

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

SZÁZÖTÖDIK ÉVFOLYAM

*3. SZÁM*



2005

# MAGYAR PEDAGÓGIA

A MAGYAR TUDOMÁNYOS AKADÉMIA  
PEDAGÓGIAI BIZOTTSÁGÁNAK FOLYÓIRATA

Alapítás éve: 1892

A megjelenés szünetelt 1948-ban és 1951–60 között

A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia Könyv- és Folyóiratkiadó  
Bizottsága támogatta

SZÁZÖTÖDIK ÉVFOLYAM

*Főszerkesztő:*

CSAPÓ BENŐ

*Szerkesztőbizottság:*

BALOGH LÁSZLÓ, BÁTHORY ZOLTÁN, CSAPÓ BENŐ, FALUS IVÁN,  
HALÁSZ GÁBOR, HUNYADY GYÖRGYNÉ, KÁRPÁTI ANDREA, KELEMEN ELEMÉR,  
KOZMA TAMÁS, NÉMETH ANDRÁS, NIKOLOV MARIANNE, OROSZ SÁNDOR

*Nemzetközi tanácsadó testület (International Advisory Board):*

CSÍKSZENTMIHÁLYI MIHÁLY (Chicago), DÖRNYEI ZOLTÁN (Nottingham),  
SUZANNE HIDI (Toronto), LÁZÁR SÁNDOR (Kolozsvár), MARTON FERENC (Göteborg)

*Szerkesztőség:*

Szegedi Tudományegyetem, Pedagógiai Tanszék

6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.

Tel./FAX: (62) 544–354

Technikai szerkesztő: Molnár Edit Katalin és Molnár Gyöngyvér

Szerkesztőségi titkár: B. Németh Mária

Journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences  
Editor: Benő Csapó, University of Szeged, H–6722 Szeged, Petőfi sgt. 30–34.  
Tel./FAX: 36–62–544354 E-mail: csapo@edpsy.u-szeged.hu

**TARTALOM**

**TANULMÁNYOK**

- Géczi János: Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia elő- és utóélete a pedagógiai sajtóban 241
- Nagy Judit: Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában 263
- Strohner József: Társadalmi szerepek a vizuális kommunikáció folyamataiban és vizuális nevelés 283
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne: Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők 307

**KÖNYVEKRŐL**

- Martsa Sándor: Kövecses Zoltán: A metafora – Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe 339



## AZ 1956-OS BALATONFÜREDI PEDAGÓGUS-KONFERENCIA ELŐ- ÉS UTÓÉLETE A PEDAGÓGIAI SAJTÓBAN

**Géczi János**

*Pannon Egyetem BTK Antropológia és Etika Tanszék,  
PTE BTK Neveléstudományi Intézet, Nevelés- és Művelődéstörténet Tanszék*

Az 1956. október 15-én megjelent *Köznevelés*ben másfél kolumnás, lelkes hangú beszámoló jelent meg a hónap első hetében lezajlott balatonfüredi neveléstudományi táborról. A táborba csak meghívottak mehettek. S mert köztük tartózkodott *Bizó Gyula*, őt kérte fel a szerkesztőség, hogy tudósítson az eseményről. *Bizó* anzikszja meg is jelent – mintegy bizonyítva, hogy a táborban hangsúlyozott „neveléstudományi publikációs monopólium” nem igaz: *Bizó* nem tartozott a szakfolyóiratok sűrűn közölt szerzői közé.

*Bizó* átfüлт beszámolója arról győzi meg az olvasót, hogy Balatonfüreden valami fontos esemény zajlott le. Olyan pedagógiai kérdések, problémák kerültek felszínre, amelyek még a beteg tudós, *Mérei Ferenc* számára is életelixirként szolgáltak. Ahol szóba kerülhetett a bürokrácia pedagógiai illetéktelensége éppúgy, mint a szakma mellőzötteinek kutatáshoz való joga, s az, hogy a társadalmi osztályok szerint más az igazság és erkölcs tartalma. A kommunista nevelés fundamentális kérdései kerültek előtérbe:

„A tudomány viszonya a gyakorló pedagógusokhoz, viszonya az oktatási minisztériumhoz, a tudományos kutatás módszerei, a hazai neveléstudomány hagyományainak teljes feltárása, az általános és középiskolák özön-problémája, tantervi kérdések, a nevelők és tanulók túlterhelése, a marxista oktatás kérdése az egyetemeken, ifjúsági szervezeteink munkája, a Köznevelési Tanács felállítása, Egyetemes Tanügyi Kongresszus összehívása, a NÉKOSZ kérdései, a tanügyigazgatás átalakítása, a nyugati neveléstudományi eredmények felhasználása, a tudományos kutatás szabadságának biztosítása, a tanító- és óvónőképzés reformja, a tanárképzés megjavítása” (*Bizó*, 1956. 469. o.).

S mindez, miként a kézíratszerző tanár is figyelmeztetett rá, csak töredéke volt a résztvevők eufóriáját kiváltó, felvetődött és többé-kevésbé megtárgyalt kérdéseknek.

### A füredi platform

Az 1956. októberi *Óvodai Nevelés* (Zárónyilatkozat a balatonfüredi pedagógus táborozásról, 1956) és a *Köznevelés* fentebb említett, *Bizó* kéziratát is megjelentető száma az október 1. és 6. között Balatonfüreden megtartott konferencia záróülésén elfogadott platformot tett közzé. A többi pedagógiai lap az eseményről nem tudósított. Ennek oka, hogy a legtöbb kiadvány e napok után abban az évben már nem jelent meg. Amelyik mégis, annak a szerkesztése, a nyomdai átfutási idő miatt, a korábbi hónapban lezárult. Más-

részt az is igaz, hogy a konferencia előkészületeit egyébként sem jelezte a sajtó, arról nem tudott a széles szakmai közvélemény. A két minisztériumi kiadású folyóiratban megjelent, *A füredi platform* címmel ismertté vált állásfoglalás az egyedüli nyilvánosságra került hiteles szöveg, amely a magyar neveléstudomány művelőinek és gyakorló pedagógusainak az 1948–1956 közötti hazai szocialista pedagógia elmélete és gyakorlata kapcsán 1956 októberére kiformalódott, konszenzusos módon kialakított nézetét tükrözte. Az iskolák államosítása után mindenképpen a Balaton-parti alkalom mutatkozott az egyetlen olyan értekezletnek, amelyen a magyar szocialista neveléstudomány valamenynyí irányzata képviseltette magát – s hosszú időn át az egyetlennek, amelyen a szocialista pedagógiával, annak aktuális tartalmaival szemben ébredt, a szakmai elit által képviselt ellenérzések felszínre bukkantak. A platform fogalmazói, túl azon, hogy az ideológiai közeg szlogenjeit használták, a szocialista nevelés elkötelezettjei voltak, s annak folytatásában, illetve megújításában ügyködtek.

A tanácskozás plenáris üléseken és szekciókban lezajló vitái nyomán megszületett közlemény néhány sarokpontra összpontosította a hazai pedagógiával szembeni kritikáját:

„Az értekezlet megállapította, hogy az utóbbi években üzött, sokszor dogmatikus, gyakran terméketlen fordításokban kimerülő elméleti munka elszakadt társadalmi valóságunktól, iskoláink gyakorlati munkájától, a pedagógusok konkrét problémáitól, a magyar iskolák, kollégiumok és a magyar pedagógia sok évszázados hagyományaitól [...] minden további előrehaladás elengedhetetlen feltétele a neveléstudományi kutatás és a tudományos kritika szabadsága és a legszélesebb fronton minden alkotni tudó erő bekapcsolása. A szabad és felelősségteljes kutatómunkának jogaiba történő visszahelyezése, a szocialista felvilágosodás honi pedagógiájának megteremtése biztosítja, hogy a tudományos és gyakorlati nevelői munkában gyümölcsözően használhassuk fel az emberiség kulturális örökségének egész gazdagságát.

Pedagógiai szemléletünk alapja jelenünk, valóságunk, harcunk a társadalmi haladásért és ennek a haladásnak szocialista perspektívája [...]” (Balatonfüredi Pedagógus Konferencia, 1956. *Köznevelés*, 1956. 20. borító 2. o.).

Néhány tézismondat, amelyet, eredeti szövegkörnyezetével, 1958 után sokáig nem idéztek – miközben ezekre reflektálva szerveződött az elkövetkező évtizedek szinte teljes szocialista állampárti kultúrpolitikája, oktatásügye és pedagógiai-nevelésügyi tevékenysége. Ha pedig idézték, mint 1957–1958-ban, akkor azért, hogy a felvetődött problémákról bizonyítsák: mindezt még az októberi események előtt exponálták a vezetésre illetékes pedagógiai testületek.

Akadtt egy mondat a platformban, amely, ha évnnyi várakozás után is, de a nyílt támadások áradatát indította el:

„Hívunk minden pedagógust [...] a tartalmában és formájában magyar, a tartalmában és formájában szocialista nevelésügy megteremtésért.” (Balatonfüredi Pedagógus Konferencia, 1956. *Köznevelés*, 1956. 20. borító 2. o.)

Az e kérdés körüli, 1957–1958-ban lezajlott, kíméletlen vita úgy is értelmezhető, mint a korabeli „ortodox és reformkommunisták” egymással megvívott harca, amelyben a konzervatív fél győz. E pozíció kivívását azonban legkevésbé a szakmai érvelés relevanciájával magyarázhatjuk. Inkább a forradalom utáni, ehhez kedvező politikai helyzettel.

## A pedagógiai folyóiratok újraindulása

Az 1956. októberi fejlemények idején a magyar pedagógiai sajtó lapjai felfüggesztették megjelenésüket. A fenntartók – minisztérium, szakszervezet, megyei tanács – számára a propaganda és nevelés ezen eszközének megtartása is kétségesnek bizonyult, az események ritmusát követő szaksajtó működtetése fel sem vetődött. Az oktatási-művelődési kérdések helyett halasztást nem tűrő politikai döntések kerültek előtérbe.

1957-ben a korábban és ekkor ugyancsak a Művelődésügyi Minisztérium folyóirataként működő *Köznevelés* látott először napvilágot. Az impresszum szerint 20 000 (a tanítóknak szóló melléklet 14 000) példányban. E szám körülbelül egyharmada volt a tanárok számának, ámbar a lap legfőbb vásárlói – ha magánemberként meg is rendelték valahányan – az intézmények, azaz iskolák, könyvtárak és szakmapolitikai irányító-ellenőrző szervezetek voltak.

A február 15-én olvasók elé került szám élén *Jóború Magda* vetett számot az oktatásügy időszerű kérdéseiről. Ugyancsak ezt tette, a szakszervezeti eseményeket értelmezve, *Lukács Sándor*, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének főtárgya. Interjú készült *Kiss Árpáddal*, az újra működni kezdő Országos Köznevelési Tanács éppen leköszönt ügyvezető igazgatójával. Ebben a számban jelent meg *Zibolen Endrének*, a Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatóhelyettesének a balatonfüredi konferencia megállapodásaira emlékeztető cikke. Korábban egyetlen alkalommal, az 1956. október 15-én kiadott lapszámban jelent meg a tanácskozással utaló szöveg, *Bizó Gyula* lelkes tollából.

S ekkor került napvilágra az a budapesti helyzetkép is, amely a fővárosi romos iskolák helyreállításával, a fővárosi pedagógusok rehabilitálásával foglalkozott. A lap mellékletében, az *Alsótagozati oktatás, nevelés*-ben kizárólagosan oktatásszervezési és módszertani kérdéseket taglaltak.

Ettől a pillanattól kezdve kéthetente rendszeresen jelentkezett a lap. Egységes éves szerkesztői koncepcióra utaltak a felvetett, időről időre előtérbe került témák. A legnagyobb teret a szocialista közösségi nevelés kérdései kapták, mint az úttörőszervezet, a diákszövetség, szülői-nevelői közös programok, illetve a KISZ és a szabadidő pedagógiája. A viták, hozzászólások közül több is e tárgykörből származott. A tantárgyi műveltségek, az osztályfőnöki és az etikai nevelés, a szovjet-magyar kapcsolatok és a neveléstudomány aktuális – azaz szakmapolitikai – kérdéseiről szóló beszéd sem halkult el, miközben kisebb teret kapott a miniszteriális program propagandisztikus bemutatása. A lap a fenntartó képviselőtől túl valóban törekedett – módszertani, tantervi kérdésekben, pszichológiai, filozófiai jellegű tárgykörökben, s a kisrovataival, mint amilyen a könyvbemutató, lapismertető, avagy a humoroldal volt – az olvasók elvárásának eleget tenni.

A *Köznevelés* megjelenését követően egymás után jelentkező folyóiratok is értelemszerűen elvégezték a közelmúlt eseményeinek értékelését. Ezzel magyarázatul szolgáltak a negyed-, illetve féléves szünetelésükre is. A szakszervezet kiadásában megjelent *Pedagógus Értesítő* (az egykori *Nevelők Lapja*) áprilisa ígérte azt a számát, amely az elnökség március 25-i ülésének vitáját közli. (Ennek ismertetőjét a *Köznevelés* áprilisi közepi száma harangozta be. A júniusi számban ugyanezt mint a *Pedagógusok Lapját* ismertették.) A kiadvány azonban csak május 29-én jelent meg.

Március végén arról tudósított a *Köznevelés*, hogy a 100 éves hagyománnyal rendelkező s a természettudományos képzésben felhasználható *Természettudományi Közlöny* ismét megjelenik. Júliusi esemény, hogy a *Pedagógiai Szemle* havi folyóirattá alakulva megkezdte VII. évfolyama kiadását. A periodika kiadója nem változott, az továbbra is a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) maradt. Az új számnak azonban új szerkesztője akadt, *Szarka József* személyében, aki programadó beköszöntőt írt. A számban az intézet és az általa képviselt eszményt reprezentáló *Agoston György*, *Zibolen Endre*, *Garami Károly*, *Szabó Tibor* tanulmányai mellett a *Szovjetszkaja Pedagogika* programcikkének fordítása is megjelent a gyermek-tanulmányozás témaköréről. A lap terjedelmes szemléje és krónika-rovata arról tanúskodott, hogy a szerkesztőség szakmai irányadó és a szakma minden professzióját kanonizáló szerepre törekedett, túl a PTI legitimációjához történő hozzájáruláson.

A *Család és Iskola* ugyancsak júliusban, a megyei tanácsok művelődései osztályai közül pedig elsőként jelentkező Baranya kiadványa, a *Baranyai Művelődés* augusztusban, a fél évtizeden át *Po Sztránye Szovjetov* címen kiadott ifjúsági folyóirat újszerű formában s *Képes Nyelvmester* címmel az iskolakezdésre jelent meg. Az évente 10 alkalommal, 16 oldallal megjelenő lap eredetileg orosz, orosz-német, orosz-angol és orosz-francia változatúnak ígérte magát. 1958 januárjában azonban már azt jelentették be, hogy csak két változata, egy 16 oldalas orosz nyelvű, és egy 32 oldal terjedelmű orosz-francia-angol-német nyelvű kiadása rendelhető. 1957 októberében – az első, valóban új alapítású pedagógiai jellegű periodikaként – megjelent a felső tagozati tanterv alapján osztályonként összeállított tanmenetet is közlő új sportlap, a *Sport és Tudomány* 1. száma.

Majd csak 1958 áprilisában jelent meg ismét a Művelődésügyi Minisztérium módszertani kiadvány-családjá. A módszertani folyóiratok (mint pl. a *Történelemtanítás*, *A természettudományok tanítása*, *Énektanítás*, *Idegen nyelvek tanítása*, *A magyar nyelv és irodalom tanítása*, *A földrajz tanítása*, *A matematika tanítása*) nem tekintettek nagy múltra, s szerkesztői szempontból ugyancsak kezdetleges gondozásban részesültek. A lapok minden esetlegessége ellenére a tantárgypedagógiák iránti igény újra életre hívta a kezdetben kéthavonta megjelenő füzetszerű kiadványokat. Az eseményt a *Köznevelés* a hátsó borítóján hírlete.

A hirdetések és közlemények, továbbá, hogy az eseményekről a különböző szervezetek, szervek és intézetek a minisztériumi kiadású periodikában beszámoltak, holott többnek saját kiadványa működött, jelezte, hogy a pedagógiai közélet a *Köznevelést* a legfontosabb mérték- és irányadó folyóiratnak tekintette. Ennek oka maga a kiadó lehet, nem a szerkesztőségi tevékenység. A *Köznevelés*, megjelenési gyakorisága alapján, alkalmasnak mutatkozott erre a szerepre. De az 1956 előtti kiadói és szerkesztői hagyomány azt is fölvetette, hogy egyfajta szaktudományos lapra jellemző funkciót is fenntartson magának, amely – nem mellékesen – olvasói igényekkel-szokásokkal párosult.

### A füredi találkozás előkészítése

A balatonfüredi konferencia jelentőségének fölbecsülésére *Zibolen Endre* nem egyszer tett kísérletet. Legutóbb 1989-ben, a *Mérei Ferenc*-emlékkönyvben megjelent visszaemlékezésében, amelyben *Mérei* füredi jelenlétét és tevékenységét elevenítette föl. A



szakmai közéletből és munkából marginális helyzetbe sodródott *Mérei* Balatonfüreden egy pillanat alatt tevékeny módon lehetett jelen a pedagóguskonferencián, s ezzel a kultúrpolitikán túlmutató szerephez is jutott. A táborba való meghívása nem csupán annak volt a jele, hogy újabb esélye nyílt a szélesebb szakmai körbe történő méltó visszatérésre, hanem annak is, hogy tekintélye, minden előzmény – a közéletből történt eltávolítása, a kutatásból való kirekesztése – ellenére, megkérdőjelezhetetlen maradt (*Zibolen*, 1989).

*Zibolen* 1956 után *egyszer már* fölvetette a magyar nevelésügy számára oly nagy hatású, mert a politikai eseményekkel párhuzamosan futó, annak törekvéseivel némelykor összefonódó, a rendszerváltás előtt és után egyaránt leginkább legendásnak láttatott füredi történet újraolvasását. Törekvése akkor annyiban lehetett sikeres, hogy a politika, a szakmapolitika képviselőire vállalkozók, ha megkésve is, retorikájukban egyértelműen elhatárolódtak a balatonfüredi törekvésektől. Ugyanakkor az is tapasztalható, hogy a hangos és egyre szellemtelenebb kinyilatkoztatások mellett is figyelmeztető példának találták a balatonfüredi törekvést, olyannak, amelyet, ha nem kívánják a pedagógusvilág támogatását elveszíteni, minduntalan szem előtt kellett tartaniuk.

Miként *Zibolen Endre*, úgy *Pukánszky Béla* is a korabeli eseménytörténet önmagában való értelmezésre esélytelen részeként látták munkáikban a balatonfüredi eseményeket. *Zibolen* (1992) a Petőfi-kör vitáinak jegyzőkönyv-kiadása előszavában fontos és szükséges fejleménynek találta a pedagógusvitát. *Pukánszky* szerint ugyancsak döntő funkciójú a korabeli neveléstudományi események között a balatonfüredi. Egyébként mindketten azt hangsúlyozták, hogy maga *Mérei* volt az, aki személyében a *Petőfi-kör* vitáit és a balatonfüredi konferenciát összekapcsolta. Igaz, a baloldali beállítottságú, de az ötvenes években kegyvesztett *Mérei* betegsége miatt személyesen nem lehetett jelen a balatonfüredi találkozást néhány nappal megelőző, szeptember 28-i *Petőfi-köri* pedagógus-vitán, de hogy az oda szóló meghívást és fölkerést elfogadta, mutatta, hogy írásban elküldött hozzászólását fölolvasták. *Méreit*, akit a dogmatikus szemlélet áldozatának tartották, Balatonfüredre jó okkal hívták, mégpedig nyilvánvalóan a Pedagógiai Tudományos Intézet, amelynek gépkocsiján érkezett a tóparti településre.

*Pukánszky* (2004) az 1956-ban lezajlott pedagógiai disputák közül az említett kettőhöz hasonló fontosságúnak – s velük szerves módon összefüggőnek – találta az Akadémia Pedagógiai Főbizottságának 1956. június 30-i ülését. Az azonban jelentős különbség azonban a három esemény között, hogy a főbizottsági eseményről a szakajtó és a napisajtó is tudósított (*Gécsi*, 2006). A *Pedagógiai Szemle* 4. száma a vitát ismertette – s ekkor vált közismertté az is, hogy a szakmából kiszorított tekintélyeket – köztük *Méreit* – tevékenykedni engedik (*Zibolen*, 1958).

A júniusi ülés anyagát, a rehabilitáció esélyeit széles körben elemezték, illetve vitatták. A szeptemberi-októberi oktatáspolitikai-szakmai események, más-más, föltáratlan okból, a nyilvánosságig el nem jutva, nem kerülhettek ebbe a helyzetbe.

*Szabolcs Éva* (2006a) a füredi találkozáshoz vezető események történetének levéltári dokumentumokon alapuló rekonstrukciójára s a tanácskozáson felvetett problémák közül két jelentősebbnek a bemutatására, a szovjet pedagógia kapcsán felvetődő kérdések fölterképezésére és a múlt pedagógiájának megítélésének módjára tért ki tanulmányában. *Zibolen* emlékezései alapján a konferencia ötletét *Bogdan Suchodolski*, varsói egyetemi tanár 1955-ös magyarországi látogatása jelentette, amely figyelmet kiváltó alkalmon a

professzor a lengyel pedagógusok és pedagógiai kutatók közös nyári táborozási szokásáról számolt be.

Másrésről a pedagógus-szakszervezetnél is szorgalmazták a találkozást. A szakszervezet, még ha az állami érdekek szószólójaként is tevékenykedett, a közélet, a szakmapolitika formálójának kívánt mutatkozni. A szakszervezeti kiadványban, a *Nevelők Lapjában*, amely a közlöny és a politikai-közéleti napi sajtó keveréke, a pedagógus szakmát és a szakmapolitikát ügyesen vegyítve nem egyszer megjelenítette a közélet problémáit, illetve a közösségeket érintő társadalmi-nevelési elképzeléseket. Nem véletlen az sem, hogy a megyei kiadványok mögött minden esetben szakszervezeti elképzelések és szakszervezeti funkcionáriusok húzódtak meg.

A lengyel mintát követve a központi apparátus tagja, az MDP Kulturális és Tudományos Osztálya munkatársa, az ötvenes évek művelődéspolitikájában mindvégig tevékenykedő *Székel Endréné* készítette elő az első hazai pedagógustábor tervét. Munkáját saját ambíciója nem irányíthatta, hiszen, mint *Szabolcs Éva* hangsúlyozta, a szakszervezeti szerepvállalásra utal, hogy e tárgyban hamarosan levélváltásra került sor a szakszervezet titkára és az oktatási miniszter között.

A levélíró *Erdei Sándorné* ugyan egy augusztusi, Pécsen megrendezendő konferenciát kezdeményezett, amely helyett azonban a pedagógiai kutatómunkák koordinálását szorgalmazó, azt áttekintő pártaktíva-gyűlés szerveződött. Az *Andics Erzsébet* vezette, a nyilvánosság tájékoztatására érdemesnek nem tartott vagy attól elzárt találkozón karolták fel a szakszervezet által szorgalmazott politika balatonfüredi tervét. Ekkor határozták el a tábor munkatervét és a program szakmai-politikai előkészítését.

Az előkészületeket 1958-ban *Kronstein Gábor György* is úgy említette, mint amelyet a szocialista pedagógia elkötelezettjei végeztek. Székelynére is utalt, amikor leírja:

„... a konferencia eszméje hónapokkal a XX. Kongresszus előtt született meg, kommunista kezdeményezésre” (118. o.).

*Kronstein*, a füredi konferencia jegyzőkönyvét elemezve, azt is feljegyezte, hogy a találkozásról *Nagy Sándornak* volt tudomása.

„Nagy Sándor referátuma beszámol az aug. 31-i kommunista aktíváról, amelyen a kutatási tematikát és a nyitvaálló kérdéseket beszéltek meg. Ez volt a párt előkészülete a konferenciára” (118. o.).

*Faragó László*, aki ugyancsak PTI-munkatárs volt, 1958-ban, a *Pedagógia Szemle* márciusi számában azzal magyarázta a füredi konferenciát, hogy a következő ötéves terv pedagógiai kutatásainak koncepcióját remélték ott megbeszélni. Ezt *Nagy Sándor* ugyancsak megerősítette. Az ilyen jelentősnek szánt szakmai-közéleti eseményt csak az intézet szervezhette, amelynek a kutatásokhoz, illetve az állami/társadalmi program szakmai előkészítéséhez kompetenciája volt. *Zibolen Endre* (1958) a konferencia végső tartalmi meghatározását az 1956. augusztus 31-i pártaktíva-értekezlet határozatából következő munkatervhez kötötte.

A füredi tanácskozás megszervezésének feladatát a Pedagógiai Tudományos Intézet kapta. A lebonyolító – a hely biztosítója – a szakszervezet. Az állampárti elvárások alapján tevékenykedő, de azokat a saját szervezeti törekvéseivel kiegészítő szakszervezet bizalmának is megfelelő PTI közreműködése garancia volt arra, hogy az MTA Pedagógiai

Főbizottságának 1956. június 30-i ülésén kiélesített problémákat politikailag konform, konszolidált körülmények között tartja s vitatja majd meg a kiválogatott grémium. A PTI és a szakszervezett harmonikus együttműködésére utal, hogy *Erdei Sándorné* a miniszter számára írt – szeptember 19-i keltezésű – levelében felsorolta azokat a szakmai tanácskozásokon korábban már körvonalazott és a politika által is legitimált témákat, amelyekben véleménynyilvánítást várt a minisztertől.

A miniszterhez intézett kérdések jobbra azokat a problémákat tematizálták, amelyekről az MTA Pedagógiai Főbizottságának 1956. június 30-i ülésén, majd ennek nyomán a szaksajtóban is szó volt, mégpedig a „szocialista ember új műveltségi arculatának” kialakításáról, a pedagógiai tudomány és a közoktatás harmonizációjáról, a nyilvánosság demokratizálásáról, a gyakorlati igények kielégítésére fókuszáló, hasznosítható pedagógiai kutatásról és a pedagógiai és pszichológiai kutatások összehangolásáról.<sup>1</sup>

*Nagy Sándor* 1958-ban mindezért írhatta le azt, hogy az akadémia Pedagógiai Bizottsága is a füredi konferencia rendezői között található.

A pártirányítású szakma balatonfüredi találkozásán nem csak a résztvevők, de a minisztériumi-intézeti hivatalnokok és szakemberek is vizsgáztak valóságismeretből, s nem maradtak szégyenben. A vendéglátók és a meghívottak abban közösek, hogy mindegyikük a szocializmus kereteit elfogadó, a szocialista eszmények megvalósítását feladatul vállaló pedagógia, a demokratikus szocializmus elkötelezettje. A közelmúlt szektás szakmapolitikájának átértékelésére utal, hogy a demokratizmus szélesedését jelző, ugyanakkor a szocialista eszmeiség kritériumát vállaló szakemberek impozáns névsora Balatonfüreden némileg bővült, amikor a plénum táviratilag néhány szakembert – *Prohászka Lajost, Kiss Árpádot* például – meghívott. Mindez azonban a társaság ideológiai karakterét nem változtatta meg.

Tanulmányunkban az említett szakkutatók által föltárt és bemutatott események utáni időszak szaksajtójának azon vonulatát mutatjuk be, amely a füredi táborozás kapcsán született meg.

## A konferencia sajtóvisszhangja

*Köznevelés, 1957.*

A továbbra is a Művelődésügyi Minisztériumhoz tartozó, havonta két alkalommal megjelenő folyóirat, a *Köznevelés* 1957-ben először február 15-én jelent meg. Főszerkesztője változatlanul a miniszterhelyettes *Jóború Magda*, de a laptest összeállítója *Petró András*. Az évkezdő lapszám élén a főszerkesztőnek a megyei osztályvezetők január 29-i értekezleten elhangzott, szabadkozó, de higgadt oktatásügyi áttekintője olvasható: a budapesti iskolák hosszú szüneteltetése és a főváros vidéktől való több hetes elszakadása lehetetlenné tette az iskolák életében való tájékozódást. Mindezen túl a minisztérium dolgozói ekkoriban kizárólagosan politikai kérdésekkel, majd az alakuló minisztérium szervezeti és működési kérdéseivel foglalkoztak. *Jóború* a legelső közötti a nevelésügyben, akik vezetőként az október 23. utáni események értékelésére s az ellen-

<sup>1</sup> MOL XIX-1-2-j 3. doboz. 2865/1956. In: Szabolcs Éva, 2006b, 167–168.

forradalomnak minősített időszak kialakulásához vezető okok értelmezésére vállalkoztak.

A lap melléklete – az *Alsótagozati oktatás-nevelés* – a minisztérium Általános Iskolai Főosztálya közleményét tartalmazta a tantervi anyag átmeneti módosításáról. A tanítás időkiesése miatt egy 17 hétre tervezett tantervi anyagot tettek közzé, amelynek elvégzését minden iskola számára kötelezővé tették. Az év sok szempontból az újjákezdés, illetve az átalakítás éve lesz: egymás után jelezték létüket az iskolán belül létesített politikai jellegű szervezetek (Magyar Úttörők Szövetsége, Magyar Diákok Nemzeti Szövetsége, Magyar Kommunista Ifjúsági Szövetség), s kezdték el az új évfolyamok kiadását a minisztériumi, majd a szakszervezeti kiadású pedagógiai folyóiratok is.

A *Köznevelés* első 1957-es számainak kevés számú reprezentáns szerzője – *Jóború Magda*, *Lukács Sándor*, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezetének főtitkára, *Vágó Benőné*, a TTIT történeti szakosztályának munkatársa, *Mezei Gyula*, *Faragó László* – nem utaltak a balatonfüredi eseményekre. A közleményekben, tájékoztató anyagokban, pedagógusi tudósításokban se esett szó minderről. *Zibolen Endre* Füred tanulsága címmel jegyzetet tett közzé, s mivel a kezdő számban, a korszak szerkesztői gyakorlatának megfelelően azt kérésre tehetette. S erre a jegyzetre reflektálva jelent meg a 3. számban *Hegedűs András* köszegi igazgató a témát kiszélesítő válaszevele.

*Zibolen* néhány hónappal a füredi találkozás után azzal a felütéssel kezdte érzelmekre apelláló, amúgy alig másfél lapoldalmi jegyzetét, hogy a zárónyilatkozat emléke is eltűnőben van. Úgy vélte azonban, hogy a történelmi hetek-hónapok eseményei ellenére sem szabad megfélemedezni a magyar szocialista pedagógiában a füredi táborozás eredményeiről, tartalmi és módszeres tanulságairól.

Hogy mi történt a táborban, amelyről a széles pedagógus társadalom a negyedévvél korábban néhány helyen megjelent *Zárónyilatkozat* alapján értesült, arról tudósított az értelmező-magyarozó jellegű – a laptest vezető anyagaihoz képest feltűnően rövid – cikk. *Zibolen* saját álláspontját előrebocsátva leszögezte, hogy korszakos jelentőségűnek értékeli a Pedagógiai Tudományos Intézet és a Pedagógus Szakszervezet közös, hat napos rendezvényét, amelyen hatvanegynéhány pedagógus vitatta meg a neveléstudomány 1956. októberében aktuális kérdéseit. Az elmélet (egyetemek és főiskolák pedagógiai tanszékeinek, továbbképző intézeteknek és a PTI-nek a dolgozói) és a gyakorlat emberei, továbbá az OM munkatársai, s amint a *Zárónyilatkozat* leszögezte: a „*méltatlanul kirekesztettek tudományunk területéről*” csoportjának képviselői: *Faragó László*, *Kiss Árpád*, *Mérei Ferenc* és *Vajda György* együttese számos dologban értett és nem értett egyet.

„Az elmúlt évek politikai viszonyaiból, nevelésügyünk és különösen elméleti pedagógiánk helyzetéből következik, hogy az állásfoglalásokban több volt az egyöntetű ‚nem’, mint az egyhangú ‚igen’. Általában teljes volt az egyetértés abban, hogy mit nem akarunk többé csinálni, hogy hogyan nem szabad többé eljárni. Teljes volt az egység a tekintetben is, hogy pedagógiánk történelmi feladata hazánknak, dolgozó népünknek szolgálata a magyar ifjúság nevelése útján.

[...]

Meggyőződésünk, hogy a nézeteknek ez az ütközése, az egyéni állásfoglalás szabadsága nem kisebb vívmánya a füredi tábornak, mint az alapkérdésekben megnyilatkozó egység” (*Zibolen*, 1957. 13. o.).

Füreden a „nem”-ek előre mutattak – állította a szerző, a résztvevők pedig oly szocialista pedagógia mellett tették le a voksukat, amely sajátjának tekinthető és a magyar nemzet jelenét és jövőjét szolgálja. *Zibolen* frazeológiája megfelelt a kornak, akkor is, amikor a tábor – érvelése értelmében érvényes s útmutató jellegű – megállapodásai mellett érvelt.

„A szocialista nevelés pedig számunkra az a nevelés, amelyik ezek között a valóságos feltételek között folyik a mának és a ma emberének átformálásáért és előre előkészíti az egymás nyomába lépő nemzedékek egyre nagyobb eredményekért megvívandó harcait. Természetes, hogy ettől a valóság talajában gyökerező pedagógiától idegen minden dogmába merevült skolasztikus spekuláció. Ez a pedagógia nem lehet közömbös-érdektelen a gyermekkel, nem lehet ellenséges az igazi humánummal – az emberi személyiséggel szemben” (13. o.).

Amellett szólt, hogy egyedül a nemzeti elkötelezettségű pedagógia lehet szocialista. Az egész ember képzése pedig alapfeltétele a szocialista nevelésnek. A nemzetközi viszonyának tisztázására azonban, elismerte, nem feltétlenül a nevelésügy az illetékes.

Füreden három különböző bizottságban folyt a munka. Így vált lehetővé, hogy meg tárgyalják a pedagógia tudományos munkáját, a kutatási módszereket és mindennek kapcsolódását a közneveléshez. Mindezen túl az értekezlet arról is döntött, mit tart helyesnek a pártosság kérdésében, miféle módon alapozható meg a szocialista erkölcsi nevelés elmélete és gyakorlata, s miként látja jónak újjászervezni az Országos Közoktatási Tanács munkáját.

E különös műfajú közlemény arról tudósított, hogy szószerinti jegyzőkönyv készült a tanácskozáson, s annak közlésére a *Pedagógiai Szemlé*ben kerül majd sor. Így válik majd lehetővé a nyilvánosság biztosítása s az, hogy bármely pedagógus véleményyt nyilvánít-hasson.

*Hegedűs András* A balatonfüredi program 60000 pedagógus programja legyen címmel két számmal később kapcsolódott *Zibolen* úttörő és szenvedélyes fölvetéséhez. A községi igazgató gyakorló tanárként kapott meghívást a balatoni táborba. Vegyes érzelmekkel érkezett a fürdővárosba, a neveléstudomány tudósaitól való félelme azonban alaptalannak bizonyult. Aggályai amiatt ébredt, hogy őt, aki a diszciplinának sem nem művelője, sem nem mély ismerője, a tanácskozás állami és tudományos tekintélyei lenézik majd. Hamarosan megértette, félelme alaptalan, s a találkozó centrumába a köztanító és a köznevelés került, hiszen

„A tanácskozás soha nem tért el attól a vezérlő elvtől, hogy az új magyar szocialista neveléstudománynak az éltető nedvet a magyar iskolákból kell szívnia, és a magyar iskolákba kell pezsdítő levegőt vinnie, a magyar iskolai nevelésnek kell tudományos inspiráló célkitűzést adnia” (*Hegedűs*, 1957. 74. o.).

A stílárius ékítmények mellett a visszaemlékezés minden eleme egybevág az ülésről korábban megjelent közleményekben foglaltakkal. *Hegedűs* elsőként hozta szóba, s már bekövetkezettnek állította a fordulatot, a magyar hagyományokhoz való visszatalálást. Ugyan kétséges maradt, mely okok indokolták az irányváltást – a szovjet pedagógia fordításirodalmának túlzott jelenléte, illetve annak a magyar pedagógiára tett hatása – de az is bizonytalan, a szerző szerint mi a magyar. A magyar, a kézirat okfejtése alapján,

mindaz, ami a pillanatnyi helyi pedagógiai valóságban, illetve ennek a valóságnak a helyi hagyományában gyökerezett. A nemzeti sajátosságokra történő ily jellegű és mértékű hivatkozás az időszak sajátossága – amiben meghúzódott, ha kontúrtalesanul is, egyfajta áthallás a szovjetellenességre. A szerző szerint normává kell válnia, s éppen a füredi állásfoglalás nyomán, hogy létrejöhessen a magyar nevelőmunkát formáló, a tradíciókat megbecsülő és folytató magyar neveléstudományt szorgalmazó magyar művelődéspolitikai.

A főlemlegetett és igényelt tudósi felelősségvállalás felvetett néhány kérdést: mindezekelőtt azt az igényt, ami a helyzetfölmérést és a döntést a hozzáértők számára vindikálta. A bölcsek felismerték: a túlterhelés, a tanteremhiány, a túlszabályozottság következtében előálló uniformizálás s az idolszerű célképzet miatt kialakult didaktizmus kontra szabadság, magyarság és szépség dichotómiáiban a tanárnak a magyar kultúra és annak igényei mellett kell voksolnia. Tudósaink azt is szorgalmazták, hogy a fejlődés érdekében szét kell tekinteni a nagyvilágban – azaz ne csupán a keleti, azaz szovjet eredmények válhassanak etalonná.

Két másik kérdés ugyancsak nagy súllyal jelent meg. Fölvetődött, az iskolák nevelői nem olvassák a pedagógiai írásokat. Ennek magyarázatára oly válasz született, hogy az új, az olvasók eszméihez illeszkedő tudományos értekezéseknek bizonyosan jobb lesz a fogadtatása. S arra a dilemmára válaszul, ami a gyakorlat és az elmélet neveléstudományt fejlesztő szerepének kapcsán ébredt, az összefogást szorgalmazták.

A *Hegedűs*-féle levélben erőteljesen megnyilatkozott a nemzeti függetlenség eszméje és a magyar pedagógia, mint szakma összefonódása. A jó szándékú és lelkesedő tanár annak a hagyománynak a követője, amelyben a nevelés nemzeti jellegű maradhat. Másrészt a szerzőt nem hagyta el a realitásérzete sem: a „magyar szocialista” neveléstudomány megteremtését mint elérendő célt ötször is hangsúlyozta. A legtöbb szakszerző, miként *Hegedűs* tanár is, a nevelésügyet olyannak képzelte, amelyben a nemzetközi szocializmus eszményével összefonódhatott a „magyar” eszmény.

*Zibolen Endre* és *Hegedűs András* egymástól függetlenül nem látszó felszólalását 1957-ben a *Köznevelés* lapjain nem követte további, a balatonfüredi programot főlemlegető közlemény. A pártpolitika, a kultúrpolitika és az oktatáspolitikai számára az általuk jelzett gondok, függetlenül attól, hogy a XX. kongresszust követő önvizsgálat, a magyar vezető pedagógusok balatonfüredi állásfoglalása vagy az októberi események pedagógiai követelése nyomán tudatosultak, megválaszolandóak maradtak.

### *Pedagógiai Szemle, 1958*

Az 1956/1957. tanévben az oktatásban 1 399 600-an részesültek, ebből 1 229 097 volt általános iskolai tanuló, középiskolai mintegy 140 000, főiskolai-egyetemi pedig 32 000 környékén (*Erdész Tiborné*, 1957). E tanulólétszám képzését 60–70 000 pedagógus látta el. Számukra készült a Pedagógiai Tudományos Intézetben szerkesztett, az iskolaügy pedagógiai kérdéseit tudományos keretek között taglaló *Pedagógiai Szemle*. Az elméleti megközelítés és a kortárs szaktudományi igény szempontjából – a hazai neveléstudományi sajtótermékek közül egyedülként – tiszta profilú periodika 1957 közepétől havilapként jelentkezett, s ekkor 6200 példányban adták ki.

A havi megjelenés első évében alakult ki a rovatstruktúra, amelynek élén „A nevelés elmélete és gyakorlata” állt. Rendszeresen jelentkezett a Neveléstörténet és a Pszichológia rovat, továbbá a Szemle, a Könyv-, a Folyóíratismertető s az eseményeket rögzítő Krónika, illetve a kiadványozáshoz szükséges Bibliográfia. Egy év alatt ugyancsak megnövekedett, 130-ra nőtt a közlemények száma, emögött azonban ennél a számnál kevesebb szerző húzódott meg. S a közlemények között megtalálhatók a korábban meg sem tört pszichológiai érdeklődésre utaló szövegek is.

1958 januárjában, megkésetten, de annál hevesebben kezdte el a lap szerkesztősége, nyilván kiadói és fenntartói egyetértéssel, a balatonfüredi tanácskozás kritikai értékelését. Ennyi idő kellett ahhoz, hogy a tanácskozásról alkotott vélemény politikailag kikristályosodjon és intézményesedjék. A füredi vita marxista fölbecsülésének első lépésére *Ágoston György* vállalkozott. Miként 1956 első felében és még korábban a szakmai fórumokon nem egy alkalommal megtette, a *Mérei Ferenc* által képviselt nézetet ismét erőteljesen támadta. Most azért kárhoztatta *Méreit*, mert annak felfogása szerint hazai szocialista kultúránknak

„... formájában és tartalmában egyaránt mélységesen nemzetinek kell lennie.” (idézi *Ágoston*, 1958. 6. o.)

*Ágoston* állásfoglalásához hasonlatosan ugyancsak megbélyegezte *Méreit* a 2. számban *Bence Gyula*, majd az 5., a vitát lezáró számban *Nagy Sándor* (*Bence*, 1958; *Nagy*, 1958). A teoretikusok szerint a nemzeti jellegnek ilyenfajta szerepet juttatni antimarxista nézetre vall, vagyis revizionizmus. *Ágoston* a marxista örökség értelmében kijelentette:

„A kultúra szocialista tartalmáról és nemzeti formájáról szóló formula tehát a marxizmus helyes álláspontját fogalmazza meg a kultúra kérdésében, alkalmazva egy adott jelenségkörben az általános és különös dialektikáját. Mérei szemfényvesztő módon a dogmatizmus ellen akart támadást intézni a dialektika oldaláról. De íme, valójában a dialektika ellen intéz támadást a dogmatizmus oldaláról. Szükségképpen jár így mindenki, akinek nem a dogmatizmus fáj igazán, hanem a marxizmus-leninizmus [...]” (1958. 7. o.)

