumtípusban jelenik meg: az egyéni tanulási programban és az egyéni tanulási tervben. Az egyéni tanulási program a „szakdokumentáció” alapján készül el, és „feltünteti, hogy a tanuló akadályozottsága hogyan befolyásolja a tanulást, tantervi változtatásokat, tanítási sajátosságokat, tárgyi feltételeket, segéd-eszközöket, speciális tankönyveket és személyi segítséget javasol” (115. o.). Ez a tanév közben módosítható, kiegészíthető, és az érintettekkel aláíratták. Hasonlóan működik tehát, mint egy évente megkötendő tanulási szerződés, segítve a befogadó tanítás alapjainak megbeszélését és egyénre szabását. A mi egyéni fejlesztési tervünkhöz leginkább hasonló egyéni tanulási (edukációs) tervet az osztályfőnök, a szaktanár és a gyógypedagógus (speciális pedagógus) együtt készíti el azon tantárgyak esetén, amelyekben az integrált tanuló nem a többségi tanterv szerint halad, vagy a tanterv egyes részei módosítást igényelnek. Ez a terv elsősorban a többségi tanterv tartalmi módosításait tartalmazza, pontosan körvonalazva az egyénre szabott követelményeket. Ezen tervezési dokumentumok alaposabb tanulmányozása hasznosítható lehetne a magyarországi integráló (gyógy)pedagógusok számára is.

A kötet utolsó fejezete a segítő terápiákról szóló alapvető ismereteket tárja a pedagógusok elé. A szerző elsőként a pedagógiai terápiák fogalmát definiálja saját megközelítésben, mint amely „a pedagó-

giai eszköztár segítségével és a szakmailag felkészült pedagógus segítségével az oktatási folyamatban alkalmazható” (121. o.), párhuzamot vonva hatásmechanizmusában a pszichoterápiákkal és a művészterápiákkal. A hetedik fejezetben így az állatasszisztált terápia említése mellett bemutatja a drámaterápiát, játékterápiát, muzikoterápiát (zeneterápia), arteterápiát (képzőművészeti terápia) és biblioterápiát (olvasásterápia). A pszichoterápiás hangsúlyú arteterápia helyett azonban Stiburek, a prágai Károly Egyetem oktatójának pedagógiai orientációjú megközelítését, az „artefiletikát” említi, a dráma- és a biblioterápia esetében pedig Majzlanova munkáit ajánlja.

A könyv eredeti célcsoportja mellett tehát magyarországi olvasók érdeklődésére is számot tarthat. Különösen ajánlom a kötetet azoknak a budapesti képzésben ma (gyógy)pedagógussá váló felvidéki hallga-

tóknak, akik a szlovák iskolarendszerben tervezik szakmai pályafutásukat, és azon integráló magyarországi pedagógusoknak, akik kapcsolatban állnak felvidéki iskolákkal, illetve érdeklődnek az integráció ottani működése iránt. A kötet legnagyobb érdeme, hogy általa nemzetközivé vált a magyar nyelvű gyógypedagógia, többszólamúsága pedig felfrissítheti a két ország közötti szakmai párbeszédet és tapasztalatcserét az inkluzív nevelés és a gyógypedagógia témakörében.

Strédl Terézia (2013): *Inkluzív pedagógia, avagy a gyógypedagógiáról másként*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom.

Schiffer Csilla

adjunktus, PhD, ELTE BGGYK

Neveléstörténeti polifónia Pukánszky Béla tiszteletére

Ha zenei fogalommal szeretnénk élni, akkor az Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére című kötet főszólama, vagyis duxa, az ünnepelt eddigi tudományos tevékenysége.

A tanulmánykötet minden darabja valamilyen módon ehhez a sokszínű – és még közel sem teljes – munkássághoz kapcsolódik.

