

tékonyan emlékezetükbe kellett vésni. Mielőtt tehát valaki tanulni kezdett, meg kellett tanulnia a hatékony (vagyis az akkor egyáltalán lehetséges) tanulás módszereit.

A mnemotechnikai eljárások hatékonyságát nemcsak kísérletek bizonyították, azok jól értelmezhetők a kognitív pszichológiai elméletek alapján is. (3) E módszerek konkrét technikája sokféle lehet, azonban mindegyik úgy működik, hogy az összetartozóan memorizálni kívánt dolgokat egy már ismerős szerkezetbe, sémába illesztjük. A memorizálásnak, tanulásnak ez a formája meglehetősen paradox kapcsolatban áll a gondolkodással. Olyan információkat kell megjegyezni, amelyeken önmagukban nincs mit gondolkodni. Az együttesen megjegyzendő információknak nincs természetes kapcsolatuk, de mivel a jól szervezett, összefüggő ismereteket hatékonyabban tudjuk megőrizni és felidézni, ha ilyen szerkezet nincs magában a megjegyzendő információhalmazban, akkor azt mesterségesen létrehozzuk. Bár az említett tanulási módszerek a mai iskolai oktatástól különböző kontextusban fejlődtek ki, azokban is fel lehet ismerni a már Konfuciusztól ismerős mozzanatokat: hatékonyan tanulni – még a legegyszerűbb memorizálás esetén is – csak aktív gondolkodással, az elsajátítandó információt aktívan feldolgozó, értelmező, annak értelmet adó, szerkezetbe illesztő erőfeszítéssel lehet. Sajnos a memorizálás, a mnemotechnika alkalmazása hosszú történelmi korszakokra a domináns vagy az egyetlen tanulási módszerre vált, és nem csak kiegészítő, a megfelelő (szűkebb) körben alkalmazandó speciális technikaként működött, mint amit a modern pedagógiai pszichológiák javasolnak.

Az ókortól a modern pszichológia megszületéséig a gondolkodás fejlesztése terén viszonylag kevés újítás jelent meg. A képességek és a készségek fejlesztése néhány rutin műveletre korlátozódott, az elsajátítás mércéje az egyszerű reprodukció volt. A tömegoktatás megjelenésével elindult ugyan bizonyos differenciáció: a tömegoktatás nem lépett túl az ismeretek mechanikus reprodukálásán, és egyszerű készségek kialakításán, az elitoktatás céljai között viszont megjelent a képességek kiművelése, a gondolkodás fejlesztése is. A zene vagy a poétika tanulása során a tanulóknak az elsajátított alapelveket és szabályokat önállóan is alkalmazniuk kellett, többé-kevésbé újszerű, önálló megoldások létrehozása is feladatuk volt. A retorika tanulása keretében vitatkozniuk, érvelniük kellett, miközben saját kritikai szempontjaikat érvényesítették. A képességek fejlesztésének szándéka, a különböző formális rendszerek (matematika, logika, nyelvtani szerkezetek, különösen a latin ragozások) tanításának deklarált céljai között is időről időre felmerült. A megfelelő elméleti keretek, pszichológiai ismeretek hiánya miatt azonban e törekvések alapelvei dogmákká merevedtek, kiüresedtek, eredeti szándékaiktól elszakadva öncélú, mechanikus gyakorlattá silányultak.

A gondolkodás fejlesztésének irányzatai az Egyesült Államokban

A gondolkodás fejlesztését pszichológiai kutatások eredményeire alapozó módszerek, tekintettel a pszichológia viszonylag rövid történetére, ugyancsak rövid múltra tekinthetnek vissza. Nagyjából a huszadik század elejéig vezethetjük vissza e törekvések közvetlen előzményeit. Az egyik kiindulópont Dewey 1910-ben megjelent „How we think” (Hogyan gondolkodunk) című könyve. (4) A könyv, címével ellentétben nemcsak azzal foglalkozik, hogyan gondolkodunk, hanem inkább azzal, hogyan lehetne a gondolkodást fejleszteni. A könyv három fő része közül az első a gondolkodás fogalmát, fejlesztésének szükségességét, természetes és iskolai fejlesztési lehetőségeit tárgyalja, a második a gondolkodással kapcsolatos logikai ismereteket összegzi, míg a harmadik rész teljes egészében a gondolkodás fejlesztésének (5) lehetőségeit taglalja. A könyvben kifejtett javaslatok alapjául a chicagói kísérleti iskolában végzett vizsgálatok és megfigyelések szolgáltak. Dewey munkája évtizedekig egyik forrása volt azoknak a mozgalmaknak, amelyek az iskola alapvető funkcióját a gondolkodás kiművelésében látták.

A gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos kutatások és az eredmények gyakorlati alkalmazásai különbözőképpen alakultak az Egyesült Államokban és Európában. A különbségek kialakulásában számos tényező közrejátszhatott, melyek közül számunkra elsősorban azok figyelemreméltóak, amelyek következtében Amerikában nagyobb hangsúlyt kaphattak a gondolkodás fejlesztésére irányuló törekvések. Az ideológiai tényezők közül kiemelkedő szerepe van az amerikai demokrácia-, szabadság- és függetlenség-éthosznak, továbbá az individualitás tiszteletének. E kiemelkedő értékek mindegyike gyakran fordul elő a gondolkodáshoz fűzött szókapcsolatokban. A demokratikus gondolkodás az egyik legfontosabb jellemvonás, amely az iskolában kifejlesztendő, a független gondolkodás pedig gyakran az önálló gondolkodás szinonimája. A társadalmi feltételek közül fontos szerepe van az USA sajátos politikai rendszerének, a központi oktatáspolitikai, különösképpen az oktatás tartalmával kapcsolatos előírások hiányának, az iskolák, tanárok nagyfokú szabadságának.

A tudományos-szellemi feltételek közül a pszichológia és általában az empirikus társadalomtudományok nagyobb hatása, a pszichológiai eredmények szélesebb körű alkalmazása, üzleti felhasználása emelkedik ki. Kedvezett továbbá a gondolkodás-fejlesztés felértékelődésének néhány véletlenszerűen bekövetkezett társadalmi-politikai esemény is. Ezek a tényezők együttesen azt eredményezhették, hogy az Egyesült Államokban a képességek fejlesztésének igen változatos módszerei, programjai és eljárásai alakultak ki. A gondolkodás fejlesztése mind az oktatásméleti kutatásokban, mind pedig az iskolai gyakorlatban sokkal nagyobb hangsúlyt kapott, mint az európai országokban.

Ugyanakkor, nem lévén központi oktatáspolitikai és az egész országra érvényes követelmények, a kidolgozott, néha hatékonyan bizonyuló eljárások elterjedése esetleges volt, és a pedagógiai-pszichológiai kutatások eredményeinek nagy része – különösen az iskolák irányításában nagyobb szerepet játszó laikusok testületek számára nehezebben érthető, bonyolultabb megoldások – csak hosszabb idő után, vagy egyáltalán nem került át a széles körű gyakorlatba.

Ahogy a pszichológia és annak alkalmazásai általában jobban jelen vannak az amerikai társadalmi közéletben, úgy az iskolában, az oktatásban is nagyobb hatást gyakorolnak a pszichológia eredményei. Az európai hagyományoktól eltérően az oktatásra és nevelésre vonatkozó ismeretek fő szerveződési helyévé a pedagógiai pszichológia vált, és ennek köszönhetően az intelligenciára, gondolkodásra vonatkozó pszichológiai koncepciók is közvetlenül bekerülhettek a tanárképzésbe és az oktatás-fejlesztő szakemberek tudáskészletébe. Mivel nincsenek egységes mércének számító iskolai bizonyítványok, és az egységes iskolai követelmények hiányában a felsőoktatás felvételi vizsgái sem kérhetnek számon a jelentkezőktől jól körülhatárolható tudást, a felvételi vizsgák tesztjei is közelebb járnak az Amerikában egyébként is elterjedtebb, szélesebb körben használt intelligencia tesztekhez.

A tudományos-szellemi feltételek közül a pszichológia és általában az empirikus társadalomtudományok nagyobb hatása, a pszichológiai eredmények szélesebb körű alkalmazása, üzleti felhasználása emelkedik ki. Kedvezett továbbá a gondolkodás-fejlesztés felértékelődésének néhány véletlenszerűen bekövetkezett társadalmi-politikai esemény is. Ezek a tényezők együttesen azt eredményezhették, hogy az Egyesült Államokban a képességek fejlesztésének igen változatos módszerei, programjai és eljárásai alakultak ki. A gondolkodás fejlesztése mind az oktatásméleti kutatásokban, mind pedig az iskolai gyakorlatban sokkal nagyobb hangsúlyt kapott, mint az európai országokban.

(6) Mivel az intelligencia mérése még a munkahelyek betöltésében is hosszú ideig jelentős szerepet játszott, nem véletlen, hogy kimondva vagy kimondatlanul az iskolai oktatás egyik fő feladatává is az intelligencia növelése vált. (Ez a törekvés a gyakorlatban többnyire az intelligenciatesztek megoldására való felkészítéssé egyszerűsödött.)

Az amerikai iskolarendszer sajátosságaival, széttagoltságával, a központi irányítás hiányával, a nagymértékű önállósággal és a helyi kezdeményezések szabadságával függ össze az is, hogy számos iskola működik egész tevékenységét valamelyik kutatási irányzat köré rendezve. Állandóan vannak olyan iskolák – amelyek az intelligencia fejlesztését tekintve az iskolai oktatás egyik alapvető céljának – az egyes intelligenciamodellek alapján indítanak helyi reformokat vagy az azokból levezetett elvek szerint szervezik munkájukat. Az egymást követő intelligencia-konceptióknak rendre kialakultak a megfelelő iskolai tükörképei, amelyek minden tevékenységüket egy-egy elméleti modell alkalmazásának rendelik alá. Például működtek *John Guilford* sokfaktoros intellektus-struktúra modelljére alapozott iskolák (7). *Robert Sternberg* maga irányította triarchikus intelligencia-elméletére alapozott iskolák kialakítását, ami meglehetősen szűk keretek között maradt. (8) Sokkal szélesebb körben terjednek viszont *Howard Gardner* sokat vitatott, többszörös intelligencia-elméletére alapozott iskolai programok. (9)

Ezt a tendenciát, más hangsúlyokkal ugyan, de tovább erősítették bizonyos konkrét történelmi helyzetek. Amint az sok más kutatási eredménnyel is előfordult, a gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos modellek alkalmazását is erősen befolyásolták a társadalmi-politikai folyamatok. A történelmi események és bizonyos pszichológiai felismerések időbeli egybeesésének eredményeként a második világháború előtti időszakban a gondolkodás fejlesztését mint a demokratikus társadalmi berendezkedés fenntartásának és a szabadságjogok megőrzésének eszköztét propagálták. A kor vezető amerikai pszichológusait és oktatáspolitikusait mélyen megrendítették a Németországban végbement események. Az alapjaiban demokratikus weimari köztársaság politikai rendszerében, a demokrácia keretei között kialakuló diktatúra ráirányította a figyelmet a demokrácia sérülékenységre. A németországi eseményekből azt a következtetést vonták le, hogy a demokratikus berendezkedés fennmaradása nem szükségszerű, az alkotmány önmagában nem garantálja a demokrácia túlélését. Úgy vélték, a demokratikus társadalom csak akkor maradhat fenn, ha polgárai megtanulnak kritikusan gondolkodni, védekezni a politikai manipuláció, a propaganda és ideológiai indoktrinálizáció ellen. Ha minden állítást kritikusan kezelnek, és csak a bizonyított igazságokat fogadják el. Ez a meggyőződés lendítette előre a gondolkodás, főleg a kritikai (kritikus) gondolkodás (critical thinking) fejlesztésének mozgalmait a harmincas évek végén, amelynek máig ható hagyományai alakultak ki. (10) Amerikában a nem specialisták számára a gondolkodás fejlesztése még ma is főleg a kritikai gondolkodás kialakítását jelenti. A „critical thinking” terminus tartalma azonban a szakirodalomban sem vált egységessé. A második világháború körüli években a „kritikus” jelző még inkább attitűdöt jelölt, jelentése a szkeptikus, kétkedő, bizonyítékot kereső szinonimákhoz állt közelebb. Később fokozatosan a kognitív tartalomra helyeződött át a hangsúly, a kritikus beállítódás helyett a gondolkodás „helyessége” került a középpontba. Újabban mérvadó pszichológusok (például *Deanna Kuhn*) a kritikus gondolkodást mint az elméleti feltevések és a tapasztalati bizonyítékok összevetésének készség-rendszerét határozzák meg. (11) A kritikus gondolkodás fejlesztése – már csak a mögötte álló filozófia miatt is – elsősorban (bár nem kizárólag) a történelem, illetve a humán tárgyak tanításában, illetve a társadalomtudományi nevelésben kapott teret (12), de számos szerző az oktatás minden mozzanatát, a különböző tárgyak tanítását, a teljes tantervet (13), az értékelési módszereket is átható feladatnak tartja (14). Nehéz lenne eldönteni, hogy a társadalomtudományi nevelés, a kritikus gondolkodás fejlesztése (ami, mint alapvető beállítódás távolabbi hagyományra tekinthet vissza, mint a második világháború előtt indult mozgalom) oka vagy eredménye az egyedülállóan stabil amerikai demokráciának. Az mindenesetre kétségtelen, hogy ezek

a jelenségek az Egyesült Államokban együtt járnak, és a kritikai gondolkodásnak ez a fajta kultusza egyetlen más kultúrára sem jellemző.

Az ötvenes évek végén a „szputnyik sokk”-nak nevezett társadalom-lélektani krízis adott új lendületet az oktatáseméleti kutatásoknak és az oktatás fejlesztésének. Az amerikai közvéleményt mélyen megrázta az első mesterséges hold felbocsátása, az, hogy a Szovjetunió egy időre lépéselőnyre tett szert az akkor a műszaki és tudományos fejlődés élvonalának tekintett és mindenképpen a laikus közvélemény érdeklődését legjobban megragadó űrtechnika terén. A következő években megindult önvizsgálat az oktatás, mindenekelőtt a természettudományos nevelés gyengeségeire irányította a figyelmet. A lemaradást kiküszöbölendő, egy ideig jelentős pénz áramlott az oktatás fejlesztésébe. Az oktatási innováció új lendületet kapott, és az olyan kutatási programok, melyek a gondolkodás fejlesztésére kívántak módszereket kidolgozni, jó eséllyel pályázhattak támogatásra. Részben ez az impulzus indította el a matematikatanítás reformját is, és többek között ez a hullám teremtette meg a kedvező hátteret a „new math” néven ismertté vált radikális reformoknak, köztük a *Dienes Zoltán* által kidolgozott módszerek terjedésének és (legalábbis az USA-ban) rövid karrierjének.