Amikor *Ágoston György* tanszékvezető docens iratát közölte a *Pedagógia Szemle*, nem a szakma tudományos problémáját megoldani akaró magányos tudós lépett a nyilvánosság elé, hanem egy ideológia propagátora.

Korábban 250 példányban sokszorosították s a hatalomban maradtak a kiválasztottak számára megküldték a füredi tanácskozás felszólalók által autorizált, mellékletekkel kiegészített, ámbar rövidített jegyzőkönyvét. Arról azonban nincs feltárt följegyzés, hogy az eredeti kézirat szövege miféle korrekciókon mehetett keresztül.

A véglegesnek tekinthető jegyzőkönyv várható közlésére amúgy *Zibolen Endre* 11 hónappal korábban utalt (*Zibolen*, 1958). A dokumentum nyilvánosságra hozatala ugyan elmaradt, de mindazok, akik véleménye iránt érdeklődött a pedagógiai kérdésekben illetékes szakmai-politikai elit, részesedtek a stencilezett anyagból. E munka néhány részletéről utólag, a *Pedagógiai Szemle* lapjain lezajlott vita végeztével *Szarka József* tudósított a *Köznevelés* 1958/12., azaz nyár elején megjelent számában.

*Szarkának* határozott elképzelése lehetett a vita végeredményéről. Ő az, aki, szocialista elkötelezettsége okán, vagy mert vállalta, vagy mert feladatául kapta, a *Pedagógiai*

*Szemle* új szerkesztője lett. S ő lehetett az, aki a lap Füred-vitájának tónusát adó *Ágoston*-cikkhez az alábbi lábjegyzetet fűzte:

„Szükségesnek tartjuk, hogy a balatonfüredi konferencia anyagával – kritikai értelmezés formájában – foglalkozzunk. E célt szolgálja *Ágoston* György írása, melyet – elgondolásunk szerint – további cikkek követnek. (Szerk.)”<sup>2</sup>

*Ágoston* s a füredi találkozás bírálói vagy mint résztvevők, vagy/és a jegyzőkönyv alapos ismerőiként keltek a hagyományos szocialista pedagógia védelmére, s támadták a revizionisták vezéralakjának tekintett *Ágoston* által a *Nagy–Losonczy* csoport tagjaként főlemlített, nyelvi formulái miatt nacionalistának mondott *Mérei Ferencet*. A vitában olyan, a jegyzőkönyvet ismerő tanár is megszólalt – *Kronstein* –, aki vitairata appendixeként tette közzé vallomását, mely értelmében észrevételeinek nincs szubjektív mozzanat, a résztvevők közül senkit nem ismer személyesen, irányukban nincs benne sem vonzódás, sem ellenszenv, s csak egy forrásból, a konferencia jegyzőkönyvéből származtak a konferenciára vonatkozó ismeretei.

*Ágoston* januári vitáirában mindvégig amellett érvelt, hogy *Mérei* nem csupán egy marxista tételt vetett el, hanem a dogmatizmus és a sztálinizmus elleni harc ürügyével a marxizmus és a lenini örökség ellen fordult (*Ágoston*, 1958). S a szocialista értékeket támadó fél sikerességének oka ebben rejtett – emiatt feleltek meg teóriává összeálló kijelentései sokak ízlésének. *Méreinek* a marxizmus-leninizmus eszméjét lejárató fejtegetései, szovjetellenessége, nemzeti aggodalmának túlzásai úgyszintén ezzel az attitűdjével magyarázhatóak. *Ágoston* következtetése ezért az, hogy a *Mérei* által levezényelt füredi megnyilatkozás az ellenforradalom nyílt előkészítésének tekinthető.

A balatonfüredi negatív megnyilvánulások karmestere, vontá le a következtetést *Ágoston*, nem más, mint *Mérei*; de mindaz, amit kimondott vagy sugalmazott, hamisság:

„Egészen természetes, hogy ez a szemlélet 1956. október 23-a után a felszabadulás utáni egész korszak közoktatásügyi, pedagógiai eredményeinek elutasításává, az elmúlt 12 esztendő közoktatásügyi politikáját teljes egészében bűnösnek bélyegző deklarációvá vált” (*Ágoston*, 1958. 12. o.).

*Ágoston* György, *Bence Gyula*, *Kronstein Gábor György*, *Nagy Sándor*, *Pálffy Zoltán* tanár és mások, a résztvevők szinte valamennyije kényszerűen s a maguk jól felfogott érdeke szerint elismerte, esetleg méltányolta a füredi konferencia pozitívumait, de mindenki rámutatott valamiféle, a marxizmus ideológiájával szembenálló, ellenséges, a konferencián felerősödő s ott vissza nem utasított nézetekre. Ez a körbetekintés és óvatosság a korszak sajátja. Az értékek megnevezését a vitázáró szerkesztőségi megjegyzés se kerülhette el. Az értékeket ugyancsak hangsúlyozó *Faragó* és *Zibolen* pedig inkább konstruktívnak, semmint felforgatónak vélte a konferencián részt vevők megnyilvánulásait. Ezt a lelkesedést fel is róta számukra a szerkesztőségi utószó szerzője, illetve a vitát összegző *Nagy Sándor*.

*Bence Gyula* budapesti általános iskolai igazgató a 2. számban a vita egyik legterjedelmesebb hozzászólását tette közzé. Írása elején leszögezte, hogy a konferencia megrendezését a hazai pedagógia eredményeinek fölismeréséhez és a továbblépéshez elen-

<sup>2</sup> A *Pedagógiai Szemle*, 8. 1. sz. 5. o. „A nevelés elmélete és gyakorlata” rovat kezdőoldalának lábjegyzete.



gedhetetlennek találja. A konferencia sorsdöntően meghatározó referátuma *Mérei Ferencé* volt – s a továbbiakban *Bence Mérei* gondolatait mutatta be, nyersen bírálva azokat. Mégpedig azért, mert *Mérei* a *Rajk*-ügy kifejlésével bezáróan úgy tekintett a felszabadulás utáni korszakra, mint amelyben megszűnt az önálló magyar művelődésügy, s így az annak részét képező nevelésügy is. *Mérei – Lukács Györgyre* hivatkozva – a dogmatizmus megjelenését abban a sztálini elvben látta, amely szerint a szocialista kultúra tartalmában szocialista, formájában pedig nemzeti. A művelődés tartalma ezért nem lehetett magyar ügy – ami abban magyarnak tűnhetett, az csupán formája. *Bence* nem találta igaznak *Mérei* végkövetkeztetéseit s a belőle fakadó feladatokat sem. *Mérei* állásfoglalásával szemben azt képviselte, hogy a nevelésügy válságát a párt közoktatás-politikája okozta, nem pedig az eredeti, szovjet eredetű eszme.

A hazai pedagógiai munka meglétére bizonyítékokat is sorolt. Az 1950-ben kezdődő nevelésfejlesztésnek nem lehetett elegendő muníciója, s az elvhűség biztosítására a szakemberek a fordításirodalmat javallták. A szovjet pedagógia történeti és kortárs eredményei hasznosultak és a hazai munkára ösztönzőként hatottak. Értékesedését támogatta a Pedagógiai Tudományos Intézet működése, de *Bence* azt is hangsúlyozta, hogy a füredi hozzászólók destruktív csoportjának néhány tagja – ki másokra, ha nem *Faragóra* és *Zibolnre* célzott ekkor – ebből az intézetből került kik. S adatai között azt is a bizonyítékok közé sorolta, hogy a párt és a kormány mekkora anyagi erőfeszítésébe került a fiatal szakemberek képzése. Végezetül *Bence* – szinte megismételve a legkülönbözőbb fórumokon elhangzott érvrendszerek adatait – a művelődéspolitikai létének bizonyítását is elvégezte: köznevelési párthatározatokat, a II. Kongresszus által is elismert nevelési eredményeket citálta.

*Bence* az apologetika eszközéhez nyúló *Mérei*t a népiskola és a népoktatás helyett a középiskoláztatást előtérbe állító fasiszta eszmeiség meghatározottjának, annak érdekében fellépőnek állította. Ezen túl felrótta neki, hogy mindazokra a hibákra, amelyeket elővezettek, már az 1954-es központi vezetőségi határozat is rámutatott, amikor

„Első helyen szól a közoktatáspolitikai elvi, tudományos megalapozottságának hiányosságairól. Kiemeli az általános iskolák fejlesztése terén mutatkozó lemaradást, az oktatás tartalmi hiányosságait, a szovjet példa mechanikus másolásából eredő hibákat, valamint történelmünk, nemzeti kultúránk értékeinek megfelelő oktatása és megszerettetése, ifjúságunk hazafias nevelése terén fennálló hiányosságokat.” (*Bence*, 1958. 106. o.)

*Mérei*, amikor tényekkel érvelt, a föltárt hiányosságokat ismételte. Megbocsáthatatlan hibája azonban az, hogy elvetette a „szocialista tartalom és nemzeti forma” marxista tételt. S ebből következik, hogy *Mérei* önálló magyar művelődéspolitikát felvázoló tanácsaival nem kell érdemben foglalkozni.

*Bence* gondolatmenetét szinte folytatta *Kronstein Gábor György* (1958). A budapesti általános iskolai tanár *Pedagógus-gondolatok Balatonfüredről* közleménye ama *Ágoston György*-i hang újrajtonálása, mely szerint a revizionista, nacionalista, ellenforradalmi eszmék azokra a pedagógusokra hathatnak, akik számára a párt politikája nem kellően megvilágító erejű. S kritikus módon rávilágított arra, s ez kedvelt toposza ennek az időnek, hogy a Füreden intonált problémák oka abban rejlik: a minisztérium és a szakszervezet a párt és a pedagógusok közti közvetítő, illetve felvilágosító munkája korábban nem volt tökéletes.

*Kronstein* szerint a konferencián elhangzott, szerinte a politikai alapon szerveződő jobboldaliak, továbbá a túlhajtott, egyoldalú tagadás által revizionistává váltak, valamint az alapjában marxista, de részleteiben revizionista befolyásoltságúak véleménye összefüggött egyéb megnyilvánulásokkal. A Táncsics-körben hangsúlyozták már, hogy a revizionizmus Füredre lokalizálása hiba, hiszen az éppúgy megelőlegeződött az Akadémia Pedagógiai Főbizottsága június 30-i ülésén, mint később a *Petőfi*-kör első pedagógia-vitáján (*Kronstein*, 1958). A szerző tanulságos jegyzőkönyv-elemzésének megállapítása az, hogy a füredi konferencia téziseinek tartalma korábban – s a kommunista nevelési szakemberek jóvoltából – körvonalazódott, s a revizionisták a táborban fondorlatosan túldimenzionálták azokat.

A két pedagógus ideológiai értelmezésekre összpontosító vitairata után a *Pedagógia Szemle* 3. számában a PTI munkatársa, az FPSz matematika tanszékének vezetője, a füredi tanácskozáson részt vett, *Kronstein* által a józan tudományosságot megvédő vitavezetőként értékelt *Faragó László* szólalt meg.

*Faragó* a vitában korábban jelentkezőkkel s a nyilvánosság szűkebb fórumain hasonlóképpen vélekedőkkel szemben a füredi konferencia és az októberi események közt láttatott kapcsolat elosztatására törekedett. Érthető ez, hiszen – akárcsak *Zibolen* – ő is a PTI munkatársa. Kettőjüket a vitatársak hol nyíltan, hol burkoltan a revizionisták uszályába kerülteként láttatták. *Faragó* nyilván *Ágostonnak* válaszolt, amikor azt állította, hogy a füredi eszmék nem hathattak széles körben, ha a jegyzőkönyvet nem tették megismerhetővé:

„De Füred objektíve sem játszotta az októberi-novemberi események előkészítőjének szerepét, hiszen semmiféle negatív hatást sem gyakorolt a széles tömegekre – még a pedagógustömegekre sem, akik a füredi eseményeket és téziseket még ma sem ismerik pontosan” (*Faragó*, 1958. 212. o.).

*Faragó* javaslataira, melyekben számba vette a füredi problémafelmérésből következő feladatokat, legalábbis a lap teremtette nyilvánosság előtt senki nem reflektált. A füredi referátumokat és vitákat nem ismerő, azokról csak a vita kapcsán nyilvánosságra került szemelvényekből tájékozódó *Pálffy Zoltán* budapesti tanár, *Faragó* érvei ellenére, továbbra is az ellenforradalmi események egyik előzményének tartotta az eszmecegerét, s e véleményének hangot is adott (*Pálffy*, 1958).

A vita vége közelében megnyilvánult *Zibolen Endre* (1958) reflexiói közül e tanulmányunk tárgyát illetően csupán két mellékes vonás hangsúlyozható. Az, hogy az ország központi szakmai intézetében jelentős szerepben dolgozó szerző „élni kívánt a lehetőséggel”, amikor kéziratát elkészítette, arra mutat, hogy a lapszerkesztőség közreműködött a vita résztvevői megválasztásában, valamint arra, hogy a *Zibolen* számára megadott jelenlét – meglehet, a nyilvánosság miatt – egyben esélyteremtő alkalom is. Pontosnak szánt eseménytörténeti megközelítése, önálló tapasztalatai és hatásosan kifejtett érvei azonban nem találtak meghallgatásra – s a szerző belátta, hogy egerúthoz csak a szocialista nevelés melletti határozott állásfoglalásával juthat.

A Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatója, *Nagy Sándor* vitázárójában összegezte a vitaanyagot. Hiteles lapnyilvánosságot kapott, hogy a balatonfüredi konferenciát az akadémiai Pedagógiai Bizottság, a PTI, a Pedagógus Szakszervezet együttesen rendezte az Oktatásügyi Minisztérium képviselőinek bevonásával, azért, hogy a II. ötéves terv

számára a neveléstudomány előtt álló megoldandó feladatokat viták sorozatában tisztázták (Nagy, 1958). S ugyan a konferencia programja egy augusztus végi pártaktíva határozata nyomán állt össze, a konferencia kezdetekor a munkarendet megváltoztatták. Ennek következménye, hogy a pozitív fejlemények mellett sajnálatos antimarxista és revizionista törekvések is a tábori fórumra kerültek, amelyek annullálására a résztvevők nem voltak képesek.

Nagy kedvezően ítélte meg a magyar neveléstudomány hibáiról elhangzott bírálatot, általában az ahistorizmus elutasítását s a nemzeti hagyományok évtizedes elhanyagoltságának szóba kerülését, a vulgarizmus ellen történt föllépést, amellyel a korábbi vizsgálatok a különböző szerzők munkásságához közeledtek. Maga is egyetértett a „stempliző pedagógia” okozta torzítások elleni állásfoglalással. A kutató és gyakorló pedagógusok közti távolság csökkentése, a pedagógiai kutatás mindkét oldal számára történő megnyitása, az eredmények kölcsönös felhasználása ugyancsak olyan konferenciátézis, amely Nagy – meghatározó – véleménye szerint is támogatandó volt. A nevelőmunka szabadságának újradefiniálása is elfogadhatónak mutatkozott számára, miként az is, hogy a túlsúlyban lévő elméleti kutatómunka mellett növelni érdemes a kísérleti kutatások számát.

Nagy a progresszívként ható nézetek mellett ugyancsak felsorakoztatta azokat a véleményeket, amelyeket hibásnak, netán antimarxistának és revizionistának tekintett. A „tartalmában szocialista, formájában nemzeti kultúra” tétel pedagógiai értelmezését szintén elvégezte. E kárhoztatott kérdéskörhöz kapcsoltnak látta azt a hamis érzékenységet, amely a nemzeti hagyományok elvékonyodására figyelmeztetőkre volt jellemző. Mindent *Mérei Ferencnek* a konferencián elhangzott okfejtése kapcsán mondta el.

Az elutasított nézetek második körét *Zibolen* tanácskozási tevékenységéhez – neveléstörténeti jellegű periodizációjához – kapcsolta, s rámutatott annak negatív optikájára. Kisebb teret kapott a konferencián *Pataki Mária* szerepléséhez kapcsolt szovjet pedagógia elleni támadás jellemzése s a pedagógia cél- és eszközrendszerét ért bírálat.

Konklúziója – annak az eseménymagyarázati algoritmusnak megfelelően, amelyet 1957–58-ban a pártos értelmiség fejlesztett ki – baljós és ugyanakkor önáltató:

„[...] mindezek összefüggésükben az abban az időben kibontakozó, lényegében revizionista álláspont és magatartás behatolását mutatják a balatonfüredi konferencia anyagába. Nem kétséges kapcsolatuk olyan álláspontokkal, amelyek abban az időben a tudomány széles területén országos viszonylatban hatni törekedtek, s amelyek összefüggnek a tragikus ellenforradalmi eseményekkel” (Nagy, 1958. 415. o.).

Baljós, mert fixálta a kommunista nézőpontot. Önáltató, mivel túlértékelt s kiterjedt hálózatban láttatta az ellenzékiesen gondolkodók – amúgy baloldali s rendszerkonformitásra törekvő – tevékenységét.

A vitát lezáró szerkesztői utószó a *Nagy Sándoréinál* jóval nagyobb összefüggések fölrajzolására vállalkozott. S a vita kimenetelét a szocialista pedagógia alakjai jelentős összefogásának és győzelmeként láttatta.

„A füredi vita arra mutat, hogy tudományunk területén a marxista-leninista álláspont védelmében olyannyira kívánatos eszmei harc kibontakozóban van. Nem állítjuk, hogy a revizionista és polgári nézeteket a pedagógia területén sikerült teljes mértékben feltárni, leleplezni, vagy éppen megsemmisíteni, de ezen nézetek egy meghatározott köréből sikerült szókimondó és félreérthetetlen bírálatot mondani. Talán nem túlzás Ágos-

ton György, Bence Gyula, Szokolszky István, Szarka József, Nagy Sándor írásaiban egy ideológiai offenzíva tendenciáját felfedezni. Mert csak üdvözölni lehet azt, hogy a füredi vitában a személyeskedéseket lehetőleg kerülve, s adminisztratív eszközökre nem sandítva, a hozzászólók eszmei, tudományos fegyverekkel igyekeztek felsorakozni a marxista pozíciók védelmére. Meggyőződésünk, hogy továbbra is ez lesz az útja tudományunk, egész szocialista kultúránk egységes továbbfejlődésének” (A szerkesztőség zárószava, 1958).

A legtekintélyesebb pedagógus szakmai közéleti fórumon lezajlott tehát egy éles hangú, kíméletlen vita. E vita értékeléséhez érdemes tekintetbe venni, hogy az elkeseredett eszmecserének teret adó folyóirat minden szakmaisága ellenére állampárti befolyású szakma-, oktatás-, művelődés- és kultúrpolitikai játéktér volt. S a szerkesztők és megszólalók lényegében ugyanannak a játéktérnek a játékosai. A vita kimenete ugyan tanulságos a szocialista pedagógia további alakulása szempontjából, de annak léte nem vált kérdésessé.

#### *Köznevelés, 1958*

A *Köznevelés* 1958-as évfolyama első számában az igazgatók előadássorozatának második témájához, azt gazdagítandó, alig oldalnyi tájékoztatót tett közzé a szerkesztőség. A kartársaknak szóló sillabusz készítője – a szerkesztőségi stáb és feladat ismerője, nyilván a célfeladatát végző minisztériumi vagy aközeli munkatárs – névtelenségben maradt. A dogmatizmus és revizionizmus egyes megnyilvánulásait és a magyar népi demokrácia történetét vázoló előadástervben szó esett annak 1956-os megnyilvánulási formájáról:

„Különösen romboló hatással volt a sajátos ’magyar út’ hirdetése, amely felelevenítette és szította a mélyen gyökerező nacionalizmust, és egyben a szovjetellenesség fokozását is jelentette” (Dogmatizmus és revizionizmus, 1958).

A szerkesztési elveiben és tartalmában erőteljesen átalakult miniszteriális folyóiratban az évfordulók kapcsán terjedelmes hagyományfenntartó szövegek, a kulturális tradícióra utaló, annak jelenlétét demonstráló közlemények és fényképek, művészi reprodukciók, új pedagógiai témakörök – kollégiumi nevelés, KISZ, napközi otthon, úttörők, értelmi és testi fogyatékosok, családi és iskolai nevelés összhangja – és a nemzetközi neveléstudományi kapcsolatok eredményeiről beszámoló írások tömege jelent meg. A közösségi élet különböző szintjeinek megjelenítése, leírása és az ezzel foglalkozók tájékoztatása, módszertani segítése vált feladattá. A szakcikkek pedig a pedagógiai tájékoztatásnak, illetve ismeretterjesztésnek megfelelő szerkezeti, stiláris és érvelési eljárásúakká váltak.

*Kállai Gyula* művelődésügyi miniszterből államminiszterré nevezése s az új miniszterelnök, az eredeti foglalkozása szerint tanítónő, a Magyar Rádió volt elnöke, *Benke Valéria* személyükben a művelődéspolitika megerősödését jelezték. A népfontos és a propagandamunka szerephez jutott a nemzet kulturális átalakításában, s mindebben szükség volt a pedagógusok közreműködésére. A kormány február 14-i ülésén *Jóború Magdát* felmentették művelődésügyi miniszterhelyettesi tisztségéből, s helyére a Központi Bizottság frissen kinevezett rendes tagját, *Ilku Pált* ültették. A kinevezéssel egyidejűleg

*Jóborút Ilku* váltotta fel a *Köznevelés* főszerkesztőjeként is: mindez tovább gyorsította a lapnak a korábnál a kor szóhasználatára szerint demokratikusabb, de inkább csupán árnyaltan közéletibb jellegűvé alakulását.

Az egyetlen jelentős – pontosabban: exponált helyzetben lévő – magyar szaktudományi lapban, a *Pedagógiai Szemlé*ben öt számon keresztül lezajlott balatonfüredi konferencia-vita egyetlen alkalommal gyűrűzött át a *Köznevelés* lapjaira, s éppen ez mutatja, milyen szoros szálak húzódtak meg a két lap között, s hogy a lapok által képviselt nézetek és szerkesztőségi elvek között ugyanúgy nem volt különbség, miként a vezető munkatársi gárda is egyazon körből toborzódott. A június közepén megjelent cikk azonban határkönek számít: ezek után a szaksajtó nyilvánossága előtt szalonképtelenné vált a kérdés föllejtése.

*Szarka József* – a *Pedagógiai Szemle* főszerkesztője – a *Köznevelés* olvasói számára röviden bemutatta és összefoglalta a lapjában lezajlott, éles hangú s véleménye szerint későn megkezdődött eszmecsere. Kivonatos ismertetését és értékelését azzal indokolta, hogy korábban éppen a *Köznevelés* hasábjain jelent meg két-három, a balatonfüredi konferenciával kapcsolatos – az olvasókban hamis következtetéseket kiváltó – írás, amelyek szerzőit azonban nem nevezte meg. Megmagyarázza viszont, miért maradt el (az amúgy *Zibolen Endre* által bejelentett) a konferencia a felszólók által átnézett és jóváhagyott jegyzőkönyvének publikálása, különösen, hogy abból a *PSz*-vitában részt vevők gyakorta – szó szerint éppúgy, mint tartalmilag – idéztek.

„A konferencia jegyzőkönyvét 250 példányban sokszorosítottuk és megküldtük a pedagógiai kérdések iránt leginkább érdeklődők és leginkább érdekeltek egy csoportjának: a pedagógia kutatóinak, oktatóinak, a művelődésügy irányítóinak. Szélesebbkörű terjesztésére nem volt lehetőség, amellyel ez nem is lett volna célirányos. Az egész anyag közvételével minden bizonnyal csak zavart okoztunk volna, ennek előidézése, illetve fokozása pedig nem lehetett célunk. Hogy miért vitatkoztunk mégis az ott elhangzottakkal és miért idézzük az ott elmondottakat? Azért, mert veszélyes, revizionista, a szocialista pedagógiai köztudatot bomlasztó nézetek láttak napvilágot Balatonfüreden” (*Szarka*, 1958. 269. o.).

*Szarka* állítása szerint a pedagógus közvélemény egy részében tovább éltek a Füreden elmondott, előzményekkel rendelkező (és természetesen utóregző) vélekedések. Leleplezésük, bírálatuk, elítélésük pedig jogos, időszerű és szükséges.

*Szarka* vitaismertetésében, miként a folyóirat-vitában, célpontul *Mérei*, *Zibolen Endre* és a füredi konferenciát homogén szellemiségűnek állító *Faragó László* eszmeisége és magatartása állt. *Mérei Ferencet* revizionistaként mutatta be. *Zibolen Endrének* bűneként róta a balatonfüredi konferencián elmondott, a hazai pedagógia 1950 utáni fejlődését bemutató, kárhóztató értékelését. Mivel a bemutatott szakasz a marxista pedagógia térhódításának az időszaka – állította *Ágoston*, *Bencze*, *Nagy* és *Szarka* –, ezért minden torzulása ellenére értéknek látható. Ugyanakkor az a művelődéspolitikai, amely magába foglalta a pedagógikumot, hibái mellett sem tekinthető nemzetietlennek. *Zibolen* pozícióját *Szarka* azzal is gyengíteni vélte, hogy föllejtette: ő volt az, aki bizonyos kérdésekben módosította, illetve kiegészítette Füreden képviselt álláspontját.

*Szarka* megszólalása tehát abban a minisztériumi folyóiratban történt, amely korábban

„lényegében helytelenül tájékoztatta, e kérdésben bizonyos fokig dezorientálta olvasóit” (Szarka, 1958. 270. o.).

Azon kevés alkalmak egyike ez, amikor a pedagógusok számára kizárólagos tekintélyként megjelenő oktatáspolitikai lapot visszavonulásra kényszerítette egy, a tudományt hivatalból inkább képviselő intézet, illetve annak szakembere. A hivatalnokszerkesztő a politikusok és a pedagógiai szakemberek összefogása eredményeként visszavonulót fűjt<sup>3</sup>.

Szarka, a főszerkesztő, a szakember-publicista véglegesen lezárta a füredi konferencia ügyét:

„A füredi konferenciáról nyilvánosan ezután már valószínűleg nem fogunk vitatkozni” (1958. 270. o.).

Mindezek után Szarka József került abba a helyzetbe, hogy kanonizálhatta a konferencia pozitívumait is:

„A konferencia pozitívumait tárgyilagos, mértéktartó módon leginkább Nagy Sándor foglalta össze [...] Ezek: [...] a nemzeti hagyományok elhanyagolásának, az ahistorizmusnak, a provincializmusnak, az úgynevezett „stemplizó-pedagógiának” az elítélése. Helyes volt a kritika etikájának kérdését felvetni és tárgyalni, a gyakorló pedagógusoknak a tudományos kutatómunkába való minél szélesebb bevonását sürgetni. Hasznos volt, hogy szóba került az oktatásmódszertani szabadság helyes értelmezése, a kutatási tematika kívánatos arányainak kialakítása, az óvodai nevelés, az aspiránsképzés problémái, a neveléstudomány és az oktatásügy viszonya” (Szarka, 1958. 270. o.; Nagy Sándor, 1958. 407–415. o.).

A *Pedagógiai Szemle* 1956/5. számának szerkesztői utószava és az előbb elemzett, Szarka József nevével fémjelzett közlemény szófordulatai, mondatszerkesztései között nagyfokú a hasonlóság (A szerkesztőség zárószava, 1958.). Nem túlzás azt állítani, hogy ennek oka a szerzői azonosság.

## Összegzés

A szaksajtó vezető két lapja nem egységesen lépett föl a Balatonfüreden történtek értelmezésében. A *Köznevelésben* 1956-ben megjelent közlemények szerzői pozíciója – a kutató Zibolené és egy gyakorló tanáré – egy pillanatra az elméleti-gyakorlati pólus áhított egymással járását bizonyította. Mindkét megszólalt, a szerkesztőség tekintélye jóvoltából hitelesnek ítélt személyiség részese volt a tanácskozásnak, s emiatt több módon megítélhetőek. Másként láthatják őket azok, akik ugyan támadták a füredi progresszivitást Zibolen módján képviselőket, ám maguk is jelen lehettek a konferencián (pl. Nagy Sándor), s másként, akik nem voltak jelen.

A konferencia, köszönhetően a PTI 250 példányos jegyzőkönyv-sokszorosításának és a *Pedagógiai Szemlében* ugyancsak megkésvé kirobbanó vitának, elhíresült. Hogy ér-

<sup>3</sup> A közíró szerepében tetszelgő tévedhetetlen újságíró eszményét, január 27-i országgyűlési beszámolójában, majd a *Köznevelésben*, mint a megfelelő szakmai fórumon maga Kádár János is megtépázta. V.ö. *Köznevelés* 1958. 4. 73–75.

deklórással tekintettek ez ideológiai problémává vált szakmai kérdésre, azt a vitázáró 5. számban megjelent rövid hozzászólás bizonyítja. *Pálffy Zoltán* fel is róttá a köztanárok beavatatlanságát a problémába:

„[...] fájlaltuk mi „szürke” pedagógusok, hogy a füredi tábor referátumait és vitáit annak idején saját fülünkkel nem hallhattuk, és amennyire nehezményeztük, hogy a füredi anyag ilyen késve és most is csak „szórványos szemelvényekben” került nyilvánosságra, éppen annyira örülünk a kérdést tárgyaló cikksorozatnak” (*Pálffy*, 1958. 417. o.).

A *Pedagógiai Szemle*, amelynek szerkesztői joggal érezhették magukat érintettnek az ügyben, mivel többnyire meghatározó alakítói voltak az 1956 előtti magyar pedagógiának, hosszas kivárással, csak 1958-ban lendültek ellentámadásba. Az események után több mint egy évvel; a miniszteriális átalakulás és a nevelésügy belső hangsúlyainak áttevődése nyomán, amikor egyértelművé vált, hogy az októberi események ellenére sem a pozíciójuk nem változott meg, sem a szocialista pedagógia státusza. Az a pozíció, amelynek egyszerre politikai, szakmapolitikai és tudományos súlya volt. A *Pedagógiai Szemle* öt számában ideológiai indokokkal szerteúzták a hivatalos szakmán kívül ébredő Füred-mítoszt, nemzeti karakterűnek látott – azaz a politikailag legkényesebb – törekvések közül a revizionizmus címkéje segítségével leválasztottak néhány szakembert és nézetet, s e művelet eredményeként joggal tekinthettek magukra a vitában állva maradt győztesként, akik kisajátíthatják a tanulságokat. S hogy mindez megtörtént, azt *Szarka József* 1958-as *Köznevelés*-beli cikke reprezentálta.

Mivel lehet indokolni a balatonfüredi konferencia eseményeinek átértékelését, ha a szaksajtóban lezajló vita kimutatta, korábbra datálhatóak az ottani kritika elemei, s ha csupán a szocialista nevelést amúgy maguk is vallók egyik csoportja kényszerült partvonalon kívülre? Erre egyetlen ésszerű magyarázat lehet: a nyilvánosságban meg nem jelenő – forráshiány miatt egyelőre azonosíthatatlan – körökben karakteresen másként értékelték az eseményt. Avagy, mindezek híján: a hivatalos, a szocialista pedagógia bátyáit védők egy némileg saját maguk által kreált fantomképpel vették fel az ideológiai harcot, és statuáltak végül – példát saját belső ellenzékük számára.

## Irodalom

A füredi platform (1956): *Köznevelés*, 12. 20. borító 2.

A szerkesztőség zárószava (1958): *Pedagógiai Szemle*, 8. 5. sz. 417–418.

Ágoston György (1958): Küzdjük le az ellenséges, revizionista nézeteket. *Pedagógiai Szemle*, 8. 1. sz. 5–15.

*Balatonfüredi Pedagógus Konferencia*. 1956. október 1-6. (Rövidített jegyzőkönyv) – *Köznevelés*, 1956. október 15. 20. sz. borító 2. o. In: Szabolcs Éva (2006b, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 176–177.

Bence Gyula (1958): Néhány megjegyzés a balatonfüredi pedagógus-konferencián elhangzottakhoz. *Pedagógiai Szemle*, 8. 2. sz. 99–113.

Bizó Gyula (1956): Képek a balatonfüredi neveléstudományi táborról. *Köznevelés*, 12. 1956. október 15. 468–469.

Dogmatizmus és revizionizmus (1958): *Köznevelés*. 14. 1. sz. 20.

Erdész Tiborné (1957): Az 1956–57. tanév számszerű eredményei. *Köznevelés*, 12. 14. sz.

- Faragó László (1958): Amiben Füreden megegyeztünk... *Pedagógiai Szemle*, **8**. 3. sz. 212–218.
- Géczi János (2006): A pedagógiai szaksajtó. 1956. *Educatio*. 4.
- Hegedűs András (1957): A balatonfüredi program 60000 pedagógus programja legyen. *Köznevelés*, **13**. 3. sz. 74.
- Hegedűs B. András és Rainer M. János (1992, szerk.): *A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján VI. Pedagógusvita*. Múzsák – 1956-os Intézet, Budapest
- Jóború Magda (1957): Az oktatásügy időszerű kérdései. *Köznevelés*, **13**. 1. sz. 1–5.
- Kiss Árpád (1957): Hogyan működött az Országos Köznevelési Tanács? *Köznevelés*, **13**. 1. sz. 11–12.
- Kronstein Gábor György (1958): Pedagógus-gondolatok Balatonfüredről. *Pedagógiai Szemle*, **8**. 2. sz. 114–118.
- Lukács Sándor (1957): Teljes szívvel és lélekkel szolgáljuk a magyar népet. *Köznevelés*, **13**. 1. sz. 6–7.
- Nagy Sándor (1958): Még egyszer a balatonfüredi pedagógiai konferenciáról. *Pedagógiai Szemle*, **8**. 5. sz. 407–415.
- Pálffy Zoltán (1958): Néhány megjegyzés Faragó László: „Amiben Füreden megegyeztünk...” című cikkéhez. *Pedagógiai Szemle*, **8**. 5. sz. 416–417.
- Pukánszky Béla: Schulpolitische Debatten während der Revplution in Ungarn 1956. In: Häder, S. és Wiegmann, U. (szerk.): „Am Rande des Bankrotts...” Intellektuelle und Pädagogik in Geschichtskrisen der Jahre 1953, 1956, und 1968 indes, DDR, Ungaen und der CSSR. Schreider Verlag, Hohengehren. 93–106. SZTE, <http://www.staff.u.-szeged.hu/-comenius/schulp.htm>
- Szabolcs Éva (2006a): *Az 1956-os balatonfüredi pedagóguskonferencia*. In: Szabolcs Éva (2006, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 165–177.
- Szabolcs Éva (2006b, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Szarka József (1958): Vitánk a revizionista nézetekkel. *Köznevelés*, **14**. 12. sz. 269–270.
- Zárónyilatkozat a balatonfüredi pedagógus táborozásról* (1956): *Óvodai Nevelés*, **9**. 10. sz. 303.
- Zibolen Endre (1957): Füred tanulsága. *Köznevelés*, **13**. 1. sz. 13–14.
- Zibolen Endre (1958): Balatonfüredről – feladatainkról. *Pedagógiai Szemle*, **13**. 4. sz. 310–320.
- Zibolen Endre (1989): Mérei Ferenc a balatonfüredi pedagóguskonferencián. In: Bagdy Emőke, Forgács Péter és Pál Mária (szerk.): *Mérei Ferenc emlékkönyv*. MPT Animula Egyesület, Budapest. 85-91.
- Zibolen Endre (1992): Bevezetés. In: Hegedűs B. András és Rainer M. János (szerk.): *A Petőfi Kör vitái hiteles jegyzőkönyvek alapján VI. Pedagógusvita*. Múzsák – 1956-os Intézet, Budapest. 5-13.



Az 1956-os balatonfüredi pedagógus-konferencia elő- és utóélete a pedagógiai sajtóban

## ABSTRACT

JÁNOS GÉCZI: THE PEDAGOGICAL CONFERENCE AT BALATONFÜRED IN 1956:  
ITS ANTECEDENTS AND AFTERLIFE IN THE PEDAGOGICAL PRESS

After long professional preparations supervised by the union and the communist party, a conference was held at Balatonfüred in the fall of 1956 for educational officials and experts believing in Socialist ideals. At the time, there was only scant information on the meeting in the professional periodicals. Following the revolution, at the beginning of 1957, the meeting of radical representatives of Hungarian pedagogy was initially seen as a display of democratic endeavors. Later on, however, after the uprising was denounced as a counter-revolution, it was branded as an antecedent to the events. By 1958, the final verdict was passed in the journal *Pedagógiai Szemle* [Pedagogical Review], claiming that the conference was a concerted attack against Socialist pedagogy. This study presents and evaluates articles published at the time in Hungarian pedagogical periodicals.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 3. 241–261. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Géczy János, H–8200 Veszprém, Ostromlépcső u. 5.



## EGÉSZSÉGNEVELÉSI PROGRAMOK AZ ISKOLAI EGÉSZSÉGFEJLESZTÉS SZOLGÁLATÁBAN

**Nagy Judit**

*Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola*

A magyar iskolák legalapvetőbb dokumentumai, a pedagógiai programok az elmúlt évtizedben több alkalommal is átdolgozásra kerültek, és gyakran bővültek az iskola számára előírt újabb feladatok pedagógiai rendszerével is. Legutóbb a Köznevelési törvény írta elő 2004. szeptember 1. napjától a pedagógiai programok egészségnevelési programokkal történő kiegészítését. Indokolt volt e változás, ugyanis számos magyar egészségügyi és epidemiológiai mutató, a születéskor várható átlagos élettartam, valamint a vezető halálokok és kiemelt népbetegségek (a keringési rendszer betegségei, rosszindulatú daganatok, krónikus májbetegségek, mentális betegségek stb.) a magyar lakosság egészségi állapotáról lesújtó képet nyújtanak. Ezen mutatók értékei többszöröse az Európai Unió átlagértékeknek, sőt az újonnan csatlakozott országok mutatóit is jelentősen meghaladják. Európai Unió tagságunk követelményei, de a hétköznapi élet tapasztalatai is rendszeresen megerősítik, hogy a feltárt problémák csak több szakmai terület összefogásával, ágazatközi együttműködéssel oldódhatnak meg.

Az egészségfejlesztésben a neveléstudománynak is van feladata, hiszen a szociálpolitika, az egészségügyi ellátórendszer, valamint a média eszközei mellett az iskola, mint a gyermek szocializációjában jelentős szerepet játszó intézmény lehetőségei is széleskörűek. Az iskola az egészséges életmódra nevelés, a mindennapos testedzés és a környezeti nevelés révén hatékonyan befolyásolhatja a gyermekek szemléletét, viselkedését, s ezáltal hozzájárulhat ahhoz, hogy a kor követelményeinek eleget téve, szellemileg és fizikailag is egészségesebb felnőttekké nevelje tanulóit.

E célkitűzések eléréséhez interdiszciplináris megközelítésmódra van szükség, s bár az iskola világtól korábban sem állt távol a környezeti nevelés, és néhány óra keretében az egészségnevelésre is sor került, a megújuló, kompetencia alapú oktatásban az egészséges életmódra is komplex szemlélettel kell felkészíteni a gyermekeket. A tanulmány keretében kitérünk a legjelentősebb tendenciákra, amelyek Magyarország gyermeknépességének egészségi állapotát és egészségkultúráját jellemzik. Egy megyei jogú város általános iskoláiban elkészült egészségnevelési programok elemzése révén ismertetjük azokat a törekvéseket, amelyek az egészségfejlesztés – nevelés – megőrzés témakörében általánosan elfogadottá váltak, s meghatározzák napjaink iskolai egészségfejlesztési tevékenységét.

## A magyar populáció és a gyermekkorosztály egészségi állapota

A magyar népesség demográfiai helyzete a nyugat-európai országokhoz hasonló az elveszületések számának csökkenését tekintve, azonban hazánkban a halálozási adatok jóval kedvezőtlenebbül alakulnak, mint a legtöbb EU-s országban (Ádány, 2003). E folyamatok a magyar népesség fogyásának tartósságát is előrevetítik, így a továbbiakban is arra számíthatunk, hogy a halálozások éves száma meghaladja az elveszületések számát, s folytatódik a magyar társadalom elöregedése. Az epidemiológiai jellemzők sem nyújtanak kedvezőbb képet, hiszen különösen az életmóddal szoros összefüggést mutató betegségek egyre fiatalabb korosztályokat érintenek, s a megbetegedések száma is aggasztó. „A magyar lakosság korai halálzásának növekedése mértékében messze meghaladta a közép- és dél-kelet-európai országokban zajló hasonló változást” (Ádány, 2006. 21. o.; Füzesi, 2004).

Annak ellenére, hogy az ezredforduló utáni években kis mértékű javulás észlelhető, a születéskor várható átlagos élettartam drasztikus elmaradást mutat a szomszédos, illetve a hasonló gazdasági folyamatokat megélő országokhoz viszonyítva. A megelőzés terén fontos feladat a vezető halálokok értelmezése is, hiszen a daganatos betegségek, a keringési rendszer és az emésztőrendszer betegségei mindkét nem esetében jelentősen növelik a korai halálozás relatív kockázatát. Komoly probléma a krónikus népbetegségek rizikótényezői között említhető elhízás, alkoholizmus és dohányzás előfordulási gyakorisága is, továbbá, hogy az orvoshoz fordulási gyakoriság, szűrőprogramokon való részvétel sem megfelelő (Ádány, 2003).

A magyar gyermekek egészségi állapotát jellemző adatok sem kedvezőbbek. A csökkenő születésszám kedvezőtlen demográfiai folyamatok forrása, annak ellenére is, hogy a csecsemőhalálozási adatok folyamatos javulást mutatnak, és a koraszületések aránya stagnál (Ádám, 2006). Az újszülöttek nagyobb eséllyel érik meg a felnőttkort, mint évtizedekkel korábban, azonban a születéskor várható átlagos élettartam elmarad a szomszédos országokéhoz viszonyítva. A morbiditási adatok is megerősítik, hogy az életmóddal és környezeti viszonyokkal összefüggő megbetegedések már gyermekkorban jelentkeznek, s igen gyakoriak az allergiás betegségek, pszichoszomatikus panaszok, táplálkozási problémák, a mozgásszegény életmóddal összefüggő tünetek. Komoly gondot jelent a serdülőkori rizikó-magatartásformák (dohányzás, alkohol- és drogfogyasztás) elterjedése (Szauer, 2005).