A tanulmányok között egyaránt helyet kaptak neves pálya- és szerzőtársak, valamint tanítványok munkái is, melyek változatossága egyszerre mutatja Pukánszky Béla széles kutatói érdeklődését, illetve „választott hazájának”, a pedagógiának sokszólamúságát. Az ünnepi kötet szerkesztői – Fízel Natasa és Nóbik Attila – a magyar neveléstörténet fiatal, ismert kutatói, akik maguk is Pukánszky-tanítványok.

Az elmúlt években szép számban megjelent ünnepi kiadványok sorába illeszthető kötetet lapozgatva felmerülhet az olvasóban, mi pontosan a célja egy-egy, az adott tudományterület jeles képviselőjének tiszteletére összeállított

munkának. A születésnapok és évfordulók aktualitásán megjelent tudományos igényű írások az ünnep mint rítus elemeiként egyszerre jelentenek tisztelgést a jubileumát ünneplő előtt, illetve személyén keresztül magának a tudománynak. Ebben az érte-

giai eszköztár segítségével és a szakmailag felkészült pedagógus segítségével az oktatási folyamatban alkalmazható” (121. o.), párhuzamot vonva hatásmechanizmusában a pszichoterápiákkal és a művészterápiákkal. A hetedik fejezetben így az állatasszisztált terápia említése mellett bemutatja a drámaterápiát, játékterápiát, muzikoterápiát (zeneterápia), arteterápiát (képzőművészeti terápia) és biblioterápiát (olvasásterápia). A pszichoterápiás hangsúlyú arteterápia helyett azonban Stiburek, a prágai Károly Egyetem oktatójának pedagógiai orientációjú megközelítését, az „artefiletikát” említi, a dráma- és a biblioterápia esetében pedig Majzlanova munkáit ajánlja.

A könyv eredeti célcsoportja mellett tehát magyarországi olvasók érdeklődésére is számot tarthat. Különösen ajánlom a kötetet azoknak a budapesti képzésben ma (gyógy)pedagógussá váló felvidéki hallga-

tóknak, akik a szlovák iskolarendszerben tervezik szakmai pályafutásukat, és azon integráló magyarországi pedagógusoknak, akik kapcsolatban állnak felvidéki iskolákkal, illetve érdeklődnek az integráció ottani működése iránt. A kötet legnagyobb érdeme, hogy általa nemzetközivé vált a magyar nyelvű gyógypedagógia, többszólamúsága pedig felfrissítheti a két ország közötti szakmai párbeszédet és tapasztalatcserét az inkluzív nevelés és a gyógypedagógia témakörében.

Strédl Terézia (2013): *Inkluzív pedagógia, avagy a gyógypedagógiáról másként*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom.

Schiffer Csilla

adjunktus, PhD, ELTE BGGYK

Neveléstörténeti polifónia Pukánszky Béla tiszteletére

Ha zenei fogalommal szeretnénk élni, akkor az Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére című kötet főszólama, vagyis duxa, az ünnepelt eddigi tudományos tevékenysége.

A tanulmánykötet minden darabja valamilyen módon ehhez a sokszínű – és még közel sem teljes – munkássághoz kapcsolódik.

A tanulmányok között egyaránt helyet kaptak neves pálya- és szerzőtársak, valamint tanítványok munkái is, melyek változatossága egyszerre mutatja Pukánszky Béla széles kutatói érdeklődését, illetve „választott hazájának”, a pedagógiának sokszólamúságát. Az ünnepi kötet szerkesztői – Fízel Natasa és Nóbik Attila – a magyar neveléstörténet fiatal, ismert kutatói, akik maguk is Pukánszky-tanítványok.

Az elmúlt években szép számban megjelent ünnepi kiadványok sorába illeszthető kötetet lapozgatva felmerülhet az olvasóban, mi pontosan a célja egy-egy, az adott tudományterület jeles képviselőjének tiszteletére összeállított

munkának. A születésnapok és évfordulók aktualitásán megjelent tudományos igényű írások az ünnep mint rítus elemeiként egyszerre jelentenek tisztelgést a jubileumát ünneplő előtt, illetve személyén keresztül magának a tudománynak. Ebben az érte-

lemben az ilyen kötetekben publikált műveknek különleges szerepük van.