Az 1960-as évek Amerikában az emancipáció, az emberi jogok kiteljesedésének korszaka volt. Bár korábban – nagyjából a harmincas évek végétől – is voltak hasonló kísérletek, ekkor indultak el azok a nagy volumenű oktatási programok, amelyekkel a társadalom hátrányos helyzetű rétegeiből kikerülő gyerekeinek a felemelkedését kívánták szolgálni. Ezek közül a legismertebbé a *Head Start* projekt vált, amelyben évente több százezer hátrányos helyzetű gyermek vett részt 1965 után csaknem két évtizeden keresztül. (15)

A venezuelai kísérletek

A gondolkodás fejlesztésének történetében érdekes jelenséget képviselnek a venezuelai kísérletek. Az 1970-es években bekövetkező olajárrobbanás hirtelen megnövelte a jelentős olajkészletekkel rendelkező ország bevételeit, és politikai kérdéssé vált az ország gyorsított ütemű felzárkózása a világ társadalmilag–gazdaságilag fejlettebb régióihoz. A felzárkózás egyik módjának az intelligencia társadalmi méretekben történő megnövelését tekintették. E célok kivitelezésére 1979-ben megalapították az emberi értelem fejlesztésének minisztériumát (Ministry for the Development of Human Intelligence), ami azután koordinálta az e téren végzett széles körű erőfeszítéseket. (16)

Az intelligencia fejlesztésére már bevált elgondolásokat, eszközöket kívántak felhasználni. Alapelveknek tekintették, hogy csak tudományosan megalapozott módszereket adaptáljanak. Elsősorban *Feuerstein* és *de Bono* programját vették alapul, de megvizsgálták az akkor rendelkezésre álló eredmények széles körét. (17) Meghívták szakértőnek az USA néhány vezető egyetemének kutatóját is, akik közül többen, különösen az első időszakban kitűnő kísérleti terepet láttak a venezuelai projektekben. Később azonban, szembesülve a társadalmi, gazdasági és politikai realitásokkal, közvetlen részvételüket tekintve mértéktartóbbá váltak. A Harvard Egyetem kutatói működtek közre például az *Odyssey* program (18) és a *Project Intelligence* (19) kidolgozásában és kivitelezésében. Bekerült a felhasznált források közé Gardner és Sternberg elmélete is. (20)

Az ambiciózus vállalkozás keretében sokféle projektet indítottak, melyek között szerepelt a családok, különösen az anyák felkészítése arra, hogy gyermekeik intellektuális fejlődését támogassák; bevezették a sakkozás oktatását, mint a gondolkodás fejlesztésének eszközt; kurzusokat indítottak a kreativitás fejlesztésére a felsőoktatásban és a közhivatalnokok körében. A programok támogatottságát jelzi, hogy mind az UNESCO, mind a Nemzetközi Munkaügyi Szervezet (ILO) figyelemmel kísérte e törekvéseket. A munka méreteit jellemzi például, hogy de Bono útmutatásai alapján 42 ezer tanárt képeztek ki a gon-

dolgozás tanítására, és összesen 1,2 millió tanulót kívántak beiskolázni e programra (21). De Bono már arról számol be, hogy 1,25 millió venezuelai gyerek vesz részt a gondolkodásfejlesztő oktatásban. (22)

A venezuelai kísérletek egy ideig komoly figyelmet keltettek, nemcsak a kérdéssel foglalkozó szakértők szűkebb körében, hanem laikusok, politikusok is érdeklődéssel követték e különös vállalkozás fejleményeit. Számos értékelés látott napvilágot, ezek között szerepelt több szakszerű, igényes munka is. Összességében azonban az egész „társadalmi kísérlet” meglehetősen bonyolult, és nem készültek olyan elemzések, amelyek megkísérelték volna a társadalmi, gazdasági, politikai aspektusokat együttesen, a maguk komplexitásában kezelni. Nehezen eldönthető, hogy a gondolkodás fejlesztésére irányuló törekvések csak az oktatás expanziójának és modernizációjának sajátos helyi színterületei voltak, vagy tényleges önálló hozzájárulásuk volt a venezuelai oktatás fejlesztéséhez. Tekintettel a sajátos feltételrendszerre, ami a kísérleteket egyáltalán lehetővé tette, nehéz lenne eredményeiből általánosítható következtetéseket levonni.

A gondolkodás fejlesztése az amerikai egyetemek pszichológiai és pedagógiai tanterveiben, kutatóintézeteiben viszonylag korán elfogadott kutatási témává vált. Ugyanakkor a gondolkodás fejlesztése az egyetemek világán messze túlterjedő mozgalommá is lett. A gondolkodás fejlesztését szolgáló eszközök kidolgozására nemcsak nonprofit kutatóközpontok, hanem üzleti vállalkozások is alakultak. Mindamelllett nemcsak a kutatók, hanem többnyire a laikusok is pontosan meg tudják különböztetni a tudományos kutatás normáinak megfelelő munkákat, a kutatási eredmények gyakorlati alkalmazását és a tudomány értékeitől független, üzleti szempontú tevékenységeket, vagy éppen a nem túl intelligens emberek hiszékenységet kihasználó, az intelligencia gyors javítását ígérő szélhámosságokat.

A értelmi nevelés Európában

Európában az oktatás elmélete didaktika néven a pedagógián belül önálló diszciplínává szerveződött és az oktatásra vonatkozó ismeretek elsősorban a didaktikán keresztül jutottak el a gyakorló tanárokhoz. A pedagógiai gondolkodást áthatotta a német szellemtudományok szemléletmódja, így az oktatásra vonatkozó elgondolások is gyakran elvont, filozofikus köntösben jelentek meg. Bár ebben a körben is időről időre felmerült a képességek fejlesztésének, az értelmi nevelésnek, a szellem kiművelésének igénye, a javaslatok többnyire nem léptek túl a formális logika tanítását propagáló megfontolásokon.

Mivel Európában az oktatás céljait és módszereit hagyományosan a tartalom, az elsajátítandó tananyag határozza meg, az empirikus pedagógiai kutatásoknak és a pszichológiai eredményeknek egészen a hatvanas évekig csak kisebb befolyása volt az oktatás elméletére és gyakorlatára. Az európai iskolák inkább tantárgy-centrikusak, az oktatást a tantárgyaknak megfelelő diszciplínák hagyományai, szemléletmódja jobban befolyásolja, mint a pszichológiai szempontok. Mindamelllett a didaktikában is voltak törekvések a kor fejlődés-lélektani elméleteire alapozott didaktikai koncepciók kidolgozására. A Magyarországon megjelent munkák közül kiemelkedik Nagy László gyermekfejlődési alapon írott didaktika könyve. (23) Harminc évvel később jelent meg a Piaget-tanítvány *Hans Aebli* által kidolgozott pszichológiai didaktika. (24) Bár mindkét könyv az iskola reformján munkálkodó kutatók, elméleti gondolkodók és kísérletező pedagógusok sokat idézett forrásává vált, a didaktikai gondolkodás fő áramára és az iskola reális folyamataira kevés befolyást gyakoroltak.

Az iskolai oktatás tartalmainak megszabásában nagyobb a központi irányítás szerepe, így az iskolák egységesebbek, kisebb a variabilitás. Mivel a reformoknak az egész centralizált rendszert kell megmozdítaniuk, az innováció általában nehezebben talál

utat a gyakorlatban. A változás ezért lassúbb, nehezkesebb, viszont az elért változások többnyire tartósabbak. Ezek az általánosítások inkább csak a kontinentális Európára érvényesek. A későbbiekből kitűnik, hogy Nagy Britannia a gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos kutatások és alkalmazás terén is közelebb áll az amerikai tendenciákhoz, mint a többi európai ország.

Az európai oktatási modellnek azonban sok kimutathatóan pozitív hatása is van. Az európai iskolákban sokkal több tudományos ismeretet tanítanak, és ennek a hozama egyértelműen megmutatkozik a tudásszintet felmérő nemzetközi összehasonlító vizsgálatokban. (25) Amellett, hogy az oktatás közvetlen céljai között a gondolkodás fejlesztése kevésbé jelenik meg, az európai rendszer még lehetne hatékonyabb, akár a gondolkodás fejlesztése terén is. Lehet, hogy az alaposabb, rendszeresebb tudományos képzés egyben a gondolkodást is jobban fejleszti. De lehet az is, hogy az ismeretek közvetítése felesleges ballasztal terheli az oktatást, és elvonja a figyelmet és energiát a gondolkodás fejlesztésétől. Nincsenek olyan vizsgálatok, amelyek alapján össze lehetne hasonlítani, hogy az amerikai vagy az európai oktatási modell vezetett a gondolkodás hatékonyabb fejlesztéséhez. Számos alapvető elméleti probléma (például a felmérendő képességek elfogadható körülhatárolása) miatt a kérdésre nem fog empirikus válasz születni.

A gondolkodás fejlesztésével kapcsolatos publikációk túlnyomó többsége amerikai. Ez azonban a valós helyzetről némileg torzított képet ad, a valóban elvégzett kutatások terén valószínűleg nem ilyen nagy az amerikai fölény. Az amerikai publikációk egységes és jól szervezett informatikai rendszerben jelennek meg, viszont Európa nyelvi széttagoltsága miatt az európai kísérletek közül csak a legkiemelkedőbbek válnak az országok határain kívül is ismertté. Míg Amerikában az önmagukban kis léptékű, egyedi kísérleteknek is van esélyük arra, hogy a szintetikus munkák, metaanalízisek révén gazdagítsák az adott kutatási területet, Európában a különböző országok kutatói közötti rendszeres kommunikáció és együttműködés csak a nyolcvanas években kezdődött el. Ekkor szerveződött meg több olyan, az egész kontinenst átfogó tudományos társaság, amely keretet ad a képességek fejlesztésével foglalkozó munkacsoportok együttműködésének is. A gondolkodás fejlesztése terén Európában végzett kutatásokat, kísérleteket áttekintő publikációk viszont csak a kilencvenes években kezdtek megjelenni. (26). Az első, európai kutatók eredményeit bemutató kötet pedig csak a század utolsó évében jelent meg. (27)

A szovjet-orosz pszichológia hatása

A huszadik századnak azokban az évtizedeiben, amikor a gondolkodás fejlesztése az oktatás egyre hangsúlyozottabb céljává vált, a világ egyben politikai, gazdasági és kulturális szempontból is rendkívül megosztott volt. Így a témakör nyugati szakirodalmában jelentős térségek fejleményei nincsenek arányosan jelen. Ezek között sajátos helyet foglal el a Szovjetunióban folytatott munka.

A szovjet pedagógia, alapvetően ideológiai, politikai meghatározottsága ellenére számos progresszív irányzatot tudott integrálni, és eredményei több területen is figyelemre méltóak. A nyugat figyelmét mindenekelőtt a „szputnyik sokk” irányította rá a szovjet természettudomány- és matematikatanítás sikereire. Ekkor vált igazán széles körűvé a szovjet oktatási rendszer eredményeinek tanulmányozása. Mindamellett a szovjet eredmények nyugati recepcióját mindvégig átszötte a hidegháborús szembenállás, ami nagymértékben megnehezítette az objektív elemzést, és mindkét irányban torzítón hatott: egyes eredmények vagy elméletek divatosá válásától és túlértékelésétől a teljes elutasításig terjedt az elfogultság spektruma. Összességében azonban elmondhatjuk, hogy a Kelet és a Nyugat legkiemelkedőbb egyéniségei a politikai rendszereik ideológiai kötöttségein túltevé magukat könnyen megtalálták a közös hangot, és kölcsönösen méltányolták egymás eredményeit.

A szovjet pedagógiai pszichológia eredményeiről, az iskolai alkalmazásokról szóló közleményeket, azok hitelességét beárnyékolta a túlideologizáltság, a voluntarizmus és a propagandisztikus megfogalmazás. Nemcsak a kor kötelező szóhasználata, hanem a kísérletek dokumentálásának hiányosságai, és a kutatás-módszertani normák laza kezelése is nehezítik az eredmények utólagos értékelését. A gondolkodás, a képességek fejlesztésére vonatkozó óriási irodalomból ezért itt csupán azokat idézem fel, amelyek átmentek a nyugati tudományosság szűrőjén, és a szovjet ideológia befolyási övezetein túl is visszhangot keltettek.

A szovjet-orosz pszichológia és pedagógiai eredményeit a Nyugat folyamatosan figyelemmel kísérte, és kiemelkedő képviselőinek munkái beépültek a nyugati szakirodalomba is. A gondolkodás, az értelmi képességek fejlesztésének kutatásában kétségtelenül *Vigotszkij* és követőinek munkái gyakorolták a legnagyobb hatást. *Vigotszkij* nézetei viszonylag korán ismertté váltak, és hatásuk szinte folyamatos: a legkülönbözőbb reformtörekvések idézik *Vigotszkij* elgondolásait forrásként. Amerikai elismerését olyan jelentős

kutatók rendszeres hivatkozásai jelzik, mint *Jerome Bruner*. A magyar származású *Vera John-Steiner* fordítása és kommentárjai a szélesebb szakmai közvélemény számára is hozzáférhetővé tették *Vigotszkij* munkáit. (28) Több kutató közvetlenül felhasználta, továbbépítette elméletét, Wertsch körül például egész *vigotszkijánus* iskola alakult ki. (29) *Vigotszkij* nevével legjobban talán zóna-elmélete asszociálódott. Az elmélet szerint a tanítás akkor hatékony, ha a tanuló aktuális fejlettségi szintjét megelőzi, de nem annyira, hogy az a tanuló számára már követhetetlen. Ebben az optimális sávban haladva lehet a tanulót mindig az éppen következő fejlődési szakaszba eljuttatni. A „zónaelmélet” hamar utat talált magának az iskolai alkalmazások fele (30), és az angol megfelelő (Zone of Proximal Development), valamint rövidítése, a ZPD a művelt angol köznyelvbe is beépült, szá-

mos szójáték forrásává vált. *Vigotszkij* amerikai népszerűségét kétségtelenül fokozta a szovjet rendszerrel szembe kerülés, fiatalon elhunyt, rendkívüli tehetségről romantikus vonásokkal megrajzolt portré is, amellyel sok amerikai egyetemi tankönyvben a munkáiról szóló ismertetést bevezette.