### Az egészségi állapotot meghatározó tényezők

Az Egészségügyi Világszervezet (World Health Organization, WHO) több mint fél évszázaddal ezelőtt megfogalmazott egészségdefiníciója általánosan elterjedt, s kimondja, hogy az egészség teljes fizikai, lelki és társadalmi jólétet jelent, nem egyszerűen a betegség vagy fogyatékoság hiányát. Az Ottawai Charta továbbfejlesztette ezt a felfogást, s az egészséget a társadalmi, gazdasági és egyéni fejlődés erőforrásaként értelmezte. Hangsúlyossá vált, hogy az egyén jólétéhez nélkülözhetetlen annak képessége, hogy megfogalmazza és megvalósítsa vágyait, kielégítse szükségleteit, és környezetével változzék, vagy alkalmazkodjon ahhoz (WHO, 1986). „A jólét ennek megfelelően relatív

egyensúlyt jelöl, azaz harmóniát, amely biológiai, pszichikai és szociális szinten egyaránt érvényesül. Ez az új koncepció már elfogadja a definíció relativitását, vagy ha úgy tetszik, szubjektivitását” (Pikó, 2005. 29. o.).

E „relatív megközelítés” jelenti a modern egészségfogalom alapját, s szoros összefüggését az életminőség relativitásával is. Az egészséget meghatározó tényezők közül a leggyakrabban a genetikai adottságokat, a külső tényezőket, az életmódot, a társas közeg hatásait és az egészségügyi ellátás összefüggéseit emelik ki (Pikó, 2006). „Az Egészségügyi Világszervezet szerint az ipari országokban a népesség egészségi állapotának 43 százalékáért a társadalmi környezet (és az általa befolyásolt, választott életmód), 27 százalékáért a genetikai tényezők, 19 százalékáért a természeti és épített környezeti hatások és csupán 11 százalékáért felelős az egészségügyi ellátás” (Forgács, 2004. 84. o.).

Kamarás Ferenc hangsúlyozza, hogy „egy ország népességének egészségi állapotát alapvetően befolyásolja a lakosság egészségi kultúrája, történelmileg kialakult intézményrendszere, a tudomány élenjáró vívmányainak alkalmazása, a gazdasági körülmények és lehetőségek, amelyek a politikai akarattal párosulva segíthetik a kívánatos változásokat” (Kamarás, 2004. 9. o.).

A legújabb kutatások azonban az egészségi állapotot meghatározó tényezők vizsgálatkor legfontosabb feladatuknak sokkal inkább az életminőség relativitásából megérthető elemek feltárását tartják (pl.: Antonovsky, 1987; Benkő és Tarkó, 2005; Csikszentmihályi, 1997; Helman, 2003; Kopp, 2001, 2003; Kopp és Skrabski, 2000, 2001; Kopp, Réthelyi, Stauder, Csoboth és Purebl, 2003; Kopp és Pikó, 2004; Novák, Stauder és Mucsi, 2003; Pikó, 1996, 1999, idézi Kopp és Pikó, 2003, 2004, 2006; Pikó és Bak, 2004; Pikó, Barabás és Boda, 1997; Skrabski és Kopp, 1999). Továbbá hangsúlyozzák, hogy az egészségfogalom dimenzióinak meghatározása az egyén pszichoszociális állapota, egészségi állapotának önértékelése, valamint a megküzdés képességének sajátos összefüggései mentén lehetséges, s a megfelelő eredmények értelmezéséhez pozitív paradigmaváltás szükséges.

### **Az egészségnevelés és az egészségfejlesztés elméletei**

A következőkben rávilágítunk az egészségnevelés, egészségmegőrzés, egészségfejlesztés kifejezések közötti különbségekre. A fogalmak jelentéstartama időben változott Magyarországon is, s világszerte leginkább az egészségfogalom elméleteivel mutat szoros kapcsolatot (Ratalics, 2002; Rókusfalvi, 1997; Météki, 2001; Székely, 1997).

Bunton és Macdonald (1992) az egészségnevelés kialakulását a XIX. századra teszik, amikor is a városi intézkedések azt a célt szolgálták, hogy ismeretközléssel megfékezzék a gyakori járványokat az ipari forradalom túlszűfolt városaiban. A népegészségügyi mozgalmak munkáját az 1920-as évektől kiegészítette a megbiztosító társaságok felvilágosító tevékenysége, s bővült a megelőzendő betegségek köre is. A hetvenes évektől nagyszabású médiakampányok kezdődtek az Egyesült Királyságban, s a kilencvenes évekre kristályosodott ki az új szemléletű egészségfejlesztési tevékenység, amely kampányokban hívja fel a figyelmet arra, hogy az egyének felelőssége is jelentős a betegségek kialakulásában.

Az egészségnevelés (*health education*) információnyújtást jelent speciális betegségek (nemi betegségek, cseppfertőzéssel terjedő betegségek, drogfüggőség, stb.) megelőzésére a leginkább veszélyeztetett célcsoportban. Az egészségnevelés három szinten zajlik:

(1) a primér prevenció a veszélyeztetett csoportok felkutatásával, szűrésekkel, védőoltásokkal kívánja megelőzni a betegség kialakulását,

(2) a szekunder prevenció a korán felismert megbetegedések kezelését kívánja rövidíteni (pl. műtét utáni utókezelés, diétázási tanácsadás stb.),

(3) a terciér prevenció az irreverzibilis folyamatokat lassítja az esetleges állapotrosszabbodás, komplikáció elkerülésére (pl. „együttélési stratégia” kialakítása a beteg és hozzátartozó részére). Az egészségnevelés készségeket fejleszt, életmódváltoztatásra ösztönöz meggyőzéssel, a tömegkommunikáció eszközével.

Az egészségnevelés lehetőségei egy szűkebb területre (ismeretterjesztés, felvilágosítás) korlátozódnak. Az egészségneveléssel nem lehet hatni az egészséget befolyásoló tényezőkre, csupán arra alkalmas, hogy felkészítse az embereket, hogy tervszerűen, közösségi vagy egyéni döntések alapján tudjanak gondoskodni egészségükről (*French, 1990*). Az egészségnevelés az orvosláshoz kapcsolódott évtizedeken keresztül, s arra az önfelegyelemre kívánt építeni, amely révén azt feltételezték, az egyén felelősséget érez egészségi állapotáért, s ha megfelelő ismeretekkel rendelkezik a kockázati tényezőkről, lemond egészségkárosító tevékenységéről.

Az egészségfejlesztés vagy egészségmegőrzés (*health promotion*) fogalmát *Marc Lalonde*, kanadai egészségügyi miniszter használta először, abból kiindulva, hogy a környezeti hatások, valamint az egyén életmódja és viselkedése áll a legfőbb halálokok mögött (*Naidoo és Wills, 1999*).

Az Ottawai Charta olyan folyamatként definiálta az egészségfejlesztést, „amely módot ad az embereknek, közösségeknek egészségük fokozott kézben tartására és tökéletesítésére. A teljes fizikai, szellemi és szociális jólét állapotának elérése érdekében az egyénnek vagy csoportnak képesnek kell lennie arra, hogy megfogalmazza és megvalósítsa vágyait, kielégítse szükségleteit, és környezetével változzon, vagy alkalmazkodjon ahhoz.” (*WHO, 1986. 9. o.*) E felfogás értelmében az egészségfejlesztés nem csak az egészségügyi ágazat kötelezettsége. A Chartában rögzítették azt is, hogy a lakosság egészségének fejlesztése osztársadalmi összefogást kíván meg, az állam, az önkormányzatok és a lokális közösségek (családi, munkahelyi, szabadidős stb.) együttműködése nélkül elképzelhetetlen lenne.

A Charta szerint az egészségfejlesztés 3 komponensű: (1) felvilágosítás; (2) tudatosítani kell az egyéni túlélési és együttélési stratégiákat, s a szükségletekhez megfelelő segítséget kell nyújtani; (3) legyen egyeztetés és közbenjárás a különböző szférában tevékenykedők munkájának harmonizálására.

A Dzsakartai nyilatkozat az egészségfejlesztés XXI. századi prioritásait határozta meg, amelyek közül „a közösségi kapacitások fejlesztése és az egyén megerősítése” igen fontos az iskolai egészségfejlesztés szempontjából (*WHO, 1997*).

A fenti prioritások megvalósítása érdekében, a *World Health Report 2002* eredményeit figyelembe véve, a WHO közgyűlése 2004. május 22-i genfi határozatai közül kiemelendő, hogy a mentális egészségfejlesztési stratégiák az egészségfejlesztés részét képezik, továbbá a modellek és módszerek nem témára, hanem népcsoportokra, rizikóté-

nyezőkre és betegségekre kell, hogy vonatkozzanak, s a kulturális, környezeti adottságokhoz kell, hogy igazodjanak (*World Health Assembly*, 2004).

Az egészségfejlesztéssel kapcsolatos szemléletmódok igen változatosak. A továbbiakban *Naidoo* és *Wills* (1999) csoportosítását ismertetjük. Az orvosi szemléletmód a betegségből indul ki, annak megelőzésén alapul. Olyan preventív tevékenységeket foglal magában, amelyek segítenek kiszűrni az esetleges megbetegedéseket, vagy pedig az orvosi intézkedésekkel kívánja megelőzni a megbetegedést (lásd védőoltások), az egészségromlást, elhalálozást. Ez a szemlélet megfelel az egészségnevelési prevenció módszereinek.

Az életmód-változtatás szemlélete az egészséget egyéni sajátosságnak és jogosultságnak tekinti, így alkalmazói az egészségnevelésből is jól ismert kampányokkal azon fáradoznak, hogy az egyéneket megnyerjék. E felfogás a betegre koncentrál. A nevelési szemléletmód az ismeretátadásra, az egészséges életmódot lehetővé tevő készségekre fókuszál. Az öntevékenységi szemléletmód alulról építkező kezdeményezéseken alapul (ezek száma igen alacsony). A társadalmi változás szemlélete pedig az egészségügyben tapasztalható egyenlőtlenségekre fókuszál (*Naidoo* és *Wills*, 1999). Ezek az elméletek azonban a legtöbbször figyelmen kívül hagyják a szociális-gazdasági tényezőket, s azt feltételezik, hogy az egyén tenni akar egészségéért.

Az egészségfejlesztés modern elméletei ma már modellekben, projektekben gondolkodnak, s bár tartalmilag nem különböznek jelentősen egymástól, terminológiai különbségeket mindenképpen tapasztalhatunk.

A *Caplan-Holland* modell (1990) szerint az egészségfejlesztést két dimenzió mentén elhelyezkedő négy paradigmával lehet leírni. Az egyik dimenzió az ismeretek dimenziója, amely mentén az ismeret a szubjektív gondolatoktól a megértésen át eljut az objektív tudásig, a másik dimenzió a társadalom szabályozottságától a radikális változások társadalmáig húzódik. E két dimenzió mentén négy perspektívát jelölnek meg a szerzők: (1) a szubjektív – szabályozott társadalom a humanista perspektíva paradigmáját adja, mely ismeretbővítést jelöl ki feladatul. (2) A szabályozott társadalom – objektív tudás dimenziók együttes érvényesülése az orvos szerepét hangsúlyozza, s az információközvetítés a legmarkánsabb egészségvédő módszer. (3) Az objektív tudás – változó társadalom dimenzió a radikális strukturalista perspektívát határozza meg, melyben a változó társadalom változó viszonyainak áthidalása, a társadalmi egyenlőtlenségek kiküszöbölése a cél. (4) A radikális változás – szubjektivitás dimenzió pedig a radikális humanista perspektívát eredményezi, amelyben az öngyógyítás kap nagy szerepet, s a személyes felelősség kerül előtérbe. Az iskolai egészségfejlesztés számára e modell komoly alapot kell, hogy jelentsen, hiszen az oktatás révén a szubjektív tudás objektív tudássá alakítása tradicionális feladata az iskolának, továbbá működik az iskolai egészségszolgálat, amely a tanári kompetenciák mellett egészségügyi szakértelmet is biztosít. A társadalmi egyenlőtlenségek csökkentésében nem elég hatékony oktatási rendszerünk, ezt segítheti az egészségfejlesztési tevékenység.

A *Beattie*-modell (1991) két dimenzió mentén alakítja egészségmegőrző tevékenységét: az intézkedés módja (szakirányítás/párbeszéd) és az intézkedés célja (egyéni/kollektív) különbözteti meg a négy tevékenységet: (1) közösségfejlesztés (párbeszéd és kollektív célok), (2) személyes tanácsadás (párbeszéd és egyéni célok), (3) meggyőzés, felvilá-

gosítás (egyéni célok szakirányítással), valamint a törvényes rendelkezések (kollektív célok szakirányítással). E modellben az iskola mint közösségi szintér lehetőségét kell feltérképeznünk.

A *French-Adams*-modell (1986) háromfázisú, hierarchikus modell: (1) a viselkedés-változási fázis célja az életmódváltoztatás; (2) az egyéni öntevékenységi fázisban az individuális autonómia, a jobb megértés és szabályozás a cél; (3) a harmadik fázis a kollektív akciók modelljét jelenti, amelyben a társadalmi és környezeti változások elérése a cél. A szerzők szerint e harmadik fázisba kellene eljutniuk az egészségmegőrzőknek.

A *Tones*-modell (1990) egy egyenleten alapul: az egészségfejlesztés a közérdek és az egészségnevelés szorzata. E modellben az egészségnevelés két fő követelménye a tervszerűség és a tudatosság, amely az öntevékeny közösségek révén befolyásolhatja a közérdeket. Amennyiben sikerül a közérdekre nyomást gyakorolni, az hat az egyénre és környezetére is, ami által javulhat az egyén egészségi állapota.

A bemutatott egészségfejlesztési modellek alapján is megállapítható, hogy a modern elméleteken alapuló egészségfejlesztésben is van szerepe az iskolának, azonban az iskolai egészségfejlesztést is egyre komplexebb rendszerben célszerű végezni, s a hatékonyság növelése érdekében igen tudatos döntések és koncepciók mentén szabad a tevékenységet elkezdeni. Az iskolai egészségfejlesztés tervezésekor mindenképp eldöntendő, hogy milyen szinten, mely dimenziók szerint képes az érintett iskola tevékenykedni adottságaitól függően. A *Caplan-Holland* modell logikájának megfelelően tervezett iskolai egészségfejlesztés érdekében végig kell gondolni, hogy miként segítheti a szubjektív–objektív dimenzió mentén történő elmozdulás a korunk változó világához jól alkalmazkodó egyének nevelését, s a konkrét egészségfejlesztési program kidolgozásakor meg kell vizsgálni, hol, mely körben építheti egy iskola egészségfejlesztési munkáját a személyes felelősségre. A *Beath*-modell pedig alapot teremt arra, hogy a pedagógusok és egészségügyi szakemberek közötti feladatmegosztás szempontjából elemezzük az iskolai egészségfejlesztő tevékenységet, továbbá vizsgálható, hogy egyéni vagy kollektív célok mozgatják-e a feladatvégzést.

E néhány felvetés is kifejezi, hogy az iskola szerepe milyen sokrétű az egészségfejlesztés gyakorlatában, s a korábban tárgyalt elméletek is felismerhetők a WHO-tanácskozásokon kiemelt egészségfejlesztési tevékenységekben: az ismeretátadás, az attitűdformálás, a magatartás-alakítás, valamint az öntevékenységre ösztönzés. Az egészségfejlesztés komplex feladatát az iskola nem tudja egyedül ellátni, fontos, hogy az egészségüggyel, a civil szervezetekkel együttműködjön ebben.

A fenti célokból néhány már megvalósult (jogszabályi háttér, tananyagkidolgozás), azonban az intézmények hétköznapijaiban jelentős változások nem érzékelhetők. Már 2003-ban is 20–25 olyan akkreditált pedagógus továbbképző program létezett, amelyek a korszerű egészségnevelési programokhoz kapcsolódtak, és rendelkezésre álltak olyan egészségfejlesztési programok, amelyek korszerű egészségfejlesztési szemléletet tükröznek, ezek elterjedtsége azonban igen kedvezőtlen képet mutatott, hiszen a magyar általános iskolák mintegy 4–5%-ában zajlott eszerint az egészségfejlesztés (*Egészség Évtizedének*, 2003. 7–14. o.) Az Országos Tisztifőorvosi Hivatal 2002. évi országos vizsgálata alapján az iskolák 36,7%-a rendelkezett átfogó, minden tanulóra kiterjedő egészségfejlesztési pedagógiai programmal (*Ulveczki*, 2004).



## **Egészségnevelési programok a gyakorlatban**

A korábbiakban bemutatott elméletek alapján kezdtük meg vizsgálatunkat a hódmezővásárhelyi általános iskolák egészségnevelési programjainak elemzésével. Kutatásunkban arra kerestük a választ:

- 1) milyen tartalmakkal tölti meg a ma iskolája, és hogyan transzformálja az egészség fogalmát nevelési feladattá;
- 2) milyen szerepet vállalnak fel a pedagógusok a program kidolgozása során, kik vettek részt a program kidolgozásában;
- 3) hogyan kívánják beépíteni a már meglévő programba, a helyi tantervbe a nem kifejezetten egy tantárgyhoz köthető tudás átadását;
- 4) hogyan felelnek meg a kor követelményeinek egy „régi-új” pedagógiai feladat el-látásakor;
- 5) miként jelenik meg az egészségnevelés rejtett tanterve az iskolai foglalkozásokon;
- 6) hogyan értelmezik a pedagógusok saját szerepüket az egészségnevelés folyama-tában?

### **A kutatás módszertani alapja**

A 2003. évi LXXIX. törvény a közoktatásról előírja, hogy 2004. szeptember 1. napjától „Az iskola nevelési programjának részeként el kell készíteni az iskola egészségnevelési és környezeti nevelési programját. Az iskolai egészségnevelési programnak tartalmaznia kell az egészségfejlesztéssel összefüggő iskolai feladatokat, beleértve a mindennapi test-edzés feladatainak végrehajtását szolgáló programot is. Az iskolai egészségnevelési program elkészítéséhez be kell szerezni az iskola-egészségügyi szolgálat véleményét.” Kutatásunkban Hódmezővásárhely 11 általános iskolájában 410 pedagógus 3996 tanulót érintő egészségnevelési tevékenységét, egészségnevelési szemléletét, szemléletváltó hajlandóságát, a tanulók szociokulturális háttérét, az abból adódó egészségnevelési lehetőségeket, és az egészségfejlesztési munka hatékonyságának mérési lehetőségét tártuk fel.

A továbbiakban az egészségfejlesztést meghatározó pedagógiai programok tartalmi elemzése révén nyert eredményeket mutatjuk be. Az egészségnevelési programokat<sup>1</sup> dokumentumelemzés módszerével dolgoztuk fel. A vizsgált programok száma 11. A vizsgált intézmények révén jól jellemezhető valamennyi intézménytípus, hiszen az iskolák jellemzői működési helyük, tanulólétszámuk, és tanulók összetétele szerint igen sokrétű:

- 1 tanyasi iskola 4 telephellyel: 116 fő;
- 1 speciális tanterv szerint, csak sajátos nevelési igényű tanulókat oktató, gyógypedagógiai iskola: 123 fő;

---

<sup>1</sup> „Az egészségnevelési program” elnevezés a Közoktatási törvény szóhasználata, amelynek tartalmi elemeiből azonban egyértelműen megállapítható, hogy e programok az egészségfejlesztési munka alapját képezik. Így a továbbiakban a törvény szóhasználatához igazodunk, azzal a kiegészítéssel, hogy minden esetben „egészségfejlesztési program”-ként értelmezzük azt.

- 1 elsősorban halmozottan hátrányos helyzetű tanulókat oktató iskola: 217 fő;
- 2 városzéli iskola:  $266+328=594$  fő;
- 2 városi beiskolázású iskola:  $462+515=977$  fő;
- 3 belvárosi iskola:  $610+430+526=1566$  fő.

## Eredmények

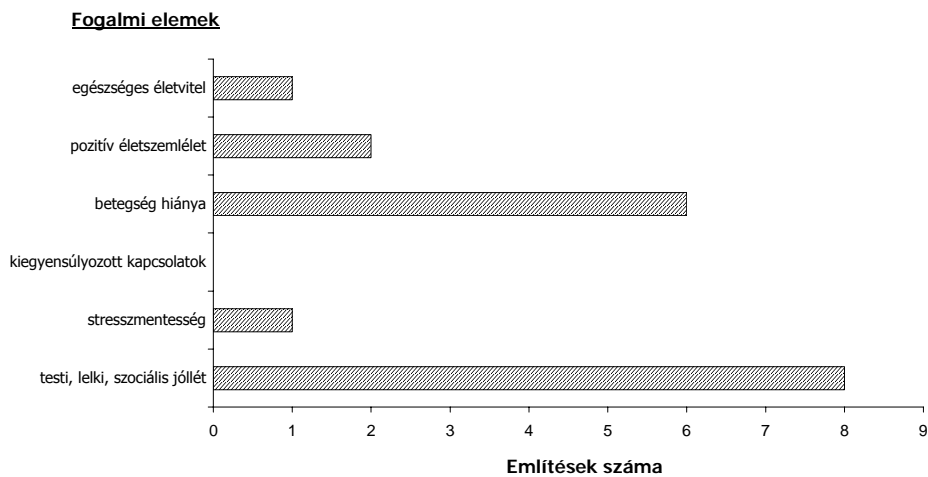
A programok elkészítése is nagy jelentőséggel bír, hiszen helyzetelemzésre sarkallta az intézményeket, továbbá a szervezeti szintű fejlesztésre is hatott azáltal, hogy a minőség-biztosítási tapasztalatok alkalmazásával sor került a gyermekek egészségi állapotáról eddig ismert adatok összesítésére. Az egészségnevelési programok valamennyi intézményben cselekvési tervként működnek, a program összeállításának szükségességére megkezdődött az egészségtudatos magatartás módszertani alapjáról való gondolkodás. Az egészségnevelési programok egyik legfontosabb funkciója, hogy segítik a megelőzést szolgáló iskola-egészségügyi ellátások integrációját.

Az újonnan elkészített dokumentumok alkalmat teremtettek az iskoláknak arra, hogy az eddig egymástól elszigetelten végzett egészségnevelési munka keretét is megfogalmazzák, azáltal, hogy kiindulásul mindegyik (1 program kivételével) tartalmazza azt az egészség-fogalmat, amellyel meghatározza az intézmény az egészségfejlesztés alapját, célját, keretét. Az egészség-fogalom elemzése lényeges feladat, mert ezáltal képet nyerhetünk az intézmények által választott egészség-elemekről, amelyek jelentősen meghatározzák a pedagógusok további munkáját, szemléletét.

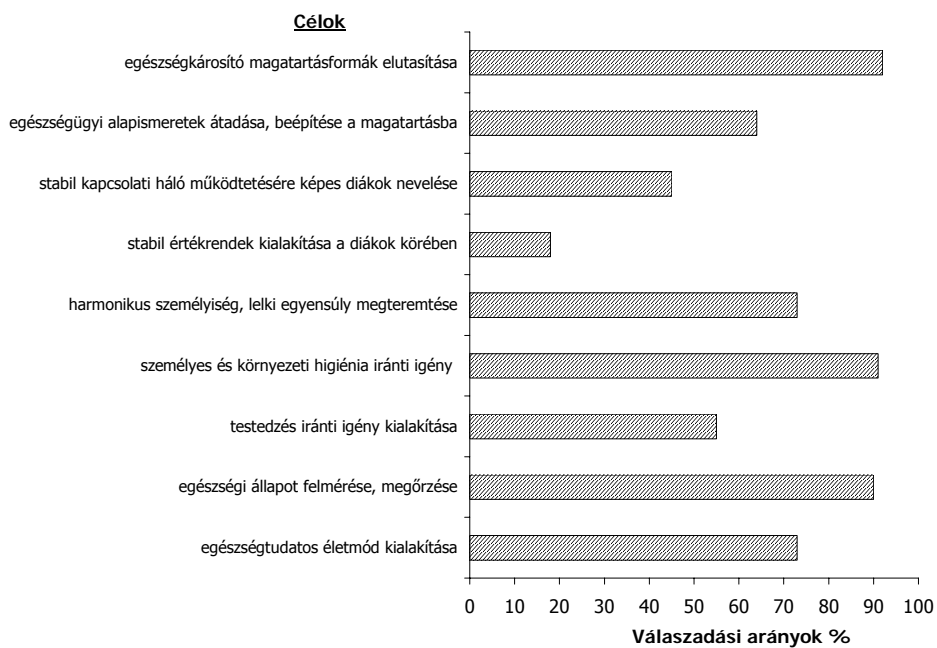
A tíz, egészség-fogalmat tartalmazó egészségnevelési program közül nyolcban a WHO korábban már idézett definícióját használták az iskolák, s az egészséget a „testi, lelki, szociális jóllétként” értelmezték (1. ábra). Ugyanazon WHO-definíció kiegészítő elemét, a „nemcsak a betegség hiánya”-gondolatot azonban már csak hat intézményben említették meg. Két hivatkozást kapott a pozitív életszemlélet, egy-egy utalást a stresszmentesség és az egészséges életvitel. Ez utóbbiak megjelenése az egészségfogalom meghatározásakor biztató, azonban az említések száma egyben arra is figyelmeztet, hogy az egyén egészséges életmódjához szervesen kapcsolódó tényezőkre az intézményeknek több figyelmet kell fordítaniuk.

Az egészségnevelési programok elkészítésének komoly hozadéka, hogy valamennyi intézménynek meg kellett fogalmaznia az egészségfejlesztés során követendő céljait. Ez a mozzanat jelentős előrelépést jelent az egészségnevelés hatékonyságának mérési lehetőségeit tekintve. Kutatásunkban arra törekszünk, hogy meghatározzuk azokat a dimenziókat, amelyekben az iskolai egészségfejlesztés hatékonyságmérésére a pedagógiai kutatásmódszertan eljárásait eredményesen alkalmazhatjuk. E szempontok kiindulási alapját mindenképpen az egészségnevelési programok jelentik, így igen fontos megvizsgálnunk a kitűzött célokat. Az első eredmények feldolgozását követően, a kutatás egy újabb fázisában azt vizsgáljuk meg, miként kapcsolódik össze az egészségnevelési program az intézmény pedagógiai programjának egyéb részeivel, különös tekintettel a helyi programra és a környezetnevelési programra.

Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában



1. ábra  
Az egészségfogalom elemei a vizsgált egészségnevelési programokban



2. ábra  
Az egészségnevelés céljai a vizsgált programokban

A leggyakrabban megfogalmazott egészségnevelési cél az a tradicionális egészségnevelési terület (2. ábra), amely (1) *a személyes és környezeti higiénia iránti igény felkelésében és kialakításában* körvonalazható. Figyelemre méltó, hogy ez a cél az óvoda életében mindennapos gyakorlat, kiemelt feladatként jelenik meg az óvodai nevelési programokban. E cél deklarációjával egy olyan tevékenységet vállal fel az iskola, ami a gyermek számára már az óvodából jól ismert, s kívánatos lenne, hogy az óvoda-iskola átmenetben e tevékenység kiemelt szerepet kapjon.

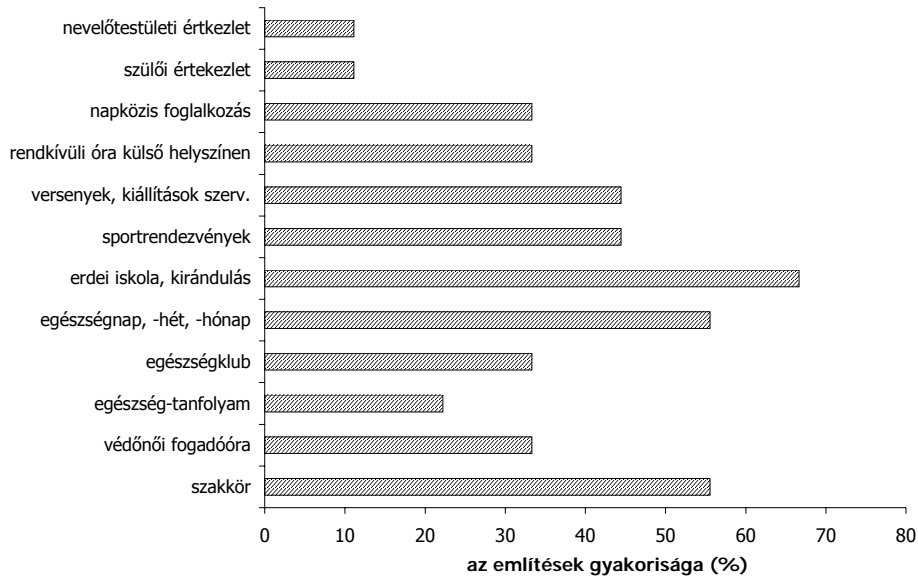
A megfogalmazott célok további adatait elemezve megállapíthatjuk, hogy az iskolák abból a tevékenységek köréből merítették további feladataikat is, amelyek az életükben eddig is jelen voltak. Hiszen az iskola-egészségügyi szolgálat legfőbb prevenciós feladata, hogy a rendszeres szűrések révén (2) *megismerje a gyermek egészségi állapotát*, s hozzájáruljon ahhoz, hogy meg is őrizze azt (pl. iskolafogászat). További, az iskolák 80 százaléka jellemző célkitűzés (3) *az egészségkárosító magatartásformák elutasítására nevelés*, mely valóban indokolt is, hiszen az egészségtelen táplálkozás, a dohányzás, az alkoholfogyasztás és a droghasználat egyre rosszabb tendenciát mutat országszerte. E problémát felismerve az intézmények helyt adnak felvilágosító, a káros szenvedélyek veszélyeiről korszerű ismereteket közvetítő programoknak, s ezt a gyakorlatot a továbbiakban is folytatni kívánják.

E fenti három célt követi (4) *az egészségtudatos életmód kialakításának* célkitűzése, valamint a (5) *harmonikus személyiség, lelki egyensúly megteremtésének* célja. E két komponens megjelenése örömteli, hiszen mindkét törekvésben a hagyományos egészségnevelési szempontok mellett a modern egészségfejlesztő szemlélet is felfedezhető (az életmód-változtatás szándéka, a hétköznapi tudás preferálása, valamint a mentálhigiéné szükségessége). Bíztható, hogy e két elem a vizsgált pedagógiai programok 70 százalékában megjelenik. A vizsgált iskolák közel kétharmada egészségnevelési programjában egészségfejlesztési célokat is megfogalmazott.

A vizsgált intézmények több mint felének programjai az egészségügyi alapismeretek közvetítése mellett kiemelik (6) *az ismeretek magatartásba történő beépítésének* célját, továbbá (7) a mindennapos testedzés iránti igény kialakítását. E két célkitűzés olyan kompetenciák fejlesztését előlegezi meg, amelyek az iskolán kívüli életre készítenek fel.

Valamennyi intézmény számára a továbblépés lehetőségét rejti az a két célkitűzés, amely kevesebb említést kapott. (8) *A stabil kapcsolati háló működtetésére képes diákok nevelése* célcsoport, valamint (9) *a stabil értékrend kialakítása* is elsődlegesen azt a célt szolgálja, hogy a diákok közösségi kötődését, stabilitását, egészséges értékrendjét megerősítse. A legújabb kutatási eredmények szerint (Kopp, 2001; Kopp és Pikó, 2004), mindkét tényező igen komoly szerepet játszik az egyén jó közérzetének, sikerességének, közösségi szerepeinek megélésében, s egyben egészségtudatában is. Az iskolák többsége, annak ellenére, hogy a kompetenciafejlesztés elvárásával az évenkénti országos mérések kapcsán rendszeresen szembesülnek, egészségnevelési célkitűzéseikbe a fenti két komponens nem építik be. Ez jól mutatja azt az általános problémát, hogy a pedagógiai programok törvény szerinti, időről időre megkövetelt változtatása nem egy egységes dokumentum egyre mélyebb nevelési-pedagógiai rétegeket, mélységeket elérő rendszerét eredményezi, hanem az egymás mellé rendelt, különböző pedagógiai feladatok, tevékenységek felsorolását tartalmazó feladathalmazt alkot.

A fenti tendencia tapasztalható az esetben is, ha megvizsgáljuk, mely szintereket jelölik meg a programok az iskolai egészségnevelés számára, továbbá kik azok, akik e feladatban szerepet kapnak.



3. ábra  
Az iskolai egészségfejlesztés szinterei

A 3. ábra adatait elemezve egyértelműen kiemelendő az erdei iskola és a tanulmányi kirándulások, mint egészségfejlesztési alkalmak. Az intézmények többsége által említett egészségnap/hét/hónap, illetve az iskolák 40 százaléka által megjelölt versenyek, kiállítások, sportrendezvények is azt erősítik meg, hogy az egészségfejlesztési tevékenység akciók formájában jelenik meg a diákok számára. Ezekre időszakosan készülnek a gyerekek és a pedagógusok egyaránt, sőt, alkalomadtán a szülők bevonására is történik kísérlet, de nem beszélhetünk egész éven átívelő, folyamatos, naponta ismétlődő, rendszeres aktivitásról, mely az egészséges életmód kialakítását szolgálná. Ellentmondásosnak tűnhet a szakkörök említésének magas aránya, azonban a programok nem tartalmazzak e vonatkozásban konkrétumokat, s annál is inkább megkérdőjelezhető a szakkörök folyamatos működése, hogy a szűkös finanszírozás miatt létük esetleges, s az sem elhanyagolható tény, hogy indításuk a tanárok óraszámhiányától is függ.

Az iskolák harmada további egészségnevelési szintéreként a védőnői fogadóórákat, külső helyszínen tartandó rendkívüli órákat, az egészségklubokat, valamint a napközis foglalkozásokat jelölt meg. Utóbbi alkalmat teremthet arra, hogy az időszakos akcióktól elrugaszkodva, az iskola hétköznapi életébe beépüljön az egészségfejlesztés, azonban a

napközivezetők többsége vagy pályakezdő, gyakran kevés tapasztalattal bíró pedagógus, vagy a hiányzó óraszámok kiegészítése céljából látja el délutáni feladatát. Ilyenkor naponta váltják egymást a pedagógusok, így a gyermek számára naponta ismétlődő helyzetekben nem ugyanazzal a mintával találkozik, ezáltal az egészségnevelés hatékonysága csökkenhet. A külső helyszínek (pl. védőnői fogadóóra) megjelenése kétféleképpen értelmezhető. Egyrészt a pedagógusok szívesen bevonnak szakértőket, szakembereket e tevékenységbe. Másrészt azonban ez azt a kérdést is felvetheti, hogy ők maguk mennyire aktívan vesznek részt e feladatban: nem gyakoribb-e, hogy külső szakértelemre hagyatkoznak, ahelyett, hogy továbbképzések révén a belső szakismeretekre helyeznék a hangsúlyt (lásd 1. táblázat).

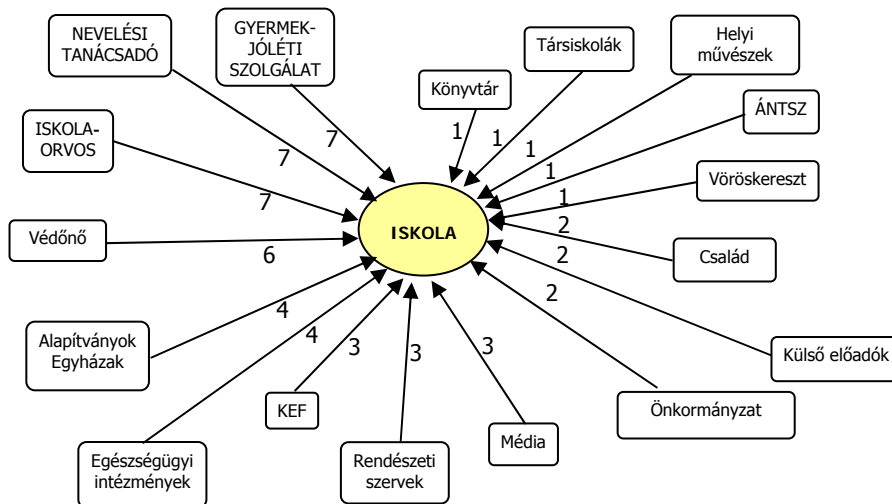
Az egészségtanfolyam, valamint a szülői és nevelőtestületi értekezletek alacsony említési szintje azt mutatja, hogy bár az együttműködésre kész, a teljes iskolai tantestületet érintő átfogó program működtetése lenne kívánatos, és a szülőkkel való szoros kapcsolat nélkülözhetetlen ahhoz, hogy az iskola tevékenysége eredményes lehessen, az iskolák igen nagy többsége e lehetőséggel nem kíván élni. Továbbá a programokban igen jelentős szerepet töltenek be a felvilágosító előadások, ismeretterjesztő kiadványok, amelyek hatékonysága összehasonlíthatatlan az élményszerűsége épülő, korszerű pedagógiai módszereken nyugvó tanulási, személyiségfejlesztő technikákkal.

1. táblázat. Az egészségfejlesztésre megjelölt felelősök a vizsgált programokban

<i>Felelős</i>	<i>Említés</i>
Védőnő és iskolaorvos	11
Szülő, szülői munkaközösség, iskolaszék	8
Minden pedagógus	8
Iskola vezetősége	7
Osztályfőnök	7
Szakpedagógus	6
Diákönkormányzat vagy segítője	6
Külső szakember	6
Mentálhigiénés szakember	5
Ifjúságvédelmi felelős	3
Drogkoordinátor	3
Fejlesztőpedagógus	3
Egészségnevelő team	2
Kortárssegítők	2
Iskolapszichológus	1
Munkaközösség-vezetők	1
Egykori diák	1
Civil szervezetek	1

Az előadások népszerűségét mutatja az 1. táblázatba foglalt vizsgálati eredmény is. Az egészségnevelésre megjelölt felelősök körében a legtöbb említést a védőnők és az iskolaorvosok kapták. Egy komoly ellentmondásra hívja fel a figyelmünket az 1. táblázat eredménye. Annak ellenére, hogy a szülők és a szülői munkaközösség egészségnevelési felelősségét kiemelik az intézmények, a szülőértekezleteket mégsem tartják az egészségnevelés fontos színterének.

Az egészségnevelési tevékenységet az iskolák kétharmadában jelölik meg valamennyi pedagógus és osztályfőnök feladatául (1. táblázat). Ennél kevesebb intézményben emelik ki e célból a diákönkormányzatot segítő pedagógust, vagy magát a diákönkormányzatot. Mentálhigiénés szakembert az intézmények kevesebb, mint fele jelölt meg e feladatra, ami kettős folyamatról tanúskodik. Egyrészt megállapítható, hogy a továbbképzési lehetőségek kihasználásával megkezdődött a mentálhigiénés ismeretek beáramlása az intézményekbe, másrészt pedig jelzi, hogy e területre a továbbiakban is hangsúlyt kell fektetni, hiszen az egészségfejlesztés sikerességében, valamint az iskolákban tanuló sajátos nevelési igényű gyermekek eredményes integrációjában fontos szerepet játszó szakemberek hiánya igen nagy.



4. ábra

*Az iskola által megjelölt kapcsolatok az egészségnevelés szolgálatában a vizsgált programokban (a kapcsolatot jelző nyíl mellett az említések száma)*

A programok elemzése révén megállapítható, hogy bár a drogkoordinátorok képzése megtörtént, s a szakemberek jelen vannak a tantestületekben, mégsem építenek kellően e szakmai tapasztalatokra az intézmények. Mindössze az iskolák negyede kezeli kellő komplexitással az egészségfejlesztés folyamatát ahhoz, hogy az ifjúságvédelmi felelősök és drogkoordinátorok felelősségét is megfogalmazza. A fejlesztőpedagógusok említésére főleg azokban az intézményekben került sor, ahol igen magas a sajátos nevelési igényű

gyermek aránya, s a tantestületben a továbbképzési keretet használva újabb diploma megszerzése révén hangsúlyt fektetnek e szakemberek biztosítására.

Mindössze két egészségnevelési program említ egészségnevelő teameket, annak ellenére, hogy az egészségnevelő munka csak minden érintett szereplő, folyamatos, minden tevékenységre kiterjedő részvételével, összehangolt team-munkában válhat eredményessé (Meleg, 2001). Ez arra kell, hogy ösztönözzön minden oktatási intézményt, hogy átgondolja lehetőségeit, körülményeit, s a tantestületekben a különféle ismeretekkel és hatáskörökkel rendelkezők közötti belső együttműködésre nagyobb hangsúlyt fektessen. Hasonló feladat a kortárssegítők szerepének erősítése is. A belső munkamegosztás és közös feladatvállalás mellett a külső partnerek segítségnyújtása is kiemelkedő fontosságú.

A 4. ábra bemutatja, hogy az egészségnevelési feladatok ellátásához kikkel létesítenek kapcsolatot az iskolák, s az említett szervezetre hány pedagógiai program épít. A legmagasabb értékeket a tradicionális, egészségnevelésben régóta szerepet vállaló intézmények kapták, mint az iskola-egészségügyi szolgálat, valamint a nevelési tanácsadó és gyermekjóléti szolgálat. Az egészségnevelésnél komplexebb tevékenység felvállalását jelzi az alapítványokkal és egyházakkal történő kapcsolatfelvétel, igaz, hogy e nexus egészségfejlesztésben hasznosítható aspektusát az intézmények mintegy harmada ismerte fel. Az iskolák negyede a drog- és bűnmegelőzésben már jól működő kapcsolatát az egészségnevelés perspektívájából is kamatoztatni kívánja, s ugyanennyien utaltak az egészségügyi intézményekkel történő együttműködés lehetőségére, illetve a média szerepének figyelembevételére is. Mindössze két intézmény jelölte meg kapcsolati hálójában a családot, amely szintén azt a megállapításunkat/hipotézisünket erősíti meg, hogy az iskolák az egészségnevelés területén nem fektetnek elég hangsúlyt arra, hogy a gyermekek családi hátterét is megmozgassák, információkkal, programjaikkal a szülőket elérjék, megszólítsák.

A tradicionális értelemben vett egészségneveléshez szervesen nem kapcsolódó városi könyvtár, helyi művészek és a társiskolákkal közös programok jelentek meg egy pedagógiai programban, ami jelzi, hogy az adott intézmény ismeri a művészeti nevelés és az egészségnevelés összekapcsolásában rejlő lehetőségeket és eredményeket. Ez irányban azonban nagyobb aktivitással kellene valamennyi iskolának elmozdulnia.