A kötet 17 tanulmányt foglal magában, melyek témaválasztásukkal szélesen értelmezik a neveléstörténeti kutatásokat, így nemcsak gyermekkor-történeti, nőtörténeti, egyetem-történeti, professzió-történeti vagy gyógypedagógia-történeti irányultságú írásokat találunk a kötetben, hanem tudományelméleti, neveléstudomány-történeti és esztétörténeti írásokat is. A tanulmányok a szerzők neve szerinti ábécé-sorrendben követik egymást, egyéb rendszerező elvet nem alkalmaztak a szerkesztők. A kötet nemcsak tartalmilag fedileg egy jelentős szeletét a hazai neveléstörténetnek, hanem földrajzi értelemben is, hiszen az ELTE, a Wesley János Lelkészképző Főiskola, az SZTE, a PTE, a DE, az ME és a PE neves professzorait, munkatársait és doktoranduszait is megtalálhatjuk a szerzők között.

Az első tanulmányt Bíró Zsuzsanna Hanna (ELTE) jegyzi, aki a német szakos diplomával rendelkező nők karrierlehetőségeinek és szakválasztási stratégiáinak összefüggéseit tárta fel 1895-től 1945-ig bezárólag. Bíró gender aspektusú írása a történeti szociológia módszertanával dolgozik, rávilágítva a német szak munkaerő-piaci értékére a tárgyalt időszakban. A rendkívül adatgazdag tanulmány a neveléstörténet jelenlegi kvantitatív, szociológiai diskurzusát erősíti, amit, többek között, Karády Viktor vagy Nagy Péter Tibor neve is fémjelez.

A sorban következő tanulmány szerzője a kötet egyik szerkesztője, Fizel Natasa (SZTE), aki a szegedi Állami Polgári Iskolai Tanárképző Főiskola történetével kapcsolatban végzett nagyobb kutatásának egy újabb állomását teszi közzé. A földrajz, természetrajz, vegytan szakcsoport hallgatóinak 1928 és 1937 közötti egyetemi áthallgatási adatainak vizsgálata jól illeszkedik az első tanulmány által felvezetett kvantitatív metodológiára építő elemzésekhez.

Az ünnepi kötet harmadik, illetve negyedik tanulmányának fókuszát az 1945 utáni események jelentik, biográfiai meg-

közelítéssel. A jelenkortörténet-írás számos módszertani, ismeretelméleti, illetve etikai kérdést is felvet, melyekről történészek körében is élénk vita bontakozott ki az utóbbi időkben.¹ A neveléstörténetek között mind több kutató foglalkozik a második világháború utáni időszakkal, így a felmerülő történetírói dilemmák a neveléstudomány önértelmezését szolgáló vizsgálatok számára is relevánsak. *A gyermekfényképezés Reismann Marian munkásságában* című tanulmány Géczy János (PE) és Somogyvári Lajos (PE) közös munkája, amely ikonológiai-ikonográfiai alapokról indulva jutott el a biográfia tematikához. Közös munkájukban a pedagógiai sajtó vizsgálatának – bizonyos tekintetben marginalizált – szereplőire (a fényképezésekre) hívják fel a figyelmet.

Egy már összeszokott szerzőpáros – Golnhofer Erzsébet és Szabolcs Éva (ELTE) – írása a kötet negyedik tanulmánya, amely az ELTE neveléstudományi diskurzuskutató projektjének újabb eredményét is jelenti. Az 1945 utáni magyar neveléstudomány történetének tárgyalásánál is alapvető kérdésként merül fel a folytonosság és megszakítottság problematikája. Az egyes életutak, életpályák kapcsán talán még plasztikusabban rajzolódhat ki ez a problémakör. Az oral history módszerre különösen adekvát lehet adott kérdéstárgyalásánál, de miként erre a szerzők is utalnak, a nyelv retorikai potenciálja sokszor kérdésessé teheti a beszámoló verifikálhatóságát, ezért a kutatói páros Ágoston György 1945 és 1959 közötti életútjának vizsgálatával „nem a történelmi »igazságot«, hanem a visszaemlékezésből kibontakozó személyes értelmezést tekinti kutatása tárgyának” (71. o.).