Nem kevésbé népszerű azonban *Vigotszkij* a kilencvenes éveket meghatározó új tudományos közegben sem. Számos, egymástól különböző paradigmában mutatható ki közvetlen hatása. A nagyjából a nyolcvanas években kezdődött, szociokulturális forradalomként is emlegetett szemléletmód eleve nagyobb hangsúlyt helyez a tanulás társas kontextusára, és újraéleszti többek között *Vigotszkij* elgondolásait is. A kontextus, a helyzet, a társas közeg, a közvetítő felnőtt szerepének értelmezéséhez *Vigotszkij* munkái megfelelő keretet kínálnak. (31) A megosztott megismerés (shared cognition), a kooperatív tanulás (cooperative learning), a konstruktivizmus társas irányai (szociál-konstruktivizmus), a szituatív tanulás (situated learning) vagy szituatív megismerés (situated cognition) elméletei egyaránt gyakran hivatkoznak *Vigotszkijra*. A matematika tanítását a hétköznapi problémáival szorosabban összekapcsoló realizisztikus matematikai modellezés is egyik forrásának tekinti. (32)

A szovjet-orosz pszichológia és pedagógiai eredményeit a Nyugat folyamatosan figyelemmel kísérte, és kiemelkedő képviselőinek munkái beépültek a nyugati szakirodalomba is. A gondolkodás, az értelmi képességek fejlesztésének kutatásában kétségtelenül Vigotszkij és követőinek munkái gyakorolták a legnagyobb hatást. Vigotszkij nézetei viszonylag korán ismertté váltak, és hatásuk szinte folyamatos: a legkülönbözőbb reformtörekvések idézik Vigotszkij elgondolásait forrásként

A gondolkodás fejlesztésével foglalkozó szovjet pszichológusok munkáinak megismertetéséért a már említett *Wertsch* (33) mellett a Kanadában élő, indiai származású *J. P. Das* tett különösen sokat. *A. R. Luriját* a nyugati szerzők által legtöbbször idézett szovjet pszichológusként tartják számon, különösen pszichofiziológiai munkái és a memóriára vonatkozó vizsgálatai tették ismertté. *Das* és munkatársai (főleg *Crawford*), akár csak a több más kutatócsoport, a fogyatékos gyerekek rehabilitációjához találtak forrásokat *Lurija* műveiben. (34)

A Szovjetunió belül végzett széles körű empirikus munkából érdemes kiemelni azt a nagy hatású kísérletsorozatot, amely *Galperin* és munkatársai nevéhez fűződik. A *Galperin* nevével összekapcsolódó, „az értelmi tevékenység szakaszos formálásának elmélete” *Vigotszkij* zóna-elméletének és *Piaget* interiorizáció elméletének több vonásával is hasonlóságot mutat. (35) Az elmélet alapján *Davidov* például az alsó tagozatos matematika, *Elkonyin* pedig a nyelvtan tanítását helyezte új alapokra. *Talizina* szinten a tanítás lényeges mozzanata a gondolkodási folyamat egyes lépéseinek explicitté tétele, amire jó lehetőséget kínált a hatvanas években egyre népszerűbbé váló programozott oktatás. Az oktatóprogram így nemcsak az ismeretek elsajátítását segíti, hanem a tanulási folyamat lépéseinek pontos irányításával a tanulót végigvezeti a gondolkodás egyes fejlődési fázisain is. (36) Hasonló szellemben kívánta az algoritmizálást az oktatás szolgálatába állítani *Landa*. Munkái nagy hatást gyakoroltak a tananyag elemzésének és elrendezésének technikáira, továbbá az oktatástechnológia fejlődésére, a taneszköz-készítésre is. (37) Miután azonban *Landa* nyugatra távozott, és ott „*Landamatic*” néven sikeres vállalkozást indított, a munkáira való szovjet hivatkozások elapadtak. *Galperin* és munkatársainak nyugati ismertségét nagymértékben segítette a kelet-német kapcsolat, munkáiknak az NDK-ban németül való kiadása. Különösen a holland kutatók figyeltek fel e publikációkra, melyek hatása egészen a kilencvenes évek végéig nyomom követhető.

A századvég globalizálódó tendenciái

A hetvenes évektől kezdődően egy újabb jelenség is befolyásolja a gondolkodási képességek fejlesztésének társadalmi státusát, az e kérdésekről folyó szakmai vitát és laikus vélekedéseket. A század utolsó negyedében felgyorsuló változásokat sokféle forrásból táplálkozó, sokirányú szellemi áramlat kísérli meg megjeleníteni. Ezek között egyaránt jelen van a modernizmus magabiztossága, a posztmodern néha cinizmusba hajló, relativizáló elbizonytalanodása és már a posztmodernből is kiábrándult útkeresés. Ezek a szellemi áramlatok a változások gyorsuló ütemét hol jövősokk-ként, hol informatikai forradalomként, hol információrobbanás-ként, hol a megszerzett tudás gyors ütemű elavulásaként jelenítik meg. A tudás gyorsuló ütemű változására az oktatásemélet már a hetvenes években megtalálta a választ az egész életen át tartó tanulás (lifelong learning) formájában. De hogy mit és hogyan tanuljunk, azt folyamatosan újra kell értelmezni, és ebből az értelmezésből nem lehet kihagyni a gondolkodás tanulását, a kognitív képességek szisztematikus kifejlesztését.

Ami az ókorban még kényszer szülte természetes egységet alkotott, az a modern társadalmakban már egyáltalán nem szükségszerűen tartozik össze, és ha az iskolai oktatás hatékonyságát fenn akarjuk tartani, újra és újra meg kell fontolnunk, hogy a változó környezetben hogyan értelmezzük tanulás és gondolkodás egységét. Ma már az információ rendkívül hatékonyan tárolható, és a fejlett ipari társadalmakban korlátlan bőségben áll rendelkezésre. *Szentgyörgyi Albert* néhány évtizeddel ezelőtti kijelentése (nem feltétlenül kell valamit tudni, elég, ha azt tudjuk, melyik könyvben nézzünk utána) csakhamar szállóigévé vált, és a tananyag csökkentésének különböző hullámaiban hatékony jelszó lett. (És persze jó használható ideológia a lusta diákok számára.) Ma már *Szentgyörgyi* is biztosan másként fogalmazna, talán azt mondaná: elég azt tudnom, melyik CD-ROM-on, vagy melyik

adatbankban, hol találok meg az interneten a szükséges információt. Sőt talán még ennyit sem kell tudni, hiszen az információk megtalálását is hatékony kereső programok, a programok használatát pedig gombnyomásra előhívható segítők („help” menük) támogatják. Ad absurdum kiélezve a gondolatmenetet, megkérdezhetjük, néhány év múlva érdemes lesz-e még bármit is megtanulni azon túl, hogy hol kell bekapcsolni a számítógépet és hogyan kell használni a billentyűzetét?

Hasonló a helyzet a gondolkodással is. A fejlett informatikával rendelkező országokban már nem csupán az egyszerű rutin számolási műveletek alól mentette fel a számítógép a használóját, hanem egyre bonyolultabb gondolkodási műveletek végzése, a korábban alkotónak tekintett tevékenységek alól is: a tetszetős ábrák rajzolásától kezdve a műszaki tervezésen, a vállalatvezetési stratégiák meghatározásán keresztül sok mindenre képesek a számítógépek. A helyesírást és a nyelvtant automatikusan ellenőrző rutinok az elterjedt irodai programcsomagok standard komponenseivé váltak, kereskedelmi forgalomba kerültek a különböző nyelv-

ek között rutin fordításokat végző programok, küszöbön áll a szóbeli parancsokat, a diktálást „megértő”, a billentyűzet használatát is kiküszöbölő programok megjelenése. A nyelvoktatásban egyre nagyobb szerepet játszanak az interaktív multimédia oktató-programok, amelyek video vagy hangrészletekkel helyezik a tanulót valódi kommunikációs kontextusba. A tanuló minden megnyilvánulását rögzítik, és matematikai pontossággal kiemezik, hogy például a kiejtése mennyiben tér el az adott nyelvet anyanyelvként beszélőtől, majd a gép fáradhatatlanságával javítják a beszélő akcentusát.

Lehet még az iskolában bármi hasznosat tanítani? Ha nem a napi szükséglet és nem is a belátható jövő (az ma már nagyon rövid) határozza meg, hogy mit tanítsunk az iskolában, akkor mi? Nem csoda

*A világon mindenütt elbizonytalanodik
az iskola
a célok kitűzése és a módszerek
meghatározása tekintetében.
Az európai oktatási rendszerekben
komoly stabilizáló tényező
a kultúra és a tradíció,
de a sokkal nyitottabb
és pragmatikusabb amerikai
társadalomban az oktatás válságának
egyik oka lehet,
hogy a gyakorlat közvetlen szükségletei
egyre kevesebb eligazítást nyújtanak
az oktatási célok
meghatározását illetően*

tehát, ha a világon mindenütt elbizonytalanodik az iskola a célok kitűzése és a módszerek meghatározása tekintetében. Az európai oktatási rendszerekben komoly stabilizáló tényező a kultúra és a tradíció, de a sokkal nyitottabb és pragmatikusabb amerikai társadalomban az oktatás válságának egyik oka lehet, hogy a gyakorlat közvetlen szükségletei egyre kevesebb eligazítást nyújtanak az oktatási célok meghatározását illetően.

Az ellentmondások és paradoxonok megoldásában segítségünkre lehet, ha az oktatási célok és módszerek meghatározása során távolabbra tekintünk, és nagyobb mértékben építünk az utóbbi néhány évtized pszichológiai felismerésére. Ebben az összefüggésben egyetérthetünk azzal, amit Deanna Kuhn a kognitív fejlődés kutatásának és a pedagógiának a kapcsolatáról ír: „... a kognitív fejlődés kutatása két különböző módon járulhat hozzá az oktatáshoz. Egyrészt segíthet megtalálni a leghatékonyabb eszközöket azoknak a céloknak a megvalósításához, amelyeket egy társadalom maga elé tűz. Másrészt segíthet egy társadalmat abban, hogy meghatározza a célokat oktatási rendszere számára.” (38) Ma már valóban a célok meghatározása az, amiben az oktatás elméletének a legnagyobb szüksége van a kognitív tudományok segítségére.

Jegyzet

- (1) Pontosabban, Tőkei Ferenc fordításában: „Tanulni és nem gondolkodni hiábavaló fáradtság; gondolkodni és nem tanulni pedig: veszedelmes.” KONFUCIUSZ: *Beszélgések és mondások*. (Ford.: Tőkei Ferenc. 2. kiad.) Szukits Könyvkiadó, Szeged. 18. old.
- (2) Például az egyik legerősebb pedagógiai-pszichológiai tankönyv, Good és Brophy munkája is nagy teret szentel ezeknek a technikáknak. GOOD, T. L. ÉS BROPHY, J.: *Contemporary educational psychology*. 5. kiadás. Longman, Whyte Plains. 1995. 217–219. old.
- (3) Ld. SOLSO, R. L.: *Cognitive psychology* (3. kiadás). Allyn and Bacon, Boston, 1991. 238–263. old.; ATKINSON, R. L., ATKINSON, R. C. SMITH, E. E. ÉS BEM, D. J.: *Pszichológia*. Osiris-Századvég, Budapest, 1994. 238–240. old.
- (4) DEWEY, J.: *How we think*. D. C. Heath and Co. Publishers, Boston, New York, Chicago, 1910.
- (5) Dewey a „training” kifejezést használja, ami inkább képzésnek fordítható, de maga a könyv a rendszeres „tréning”, a gyakorlás, az edzés jellegű fejlesztés szükségességéről szól.
- (6) Az intelligencia koncepciókról magyar nyelven olvasható könyvek például HORVÁTH GYÖRGY: *Az értelem mérése*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1991.; HORVÁTH GYÖRGY: *Bevezetés a tesztelméletbe*. Keraban Könyvkiadó, Budapest, 1993.; ANDERSON, M.: *Intelligencia és fejlődés*. Kulturtrade Kiadó, Budapest, 1998.
- (7) Guilford intelligencia-modelljére alapozott fejlesztő programokról számol be például JACOBS, P. I.–VANDEVENTER, M.: *Evaluating the teaching of intelligence*. Educational and Psychological Measurement. 1972. 32. évf. 235–248. old.; MEEKER, M. N.: *SOI (Structure Of Intellect)*. In: Costa, A. J. (szerk.): *Developing minds. A resource book for teaching thinking*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria. 1985. 187–192. old.
- (8) Sternberg három komponensű (triarchikus) rendszerében a metakomponenseket, a teljesítménykomponenseket és a tudás elsajátításának komponenseit különbözteti meg. Az elméletet részletesen kifejti: STERNBERG, R. J.: *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press, New York, 1985. Az iskolai alkalmazást illetően l.: STERNBERG, R. J.: *Teaching intelligence: A triarchic model*. In: Perkins, D. N., Lochhead, J. és Bishop, J. (szerk.): *Thinking: The second international conference*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 1987. 53–60. old.
- (9) Gardner eredetileg a többszörös intelligencia elméletét, melyben az intelligencia hét egymástól minőségileg eltérő formáját különbözteti meg, 1983-ban fejti ki: GARDNER, H.: *Frames of mind. The theory of multiple intelligences*. Basic Books, New York, 1983. Az elmélet fogadtatásáról és alkalmazásairól tíz évvel később számol be: Gardner, H. (szerk.): *Multiple Intelligences. The theory in practice*. Basic Books, New York. 1993. Az elméletre alapozott képességfejlesztő projektek bemutatása: KRECHEVSKY, M. ÉS GARDNER, H.: *Approaching school intelligently: An infusion approach*. In: Kuhn, D. (szerk.): *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills. Contributions to Human Development*. 1990. 21. kötet. 79–94. old.; ARMSTRONG, T.: *Multiple intelligences: Seven ways to approach curriculum*. Educational Leadership, 1994. 11. sz. 26–28. old.; ARMSTRONG, T.: *Multiple intelligences in the classroom*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria. 1994.
- (10) A kritikai gondolkodás gyökereit illetően l. PRESSEISEN, B. Z.: *Critical thinking and thinking skills: State of the art definitions and practice in public schools*. Research for Better Schools. Philadelphia, 1986.; Presseisen, B. Z.: *Thinking and curriculum: critical crossroads for educational change*. In: Heiman, M. és Slomianko, J. (szerk.): *Thinking skill instruction: Concepts and techniques*. National Educational Association, Washington, D. C. 1987.
- (11) KUHN, D.: *Education for thinking: What can psychology contribute?* In: Schwebel, M., Maher, C. A. és Fagley, N. S. (szerk.): *Promoting cognitive growth over the life span*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 1990. 25–45. o.
- (12) SALINGER, T.: *Critical thinking and young literacy learners*. In: Collins, C. és Mangieri, J. N. (szerk.): *Teaching thinking: An agenda for the 21st century*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 1992. 319–332. old.
- (13) ENNIS, R. H.: *Goals for a critical thinking curriculum*. In: Costa, A. J. (1985, szerk.): *Developing minds. A resource book for teaching thinking*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria. 1985. 54–57. old.
- (14) MCPECK, J. E.: *Critical thinking and education*. St Martins’s Press, New York. 1981.
- (15) A „head start” program oktatáspolitikai összefüggéseit elemzi például CARUSO, D. R., TAYLOR, J. J.–DEETTERMAN, D. K.: *Intelligence research and intelligent policy*. In: Detterman, D. K. és Sternberg, R. J. (szerk.): *How and how much can intelligence be increased*. Ablex Publishing Corporation, Norwood. 1982. 45–65. old.
- (16) SÁNCHEZ, M.: *Teaching thinking processes*. In: Perkins, D. N., Lochhead, J. és Bishop, J. (szerk.): *Thinking: The second international conference*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 1987. 413–430. old.
- (17) Reuven Feuerstein többféle elméleti forrást például Piaget és Vigotszkij elméletét is felhasználva dolgozta ki Instrumental Enrichment (IE) nevű gondolkodásfejlesztő programjának alapjait, a gyakorlatuk maguk azonban nagyrészt mégis leginkább az intelligenciatesztek feladataira hasonlítanak. Az IE részletes leírását és ered-