Az egészségnevelési programok mellett, hogy helyzetértékelésre sarkallták az intézményeket, komoly feladattervekként is funkcionálnak. Dokumentumelemzésünk során külön figyelmet szenteltünk annak, hogy megválaszolhassuk, mely feladatokat vállalták fel az intézmények az egészségnevelésben. A közel 40 feladatmeghatározást 9 főbb kategóriába soroltuk. A továbbiakban e kategóriák áttekintésével képet nyerhetünk arról, hogy milyen sokrétű tervek készültek az egészségfejlesztés szolgálatában.

1) Az első lépcsőfokot és feladatrendszerként az *egészségi állapot felmérése, megőrzése* kategória-névvel illettük. Ez a tanulók egészségi állapotának felmérését, a gyermekek családi hátterének elemzését, esetlegesen feltárt betegségekben a szükséges kezelések támogatását jelenti. A megjelölt vizsgálatok elvégzéséhez különösen az iskola-egészségügyi szolgálat szakembereire, a testnevelés órai mérésekre, a kiszűrt gyermekek gyógytestnevelési ellátására, a sajátos nevelési igényű gyermekek számára megfelelő szakember biztosítására (pl. fejlesztőpedagógus, logopédus), illetve a minőségbiztosításban megismert kérdőíves vizsgálati módszerekre koncentráltak a programok.



2) *A személyes és környezeti higiénia iránti igény kialakítása* kategóriában a tisztálkodási, öltözködési szokások megtanítása mellett az iskolában egészséges, tiszta környezet megteremtése, továbbá az iskola tágabb környezetének tisztántartása, valamint a biztonságos környezet fogalmazódott meg, különös tekintettel a baleset-megelőzés és elsősegélynyújtás megtanítására.

3. a) Kiemelt terület továbbá *az egészségügyi alapismeretek átadása és beépítése a magatartásba* kategória, amely az egészségnevelésből megszokott ismeretközlés mellett sokkal komplexebben közelíti meg a kérdést, és a prevenció jelentőségét, a rendszeres orvosi vizsgálatokon, szűréseken való részvétel fontosságát és lényegét, valamint a gyógyulásba vetett bizalomra nevelést is magában foglalja. E jegyek mutatják, hogy az egészségfejlesztés modern szemlélete megjelent az iskolákban, a primér prevenció ismeretterjesztését meghaladják a tervek, de e területen még komoly odafigyelés szükséges ahhoz, hogy az egészségmegőrzés napi gyakorlattá váljon. Annak ellenére, hogy megfogalmazódik az elvárás, hogy minden tantárgynak legyen ez feladata és ki kell használni az egészségfejlesztési lehetőségét, sem a helyi tantervekben, sem az egészségnevelési programokban nem jelenik meg ennek gyakorlati kritériumrendszere, módszertani szintű kidolgozottsága.

3. b) A modern szemlélet megjelenését mutatja az *egészségtudatos életmód kialakítása* kategória is, amely nem csupán ismeretek közlésére, hanem az élményszerűsége, életmód-változtatásra helyezi a hangsúlyt. Különösen az egészséges és kulturált táplálkozás, életvezetési megújulás jelenik meg célkitűzésként, amelyhez az egészséges táplálkozást támogató büfé és menza mellett főzési gyakorlatok, táplálkozási fórumok szervezése révén kívánnak eljutni. Ide soroltuk az egészségnevelési táborok, illetve az erdei iskola programjait is, ahol szintén kiemelt feladatként kezelik a teljes őrlésű pékáruk, gyümölcsök, zöldségek, tejtermékek megismertetését, megszerettetését a gyermekekkel.

3. c) Az életmód-formálást szolgálja a *testedzés iránti igény kialakítása* kategória is, amely a mindennapos egészségfejlesztő mozgást, az örömteli testnevelésórák követelményét, a diáksport és egyesületi sport erősítését, a sport megszerettetését, a mozgáskultúra bővítését tűzte ki. E célok eléréséhez a módszertani megújulás és sokszínűség mellett a szabadidős programok szervezését is kiemelték az intézmények.

4) *Az egészségkárosító magatartásformák elutasítása* kategóriában a káros szenvedélyek megelőzése mellett fő célként az egészségkárosító magatartásformák felismerése és elkerülési mechanizmusainak megtanítása a cél, amely területén a társintézményekkel, városi összefogással, a szülők bevonásával kívánnak eredményeket elérni.

5) Az egészségfogalom lelki dimenzióinak figyelembe vételéről tanúskodnak azok a tevékenységek, amelyeket a *harmonikus személyiség, lelki egyensúly megteremtése* kategóriába soroltunk. Itt fő célként az egészséges önbizalom, a problémamegoldás, dönteni tudás készségének kialakítása, stresszkezelési mechanizmusok megtanítása, stabil iskolai légkör biztosítása kerül előtérbe. Különösen a csoportba tartozás örömeinek megtanítása, a versenyhelyzetben stabilitás megőrzése, és a tantestület mentálhigiénéjének javítása jelenik meg, mely komoly szükséglet a XXI. század iskoláiban, azonban a feltételek hiánya (pl. nincs mentálhigiénés szakember a tantestületben, s finanszírozási nehézségek miatt, meghívni sem tudnak) még komoly gondot jelent.

6) A tervek között azokat az elemeket is megtaláljuk, amelyeket a *stabil értékrend kialakítása a diákok körében* kategóriába sorolhattunk. Itt a nevelő iskola, türelmes légkör, igényes szabadidős programok, s a pedagógus modell-szerepe is említést kapott. Cél, hogy a diákok az egészséget értéként, a felmerülő nehézségeket ne problémaként, hanem megoldandó feladatként kezeljék.

7) A stabil értékrend kialakítása mellett a *stabil kapcsolati háló működtetésére képes diákok nevelése* is komoly feladat az intézmények számára, amely kiterjed a kortársakkal, felnőttekkel való kapcsolattartás képességének erősítésére, a fogyatékosokkal szembeni tolerancia növelésére, a párkapcsolati és családi életre nevelés feladatára, az agresszió kezelésére.

A felvállalt feladatok igen sokszínűek és összetettek, ennek ellenére megvalósíthatóság feltételeit két program kivételével nem vizsgálták. Az egészségfejlesztés módszereit tekintve kevés információ található az egészségfejlesztési programok nagy többségében, mindössze két intézmény foglalkozik e kérdéssel részletesebben. E területen is megállapítható, hogy az iskolák elsősorban „egészség-akciókban” gondolkodnak, ilyenkor külső előadók meghívását, filmvetítést, plakátkészítést, referátumok tartását, versenyek szervezését, drámapedagógiai módszerek alkalmazását, élménybeszámolót terveznek, mely általában egy egészségnap/hét kereteit tölti ki. Egy program említi a személyes példamutatás, a kortársképzés és a kooperatív tanulás lehetőségének alkalmazását. Valamennyi iskola az osztályfőnöki órák, illetve a biológia tantárgy tematikáira koncentrálna kíván eleget tenni az egészségnevelés órarendbe iktatott követelményének.

## Az eredmények elemzése

A pedagógiai programok összességében megfelelnek a törvényi előírásoknak, tartalmazzák az Egészségnevelési programot, s annak minden elemét azonban az egészségnevelés keretében felvállalt feladatok megvalósítására elsősorban az osztályfőnöki órákhoz kapcsolódva határoznak meg konkrét tevékenységeket. Általános cél, hogy az egészségügyi alapismeretek beépüljenek a tanulói magatartásba, s megjelenik az a szemlélet is, hogy az egészségtudatos életmód kialakítása a prevenció mellett a személyes példamutatással valósítható meg.

Az iskola az egészségnevelést továbbra is elsősorban az iskola-egészségügyi szolgálat szakembereire bizza, a pedagógusok gyakorlatába az „egészséges akcióprogramok” épültek be a mindennapi, folyamatos és interdiszciplináris tevékenységek helyett. Ezt bizonyítja az is, hogy egészségkárosító magatartásformák elutasítására sarkalló programokat külső szakemberekkel, szervekkel rendszeresen szerveznek az intézmények, amelyek fontos szereppel bírnak, azonban e tevékenységgel a korszerű, komplex egészségfejlesztés folyamatának csak egy szűk metszetét fedik le.

Kiemelendő, hogy a mentálhigiéné iránti szükséglet valamennyi egészségnevelési programban megjelenik, de csak általános alapelvek megfogalmazása szintjén, így az intézmények nem rendelkeznek egész tanéven átívelő mentálhigiéné fejlesztési tervvel.<sup>2</sup>

A pedagógiai programok hangsúlyozzák, hogy a diákok szociokulturális hátterére építve, a szülővel együttműködve lehetséges a hatékony egészségnevelés, ennek ellenére nincsenek kidolgozva e kapcsolattartás formái, s az egészségnevelési munka terveiben, szinterein sem jelennek meg a szülők sem célcsoportként, sem együttműködő partnerként.

Egyedülálló lehetőség, hogy Hódmezővásárhelyen valamennyi önkormányzati fenntartású iskolában működik a mindennapos testedzés programja, így a diákok alsó tagozaton heti öt, felsőbb évfolyamokon heti négy órában vesznek részt órarendbe illesztett testnevelés-, illetve úszásórán. Minden iskolába működik az erdei iskola- és a D.A.D.A program továbbá néhány iskolában, az Egészségesebb Iskolákért Hálózat is. Az intézmények tudatában vannak az egészségfejlesztés fontosságának. A további fontos feladat, hogy az egészségnevelési programokban kifejtett célok elérése érdekében az egészségfejlesztés interszektorális és interdiszciplináris folyamatát egész tanévben a gyermekek aktív részvételével, valamennyi pedagógus közreműködésével és a szülők bevonásával végezzék.

Kutatásunk további szakaszában e munka eredményességét, hatékonyságát kell megvizsgálnunk, amihez kérdőíves adatfelvétel, és mérési eredmények elemzése nyújt széleskörű lehetőséget. Jelen eredményeink oktatáspolitikai jelentősége abban foglalható össze, hogy átfogó képet nyerhettünk az iskolai egészség-fogalom tartalmi komponensrendszeréről, az iskolai egészségnevelési prioritásokról és gyakorlatról, a pedagógusok egészségnevelésben felvállalt szerepéről.

Az egészségnevelési programokat összevetve az egészségfejlesztési modellekkel megállapítható, hogy az iskolák többsége a *Caplan-Holland* modell szabályozott társadalom – objektív tudás dimenziójában az orvosok prioritására építenek, a *Beattie*-modellben az egyéni célok és szakirányítás dimenzióban gondolkodnak, holott a párbeszéd és kollektív célok dimenzió közösségépítésére is meg lehetnének az adottságaik, a *French – Adams* modell értelmében pedig jelenleg még csak viselkedésváltozási fázisban vannak.

## Irodalom

- Ádány Róza (2003, szerk.): *A magyar lakosság egészségi állapota az ezredfordulón*. Medicina Kiadó, Budapest.
- Ádány Róza (2006): A magyar populáció demográfiai helyzete és egészségi állapota. In: Barabás Katalin (szerk): *Egészségfejlesztés. Alapismeretek pedagógusok számára*. Medicina Kiadó, Budapest. 18–31.
- Antonovsky, A. (1987): *Unraveling the Mystery of Health*. Jossey-Bass, San Francisco.

<sup>2</sup> Ennek hátterében az is feltételezhető, hogy kevés megfelelő felkészültségű szakember dolgozik az intézményekben, annak ellenére, hogy a pedagógus-továbbképzésben egyre komolyabb programok érhetőek el a felsőoktatási intézmények kínálatának bővülése révén.

- Barabás Katalin (2006): *Egészségfejlesztés. Alapismeretek pedagógusok számára*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Beattie, A. (1991): Knowledge and control in health promotion: A test case for social policy and social theory. In: Gabe, J. és mtsai (szerk.): *The Sociology of the Health Service*. Routledge, London. 162–202.
- Benkő Zsuzsanna és Tarkó Klára (2005): *Iskolai egészségfejlesztés. Szakmai és módszertani írások egészségterv készítéséhez*. JGYTF Kiadó, Szeged.
- Bunton, R. és Macdonald, G. (1992): *Health Promotion: Disciplines and Diversity*. Routledge, London.
- Caplan, R. és Holland R. (1990): Rethinking health education theory. *Health Education Journal*, **49**, 10–12.
- Csíkszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Doyle, E. és Ward, S. (2001): *The Process of Community Health Education and Promotion*. Mountaint View, California, London, Toronto.
- Egészség Évtizedének Johan Béla Nemzeti Programja. 46/2003. (IV.16.) számú országgyűlési határozat. 2005.08.18-i megtekintés web:<http://www.eszcsm.hu>
- Forgács Iván (2004): A változások hatása az egészségre. In: Bácsy Ernő és Mikola István (szerk.): *Civilizáció és egészség*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 85–97.
- French, J. (1990): Boundaries and Horizons: The Role of Health Education with Health Promotion. *Health Education Journal*, **49**, 7–10.
- French, J. és Adams, L. (1986): From analysis to synthesis. *Health Education Journal*, **45**, 2–9.
- Füzesi Zsuzsanna (2004): Egészségmagatartás. In: Bakacs Márta és Vitrai József (szerk.): *Népegészségügyi jelentés 2004 – szakértői változat*. Johan Béla Országos Epidemiológiai Központ, Budapest. 2005.09.07-i megtekintés web:[www.oek.hu/oek.web?to=8&nid=1688&pid=1](http://www.oek.hu/oek.web?to=8&nid=1688&pid=1)
- Helman, G. C. (2003): *Kultúra, egészség és betegség*. Medicina Könyvkiadó Rt., Budapest.
- Kamarás Ferenc (2004): Demográfiai helyzetkép. In: Bakacs Márta és Vitrai József (szerk.): *Népegészségügyi jelentés 2004 – szakértői változat*. Johan Béla Országos Epidemiológiai Központ, Budapest. [www.oek.hu/oek.web?to=8&nid=1688&pid=1](http://www.oek.hu/oek.web?to=8&nid=1688&pid=1)
- Kopp Mária (1999): A mentálhigiénés megelőzés alapelvei. *Népegészségügy*, **80**, 4–18.
- Kopp Mária (2003): A magatartástudományi kutatások lehetőségei az orvoslás területén. *Magyar Tudomány*, **11**, 1352–1363.
- Kopp Mária (2001): Az egészségi állapot társadalmi, magatartási, életmódbeli meghatározói. *Ezredforduló*, **4**, 14–18.
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (2000): Pszichoszociális tényezők és egészségi állapot. *Demográfia*, **63**, 2–3. sz. 252–278.
- Kopp Mária és Skrabski Árpád (2001): Pszichoszociális tényezők és egészségi állapot. In: Cseh-Szombathy László és Tóth Pál Péter (szerk.): *Népesedés és népesedéspolitiká*. Századvég, Budapest. 192–220.
- Kopp Mária, Réthelyi János, Tauder Adrienne, Csoboth Csilla és Purebl György (2003): Nem hagyományos kockázati tényezők és protektív tényezők szerepe a primér prevencióban. *Magyar Onkológia*, **47**, 2. sz. 214.
- Kopp Mária és Pikó Bettina (2004): A kultúra és az életminőség kapcsolata In: Bácsy Ernő és Mikola István (szerk.): *Civilizáció és egészség*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest 139–158.
- Lalonde, M. (1974): A New Perspective on the Health of Canadians. In: Naidoo, J. és Wills, J. (1999): *Egészségmegőrzés*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 27–49.
- Métényi János (2001): Az egészségügyi felvilágosítástól az egészségfejlesztésig. Történeti visszatekintés. *Egészségnevelés*, **42**, 242–248.
- Meleg Csilla (2001): „Egész-ség” (*Leleki egészségvédelem és iskolafejlesztés*). Pécsi Tudományegyetem, Pécs

## Egészségnevelési programok az iskolai egészségfejlesztés szolgálatában

- Naidoo, J. és Wills, J. (1999): *Egészségmegőrzés*. Medicina Könyvkiadó, Budapest.
- Novák M., Stauder A. és Mucsi I. (2003): Az életminőség vizsgálatának jelentősége és gyakorlati szempontjai. *Orvosi Hetilap*, **144**. 1030–1038.
- Országos Lakossági Egészségfelmérés (2003): *Gyorsjelentés az OLEF 2003. vizsgálatról*. Johan Béla Országos Epidemiológiai Központ, Budapest.
- Pikó Bettina (1996): Az egészségi állapot önértékelése mint egészségindikátor. *Népegészségügy*, **77**. 11–16.
- Pikó Bettina (1999): Teaching the mental and social aspects of medicine in Eastern Europe: Role of the WHO definition of health. *Adm. Pol. Ment. Health*, **26**. 435–438. Idézi: Kopp Mária és Pikó Bettina (2004): A kultúra és az életminőség kapcsolata. In: Bácsy Ernő és Mikola István. (szerk): *Civilizáció és egészség*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 139–158.
- Pikó Bettina (2002): *Egészségpszichológia*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina (2003): *Kultúra, társadalom és lélektan*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina (2006): *Leleki egészség a modern társadalomban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pikó Bettina és Bak Judit (2004): A laikus egészségkép orvosi jelentősége: Gyermekek véleménye egészségről és betegségről. *Orvosi Hetilap*, **145**. 1997–2002.
- Pikó Bettina, Barabás Katalin és Boda Krisztina (1997): Frequency of common psychosomatic symptoms and its influence on self-perceived health in a Hungarian student population. *European Journal of Public Health*, **7**. 243–246.
- Ratalics Ágnes (2002): Az egészségfejlesztés fogalmának változása Magyarországon, egészségfejlesztési programok tervezése és megvalósítása. *Egészségnevelés*, **43**. 89–91.
- Rókusfalvi Pál (1997): Az európai integráció emberi tényezői és a nevelés. *Valóság*, **11**. sz. 36.
- Skrabski Árpád és Kopp Mária (1999): Társadalmi beállítottság, társadalmi tőke. *Századvég*, **12**. 128–146.
- Szauer Erzsébet (2005): A magyar gyermekek egészségi állapotának jellemzői. *Demográfia*, **48**. 110–125.
- Székely Lajos (1997): *Egészségnevelés: utak a mához*. Pápai Párizs Egészségnevelési Országos Egyesület, Budapest.
- Tones, K., Tilford, S. és Robinson, Y. (1990): *Health Education. Effectiveness and Efficiency*. Chapman and Hall, London.
- Ulveczki Erzsébet Dr. (2004): Az iskolákban folyó egészségfejlesztés országos felmérése. *Egészségfejlesztés*, **65**. 15–21.
- World Health Assembly WHO, (2004): In: *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. 37–39.
- World Health Organisation (1946): *Constitution*. Genova.
- World Health Organisation (1984): *Health promotion: A Discussion Document on the Concept and Principles*. WHO Regional Office for Europe. Copenhagen.
- World Health Organisation (1986): Az Ottawai Egészségfejlesztési Charta. Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencia. Ottawa, 1986. november 17–21. In: *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. 9–14.
- World Health Organisation (1991): Sundsvalli nyilatkozat az egészséget támogató környezetről. Harmadik Nemzetközi Egészségfejlesztési Konferencia, Sundsville, 1991. június 9–15. In: *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. 23–28.
- World Health Organisation (1997): Dzsakartai nyilatkozat. Egészségmegőrzés a XXI. Században. Dzsakarta, 1997. július. In: *Az egészségfejlesztés alapelvei. Az egészségfejlesztés alapvető nemzetközi dokumentumai*. Országos Egészségfejlesztési Intézet, Budapest. 29–34.

Nagy Judit

## ABSTRACT

JUDIT NAGY: HEALTH EDUCATION PROGRAMMES FOR SCHOOL-BASED HEALTH PROMOTION

Many international comparative studies concluded that the health status of the Hungarian population is extremely bad. The discovered problems are very complex and only an interdisciplinary approach could lead to a solution. Consequently, the schools as settings for socialization play a more and more important role in health promotion. In 2004, the Hungarian Public Education Law made it compulsory for schools to include health promoting tasks in their pedagogical programmes. We analysed the health promoting programmes of eleven elementary schools in South of Hungary. Our aim was to research the embedding of the concept of health in educational activities.

Our results show the pedagogical programmes *comply with the legal requirements* and include a health promotion programme with all of its elements and schools also reviewed their pedagogical practices. Besides the promising results, schools' faculties continue to use the *help of external experts* like the members of the school health service and other professionals, rather than taking action themselves; they are running *campaigns*, and miss the concept of properly planned and coordinated interdisciplinary programme activities. The goal of health promotion is not merely the transfer of knowledge „rather, it is concerned mainly in the *shaping of the children's attitudes and behaviour*. The importance of mental health care and the necessity of considering the children's socio-cultural background was identified, but no specific action was taken and the *teacher-parent relationship is not a priority*. Schools organise programmes promoting the refusal of health damaging forms of behavior on a regular basis with the help of external experts and, in accordance with the regulations, all of the schools ensure *everyday physical activities* and open-air education.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 4. 263–282. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Nagy Judit, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Doktori Iskola, H–6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

## TÁRSADALMI SZEREPEK A VIZUÁLIS KOMMUNIKÁCIÓ FOLYAMATAIBAN ÉS VIZUÁLIS NEVELÉS

**Strohner József**

*Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Művészeti Intézet*

„[A]z iskola feladata a személyiség építése, kompetenciáinak, képességeinek feltárása, fejlesztése, alkalmassá tétele mindarra, mire lehetőségei, adottságai alapján képes lehet. Komplex módon, a személyiség egészére vonatkozó és egymástól el nem különíthető rendszerben” (*Gajdics*, 2003. 4. o.).

Új pedagógiai teleosz van születőben, mert a társadalom átalakulásának irányváltása, az európai integrációhoz való csatlakozás a tudás fogalmkörének újfajta értelmezésére irányítja figyelmünket. A kilencvenes évek elejének paradigmaváltást kikövetelő társadalmi szituációjában a *comeniusi-herbarti* pedagógiai modell, a tantárgyak konvencionálisan zárt rendszerének oldására műveltségi területek kijelölése tűnt a legalkalmasabb megoldásnak.

Miközben jelenünk pedagógiai gyakorlatában kitartóan munkálkodik a régi, „jól bevált” rendszer, miközben jó egy évszázada folynak alternatív iskolamodellek kialakításának elméleti és gyakorlati munkái (*Pukánszky és Németh*, 1994) és miközben kis csoportok, kutatóiskolák és megszállott magánzók kísérleteznek új szemléletű oktatással, keveset tudhatunk arról, mit is értsünk a tudás társadalmán. Ízlelgetjük ezt az új szóösszetételt és összehasonlításokat teszünk vélt tartalma és a valóság között, amelyben élünk. Érezzük, hogy az, amit keresünk, nem következik egyenesen abból, amilyen alapokon és ahogyan ma végezzük dolgunkat mi, pedagógusok. Az új feltételrendszer más, mert nem kötődik hozzá a társadalmi lét olyan szintű (ideológiai) determináltsága, mint a megelőző időszakéhoz. És más, mert pillanatnyilag nem igazán tudjuk, mi is az, ami valójában kötődik hozzá (*Trencényi*, 2005; *Hoffmann*, 2005; *Dobos*, 2005). Az az információs társadalom, amely ennek a paradigmaticusan új kultúrának a hordozója lehet, még csak szárnyait bontogatja.

A kérdéskört a vizuális nevelés nézőpontjából kívánom megvizsgálni, különös tekintettel az alkotói és befogadói szerepekre, a tudás kérdésére, a kommunikáció problematikájára, az alkotás, a kreativitás pedagógiai vonatkozásaira, valamint a nevelési folyamat szereplőinek kortárs értelmezésére. Az esztétikai nevelés vonatkozásában felvázolom egy komponensrendszer-elvű alternatív vizuálisnevelés-modell alapvonalait.

## Az alkotói és befogadói szerepek társadalmi természete és leképeződése a vizuális nevelésben

„Napjainkban egyesek úgy vélhetik, hogy a festmények presztízssokokból, vagy kedvtelésből vásárolt áruk; más korokban és másutt esetleg mágikus jelentésű rituális tárgyak, megformált mítoszok és legendák, avagy a lelki elmélyülést elősegítő eszközök voltak; kifejezhettek elvágyódást [...] *Szent Bonaventura* számára a középkorban a kép olyasvalami volt, ami tanít, kegyes érzelmeket ébreszt és emlékeket kelt életre. [...] a 19. századi realista *Zola* számára a kép az egyéniségen átszűrt természet egy darabkája. [...] 1890-ben egy húszéves festő, *Maurice Denis* már azt a tételt fogalmazta meg, amelyet a következő, a 20. században olyan sokan vallanak majd (bár távolról sem mindenki): »a festmény – ábrázoljon bár csatamént, aktot, vagy jelenetet – elsősorban sík *felület*, melyet meghatározott rendben csoportosított színek fednek«” (*Piper*, 1984. 9. o.). Végtelen gazdagság vesz körül minket a művészet által. E gazdagság rendkívül finoman rétegezett és személyes. Ahány, az alkotásban megfogalmazódó *nézet* adhat hiteles képet emberről és világról, ugyanannyi hiteles *olvasata* lehet magának a műnek a szemlélő, műélvező (befogadó) oldaláról.

A képalkotó művészetek kaput tárnak egyfelől a különböző kultúrák, másfelől a tudományok (geometria, színtan, informatika stb.) irányába. A történeti távlatok képi nyelvezetének vertikális (kronológiai) és horizontális (esztétikai) értelmezésére, személyes dimenzióinak (kreativitás és elhivatottság) megértésére irányuló szándékok egységességével az objektivációk legteljesebb technikai diverzitása képes együtt élni. „Megfigyeltek, hogy azoknál a törzseknél, ahol az írásbeliség hordozója ma sem a papír és a gyermekeknek nincsenek rajzlapjaik és füzetek, homokba húzzák, földbe vésik vagy fa kérgebe karcolják ábrákat a gyermekek” (*Kárpáti*, 2001. 7. o.). Vagyis a folyamat már gyermekkorban a belső világmodellezési szükséglet és indíttatás, ugyanakkor az eszközfüggetlenség jegyében kezdődik el. Ennek a vizuális világ-megjelölési motívumnak legfőbb jellemzője és jellegzetessége a szabadság és a személyesség (mindkettő a kreativitás szubsztanciája). Ennek értelmében, ha vizuális nevelésről beszélünk, akkor a fenti szükségletek kielégítésének forrásait és a sematizáló technika-központúságtól való függetlenségét kell elsősorban feltárni és megteremteni.

A művészetek társadalmi megítélése, ahogyan arra *Bornstein Gardner* kettős vélekedésére utalva rámutat, különös, paradox képet mutat: „[...] ahhoz, hogy valaki művész legyen, nem szükséges hosszadalmas és gondosan kidolgozott kognitív fejlődés [...] a gyermekek, a »primitívek«, a visszamaradottak és még a csimpánzok is »művészetet« produkálnak [...] míg a művészet csak mint közönség számára férhető hozzá” (*Bornstein*, 1984. 331. o.).

Egyfelől a társadalmi konvenció értékítélete fogalmazódik meg művész és művészte, valamint együttesük megítélése vonatkozásában. Ennek gyökere és valódi tartalma a polgári értékrenddel történetileg szembe állított művészi léhaság és annak következményeként feltételezett sekélyesség és felszínesség. Ugyanakkor a művészetekhez érteni sikk. A műértők számára minden művészeti ággal és irányzattal kapcsolatos véleményformáláshoz társadalmilag hagyományozódott sémák kapcsolódnak. Ezek a sémák éppen



nem az alkotás folyamat-jellegének lépéseire, stációira, annak megértettségére utalnak és vonatkoznak, hanem a mű tematikájára és formai sajátosságaira. „A szakértő, aki csak az alakzatot keresi, ugyanúgy nem fogja fel a mű igaz valóját, mint az olyan laikus, akit csak a téma foglalkoztat. [...] Sem a formális alakzat, sem a téma nem végső tartalma a műnek” (Arnheim, 2004. 277. o.).

Ami a közönségszerepben és az alkotószerepben megjelenő ember attitűdbeli közeledését jelentheti, az az alkotás folyamat-jellegének tanuláson alapuló megértése lehet. Az elkészült alkotás, a mű mint objektíváció egyszeri, egyedi, komplex, totális. Megalkotásának folyamata induktív (akkor is, ha kiinduló premisszái, intuíciója az általánosból közzelít és levezető jellegű). Az alkotás mint építkezés szeriális jellegű.

Az észleleti befogadás dominánsan parallel jellegű. Rendszerint az összhatásból indul ki, jó esetben a részletek feltárásáig jut el; általában az ismert sémák felmutatásában elvesző dedukció. A képi, szeriális és induktív folyamatban született vizuális teljesség észleletének párhuzamos, dedukción alapuló kognitív feltárása, majd a nyelvi kommunikáció sémáiban való direkt és ismét szeriálisra váltó nyelvi transzformációja is egyben. Ezen a ponton válik a befogadás alapvetően intellektuális problematikává és nem annyira a kép iránti érzékenység, mint a fogalmi és nyelvi kompetenciák (itt: korlátok) azok, amelyek meghatározzák a képről elgondolható és elmondható. Ha tehát csak magáról az objektívációról van szó, a kognitív eljárás mindig a speciális szakmai területből megismert sémákra, tanult mintákra fog mutatni.

A vizualitás tanulásának ez a modell az alapja: gondosan kiválasztott és a tananyag szigorú belső logikáját követő tárgyi vagy jelenségminta, szemléleti analízis irányított viták vagy utasítások alapján (verbális megerősítés), vizuális analízis (részlettanulmányok) és újból verbális transzfer (szóbeli véleményalkotás). Ez a sokszoros fordítás *ab ovo* formálissá teszi a tanulási folyamatot. A vizuális feladatokon keresztüli befogadó-alkotó folyamat pedagógiai paradoxona éppen ez. „[F]ormális működések kialakulása ténylegesen a művészi fejlődés ellensége, minthogy az absztrakció, a feladat konformitása, [...] a szisztematikusság és megértés elmozdítja a gyermeket eredeti primitív kifejezőmódjától, saját természetes médiájától” (Bornstein, 1984. 331. o.). A formális működések technikáit, mintáit a társadalmi akarat juttatja el az emberekhez mind az iskolai képzésben, mind a közkultúrában (médiák). Így a vizualitás különféle *társadalmi szerepek* hordozójává válik. A róla általánosított szerepértelmezésben az *alkotóművész* spontán zseni, alig-alig tudatos ös-alkotó, míg *közönsége* kifinomult ízléssel, teljes tudományos rálátással kell, hogy rendelkezzen ahhoz, hogy ezt az őseredetiséget képes legyen befogadni, feldolgozni és – nem utolsó sorban – magyarázni. Ez a paradoxon és a hozzá kötődő paradox helyzetek és ítélezések sora kíséri a képzőművészet és általában a művészetek történetét. A megosztottság alapvető okaként azt feltételezhetjük, hogy a különböző – alkotó és befogadó – szerepekben *más és más kompetenciák* más és más komponenseinek jellemző aktivitása szükséges a társadalmi szerepekben való megnyilvánuláshoz. Az alkotó különös adottságai, affektív beállítódása, sajátos világlátása és képessége az elvonatkoztatásra, szociális attitűdje és motívumai, valamint kimunkált speciális képességei révén alkotja műveit. A szemlélő leginkább és általában kognitív képességei (emlékező, absztrakciós, analógiai stb.) műveltsége mértékében értékeli. Ez a trend törvényszerűen vezet oda, hogy a műalkotásnak a szemlélő szempontjából szinte

kizárólag *formai* tulajdonságai lesznek. Ez közvetlenül is magyarázza talán a formát elhagyó művészeti irányzatokkal szembeni értetlenséget és sokszor indulatos elutasítást, jóllehet a befogadói attitűd megváltoztatására közel száz esztendő állt rendelkezésre a nevelés számára a *fin de siècle* vizuális forradalma óta.

A fentiekből következőleg hihetjük akár azt is, hogy a műalkotás létrehozásának szintén és legfőképpen strukturális – tehát a tiszta kogníción –, illetőleg a *forma* képalkotó szerepeinek értelmezésén alapuló törvényei vannak. Évszázadok művészetoktatása vallotta ezeket az elveket, és a makacsul túlélő *herbarti* oktatási modellbe kitűnően simult az ezzel kapcsolatos oktatási attitűd – miközben folyamatosan és egyre követelőbbben fogalmazunk a személyességről, a kreativitásról, az affektív és konstruktív attitűdről és a vizuális kommunikációról (lásd NAT 1995; NAT 2003).

Mindent összevetve képszerűen azt is mondhatnánk: a társadalom elvesztette a fonalat a művészetekkel kapcsolatosan, hiszen a művészet szabadságfokának multiplifikálódása folytán félelmetes gyorsasággal sokasodnak (és avulnak el) azok az esztétikai, formai kategóriák, amelyekkel érteni lehetne akárcsak a huszadik századi művészetet, így hát maradnak a szellemileg a reneszánszhoz, a tér, a forma, képi-kompozíciós minőségeihez kapcsolódó sztereotípiák és formalitások. Ha igaznak tételezzük fel mindezt, sokszorosán igazolva kell látnunk a jelenséget a *vizuális neveléssel* kapcsolatosan. „Sok rajztanár erőfeszítése ellenére ördögi körbe lépett az iskolai vizuális nevelés: a tanítás minőségének romlásával romlott a tantárgy megbecsültsége, ami tovább csökkentette a tanári munka hatékonyságát. Az alacsony óraszámok miatt a rajzórák ma már csak a szelekciót szolgálják: az »érdeklődő«, tehetségesnek ítélt tanulókat a gyorsan szaporodó tagozatos osztályokba vagy szakiskolákba irányítják. Ez nem csupán azért kedvezőtlen, mert a korai szelekció általában káros az egyén szempontjából: túlzottan korai beszűküléshez, – *Moholy-Nagy László* szavaival élve – »szület emberek« kialakulásához vezet.” (*Bodóczy István*, 2002. 3. o.). Az elvesztett fonat újra felvételére e trend láttán vajmi kevés az esély. Feltétlenül szükségesnek látszik tehát értékelni a társadalmi szerepek huszadik-huszonegyedik századi jellemzőit, mert a hagyományos alkotó és befogadó szerepek mint a társadalmi viselkedés kategóriái már nem kompatibilisek a korról és nem alkalmasak az új szerepű vizualitás kommunikációs folyamatainak integrálására.

A XXI. századra a kultúra *fogyasztóivá* váltunk. Ennek következtében egyrészt a minket ért hatások erőssége, másrészt reagáló, reflektáló képességeink szerint válunk egyre többelküvé. Nem is olyan régen kettős nevelésről beszéltünk. Mára ez hármas neveléssé bonyolódott: *családi* (mikroközösségi), *iskolai* (társadalmi, a köznevelés értelmében) és *mediális* (virtuális) neveléssé. Úgy is tekinthetnénk, mintha a *durkheimi család-haza-emberiség* modellszerű társadalmi kategóriái (*Durkheim*, 1922) modern utáni parafrázisával állnánk szemben egy planetáris koncepcióban. Csakhogy a modell csoportjaihoz rendelhető tartalmak és karakterisztikák az eltelt közel száz esztendőben gyökeresen átalakultak.

A *család* mint társadalmi alapegység válságjelenségei következtében a szocializáció legfontosabb, legdöntőbb pillanataiban nincs jelen kellő mértékben mint a leghathatósabb nevelési fórum, közvetlen mintaadás és szükségletépítés. Egyre szélesebb réteg esetében hiányzik tehát a motiváció alapvető készség-struktúrájának természetes közegben való szerveződése.

A második nevelést, az *iskolait* kvázi-társadalmiként lehet aposztrofálni: egyrészt teleosza és praxisa nagyon erősen szétválík, másrészt a haza-nemzet szubsztancia-fogalmainak erős relativizálását tapasztaljuk változékony társadalmi közegünkben, jóllehet a közelmúlt törvényerejű tantervi dokumentumai is a „Nemzeti” jelzöt kapták. Kívánatos pedagógiai konszenzusról nem beszélhetünk sem térben, sem az élethosszig való tanulás értelmében az időben.

A harmadik „nevelés”, a *média* kérdésköre, ha lehet, még az előzőeknél is problematikusabb, mert hatásait gyakorlatilag kontrollálatlanul és, ami még kritikusabb, társadalmi dimenzióban *fajsúlyos* versenytárs (pl. könyvtár, mozi, színház stb.) nélkül fejtí ki. Az emberformáló szerepükben főként a fiatalabb korosztályokra nagy hatású (és sok esetben tudatosan éppen e korosztályokat megcélzó) kereskedelmi médiumok többségükben (jó esetben) közömbösek a család, az iskola nevelési (proszociális, konstruktív, inkluzív stb.) törekvéseivel szemben. Különösen igaz ez a különféle szubkultúrák értékrendjét valló médiumokra. Miután a média sok szempontból és irányból differenciált (ami alapvetően jó), hatékonyságban látszólag behozhatatlan előnyre tett szert a fogyasztóvá nevelés konstruktív attitűdjei kialakításához rendelkezésre álló és sokszor differenciálatlan próbálkozásokkal szemben. Pedagógiai szempontból nem a piacra kerülő medializált információ sokféleségével van baj, hanem a létüket és egzisztenciájukat (tehát a piacot) meghatározó fogyasztói körök társadalmilag releváns (és törvényekben kodifikált) értékek szempontjából értelmezett differenciálatlanságával.

Gyermekeink XXI. századi szocializációjának egyre inkább fogyasztói magatartásokban megnyilvánuló jelenségei vannak és lesznek. A fogyasztói attitűd felépítése és formálása éppen e „határtalansági feltételek” (pl. értékrelativizmus) mellett paradigmátikusán más értelmű feladat, mint a zárt rendszerként túlélő *herbarti* pedagógiai gyakorlaté, amelyben „a tanárok többsége [...] elsősorban nem az új igényekhez igazodó differenciált tanításszervezési eszközöket, hanem a hagyományos pedagógiai módszereket ismeri és használja” (Imre és Nagy, 2003. 274. o.; lásd még Golnhofer és Szekszárdi, 2003; Bábosik, 2004).

## A fogyasztói attitűd mint nevelési kérdés és az új képi világ

Az új képiség egy jellegzetesen felhasználói, alkalmazói (fogyasztói) attitűdnek a személyiségfejlesztés folyamataiban való markánsabb megjelenítésével válhat értelmezhetővé a vizuális nevelés szakemberei számára (Dobos, 2005). Ennek megértése és a pedagógiai programokba történő beépítése jelentheti egyszersmind kultúra(i)nk történelmünkbe kódolt értékeinek továbbélését is. Az, hogy befogadókénti szerepünk szükségszerűen konvencionálisabb (és konzervatívabb) és tartózkodóbb, mint a kortárs művészet progresszívnek tekintett alkotóié, természetes (Nyíri, 2000; Horányi, 1997). Nyilvánvaló, hogy a feltárt új képnyelvi lehetőségeket először meg kell ismernie és meg kell értenie a befogadónak. Ez azonban nem jelentheti, hogy a *befogadóvá nevelés* szükségszerűen konvencionális. Arra az esetre igaz ez, amikor pedagógiai kiindulásunk *maga a (vizuális) forma* (itt természetesen nem tárgyi értelemben) és annak hordozója, burkolata, a tan-

anyag. Amennyiben a fogyasztói magatartás befolyásolása a feladatunk, már a személyiség egészére irányuló konstruktív hatás lehet csak érvényes. Ezek a hatások természetesen a kultúra szellemi és tárgyi közegébe vannak csomagolva és, mint ilyenek, a személyiség alkalmasságainak szerveződéseire támaszkodó, tervszerűen strukturált fejlesztés tartalmi bázisát fogják adni: a tananyagból a kultúra négydimenziós terét (történeti, szociális, személyes, mentális) adó, a motivált aktivitás tárgyi relevanciáját. „Az iskolai nevelés feladata, hogy [...] a gyermekek vizuális élményszükségletének kielégítését folyamatosan tegye lehetővé, teremtsen meg a vizuális kultúra fejlesztő erejének érvényesítéséhez, elsajátításához, az *esztétikai döntésekhez és cselekvésekhez* szükséges feltételeket” (Nagy József, 2000. 267. o.; kiemelés az eredetiben). Mindezekből következőleg a pedagógus szerepét tekintve a jelen gyakorlatánál összehasonlíthatatlanul árnyaltabb képet kell, hogy alkossunk. Meggyőződésem, hogy az ötletek kora elvi-pedagógiai vonatkozásban lejárt.

A vizuális neveléssel kapcsolatosan a sokszor elhangzó laikus kritika a „művészkedést” veti a szemére a rajztanárnak, szakmai oldalról pedig az alkotásra fordítható idő korlátozottságából fakadó felszabadultság-hiánytól, illetve a más tudományterületek illusztrátorává válástól féltik (féljük) leginkább a tárgyat. A *formához* mint programhoz kötődő problémák logikus módon vonják maguk után a fenti szerep-értelmezési dichotómiát. Amennyiben a képességek működésének irányából közelítünk a közönségszerep és különösen a művész és közönség megkülönböztetése felé, annak alternatív megoldási lehetőségei talán könnyebben lennének megteremthetők a *vizuális tanulás* deduktív lépéseinek parallel jellegű bejárása mellett, a *vizuális alkotásra* vonatkozó esztétikai döntések és cselekvések szeriális, induktív irányú önálló projekciói révén. Mindezek mellett a saját vagy a társak vizuális alkotása önmagában is lehet további vizuális dedukciók kiindulópontja, vagyis a vizuálisan feltett kérdésre célszerű vizuális választ adni. Amivel természetesen nem azt akarom sugallni, hogy a vizuális nevelés műhelymunkáiból száműzendő a verbalitás, mindössze azt, hogy az annak transzfer vonatkozásaiból származó torzító és konformizáló hatásokat optimális szinten lehet tartani, egyszersmind így lehet *optimalizálni* a vizuális nevelésben a vizualitás szerepét. Az így keletkező, egységnek tekinthető és valóban az alkotás mint kommunikáció irányából közelítő újszerű értelemben a megformáláshoz kötődő tudás egyben a (vizuális) kultúráltság relevanciáját is adná, hiszen: „az értő kritika és a műértőség [...] igénylik a formális működéseket” (Arnheim, 1979. 131. o.).