Hatos Gyula (ELTE) és Varga Imre (SZTE) közös, főként a szakirodalom szintézisére építő írása az intézményesülő magyar gyógypedagógia történetéhez kínál újabb adalékot Náray-Szabó Sándor 19–20. század fordulóján kifejtett jelentős reformtevékenységének bemutatása révén. A tanulmány aktualitását, a reformer halálának 100 éves évfordulóján túl, munkásságának szegedi vonatkozásai jelentik.

A dolgozatban felvillantott életrajzi adatok alapján Náray-Szabó Sándor részletesebb biográfiájában érdekes kutatási irányvonal lehetne személyes kapcsolati tőkéjének feltérképezése és elemzése, ami a korszak karrier-építési stratégiáira vonatkozóan nyújthatna további ismereteket.

Kékes Szabó Mihály (SZTE) és Varró Mária (SZTE) jegyzik a hatodik tanulmányt, mely a professzió-történeti, illetve egyetem-történeti írások körét gazdagítja az ünnepi kiadványban. Az Országos Középiskolai Tanáregyesület Kolozsvári Köre első tíz évének (1897–1906) működését leíró módon bemutató tanulmány vállaltan épít a Pukánszky Béla vezette, kolozsvári–szegedi egyetem tanárképzéséhez kapcsolódó OTKA-kutatás eredményeire, ami az egyetem adott régió kulturális életére kifejtett hatásának egy alternatívájára hívja fel a figyelmet. Ez a kérdéskör áttételesen napjaink oktatáskutatásában is aktuális lehet.

Kéri Katalin (PTE) egy, a 17–18. századi tudós nőkkel foglalkozó mikro-biográfiai alapozású tanulmánnyal köszönti az ünnepeltet. A nemzetközi szakirodalom eredményeit és a 18–19. századi hazai sajtó vonatkozó cikkeit szintetizáló kutatás Pukánszky gender szemléletű munkáinak recepciójáról is árulkodik. Kéri a töle megszokott multiperspektivikus módon közelít a témához. A tudós nők történetei nemcsak egy nagyobb nőtörténeti kutatás újabb állomását jelentik, hanem a tudománytörténeti kánon határainak újrarájzolását is.

Az értelmileg akadályozott gyermekekkel és felnőttekkel kapcsolatos középkori társadalmi attitűdök alakulását tekinti át Magyar Adél (SZTE). Magyar posztstrukturalista szemléletű dolgozatában a hazai és nemzetközi szakirodalom eredményeit egyaránt felhasználta. A problémakör további tárgyalásánál újabb vizsgálati szempontot kínálhat a család, illetve a rokonsági háló szerepe a fogyatékkal élőkről való gondoskodás kapcsán, hiszen a középkorban a hasonlóan marginalizált rétegek (pl. a szegények és a koldusok) esetében ez meghatározó jelentőségűnek mutatkozott (ld. *Gyáni*, 1999).

Mikonya György (ELTE) a német szellemtudomány és kultúrpedagógia jeles képviselőinek – Dilthey, valamint tanítványai közül Spranger, Nohl és Litt – neveléssel kapcsolatos elképzeléseit foglalja össze szemléletesen; rámutatva koncepcióik különbségeire (pl. az eltérő fogalomhasználatukra), illetve hasonlóságaikra. Mikonya egy fejlődéselvű történetiszárla felfűzve értelmezi a múlt század első felének magyar szellemi életére is jelentős hatást kifejítő teoretikusok neveléseméleti és filozófiai nézeteit.