- ményeit I. FEUERSTEIN, R.–RAND Y., HOFFMAN, M.–MILLER, R.: *Instrumental enrichment*. University Park Press, Baltimore. 1980.; továbbá: FEUERSTEIN, R.–JENSEN, M. R.–HOFFMAN, M.–RAND, Y.: *Instrumental enrichment. An intervention program for structural cognitive modifiability*. In: Segal, J. W., Chipman, S. F. és Glaser, R. (szerk.): *Thinking and learning skills*. Vol. 1. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 1985. 43–82. old. Edward de Bono programjának neve megegyezik vállalatának nevével, azaz: Cognitive Research Trust (CoRT). A CoRT bemutatását illetően I. DE BONO, E.: *The Cognitive Research Trust (CoRT) thinking program*. In: Maxwell, W. (szerk.): *Thinking. The expanding frontier*. The Franklin Institute Press, Philadelphia. 1983. 115–127. old.; illetve: De Bono E.: *The CoRT thinking program*. In: Segal, J. W., Chipman, S. F. és Glaser, R. (szerk.): *Thinking and learning skills*. Vol. 1. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 1985. 363–388. old.
- (18) Az Odyssey programot bemutatja WRIGHT, E.: *Odyssey: A curriculum for thinking*. In: Costa, A. J. (szerk.): *Developing minds. A resource book for teaching thinking*. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria. 1985. 224–226. old.
- (19) A Project Intelligence eredményeit számos publikáció tárgyalja. Például NICKERSON, R. S.: *Project Intelligence*. An account and some reflections. In: Schwebel, M. és Maher, C. A. (szerk.): *Facilitating cognitive development: International perspectives, programs and practices*. Special Services in the Schools. Vol. 3. 2. sz. Haworth Press, New York. 1986. 83–102. old.; továbbá: Herrnstein, R. J., Nickerson, R. S., Sánchez, M. és Swets, J. A.: *Teaching thinking skills*. *American Psychologist*, 1986. 41. évf. 11. sz. 1279–1289. old.
- (20) Gardner Multiple Intelligences illetve Sternberg: triarchikus intelligencia elméleteiről van szó. L. a 8. és a 9. Sz. jegyzetet.
- (21) DOMINGUEZ, J.: *The development of human intelligence: The Venezuelan case*. In: Segal, J. W., Chipman, S. F. és Glaser, R. (szerk.): *Thinking and learning skills*. Vol. 1. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 1985. 529–537. old.
- (22) DE BONO E.: *The practical teaching of thinking using the CoRT method*. In: Schwebel, M. és Maher, C. A. (szerk.): *Facilitating cognitive development: International perspectives, programs and practices*. Special Services in the Schools. Vol. 3. 2. sz. Haworth Press, New York. 1986. 33–47. old.
- (23) NAGY LÁSZLÓ: *Didaktika gyermekfejlődési alapon*. Budapest. 1921.
- (24) AEBLI, H.: *Didactique psychologique*. Application a la didactique de la psychologie de Jean Piaget. Delachaux et Niestle, Neuchatel. 1951. (Magyarul: OPKM dokumentáció)
- (25) Keeves könyvből, amely az IEA természettudományi felméréseinek eredményeit mutatja be a hetvenes és a nyolcvanas években, kiténik az európai és az ázsiai országok tanulóinak jobb teljesítménye. KEEVES, J. P.: *The IEA study of science III*. Changes in science education and achievement: 1970 to 1984. Pergamon Press, Oxford. 1992. Az ázsiai országok, bár teljesítményük kissé visszaesett, többnyire a nemzetközi élemezőnyben vannak a 90-es évek közepén elvégzett vizsgálatok szerint is. L. BEATON, A. E.–MARTIN, M. O.–MULLIS, I. V. S.–GONZALEZ, E. J.–SMITH, T. A.–KELLY, D. L.: *Science Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College, Boston. 1996.; BEATON, A. E.–MULLIS, I. V. S.–MARTIN, M. O.–GONZALEZ, E. J.–KELLY, E. J.–SMITH, T. A.: *Mathematics Achievement in the Middle School Years: IEA's Third International Mathematics and Science Study*. Center for the Study of Testing, Evaluation, and Educational Policy, Boston College, Boston. 1996.
- (26) A kilencvenes évek elején McGuinness és Nisbet még csak egy folyóirat-cikk keretében összegzi az európai kísérleteket, lényegében ez az első írás, amelyik megkísérli számba venni az európai törekvéseket: MCGUINNESS, C.–NISBET, J.: *Teaching thinking in Europe*. *British Journal of Educational Psychology*. 1991. 61. évf. 174–186. old. Hat évvel később Hamers és Overtoom már a teljesség igényével gyűjti egy kötetbe az Európában végzett kísérletek eredményeit, egy-egy rövid fejezetet szentelve a 42 gondolkodásfejlesztő projekt leírására: HAMERS, J. H. M.–OVERTOOM, M. TH.: *Teaching thinking in Europe. Inventory of European Programmes*. Sardes, Utrecht. 1997.
- (27) Hamers, J. H. M., van Luit, J. E. H. és Csapó B. (szerk.): *Teaching and learning thinking skills*. Swets and Zeitlinger, Lisse. 1999.
- (28) VYGOTSKY, L. S.: *Mind in society: The development of higher psychological processes*. (Ford. és szerk.: Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. és Soubermans, E.) Harvard University Press, Cambridge, MA. 1978.
- (29) WERTSCH, J. V.: *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press, Cambridge, MA. 1985.; WERTSCH, J. W.–MINICK, N.: *Negotiating sense in the zone of proximal development*. In: Schwebel, M., Maher, C. A. és Fagley, N. S. (szerk.): *Promoting cognitive growth over the life span*. Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ. 1990. 71–88. old.
- (30) Rogoff, B. és Wertsch, J. V. (szerk.): *Children's learning in the „zone of proximal development”*. Jossey-Bass Publishers, San Francisco, 1984.
- (31) Vigotszkij szociál-konstruktivista megfontolásaira építenek például DAMON, W.: *Social relations and children's thinking skills*. In: Kuhn, D. (1990, szerk.): *Developmental perspectives on teaching and learning thinking skills*. Contributions to Human Development. 1990. Vol. 21. 95–107. old.; továbbá: BROWN, A. L.–CAMPIONE, J. C.: *Communities of learning and thinking or a context by any other name*. In: Kuhn, D. (szerk.): *Developmental*

- perspectives on teaching and learning thinking skills. *Contributions to Human Development*. 1990. Vol. 21. 108–126. old.
- (32) Például NELISSEN, J. M. C.: *Thinking skills in realistic mathematics*. In: Hamers, J. H. M., Van Luit, J. E. H. és Csapó, B. (szerk.) *Teaching and learning thinking skills*. Swets and Zeitlinger, Lisse. 1999. 189–213. old.
- (33) WERTSCH, J. V.: *The concept of activity in Soviet psychology*. Sharpe, New York. 1981.
- (34) CRAWFORD, S. A. S.–DAS, J. P.: *Teaching for transfer: a program for remediation in reading*. In: Carlson, J. S. (szerk.): *Advances in cognition and educational practice*. Vol. 1. B. JAI Press, Greenwich. 1992. 73–103. old.
- (35) GALPERIN, P. J.: *Az értelmi cselekvések kialakulására irányuló kutatások fejlődése*. Magyar Filozófiai Szemle, 1966. 1. sz.
- (36) TALIZINA, N. F.: *Az értelmi tevékenység szakaszos formálásának elmélete és a programozott oktatás*. Magyar Pedagógia, 1966. 3–4. sz. 296–305. old.; Talizina, N. F.: A programozott tanítás pszichológiai-pedagógiai problémái az irányítás általános elméletének megvilágításában. Magyar Pedagógia, 1967. 1. sz. 77–89. old.
- (37) LANDA, L. N.: *A tanulók racionális módszerekre való tanítása és az algoritmusok problémája*. Magyar Pszichológiai Szemle, 1962. 2. sz. 76–98. old.; LANDA, L. N.: *Az algoritmusok és a programozott oktatás*. A pedagógia időszerű kérdései külföldön. Tankönyvkiadó, Budapest. 1966.; Landa, L. N.: *Algoritmizálás az oktatásban*. Tankönyvkiadó, Budapest. 1969.
- (38) Az idézet forrása: KUHN, D.: *Making cognitive development research relevant to education*. In: Damon, W. (szerk.): *Child development today and tomorrow*. Jossey-Bass Publishers. San Francisco, 1989. 262. old.

A tanulmány az OTKA T030555 számú pályázata keretében végzett kutatáshoz kapcsolódik.

Mentor Könyvesbolt

1071 Budapest, L v lde tór 7.

Telefon: 343-1893

A Mentor Könyvesbolt k rlet a
tánk nyvek,
pedag giai, pszichol giai szakk nyvek, szakfoly iratok,
fejleszté j rtek.

Nyitva tartás: h t fitil pntekig 9 17 r g

Ugyanitt

Mentor Beszédközpont

Logopédiai diagnosztika

A közvetlen gondolkodási készség-fejlesztés pedagógiája az elmúlt évtizedek nemzetközi gyakorlatában

Minden pedagógiai munka explicite vagy impliciten megfogalmazott célja többek között a gondolkodási készségek fejlesztése. Egyetlen országban sincs olyan oktatásügyi program, amelyben ez ne szerepelne az elsődleges fontos célok között. A gyakorló pedagógusok is a legfontosabb céljaik között említik a gondolkodási készségek fejlesztését – még ha kultúránként vagy képzettségük szerint természetesen különböző értelemben fogják is föl, mik a gondolkodási készségek és mit jelent a fejlesztésük, illetve hogy milyen célból fejlesztjük azokat.

Atéma fontossága ellenére az elmúlt évtizedek pedagógiai és lélektani kutatásai alapvető kérdéseket sem tudtak megnyugtatóan tisztázni a gondolkodással és a gondolkodási készségekkel, illetve azok fejlesztésével kapcsolatban. Annak ellenére így van ez, hogy számos fontos részlemélet vagy komplexebb teória született e kérdésekre vonatkozóan; elég csupán Piaget-ra, Fodorra, M. Andersonra vagy az itthoniak közül mondjuk Lénárdra, Nagy József-re vagy Csapóra utalni.

A számos megválaszolatlan és – legalábbis konszenzuális értelemben – eldöntetlen kérdésből csupán példaképp néhány:

- Mi a gondolkodás, mik a gondolkodási műveletek, mit nevezünk gondolkodási készségeknek;
- milyen viszony van a gondolkodási műveletek, illetve az azokra való készség (vagyis a gondolkodási készségek) között;
- miképpen viszonyulnak egymáshoz az intelligencia, a kogníció, a gondolkodás, valamint a gondolkodási készségek általában, illetve fejlődés-lélektani szempontokból;
- mi jellemzi a gondolkodási készségeket kulturális szempontból;
- elkülöníthetők-e egymástól és ha igen, miképpen a (pedagógiai módszerekkel is) befolyásolható, illetve a nem befolyásolható gondolkodási készségek;
- amennyiben képezhető, akkor vajon egyformán képezhető, fejleszthető-e valamennyi gondolkodási készségünk?

Jelen dolgozatnak nem lehet témája az, hogy ezeket és a hasonló alapkérdéseket tisztázza. Nem lehet célunk, hogy meghatározásokat adjunk, hogy szintetizáljuk a témára vonatkozó, egymástól jelentősen különböző elméleti alapokon megfogalmazott intelligencia-, illetve gondolkodási-készség-felfogásokat. Arra sem vállalkozhatunk, hogy a gondolkodási-készség-fejlesztés valamennyi elméleti és gyakorlati irányát ennek az egyetlen tanulmányban a keretében ismertessük. Amire e tanulmány vállalkozhat, az csupán annyi,

Megjegyzés: Jelen tanulmány nyomdai munkálatai ideje alatt jelent meg magyarul Robert Fisher: *Hogyan tanítjuk gyermekeinket gondolkodni?* című könyve. Ebben az olvasó további részletes információkhoz juthat a tanulmányban is feldolgozott témáról; különösen részletes, gyakorlatorientált leírást találhat benne R. Feuerstein és M. Lipman módszereiről.

hogy vázlatosan bemutassuk azt az öt gondolkodási készségfejlesztő programot, amelyek az elmúlt évtizedekben nemzetközi szinten a legfontosabb próbálkozásoknak számítotnak a gondolkodási készségek úgynevezett direkt fejlesztése szempontjából.

A direkt gondolkodási készségfejlesztő programok néhány közös jegye

Ha elméleti alapjaikat és a gyakorlatban alkalmazott eljárásaikat tekintve jelentősen különböznek is egymástól a különféle direkt gondolkodási készségfejlesztő eljárások, legalább az alábbi alapfeltevésekben valamennyi ilyen program fejlesztője azonos elveket vall, akár kimondják ezeket a programok megalkotói, akár nem:

1. A direkt gondolkodásikészség-fejlesztés szakemberei egyöntetűen úgy tartják, hogy a gondolkodás, illetve a gondolkodási műveletekre való készség (a gondolkodási készség) nem stabil, adott, állandó, hanem változtatható, fejleszthető, tehát pedagógiai eljárásokkal fejlesztendő vonása az embernek.

2. A direkt gondolkodási készségfejlesztő programok kidolgozói kiállnak amellett, hogy a gondolkodási készségek még az iskolában sem kizárólag tantárgyi keretekbe ágyazottan (vagyis infúz módon) fejleszthetők, hanem ilyen értelemben vett kontextus nélkül, vagyis közvetlen, közvetlenül is. Ez utóbbi vonás miatt hívjuk e programokat direkt gondolkodási készségfejlesztő programoknak.

3. A direkt gondolkodásikészség-fejlesztés hívei nem vetik el a tartalomtudást („Tudni mit”); viszont nagy hangsúlyt helyeznek a műveleti tudás („Tudni hogyan”) fontosságára és fejlesztésére, s ugyanakkor felhívják a figyelmet a harmadik, a kontextuális tudás, vagyis bármely tudás alkalmazásának („Tudni miért, mikor, hol”) jelentőségére is. (A tartalomtudásra és a műveleti tudásra vonatkozóan ld. pl. Nahalka, 1998; a kontextuális tudásra vonatkozóan ld. pl. Tennyson–Breuer, 1997).