Jóllehet a vizuális kultúra törvényben megfogalmazott műveltségi területe (NAT, 1995; NAT, 2003) a képzőművészet, a tárgy- és környezetkultúra és a vizuális kommunikáció és vizuális nyelv tartalmi köreit integrálja, napjaink gyakorlati pedagógiája a *rajztanítás* többé-kevésbé szélesen értelmezett vonalát követi (Szalontay, 1994). Fontos dilemma érhető tetten ezen a ponton. A közfelfogásban, ahogyan azt korábban értelmeztük, a képzőművészekkel kapcsolatos általános vélekedés szerint az alkotó a legjobb esetben legalábbis excentrikus antipolgár, míg a befogadó művelt, e műveltségére büszke, ítéletalkotó *citoyen*: így hát ne művészt, hanem *műértőt* neveljünk. A „rajztanítás” lényegében csapdában vergődik: a „gyermek-művészt” elrontja a konvencionális alapján működő tanulás, mert az valójában nem alkotót, hanem befogadót nevel, tehát alkotó személyiségeket kell nevelnünk. Társadalmi méretekben azonban sokkal több a befoga-

dó, művészethasználó (pl. design stb.), mint az alkotó, tehát neveljük mégis inkább *citoyent*... Sajátos helyzetben találjuk magunkat, hiszen deklaráltan a kreativitás, tehát az alkotóképesség kialakítása, működtetése és fejlesztése a célunk. (Lásd még: NAT, 1995; NAT, 2003; Kárpáti, 1995a, 1995b; Bakos, Bálványos, Preisinger és Sándor, 2000; Zombori, 1995; Szalontai, 1994; Bodóczki István, 2002.)

Ezen a ponton érhető talán leginkább tetten a kutató és a gyakorlati szakember (oktató) egyetemleges célja és felelőssége: vajon a személyes őseredetit vagy a szociális konvencionálisat tegyük meg munkánk vezérfonalának? Fel kell tételeznünk, hogy létezik olyan átfogó, keret jellegű (pedagógiai-pszichológiai, kognitív idegtudományi, humán-etológiai, komputacionális, tudományos eredményeket rendszerező) összegző, de a mindennapok pedagógiai gyakorlata számára is érthető megoldás, amely mindkét, a vizuális alkotással kapcsolatos társadalmi szerepre képes felkészíteni a gyermeket – az emberi személyiség működésének megértésén keresztül.

A (vizuális) pedagógiai közéletben érezhető az aggodalom a „tisza művészet” értékeinek elvesztésével kapcsolatosan. Mindazonáltal éreznünk kell ebben megfogalmazásban a *leszűkítő* trendet is. Azt, hogy a művészet értelmezésének az egész vizualitást a művészi léttel azonosító és azon keresztül értelmezni szándékozó attitűdje mennyire tisztán vezet a gyermek-művészi koncepció *romantikus* gondolatvilágához. És azt is, hogy az mennyire értelmezhetetlenné teszi a vizuális fogalmazások sokaságának kommunikációs tényeit, szándékait, mediális és intermediális és multimédiás sokféleségét.

Nézetem szerint művész abból lesz, aki számára a teljesség és az ember-világ viszonyrendszeréről alkotott mentális kép sajátosan, és csakis a művészet sajátosságos, választott eszközrendszerével projektálható. Az ösztönös ráérezés csak az alkotás aktív operációinak folyamatában elmélyült ember számára adatik meg, nem valósulhat meg igaz és releváns módon ismeretekkel végzett tiszta kognícióként, de annak teljes hiányában sem. *Pascallal* szólva: a véletlen a felkészült szellemet preferálja.

„Az, hogy a közoktatás és köznevelés, mint a társadalom legnagyobb közszolgáltatója, a személyiségre, hangsúlyozottan minden egyes személyiségre és képességeik kibontakozására összpontosítsa szellemi és anyagi energiáit, az korunk legnagyobb koncepcionális pedagógiai problémája és kihívása. Egyben a társadalmi egyenlőség feltétele is” (*Gajdics*, 2003. 3. o.). Valójában az ember csak akkor lesz képes olvasni a vizualitás különféle területeinek képi közléseiben, ha mint aktív és *motivált* résztvevő a képi kommunikáció módszerének, eljárásainak, technikáinak, modalitásainak és ténybeli ismereteinek birtokába kerül. Egyszerűbben szólva: szocializálódik a (vizuális) kultúrába. Információs társadalom felé igyekvő korunkban mi sem szemléltetheti ezt jobban, mint a számítógépes játékok képi világa, amelynek ikonográfiáját, szemantikai rendszerét meg kell tanulni ahhoz, hogy bánni tudjunk velük, eredményesek legyünk alkalmazásukban, De ez a tanulási folyamat az informatika képi világára vonatkozó motívumaiban és ismereteiben segítheti az alkalmazót abban is, hogy *értékek* mentén legyen képes választani a képdömping minőségi differenciálásával.

Paradigmaváltásról beszélünk. „A tudományág paradigmája nem egyszerűen az uralkodó, elfogadott elméletet jelöli. Annál többet, a gondolkodás rendszerező elvét határozza meg. Arról a keretről van szó, amelyen belül a tudományos kérdéseket felvetik, a válaszokat feldolgozzák” (*Végh*, 2002. 126. o.). Ha ez a keretrendszer megváltozik, a ben-

ne megfogalmazott és relevánsnak tartott viszonyok átalakulása gyökeres változásokat idéz, idézhet elő magában a hordozó szerkezetben is. Különösen igaz ez a bioszociális komponensrendszerekre (Nagy József, 2000), amelyek mint összetevők *szerveződésai* önmódosító és replikatív tulajdonsággal rendelkeznek, vagyis végtelen variabilitással képesek alkalmazkodni és az alkalmazkodás tartalmait a következő szinteken továbbadni, örökíteni. A paradigmaváltás célja éppen ennek az adaptivitásnak a külső feltételrendszer (itt: pedagógiai teleosz) viszonylatában való gyökeresen új megfogalmazása.

Nem prioritás-váltásról kell tehát beszélnünk, nem a hangsúlyok áthelyezéséről, hanem a (vizuális) kommunikáció szereplőinek a társadalomban elfoglalt helyéről és szerepük meghatározásáról, a médiumok jellemzői és funkciói feltárásáról, referenciáikról, hatásmechanizmusukról: valójában a teljes struktúra minden elemének az újra- és átértelmezéséről, átrendezéséről.

### A gyermek szocializációja és a kulturális nyilvánosság

Az emberi kultúra megtartásának releváns tartalmai azok lesznek, amelyeket értékmező tudatosságunkban és eltökéltségünkben az új generációk döntési és cselekvési területeiként kijelölünk. Amennyiben elfogadjuk, hogy az emberi minőséget a társas létre való személyes alkalmasságok adják – mint ahogy mindig is azok adták – el kell fogadnunk a személyiségnek a jogát a képességei teljes körű működtetéséhez és kiműveléséhez és kultúrája kommunikálásához.

Ezek a jogok új, reflektív pedagógusszerep (Tókos, 2006) és új összefüggések megértését, új kötelezettségeket kell, hogy jelentsenek a tanár számára, hiszen a paradigmaváltást nem csak a (vizuális) nevelés belső feszültségei, tartalmi vagy pedagógiai túlhaldottsága teszik elsősorban elkerülhetetlenné, hanem a kulturális köztér változásai és a belőlük következő társadalmi igény és elvárások átalakulása következtében keletkezett új feltételrendszer is (Brezsnyánszky, 2001).

A vizuális nevelés tekintetében a pedagógusnak olyan módon kell tehát szervezni és vezérelni a vizuális kommunikációs–művészeti folyamatokat, hogy a képanyelvi sajátosságok *felfedezése*, a *képzetgyűjtés* időigényessége, a konvenciók és tradíciók *feltérképezése*, a belső szükségletekből adódó és készletések által motivált *alkotás* és a kommunikáció médiumainak és technikáinak *megértése*, vagyis a *belső felkészülés* megtörténhesen. A világ valóságosságában való eligazodáshoz a kisgyermek számára nem elegendő az arról szóló szövegek vagy képek megismerése és megértése. *Feltétlenül* szükséges viszont az *ezek terében megélt aktív és tanulni vágyó lét*, a tájékozódás, kísérletezés, anyaggyűjtés. A folyamatnak természetesen feltétlenül része a fogalmakkal végzett absztrakció, az összetartozók összerendezése (kombinálás), a különbözők különválogatása (differenciálás), azok közreadása (kommunikáció), megvitatása (közvetlen interakciók) és felülvizsgálata (értékelés és önreflexió).

A motívumok által indított és a képességek komponensrendszerében irányított, tudatosan alkalmazott közvetlen és közvetett tapasztalatgyűjtés és a viszonyrendszerekből feltárt, megmutatott tanulságok együttese (ismeret) és az azokkal végzett műveletek

(praxis) belülről fakadó biztonsága válhat az emberi élet számára – így természetesen társadalmilag is – *releváns tudássá*. „A kompetencia a tudásnak arra a formájára utal, amelynek elsajátítása természetes közegben, *életszerű tapasztalatok* révén történik [...] Ebben a tekintetben a kompetencia az *értékes, érvényes, hasznosítható tudás* egyik kategóriája” (NAT, 2003. 168. o.).

A vizuális nevelés pedagógiai folyamatában mindezek a feltételek akkor valósulhatnak meg, ha közvetlenül az aktivitás folyamatát, az aktív cselekvést szervezzük és vezéreljük. A folyamat legfőbb értékhozójának a *motivumrendszer*t kell tekintenünk, lévén hogy a kívülről oktroyált folyamatindítások nem tartalmazzák azokat a belső érdekértékelési és érdekeltégi döntéshozó komponenseket (Nagy József, 2000) amelyek a személyes aktivitás ráirányulásához nélkülözhetetlenek. Ezek szükségleteken alapulnak, amelyek az alkotó aktivitásra készítő belső feszültség forrásai. A motiváltságban mint értékben gondolkodó projektumaik lehetőséget adnak a gyermek számára a személyes vizuális felkészülésre és az abból táplálkozó alkotásra. *Közvetett* hatásként pedig „a kreatív aktivitás önmagában is áttereli és átalakítja a destruktív vagy más készítetéseket konstruktív kifejezésekbe, illetve formákba” (Refsnes Kniazze, 1981. 354. o.). Így az a pszichés és szociális eredetű problémák megoldás felé tett lépések színtere is lehet egyben.

A vizuális kommunikáció nyelvi sajátosságainak beépítése az aktivitás folyamataiba lehetőséget ad a vizuális minőségek esztétikai kategóriáinak megtartva-megújítására. Ebben az értelemben beszélhetünk *érvényes ismeretekről*. Ezek a célszerű és átgondolt vizuális transzformáció eljárásaira, olyan üzenetek megfogalmazására készítenek fel, amelyek nem egy pusztán hipotetikus és esetleges néző, befogadó (vagy éppen a tanár) az üzenet egyetlen lehetséges olvasója számára érthetőek, hanem célzottan, akár személyre szabott vizuális fogalmazások, üzenetek, portfóliók elkészítésére is képessé tesznek.

Mindehhez a klasszikus és kortárs médiumok sokféle nyelvezete és technikája áll rendelkezésünkre: „a látás nyelvének szabályaira éppolyan nagy szükség van, mint valaha [...]. A gépek sohasem teszik feleslegesé az ecsetet, ahogyan a CD-ROM-ok sem a nyomtatott könyvet. A baj csak az lenne, ha az ecset nevében kiutasítanánk a gépet a rajzteremből ahelyett, hogy a vizuális kultúra klasszikus értékeit »kódolnánk be« az új médiumba” (Kárpáti, 1998. 3. o.).

A vizuális pedagógiai tervezőmunkában évtizedeken keresztül a művészeti diszciplína korcsoportos, kronologikus, és a tevékenységformák szervezésében az egyszerűbből a bonyolultabb felé vezető, valójában leginkább a formális logika szabályszerűségeinek megfelelő leosztását, újabban tematizált strukturálását végeztük (l. *A vizuális kultúra tanterve, tematikus tanmenete*, 1998). Így, ha a gyermeket mint „művészt” értelmeztük, a következőket láttuk: „növekszik a kompetencia a megelőző állapotokhoz képest és egy fejlettebb állapot integrálja az előbbieket” (Bornstein, 1984/1997. 333. o.), vagyis fejlődés mutatható ki. Mindezt természetesen a művészet-oktatás akadémikus hagyományainak nézőpontjából és a formára irányított megismeréstől az alkotásnak valamilyen kódos megfogalmazású és valójában csak kevesek számára elérhető szintjéig húzódo lineáris elv szerint. Valójában a „mester” keze nyomát magán viselő művészeti „klónozás” kísérletei történtek (lásd még Bodóczky László, 1998). Értelmezésem szerint akkor beszélhe-

tünk valódi paradigmaváltásról a vizuális nevelés területén, ha a *személyiség aktivitásának vizuális jellegzetességeit és kommunikációs folyamatait* (Bálványos és Sántha, 1998; Kárpáti, 1995a, 1995b; Bakos, Bálványos, Preisinger és Sándor, 2000; Nagy József, 2000; Környeiné, 2001; 2002) leszünk képesek, az alapkutatások eredményeire támaszkodva, megérteni és rendszerré szervezni. Még pontosabban: ha a tevékenység tervezése nem a tananyagba szervezett ismeretek valamilyen szempontok szerint rendezett gondolatsorainak logikáján, hanem az *elvégzéséhez szükséges és nélkülözhetetlen képesség-szerveződés meg- és felismerésén* alapul. Ebben az értelemben kell a hasznosíthatóság fogalomkörét értelmeznünk.

Alapelvünk, hogy a vizuális problematika kommunikációs, tény-, tárgy- és jelenségvilágát alkotó *összefüggéseket és összetevőket* kell integrálni a gyermeki személyiség adott státuszának (életkorának, személyes, kognitív, affektív, szociális) és az ezeket alkotó képességeinek rendszerébe.

Vizsgáljunk meg egy analógiát. A táncház a hagyományőrzés helye. Formailag: mozgássorok megtanulása, gyakorlása, átadás-átvétele. Tartalmilag ugyanakkor ismeretek összegyűjtése is az adott kultúráról, szövegek memorizálása, adomák, mesék, énekelt és hangszeres zene hallgatása és tanulása, esetenként viselet- és tárgykészítés stb. Ezek mind gazdagítják, *hitelesítik* az adott tánclépésekből lassan-lassan összeálló mozgássort. Ismeretek és alkalmazások ötvöződnek tudássá. A táncház emberi lényege azonban továbbra is *a tánc mint élmény és mint kultúra*, annak a sodró, átlényegítő közösségi, ugyanakkor rendkívül személyes ereje.

Ebből megérthető, hogy a vizuális nevelés *funkciója* nem műveltséganyag keretbe foglalása és eltökélt átszármaztatása. Az a gyermeki személyiségnek az egyetemes kultúra *teremtő-megőrző folyamataiba* való integrálása kell, hogy legyen. Lényegi mozzanata nem *valaminek* a megalkotása, hanem az alkotás *jelentéseinek a megértése*. Ez nem valósulhat meg alkalmazott ismeretek rendezett közege (tudás) nélkül, hiszen a vizuális-művészeti aktivitás *mentális teljesítmény*.

A vizualitás az emberi tanulás, kulturális kommunikáció releváns formája, feltétlenül szükséges ezért, hogy a *tanuló* személyiséggel kapcsolatos alapkutatások szolgálják és támogassák a vizuális önkifejezés formáinak feltárását. Ez adhat megfelelő teoretikus alapot ahhoz, hogy a vizuális nevelés metodikáját kutatók képesek legyenek minél szélesebb értelmezésben összekapcsolni a vizualitás speciális kommunikációs (művészeti) világát a szociális meghatározottságában élő ember köznapi (általános, vagy gyakorlati) kommunikációs elvárásaival és lehetőségeivel. A rajztanítási fázisból kilépő vizuális nevelés csak ezen az úton nyerheti el a XXI. század emberének mentális terében azt a ki-tüntetett helyet és kommunikációs szerepet, amelyet számára a valóság látása és vizuális felfogása gyorsaságban, tényszerűségben, ugyanakkor egyedül az emberre jellemző módon affektív vonatkozásban is magában hordoz.



## Bizalmi légkör és cselekvő attitűd

Akik kisgyermek közelében élnek és dolgoznak, tudják, hogy mennyi bizalom él egy gyermekközösségben. Tudják, hogy milyen lendülettel és elszántsággal vállalkoznak a felnőtt számára legképtelenebbnek tűnő feladatok megoldására is, ha azt a bizalmukba fogadott személy (tanár) kéri. A bizalom tehát a konstruktív tanulási típus megvalósításának egyik nélkülözhetetlen feltétele. Az erre épített pedagógiai folyamat, mint választások és döntések nyújtotta sikerek és kudarcok sorozata, felkészítheti gyermekeket arra, amit a művészetekben *átéltségnek* nevezhetünk. Fel kell tudnunk építeni a motívumok rendszerét a személyiség működésének pedagógiai tervezésekor, mert ez az alapja és motorja az aktív cselekvésnek. A motiváció tehát nem mutatvány, hanem motivátor (indító inger), érték és emóció és akarat egymásra szerveződése, az érdekértékelés és döntés viszonyrendszere, valamint annak explicit formája (lásd. még erről: *Nagy József*, 2000; *Csányi*, 1994). A kreativitás az aktivitás kommunikatív folyamata működésének minőségi ismérve és egyben grádiense: a vizuálisan megragadható világ személyiségen való átszűrtségének releváns mutatója. A művészi-kommunikációs kreativitás folyamatában, amelyben jelentős mértékben jelen van a gyakorlatiasság, nyilvánvalóan nem képzelhető el (természetesen az életkorból adódó mértékben) kiművelt intellektus nélkül. Feltételei a következőkben fogalmazhatók meg:

- a kutató-alkotó aktivitáson keresztül (maga a kutatás is alkotó tevékenység) *alkotó befogadás* (át- vagy megélés) lehetősége;
- az *analógiákon* alapuló logikai és perceptuális metódusok beépíthetősége a személyiségfejlesztés pedagógiai komponensrendszerébe;
- a séma-átadás kötelezően választott jellegének átépítése a *belső fogalmi építkezés személyre szabottságává*;
- az ezekkel a tudásokkal különféle szocio-kommunikációs szituációkban való *kreatív és releváns argumentáció* képességei.

Ezek a zömében még kihasználatlan és még semmiképpen sem megfelelően koncentrált energiák adhatnak lökést az új paradigma megfogalmazásához (lásd még *Nagy Lászlóné*, 2000. 275–302. o.; *Csapó*, 2003).

## Az esztétikum hagyományos átadása: szűk keresztmetszet

*Stevan Harnad* szerint: „érték-kritérium az esztétikai érték, amit néha érzelmi vagy affektív kritériumok formálnak át váratlanul intellektuális kreativitássá” (2001. 4. o.). A kreativitás tehát hajlamoktól és érzelmektől befolyásolt mentális tevékenység. Ennek az intellektus vezérelte aktivitásnak az objektivációit esztétikai értékítéleteknek vetjük alá. Ha kizárólag művészet-oktatásról beszélnénk, mindez igaz is lehetne. Sajátságos leszűkítése lenne azonban tevékenységünk céljának, ha eredményét, tanulságait kizárólag az esztétikum kritériumaival, ezek közül legfőképpen a szépség fogalmával íránk le. A vizuális nevelés mint kulturális komponensrendszer nyilvánvalóan több kell, hogy legyen ennél. Vissza kell, hogy kapja eredeti funkcióját a világ totalitása megértésének, leírásá-

nak, szimbolizálásának és kommunikációjának közösségi szerepű embernevelő közegében. Ha a vizuális kultúra–kommunikáció széles értelmét tekintjük elsődlegesnek munkánk, stratégiánk megfogalmazásakor, ki kell, hogy jelentsük: jelenlegi pedagógiai viszonyaink között az esztétikum mint *jelenlévőség* kritériuma az elkészült munka *formán* keresztüli értékelését jelenti. Ha az esztétika kategóriái a tárgyi reprezentációra, a formára vonatkoznak, belátható, hogy azok a percepció–kogníció–operáció leegyszerűsített modelljére vetítve sem lesznek képesek *az alkotó folyamatot, vagyis az alkotás módszerét értékelni*, hiszen csak annak tárgyiasulását, valamely állapotban befejezettnek nyilvánított stádiumát hivatottak minősíteni.

A forma a vizuális tanulásnak főként a technika, a *know-how* által közvetített területeként van jelen, mint feladatsorokban megfogalmazott alternatív koncepció. Ezekben a feladatsorokban minden feladat külön-külön probléma elé állítja a tanulót. Ez jellemzően a „mesterhez” kötött tanulási modell, amelynek személyiségfejlesztő hatása vitathatatlan a művészeti nevelés, a *művésszé nevelés* területén, de erősen szegregáló hatása miatt nem releváns a vizuális kommunikáció egészét átfogó, széles körben érvényes vizuális tapasztalatokkal gazdálkodó (köz)oktatásban. Lényegében még mindig ez tekinthető azonban a kortárs „vizuális óra” uralkodó irányának (Szalontay, 1998; Bodóczky László, 1998). Oka ennek egyfelől maga a *herbarti* oktatási konstrukció, másfelől a művészet-oktatásban meglévő, fentebb vázolt kettős szerepértelmezés.

Természetesen a modellhelyzetben lévő valóság primer jellegű közlések esetén is hordoz élményeket, ha a felfedeztetés valóban közös élményhelyzeten alapul és az ilyen tanulmányozási problémákat a tanulók várják is, mert azok valamilyen formában rezonálnak a belső érzékenységükkel, intuícióikkal. A tapasztalati személyiség komponensrendszerének kialakítása vonatkozásában ez a közeg nélkülözhetetlen. Nem a tanulmányrajzoltatás jelenlétével van tehát baj, hanem szinte-kizárólagosságával, a megismerés kizárólagos forrásaként való megjelölésével, illetve a *gyakorlaton és az értékelésen* eluralkodó szerepével. Ebben az esetben tanári munkánk és a tanuló gyermek tevékenységének eredményességét azonosítjuk a végeredménynek tekintett objektivációra vonatkoztatott spekulatív és relatív „esztétikai” (pl. „szép, tiszta nívós munka” stb.) sajátosságaival, kvalitásával – esetleg mennyiségével. Önálló entitásként értékeljük azt, következtetéseket vonunk le a minőséggel kapcsolatos elvárásaink, (sokszor szubjektívizmusba hajló) elveink viszonyrendszerében. Azután kivetítjük mindezt a tanuló személyére egy ötfokú skála közbeiktatásával. Adott pedagógiai struktúráinkban nincs más választásunk, mint-hogy a tárgy rögzült státuszában megfogalmazódó szakmai kételyeinket vagy lelkesedésünket az alkotóról kialakított képlettel azonosítsuk. Ez képezi azután a pedagógiai *értékelés* alapját. A személyiségfejlesztés azonban ennél több: a *képessé válás* lehetőség szerint személyre szabott megszervezése. Mégpedig úgy, hogy e szervezés nem kívülről oktrojált, teleologikusan meghatározott lépésekben zajlik, hanem maga a folyamat, a benne megfogalmazott *kritikus képesség-elemek* következtében és segítségével „önszabályozza” magát. A folyamatindítás az érvényesség, érték és hatékonyság rendszerszemléletű elvei szerint kell, hogy történjen. A személyiség egészének komponensrendszerei a mindenkori kihívásokhoz való viszonyulási stratégiáit és taktikáit jelentik. Ha a vizuális aktivitás folyamatában a *motiváltságon mint szűrőn* keresztül szemléljük a való világot, olyan komponenseket jelölhetünk meg, amelyek fontos hatással lehetnek döntése-

inkre és cselekedeteinkre. Ezek a képességkomponensek, szellemi és fizikai tevékenységek célirányos aktivitásának garanciái.

Gyakorlatilag mind az egyéni projekció lehetősége, mind a projekt módszer változatos típusai (Hegedűs, 2002) relevánsak lehetnek a vizualitás által a bejárható világ *tapasztalati tőkéjének felhalmozása*, a korosztályonként más- és más motívumkészlettel, iskolázottsággal való alkotó alkalmazása érdekében. Iskolázottságon ebben az esetben ennek a tapasztalati tőkének a motívumok és ismeretek komponensrendszerében, az érdekértékelések és érdekeltégi döntések megfogalmazásában való differenciáltságát kell értenünk. Ennek létrejötté előre megtervezendő feladat, projekció, a tanár által feltételezett és a várható *következmények* előrevetítése. Ez az építkezési mód tendenciáját tekintve irányítottan deduktív, míg az előbbi modell irányultságára nézve induktívnek tekinthető. Első esetben a tanuló elbátortalanodásának okai között említhetjük a (relatív) passzivitást és a folyamatos szembesülést a látszattal, a spekulatívval, amelyet egy végtelen hosszúságú tanulási spirálba irányítunk. A valóság szurrogátumát azután technikák precíz és „nívós” alkalmazásának rögzös és állandó ismétlőgyakorlatokat igénylő csapdájába zárjuk.

Hogy a tanuló próbálkozásaiban megélje a világot, tanára elindítja őt egyfajta cselekvésre való ösztönzéssel. Olyan kísérletek és kutatások indulnak meg ennek hatására, amelyek a *vizualitás* valamely problémájára irányulnak. Ezeknek a kísérleteknek tehát nem az az elsődleges célja, hogy a látott világról *tudhatókat* ismétlje és igazolja, hanem az, hogy az életkorhoz adekvát mélységű tapasztalat-feldolgozásokat tegyenek lehetővé. Így a tanulók információt, cselekvési módozatokat keresnek a tanár és kortársi interakcióik (vita, kölcsönös segítség, kölcsönös bírálat stb.) segítségével. Ennek következtében olyan portfólió keletkezik, amely megmutatja az eredeti problémával kapcsolatos eredeti állapot és a haladvány közötti különbséget. Ez a tudatosan meghatározott cselekvésforma készség- és képesség-komponenseinek strukturáltságában hordozza a személyiség fejlődésének lehetőségét. Olyan, önellenőrzésre is alkalmas rendszer alakulhat így ki, amely a kultúrát nem szegmenseiben, önkényesen összeválogatott elemeiben vizsgálja, hanem genezisében, fejlődésében. A vizsgálódásnak számtalan szintje adhat az adott életkorban releváns tanulást, illetve csak az adott életkorban biztosan megérthető és alkalmazható és alkalmazott ismereteket, vagyis: tudást.

Az így szerzett tapasztalatoknak meg kell jelennie az értékelés területén is. A vizuális aktivitás *eredménye* nem csak a vizuális forma, hanem, vele egyenértékűen, az azzal kapcsolatosan szerzett tapasztalat, tudás, nézet ismeret, gyakorlat és motívum. A formai tökéletesség és a művesség vagy a szépség kategóriáit az aktivitástól függetlenül, de nem elkülönítve kell tehát kezelni, hiszen azok mint esztétikai kategóriák egyfelől a forma minősítésére, másfelől az *alkotás módszerére* is kell, hogy vonatkozzanak. Jelenlegi értékelési-osztályozási módszerünkkel ugyanakkor a gyermek teljesítményének *egészét* mint tárgyi minőséget jellemezzük. Értenünk kell azonban, hogy a vizuális nevelésnek nem lehet egyedüli célja ismereteket a tárgyban objektívalni. Fordítva igen: a világ látáson keresztüli megtapasztalásának és megértésének eredményei (pl. fogalmak) megjelenhetnek tárgyasult vetületekben. De másban is: például kutatásokban, transzferekben, intermedialis megoldásokban stb. Az informatika segítségével az új képkalkoló rendszerek alkalmazásaiban, az új képi nyelv lényegéhez való eljutásban, az azon való egyre

autentikusabb nyelvhasználatig vezethet az út. Pedagógiai értékelési gyakorlatunk azonban mégis az előbbi nézetrendszerhez kapcsolódik; magam nagyon nehezen tudok elképzelni például egy *ötös osztályzattal* értékelt *honlaptervet*. A személyiségfejlesztő pedagógia számára az osztályzat ma már nem mondhat eleget a gyermekről és legfőképpen nem fejlődése *irányáról és jellegéről*. Fontos értenünk, hogy „az értékelés szempontjából meghatározó az a pedagógiai közeg, szellemiség, etikai rendszer, amely a tevékenységeket éveken át szervezi, motiválja” (Gajdics, 2003. 5. o.). Ha az osztályzattal a tárgyiasulást és a tárgyiasítót egyszerre helyettesítjük egy számmal, *ez a szám mint szurrogátum* nem képes leírni a motiváltság, a kogníció, az affektív elemek, a szociális érzékenység, a személyes sajátosságok (pl. tehetség) jellemzőit is, amelyek a *portfólió mint szurrogátum* megszületéséhez nélkülözhetetlenek voltak. Annál is kevésbé, miután az osztályozással értékelendő feladatkonstrukciókban sincsenek differenciálva és megfogalmazva ezek a jellemzők. Nem ismerjük ebben az esetben a pedagógiai munkánk hatását a személyiség egészére, annak képességstruktúrái működésére, aktivitása irányaira vonatkozó elemeit, holott (törvényben) deklarált célunk a személyiségfejlesztés. Magától értetődően idetartozónak tekintve a pedagógus önfejlesztését is: „a tanár gyakorlati kompetenciájához [...] személyiségén át vezet az út [...] alapja a reflektív tanítás megtanulása, mely alatt a pedagógiai tevékenységet tudatosan elemző gondolkodást és gyakorlatot kell érteni, amely biztosítja a nevelő-oktató tevékenység folyamatos önellenőrzését és az ezen alapuló fejlesztést” (Tókos, 2006. 4. o.).

Ha esztétikai alapon értékelünk, olyan, tradíciókra vagy konvenciókra nézve objektív ismérvekkel rendelkező elv, filozófia, definíció szerint járunk el, amely az alkotásban tárgyiasul formai jegyeket egyben a tanulót személyében reprezentáló *tulajdonságként* ezen elveknek, filozófiának, vagy definíciónak teleologikusan megfelelteti. Amennyiben az aktivitás folyamatában megnyilvánuló és a személyiség adott diszpozícióját is jellemző ráirányulás mélységéről szeretnénk informálódni, *az érzékenységet* kell értelmeznünk. Ez nem a tárgyhoz mint célobjektumhoz, hanem annak *létrehozása folyamatához*, megalkotása műveltsoraihoz kapcsolódó és motívumaiban meghatározható viszonyrendszer. Ez a viszonyrendszer mint attitűd és mint a rendelkezésre álló rutinok, készségek és képességek komponensrendszere, valamint a kommunikációs stratégiák és taktikák alkalmazásának a mentálisan vezérelt összerendezettsége képes megmutatni a gyermek kultúrába való illeszkedésének személyes szerveződési szintjét. A gyakorlatban ennek azt kell jelentenie, hogy *kritériumok* mentén kell vizsgálnunk a pedagógiai folyamatra vonatkozóan azt, hogy a célkitűzéseinkben megfogalmazott képességműködések egyénenként és csoportosan miként teljesülnek, mi a viszonyuk a feltételezett optimális cselekvési stratégiához. Praktikusán: csak pedagógiai munkánk eredményességét értékelhetjük. Valójában sohasem a tanulót minősítjük, hanem saját pedagógiai eredményességünket. Az, hogy a pedagógus által generált folyamat tárgyiasulásokban végződik, az a tantárgyi struktúrából és a műveltségterület speciális sajátosságaiból következik (vannak tantárgyak, ahol ez az objektiváció egy felelet vagy esszé, esetleg egy tornagyakorlat). Minősége szignifikáns jellemzője a tanár előkészítő, inspirációs és óravezetési cselekvéseinek. És természetesen önreflexiójának; közvetve, de akár közvetlenül is. A korszerű pedagógiai teljesítményvizsgálatok sora áll a pedagógus rendelkezésre (pl. Kárpáti, 1995). Ezeket azonban akkor használja jól, ha következtetéseit saját teljesítményére nézve is levon-

ja. Valójában az egész kommunikációs folyamatot nem a tanuló indítja el és vezérli, hanem a pedagógus, tehát az értékelésben is tükröződnie kell a folyamat komplexitásának.

Amennyiben nyitni szeretnénk a vizualitás iskolai alkalmazásaiban a kortárs vizualitás, a „poszt” művészetek irányába, meg kell kísérelnünk azon a nyelven (nyelveken) beszélni, amelyen (amelyeken) az utóbbiak. A folyamat-jellegű művészetek korát éljük (a hagyományos művészeti területekkel, ágakkal és műfajokkal erős konkurenciában). Ami mégis hiányzik a vizuális nevelés jelenéből, az az *időszerű* médiumok és elemek megjelenítése nem csak objektívációkban, de a személyiség mérésében és értékelésében, értelmezésében is. Az új tárgyiasság, a *fluxus*, a *performance*, a *land-art*, vagy az *environment* és az *animáció* szabadkézi és számítógéppel segített változatai szinte kimeríthetetlen lehetőségeket adnak a vizuális nevelés alternatív megoldásai és transzferlehetőségei számára.

### Vég nélküli felfedezések

A világ reprezentációinak bármely formájával való szembesülés minden, cselekvési szituációkban megfogalmazott formája a személyiség kompetenciáinak sajátos receptorait és operátorait mozgósítja (Strohner, 2006). Ezek bonyolult összekapcsolódási rendszerekben analizálják és szintetizálják a tapasztalatok vonatkozásában a mentális térben kódolódott *déja vu*-ket, *presque-vu*-ket, és *jamais-vu*-ket, amelyek valójában a személyiség cselekvéstörténetének (aktivitás-történetének) ujjlenyomat-rajzolatait adják. Ezek minden kétséget kizáróan és mindig személyesek. Az adott vizuális problematika által működtetett képességkapcsolatok aktivitási szintjében az adott személyiségre vonatkoztatva a konkrétan az optimálishoz való viszonyát kell keresnünk. Kompetencián ebben az értelmezésben valós hozzáértést kell értenünk, ami egy komponensrendszer elvű személyiségmodell szerveződésben a tapasztalati személyiség kialakulásának elsősorban perszonális és speciális komponenseit, az ezek körébe tartozó készségek kialakulását jelenti.

Minősítésünk vonatkoztatási rendszere legyen tehát a képességműködések optimumának az adott gyermek aktivitásában megnyilvánuló konkrétához való viszonya. Ebben az értelemben beszélhetünk a képességműködések *méréséhez és értékeléséhez* rendelhető *kritériumokról* (Nagy József, 2000, 2001a, 2001b, 2005).

Nekünk, tanároknak, kötelességünk valóban a kor szellemének megfelelő – és nem csak kor-szerű – programmal rendelkezni. A kommunikatív alkotás ne legyen tehát valamely eszme, totalitás illusztrációja és ne legyen a külső világ valamiféle egyenes fordítása, de az „élethosszig tartó tanulás” teleologikus módusza sem. „A tanár minden téves beavatkozása félreviheti a tanuló vizuális ítélkezését, vagy megfosztja a felfedezés lehetőségétől, noha a tanuló többet nyerne belőle, ha ő maga végzi a felfedezést” (Arnheim, 1979. 132. o.). A tanulás legyen a vég nélküli felfedezések lehetőségének a feltárt forrása: „[t]ermészetes a művész és a művészeti oktató számára az a gondolat, hogy területe önálló, öntörvényű és öncélú” (Arnheim, 1979. 135. o.). Ez utóbbi megjegyzés értelmezésében a személyesség elemének hangsúlyozott jelenlétére utal, ami nem mond ellent

semmiféle kommunikációs elvárásnak. Ez az alapja ugyanis az azonos tartalmak mentén elvárható különbözőségeknek; a szociális elvárásokon keresztüli integrálódásának ez egyénibe és megfordítva: az egyéniség hangsúlyozott jelenléte a szociálissal való kommunikációban.

### **A vizuális aktivitás mint a speciális kompetenciák egyik területe: egy lehetséges pedagógiai modell vázlata**

Olyan vizuális nevelés modellt kívántam létrehozni, amely képes integrálni a személyiség komponensrendszerébe a vizuális kommunikáció által meghatározott viszonyrendszereket (kommunikációs szándékokat) mint komponenseket. Ennek értelmében készítettem el a vizuális nevelés egy lehetséges koncepcióját. „A vizuális aktivitás működése szempontjából releváns lehet olyan dinamikus modell feltételezése, amelyben az operációk valódi észleleti gazdagságot igényelnek, különféle szintű információkat, melyeknek köszönhetően a kognitív rendszer folyamatosan készíti ezekhez a különféle szintű reprezentációkat, amelyek eredményeként lehetővé válik egy-egy jelenség sajátos vizuális reprezentációja” (Strohner, 2006. 59. o.). Modellemben igyekeztem felrajzolni a személyiség kompetenciaterületei és a vizuálisan érzékelhető világ kapcsolatrendszerét.

Az első természet, a *valóság* forma és jelenségvilágát elsősorban azokkal a rutin- és készségkörökkel tartom feltárhatónak, amelyek speciálisan a vizuális művészetekben gyökereznek – elsősorban rajzolás, festés –, de amelyekre meghatározó befolyással van a *személyes* (perszonális) kompetenciaterület – adottságok, hajlamok stb. – és a *kognitív* kompetenciaterület – pl. a konvenciók alkalmazása.

A második természet, az emberi kultúra *tárgyakban* megfogalmazott világának alkotó folyamatait nézetem szerint elsősorban a *perszonális és szociális* kompetenciaterületek, valamint a *speciális* komponensek – pl. fazekasság, szobrászat, tárgyalkotás stb. – együttműködésével értelmezhetőek, attól függően, hogy azok a kollektív identitás, vagy a személyes tárgykultúra körében működnek.

A harmadik természet, a medializált, virtuális világ kommunikációs kapcsolatait, mint vizuális nyelvi jelenségeket értelmezve leginkább a kognitív és szociális kompetenciaterületek szervezését tartom elsődlegesnek (szemben a jelenlegi túlzottan identifikációs célokra használt média-alkotással és fogyasztással).

A modell segítségével megvalósíthatónak tartok egy olyan, kifejezetten a vizuális képességekre vonatkozó alapozó és építkező munkát, amely a speciális rajzi, plasztikai, színérzékelési stb. képességeket a gondolkodás, a szociális érzékenység és a személyes indíttatás önismereti rendszereinek hatása alatt képes működtetni.

Olyan rendszer megfogalmazásának lehetőségeit kerestem, amelyben a személyiség *kompetenciáinak* működése a vizuális nevelés folyamataiban, de tágabban értelmezve az oktatás tartalmi vonatkozásait leíró speciális kompetenciaterületekre is értelmezhető. „A kompetencia a személyiség motívum és tudásrendszere; az aktivitás, a döntés és kivitelezés egységes pszichikus feltétele, eszköze; a motívum és a tudás átfogó funkcionális

komponensrendszere [...] a motívumrendszer fejlődésének segítése [...] a nevelésnek, a tudásrendszer fejlesztése pedig az oktatásnak felel meg” (Nagy József, 2005. 13. o.).

A modell forrásait főként kortárs hazai, francia, és angol kutatók szaktudományos munkái jelentették (Csapó, 2001; Csányi, 1994; Báthory, 2002; Bodóczy István, 2002; Gabora, 1997; Harnad, 2001; Jacob és Jeannerod, 2001; Knausz, 2002; Kárpáti, 1995a, 1995b, 2001; Nagy József, 2000, 2001a, 2001b, 2005; Nánay, 2000; Nyíri, 2000a, 2000b, 2000c; Piaget, 1966; Pléh, 2001, 2002; Souza, 2000). Az értelmezési keretet Nagy József (2000, 2001a, 2001b, 2005) kompetenciaalapú személyiségfelfogása adja.

A személyiség komponensrendszere *alap-* és *speciális* funkciókra való alkalmasságcsoportok egymással és egymásért működése. Ennek az összehangoltságnak a dinamikája jelenti a személyiség világhoz való viszonyulásában a minőséget, harmóniát és az értékteremtő sokszínűséget.

Az embert aktív viszonyulásra alkalmassá tevő kompetenciái egymásba oldódóan és egymás kibontakozását erősítve együttesen működnek, jóllehet az egyes tevékenységekre lebontva indikálható egyes komponensek jól körülhatárolható irányító szerepe. Irányító, de nem egyeduralkodó szerepről van itt szó. A kognitív képességek dominanciájára építő pedagógiai folyamatban a verbalitás, a fogalmi műveltség a speciális (itt: vizuális) képességstruktúra rovására történik, hiszen elmondható az, amit képekben kellene és lehetne (akár képi vélemény formájában is) megfogalmazni. Blokkolhatja a pszichikus komponensrendszeren (Nagy József, 2005. 15. o.) belül személyes és szociális motívumok működését, sőt, annak megnyilvánulásait esetenként destruktívnak értelmezi és kiegyensúlyozatlan fejlődést eredményez. A kiegyensúlyozott fejlesztés egyetlen összetevőre nézve sem lehet statikus, mert nézetem szerint a személyiség komponensrendszere erős belső dinamikával, a hangsúlyok szinte mérhetetlenül gyors áthelyezési képességével kell, hogy rendelkezzen. Ebből következik, hogy ennek a gyors áthelyeződési képességnek a kiszolgálásához *érvényes* feladattartalmakat kell rendelni.

Az alábbiakban röviden tekintsük át azokat a jellegzetes területeket, amelyeket az egyes kompetenciák működései lefednek (értelemszerűen a rendszerükbe tartozó rutin, készség, képesség, valamint fogalom- és képzetstruktúráikkal, továbbá a működésük feltételeit és egyben színtereit is jelentő kontextusokkal és motívumokkal lásd Nagy, 2000).

*Perszonális kompetencia:* lényegében az öröklődés bázisán képződő és formálódó identitás finomszerkezete kialakításában játszik döntő szerepet. Pedagógiai fontossága a szocializálódó egyed (gyermek) *tudatos énné*, értelmező és önértelmezésre képes emberre formálásban van.

*Szociális kompetencia:* az emberi lét kontextusai mindig szociális tartalmúak. Az emberi identitás sajátossága és egyben paradoxona is, hogy csak valamilyen más emberi individuumokkal alkotott koegzisztenciájában képes emberként élni. Valójában az ember minden még emberinek nevezhető szinten képes szocializálódni; napi gyakorlatunkban a család, a közlekedés, a munkahely, a hivatalok, a média stb. hatásai alatt állunk és igyekszünk ezen hatásoknak megfelelni azzal, hogy adekvát módon *alkalmazkodunk*. Létünket a csoportok különféle méretű, akaratú és felkészültségű típusaiban éljük: alkalmazkodásunk dinamikája és az azzal párosuló komfortérzetünk nagymértékben függ a szociális közeg értékítéleteitől, és az egyénnel szemben megfogalmazott elvárásoktól, minőségétől.