Nagy Péter Tibor (Wesley) tanulmányában a felsőfokú végzettséggel rendelkezők számát igyekszik rekonstruálni a 20. század első felére vonatkozóan. Munkáját nemcsak a sokszor hiányos adatsorok nehezítették, hanem a két világháború közötti Magyarország területi módosulásai is, ennek ellenére a rendkívül alapos, nagy adatsorokat mozgó elemzése révén sikerült releváns megállapításokat tennie. A felsőfokú végzettséggel rendelkezőkre irányuló elemzéseknél talán nem teljesen érdektelen adalék lehetne a külföldön végzetekre vonatkozó adatokat is figyelembe venni, hiszen a középkor óta a vezető értelmiségi csoportok jelentős hányada folytatott tanulmányokat az ország határain túl, ami szintén sokat elárulhat az adott korszak művelődési viszonyairól, illetve segíthet egy teljesebb korkép megrajzolásában.

Németh András (ELTE) írása a neveléstudomány nemzetközi diskurzusa legújabb tudományfejlődési irányvonalainak egy metaszintű reflexiója, melynek fókuszát a történeti-antropológiai megközelítés adja. A tanulmány külön értéke az összegző gondolatainál megfogalmazott „kvantitatív és kvalitatív nézőpont egyenrangúsági »kényszere«” (184. o.). Ez arra a több szempontú megközelítési lehetőségre hívja fel a figyelmet, amely révén az emberi világot, a társadalmi valóságot komplexebb módon értelmezhetjük. Németh tanulmánya ebben a vonatkozásában az egész kötet szellemiségét is megragadja.

Nóvik Attila (SZTE) nemcsak a kötet társszerkesztőjeként vállalt szerepet,

hanem szerzőként is. A *Család és Iskola* folyóiratot vizsgálta a néptanítóság szakmácsolásának dualizmus kori pedagógiai közéletére vonatkozóan. A téma historiográfiai áttekintését és elméleti háttérének felvázolását követően a lap előfizetői adatait elemezte a néptanítói tudás konstruálására, valamint a tanítónők szakmai közéletben betöltött szerepére koncentrálván a századfordulóján. A mikro kutatás tanítónőkre vonatkozó eredményei különösen értékesek, hiszen a korszak pedagógiai közéletének új szempontú interpretációját kínálja, ami további kutatásokra inspirálhat.

A következő két tanulmány a magyar pedagógiatörténet által is számon tartott személyek életpályájának eddig ismeretlen vagy kevésbé ismert szeletének feltárására vállalkozott. Orosz Gábor (DE) és Pénzes Dávid (ELTE) Prohászka Lajos doktorátusának történetét írták meg széleskörű levéltári forrásokra támaszkodva, ami nemcsak „egy tehetséges fiatal ember tudományos pályájának indulását, karrierjének kezdetét” (208. o.) mutatja be, hanem a két világháború közötti Magyarország felsőoktatásának működéstörténetéhez is szolgáltat adalékokat.

Pethő Villő (SZTE) Kodály Zoltán „személyes élet(mód)reformját” szintén primer forrásokra támaszkodva a 19–20. század fordulóján megjelenő életreform-mozgalmak történetébe ágyazta be, illetve a neves magyar zenepedagógus viszonyát tárta fel az egyes szellemi műhelyekkel. Rébay Magdolna (DE) a budapesti piarista gimnázium kapcsán végzett kutatása a hagyományos elit dualizmuskori iskoláztatási stratégiáinak feltérképezéséhez járul hozzá, ami egy több részeredményét már korábban bemutató jelentős ívű projekt újabb állomását jelenti. Rébay a neveléstörténet-írás klasszikusnak tekinthető forrásbázisára – az iskolai értesítőkre – építette kutatását, mely kútfők relevanciáját jelen munka is megerősíti.

Sáska Géza (ELTE) *A beteg társadalom, betegítő iskolája és a betegé tett gyerek. Eszmetörténeti vázlat* című munkája egy korábban megjelent tanulmányának (ld.