4. A direkt gondolkodásikészség-fejlesztés képviselői még akkor sem ismerik el, hogy a tantárgyi kereteken kívül zajló, ebben az értelemben absztrakción keresztül történő (elméleti) fejlesztés általában ne lenne hatékony, ha vannak is olyan kutatások, amelyeknek eredményei az ellenkezőjét mutatják. Ők más kutatások alapján inkább úgy gondolják, hogy az absztrakción keresztül történő tréning adott esetben igenis hatékony lehet, illetve hogy az absztrakt és konkrét tréning együtt lehet igazán hatékony. Ezért a legtöbbjük igyekszik egyeztetni a gondolkodási készségekkel kapcsolatos absztrakt tudás megszerzését a konkrét tudással, illetve egy-egy szerző megpróbálja a direkt és az infúz fejlesztést egyeztetni, fenntartva a direkt jelleg dominanciáját. [Az absztrakt tréning (képzés) elutasítását ld. pl. Collins, Brown–Newman, 1989; az absztrakt tréning pozitív hatásáról ld. pl. Biederman–Shiffrrar, 1987; a kettős fejlesztés hatékonyságára ld. Cheng, Holyoak, Nisbett–Oliver, 1986; a direkt és infúz jellegű fejlesztés egyeztetésének kísérletére ld. pl. Sternberg–Spear–Swering, 1996.]

5. A direkt gondolkodásikészség-fejlesztés hívei úgy vélik, hogy a tantárgyon kívüli gondolkodásikészség-fejlesztésnek a gondolkodás diszpozícióira tett jótékony hatása, vagy összetett, iskolán kívüli, hosszú távú pozitív hatása s más hasonlókat miatt akkor is van értelme, ha ezeket a hatásokat olykor nem tudjuk is tesztyszerűen, vagy rövid távú iskolai teljesítménymérésekkel igazolni.

6. A direkt gondolkodásikészség-fejlesztést elfogadók úgy vélik, hogy ún. expert (szakértői) tudás nemcsak az iskola vagy az élet hagyományosan elfogadott területein (pl. tantárgyak, tudományok, művészetek, politika stb.) alakulhat ki és fejlődhet tovább; azt tartják, hogy egy személy, tehát egy jól képzett diák is lehet a gondolkodás, a gondolkodási műveletek szakértője, ami ezekre vonatkozó konkrét, szisztematikus tárgyi tudást és magas szintű gyakorlati jártasságot feltételez. A direkt gondolkodásikészség-fejlesztés szakértői önmagában is értékeknek, a fejlesztés szempontjából legitimációs értékűnek tekintik ezt a tudást, s ezért elfogadják ennek célzott fejlesztését. Ugyanakkor abban a reményben te-

szik ezt, hogy a gondolkodás terén szerzett elméleti és gyakorlati szakértői tudás legalábbis potenciálisan jótékony hatással van más (iskolai, művészeti, tudományos, vezetői stb.) készségekre, területekre. A direkt gondolkodásikészség-fejlesztés képviselői nem gondolják úgy, hogy a gondolkodásra vonatkozó szakértői tudást ne lehetne tantárgyi keretekben, a tantárgyi tartalomtudással együtt is elsajátítani (adott esetben abból mintegy absztrahálni tudatos vagy spontán módon), de úgy vélik, hogy e szakértői tudást sokkal könnyebb és természetesebb, bizonyos értelemben élvezetesebb is közvetlenül a gondolkodási készségek fejlesztésén keresztül megszerezni.

7. Noha elismerik s szinte minden programban alkalmazzák is azt, hogy a kognitív műveleti fejlesztésnek hatékony módja lehet a komplex, szociális közegben való fejlesztés, nem ismerik el ennek kizárólagosságát [mivel fenntartják azt a véleményt, hogy a kogníció individuális, személyben zajló működésmód (is)]. Ezért konkrét fejlesztőprogramjaik e tekintetben legalábbis keverték.

A direkt gondolkodásikészség-fejlesztésnek meglehetősen sok bírálója van. A következő részben röviden áttekintjük, milyen nézetek képviselői nem értenek egyet a gondolkodási készségek direkt fejlesztésének elméletével és gyakorlatával, illetve melyek azok az

érvek, amelyekkel a direkt gondolkodásikészség-fejlesztés ellenzői fellépnek.

A) Élesen ellenzik a direkt gondolkodásikészség-fejlesztés elméletét és gyakorlatát mindazok, akik a kogníció működését általában, így a gondolkodási készségeket is alapvetően adottnak és konstansnak, ebből következően pedagógiailag is befolyásolhatatlannak tartják. Ide tartoznak például azok az intelligenciakutatók, akik a kognitív működést alacsony szintű komponensekre, például kognitív reakcióidőre, mentális sebességre vezetik vissza, illetve ezzel vélik leírhatónak, megmagyarázhatónak (ld. például *Eysenck*, 1986; *Jensen–Munro*, 1979).

B) A direkt gondolkodásikészség-fejlesztés ellenzői között találjuk a szituatív

intelligencia, a szituatív kogníció elméletének szélsőséges képviselőit is. Szemben az előző pontban említettekkel, ezek a szakemberek – *Vigotszkij* elméleteiből kiindulva – olyannyira befolyásolhatónak, fejleszthetőnek tartják az intelligenciát, a kognitív működést, hogy azt mindenestül társadalmi képződménynek, szociális konstruktumnak tekintik. Ez nem mondana ellent a pedagógiai fejleszthetőségnek, sőt nagyon is támogatná azt, ám az irányzat némely képviselője olyannyira szituatívnak, helyzethez kötöttnek tartja a kognitív működést, hogy azzal már a tanultak transzferálása, más területekre való átvitele elképzelhetetlen, megmagyarázhatatlan. Márpedig a direkt gondolkodásikészség-fejlesztés kulcskérdése a transzferálás. Egyetlen fejlesztőszakember sincs ugyanis, aki a direkt gondolkodásikészség-fejlesztés célját magában a fejlesztésben látná: a cél egyértelműen az, hogy a diákok a direkt gondolkodásikészség-fejlesztésben megtanultakat ne csak a fejlesztő foglalkozásokon, hanem a tantárgyak tanulásában és az élet legkülönfélébb más területein is képesek legyenek alkalmazni. Más szavakkal: hogy képesek legyenek a diákok a tanultak transzferálására – vagyis arra, amit a szituatív kogníció szélsőséges képviselői elképzelhetetlennek tartanak. (A szituatív kognícióra és a tanulásra vonatkozóan ld. például *Greeno*, 1989; *Lave*, 1988; az irányzat kritikáját ld. *Anderson, Reder–Simon*, 1996; *Bereiter*, 1997)

*Egyetlen fejlesztőszakember sincs, aki a
direkt gondolkodásikészség-fejlesztés
célját magában
a fejlesztésben látná:
a cél egyértelműen az,
hogy a diákok a direkt
gondolkodásikészség-fejlesztésben
megtanultakat ne csak a fejlesztő
foglalkozásokon, hanem
a tantárgyak tanulásában
és az élet legkülönfélébb más területein is
képesek legyenek alkalmazni.*

C) E felfogással rokonnak tekinthető az az előzőnél közkeletűbb elképzelés is, amely a kognitív működést, a kognitív fejlődést csak tartalomkötöttnek tudja elképzelni, tartalomfüggetlennek nem. E szerint a kognitív fejlődés általában, illetve az adott pillanatban zajló kognitív működés konkrétan is tartalomkötött. Vita itt is az átvitel kérdése körül van: képes-e egy diák a matematika tanulmányozása során elsajátított művelti tudást például a földrajzra átvinni? Ugyanez a témánk szempontjából relevánsabban megfogalmazva: képes-e egy diák a direkt gondolkodásikészség-fejlesztés során elsajátítottakat a kémiában is alkalmazni? A direkt gondolkodásikészség-fejlesztés képviselői azt állítják, hogy a transzfer kérdése gondos, tudatos tervezéssel és direkt tréninggel megoldható, egyes esetekben pedig spontán módon is jól zajlik (ld. *Bransford, Franks, Vye–Sherwood*, 1989).

Direkt gondolkodási készségfejlesztő programok. Elméleti alapok és gyakorlat; célok és eredmények

Bár az alábbiakban kizárólag külföldi gondolkodási készségfejlesztő programokat mutatunk be, nem lehet elfelejteni, hogy a gondolkodásikészség-fejlesztés elméletének és gyakorlatának jelentős hazai eredményei is vannak. Különbféle pedagógián belüli és kívüli okok miatt azonban nálunk mind az elmélet, mind a gyakorlat terén elsősorban az infúz, vagyis tantárgyi keretekbe ágyazott gondolkodásikészség-fejlesztés volt a meghatározó az elmúlt évtizedekben. Az alábbiakban arra vállalkozunk, hogy a másik nagy gondolkodásikészség-fejlesztési iránynak, a direkt fejlesztésnek tekintsük át néhány jelentős elméleti és gyakorlati változatát.

Nem azért tesszük ezt, mert meg vagyunk győződve arról – vagy meg akarunk győzni másokat arról –, hogy a direkt gondolkodásikészség-fejlesztés hatékonyabb pedagógiai módszer, mint az infúz. Célunk csupán az, hogy a gondolkodásikészség-fejlesztés terén szélesebb körű ismereteket, így szélesebb alapokon nyugvó választási lehetőségeket nyújtsunk a hazai szakembereknek, dolgozzanak akár kutatóként vagy a gyakorlati fejlesztés területén.

Reuven Feuerstein: Instrumental Enrichment (IE) című programja

Talán meglepő, hogy a direkt gondolkodási készségfejlesztő programok bemutatását éppen egy olyannal kezdjük, amely elsősorban nem az átlagosak vagy az intellektuálisan tehetségesek fejlesztését célozza meg, hanem a szellemileg retardáltakét. Azért kezdjük mégis *Reuven Feuerstein* programjának bemutatásával a sort, mert az izraeli kutató Instrumental Enrichment programja elméleti és gyakorlati szempontokból egyaránt a legkidolgozottabb talán.

Feuerstein – nem egyedül az intelligenciakutatók közül – az intelligenciát a környezethez való alkalmazkodás kognitív készségének látja. Minél intelligensebb egy személy, annál jobb eséllyel tud a környezetéhez megfelelően alkalmazkodni. Úgy véli, hogy a tanulásnak, vagyis a világról való ismeretek szerzésének, a világról való értés kialakításának kétféle módja van, méghozzá azért, mert a tanulás, leszámítva néhány extrém esetet, mindig valamilyen társas, szociális környezetben zajlik. Az, hogy az emberi kogníció szociális környezetben alakul ki és működik, Feuerstein szerint többek között azzal a következménnyel is jár, hogy a tanulás egyéni módja (exposure learning) mellé egy másikféle tanulás is csatlakozik, az úgynevezett közvetített tanulás (mediated learning). Ez utóbbi során egy felnőtt vagy egy tapasztaltabb társ megszűri, rendszerezi, keretbe foglalja a gyerek számára az információkat, egyben stimulálja is a gyereket arra, hogy aktívan viszonyuljon az elébe kerülő problémákhoz. Feuerstein szó szerint közvetlen összefüggést állapít meg a közvetített tanulás és az intelligencia között, amikor azt mondja, hogy „minél több közvetített tanulási stimulusban részesül egy egyén, annál nagyobb a kapacitása arra, hogy a nem közvetített tanulásból profitáljon” (*Feuerstein, Jensen–Hoffman–Rand*, 1985, 51. old.). Azokat a gyerekeket, akik elsősorban nem szü-

letett képességeik, hanem a szociális depriváció következtében rendelkeznek alacsony intellektuális képességekre utaló teljesítménnyel, Feuerstein nem retardáltaknak, hanem retardáltak teljesítőknek nevezi. Az intellektuális (teljesítésben) elmaradt gyerekek fejlesztése során Feuersteinnek az a fő célja, hogy a megfelelő közvetítő tanulás/tanítás által a gyerekeket kimozdítsa a világgal szembeni intellektuális passzivitás állapotából, s így kognitív fejlődésükben mind az egyéni, mind a mediált tanulást tekintve jó köröket indítson el. Ebből a célból fejlesztette ki Feuerstein az Instrumental Enrichment kognitív fejlesztőprogramot, annak elméletét és gyakorlatát egyaránt.

A program leírása

Feuerstein – klasszikus kognitív rendszerszemléletű módon – a kognitív funkciókban megmatkózó gyengeségeket és hiányokat három csoportra osztva tárgyalja: az input, az elaboráció és az output fázis problémáiról beszél. Mindhárom fázisban előfordulhatnak hibák, mindhárom fázisban szükség lehet tehát a pedagógiai korrekcióra. Csupán példaképp: az input fázisban probléma lehet, hogy a gyerekek rendszeresség és tervezettség nélkül gyűjtik a világból rájuk háramló információkat. Az elaborációs fázisban gyakran előfordul gond, hogy a gyerekek képtelenek megszervezni a céljaik eléréséhez vezető utat. Az output fázisban pedig igen gyakoriak a kommunikációs problémák (vagyis a gyerek eljutott a megértés bizonyos fokáig, de nem képes megfelelően kommunikálni azt).

Feuerstein roppant egyszerű eszközöket (papír–toll típusú feladatokat) alkalmaz a kognitív gazdagítás eszközeiként. E feladatoknak még egy alapvető közös vonása az egyszerűségeen kívül: valamennyi Feuerstein által alkalmazott feladat tartalomsemleges, teljes mértékben független az iskolai akadémikus tárgyak tudásanyagától. Ez utóbbit Feuerstein azért is tartja alapvetőnek, mert tapasztalata szerint a retardáltak teljesítő gyerekek többsége számára rendkívül kellemetlen élményeket jelent az akadémikus iskolai teljesítményekben való folyamatos kudarcélmény, és ez csak tovább gátolja őket a kognitív fejlődésben. Mindaddig, amíg a kognitív intervenció eredményeképpen ezek a gyerekek nem válnak képessé a megfelelő iskolai teljesítményre, Feuerstein helyesebbnek látja a gondolkodási műveletek akadémikus tartalmaktól független fejlesztését. Ugyanakkor ez nem jelenti azt, hogy Feuerstein lemondana az IE során elsajátított tudás iskolai, akadémikus tantárgyakban való alkalmazásának lehetőségéről, sőt, az általa bridging -nek (összekötésnek) nevezett, lényegében transzfer művelet gyakoroltatását minden feladattípus esetében és minden gyerek számára alapvetően fontosnak tartja. Az összekötésnek köszönhetően a gyerekek gondosan tervezett, szisztematikusan felépített feladatokon keresztül azt is megtanulják, hogy az IE foglalkozásokon tartalomsemleges feladatokban elsajátított tudás miképpen alkalmazható az iskolai akadémikus feladatokban és a mindennapi élet természetesen adódó helyzeteiben. Feuerstein tehát mind az iskolai, mind az „utcai” intelligencia irányában hozzásegíti a gyerekeket ahhoz, hogy a fejlesztőprogramban elsajátítottakat képesek legyenek ezen területekre transzferálni. Az átvitelt, transzferálást, illetve annak tudatos gyakorlását Feuerstein már csak azért sem bízta a gyerekekre, mert a kognitív hiányok és sérülések miatt a legtöbb retardáltak teljesítő gyerek számára az átvitel is többnyire megoldhatatlan nehézségeket jelent.