*Kognitív kompetencia:* viszonyulásunk a világhoz a kimódoltság, a tervezettség és a következetesség gondolkodási műveleteinek bonyolult láncolataival történik. Szellemi erőfeszítésekkel, amelyek a világról szerzett tudás közvetítettségeinek folyamatos tanulásával, újratanulásával és alkotó alkalmazásukkal mennek végbe. A kogníció képessé tesz a realitások igazságainak felismerésére, ugyanakkor rejtélyes működései lehetővé teszik számunkra a transzcendens, vagy az irreális szellemi megragadását is, valamint a velük való operációt.

*Speciális kompetenciák:* Sajátos szakmai jellegű alkalmasságok. Ezek képesség- és ismeretrendszerei alkotják a személyiség komponensrendszerének negyedik csoportját.

Amennyiben a vizuális nevelés szakirodalmában (*Bálványos és Sántha, 1998; Bakos, Bálványos, Preisinger és Sándor, 2000*) és az ezen a téren elvégzett kutatások (*Környeyiné, 2001a, 2001b, 2001c, 2002*) publikációiban fellelhető képességfogalmak sokaságából tartalomelemzéssel a fenti elveknek megfelelő csoportokat a vizuális aktivitásra értelmezem, olyan képességstruktúrát kapok, amely lehetővé teszi a vizuális alkotás folyamatainak kompetencia-alapú differenciálását. Ez azt jelenti, hogy a vizuális kommunikáció közlésformáinak (primer, direkt, indirekt, személyes) tartalmi sajátosságaihoz hozzárendelhető az a képességstruktúra, amely a személyiségnek optimális lehetőséget biztosít adott szituációkban való adekvát és elmélyült aktivitásra.

A vizuális aktivitás komplex képességei tehát azokat az általam tartalomelemzéssel meghatározott képességcsoportokat jelölik, amelyeket a vizuális aktivitás irányultságaira és tartalmaira nézve egyértelműen életszerűnek tartok. Konceptiómban a *Vizuális Aktivitás Speciális Kompetencia* három komplex képességcsoport felületén jelenik meg. (A komplex képességek önmagukban nem hordoznak konkrét tevékenységre való alkalmasságokat, összefoglaló kategóriák, amelyek trendeket jelölnek: fogalmilag rendezik a vizuális aktivitás cselekményeinek irányultságait.)

#### 1. Vizsgálódás – kísérletezés – képzetgyűjtés komplex képessége (VKK)

Ez a komplex képességcsoport tartalmát tekintve a perszonalizált kutatások a szintere. Célként megjelenhet mindhárom vizuális inger-modalitás (modulált, tárgyiasított, nem modulált).

Kritikus képességei:

1. a felismerés (kritikus) képessége
2. az azonosítás (kritikus) képessége
3. a tipizálás (hasonló jegyek realizálása) (kritikus) képessége
4. az analógiaképzés (kritikus) képessége

#### 2. Megfeleltetés – megformálás – megvalósítás komplex képessége (MMM)

Képességei, rutinjai és készségei által e képességcsoport képessé tesz sajátosan vizuális válaszokra, amelyek természetesen lehetnek technikai-technológiai, kivitelezési stb. jellegűek, de a megfeleltetés vagy megvalósítás alatt értem a verbális projekciót is, vagyis a gondolati szinten művelt belső vizualitást.



Kritikus képességei:

1. a beleélés (kritikus) képessége
2. az elemzés (kritikus) képessége
3. az értelmezés (kritikus) képessége
4. a létrehozás (kritikus) képessége
5. a konvertálás (kritikus) képessége

### 3. Információkezelés, üzenetközvetítés és -fogadás komplex képessége (IKF)

Média-típusú képességcsoport, amelynek célja a kód sajátosságainak feltárása, (inter)kulturális meghatározottságainak megértése, a vizuális kommunikáció formáinak értelmezése, hagyományok és megállapodások értékelése.

Kritikus képességei

1. a tradíció-kezelés (kritikus) képessége
2. a konvenció-kezelés (kritikus) képessége
3. a kódolás (kritikus) képessége
4. a dekódolás (kritikus) képessége

A kritikus képességek feldolgozása kutatásom jelenlegi állapotában mintegy 180 elkülönített egyszerű képességkomponenst tartalmaz. Miután az elemzés a vizuális aktivítás tipikus folyamataiból indul ki, deduktív úton kell eljutni a részképességek, készségek, részkészségek és rutinok feltárásáig és elkülönítéséig a kompetenciaterületek és pszichikus működéseik összességére nézve. A képességek elkülönítését és kategorizálását tehát az adott közlésforma vizuális *cselekvéstípusaiban*, a vizuális operáció *kritikusként* kezelhető képességeinek komponensrendszerére nézve kell elvégezni. A kritériumok (kiépülési, bonyolultsági, szabályozási, tartóssági, használhatósági) teljesülése érdekében fel kell tárnunk a kritikus képességek, és kritikus ismeretek (Nagy József, 2005) valamint komponenseik konkrét cselekvéssorokkal kapcsolatos koegzisztenciájának funkcionális sajátosságait.

Mindezek megvalósítására olyan ötlépcsős *tantervi koncepciót* dolgoztam ki, amely a hétévestől tizennyolc éves korig egységes személyiségértelmezési elvek szerint *építkezik*. (A tantervi program fentiekben vázolt tartalmi rendszerezése, módszertani és mérésértékelési rendszereinek kidolgozása, első kísérleti alkalmazásai folyamatban vannak) A koncepció értelmében *kétéves* periódusokban foglalkozunk a tanulók a vizuális problematikák sajátos területeivel, feldolgozva a kommunikáció és vizuális világ fentebb vázolt jelenségeit.

A modell öt szinten, *négy zárt*, két évfolyamot felölelő és *egy nyitott ciklusban* tervez. Előnye, hogy nagyobb szabadságot ad a kritérium-feltételek teljesüléséhez és a tanári önértékeléshez, tárgyi értelemben a projektszerű gondolkodáshoz, tervezéshez és komplex portfóliók elkészítéséhez.

## Összegzés

A világ értelmes *megélése* nem más, mint a jövőre irányuló adekvát képességműködés, a személyiségek komponensrendszereinek a külvilággal mint aktív lényel (mind szociális, mind természeti értelemben) fenntartott, összességében mindenkor harmóniára törekvő kapcsolata. A személyiség olyan replikatív hálózat, amely folyamatosan megújul, újjáépíti szerveződéseit (Csányi, 1994; Nagy, 2000), rendszereit. Már csak ezért sem folytathatunk olyan pedagógiai munkát, amely az egyformaság módszertanára épül. A komponensrendszerekben kialakuló szerveződések a komponensek tulajdonságai határozzák meg, pontosabban a komponensek azon tulajdonságai, amelyek az adott hierarchikus szerveződést (Nagy József, 2000) éppen lehetővé teszik. Ez azt jelenti, hogy a komponensek tulajdonságai és a belőlük kialakuló funkcionális hálózat kölcsönösen meghatározza és feltételezi egymást (Csányi, 1994). A képességek rendszerei, vagyis „az alapkomponeknek működtetése csak konkrét tartalmú tapasztalatokkal, ismeretekkel lehetséges [...] a személyiség bármiféle aktivitása lehetetlen információfeldolgozás, információhasznosítás nélkül” (Nagy József, 2000. 35. o.). Ezek körét *kritikus ismeretként* (Nagy József, 2005) kell kezelnünk és a (vizuális) pedagógiai tervezés során is az aktivitáson alapuló adekvát személyiségműködés egyik feltételeként kell tekintenünk.

Szeretném, ha a vizuális megismeréssel és a vizuális neveléssel kapcsolatos kutatásaim (Strohner, 2006) eredménnyel szolgálnák az oktatás –nevelés megújítását és részét képezhetnék „[...] az intézményes nevelés kompetenciaalapúvá fejlesztésének, kutató, fejlesztő, applikációs [...]” (Nagy József, 2005. 34. o.) munkálatainak.

Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy kortárs és hiteles vizuális nevelésről csak az alkotó személyiség komponensrendszere működéséről való átfogó tudás birtokában és feltételével, valamint a vizuális kommunikáció egészének az emberi vizuális befogadó és közlő szándékok és formák minden vonatkozása irányába kiterjedő ismeretében lehet és érdemes beszélnünk.

## Irodalom

- Arnheim Rudolf (1979/2004): *A vizuális élmény*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Baranyai Lászlóné (1998, szerk.): *A vizuális kultúra tanterve, tematikus tanmenete 1–4. osztály. Tanítói segédlet. Vizuális Pedagógiai Műhely, Győr.*
- Bábosik István (2004): *Neveléstudomány*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Báthory Zoltán (2002): Változó értékek, változó feladatok. A PISA 2000 vizsgálat néhány oktatáspolitikai konzekvenciája. *Új Pedagógiai Szemle*, 52. 10. sz. 9–19. 2006. 01. 06-i megtekintés, <http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-ta-Bathory-Valtozo.html>
- Bornstein, M. H. (1984/1997): A gyermek, mint művész és közönség. In: Farkas, András (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 325–341.
- Bodóczy László (1998): *Vizuális nevelés I.*, Helikon Kiadó, Budapest.

- Bodóczy István (2002): A rajz, vizuális kultúra tantárgy helyzete és fejlesztési feladatai. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 10. sz. 59-72. 2006. 01. 05-i megtekintés, <http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00065/2002-11-hk-Bodoczy-Rajz.html>
- Breznysnyánszky László (2001): A 20. század iskolamodelljeinek politikai szocializációs hatásrendszere. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 4. sz. 15–24. 2005. 04. 24-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2001-04-ta-breznysnyanszky-20>
- Csapó Benő (2003): A pedagógiai értékeléstől a tanítás módszereinek megújításáig: diagnózis és terápia. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 3. sz. 12–27.
- Csapó Benő (2001a): Tudáskonceptiók. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.
- Csányi Vilmos (1994): *Viselkedés, gondolkodás, társadalom: etológiai megközelítés*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dobos Krisztina (2005): Néhány megjegyzés a tartalmi szabályozás kérdésében (Az intézményi státusz piacosodási folyamata). In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 59-69.
- Durkheim, E. (1922/1980): *Nevelés és szociológia*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Gabora, L. (1997): The origin and evolution of culture and creativity. *Journal of Memetics – Evolutionary Models of Information Transmission*, **1**. 1. sz. 29–57. 2005. 03. 25-i megtekintés, Manchester Metropolitan University Business School, Centre for Policy Modeling, <http://www.Cpm.mmu.ac.uk/jom-emit/vol1/gabora>
- Gajdics Sándor (2003): A személyiség szocializációja és az értékelés összefüggései. *Fejlesztő Pedagógia*, **13**. 2-3. sz. 41-47. <http://www.mentor-konyvesbolt.hu/site/fejped/lap2002.2.3.interaktiv.htm>
- Golnhofer Erzsébet és Szekszárdi Júlia (2003): Az iskolák belső világa. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 239–269.
- Harnad, S. (2001): Creativity: Method or Magic? 2004. 03. 25-i megtekintés, University of Southampton, Department of Electronics and Computer Science; Intelligence, Agents and Multimedia Group, Harnar E-Print Archives, <http://www.ecs.soton.ac.uk/~harnad/Papers/Harnad/harnad.creativity.html>
- Hegedűs Gábor (2002, szerk.): *Projektpedagógia*. KF, Kecskemét.
- Hoffmann Rózsa (2005): Tartalmi szabályozás – szabályok nélkül. In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 44-59.
- Horányi Özséb (1997): Az információs társadalom koncepciójától az információ kultúrája felé. 2006.09.13-i megtekintés, Magyar Elektronikus Könyvtár, <http://www.mek.iif.hu/porta/szint/human/media/hozseb1/hozsb1.htm#f6>
- Imre Nóra és Nagy Mária (2003): Pedagógusok. In: Halász Gábor és Lannert Judit (szerk.): *Jelentés a magyar közoktatásról*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 273–305.
- Jacob, P. és Jeannerod, M. (1999): Quand voir, c'est faire, Working paper 99-01. 2004. 12. 17-i megtekintés, Centre National de la Recherche Scientifique és Université Claude Bernard Lyon 1, Institut des Sciences Cognitives, <http://www.isc.cnrs.fr/wp/wp07.htm>
- Kárpáti Andrea (1995a, szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (1995b, szerk.): *Vizuális képességek fejlődése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Kárpáti Andrea (2001): *Firkák, formák, figurák – a vizuális nyelv fejlődése a kisgyermekkortól a kamaszkorig*. Dialóg Campus Kiadó, Budapest.
- Knausz Imre (2002): Műveltség és autonómia. *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 11. sz. 3–8. 2006. 01. 05-i megtekintés, <http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00064/2002-10-ta-Knausz-Muveltseg.html>
- Környeiné Gere Zsuzsa (2001): Látás és láttatás I., *Módszertani Lapok*, Vizuális Kultúra, **5**. 3. sz. 1–9.

- Környeiné Gere Zsuzsa (2001): Látás és láttatás II., *Módszertani Lapok*, Vizuális Kultúra, **5**. 4. sz. 1–23.
- Környeiné Gere Zsuzsa (2002): Látás és láttatás III., *Módszertani Lapok*, Vizuális Kultúra, **6**. 2. sz. 1–7.
- Nánay Bence (2000): *Elme és evolúció*. Kávé Kiadó. 2005. 12. 17-i megtekintés, <http://ist-socrates.berkeley.edu/nanay>
- Nemzeti Alapterv* (1995): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nemzeti Alapterv* (2003): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Nagy József (2001): A személyiség alaprendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, **11**. 9. sz. 22–38.
- Nagy József (2005): A kompetenciaalapú tartalmi szabályozás problémái és lehetőségei. In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 9–36.
- Nagy Lászlóné (2000): Analógiák és analógiás gondolkodás a kognitív tudományok eredményeinek tükrében. *Magyar Pedagógia*, **100**. 3. sz. 275–302.
- Nyíri Kristóf (2000): A 21. század filozófiája felé. Előadás: Filozófia az ezredfordulón konferencia, Kecskemét, 2000.03.26. 2005.09.06-i megtekintés, MTA Filozófiai Kutatóintézet, [http://www.phil-inst.hu/projects/kecske.met/nyiri\\_21.htm](http://www.phil-inst.hu/projects/kecske.met/nyiri_21.htm)
- Nyíri Kristóf (2000): A gondolkodás képelmélete. Előadás az ELTE BTK Filozófiai Intézete és Nyelvfilozófiai Kutatócsoportja Nyelv, megértés, interpretáció - A nyelv mint a kortárs filozófiai áramlatok közös problémája c. konferenciáján, 2000. 10. 5-6. 2006. 09. 06-i megtekintés, HUNFI Oktatás- és Tananyagfejlesztő Szolgáltató Kft., [http://www.hunfi.hu/nyiri/ELTE\\_2000\\_conf.htm](http://www.hunfi.hu/nyiri/ELTE_2000_conf.htm)
- Nyíri Kristóf (2002): Képek mint eszközök Wittgenstein filozófiájában. *Világosság*, **41**. 1. sz. 5–21.
- Piper, D. (1984): *A művészet élvezete*. Helikon Kiadó, Budapest.
- Piaget, J. (1966/1999): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (2001): Új kommunikáció-új gondolkodás? Előadás: A nyelvek kultúrája Magyarországon szimpóziumon, 2001.01.15. 2006.01.14-i megtekintés, Szegedi Tudományegyetem, <http://www.staff.u-szeged.hu/~pleh/magyar/cikkek/ujkommunikacio.htm>
- Pléh Csaba (2002): Tudások az egyetemen. *Iskolakultúra*, **12**. 6–7. sz. 3–7.
- Refsnes Kniazze, C. (1981/1997): Képzőművészet-terápia. In: Farkas András (szerk.): *Vizuális művészetek pszichológiája 2*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 345–376.
- Rusbult, C. E. (1995): Visual thinking and visual-verbal communication. 2006.01.13-i megtekintés, American Scientific Affiliation, <http://www.asa3.org/asa/education/teach/visual.htm>
- Souza, B. C. (1998): Creativity and problem solving: elements for a model of creativity. 2006.01.12-i megtekintés, *CogPrints*, <http://cogprints.org/1426/00/creatmodel.htm>
- Strohner József (2006): A vizuális nevelésről. *Iskolakultúra*, **16**. 6. sz. 51–68.
- Szalontai György (1994): *Vizuális nevelés*. Tárogató Kiadó, Budapest.
- Tókos Katalin (2005): Az önismeret-jelenismeret tanítója, felfedezője: az „új arcú”, reflektív pedagógus. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 12. sz. 65–71. 2006. 01. 12-i megtekintés, <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-12-ta-tokos-onismeret>
- Trencsényi László (2005): A tartalmi szabályozás hosszú története. Egy szemtanú magamensége. In: Loránd Ferenc (szerk.): *A tantervi szabályozásról és a bolognai folyamatról 2003–2004*. Oktatási Minisztérium, Országos Köznevelési Tanács, Budapest. 37–44.
- Végh László (2002): *Természettudomány és vallás*. Kálvin Kiadó, Budapest.

## ABSTRACT

JÓZSEF STROHNER: VISUAL EDUCATION AND SOCIAL ROLES IN THE PROCESSES OF VISUAL COMMUNICATION

As a result of a new understanding of the notion of knowledge, a new vision of education is in the making, due, a change in the direction of social transformations and the effects of European integration. This issue is examined from the point of view of visual education, with special emphasis on creative and interpretative roles, the problems of knowledge and communication, the pedagogical aspects of creation and creativity, as well as the contemporary understanding of the participants in the educational process. The outlines of a model of visual education are presented, in line with the principles of component systems. Consequently, the model is structured corresponding to the nature and contents of visual images and is based on a concept of personality that is appropriate for integrating special visual components. Not simply an instructional program, it is a representation of the characteristics of the visual key competence in the hierarchical system of the personality.

Sensibly experiencing the world requires the use of our abilities adequately, in a future-referenced manner. It is the relationship between the component systems of personalities and the world as an active being (both in the social and the natural sense), a constant thriving for harmony. Therefore no pedagogical endeavours are feasible that would be based on a methodology of uniformity. Organisations in a component system are defined by those characteristics of their components which make them possible. This means that the characteristics of the components and the functional network these create are mutually define and presuppose each other. Contemporary and creditable visual education is possible and worthwhile only when it is based on comprehensive knowledge of the operation of component system of the creative personality and of visual communication, including all intentions and forms of sending and receiving visual information.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 3. 283–305. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence: Kecskeméti Főiskola Tanítóképző Főiskolai Kar, Művészeti Intézet, H-6000 Kecskemét, Kaszap u. 6–14.



## AZ ANGOL ÉS NÉMET NYELVI KÉSZSÉGEK FEJLETTSÉGÉT BEFOLYÁSOLÓ TÉNYEZŐK

**Józsa Krisztián\* és Nikolov Marianne\*\***

\* *Szegedi Tudományegyetem, BTK, Neveléstudományi Tanszék,  
MTA-SZTE Képességkutató Csoport*

\*\* *Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék*

Az 1990-es évek óta hazai viszonyok között is komoly elvárások fogalmazódnak meg az idegennyelv-oktatással szemben. Ezek az elvárások egyaránt érzékelhetőek a társadalom, az iskola és a témával foglalkozó szakemberek részéről. Feltételezték, hogy az 1989-es változások, amelyek lehetővé tették a szabad idegennyelv-választást, belátható időn belül emelni fogják az idegennyelv-oktatás színvonalát. A kedvező változások jelei megfigyelhetőek, a nyelvoktatás dinamikus fejlődése azonban még várat magára. Az eltelt időszak alatt megháromszorozódott azoknak a magyaroknak a száma, akik saját bevallásuk szerint beszélnek idegen nyelven: a legutóbbi Eurobarometer felmérés szerint a magyarok 29%-a állítja, hogy képes idegen nyelven párbeszédet folytatni (*Europeans and Languages*, 2005). Ez azonban egyúttal azt is jelenti, hogy tízből hét magyar nem képes erre. Az európai nyelvpolitika célja szerint az iskolai nyelvtanulás során minden állampolgár számára elérhetővé kell tenni, hogy olyan többnyelvű egyénné váljon, aki az anyanyelvén kívül még két idegen nyelven is beszél (*Common European Framework of Reference*, 2001). Az európai emberek többsége úgy véli, hogy használható nyelvtudást a közoktatásban lehet szerezni (*Europeans and Languages*, 2005). Mindezeket figyelembe véve egyértelműen megfogalmazható: bőven van még lehetőség a fejlődésre. Tanulmányunk legáltalánosabb célja, hogy információt adjon arról, mennyiben reális ez az elvárás a magyar iskolákkal szemben.

Az utóbbi években több kutatás is foglalkozott az iskolai nyelvoktatást érintő témákkal. Ezek érintették a tanulók nyelvtanulási orientációját és motivációját (pl. *Dörnyei, Csizér és Németh*, 2006; *Nikolov*, 2003), nyelvérzékét (*Ottó*, 2003; *Ottó és Nikolov*, 2003), a nyelvi előkészítő évfolyamok eredményességét (*Nikolov és Ottó*, 2006). Saját kutatásunkhoz hasonló két korábbi projektben a tanulók idegen nyelvi készségeinek fejlettségét vizsgálták angolból és németből (*Csapó és Nikolov*, 2001, 2002; *Nikolov és Csapó*, 2002). Egy harmadik, szintén nagymintás kutatást 2003-ban indítottunk (*Nikolov és Józsa*, 2003). Jelen tanulmányunkban ez utóbbi vizsgálat eredményeiről számolunk be.

## A kutatás főbb kérdései

Kutatásunk célja az volt, hogy betekintést nyerjünk az angolt és németet mint idegen nyelvet tanuló diákok nyelvi készségeinek fejlettségi szintjébe 12 éves (hatodik osztályos) és 16 éves (tizedik osztályos) korban. Az iskolával, nyelvtanulással kapcsolatos változók és az angol, valamint német nyelvi teljesítmény közötti kapcsolatot vizsgáltuk.

A következő kutatási kérdéseket fogalmaztuk meg:

- Mi az összefüggés az iskolatípus és a tanulók angol és német nyelvi fejlettségi szintje között? Mennyiben hasonlít egymáshoz a különböző iskolatípusba járó tanulók nyelvi készségeinek fejlettsége?
- Különbözik-e a fiúk és lányok eredménye az évek és a nyelvek keresztmetszetében?
- Milyen az összefüggés a tanulók teljesítménye és aközött, hogy elmondásuk szerint milyen gyakran találkoztak a tesztekben lévő feladatokhoz hasonlóakkal?
- Milyen az összefüggés a feladatokon nyújtott teljesítmények és a feladatok tanulók által vélt nehézségi foka között?
- Hogyan befolyásolja az eredményeket a nyelvtanulással töltött évek száma?
- Hogyan hat a nyelvtanulás intenzivitása (nyelvvórák heti gyakorisága) az eredményekre?
- Milyen az összefüggés a magánórák és a teszteken nyújtott teljesítmény között?
- Mi a tanulók hosszú távú célja a nyelvtanulással?
- Milyen az összefüggés a nyelvi készségek fejlettsége és a tanulók szocioökonómiai státusza között?
- Milyen eltérések és hasonlóságok vannak az angol és német nyelv, valamint a két vizsgált korosztály esetében feltárt összefüggéseknél?

## Módszerek

### Minta

Összesen 162 814 hatodik és tizedik osztályos tanuló töltötte ki az angol és német nyelvi teszteket. Elemzéseinkhez ebből az adatfelvételtől véletlen mintavétellel választottunk tanulókat. E szűkített mintában 20 804 angol és német nyelvet tanuló diák adatait dolgoztuk fel, 236 általános és 86 középiskola 1 405 tanulócsoportjából. E minta megfelelő országos lefedettséget ad, reprezentálja a képzési típusokat (általános iskola, gimnázium, szakközépiskola, szakiskola). A szülők iskolai végzettsége és a tanuló neme szerint reprezentatívnak tekinthető. Az adatelemzésünkben részt nem vevő tanulók mérési eredményeit a nyelvtanárok helyi szinten értékelték a központi megoldókulcsok segítségével.



## Mérőeszközök

Papír-ceruza tesztekkel vizsgáltuk három nyelvi készség fejlettségét (hallott szöveg értése, olvasott szöveg értése és írás) a tanulók által megszokott tantervi körülmények között. Az angol és német nyelvi tesztek a *Nemzeti Alaptanterv* által előírt célokon alapultak. A két nyelv tesztjeinek azonos volt a szerkezete, felépítése, szövegtípusai, feladatípusai, hosszúsága, itemszáma. A szövegek hosszabbak és bonyolultabbak voltak tizedik osztályban, mint hatodik osztályban (minden feladatlapot közöl *Nikolov és Józsa, 2003*). A mérőeszközök felépítése, a feladatok, valamint a szövegek típusa hasonló volt a 2000-ben és a 2002-ben használtakéhoz (*Csapó, 2001; Nikolov, 2003*), de maguk a szövegek és a feladatok mások voltak. Feltételeztük, hogy a feladattípusok ismerősek a résztvevők nagy része számára, mivel nagyban hasonlítanak az iskolában használt nyomtatott tankönyvekben lévőkhöz.

Minden feladat a tartalomra (és nem a formára) összpontosított, a szövegek autentikusak voltak, kivételt ez alól csak a hallás utáni értés feladatai képeztek, ahol a tanulók számára anyanyelvi beszélőkkel készített szövegeket használtunk, mert korábbi kutatásaink szerint a hallás utáni értés a legritkábban gyakorolt készség az iskolákban (vö. *Nikolov, 1999, 2003*). A hatodik évfolyamon az írás feladatok integrálták az írást és az olvasást: a tanulók megadott szavak közül választották ki azok jelentése alapján az odailloket, majd pedig bemásolták azokat egy üres helyeket tartalmazó meghívóba. Ezen kívül egy rövid szöveg alapján személyi adatokkal kitöltötték egy formanyomtatványt. Tizedik évfolyamon a tanulók irányított fogalmazást írtak álomvakációjukról hat tartalmi pont alapján.

Mindkét évfolyamon párhuzamosak voltak az angol és német feladatlapok: azonos szövegtípusokra, feladattípusokra és itemszámra épültek. A rövid szövegeket tartalmazó, egymástól független itemekből álló, hallott és olvasott szöveg értését mérő feladatokban, valamint a hatodikos integrált feladatokban a felhasznált autentikus és adaptált szövegek lényegükben azonosak voltak, bár voltak a megfogalmazásban apró eltérések (nem törekedtünk tükörfordításra). A hosszabb összefüggő autentikus szövegre épülő feladatok szintén hasonló részkészségeket mértek, azonos vagy igen hasonló feladattípusokkal. A feladatok értékelése azonos alapelvek alapján, közös tréninget követően történt. A 10. évfolyamos fogalmazások esetében az értékelési szempontsor és a tréning szintén azonos volt. Mindezek alapján jogosan feltételezhető, hogy az angol és német tesztek azonos konstruktumot mértek, így az eredmények egybevetethetők.

A feladatlapok két változatban készültek el, amelyek csak a feladatok sorrendje szerint különböztek. A tizedikes íráskészség kivételével a tesztek 0-1 itemekből álltak. A mérőeszközök megbízhatósága (Cronbach  $\alpha$ ) 0,90 és 0,93 között volt mind az angol, mind pedig a német olvasási és írásfeladatok esetében a hatodik évfolyamon, míg 0,72 és 0,85 között a hallás utáni értés esetén. A tizedikes íráskészséget mérő feladatokat rangskálán értékelték a javítók, ennek az értékelésének megbízhatóságát két értékelő közötti egyezéssel (korrelációval) vizsgáltuk. Ez a megbízhatóság a 10. osztályban 0,91 volt az angol és 0,95 a német teszten. Minden tanuló esetében képeztük a három nyelvi készség

fejlettségét vizsgáló teszten nyújtott teljesítmény átlagát. Ezt az átlagot tekintjük elemzéseink során az angol, illetve német nyelvi készségek fejlettségi mutatójának.

A nyelvi tesztek mellett egy kérdőívet is felvettünk. Ez a tanulók családi hátterét, az angol és német nyelvből kapott év végi osztályzatokat, a heti óraszámot, a nyelvtanulás éveinek számát, a nyelvtanulással kapcsolatos terveket és a nyelvtanuláshoz kapcsolódó iskolán kívüli tevékenységeket tárta fel. A kérdőíven két kérdés kapcsolódott közvetlenül a felvett tesztekhez: a tanulók ötfokú skálán jelölték, hogy (1) mennyire tartották nehéznek a feladatokat, (2) milyen gyakran oldottak meg a feladatlapon lévőkhöz hasonló feladatokat angol- illetve németórán.

### **Adatfelvétel**

A papír-ceruza teszteket az iskolákban külső mérőbiztosok segítségével 2003 májusában vettük fel. Az olvasás tesztet, amely öt feladatot tartalmazott, egy negyvenöt perces tanórán töltötték ki a diákok, a hallás utáni értés és az írás pedig egy másik ugyanilyen hosszúságú órát igényelt ugyanazon a napon. Egy harmadik tanórán a kérdőívet töltötték ki a tanulók. Az írás feladatokat központilag értékeltük. A javítók képzésen vettek részt, közös standardok alapján dolgoztak. Az iskolák a következő tanév őszén visszajelzést kaptak saját tanulóik teljesítményéről. A teljes beszámolót az Interneten és nyomtatásban is megjelentettük (*Nikolov és Józsa, 2003*).

## **Az iskola típusának és a készségek fejlettségének összefüggése**

A hatodik évfolyamos tanulók két iskolatípusba járnak: a tanulók többsége a hatodik évfolyamot nyolcosztályos általános iskolában végzi, míg néhányuk (az angolul tanulók 7, a németül tanulók 5%-a) nyolcosztályos gimnáziumba jár. A két különböző intézménytípusba járó tanulók teszteken elért eredményei szignifikánsan eltérőek. Az angol teszteken az általános iskolába járók átlagpontszáma 56,3 %p, míg a középiskolába járóké 75,7 %p. A különbség igen jelentős, közel akkora, mint a minta szórása (20,5 %p). A német teszteken elért eredmények ehhez hasonló módon alakulnak: 44,0 és 60,0 %p. A minta szórása a német esetében 18,8 %p, a képzési típusok átlagteljesítményének eltérése tehát a német esetében is közel szórásnyi. Az angolt tanulók mindkét korcsoportban szignifikánsan jobban teljesítettek németet tanuló társaiknál.

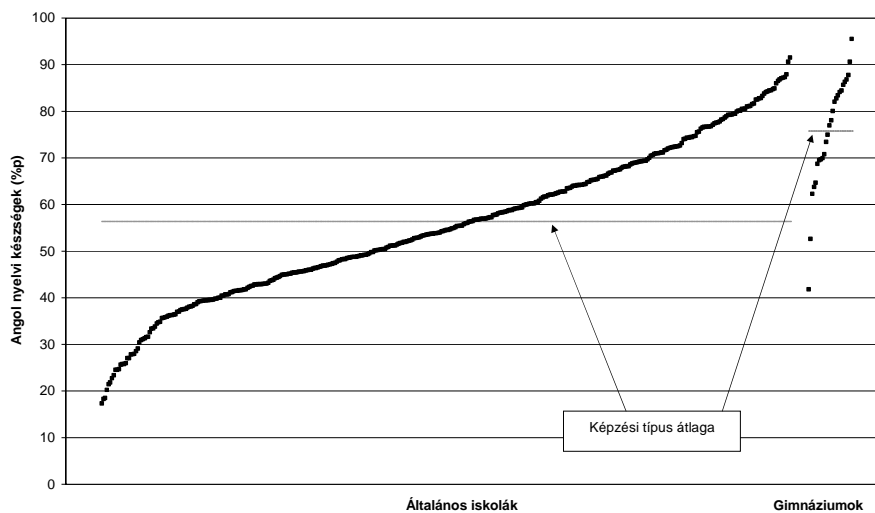
Az 1. és a 2. ábra mutatja a hatodik osztályok átlagteljesítményét angolból és németből; az ábrákon minden pont egy-egy tanulócsoportot reprezentál. Angolból és németből is hasonló jelenséget tapasztalunk: az osztályok közötti különbségek mindkét nyelv esetében szélsőségesen nagyok. A legkevésbé fejlett osztályok átlagteljesítménye szinte össze sem hasonlítható a jól teljesítőkével. Egyértelműen megállapítható, hogy a tanulók idegen nyelvi készségének fejlettségbeli különbségei tanulócsoportok közötti különbségekben is megjelennek. A tanulócsoportok létrehozásakor működő szelekciós mechanizmus az ábrákon markánsan megmutatkozik.

A tizedik osztályos tanulók esetében a helyzet még árnyaltabb, ugyanis ők háromféle képzési típus közül választhatnak. A legnagyobb presztízzsel rendelkező gimnáziumok vonzzák az ambiciózusabb és jobb képességekkel rendelkező tanulókat, akik majd a felsőoktatásban is szándékoznak részt venni. A szakközépiskolák a képzések egy szélesebb körét nyújtják, mivel a szakképzés mellett itt lehetőség nyílik a hagyományos közismereti képzésre is. A szakiskolák jórészt az általános iskolában gyengébb eredményeket elérő tanulókat szolgálják, és nem nyitják meg az utat a további tanulmányok számára. A 3. és a 4. ábra mutatja e három képzési típus tanulóinak átlagteljesítményeit, amelyeket szignifikáns különbségek jellemeznek mindkét nyelv esetén. A gimnázium angolos tanulóinak átlagosan 63,5 %-ot értek el, a szakközépiskolákban 44,0 %, míg a szakiskolákban 25,4 % az átlag. A hatodikos tanulók eredményeihez hasonlóan a német teszteken nyújtott teljesítmények szignifikánsan alacsonyabbak: az átlagpontszám a három iskolatípus esetén itt 54,2, 39,7 és 23,1 %p. A szakiskolák leszakadása látványosan megmutatkozik, a legjobban teljesítő szakiskolák osztályai azonban elérik azt a fejlettségi szintet, ahol a gyengébben teljesítő szakközépiskolai és gimnáziumi osztályok vannak. A szakközépiskolai és gimnáziumi tanulócsoportok átlagteljesítményei között átfedéseket lehet látni. Számos olyan szakközépiskolai osztály akad, ami átlagosan jobban teljesít a gimnáziumi osztályok egy részénél.

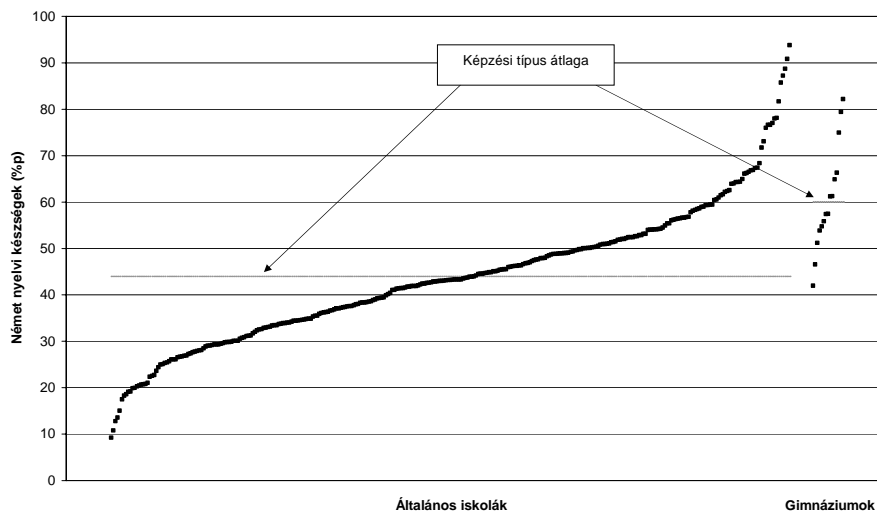
Az eredmények összhangban állnak az iskolai teljesítménnyel kapcsolatos korábbi kutatási adatokkal (Csapó, 1998, 2002), és az angol és német nyelvi készségek vizsgálatára irányuló korábbi kutatások eredményeivel (Csapó, 2001; Csapó és Nikolov, 2001, 2002). Szignifikáns különbségek jellemzik a különböző képzési formákban résztvevő diákokat, a gimnazisták felülmúlják más intézményekben tanuló társaikat. Az angol és német teljesítmények között kimutatott szignifikáns különbségeknek feltehetően nyelvészeti magyarázata nem lehet, hiszen mindkettő idegen nyelv, és egyik sem rokonnyelv a magyarral. Valószínűsíthető, hogy egyéb mögöttes tényezők húzódnak meg a teljesítményekben kimutatott különbségekben – ennek magyarázatára a későbbiekben még részletesen visszatérünk.

### **A fiúk és lányok eredményeinek összehasonlítása**

Nagy mintás felmérésekben gyakran vizsgáljuk a tanulók neme és teljesítménye közötti összefüggést. Az iskoláskor kezdetén az elemi alapkészségek fejlettségében nincs lényegi különbség a fiúk és a lányok között (Józsa, 2004). A lányok ugyanakkor általában jobb teljesítményt érnek el az iskolai tantárgyakból (Csapó, 1998, 2002). Korábbi vizsgálatok szerint a lányok idegen nyelvből is jobban teljesítettek, mint a fiúk (Bors, Lugossy és Nikolov, 2001; Csapó, 2001). Ennek megfelelően jelen kutatásban is azt várjuk, hogy a lányok idegen nyelvi készségei fejlettebbek.

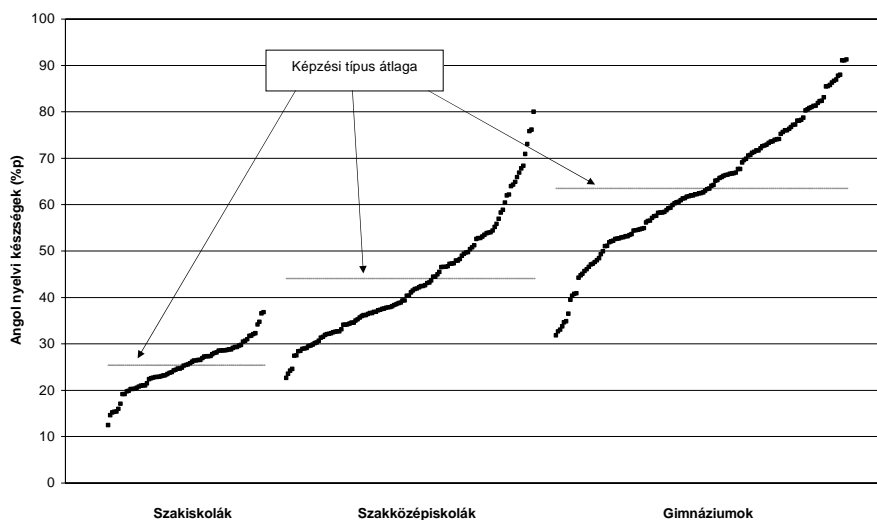


1. ábra  
A hatodik osztályos, angolt tanuló csoportok teljesítménye  
(minden pont egy-egy tanulócsoporthot jelöl)



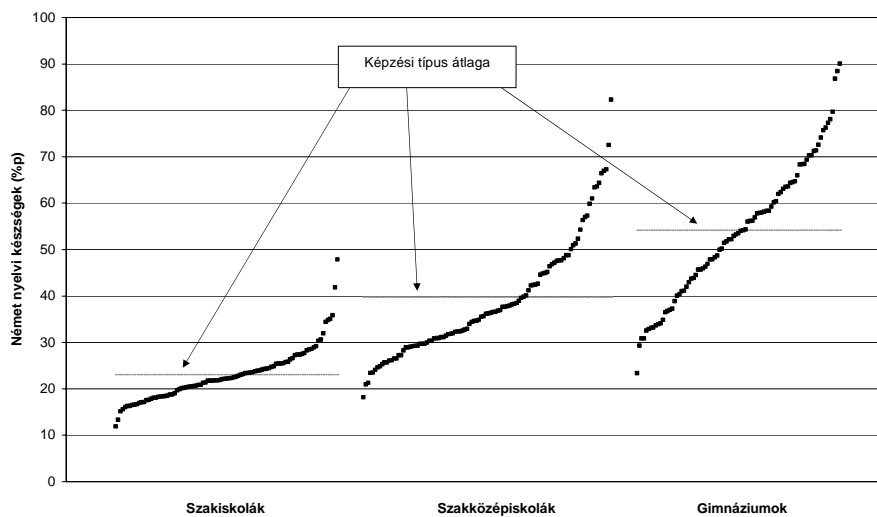
2. ábra  
A hatodik osztályos, németet tanuló csoportok teljesítménye  
(minden pont egy-egy tanulócsoporthot jelöl)

Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők



3. ábra

A tizedik osztályos, angolt tanuló csoportok teljesítménye a három képzési típusban (minden pont egy-egy tanulócsoporthot jelöl)



4. ábra

A tizedik osztályos, németet tanuló csoportok teljesítménye a három képzési típusban (minden pont egy-egy tanulócsoporthot jelöl)

1. táblázat. Nemek közötti különbségek az idegen nyelvi készségek fejlettségben (%p-ban megadott átlagok, zárójelben a szórások)\*

Készségek		Évfolyam			
		6.		10.	
		Angol	Német	Angol	Német
Olvasás	Lány	53 (22)	43 (19)	37 (24)	34 (22)
	Fiú	51 (23)	38 (19)	36 (24)	32 (22)
Írás	Lány	66 (23)	54 (24)	36 (31)	21 (29)
	Fiú	59 (26)	44 (26)	29 (31)	13 (23)
Hallás	Lány	60 (20)	46 (21)	78 (17)	69 (22)
	Fiú	59 (22)	43 (21)	79 (16)	67 (22)
Tesztek együtt	Lány	60 (19)	48 (18)	50 (22)	41 (21)
	Fiú	56 (21)	42 (19)	47 (21)	37 (20)

\*A nemek közötti különbség minden esetben  $p < 0,001$  szinten szignifikáns.