Sáska, 2013) átdolgozott változata, melyben egy rendkívül izgalmas pedagógiai kérdést vizsgál – valóban csak vázlatosan. A Ratio Educationis elemzéséből kiindulva vezeti le, hogy a 20. század elejére az iskolát érintő különböző narratívákban az egészség-betegség – avagy a jobbitó-betegítő dichotómia – milyen változásokon ment keresztül. Érdekesen árnyalhatná a felvetett problémakört további szövegek (pl. 1868:38 tc.) beemelése a kutatás korpuszába.

A kötet végén kapott helyett Ugrai János (ME) tanulmánya. Johann Genersich munkásságának a nevelés elméletére és gyakorlatára vonatkozó írásainak vizsgálatán keresztül a felvilágosodás, illetve a filantropizmus jegyében megfogalmazott pedagógiai koncepcióknak bemutatására vállalkozott a szerző.² Ugrai, alapvetően klasszikus történelmi módszerekkel élve, igyekezett jól körülhatárolt problémakörök mentén megragadni Genersich pedagógiai nézeteinek esszenciáját.

A kötet valamennyi írása táplálkozik Pukánszky Béla munkásságából, még ha annak hatása csak közvetett módon realizálható is a szövegek kapcsán. A tanulmányok eltérő szövegeken szólalnak meg tematikájuk és módszertani változatosságuk révén. Azonban a középkortól a jelenkorig terjedő vizsgálódásuk minden esetben érvényesíti a múlt eseményeinek jelen perspektívájából kiinduló kritikus újraértelmezését.

A 2014 decemberében megjelent kiadvány nyomdai kivitelezése, tipográfiája alapvetően megfelelő. A papíralapú változat technikai megvalósításával kapcsolatban egyedüli kritikaként említhetjük, hogy az egyes ábrákról és diagramokról az adatok nehezen leolvashatók a szürkeárnyalatos nyomtatás és a méretarányok miatt, de ez csak bizonyos tanulmányok esetében okoz problémát.

A 21. század tudományfejlődési tendenciáinak része, hogy a legújabb kutatási eredmények digitális formában a nagyközönség számára is elérhetőek legyenek a világhálón. Különösen a kis példányszámú, papíralapú kiadványok esetében fon-

tos ez, hiszen így a tudomány folyton alakuló szövetének valóban organikus részei lehetnek. Külön örvendetes tehát, hogy a bemutatott kötet esetében is terveznek online megjelenést is a szerkesztők. Jelen recenzió nem tekinti tárgyának azoknak az apróbb formai, stilisztikai és szerkesztési hibáknak a körét részletezni, amelyek az éles szemű olvasónak feltűnhetnek, csupán az előkészületben lévő digitalizált változat megjelenése során elkerülhető pontatlanságokra szeretné felhívni a szerkesztők figyelmét, hogy valóban az ünnep maximája legyen jelen a kötet minden részletében.

Irodalomjegyzék

Fizel Natasa és Nóbik Attila (2015, szerk.): *Ünnepi tanulmányok a 60 éves Pukánszky Béla tiszteletére*. Szegedi Egyetemi Kiadó – Juhász Gyula Felsőoktatási Kiadó, Szeged.

Gyáni Gábor (1999): Könyörületesség, fegyelmezés, avagy a szociális gondoskodás genealógiája. *Történelmi Szemle*, **41.** 1–2. sz. 57–84.

Sáska Géza (2013): A gyógyító és betegítő iskola. *Educatio*, **22.** 2. sz. 147–158.

Jegyzetek

¹ Vö. *A jelenkortörténet-írás problémái, Kerekasztal-beszélgetés a Politikatörténeti Intézetben*, 2010. november 11.

² Itt kívánjuk megjegyezni, hogy Johann Genersich neve a tanulmány címében és a tartalomjegyzékben is rosszul szerepel Johann Generischként.

Vörös Katalin

egyetemi tanársegéd,
Pécsi Tudományegyetem,
Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi
Intézet, Nevelés- és Művelődéstörténeti
Tanszék