Maga az IE fejlesztőbatteria 20 eszközkészletet tartalmaz, amelyek közül a gyakorlatban általában 15-öt alkalmaznak. Minden egyes eszközkészletről világosan elmondható, hogy mely kognitív hiány vagy sérülés korrigálását tűzi ki céljául, és pontosan körülírható, hogy az egyes konkrét feladatok mely részterületeket és miképpen fejlesztik. E részterületek közül a legfontosabbak a koncepciók kialakításának képessége, a csoportosító képesség fejlesztése, a viszonyrendszerek megértése, problémamegoldási stratégiák megismerése. A 15 általánosan alkalmazott gazdagító eszközkészlet a következő témák köré szerveződik: 1. pontok szervezése; 2. téri orientáció I.; 3. téri orientáció II; 4. téri orientáció III; 5. összehasonlítás; 6. kategorizálás; 7. analitikus percepció; 8. családi viszonyok; 9. idő-

beli viszonyok; 10. haladványozás; 11. instrukciók; 12. illusztrációk; 13. reprezentációs másolás; 14. tranzitív relációk; 15. szillogizmusok.

Az utóbbi három már úgynevezett haladó feladatcsoport, s főleg az utóbbi kettő – absztraktabb verbális jellege miatt – elég jelentősen különbözik az előzőektől, mintegy jelzve-jelképezve azt is, hogy bár az egyes eszközkészletek bizonyos keretek között (egy-egy perióduson belül) felcserélhetők egymással az alkalmazásban, azért a program alapvetően nehézségi fokaikat tekintve egymásra épülő egységekből áll; ezek elsajátítása során a gyerekeknek a legegyszerűbb, igaz, legalapvetőbb pontalakzat rendezésektől a bonyolultabb absztrakt–verbális szintekig kell eljutniuk.

Feuerstein elsősorban kiskamaszok (kb. 11 éves kor körüli gyerekek) számára, 2–3 év időtartamra dolgozta ki a programját. Ezen évek alatt a gyerekek kiscsoportban vagy osztálykeretek között hetente 3–5 alkalommal, alkalmanként 1 óra hosszúig dolgoznak a feladatokon. Vagyis az évek során összesen mintegy 200–300 órát töltenek IE-foglalkozásokon. A feladatvégzésben Feuerstein különös hangsúlyt helyez arra, hogy a gyerekek mind egyénileg, mind pedig csoportosan dolgozzanak.

Az IE programban egy-egy óra jellegzetes szerkezete a következő:

1. Az óra anyagának bemutatása;
2. Egyéni munka, miközben a tanár egyéni segítséget nyújt azoknak, akik elakadnak;
3. Közös csoportos megbeszélés;
4. Közös összegzés.

A program célkitűzései között mind a szűkebben értett kognitív műveleti fejlesztés, mind pedig motivációs áthangolás szerepel. Ez utóbbiak, a motiváció, illetve a problémákhoz való aktív viszonyulás fejlesztését Feuerstein legalább olyan fontosnak tartja, mint a kognitív műveleti korrekciót, fejlesztést.

Edward deBono: CoRT című programja

Edward deBono CoRT (Cognitive Research Trust) programja valószínűleg ma a legszélesebb körben ismert és alkalmazott problémamegoldó-készség fejlesztő program a világon, amelynek különféle részeit, illetve egészét számos nyelvre lefordították (Resnick, 1987). DeBonónak Magyarországon az utóbbi években két könyve is megjelent (deBono, 1995; deBono, 1997). Mivel deBono CoRT programja része volt a később bemutatandó venezuelai nemzeti gondolkodási készségfejlesztő programnak, ezért több ezer tanár sajátította el a módszert, s több százezer diák tanulta azt; de programját Ázsiában, Európában és az USA-ban is alkalmazzák, nemcsak az iskolai oktatásban, hanem a vállalati humán erőforrás-fejlesztés területén is.

Bár deBono munkásságának elméleti alapjait korántsem tekinthetjük olyan kidolgozott-nak, mint például Feuerstein esetében (az egyáltalán meglévő elméleti alapok tudományos ellenőrzése pedig gyakorlatilag teljesen hiányzik, szemben az imént említett programmal), deBonónak vannak figyelemreméltó megállapításai. Kiindulópontja alapvetően a kognitív tudomány kategória-rendszere, bár bizonyos fokig laicizált formában. DeBono az intelligenciát olyan képességnek tekinti, amelynek a gondolkodással vehetjük hasznát. Ez azt jelenti, hogy miközben elismeri a kettő kapcsolatát, egymásra utaltságát, sőt egyfajta hierarchiáját is, úgy tekinti, hogy a kettő egyben viszonylag független is egymástól. Ez azért fontos, mert ezzel a viszonylagos függetlenséggel tudja deBono megmagyarázni, miért fejleszthető külön a gondolkodás maga mint olyan, illetve hogy amikor a gondolkodási műveleteket, ennek technikáit, eszközeit fejlesztjük, akkor nem magát az intelligenciát fejlesztjük, ellenben azt a képességet, hogy miképpen tudunk élni az intelligenciánkkal, milyen hatékonyan vagyunk képesek alkalmazni azt.

DeBono direkt gondolkodási készségfejlesztő programja esetében a tartalomsemlegeség erősen különbözik az IE tartalomsemlegeségtől: deBono programja esetében ugyanis a hangsúly a praktikus, életszerű, komplex napi problémákon van, például azon, hogy mi

a teendő, ha egy városban a parkolás vagy a szemét elszórása a parkokban állandó, megoldatlan problémát jelent. Ez többek között arra is utal, hogy deBono megpróbált egy olyan gondolkodási készségfejlesztő programot kifejleszteni, amely a hagyományosnál szélesebben értett intelligenciafogalmon alapszik, merthogy figyelembe veszi a praktikus intelligenciát is, mindazt, amit az utóbbi évtizedekben erről az intelligencia kutatói írtak (ld. például Neisser et al, 1996). Ezzel együtt a CoRT program hangsúlyozottan törekszik arra, hogy a gyerekek kreativitását fejlessze.

DeBono elképzelése szerint a megfelelő technikákkal együtt számos olyan attitűdöt is el kell sajátíttatni a gyerekekkel, amelyek abban segíthetik őket, hogy helyesen, jól gondolkodzanak, illetve azoknak a predispozícióknak (például motiváció) a kialakítása is fontos feladat, amelyek arra sarkallják a gyerekeket, hogy akarják is alkalmazni a megfelelő gondolkodási eljárásokat.

DeBono, akit programja megalkotásakor nem kevésbé befolyásoltak a hatvanas–hetvenes–nyolcvanas évek elméletei a bal és jobb oldali agyfélteke különbözőségéről és viszonylagos függetlenségéről (magyar nyelven ld. például Hámori, 1985), megalkotta a laterális gondolkodás fogalmát, s kifejtette, hogy míg a hagyományos iskolai tömegoktatás a jobboldali agyfélteke képzését (az általa analitikusnak nevezett gondolkodás fejlesztését) tűzi ki színté kizárólagos céljául (ld. akadémikus tantárgyak, adatszerű tudás stb.), az ő módszerével tömegek baloldali agyféltekei (laterális) képzése (az általa perceptuálisnak nevezett gondolkodás fejlesztése) oldható meg. Állítása szerint azért is van szükség erre, mert korunk tömegoktatásában a problémamegoldó gondolkodás és a kreativitás fejlesztése háttérbe szorult.

A program leírása

A CoRT programot Edward deBono az 1970-es évek elején alkotta meg (deBono, 1973–75; deBono, 1976). A szerző hat olyan, maga által kidolgozott alapszabályt vett figyelembe, amelynek véleménye szerint valamennyi gondolkodási készségfejlesztő programnak meg kell felelnie. Ezek:

1. a programnak egyszerűnek és praktikusnak kell lennie;
2. a programnak többféle életkorban kell alkalmazhatónak lennie;
3. olyan gondolkodási képességeket kell fejleszteni, amelyek a való, reális életben alkalmazhatók;
4. a gondolkodási képességek fejlesztése programjának olyannak kell lennie, hogy a képzést ne befolyásolhassák a gyerek korábbi ismeretei, az adott tudásbázis;
5. meg kell tanítani a gyerekeket arra, hogy a képzés során elsajátítottakat képesek legyenek alkalmazni a valós élethelyzetekre;
6. a fejlesztésnek az agy információfeldolgozó műveleteinek ismeretén kell alapulnia (deBono, 1985).

Bár az ezen alapelveken nyugvó CoRT programnak ma már több, a szerző által módosított alkalmazásbeli változata van, az eredeti CoRT program 60 részből áll, melyet deBono 6 nagy egységbe szervezett. Valamennyi egység egy adott szituáció- és tudnivaló típusal foglalkozik, és adott, konkrétan megnevezett gondolkodási képességeket kíván fejleszteni abban a reményben, hogy amikor a képzésen részt vett tanulók a való életben vagy az iskolai körülmények közepette szembekerülnek az adott problémátípussal, a foglalkozásokon alkalmazott gondolkodási ismeretek tudatos, ugyanakkor automatizált (mert gondosan begyakorolt) alkalmazására lesznek képesek.

CoRT I. A látókör szélesítése: Ez a programrész elsősorban azt hivatott fejleszteni, hogy a gyerekek minél alaposabban vizsgálják meg az adott problémahelyzetet.

CoRT II. Szervezés: Ez az egység arra tanítja meg a fejlesztésben résztvevőket, hogy miképpen legyenek szervezettek és szisztematikusak a gondolkodási szituációval való megbirkózás során. A főbb műveleti lépések: azonosítás; analízis; összehasonlítás; szektálás; alternatív utak keresése; megerősítő átgondolás; konklúzió

CoRT III. Interakció: Ez az egység az érvelés, vita technikájának elsajátítására összpontosít az alábbiakat érintve: mindkét oldal megvizsgálása (EBS); az érvek típusainak átgondolása; az érvek értékének megértése; az érv struktúrája; annak tisztázása, hogy az érvek miként rendezhetők egymáshoz úgy, hogy az egyetértés, ne pedig az egyet nem értés esélye növekedjék a vitázó felek között; a helyes végiggondolás lépéseinek felismerése; a helytelen gondolkodás lépéseinek felismerése.

CoRT IV. Kreativitás: Ez a rész a kreatív gondolkodásra összpontosít, beleértve a laterális gondolkodás elemeit. E rész eszközei között olyan, ma már szinte klasszikusnak mondható módszerek fordulnak elő, mint például az „igen–nem–pozitív” módszer, vagy az ötletdobbantó.

CoRT V. Információ és érzelem: Ez az egység az információknak és az érzelmeknek a gondolkodásban betöltött szerepével foglalkozik, mint például a főlétes információk kiszűrése.

CoRT VI. Cselekvés: Ebben a részben egy akciótervet vagy keretet vázol föl a fejlesztést végző tanár, amelyben mintegy összegzi a hatékony gondolkodáshoz vezető, a korábbiakban megismert lépéseket. Ezt a keretet mind verbálisan ismertetni kell a diákokkal, mind pedig ábrák, rajzok segítségével.

Bár a programot leginkább 10–13 éves gyerekeknek dolgozták ki, mint deBono maga is említi és mások is beszámolnak róla, tartottak CoRT foglalkozásokat már óvodás korú gyerekeknek, de felnőtteknek is, és gyerekek esetében a legkülönfélébb képességűeknek: alacsony képességszintűeknek, átlagosaknak, intellektuálisan kimagaslóknak éppúgy, mint egyes csoportoknak (deBono, 1985; Polson–Jeffries, 1985), átlagos viselkedésűeknek éppúgy, mint problémás magatartású gyerekeknek. A szerző heti egyszeri alkalmat lát helyesnek a CoRT foglalkozás céljára kitűzni; ilyenkor egy óra átlagosan 35, de legfeljebb 75 percig tarthat. Mivel tantárgyaktól független gondolkodásikészség-fejlesztésről van szó, a szerző úgy véli, ha másképp nem lehet az órarendbe beépíteni a CoRT foglalkozásokat, akkor nem helytelen olyanféle keretekbe foglalni, mint például társadalomtudományi tanulmányok, általános tanulmányok, angol nyelv stb., de a gyerekek eredményeinek jegyekben való értékelését deBono ezekben az esetekben is elutasítja.

Jóllehet, deBono elismeri, hogy a foglalkozások hatékonysága jelentősen függ a foglalkozásokat vezető tanár személyiségétől, nyitottságától, érzékenységétől, előítéleteitől stb., mégis újra és újra azt hangsúlyozza, hogy nem híve a speciális CoRT tanárképzésnek. Meggyőződése szerint a program írott változata megfelelően magas szintűen strukturált és részletekbe menően kidolgozott, s a szóhasználata is megfelelően egyszerű ahhoz, hogy bárki képes legyen akár magától is elsajátítani és alkalmazni azt. DeBono az óravezetést is meglehetősen kötetlenül képzeli el, ugyanakkor hangsúlyozza az alábbi tanítási fázisok, illetve egyéb figyelembe veendő vonatkozások fontosságát:

- a) a tanárnak mindig világosan, egyértelműen az adott témánál kell maradnia;
- b) az órának egyszerű, világos bemutatással, magyarázattal kell kezdődnie (például példákon keresztül, sőt, a hangsúly inkább ez utóbbiakon, semmint a verbális magyarázaton kell, hogy legyen);

Bár a programot leginkább 10–13 éves gyerekeknek dolgozták ki, mint deBono maga is említi és mások is beszámolnak róla, tartottak CoRT foglalkozásokat már óvodás korú gyerekeknek, de felnőtteknek is, és gyerekek esetében a legkülönfélébb képességűeknek: alacsony képességszintűeknek, átlagosaknak, intellektuálisan kimagaslóknak éppúgy, mint egyes csoportoknak, átlagos viselkedésűeknek éppúgy, mint problémás magatartású gyerekeknek.

c) rövid ideig tartó, a program kidolgozója által készített gyakorlatokat kell elvégezni a foglalkozásokon, melyeket a programvezető tanár néhány gondosan előkészített gyakorlattal kiegészíthet;

d) a gyerekek kiscsoportban dolgozhatnak;

e) az adott feladat elvégzésére kitézített idő leteltével a tanárnak meg kell kérnie a csoportokat, hogy egy-egy szövívön keresztül vagy másféle módon számoljanak be az eredményeikről;

f) az óra egy-egy fázisában a tanárnak újra és újra végig kell beszélnie az adott eszközzel kapcsolatos ismereteket, illetve annak alkalmazását a diákokkal;

g) a diákok egyéni projekteken is dolgozhatnak, amennyiben ezt az adott tanár alkalmas formának találja;

h) a tanár a gyerekek életkorának, intellektusának megfelelő variációkat is kidolgozhat az egyes foglalkozásokra;

i) az egyes óráknak mindig csak egy-egy témát lehet taglalnia, nem lehet egy órába több gondolkodási eszköz ismeretanyagát belezsúfolni, mert ez csak konfúzióhoz vezethet. Időről időre ki kell azonban jelölni egy-egy ismétlő-rendszerző foglalkozást, amelyen a gyerekek az elmúlt órák anyagát komplexen, egybekapcsolva tekintik át és gyakorolnak megfelelő feladatokat.