Előzetes várakozásaink igazolódtak: a lányok eredményei szignifikánsan magasabban a fiúkénál mind az angol, mind pedig a német esetén, és mindkét évfolyamon (1. táblázat). Az angol teszteken nyújtott teljesítmény mindkét nemnél magasabb, mint a németen elért eredmény (Nikolov és Józsa, 2003). A legnagyobb előnnyel az írás esetén rendelkeznek a lányok mindkét évfolyamon, míg az olvasás és a hallás utáni értés esetén kisebb a különbség a lányok és a fiúk között. Az angol nyelv esetében a hatodikos és a tizedikes tanulók esetében is olyan kismértékű (1–2 %p) a nemek közötti eltérés, hogy ennek szakmai jelentősége elhanyagolható. A fiúk teljesítménye az idegen nyelvi írásban – a felmérésben szereplő egyetlen produktív készségben – a német esetén nagyon alacsony (13 %p), és bár a lányok jobban teljesítettek náluk, az ő eredményeik is gyengék (21 %p). A szórások nagyok, ami azt jelzi, hogy nagyon sokféle teljesítményt produkált mindkét nem. A fiúk és a lányok között a legnagyobb eltérést a német íráskészség esetén találtuk. Ez az eredmény összhangban áll egy angol és német nyelvi teljesítményt vizsgáló 2000-ben végzett nagymintás felmérés eredményével (Csapó, 2001). Mindkét mérésben felülmúlták a lányok a fiúkat minden készség esetén, és a legnagyobb különbséget az írás esetén mérték.

### A teljesítmény és a teszt feladattípusainak ismerőssége közötti összefüggés

Fontos kérdés, hogy a feladattípusok ismerőssége, illetve a feladattípusok szokatlanságának hatása befolyásolja-e esetleg az eredményeket. Korábban említettük már, hogy a felmérésben szereplő feladattípusok hasonlóak voltak a széles körben használt tanköny-

vekben előforduló feladatokhoz. Olyan típusú feladatok voltak köztük, mint például a párosítás, szövegkiegészítés, feleletválasztós kérdés, rövid szöveg alkotása. A tanulók a tesztek kitöltését követően egy kérdőív ötfokú skáláján jelölték, hogy milyen gyakran volt alkalmuk a tesztekben lévőkhöz hasonló feladatok megoldására. Külön kérdés irányult a hallás, az olvasás és az írás feladatokra.

A 2. táblázat megadja a tanulók százalékos megoszlását aszerint, hogy saját megítélésük szerint milyen gyakran találkoztak a tesztekben szereplő feladatokhoz hasonlóakkal tanórán. Az adatok egyértelmű tendenciát mutatnak: az angolos osztályokból több tanuló állítja, hogy a tesztekben szereplőkhöz hasonló feladatokat gyakran vagy nagyon gyakran oldottak meg, mint a németes osztályokból. Szignifikánsan több tanuló választotta a soha, a néha vagy az alkalmanként kategóriát a németet tanulók, mint az angolt tanulók közül. Összhangban az órai megfigyelésekkel (Nikolov, 1999) és a tanórai tevékenységek gyakoriságával (Nikolov, 2003) kapcsolatos vizsgálatok adataival, az olvasás és az írás feladatok gyakoriságának átlagai ebben a vizsgálatunkban is konzisztens módon magasabbak, mint a hallás utáni értésre vonatkozó feladatoké.

2. táblázat. A tesztekben szereplőkhöz hasonló feladatok tanórai előfordulásának gyakorisága

Évf.	Nyelv	Készség	Tanulók aránya (%)					Átlag	Szórás
			Milyen gyakran oldanak meg ilyen feladatokat?						
			Soha	Ritkán	Néhány-szor	Gyak-ran	Nagyon gyakran		
6.	Angol	Hallás	9	23	32	28	8	3,02	1,09
		Olvasás	4	14	24	38	19	3,54	1,08
		Írás	4	10	18	36	32	3,81	1,10
	Német	Hallás	12	31	31	21	5	2,75	1,07
		Olvasás	5	15	27	36	17	3,45	1,10
		Írás	5	11	21	35	28	3,71	1,13
10.	Angol	Hallás	11	26	32	26	5	2,88	1,08
		Olvasás	8	19	28	35	10	3,21	1,10
		Írás	10	23	28	29	10	3,07	1,15
	Német	Hallás	14	34	30	18	4	2,63	1,06
		Olvasás	11	23	28	31	8	3,03	1,13
		Írás	14	28	24	25	10	2,90	1,21

Az átlagok mindegyike magasabb az angolnál, mint a németnél, ezért valószínűsíthető, hogy az angol teszteken nyújtott jobb teljesítmény összefüggésben áll a hasonló típusú feladatok gyakoribb órai előfordulásával, hiszen ez több gyakorlási lehetőséget jelent. Más szóval, lehetséges, hogy az angolt tanuló diákok több előnyhöz jutnak az órai gyakorlások révén, az ő tanórai tapasztalataik jobban kapcsolódnak a tesztek felépítéséhez.

A hatodik és tizedik évfolyam összevetése fényt derít arra, hogy mindhárom készség feladatai a tanulók szerint gyakrabban fordultak elő hatodik évfolyamon, mint tizedik évfolyamon, mindkét nyelv esetén. Leggyakrabban az írást és olvasást integráló feladatok fordulnak elő (a hatodikosok tesztjei tartalmaztak ilyeneket), amikor a diákoknak szavakat kell beilleszteni egy szövegbe a jelentésük alapján: az angol nyelvet tanuló hatodikosok 68, míg a németesek 63%-a mondta, hogy ilyen jellegű feladatokat gyakran vagy nagyon gyakran oldottak meg az órákon (átlagok: 3,81; 3,71; l. 2. táblázat).

A 3. táblázat a tanulók teszteken elért teljesítményét abban a bontásban adja meg, hogy saját megítélésük szerint milyen gyakran oldanak meg ilyen jellegű feladatokat. A tendencia egyértelmű: a több gyakorlás fejlettebb nyelvi készségekhez vezet mindhárom készség és mindkét nyelv esetén. A szórások azonban jelentősek, ami arra utal, hogy a nyelvi fejlődéshez több kell, mint a feladattípusok rendszeres gyakorlása. A feladatoknak a tanulók szintjéhez kell igazodniuk ahhoz, hogy hatékonyak legyenek.

A varianciaanalízisek F-értékei alapján a tizedik évfolyamosok íráskészségénél a legmarkánsabb a különbség a feladattípus ismertsége szerinti részminták között (3. táblázat). – Úgy véljük, a tanárok egy része azt feltételezi, hogy létezik egyfajta küszöbérték az írásnál: a tanulónak el kell érniük egy bizonyos nyelvi szintet, hogy képesek legyenek a szövegalkotásra egy idegen nyelven. Elég egyértelműnek tűnik, hogy azoknak, akik soha nem próbáltak még rövid irányított fogalmazást sem írni, nincs jó esélyük sikeresen teljesíteni a tesztet.

3. táblázat. A nyelvi készségek fejlettsége a hasonló feladatok órai előfordulása szerint

Évf.	Nyelv	Készség	Átlag (Szórás)					F*
			Soha	Ritkán	Néhányszor	Gyakran	Nagyon gyakran	
6.	Angol	Hallás	55 (21)	57 (21)	61 (21)	62 (20)	64 (21)	26
		Olvasás	46 (23)	47 (23)	48 (23)	54 (21)	58 (21)	55
		Írás	52 (26)	55 (25)	59 (25)	65 (23)	67 (23)	53
	Német	Hallás	42 (21)	43 (20)	45 (21)	49 (22)	49 (25)	13
		Olvasás	35 (20)	36 (19)	39 (19)	43 (19)	47 (20)	42
		Írás	39 (26)	40 (25)	46 (25)	53 (24)	56 (25)	50
10.	Angol	Hallás	68 (20)	76 (18)	80 (15)	84 (14)	84 (14)	100
		Olvasás	23 (18)	30 (21)	36 (23)	41 (24)	46 (26)	74
		Írás	10 (20)	20 (26)	34 (30)	44 (31)	48 (33)	182
	Német	Hallás	59 (22)	65 (21)	71 (21)	76 (21)	82 (18)	76
		Olvasás	24 (15)	29 (19)	33 (22)	37 (22)	43 (27)	51
		Írás	5 (14)	10 (20)	16 (26)	28 (31)	30 (32)	113

\*A variancia-analízis F értékei minden esetben  $p < 0,001$  szinten szignifikánsak.



## A teljesítmény és a feladatok relatív nehézsége közötti összefüggések

Vizsgálatunkban megkértük a tanulókat, értékeljék a feladatok nehézségét egy ötfokú skálán (4. táblázat). Az adatok szembetűnő különbségeket mutatnak: a hatodikos tanulók a hallás utáni szövegértést találták a legnehezebbnek mindkét nyelvből, míg tizedik évfolyamon ez tűnt a legkönnyebbnek. Más szempontból az adatok összhangban vannak a többi területen is megmutatkozó tendenciával: a németes tanulók nagyobb arányban sorolták be mindhárom készséget a nehéz vagy a nagyon nehéz kategóriába, mint az angolos tanulók, és közülük kevesebben találták a feladatokat egyszerűnek vagy nagyon egyszerűnek. Az átlagok az angol esetén mindig magasabbak, mint a német esetén, ami azt jelzi, hogy az angol feladatokat könnyebbnek érezték a tanulók. Bár az angol esetén a nagyobb gyakoriságok az éppen jó vagy a könnyű kategóriába esnek, tizedik évfolyamon az olvasás kivétel ez alól: a tanulók 41 százaléka találta az olvasásfeladatokat nehéznek. A tizedik évfolyamon a hallás utáni értés feladatait 67% találta egyszerűnek vagy nagyon egyszerűnek. Ami a németet illeti, úgy tűnik, a feladatok kevésbé feleltek meg a tanulók szintjének: a feladatok többnyire a skála az éppen jótól nehézig tartó oldalán helyezkedtek el, különösen a tizedik évfolyamosoknál az olvasás és írás területén. A szórássok meglehetősen magasak, 0,98 és 1,26 közötti értékek körül mozognak, ami arra utal, hogy a tanulók között elég nagy különbségek vannak.

4. táblázat. A tesztekben szereplő feladatok nehézsége a tanulók megítélése szerint

Évf.	Nyelv	Készség	Tanulók aránya (%)					Átlag	Szórás
			A megoldott feladatok mennyire voltak könnyűek vagy nehezek számodra?						
			Nagyon nehéz	Nehéz	Éppen jó	Könnyű	Nagyon könnyű		
6.	Angol	Hallás	8	23	32	26	11	3,10	1,11
		Olvasás	3	16	35	32	14	3,37	1,02
		Írás	2	8	25	35	29	3,81	1,01
	Német	Hallás	18	33	29	14	6	2,56	1,10
		Olvasás	7	21	38	25	8	3,07	1,04
		Írás	5	12	29	33	21	3,54	1,10
10.	Angol	Hallás	5	8	20	32	35	3,85	1,13
		Olvasás	16	41	29	10	3	2,42	0,98
		Írás	23	23	27	18	9	2,69	1,26
	Német	Hallás	12	18	28	24	18	3,18	1,25
		Olvasás	20	43	26	8	3	2,32	0,99
		Írás	31	28	23	13	5	2,33	1,19

A tanulók németből mindkét évfolyamon alacsonyabb szinten teljesítettek, mint angolból. Ebből a szempontból a tanulók meglátása a feladatok nehézségét illetően összhangban van az eredményekkel: a németes tanulók angolos társaiknál nehezebbeknek vélték a feladatokat, és azok valóbban nehezebbek is voltak számukra.

A feladatok nehézségének megítélése konzisztens összefüggést mutat a teszteken elért teljesítménnyel. Mindkét évfolyam és mindkét nyelv esetén igaz, hogy minél könnyebbnek észlelték a feladatokat a tanulók, annál jobban teljesítettek azokon, és fordítva (5. táblázat). A legszélsőségesebb eredményeket angolból és németből is az írás területén találtuk tizedik osztályban: azoknak az angolos és németes tanulóknak az átlagos teljesítménye, akik az íráskészség feladatait találták a legnehezebbnek, 7 és 3 %p, míg azon társaiké, akik ezeket a feladatokat a nagyon könnyű kategóriába sorolták, 61 és 43 %p.

A varianciaanalízis F értékei, amelyek nagy különbségeket jeleznek a részminták között, mindkét évfolyamon magasabbak az angol esetén, és kifejezetten magasak a tizedik évfolyam angolos tanulóinál az írás területén. Az eredmények azt mutatják, hogy a tanulók nagy része reális és egyértelmű képpel rendelkezik arról, mekkora kihívást jelent számára egy-egy feladat, és ezzel kapcsolatos megfigyeléseik összhangban állnak teljesítményükkel.

5. táblázat. A nyelvi készségek fejlettsége a feladat nehézségének tanulói megítélése szerint

Évf.	Nyelv	Készség	Átlag (Szórás)					F*
			Nagyon nehéz	Nehéz	Éppen jó	Könnyű	Nagyon könnyű	
6.	Angol	Hallás	46 (19)	50 (19)	59 (19)	67 (19)	75 (19)	295
		Olvasás	37 (19)	42 (20)	47 (21)	58 (21)	68 (21)	263
		Írás	33 (20)	43 (23)	54 (22)	65 (21)	77 (20)	399
	Német	Hallás	37 (18)	41 (19)	46 (20)	56 (21)	62 (26)	119
		Olvasás	31 (17)	35 (17)	40 (18)	47 (20)	53 (20)	106
		Írás	29 (21)	36 (24)	44 (23)	55 (24)	64 (23)	180
10.	Angol	Hallás	55 (21)	60 (20)	73 (16)	81 (12)	87 (11)	477
		Olvasás	24 (15)	31 (19)	41 (24)	57 (28)	59 (32)	234
		Írás	7 (16)	18 (23)	41 (27)	58 (26)	61 (29)	761
	Német	Hallás	50 (20)	54 (19)	66 (19)	77 (16)	88 (14)	468
		Olvasás	23 (13)	29 (17)	38 (22)	55 (30)	55 (35)	200
		Írás	3 (11)	9 (17)	27 (29)	43 (31)	43 (33)	400

\*A variancia-analízis F értékei minden esetben  $p < 0,001$  szinten szignifikánsak.

A teszteken elért teljesítmény és az észlelt feladatnehézség korrelációi 0,31-0,64 közöttiek, gyengétől az erősig terjedő összefüggéseket jelezve ezzel a két változó között. Az összefüggések a hatodikosoknál az angol esetén valamivel erősebbek. A tizedikesek-

nél az írásnál nincs különbség az angolosok és a németesek között a korrelációk erősségében, a hallás utáni értés esetén pedig a német esetén magasabb a korreláció. A három készség korrelációi között mindkét nyelvnél, mindkét évfolyamon szignifikáns különbség van: az írás esetén a leggyengébbek a korrelációk, a legerősebbek pedig az olvasásmegértés esetében (6. táblázat).

6. táblázat. A nyelvi készségek fejlettségének összefüggése a feladat nehézségének tanulói megítélésével, valamint a hasonló feladatok tanórai előfordulásának gyakoriságával

Készségek	Évfolyam			
	6.		10.	
	Angol	Német	Angol	Német
A teljesítmény és a feladatnehézség megítélésének korrelációi				
Hallás	0,42	0,32	0,55	0,59
Írás	0,39	0,31	0,42	0,42
Olvasás	0,47	0,39	0,64	0,54
A teljesítmény és a hasonló feladatok órai előfordulásának gyakorisága közötti korrelációk				
Hallás	0,13	0,11	0,28	0,28
Írás	0,18	0,20	0,26	0,23
Olvasás	0,19	0,22	0,38	0,33
A feladat nehézségének megítélése és a hasonló feladatok órai előfordulásának gyakorisága közötti korrelációk				
Hallás	0,26	0,32	0,36	0,42
Írás	0,31	0,35	0,45	0,48
Olvasás	0,30	0,33	0,27	0,27

Minden korrelációs együttható  $p < 0,01$  szinten szignifikáns.

A tanulók teljesítménye és a feladatok tanórai előfordulásának gyakorisága közötti korrelációk szignifikánsak, a gyengétől a közepesig terjedő összefüggéseket tükröznek (0,11-től 0,38-ig). A korrelációk szignifikánsan alacsonyabbak hatodikban, mint tizedikben; hasonlóan alakulnak a két nyelv esetén. Ez azt sejteti, hogy a feladattípus ismerőségének magasabb évfolyamon erősebb befolyása van a teszten elért eredményre.

A feladatok észlelt nehézsége és a tanórai előfordulás gyakorisága közti korrelációk közepes erősségűek, 0,26–0,48 között vannak, a német esetén (a tizedikes olvasás kivételével) szignifikánsan erősebbek. Az eredmények alátámasztják, hogy a tesztben szereplő feladatokat könnyebbnek ítélik a tanulók abban az esetben, ha a tanórákon is találkoznak hasonlóakkal (6. táblázat).

## A nyelvtanulással töltött idő és a nyelvi készségek fejlettsége közötti összefüggések

Az eddigiekben a tanulók megítélésére alapozva a tesztekben előforduló feladattípusok tanórai előfordulását, nehézségét, valamint a tanulók teljesítményét vizsgáltuk. Az itt következő elemzésekben a nyelvtanulással eltöltött idő szerepével foglalkozunk. Két kérdésre keressük a választ: hogyan befolyásolja az eredményeket a nyelvtanulás években mért hossza, illetve a heti óraszám?

A 7. táblázatban közölt korrelációk mutatják a nyelvtanulással töltött évek és a tanulók teszteken nyújtott teljesítménye közötti összefüggéseket. A korrelációk szignifikáns, de gyenge összefüggést tükröznek mindkét évfolyamon és mindhárom készség esetén. Kutatási hipotéziseinkben erősebb összefüggést vártunk a tanulással eltöltött évek és a teljesítmény között. Bár a kötelező idegennyelv-oktatás a negyedik évfolyamon kezdődik, a tanulók több mint fele az általános iskola alacsonyabb évfolyamán kezd el nyelvet tanulni (Vágó, 2005). Ez azt jelenti, hogy a hatodik osztályos tanulók közül néhányan már hat éve tanulnak angolt vagy németet, míg mások csak öt, négy vagy három éve.

Tizedik osztályban a helyzet még komplexebb, mivel itt a nyelvtanulás leghosszabb időszaka akár tíz év is lehet, míg a legrövidebb csupán két év. Ez utóbbi esetben a tanulók a kilencedik osztályban kezdték el tanulni a célnyelvet, általános iskolában valószínűleg egy másik nyelvet tanultak. – Utalunk itt arra, hogy bár a *Nemzeti Alaptanterv* (2003) egy idegen nyelv tanulását minden tanuló számára kötelezően előírja negyedik osztályos (tíz éves) kortól, valójában a populáció tíz százaléka nem kezd el ekkor egy nyelvet sem, és még a kilencedik évfolyamon is található hat százalék, akik semmilyen idegen nyelvet nem tanulnak, mivel felmentésük van alóla (Vágó, 2005).

A 7. táblázat korrelációi – alacsony értékeik ellenére – megerősítik, hogy minél régebb óta tanul valaki angolul vagy németül, annál jobban teljesít a teszteken. Az alacsony korrelációk egyúttal azon programok erős kritikáját is maguk után vonják, amelyekben a tanulók részt vesznek. A hallás utáni szövegértés esetén is erősebb összefüggés lett volna várható, ugyanis ennek a fejlesztése a kezdeti évek elsődleges célja.

7. táblázat. A nyelvi készségek fejlettsége és a nyelv tanulásával töltött évek számának korrelációja

Készségek	Évfolyam			
	6.		10.	
	Angol	Német	Angol	Német
Olvasás	0,24	0,29	0,23	0,23
Írás	0,21	0,19	0,22	0,19
Hallás	0,23	0,22	0,25	0,25
Készségek együtt	0,25	0,27	0,26	0,25

Minden korrelációs együttható  $p < 0,01$  szinten szignifikáns.

A 8. táblázat a hatodik osztályos tanulók százalékos megoszlását mutatja aszerint, hogy hány éve tanulják a nyelvet. A két nyelv esetén az eloszlások nagyon hasonlóak: az angol vagy német nyelvet tanulók 45%-a tanulja a célnyelvet három éve, azaz a kötelező ideje. A tanulók nyolc százaléka tanulja a nyelvet rövidebb ideje, mint az kötelező lenne, míg a tizenkét évesek 47%-a tanulja az angol vagy német nyelvet régebb óta, mint az várható lenne, azaz négy vagy több éve. Érdeemes megjegyezni, az angolos tanulók 4, a németeseknek pedig 2 százaléka már az óvodában elkezdett ismerkedni az idegen nyelvvel. Ezek az adatok azt mutatják, hogy az iskolák már egy, két vagy három évvel a kötelező kezdés előtt (ami a 4. osztály) indítanak idegen nyelvi programokat. Az ok egyszerű: minden iskola a tanulói száma alapján kap támogatást, éppen ezért minél több tanulót (szülő) képes az iskola vonzani, annál több anyagi támogatásban részesül. Mivel a korai idegen nyelvi program a szülők számára központi fontosságú annak eldöntésében, hogy melyik iskolát válasszák gyermekük számára, egyre több iskola biztosítja annak a lehetőségét, hogy a tanulók egy idegen nyelvet minél előbb megismerhessenek. Ezen általános tendencia mellett a német mint kisebbségi nyelv extra támogatást is kap, éppen ezért a német nyelv tanítására még több pénzt fordítanak (Imre, 1999).

8. táblázat. A hatodik tanulók megoszlása az idegen nyelv tanulásával töltött évek száma szerint (%)

Nyelv	≤2	3	4	5	6	7≤
Angol	8	45	19	6	18	4
Német	8	45	17	6	22	2

A 9. táblázat tartalmazza a hatodik osztályos tanulók teszteken elért eredményeit annak függvényében, hogy hány éve tanulják az angolt vagy a németet. Azok a tanulók, akik negyedik osztályban kezdtek el angolt vagy németet tanulni, némileg alacsonyabb teljesítményt értek el, mint társaik négyévnyi tanulás után, majd őket követik a sorban az öt, illetve hat éve tanulók. Ez utóbbi csoportba tartoznak azok, akik első osztályban, hat éves korban kezdték el tanulni az idegen nyelvet. Érdekes módon, azon tanulók, akik már óvodában kezdték a nyelvtanulást (azaz több mint hét éve tanulják a nyelvet) nem rendelkeznek előnnyel a többiekhez képest (kivételez alól az olvasáskészség a német esetén), ami azt jelenti, hogy az iskoláskor előtti idegennyelv-oktatás nem tűnik hatékonynak. Éppen ellenkezőleg: a csoportból azok a tanulók, akik hat éve tanulják a nyelvet, valamivel jobb eredményeket értek el. A két vagy ennél kevesebb éve nyelvet tanuló diákok eredményei elgondolkodtatóak, ugyanis az átlagok itt magasabbak, mint a három éve tanulók esetében. A legvalószínűbbnek tűnő magyarázat ez lehet, hogy ezek a diákok második idegen nyelvként tanulják az angolt vagy a németet. Korábbi kutatásokból azt is tudjuk, hogy bár csak egy idegen nyelv kötelező általános iskolában, néhány tanuló többet is tanul. Ők jobban teljesítenek társaiknál, általában jobb kognitív képességekkel, jobb tanulmányi eredménnyel rendelkeznek (Bors, Nikolov, Pércsich és Szabó, 1999).

Mindazonáltal a 9. táblázat eredményei ugyanazt mutatják, mint a 7. táblázat alacsony korrelációi. A teljesítmények szisztematikusan változnak a nyelvtanulás éveinek

számával, de az összefüggések nem túl erősek. Ez nem meglepő, ugyanis korábbi kutatási eredmények mutatják, hogy a fiatal tanulók nagyon lassan fejlődnek (Nikolov és Mihaljevic Djigunovic, 2006), éppen ezért nem lenne reális például azt várni, hogy hatodik osztályos tanulók hatévnnyi tanulás után kétszer annyi pontot érjenek el, mint három éve tanuló társaik.

9. táblázat. A hatodikos tanulók idegen nyelvi készségének fejlettsége a nyelvtanulás éveinek száma alapján képzett részminták szerinti bontásban (%p)

Nyelv	Készség	Hány éve tanulja a nyelvet?					
		≤2	3	4	5	6	7≤
Angol	olvasás	49 (25)	45 (20)	56 (22)	58 (22)	60 (22)	58 (23)
	írás	58 (28)	57 (23)	68 (23)	70 (23)	70 (23)	68 (25)
	hallás	56 (24)	55 (19)	64 (20)	63 (22)	68 (20)	66 (21)
	együtt	54 (24)	52 (18)	62 (19)	64 (20)	66 (19)	64 (21)
Német	olvasás	36 (19)	36 (18)	42 (19)	44 (21)	50 (19)	52 (22)
	írás	46 (28)	45 (25)	51 (26)	52 (26)	58 (23)	53 (26)
	hallás	45 (25)	41 (19)	44 (19)	49 (23)	53 (21)	53 (22)
	együtt	42 (21)	41(17)	45 (18)	48 (20)	54 (18)	52 (20)

A tizedikes tanulók többsége hat, hét (32 és 35%), vagy több mint nyolc éve (35 és 43%) tanul már angolul vagy németül (10. táblázat). A nyelvtanulással töltött évek száma szignifikánsabb magasabb a német esetén: 82% töltött hat vagy annál is több évet német tanulással, míg ugyanez az arány az angol esetén 67%. Ez alapján az lenne várható, hogy a németes tanulók jobbak az angolos tanulóknál, de ahogyan ezt már bemutatuk, nem ez a helyzet: az angolosok teljesítménye minden esetben magasabb. Ezért feltételezhető, hogy más tényezők felelősek a különbségekért.

10. táblázat. A tizedikes tanulók megoszlása az idegen nyelv tanulásával töltött évek száma szerint

Nyelv	Legfeljebb 2	3/4/5	6/7	Legalább 8
Angol	23	10	32	35
Német	10	7	39	43

Minél hosszabb ideje tanulják a tizedikesek az idegen nyelvet, teljesítményük átlagosan annál jobb (11. táblázat). A különböző ideje nyelvet tanulók között szignifikáns különbségek vannak. A különbségek a hallott szöveg értésében a legnagyobbak.

Elemzéseinkben megvizsgáltuk, mekkora különbségek vannak az eltérő heti óraszámú idegen nyelvet tanuló diákok nyelvi készségeinek fejlettsége között (5-8. ábra). A hatodik osztályos tanulókat három részmintára osztottuk, míg a tizedikesek számára

négy különböző kategóriát hoztunk létre a heti óraszám szerint. A tendencia azonos: minél gyakrabban találkoznak a tanulók az idegen nyelvvel, annál magasabb az átlagteljesítményük, habár a részminták között nagy átfedések vannak. Nagyon fontos jelenség, hogy az alacsonyabb óraszámú nyelvet tanuló osztályok közül soknak a teljesítménye jelentős mértékben felülmúlja a magasabb óraszámú nyelvet tanuló csoportokét (11. táblázat).

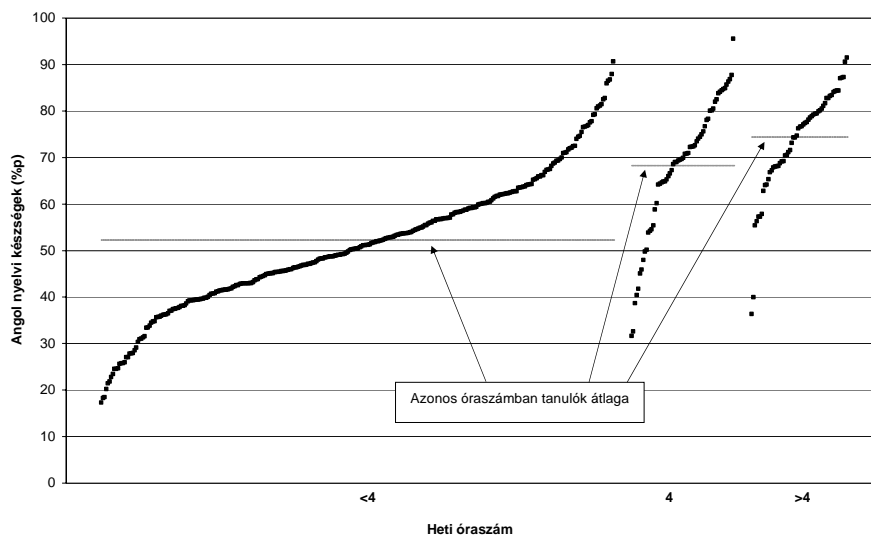
11. táblázat. A tizedikes tanulók idegen nyelvi készségének fejlettsége a nyelvtanulás éveinek száma alapján képzett részminták szerinti bontásban (%p)

Nyelv	Készség	Hány éve tanulja a nyelvet?				F*
		≤2	3-5	6-7	8≤	
Angol	olvasás	27 (18)	34 (23)	37 (23)	43 (26)	94
	írás	21 (25)	29 (30)	33 (31)	40 (33)	81
	hallás	71 (20)	78 (17)	79 (16)	83 (13)	110
	együtt	40 (18)	47 (20)	49 (21)	55 (22)	117
Német	olvasás	23 (15)	27 (20)	31 (20)	38 (24)	64
	írás	6 (16)	11 (23)	16 (26)	21 (29)	43
	hallás	56 (22)	63 (24)	67 (21)	73 (21)	72
	együtt	28 (15)	34 (19)	38 (19)	44 (21)	76

\*A variancia-analízis F értékei minden esetben  $p < ,001$  szinten szignifikánsak.

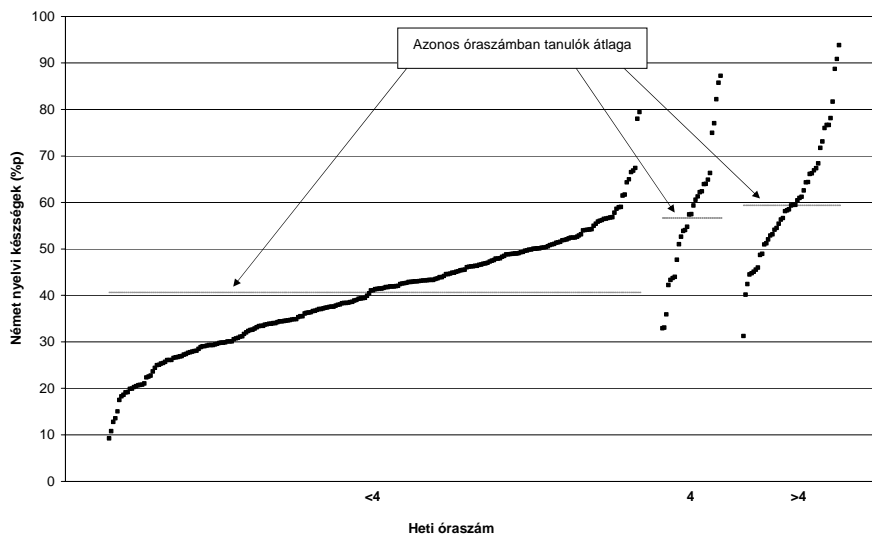
A tizedikes németet tanulók esetében (8. ábra) azonban van egy jól észrevehető eltérés a többi ábrához képest: azon németes tanulócsoportok átlagteljesítményei, akik több mint hat órában tanulják a nyelvet, alacsonyabb, mint azon társaiké, akiket hat órában tanítanak. Ez figyelemreméltó és egyben elgondolkodtató eredmény, de szinte lehetetlen megmagyarázni, hogy miért ez a helyzet. Elképzelhető, hogy a tanulók alacsonyabb motivációja és képességei, valamint az oktatás minősége is szerepet játszhat benne.

Összegezve megállapítható, hogy a nyelvtanulás éveiben mért idő, a heti óraszám és a tanulók teljesítménye közötti kapcsolatokat szisztematikus, de gyenge összefüggés jellemzi. Egy kivétel azonban van: a tizedik évfolyamos tanulók közül azok, akik a német nyelvet a legintenzívebben tanulják, alacsonyabb szinten teljesítettek, mint a kevesebb óraszámú tanuló társaik.



5. ábra

*A hatodikos angolos tanulók csoportjainak idegen nyelvi készségei a heti óraszám szerint (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)*

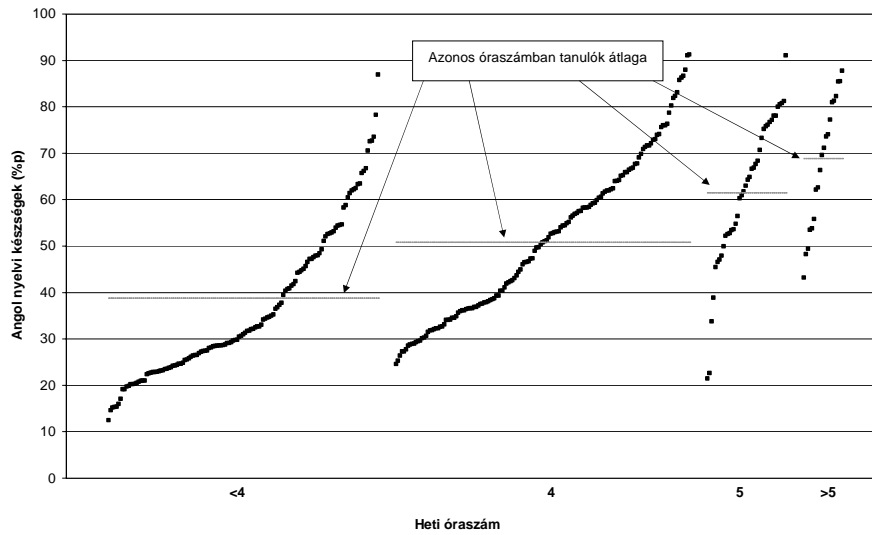


6. ábra

*A hatodikos németes tanulók csoportjainak idegen nyelvi készségei a heti óraszám szerint (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)*

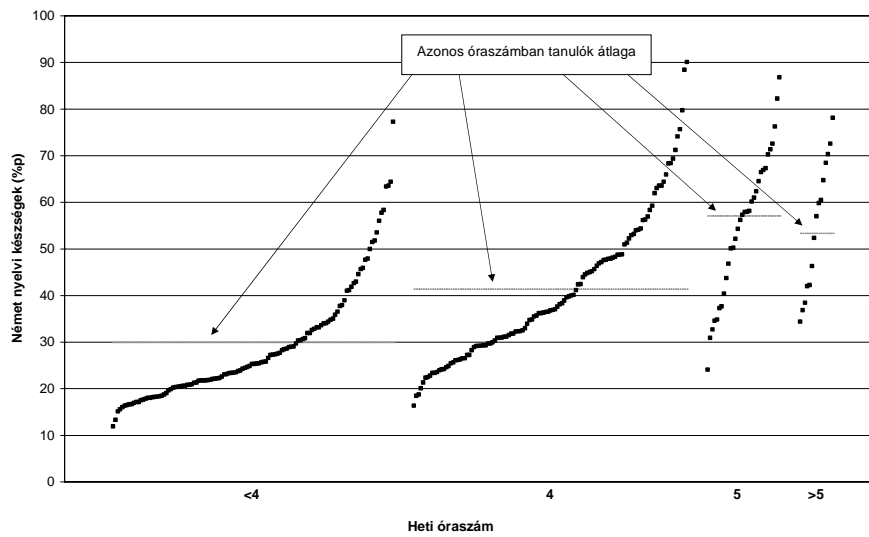


Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők



7. ábra

A tizedikes angolos tanulók csoportjainak idegen nyelvi készségei a heti óraszám szerint (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)



8. ábra

A tizedikes németes tanulók csoportjainak idegen nyelvi készségei a heti óraszám szerint (minden pont egy-egy tanulócsoportot jelöl)

## A különórák és a nyelvi készségek fejlettsége közötti összefüggés

A nyelvtanulással kapcsolatos iskolán kívüli tevékenységekről általában azt feltételezik, hogy hozzájárulnak a tanulók iskolai teljesítményéhez, hiszen éppen ezért fizetnek a szülők a magánórákért. Annak érdekében, hogy felderítsük az effajta segítség és a teljesítmények közötti összefüggést, a diákokat arról kérdeztük, járnak-e idegen nyelvből különórákra. A hatodik osztályos angol tanulók 30, a németeseknek pedig 23%-a válaszolt igennel. Ugyanezek az arányok tizedik osztályban 27 és 24%. Az adatok tehát hasonlóak a két célnyelv és a két évfolyam esetében. Megállapítható azonban, hogy mindkét évfolyamon az angoltól különóra járó tanulók aránya szignifikánsan magasabb.

Hatodik osztályban angol nyelvből mindhárom készségterületen szignifikáns a magánnyelvórák hatása, bár az átlagteljesítmények közötti különbségek elég kicsik (12. táblázat). Nem ez a helyzet viszont német nyelvből: a két csoport tanulójának teljesítménye itt nagyon hasonló. A tizedik évfolyamos tanulók magasabb szinten teljesítettek, ha magánórákra járnak, és ez mindkét nyelvre igaz. A különbségek a tizedikes különórára járók és nem járók között szignifikánsak és nagyok. A magánórák hatása a legnyilvánvalóbban az íráskészség – a vizsgált egyetlen produktív készség – fejlettségében érhető tetten. A tizedik osztályos különórára járó angol tanulók átlagteljesítménye 43, míg iskolán kívüli oktatásban nem részesülő társaiké 28 %p. A németet tanuló tizedikesek teljesítményei közötti eltérés hasonló: a különórában részesülő diákok átlagteljesítménye 27, magánórák nélkül pedig 14 %p. A magánórák jelentősége valószínűleg az oktatás egyéni igényekre való hangolásában rejlik, míg az iskolai órák az egyén helyett a csoport szükségleteire összpontosítanak.

12. táblázat. A nyelvi készségek fejlettsége a nyelvből különórára járók és nem járók esetében (%p-ban megadott átlagok, zárójelben a szórások)

Készségek	Jár-e különórára?	Évfolyam			
		6.		10.	
		Angol	Német	Angol	Német
Olvasás	igen	55 (22)	42 (20)	44 (24)	41 (23)
	nem	50 (22)	41 (19)	34 (23)	31 (21)
Írás	igen	65 (24)	49 (26)	43 (30)	27 (31)
	nem	61 (24)	49 (26)	28 (30)	14 (24)
Hallás	igen	62 (21)	44 (21)	83 (14)	75 (20)
	nem	59 (21)	45 (21)	77 (17)	66 (22)
Tesztek együtt	igen	61 (20)	45 (19)	56 (21)	48 (22)
	nem	57 (20)	45 (19)	46 (21)	37 (19)

Megjegyezzük emellett, hogy számos egyéni különbség lehet aközött, hogy ki mit tekint magánoktatásnak. A tanulók közül néhányan több éven keresztül rendszeresen is

részt vehettek magánórákon, míg mások csupán csak egy-egy problémás házi feladat megoldásában vagy egy-egy hangsúlyosabb dolgozatra való felkészülésben kértek segítséget. A szülők gyakran a kiválóan teljesítő gyermeküket szeretnék még jobb szintre fejleszteni magánórák segítségével, míg mások a bukás elkerülését remélik az egyéni foglalkozástól.

Összefoglalva, az egyéni nyelvi foglalkozás tanulói teljesítményben is megmutatkozó hatása arra enged következtetni, hogy a tanárok az iskolákban nehezen találják az egyéni igények kiszolgálását, és ezért sok szülő felismeri, hogy megfelelőbb módon hangolt segítség szükséges gyermeke számára. Emellett kutatások bizonyítják, hogy a magyar iskolákban nem gyakori a pár- és csoportmunka, a tanárok leggyakrabban frontális osztálymunkát alkalmaznak, amely kevésbé alkalmas az egyéni igények figyelembevételére (Nikolov, 2003; Nikolov és Ottó, 2006). A tanórán előforduló egyéni munka többnyire nem olyan feladatok megoldását takarja, amelyek a tanulók egyéni igényeihez szabottak, hanem azt jelenti, hogy mindenki ugyanazon a feladaton dolgozik önállóan, a sikerhez pedig azonos eredményeket kell elérniük. Annak ellenére, hogy a tanulókat többnyire a lehető legkorábban képességeik szerinti csoportokba sorolják, a tanárok elvárják, hogy mindenki ugyanazon a szinten legyen, és nehezen boldogulnak az egyéni különbségekkel. A tanárok úgy vélik, hogy a csoportoknak homogéneknek kell lenniük, hogy a tanulók azonos ütemben fejlődhessenek (Nikolov, 2002).

### **A tanulók nyelvtanulással kapcsolatos hosszú távú céljai**

Egy cél kitűzése a nyelvtanulás egyik meghatározó tényezője. Befolyásolhatja, hogy mennyire kitartóan küzdenek majd a tanulók a fejlődésért (Dörnyei, 2001). A tanulókat arra kértük, jelöljék a kérdőívben, milyen hosszú távú céljaik vannak a nyelvvel, amelyet tanulnak. Hat, tipikus célokat tükröző opció közül választhattak, amelyekkel a magyar tanulók általában azonosulnak (13. táblázat).

Idegen nyelvből érettségi vizsgát bárki tehet, de ez nem tekinthető feltétlenül a fejlett idegen nyelvi készségek mutatójának, bár a napjainkban is zajló érettségi reform feltételezhetően változtatni fog ezen a helyzeten (Fekete, Major és Nikolov, 1999). A középfokú és a felsőfokú külső vizsgákat viszont társadalmilag nagyra értékelik: az iskolák, a tanulók, a szülők és a munkaerőpiac is nagy értéket tulajdonít nekik. A célnyelvekből szerzett diploma nem csupán gyakorlati értékkel bír (például jobb munkalehetőségeket nyithat meg), de tükrözheti a tanuló részéről is az elkötelezettséget, például hogy örömet jelent számára maga a nyelvtanulás. A négy- vagy ötéves egyetemi diplomát angoltól vagy németből a nyelvtanulás legfelső szintjének tekintik, míg a főiskolai diploma valamivel alacsonyabb presztízzsel rendelkezik.

A 13. táblázat a tanulók százalékos megoszlását mutatja aszerint, hogy milyen terveket vallanak magukénak. Az eloszlások eltérő mintázatot tükröznek a két nyelv esetén: az angolos tanulóknak magasabb célkitűzéseik vannak. Angoltól magasabb azoknak a tanulóknak az aránya, akik külső nyelvvizsgát szeretnének tenni. Hatodik osztályban az angolosok 62%-a, míg a németet tanulók 51%-a tűzte ki célul közép- vagy felsőfokú

vizsga letételét, míg ugyanezek az arányok 10. osztályban 66 és 52%. A fiatalabb tanulók optimistábbnak tűnnek, mivel közülük többen tartották magukat képesnek a felsőfokra, mint a felsőbb évfolyamos tanulók közül. Más szóval, a tizedik osztályos tanulók, úgy tűnik, reálisabban látják a lehetőségeket.