Egy-egy óra menete az alábbiak szerint alakul:

1. bevezetés, bemutatás (leírás és példák);
2. gyakorlás kiscsoportokban (sok, rövid megoldási időt igénylő probléma segítségével);
3. közös eredménybemutató, a megoldások menetének, módjának, a megoldások mögötti megfontolásoknak közös megbeszélése;
4. a tanult gondolkodási eszközről való közös beszélgetés;
5. az alapelvek ismételt kiscsoportos gyakorlása;
6. ha még mindig van idő, akkor maximum 15 percen egy a témára vonatkozó projekt megvalósítása.

DeBono szerint a CoRT programban képzett gyerekek könnyebben, szívesebben és hatékonyabban gondolkoznak, mint társaik, illetve mint ők maguk annak előtte. Némelyikük valóban eljut arra a szintre, hogy könnyedén és tudatosan alkalmazza problémahelyzetekben a CoRT-ba foglalt gondolkodási műveleteket, lépéseket. A program kidolgozója szerint a CoRT képzésben részt vett gyerekeknél pozitív transzfer mutatható ki különféle tantárgyakra vonatkozóan (például angol, esszéírás stb.). A gyerekek motíváltabbakká válnak a társaiknál; jobban ráhangoltak arra, hogy iskolai problémákat oldjanak meg, s a gyerekek éppígy kedvező jeleket mutatnak az iskolán kívüli gondolkodási helyzetekben.

Matthew Lipman: Filozófia gyermekeknek című programja

A gondolkodás-készség-fejlesztés pedagógiájának elméleti és gyakorlati tudnivalóit összefoglaló tanulmányában *Lauren Resnick* az informális logikát és kritikai gondolkodást fejlesztő programként említi *Lipman* Filozófia gyermekeknek programját (Resnick, 1987); mások inkább a „gondolkodásról való gondolkodás” egy típusának tekintik (például Nickerson, Perkins, Smith, 1985).

Lipman gondolkodási készségfejlesztő programjának egyik érdekessége, hogy általa a szerző egyszerre nyúl vissza a legrégebbi hagyományokig, s nyit egyben új utakat. Kétségtelen ugyanis, hogy az európai kultúra hagyományai szerint a gondolkodás mint olyan, a gondolkodásról való gondolkodás, illetve a helyes gondolkodás mikéntje s ennek oktatása nem (nem elsősorban) a pedagógia és nem a (hosszú ideig ismeretlen) pszichológia témája, területe volt, hanem a filozófiáé.

Bár Lipman egy meghatározott tárgy, nevezetesen a filozófia tartalmain kívánja fejleszteni a gondolkodási készségeket, de egy olyan tárgyéin, amelynek szisztematikus, az is-

kolahossz egészén keresztül tartó oktatása nem volt jellemző az elmúlt évtizedek egyetlen tömegoktatási rendszerében sem, s amelynek oktatását kisgyerekek részére korábban mind a szakemberek, mind a laikusok elképzelhetetlennek tartották (volna).

Ugyanakkor azzal, hogy a filozófiát választotta a gondolkodásikészség-fejlesztés témájaként és eszközüül is, Lipman a filozófia oktatásának hagyományaival is gyökeresen szakított. Korábban ugyanis szinte kizárólag vagy kronológiai alapokon, vagy bizonyos filozófiai-logikai-morális kérdések köré csoportosítva oktatták a filozófiát. Lipman azonban a (gyermeki) gondolkodás különféle vonatkozásai köré építette fel a filozófiai tartalmú programját. Ezzel együtt az is világos, hogy a Lipman-program esetében nem laicizált és kisgyermek számára didaktizált filozófiaoktatásról van szó, hanem gondolkodásikészség-fejlesztésről, egy olyan pedagógiai programról, amelynek, mint szó volt róla, témája és eszköze, de nem végső célja a filozófia(i) kérdések szisztematikus ismerete.

Ebből következően még ha elfogadjuk is, hogy a Lipman-program gyerekeknek szóló filozófiatanítási programnak is felfogható, azt semmiképpen nem, hogy „gyerekfilozófia” lenne, s ebben az értelemben nem találjuk szerencsésnek a program eredeti, Filozófia gyerekek számára összefoglaló nevének némely hazai publikációban fellelhető „gyermekfilozófia”-ként való fordítását.

Annak, hogy Lipman a filozófia segítségével kívánja fejleszteni a gyermekek gondolkodási készségeit, más következményei is vannak. Ezek közül talán az a legfontosabb, hogy a gondolkodási műveleteknek, illetve az ezekre vonatkozó készségeknek eleve egy meglehetősen komplex szintjét célozza meg a program kidolgozója, s ez még akkor is igaz, ha a programleírás különféle pontjain igyekszik az egyszerű alkotóelemek szintjéig lebontva meghatározni, hogy mikor milyen elemi gondolkodási művelet fejlesztését célozza is meg.

A program leírása

Lipman, illetve munkatársai az 1970-es évek végétől kezdve dolgozták ki a Philosophy for Children programot. Lipman komplex történeteket, kisebb, maga által alkotott elbeszéléseket használ a gyerekek gondolkodási készségeinek fejlesztéséhez. A program mai napig is talán legnépszerűbb, s az egész sorozatot mintegy megalapozó, annak középpontjában álló kötete, története a Harry Stottlemeier s Discovery első kiadása 1974-ben, átdolgozott kiadása 1977-ben jelent meg az Institute for the Advancement of Philosophy for Children kiadásában, majd ezt követte sorban a sorozat többi kötete (Lipman, 1974; Lipman, 1977; Lipman, 1978; Lipman, 1979; Lipman, 1981; Lipman, 1982; Lipman, 1988; Lipman, Sharp–Oscanyan, 1980). Az eleinte elsősorban a 10–12 éves korosztályra összpontosító program így az évek során az iskoláskor egész spektrumát átfogó programmá változott. Lipman a különböző életkorokban különböző történetekkel különböző filozófiai és pedagógiai területeket céloz meg.

Életkor	Regénycím	Oktatási cél	Filozófiai terület	Pedagógiai terület
5–7 éves	Elfie	A gondolatok összegyűjtése	Megértés és gondolkodás	Az élmények tapasztalatok feltárása
7–8 éves	Kio és Gus	Rácsodálkozás a világra	A természet filozófiája	Környezeti nevelés
8–9 éves	Pixie	Értelemkeresés	A nyelv filozófiája	Nyelv és művészetek
10–11 éves	Harry	Filozófiai vizsgálódás	Episztemológia és logika	Gondolkodási készségek
12–13 éves	Lisa	Etikai vizsgálódás	Az értékek filozófiája	Erkölcsei képzés
14–15 éves	Suki	Írás: miért és hogyan	A művészet filozófiája	Írás és irodalom
16 éves és a fölött	Mark	Társadalmi vizsgálódás	Társadalomfilozófia	Társadalomtudományi tanulmányok

A programot Lipman az átlagos diákokra, a tömegoktatásban résztvevő valamennyi gyerekre gondolva dolgozta ki; sem a lemaradók, sem az intellektuálisan tehetségesebb gyerekek speciális központosítása nem volt célja a Filozófia gyerekeknek programmal.

Az egyes foglalkozások elején a gyerekek és/vagy a tanár felolvasnak egyet az adott szinthez tartozó szövegekből (1/2–3 oldalt), majd mint egy szókratikus, kérdező, beszélgető, együtt gondolkodó közösség, dolgozzák fel az adott anyagot, gondolják végig az adott szövegből érthető problémákat. A szókratikus közösségben a tanárnak kiemelt, de nem kizárólagosan döntő szerepe van. Általában ő teszi fel az első, igen általános kérdést (például azt, hogy „Mi érdekeset, elgondolkoztatót találtak az imént olvasott szövegben?”); ő választja ki, melyik gyerek válaszoljon a kérdésre; ő ügyel arra, hogy a beszélgetés szorosan a kiindulási tárgy körül maradjon, miközben lehetővé teszi, hogy a gyerekek egymásra is reflektáljanak, igyekeznek új, kreatív gondolatokat ébreszteni a gyerekekben; megpróbálja motiválttá tenni a gyerekeket a kérdező, gondolkodó közösségben való aktív részvétellel stb. A gondolkodásikészség-fejlesztés szempontjából különösen fontos, hogy a tanár mindvégig felelős azért, hogy finom eszközök segítségével racionalitást vigyen a közös kérdés-gondolkodás folyamatába.

A szókratikus kérdező, együtt gondolkodó csoportban tehát a tanár, mint az a fenti leírásból jól látható, nyilvánvalóan több (aktívabb, befolyásolóbb), mint egy pusztán semleges moderátor, ugyanakkor jelentősen különbözik a hagyományos autokratikus oktatási sémák „mindent tudó”, „mindent ellenőrző” tanárától is. Legfőbb, de persze nem kizárólagos szerepe abban van, hogy a gyerekek problémákról való beszélgetését bizonyos vitavezetési technikák segítségével a logikus gondolkodás keretei között tartsa.

A gondolkodásikészség-fejlesztés gyakorlatában nem Lipman módszere az egyetlen, amely határozott, deklaratív formában foglal állást amellett, hogy a gyerekeknek minél többet, sőt akár mindig párban vagy nagyobb csoportban kell dolgozniuk. A legismertebb programok fejlesztői közül nagy hangsúlyt helyez erre például *A. H. Schoenfeld*, illetve *A. Whimbey* és *J. Lochhead* (Schoenfeld, 1994; Whimbey–Lochhead, 1982). Az a tény, hogy a gyerekek a Lipman-féle filozófia foglalkozásokon mindig csoportban dolgoznak, s úgy beszélnek meg problémákat, filozófiai-erkölcsi vagy éppenséggel logikai-nyelvi kérdéseket, hogy közben fontos szerepe van annak, hogy odafigyeljenek egymásra, meghallgassák egymást, érvelően – nem pedig indulatoktól vezéreltetve – vitatkozzanak egymással stb., ahhoz vezet, hogy Lipman módszerét gyakran említik és alkalmazzák is a demokráciára való nevelés területén is. Mint ahogy az *N. Sz. Julina* magyar nyelven megjelent tanulmányából is kiderül, például a mai Oroszországban Lipman módszere éppen azért látszik nagyon kívánatosnak az oktatásban, mert a Filozófia gyerekeknek a most iskoláskorú új nemzedékek demokráciára való nevelésének egyik fontos eszköze lehet egy olyan országban, ahol a szókratikus kérdező, együtt gondolkodó közösség hagyományai szinte egyáltalán nem látszanak meglenni (Julina, 1997).

Lipman módszerének kétségtelen előnye, hogy a feladatok komplex és életszerű jellege miatt a gyerekek könnyen kapcsolódnak a problémákhoz, és szívesen próbálják megoldani azokat (felnőtt- és gyerekszereplők vannak, történetek, szinte drámai konfliktusok stb.). Ugyancsak előnynek látszik, hogy – megint csak a történetek életszerű jellege miatt – a Filozófia gyerekeknek program során elsajátítottaknak konkrét élethelyzetekre való alkalmazása kevesebb nehézséget jelenthet, mint például a közvetlenül az intelligenciakomponensek fejlesztését célzó programok esetében. Szemben számos más programmal, a Lipman-program esetében nem kell külön hangsúlyt fektetni arra, hogy a gyerekek az adott gondolkodási műveletek napi életbeli alkalmazásainak lehetőségét és fontosságát megértsék, hiszen itt maguk a mindennapi élethelyzetekre emlékeztető történetek reprezentálják, hogy milyen szerepe van, illetve lehet az adott gondolkodási készségnek a hétköznapi életben.

Gyakorlati szempontokból a Lipman-program jelentős előnye az is, hogy óvodáskortól az iskoláskor végéig kidolgozott és praktikus, a napi munkában jól alkalmazható gyakorlófüzetek és tanári kézikönyvek is rendelkezésre állnak az oktatáshoz.

Úgy tűnik, a néhány éve Magyarországon is megjelent Lipman-program idehaza is kedvező fogadtatásra talált. (A hazai alkalmazás elméleti és gyakorlati kérdéseiről, a gyer-

mekeknek szóló filozófia és logika oktatásról ld. például Bihari, Both–Szirtes, 1998; Havas, 1996, 1997, 1999; Szirtes, 1996).

Robert Sternberg: Intelligence Applied (Alkalmazott intelligencia) című programja

Kétségtelen, hogy valamennyi itt bemutatott program közül *Robert Sternberg Intelligence Applied* programja épül a legkidolgozottabb intelligencia elméletre. Mint Sternberg is írja az *Intelligence Applied* című könyvében: először definiálta az intelligencia fogalmát, ami aztán az intelligencia elméleti kérdéseinek, tesztelésének és fejlesztésének alapjául szolgált. Minket főleg ez utóbbi érdekel, de ennek megértéséhez természetesen legalább vázlatosan ismernünk kell a szerző intelligenciaelméletét is.

Sternberg triarchikus intelligencia elmélete az intelligencia hagyományos, pszichometrikus felfogásának bírálataként született meg (Sternberg, 1985). Sternberg szerint az intelligenciára vonatkozó definíciók ellentmondásossága, illetve pontatlansága többek között abból fakad, hogy a szerzők nem különítik el eléggé egyértelműen az intelligenciát magát az intelligens viselkedés fogalmától, valamint a teszttel mért intelligenciától. Ez Sternberg szerint azért is probléma, mert míg állítása szerint az intelligens viselkedés például meglehetősen erősen környezetfüggő, kultúrafüggő jelenség, azok az alapvető mentális folyamatok, amelyek ezeket az eltérő módon intelligens viselkedéseket generálják, egyetemesek.

Sok más szakembertől eltérően az amerikai szerző az intelligencia szerepét nemcsak a környezethez való adaptációban látja meghatározónak, hanem a környezet átalakításában és megválasztásában is.

Magát az intelligenciát Sternberg egy hármas rendszernek tekinti:

1. Az első rész a személy benső, kognitíve értett világára vonatkozik és azokat a mentális folyamatokat, mechanizmusokat írja le, amelyek az intelligens vagy kevésbé intelligens viselkedéshez vezetnek. Ez maga is három komponensből épül fel: a metakomponensekből, a teljesítmény komponensekből és a tudáselsajátítás komponenseiből. Az, hogy Sternberg a metakomponenseket érti az internal intelligencia lényegének, az is mutatja, hogy az elmélete szerint ide tartozó elemek teljes mértékben megegyeznek azokkal a mentális folyamatokkal, amelyeket Sternberg, mint az imént szó volt róla, kultúrafüggetleneknek, egyetemesnek tart. Fontos megjegyezni, hogy a tudáselsajátítás maga is három komponensből épül fel: a szelektív kódolás, a szelektív összehasonlítás és a szelektív kombináció folyamataiból.