13. táblázat. A tanulók megoszlása az idegen nyelvvel kapcsolatos terveik alapján (%)

Milyen terveik vannak a nyelvvel?	Évfolyam			
	6.		10.	
	Angol	Német	Angol	Német
Abbahagyni, amilyen hamar csak lehet	10	16	10	18
Érettségit tenni belőle	18	25	19	26
Középfokú nyelvvizsga	34	34	47	42
Felsőfokú nyelvvizsga	28	17	19	10
Főiskolai diplomát szerezni belőle	4	4	2	2
Egyetemi diplomát szerezni belőle	6	4	2	2

Ami az érettségit célul kitűző tanulók arányát illeti, több németes tanuló választja ezt a lehetőséget, és ezek az arányok nagyon hasonlóak a két életkori csoportban. A nyelvtanulás iránti lelkesedés legmagasabb foka a főiskolai vagy egyetemi diploma megszerzése iránti vágyban nyilvánul meg. Az adatok itt is a fiatalabb tanulók magasabb fokú optimizmusát jelzik, emellett pedig az angolos tanulók azok, akik valamivel ambiciózusabbnak tűnnek. A tanulók a két nyelv iránt ugyanolyan fokú érdeklődést mutatnak tizedik osztályban.

Azoknak a tanulóknak az aránya, akik a lehető legkorábban szeretnék felhagyni a nyelvtanulással mindkét évfolyamon meglehetősen magas. A német esetén még az angolnál is szignifikánsan kedvezőtlenebb kép mutatkozik. Hatodik és tizedik osztályban tíz angolos tanulóból egy semmiféle értelmes célt nem tűzött ki maga elé. A hatodik osztályos tanulók 16, a tizedik osztályosoknak pedig 18%-a szeretné a lehető leghamarabb abbahagyni a német tanulását. Ez nagyon magas arány, ami a nyelvtanulással kapcsolatos negatív attitűdre utal, és problémássá teszi az európai és magyar nyelvpolitikai dokumentumokban megfogalmazott célkitűzéseket is. A többnyelvű egyénné válás kétségkívül megalapozatlan cél a diákok számára.

A németes tanulók egy része feltehetően nemcsak azért szeretné feladni a német nyelv tanulását, mert kevés sikerélményük volt, hanem azért is, mert angolt szerettek volna tanulni, ezért kevésbé motiváltak. Ez egy új keletű, de egyre súlyosbodó problémának tűnik a magyar iskolákban: mivel a nyelvtanárokat határozatlan időre kinevezik az adott állásba, és sok nyelvtanárt képeztek át angol- vagy némettanárrá a kilencvenes években, az iskolák csapdában vannak. Az egyre növekvő lelkesedés az angol iránt (Dörnyei, Csizér és Németh, 2006) arra készteti az iskolákat, hogy meghatározzák azokat a kritériumokat, amelyek alapján kiválasztják az angolos csoportba kerülő tanulókat, míg a többieknek németet kell tanulniuk. Az alkalmazott kritériumok között szerepel a tanu-

lók tanulmányi átlaga és/vagy kognitív készségtesztek eredményei, amelyek tükrözik a tanulók tanulási képességeit és részben motivációját is. Ez az ördögi kör lehet részben felelős a németes tanulók alacsonyabb teljesítményéért és közöttük a csalódott tanulók nagyobb arányáért. A németes tanulók rosszabb képességekkel rendelkeznek, kevésbé motiváltak, és szocioökonómiai helyzetük is kevésbé kedvező, mint angolos társaiké (Csapó és Nikolov, 2002; l. még tanulmányunk további elemzéseiben).

A tanulók nyelvtanulási céljaival kapcsolatos kutatási eredményeink összhangban vannak egy korábbi nagymintás vizsgálat eredményeivel: 2000-ben a mostanihoz nagyon hasonló mintázatok voltak azonosíthatók a hatodik, nyolcadik és tizedik osztályos angolos és németes tanulók reprezentatív mintái alapján, hasonló adatgyűjtési eszközök segítségével (Nikolov, 2003, 65–67. o.). Néhány különbség azonban felfedezhető. Jelen felmérésben mindkét nyelvből magasabb azon tanulók aránya, akik szeretnék abbahagyni a nyelv tanulását (a 2000-ben végzett vizsgálatban ez rendre 12, 14 és 12%), míg azon tanulók aránya, akik felsőfokú diplomát kívánnak szerezni, csak körülbelül a fele annak, mint ami 2000-ben volt. A három év alatt a hatodik osztályos tanulók optimistábbá váltak a nyelvvizsgákkal kapcsolatban, de a törekvések a tizedik osztályban ugyanazok maradtak. Más szóval, a két szélső kategóriában kismértékű változás azonosítható: többen kívánnak felhagyni a nyelvtanulással, és kevesebben szeretnének a felsőoktatásban nyelvszakosként részt venni.

Ez a negatív irányba való elmozdulás nagyon fontos a sikertelen tanulók esetében, ezért szükséges lenne ezt a tendenciát közelebbről is megvizsgálni, még hozzá osztálytermi keretek között. Az alacsonyabb érdeklődés a nyelvi diplomák iránt viszont érthető. Egyrészt az, hogy valaki idegen nyelven beszél, ma már eszközzé vált, alapvető fontosságú ahhoz, hogy más tudományterületeket tanuljon az egyetemen, vagy hogy jó munkahelyet találjon. Azok, akik jól beszélnek idegen nyelveket, más kihívásokat is keresnek (üzlet, jog, számítástechnika, orvostudomány), ami kedvező tendencia. Másrészt az angolból vagy németből szerzett diploma alacsony presztízsű, mivel alig van tanári állás, és ez a diploma kevésbé nyitja meg az utat más állások felé.

Összevetettük a tanulók nyelvtanulással kapcsolatos céljait és a teljesítményüket (14. táblázat). Szisztematikus tendencia figyelhető meg: minél sikeresebbek a tanulók, annál magasabb célokat tűznek ki mindkét nyelv esetén. A felsőfokú diplomák kategóriáján belül főiskolai diplomát az alacsonyabban teljesítők, míg egyetemi diplomát a jobban teljesítők szeretnék. A legjobb teljesítmények a felsőfokú nyelvvizsga kategóriájába esnek mindkét nyelv és évfolyam esetén. A legalacsonyabb szinten teljesítők szeretnék minél előbb felhagyni a nyelvtanulással; nyilvánvalóan ennek oka összefüggésben van az alacsonyabb teljesítménnyel. Angolból a részminták közötti különbségek nagyobbak, mint németből.

Az adatok alátámasztják azt az állítást, miszerint a Gardner-féle (Gardner, 1985; Gardner és MacIntyre, 1993) nyelvtanulási motivációs modellből hiányzik egy fontos kapocs: a nyelvtanulásban elért sikerek és a motivált viselkedés közötti kapcsolat.

14. táblázat. A tanulók idegen nyelvi készségeinek fejlettsége a továbbtanulási szándékuk alapján képzett részminták szerinti bontásban (%p-ban megadott átlagok, zárójelben a szórások.)

Milyen terveik vannak a nyelvel?	Évfolyam			
	6.		10.	
	Angol	Német	Angol	Német
Abbahagyni, amilyen hamar csak lehet	37 (16)	31 (14)	26 (11)	24 (11)
Érettségit tenni belőle	46 (17)	38 (16)	34 (12)	30 (12)
Középfokú nyelvvizsga	58 (18)	48 (16)	52 (18)	45 (19)
Felsőfokú nyelvvizsga	71 (17)	59 (17)	67 (19)	64 (21)
Főiskolai diplomát szerezni belőle	64 (18)	51 (19)	58 (19)	52 (21)
Egyetemi diplomát szerezni belőle	65 (19)	56 (19)	66 (23)	61 (26)
F*	446	256	530	398

\*A variancia-analízis F értékei minden esetben  $p < 0,001$  szinten szignifikánsak.

### A szocioökonómiai státusz szerepe

Az eddigiekben azt vizsgáltuk, hogy a nyelvtanulással kapcsolatos különféle változók hogyan befolyásolják a tanulók eredményeit. Ahogyan az már korábbi kutatásokból ismeretes (Andor, 2000; Csapó, 1995, 2002; Nikolov és Józsa, 2003) a tanulók iskolai előmenetele nem csak attól függ, hogy az osztályteremben mi történik, hanem összefüggésben van a tanulók szocioökonómiai státuszával is. A magyar tanulók iskolai teljesítménye és szocioökonómiai státusza közötti viszonyt foglalkozó tanulmányok indikátorként leggyakrabban a szülők iskolázottságát használják. Ebben a részben mi is ezt vizsgáljuk meg.

A magasabb végzettségű szülők gyermekei nagyobb arányban tanulnak angolt, mint németet (15. táblázat). Más megfogalmazásban: minél magasabb a tanulók szocioökonómiai státusza, annál valószínűbb, hogy angolt fognak tanulni, mind a hatodik, mind pedig a tizedik évfolyamon. Azoknak az angolul tanuló diákoknak az aránya, akiknek a szülei egyetemet végeztek kétszerese a németesekének. A három legmagasabb végzettséget jelölő részmintában lévő szülők gyermekei között szignifikánsan nagyobb arányban vannak az angolosok, a legalacsonyabb végzettséget jelölő részmintában lévő szülők gyermekei pedig szignifikánsan nagyobb arányban tanulnak németet. Ennélfogva több angolos tanuló rendelkezik kedvezőbb családi körülményekkel, és több németes tanuló kaphat kevesebb segítséget otthonról.

15. táblázat. A szülők iskolai végzettségének megoszlása (%) és a szülők iskolázottságának átlaga, szórása

Iskolai végzettség	Anya				Apa			
	6. évf.		10. évf.		6. évf.		10. évf.	
	Angol	Német	Angol	Német	Angol	Német	Angol	Német
Legf. 8. ált.	15,3	24,8	11,8	16,6	10,3	16,4	8,0	9,3
Szakmunkás	24,4	28,9	22,8	30,9	40,2	48,1	38,6	49,3
Érettségi	33,9	30,0	36,8	34,8	26,9	21,5	29,1	26,3
Főiskola	17,5	11,9	19,8	13,6	11,2	7,6	12,5	8,4
Egyetem	8,8	4,4	8,7	4,1	11,4	6,4	11,7	6,6
Átlag	2,80	2,42	2,91	2,58	2,73	2,39	2,81	2,54
Szórás	1,16	1,12	1,14	1,05	1,15	1,05	1,13	1,00

A szülők iskolai végzettsége és a nyelvi teszteken elért eredmény, valamint az idegen nyelvi osztályzat között szisztematikus összefüggéseket találtunk: minél magasabb végzettséggel rendelkezik a szülő, az átlagteljesítmények annál magasabbak mindkét nyelvből, mind a teszteken elért eredményeket, mind pedig az osztályzatokat tekintve (16. és 17. táblázat).

Jelentős különbségek vannak a nyolc általánost és egyetemet végzett anyák gyermekeinek részmintája között: az egyetemi diplomával rendelkező szülők gyermekei átlagosan kétszer nagyobb átlagteljesítményt értek el, mint a nyolc általános iskolai osztályt végzett szülők gyermekei. Például tizedik osztályban azon angolos tanulók átlaga, akiknek a szülei egyetemet végeztek 66,8, míg a legkevésbé képzett szülők gyermekeié 31,3 %p (17. táblázat).

16. táblázat. Az idegen nyelvi teszteredmények (%p) és nyelvi osztályzatok átlagai az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 6. évfolyam

	Átlagok	8 ált.	Szadm.	Érettségi	Főiskola	Egyetem
Angol	Tesztek együtt	40,6	50,5	61,4	68,7	75,7
	Nyelvi osztályzat	3,0	3,5	3,9	4,2	4,4
Német	Tesztek együtt	33,8	43,1	49,6	56,3	63,2
	Nyelvi osztályzat	2,8	3,3	3,8	4,2	4,2

A 17. táblázat arra is rámutat, hogy az iskolai osztályzatok németből általában véve alacsonyabbak, mint angolból, még a szülők végzettsége szerinti azonos csoporton belül is. Ez a tendencia bizonyára olyan tényezőkkel magyarázható, amelyek vizsgálata túllép ennek a tanulmánynak a keretein, és amelyek valószínűsíthetően attitűdbeli, motivációs vagy módszertani kérdésekkel hozhatók összefüggésbe.

17. táblázat. Az idegen nyelvi teszteredmények és nyelvi osztályzatok átlagai az anya iskolai végzettsége szerinti bontásban, 10. évfolyam

	Átlagok	8 ált.	Szadm.	Érettségi	Főiskola	Egyetem
Angol	Tesztek együtt	31,3	38,7	51,3	59,7	66,8
	Nyelvi osztályzat	3,0	3,1	3,5	3,7	4,0
Német	Tesztek együtt	28,1	33,2	43,5	51,4	60,4
	Nyelvi osztályzat	2,8	2,9	3,2	3,5	3,8

Végül érdemes megvizsgálni a tanulók szocioökonómiai státusza és néhány más tényező közötti összefüggést is. A 18. táblázat a szülők iskolázottsága, a tanulók teszteken nyújtott teljesítménye, az iskolai teljesítményt tükröző osztályzatok, a heti óraszám és a tanult évek száma közötti korrelációkat mutatja. Az első fontos tényező, hogy minden összefüggés szignifikáns. Másodsorban ki kell emelnünk, hogy a korrelációk minden esetben magasabbak az angol, mint a német esetén mindkét évfolyamon. Erős összefüggés jellemzi a tanulók szocioökonómiai státusza és a teszteken nyújtott teljesítményük kapcsolatát. Némileg gyengébbek a korrelációk az osztályzatok esetén, és végül gyenge, de szignifikáns összefüggés jellemzi a heti óraszámokat és a tanulással töltött időt mindkét évfolyamon és mindkét nyelvből. Érdekes módon a német esetén a korrelációk valamivel magasabbak a két utóbbi idővel kapcsolatos kategóriában a hatodik évfolyamon, azt tekintve pedig, hogy hány éve tanulják a diákok a nyelvet, a tizedik évfolyamon a korrelációk nagyon alacsonyak. Ezek az összefüggések azt jelentik, hogy valószínűsíthetően minél iskolázottabbak a szülők, annál intenzívebben és annál régebb óta tanulják gyermekeik az angol vagy a német nyelvet.

18. táblázat. A szülők iskolai végzettségének korrelációi a nyelvtanulás néhány változójával

Változók	6.		10.	
	Angol	Német	Angol	Német
Olvasás	0,53	0,46	0,50	0,43
Hallás	0,45	0,32	0,47	0,40
Írás	0,49	0,40	0,48	0,36
Készségek együtt	0,55	0,47	0,54	0,45
Nyelvi osztályzat	0,41	0,41	0,29	0,24
Heti óraszám	0,22	0,24	0,21	0,18
Nyelvtanulás ideje	0,16	0,21	0,17	0,06 <sup>ns</sup>

A nem jelölt korrelációs együtthatók  $p < 0,01$  szinten szignifikánsak.



## A nyelvtanulással kapcsolatos háttérváltozók és a nyelvi készségek fejlettsége közötti összefüggések

Az eddigiekben külön-külön vizsgáltuk az egyes változók közötti összefüggéseket. Annak érdekében, hogy egy átfogóbb képet kapjunk, az összefüggéseket egy regressziós modellben foglaljuk össze. Ehhez első lépésként a nyelvi készségek fejlettségének korrelációit elemezzük.

A legerősebb korrelációk az iskolai érdemjegy és a teljesítmény között figyelhető meg (19. táblázat). Ez azt jelzi, hogy a tesztek jobbra ugyanazokat a készségeket érintették, amelyeket a tanulók az iskolában fejlesztenek, és hogy a tanárok értékelései bizonyos mértékig összhangban vannak a tanulók nyelvi teszteken nyújtott teljesítményével. A korrelációk azonban nem túl magasak, és a német esetén alacsonyabbak, mint az angol esetén. Úgy véljük, hosszú távon is szükségzerű lenne biztosítani, hogy a tanórai gyakorlatok és az értékelés jobban hasonlítsanak a külső értékeléshez.

A tanulók szüleinek iskolai végzettsége és a nyelvi készségek fejlettségének korrelációi figyelemreméltóak. A korrelációk a két évfolyam esetén hasonlóak, de az angol esetén szignifikánsan magasabbak. A számok erősebb összefüggésre utalnak jelen vizsgálatunkban, mint az ezt megelőző, 2000-ben végzett, szintén nagymintás vizsgálatban (Csapó, 2001, 33. o.). A nyelvi készségek fejlettségének és a heti óraszámnak a korrelációi közepesek (0,39–0,43), míg a nyelvtanulással töltött évek számával alacsonyabbak (0,25–0,29). A különórákkal kapcsolatos adatok gyenge összefüggést mutatnak tizedikben, hatodikban pedig szinte semmilyen.

19. táblázat. A nyelvi készségek fejlettségének korrelációi

Háttérváltozók	Évfolyam			
	6.		10.	
	Angol	Német	Angol	Német
Nyelvi osztályzat	0,61	0,58	0,56	0,49
Heti óraszám	0,42	0,39	0,43	0,42
Nyelvtanulással töltött évek	0,29	0,28	0,26	0,25
Különóra	0,09 <sup>ns</sup>	0,00 <sup>ns</sup>	0,22	0,22
Szülők iskolázottsága	0,54	0,47	0,54	0,45

A nem jelölt korrelációs együtthatók  $p < 0,01$  szinten szignifikánsak.

A regresszióanalízisek eredményei szerint négy változónak van szignifikáns magyarázó ereje, 31 és 44% közötti varianciát fednek le (20. táblázat). A változók közül lényegében kettő felelős a magyarázott varianciában észlelhető szignifikáns különbségekért a két nyelv között: a tanulók szocioökonómiai státusza és a heti óraszám. Mind a négy regresszióanalízisnél a varianciát legnagyobb arányban önmagában a szülők iskolázott-

sága magyarázza meg, és egyértelműen nagyobb hatású ez a változó az angolos tanulók esetében.

Figyelemreméltó, hogy az iskola által nyújtott tanulási idővel kapcsolatos két változó (a tanulással töltött idő és a heti óraszám) együttesen kisebb arányban magyarázzák a varianciát, mint a szülők iskolai végzettsége önmagában. A tanulással töltött idővel kapcsolatos adatok különösen meglepőek a korán kezdődő nyelvi programok szempontjából, mivel úgy tűnik, ezek nem sokban járulnak hozzá a sikerességhez hosszú távon. A különórák fontos szerepet játszanak, de csak tizedik évfolyamon; a hatodik osztályban a magyarázott varianciához nem járulnak hozzá szignifikáns mértékben.

20. táblázat. A nyelvi készségek fejlettségét meghatározó néhány háttérváltozó hatása, regresszióanalízis ( $r\beta\%$ )

Háttérváltozók	Évfolyam			
	6.		10.	
	Angol	Német	Angol	Német
Szülők iskolázottsága	25	18	24	17
Heti óraszám	13	10	14	13
Nyelvtanulással töltött évek	3	3	4	4
Különórák	ns	ns	2	2
Megmagyarázott variancia (%)	41	31	44	36

A regresszió során a variancia több mint fele maradt lefedetlen. A nyelvoktatás minősége, a vizsgálatba be nem vont további affektív és kognitív tényezők lehetnek többek között felelősek a variancia ezen részéért. Ezek vizsgálatához további kutatások szükségesek. Egy másik, hasonlóan fontos kutatási irányvonal lehet annak felderítése, hogyan ellensúlyozhatja a kiscsoportos nyelvoktatás azt, ami az évek során döntőnek bizonyul – a tanulók szocioökonómiai státuszának jelentős szerepét.

## Összegzés

Az angolt tanulók felülmúlták németes társaikat mindkét évfolyamon és mind a három mért készség esetén; a lányok jobban teljesítettek a fiúknál; továbbá számottevő különbségek találhatóak a csoportok és az iskolák között is. Ahogyan láthattuk, a tanulók angol és német nyelvi teszteken nyújtott teljesítményét számos változó alakítja, amelyek közül néhányat képes az iskola befolyásolni, másokat pedig nem. A két legszélesebb körben elfogadott számszerűsíthető változó a nyelvtanulással töltött évek száma és a nyelvoktatás intenzivitása, azaz, hogy heti hány órában tanulják a diákok az adott nyelvet. Vizsgálatunkban gyenge összefüggések jellemzik ezen változóknak az eredményekhez való viszonyát. Az iskolán kívüli oktatás szintén nem játszik fontos szerepet abban, hogy ho-

gyan teljesítenek a tanulók a teszteken. Ami a tanórai gyakorlatokat illeti, az angolos tanulók, úgy tűnik, jobb minőségű nyelvoktatásban részesülnek. A feladatoknak a tanulók megítélése szerinti előfordulási gyakorisága és nehézsége összhangban van a tanulók eredményeivel mindkét nyelvből és évfolyamon. Az előbbieken említett változókon kívül a résztvevők nyelvtanulással kapcsolatos hosszú távú céljait és szocioökonómiai státuszát is vizsgáltuk. Az angol nyelvet tanuló diákok magasabb célokat tűznek ki maguknak, szocioökonómiai státuszuk szignifikánsan kedvezőbbnek bizonyult, és erősebb összefüggést azonosítottunk e státuszuk és más változók között, mint a németes diákok esetén.

Kvantitatív kutatásunk lehetőséget ad arra, hogy rámutassunk, mely területeken szükséges további kutatásokat folytatni. Feltételezhető, hogy az oktatási folyamatok és az eredmények összefüggésben vannak a tanulók attitűdjével, motivációjával, szorongásával, és legfőképp a tanulási lehetőségeik minőségével. Egyértelműnek tűnik, hogy a tanulókat nem csupán iskolákba sorolják, hanem képességeik szerint csoportokba is. E tendencia miatt a jobb képességűek és motiváltabbak közül többen tanulnak angolt intenzívebb és egyénre szabottabb kurzusok keretében – nem csoda tehát, hogy sikeresebbek.

A tanulmány korlátai sokrétűek, és ezek a problémák egyben mutatják is az utat a jövőre nézve: sem a tanárok, sem pedig a diákok e témákkal kapcsolatos nézeteit nem vizsgáltuk, órai megfigyeléseket nem végeztünk, kutatásunk keresztmetszeti. Egyértelmű tehát, hogy további kutatások szükségesek.

### **Köszönetnyilvánítás**

A kutatási projektet az OKÉV finanszírozta; a tanulmány elkészítése során felhasználtuk a MTA-SZTE Képességkutató Csoport infrastruktúráját. Köszönjük a közreműködést *Pap-Szigeti Róbertnek* és *Szenczi Beátának*. *Józsa Krisztián* a tanulmány megírásakor a *Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban* részesült.

### **Irodalom**

- Andor Mihály (2000): A nyelvtudás szociális háttere. *Educatio*, **9**. 4. sz. 717–728.
- Bors Lídia, Lugossy Réka és Nikolov Marianne (2001): Az angol nyelv oktatásának átfogó értékelése pécsi általános iskolákban. *Iskolakultúra*, **11**. 4. sz. 73–88.
- Bors Lídia, Nikolov Marianne, Pérics Richárd és Szabó Gábor (1999): A pécsi nyolcadik osztályosok idegen nyelvi tudásának értékelése. *Magyar Pedagógia*, **99**. 3. sz. 289–306.
- Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment.* (2001): Cambridge University Press, Cambridge.
- Csapó Benő (1998, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Csapó Benő (2001): A nyelvtanulást és a nyelvtudást befolyásoló tényezők. *Iskolakultúra*, **11**. 8. sz. 25–35.

- Csapó, B. és Nikolov, M. (2002): The relationship between students' foreign language achievement and general thinking skills. Előadás: *American Educational Research Association Annual Meeting*, New Orleans, USA.
- Dörnyei, Z. (2001): *Teaching and researching motivation*. Longman, London.
- Dörnyei, Z., Csizér, K. és Németh, N. (2006): *Motivation, language attitudes and globalisation: A Hungarian perspective*. Multilingual Matters, Avon, Clevedon.
- Europeans and Languages* (2005). European Commission, Public Opinion Analyses, Eurobarometer 63.4. [http://europa.eu.int/comm/public\\_opinion/archives/ebs/ebs\\_237.en.pdf](http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_237.en.pdf)
- Fekete, H., Major, É., és Nikolov, M. (1999, szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. British Council, Budapest.
- Gardner, R. C. (1985): *Social psychology and second language learning: The role of attitude and motivation*. Edward Arnold, London.
- Gardner, R. C. és MacIntyre, P. D. (1993): A student's contributions to second-language learning. Part 2: Affective variables. *Language Teaching*, 26. 1–11.
- Imre Anna (1999): Az idegennyelv-oktatás kiterjedésének hatása a nemzetiségi-nyelv-oktatásra. In: Vágó Irén (szerk.): *Tartalmi változások a közoktatásban a 90-es években*. OKIKK Okker Kiadó, Budapest, 175-202.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége – Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, 14. 11. sz. 3–16.
- Nemzeti alaptanterv* (2003): Oktatási Minisztérium, Budapest.
- Nikolov, M. (1999): Classroom observation project. In: Fekete, H., Major, É. és Nikolov, M. (szerk.): *English language education in Hungary: A baseline study*. British Council, Budapest. 221–246.
- Nikolov, M. (2002): What do teachers of young learners claim and do? An empirical study of their claims and practices. *Dijete i Jezik Danas/Child and Language Today*. 2nd International Conference, Osijek, Croatia.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, 13. 8. sz. 61–73.
- Nikolov, M. és Csapó, B. (2002): Twelve-year-olds' attitudes towards classroom activities and their performances on tests of English and German as a foreign language. Előadás: American Association of Applied Linguists Annual Conference, Salt Lake City, USA.
- Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): *Idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben*. Országos Közoktatási Értékelési és Vizsgaközpont, Budapest. [http://www.om.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen\\_nyelv\\_beliv.pdf](http://www.om.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf)
- Nikolov Marianne és Ottó István (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra*, 16. 5. sz. 49-67.
- Nikolov, M. és Mihaljevic Djigunovic, J. (2006): Recent research on age, second language acquisition, and early foreign language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 26. 234-260.
- Ottó István (2003): A nyelvérték és mérése. *Alkalmazott Pszichológia*, 5. 2. sz. 57-64.
- Vágó Irén (2005): Kilencedik évfolyamos diákok idegennyelv-tanulási útjai. Kézirat. Országos Közoktatási Intézet Kutatási Központ, Budapest.

## ABSTRACT

KRISZTIÁN JÓZSA AND MARIANNE NIKOLOV: FACTORS INFLUENCING ACHIEVEMENT IN ENGLISH AND GERMAN AS FOREIGN LANGUAGES

In this paper we analyze a large database collected in a nation-wide project enquiring into learners' performances in English and German as a foreign language in Hungarian schools. A representative sample of 6<sup>th</sup> and 10<sup>th</sup> graders (n=20,804) was involved in a survey implemented by OKEV in May 2003. In the first part of the paper, we draw the background to the project; then, we analyze the relationships between students' gender, school type, number of weekly classes, years of language study, students' socioeconomic status, and their achievements on proficiency tests. We discuss how extracurricular language study impacts on outcomes and examine how familiarity and frequency of task types relate to performances on tests and learners' self-assessment. Finally, we model how background variables contribute to outcomes. Findings indicate that the type of school students attend has a strong relationship with their achievements and the correlations between weekly hours and years of study show a controversial picture for English and German. Frequency of task types and familiarity with them show a strong relationship with achievements, similarly to students' perceptions of task difficulty and their performances on them. Modest relationships were found between outcomes and length of study, whereas the strongest relationships were found between school grades and achievements, and students' socio-economic status and their performances on tests. Regression analyses indicate that parents' educational level and number of weekly classes explain about one third of variance in language achievements in both languages. These relationships, however, are weaker for the younger age groups and for German in both age groups.

Magyar Pedagógia, **105**. Number 3. 307–337. (2005)

Levelezési cím / Address for correspondence:

Józsa Krisztián, Szegedi Tudományegyetem, Neveléstudományi Tanszék. H-6722 Szeged, Petőfi S. sgt. 30–34.

Nikolov Marianne, Pécsi Tudományegyetem, Angol Alkalmazott Nyelvészeti Tanszék, H-7624 Pécs, Ifjúság u. 6.



## KÖNYVEKRŐL

**Kövecses Zoltán: A metafora. Gyakorlati bevezetés a kognitív metaforaelméletbe**  
*Typotex, Budapest, 2005*

A kognitív nyelvészet nemzetközileg is legismertebb hazai képviselőjének, *Kövecses Zoltánnak* ez az újabb kötete a szakmai közvélemény számára már részben ismert, hiszen, ahogy ez a fűlszövegből és a bevezetőből kiderül, előbb az *Oxford University Press*-nél 2002-ben megjelent, majd egy évvel később koreai fordításban is kiadott *Metaphor: A Practical Introduction* című könyv magyar fordítása. A fordítást *Várhelyi Gabriella* és maga a szerző készítette. A részbeni ismertség ellenére Kövecses Zoltán könyve nemcsak a metafora kognitív szemantikai kutatásával most ismerkedők számára lehet fontos, hanem a témában jártas hazai szakembereknek is – az utóbbiak számára nem utolsó sorban azért, mert kísérletet tesz a vonatkozó magyar nyelvű terminológia egységesítésére. Előljáróban még meg kell jegyezni, hogy ez a könyv, amellet, hogy az angol eredeti fordítása, bizonyos tekintetben adaptáció is, mert az eredeti angol példák helyett a szerzőnek többször kellett a magyar nyelv sajátosságainak jobban megfelelő magyar példákat szerepeltetnie.

A kötet az előszón kívül tizenhét fejezetből áll, amelyek felépítése a bevezető jellegből következően egységes: minden fejezetet egy rövid összegzés zár, amelyet szakirodalmi annotáció követ, majd végül a fejezetben tárgyaltakhoz kapcsolódó feladatok következnek, amelyek megoldásai a könyv végén a fontosabb szakki-fejezéseket tartalmazó glosszárium után találhatóak. A bibliográfia valamint a név- és tárgymutató után a kötet egy ábécé sorrendbe szedett metafora- és metonímia-mutatóval fejeződik be. Az eredeti angol nyelvű kiadáshoz hasonló didaktikus felépítése és nyelvezete alkalmassá teszi arra, hogy főiskolákon, egyetemeken tankönyvként is használják.

Az előszóban a szerző általánosságban tárgyalja a hagyományos, a metaforát a szavak tulajdonságának, fogalmak hasonlóságán alapuló, tudatos, főként esztétikai és retorikai eszköznek tekintő valamint a kognitív metafora-felfogás és -elmélet közötti különbséget, az utóbbi mellett érvelve annak átfogó, általános és empirikusnak tesztelt volta miatt. Az elsősorban *George Lakoff* és *Mark Johnson* munkásságával kezdődő kognitív metaforaelmélet radikális szakítás az előbb jellemzett hagyományos felfogással, amennyiben a metaforát nem a szavak, hanem a fogalmak közötti viszonyoknak tartja. A metafora alkalmazásának a célja nem valamilyen esztétikai vagy retorikai cél vagy hatás elérése, hanem bizonyos fogalmak megértésének segítése. Mindezekon túl, e felfogás szerint a metaforák igen sokszor nem hasonlóságon alapulnak, azokat nemcsak művészek, hanem minden beszélő folyamatosan használja, mert az emberi gondolkodás nélkülözhetetlen eszközei. Hétköznapi jellegüknel fogva uralják az emberi gondolkodást, ezért minden metafora élő; a kognitív felfogás szerint holt metaforák nincsenek. Az elmélet átfogó, általános jellege azt is jelenti, hogy a metaforával kapcsolatos tudásunkat összekapcsolja a fogalmi rendszer és a kultúra működésével kapcsolatos tudással. Az elmélet fontos további jellemzője az empirikusan bizonyított pszichológiai megalapozottság. Ez utóbbiból adódóan a metafora gyakorlati problémák megoldásában is segíthet például az idegen nyelvek tanításban, ahogy ezt az idiómákkal foglalkozó tizennegyedik fejezetben be is mutatja a szerző.

Az első fejezet röviden vázolja a metafora kognitív nyelvészeti értelmezését, amely szerint a metafora egy, rendszerint elvont, fogalmi tartomány, például a szerelemnek vagy az érvelésnek egy másik, konkrét fogalmi tartomány, például az utazás vagy a háború általi megértését jelenti. Az így működő metaforát fogalmi metaforának nevezzük, amely tehát két fogalmi tartomány, egy céltartomány (SZERELEM, ÉRVELÉS) és egy forrástartomány (UTAZÁS, HÁBORÚ) összekapcsolásából áll. Az eddigi példák alapján két fogalmi metaforát tekinthetünk: A SZERELEM UTAZÁS és AZ ÉRVELÉS HÁBORÚ. Köznyelvi példák, ún. metaforikus nyelvi kifejezések

egész sora bizonyítja, hogy a szerelemről sokszor úgy beszélünk, mint egy utazásról, például *Elválnak útjaink, Hova vezet ez a kapcsolat?* Hasonlóképpen, az érvelést, vitát sok esetben háborúnak véljük, például *Nehezen tudta megvédeni az álláspontját, ellenzéki ösztűz a kormány javaslatára.* (Nem mindegyik példa származik a könyvből.) A fejezet végén a metafora témaköréből a szerző tizenöt kérdéskört említ, amelyek a következő tizenöt fejezet tematikáját is kijelölik. Érthető módon mind a tizenöt fejezetet részletes tárgyalására nincs lehetőség, ezért a következőkben, némi szubjektivitást is felvállalva, csak egy-egy kérdéskör vázlatos bemutatására vállalkozunk.

A leggyakoribb forrás- és céltartományok számbavétele után a harmadik fejezet a metaforák fajtáival foglalkozik, aszerint, hogy mennyire konvencionálisak (=hétköznapiak), mi funkciójuk, milyen a természetük, illetve mennyire általánosak. Így a konvencionális szerint megkülönböztethetünk hétköznapi (l. fentebb) és újszerű (költői) metaforákat, funkciójuk alapján szerkezeti (pl. AZ IDŐ MOZGÁS; a forrástartomány rendszerezett tudást biztosít a céltartomány számára), ontológiai (AZ EMBERI ELME EGY GÉP; a céltartományba tartozó fogalmak általános kategóriákba [pl. tárgy, tartály] sorolása) és orientációs (A TÖBB FELFELÉ IRÁNYULTSÁG; a metafora alapja valamely alapvető térbeli irány) metaforákat. A fogalmi metaforák nagy részének olyan a természete, hogy a forrástartomány tudástartalma vetül rá a céltartományra. Az úgynevezett képiséma-metaforák esetében azonban a forrástartomány bizonyos képi elemei adaptálódnak a céltartományra, mint például a mozgás képi sémája a *Teljesen tönkrement* metaforikus kifejezés esetében.

Ezek után a szerző egyebek mellett az irodalmi metaforáknak, a metaforák alapjainak, hatókörének, kulturális különbségeinek, a metaforarendszereknek, a metonímiának a tárgyalása után jut el a már említett tizenegyedik fejezethez, amelyben az idiómák és a metaforák, metonímiák kapcsolatát, másképpen fogalmazva az idiómák motivációit veszi szemügyre. A szerző szerint az idióma-tanítás általános nehézségei abból adódnak, hogy az idiómákat hagyományosan a fogalmi rendszertől független nyelvi kifejezéseknek tekintjük. A kognitív nyelvészeti megközelítésben, amelyet pszichológiai kísérletek is megerősítenek, az idiómák nem megkövült nyelvi szerkezetek, nem vagy nehezen kikövetkeztethető jelentésekkel, hanem nagy részük fogalmi metafora, metonímia vagy a beszélők hétköznapi tudása által motivált. Ezt a szerző a tüzzel kapcsolatos idiómák elemzése alapján mutatja be. Álláspontja szerint, amelyet egy kísérlet rövid leírásával támaszt alá, az idiómák motivációs hátterének feltárása hatékonyabbá teszi az idiómák tanulását, tanítását az anyanyelvi és idegen nyelvi órákon egyaránt.

Az utolsó előtti két fejezetben a metafora és a nyelvészet, valamint a jelentésintegráció meglehetősen bonyolult problémájának tárgyalására kerül sor. *A Hogyan függ össze mindez?* című záró fejezet a fogalmi metafora kognitív kutatásának három szintjét, az egyén felettit, az egyénit és az egyén alattit elemzi, összefoglalva és egyben kiemelve a korábbi fejezetek lényeges megállapításait.

*Kövecses Zoltán* könyve egyéni és csoportos tanulmányozásra egyaránt alkalmas. A könyv szerkezete jól szolgálja a szerző célját, hogy az érdeklődő olvasót fokozatosan vezesse be a kognitív metaforaelmélet rejtelmeibe. Az olvasó hamar rájön arra, hogy ezt a könyvet csak fejezetről fejezetre haladva lehet olvasni. A könyv több előrehaladást mindenképpen elősegíti a fejezetek végén található feladatok megoldása. Az egyéni tanulmányozást segíti továbbá a könyv végén található megoldási kulcs. Összegzésül elmondható, hogy a téma jellegéből következően ez a könyv nem könnyű olvasmány, de maradandó szellemi élményt kínál mindazok számára, akik érdeklődnek a metaforikus és általában a képes nyelvhasználat iránt.

Martsa Sándor





A folyóirat megjelenését a Magyar Tudományos Akadémia, a Nemzeti Kutatási és Technológiai Hivatal (NKTH) és a Kutatás-fejlesztési Pályázati és Kutatáshasznosítási Iroda (KPT) támogatta.



Terjeszti a Magyar Posta Rt.

Magyar Posta Rt. Hírlap Üzletága (1008 Budapest, Orczy tér 1.)  
faxon: 06/1-303-3440 e-mailen: [hirlapelofizetes@posta.hu](mailto:hirlapelofizetes@posta.hu)  
További információ: 06/80/444-444

Előfizetési díj egy évre 2800,- Ft. Ára példányonként 700,- Ft.

Külföldön terjeszti a KULTURA Külkereskedelmi Rt (H-1035 Budapest, Kerék u. 80.).

Az MTA Pedagógiai Bizottságának megbízásából kiadja az SZTE BTK, a kiadásért felel a BTK dékánja.

A szerkesztés a Szegedi Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén készült.

Tördelőszerkesztő: Börcsökkné Soós Edit.

Nyomták a FÁROSZ Nyomdaipari Vállalkozásban. Felelős vezető: Mazán Jánosné.

Megjelent 7 (A/5) ív terjedelemben.

HU ISSN 0025-0260

## KÖZLÉSI FELTÉTELEK

A *Magyar Pedagógia* a „*Tanulmányok*” rovatban tudományos szócikkeit jelentet meg. A tágan értelmezett neveléstudomány minden területéről közöl tanulmányokat, empirikus vizsgálat eredményeit összegző írást éppúgy, mint elméleti elemzést vagy egy kutatási terület eredményeinek átfogó, szintetizáló jellegű bemutatását.

A *Magyar Pedagógia* csak eredeti, másutt még nem publikált tanulmányokat közöl. A benyújtással a szerző vállalja, hogy írását másutt még nem jelentette meg, párhuzamosan más folyóirathoz nem nyújtja be. A *Magyar Pedagógiában* való megjelenés szempontjából nem számít előzetes publikációnak a zárt körben, kéziratos sokszorosításként való terjesztés (belső kiadvány, kutatási zárójelentés, konferencia előadás stb.).

A megjelent tanulmányok szerzői megőrzik azt a jogukat, hogy tanulmányukat a *Magyar Pedagógiában* való megjelenés után másutt (gyűjteményes kötetben, más nyelven stb.) újra közöljék.

A kéziratokat magyar vagy angol nyelven lehet benyújtani. Más nyelveken benyújtott kéziratok elbírálásáról a szerkesztőség egyedileg dönt. Az elfogadott idegen nyelvű kéziratok fordításáról a szerkesztőség gondoskodik.

A kéziratokat 3 példányban a főszerkesztő címére kell beküldeni. A tanulmányok optimális terjedelme 10–20 nyomtatott oldal (25000–50000 betű). Az angol nyelvű abstract számára kb. 25 soros összegzést kell mellékelni angol vagy magyar nyelven.

A beérkezett kéziratokat a szerkesztőség a tudományos folyóiratoknál kialakult bírálati eljárás keretében véleményezi. A folyóirat témakörébe eső cikkek közlésének zárólagos szempontja a munka színvonala.

A „*Szemle*” rovatban a pedagógiai kutatással és a szakmai közélettel kapcsolatos írások jelennek meg, melyekre a tudományos közleményekkel szemben támasztott követelmények nem vonatkoznak.

## AIMS AND SCOPE

Established in 1892 and published quarterly, *Magyar Pedagógia* is the journal of the Educational Committee of the Hungarian Academy of Sciences. It publishes original reports of empirical work, theoretical contributions and synthetic reviews on research of particular areas within the field of Education in the broadest sense as well as book reviews and memorandums relevant to the educational research community. The journal publishes research papers in Hungarian accompanied by an abstract in English. *Magyar Pedagógia* seeks to provide a forum for communication between the Hungarian and international research communities. Therefore, the Editorial Board encourages international authors to submit their manuscripts for consideration.

Submitted journal articles will be subjected to a peer review process. Selection is based exclusively on the scientific quality of the work. Only original manuscripts will be considered. Manuscripts which have been published previously or are currently under consideration elsewhere will not be reviewed for publication in *Magyar Pedagógia*. However, authors retain their rights to reprint their article after it has appeared in this journal.

Manuscripts should be preferably in Hungarian or in English. Papers should be between 10–20 printed pages (ca. 25000–50000 characters) and accompanied by a 250 word abstract. Manuscripts submitted in English should be prepared in accordance with the Publication Manual of APA. All manuscripts should be sent in triplicate to Benő Csapó, Editor, *Magyar Pedagógia*, Petőfi sgt. 30–34, H–6722 Szeged, Hungary.

## RESEARCH PAPERS

János Gécz: The pedagogical conference at Balatonfüred in 1956: its antecedents and afterlife in the pedagogical press	241
Judit Nagy: Health education programmes for school-based health promotion	263
József Strohner: Visual education and social roles in the processes of visual communication	283
Krisztián Józsa and Marianne Nikolov: Factors influencing achievement in English and German as foreign languages	307

Abstracted / indexed in: Sociological Abstracts  
Contents Pages in Education