2. A második nagy alegységbe az intelligencia külső világgal kapcsolatos vonatkozásai tartoznak. Itt ugyancsak három folyamatot különít el Sternberg az intelligencia szerepére vonatkozóan: a környezethez való adaptálódást, a környezet átalakítását, illetve a környezet megválogatását.

3. A harmadik nagy alteória az intelligencia és a tapasztalat viszonyára vonatkozik. Ezzel kapcsolatban Sternberg megállapítja, hogy leginkább az új feladatok, feladathelyzetek megoldása és az információkezelés automatizálása – egymással interrelációban álló – folyamataival kapcsolatban van az intelligenciának meghatározó szerepe. A tapasztalatot Sternberg úgy tekinti, mint ami az élet egésze során a mediáló szerepet tölti be az egyén külső és belső világa között.

Az egyes szintek és területek Sternberg elmélete szerint nem függetlenek egymástól; Sternberg olyan szisztémának látta az intelligenciát, amelyben az egyes komponensek különféle módokon és szinteken interveniálnak egymással.

Az Intelligence Applied (Alkalmazott Intelligencia)-program leírása

Bár Sternberg *Intelligence Applied*-programja eredetileg a Venezuela-program része volt (ld. jelen tanulmány következő alfejezetét), mi attól külön, önálló direkt gondolkodási készségfejlesztő módszerként tárgyaljuk.

A szerző intelligenciafelfogásáról és az általa kidolgozott intelligenciamérő eszközről írottak fényében nem meglepő, hogy Sternberg az *Intelligence Applied* program-

mal az intelligencia metakomponenseit, a performanciális komponenseket, valamint a tudáselsajátítási komponenseket igyekeznek fejleszteni verbális, kvantitatív és figurális feladatokkal.

A program eredeti változatát Sternberg alsó középiskolás (kb. 12–14 éves) gyerekek részére tervezte, végül egyetemisták számára dolgozta ki (Sternberg, 1986). Ezzel együtt a programot alkalmasnak találja egyetemisták egy-két szemeszter hosszúg tartó képzésére, illetve a (felső) középiskolás korosztályok fejlesztésére is (Sternberg, 1986/a). Sternberg nemrég megjelentette a program K-12-es (óvodáskortól 17 éves korig képző) iskolákra tervezett változatát, amelynek elméleti alapja és szerkezete megegyezik a korábbi munkáival, szóhasználata, a gyakorlatok maguk azonban jelentősen különböznek (Sternberg–Spear-Swering, 1996). Ez utóbbi egyébként nemcsak a most említettek miatt érdemel külön figyelmet, hanem azért is, mert ebben Sternberg és szerzőtársa felváltva alkalmaznak tantárgysemleges, illetve tantárgyi tudásra építő feladatokat. Ez a vonás nem meglepő akkor, ha Sternberg elméleti elképzeléseit nézzük (ő ugyanis leginkább a kettő kombinációját tekinti ideálisnak), meglepő azonban, ha más gondolkodási készségfejlesztő programokat tekintünk. A legtöbb programfejlesztő ugyanis gondosan elhatárolja magát az egyik vagy a másik megközelítésmódtól, s szinte maradéktalanul vagy csak tantárgyi keretekben megvalósuló gondolkodási készségfejlesztő feladatokat alkot meg, vagy csak azokon kívüli, tartalomsemleges feladatokat a direkt gondolkodásikészség-fejlesztéshez.

Sternberg kognitív fejlesztőprogramja a gondolkodásról szóló általános tudnivalókat, saját intelligenciaelméletének alaptudnivalóit, valamint az ehhez kapcsolódó feladatokat foglalja magában. A leírások jellegéből következően a feladatokkal csoportos foglalkozások keretében éppúgy lehet foglalkozni, mint egyénileg. Bár a programhoz Sternberg egy külön leírást is mellékel a tanárok részére, az ő szerepükre vonatkozó tudnivalók nem igazán körülírtak. A tanárok speciális felkészítésének kérdésével Sternberg nem foglalkozik, ami azt sejteti, hogy úgy véli, az általa publikált anyagokat követve a gyakorló tanárok bátran hozzáláthatnak a gondolkodási készségek (tantárgyakon kívüli iskolai) fejlesztéséhez. A feladatokat vegyes módszerrel, hol egyénileg, hol csoporton belüli, hol csoportok közötti munkamegosztással oldják meg a gyerekek. A tanár szerepe témáról témára, feladattípusról feladattípusra más és más lehet, ezt Sternberg nem jelöli ki azt előre.

A program egyszerre kívánja motiválni, fejleszteni és a konkrét információátadás értelmében tanítani a diákokat. Ez az utóbbi a gyakorlatban azt jelenti, hogy a program könyv formában megjelentetett változatában Sternberg minden egyes fejezet, alfejezet előtt összefoglalja a diákok (és/vagy a programot oktató tanárok) számára az adott rész feladatait által fejleszteni kívánt intelligenciakomponenssel kapcsolatos legfőbb tudnivalókat. Ennek eredményeképpen a programot végigtanulmányozó, s ugyanakkor a gyakorlatban is elvégző diák a program végére jó esetben jelentős, magas szinten strukturált faktuális ismeretanyaggal rendelkezik az intelligenciáról magáról, annak összetevőiről, fejleszthetőségéről, kortárs elméleteiről, s részleteibe menően Sternberg intelligenciára vonatkozó elképzeléseiről, illetve a gyakorlatok elvégzése által gyakorlati tapasztalati ismerettel is rendelkezik mindezekről, miközben a programfejlesztő szándéka szerint az intelligenciája is fejlődött. Más gondolkodási készségfejlesztő programok esetében is megtalálható a programfejlesztő azon szándéka, hogy a diákok ne csak „vakon” és elméleti háttér nélkül gyakoroljanak gondolkodási készségfejlesztő feladatokat, hanem szerezzenek magukra a gondolkodásra, a gondolkodási műveletekre, az intelligenciára, ezek fejleszthetőségére vonatkozó tárgyi ismereteket is (ld. például deBono programját). Nyilvánvaló, hogy ezt a szándékot elsősorban az az elképzelés vezérli, hogy minél több tényszerű ismeretanyaggal rendelkezik valaki a gondolkodásról, a problémamegoldásról, annál hatékonyabban lesz képes gondolkozni (ld. például Halpern, 1998).

A Venezuela-program; „Project Intelligence”; „Odyssey”

A Venezuela-program számos vonásában eltér az eddig ismertetett gondolkodási készség-fejlesztő programoktól, és a mai napig is egyedülálló kísérletnek számít a tömegoktatás kereteiben zajló gondolkodási-készség-fejlesztés történetében. Ez volt ugyanis az első és mindmáig egyetlen kísérlet arra, hogy valamely országban megpróbálják egy egész korosztály fiataljainak, és rajtuk keresztül egy nemzet egészének gondolkodási készségeit a tömegoktatásba beépített fejlesztőprogramok segítségével növelni, célzottan és direkt eszközökkel fejleszteni.

A Venezuelai Köztársaság 1979 márciusában indította útjára azt a programot, amellyel a fent említett célokat kívánták elérni. A program *dr. Luis Alberto Machado* ötlete volt, aki Venezuela – s a világ – első ilyen területen tevékenykedő miniszteriumának minisztere volt (Minister of the Development of Human Intelligence; az emberi intelligencia fejlődésének minisztere).

A venezuelai ifjúság gondolkodási készségeinek fejlesztése céljából a miniszter nemzetközi munkacsoportot hozott létre. A Venezuela-program kidolgozásakor deBono CoRT-programja és Feuerstein IE-programja már lényegében készen állt, így ezeket kidolgozóik segítségével a helyi körülmények figyelembe vételével csupán módosították, majd a legtöbb venezuelai általános iskolában bevezették. Más programok, így például Sternberg IA-programjának a kidolgozását, illetve a Project Intelligence-program kifejlesztését a venezuelai kormány kezdeményezte és támogatta. Ez utóbbi program angol nyelvű verziója az Odyssey nevet kapta.

A program eklektikus elméleti alapokon nyugszik. Ez részint azért alakult így, mert a programfejlesztők elképzelése szerint valamely gondolkodási készségfejlesztő „tantárgynak” sokféle, egymástól elég lényegesen eltérő területet kell fejlesztenie, másrészt abból fakad az eklektikus jelleg, hogy a fejlesztésen több mint ötven kutató dolgozott, nem minden esetben azonos vagy akárcsak hasonló elméleti alapelvek alapján.

Az eredetileg hetedikes korosztály számára kidolgozott Project Intelligence (Odyssey) hat téma köre épül, s összesen száz tanítási órányi, illetve ennél valamivel több anyagot foglal magában (a fejlesztők ugyanis heti 3–4 tanítási órával számoltak). A programfejlesztők a direkt gondolkodási készségfejlesztő programjukban a kognitív készségek széles körét kívánták fejleszteni: a gondos megfigyelést, az induktív és deduktív gondolkodást, a nyelv pontos használatát, az emlékezetben tárolt információk tudatos alkalmazását, a hipotézis generálását és ellenőrzését, a problémamegoldó gondolkodást, az inventív, kreatív gondolkodást, a döntéshozatalt és hasonlókat (Nickerson–Adams, 1983). A külön-külön könyvekben részletesen tárgyalt konkrét témakörök a következők:

1. a megértés alapjai (megfigyelés és klasszifikáció, rendszerezés, hierarchikus klasszifikáció; analógia, téri megértés);
2. a nyelv megértése (a szavak relációi, a nyelv struktúrája, értelmező olvasás stb.);
3. verbális érvelés (bizonyító kijelentések, érvek stb.);
4. problémamegoldás (a problémamegoldó gondolkodás különféle útjai: különféle vizuális és verbális reprezentációk, mentális stimuláció, próba-szerencse problémamegoldás, az implikációk szisztematikus végiggondolása stb.);
5. döntéshozatal (a döntéshozatal természete, az információ összegyűjtésének, értékelésének, rendszerezésének, egyszerűsítésének szisztematikus módszerei a megfontolt döntés érdekében);
6. inventív gondolkodás (design-elemzés és -fejlesztés, illetve ennek procedurális oldala az analizálással, fejlesztéssel, és az értékeléssel stb.).

Fontos megjegyezni, hogy a program 3. pontját technikai okokból soha nem dolgozták ki (Perkins, 1995), illetve hogy a program főbb részei között nem egészen egyenrangú a viszony. Az első pontban említett tudnivalók ugyanis a 2–5. pontban említett területeken rendre visszatérnek úgy, hogy az adott terület összefüggésében is megvizsgálják és megtanulják a gyerekek, hogy mit jelent például a klasszifikáció, az analógiavonás stb. (Adams, 1986).

A programfejlesztők elképzelése szerint az intellektuális teljesítmény képességeken, módszereken, tudáson és attitűdökön nyugszik. Ezeket kell tehát befolyásolni, illetve fejleszteni a gondolkodási készségek fejlesztése érdekében. A Project Intelligence kidolgozói felfogásában:

1. a képességeknek döntő szerepük van a nehéz feladatok megoldásában. A képességek körébe tartozik az összehasonlítás, különbségtéves, mintafelismerés, valid következtetések levonása adott premisszákból, szöveg részegységei alapállításainak megértése stb.;

2. a módszerek a feladat megközelítésének módját jelentik, s alapvetően stratégiákat és heurisztikákat foglalnak magukban, mint például a problémamegoldó személy saját munkájának ellenőrzése, bonyolult szöveg újraolvasása, vázlatrajzok, diagramok, grafikonok készítése a probléma megfelelőbb reprezentálása érdekében, bonyolult probléma egyszerűsítésének elvégzése stb.;

3. a tudás természetesen itt is tényszerű ismereteket jelöl, de mivel a program deklaráltan tantárgyakon kívüli fejlesztéssel foglalkozik, ezért itt a tudás nem valamiféle hagyományosan értett, tantárgyi értelemben véve strukturált ismeretsajátításra utal, hanem arra, hogy ha egy-egy feladat esetében valamilyen konkrét ismeret tudása mégis csak szükséges, akkor azt el kell sajátítani ahhoz, hogy a probléma megoldható legyen. Ezek lehetnek tények, koncepciók, alapelvek s hasonlók;

4. az attitűdök a Project Intelligence fogalmi keretében minden olyan véleményt, szemzöveget, perspektívát magukban foglalnak, amelyek befolyásolják a kognitív teljesítményt; például érdeklődés-nyitottság, mások véleményének figyelembe vétele, motiváltság a tanulásra stb.

A Project Intelligence-órákhoz tanári segédkönyvek és a diákok számára kidolgozott gyakorlófüzetek állnak rendelkezésre. A tanári kézikönyvek minden egyes óra leírása esetében az alábbi rendet követik:

a) megokolás: vagyis annak érvelő kifejtése, hogy az adott terület miért és miképpen képezi a program részét, miért kell a diákoknak ismerniük azt, amivel az adott óra foglalkozik.

b) téma: az órán fejleszteni kívánt vonatkozás pontos leírása;

c) cél: azok a képességek, amelyekre a gyerekeknek a fejlesztés eredményeképpen az adott óra után képesnek kell lenniük;

d) anyagok: azok a segédeszközök (olló, ragasztó stb.), amelyekre a gyakorlatok elvégzéséhez az órákon szükség van;

e) órai tevékenység: a tanár tevékenysége, feladatai az adott óra során.

Míndezekhez a programfejlesztők olyan részletes leírásokat készítettek s tettek közé a tanári kézikönyvekben, hogy a programot azok a pedagógusok is alkalmazni tudják, akik a program tanításával kapcsolatban semmilyen képzésben nem vettek részt. E leírásokban nem didaktikusan ugyan, de a tanár–diák párbeszéd szintjéig lebontva mutatják be a feldolgozandó anyagot és a megfelelő vagy lehetséges módszereket. Egy adott terület ismereteinek elsajátítása mellett jelentős szerepe van a programban a gyakorlófüzetekben található példák, feladatok elvégzésének, vagyis a gyakorlásnak is; ilyenkor a gyerekek a tanár támogató-értékelő segítségével egyénileg vagy kiscsoportokban dolgoznak. Ezt a részletező előírtságot a tanári munkában és a feladatvégzésben a programfejlesztők egyébként azért is fontosnak találták, mert később többek között azal akarták biztosítani a hatásmérések pontosságát, hogy a program működtetése során a minimálisra igyekeztek szorítani a tanári munka stílus- és minőségkülönbségeiből fakadó, a mérésben zavaró tényezőket.

Összegezés; a direkt gondolkodási készségfejlesztő programok értékelése

Az alábbiakban néhány összegező, egyben problémafelvető megjegyzést fűzünk a fentebb vázlatosan bemutatott direkt gondolkodási készségfejlesztő programokhoz.

1. A fenti programokat és a jelen dolgozatban nem említett számos más programot tekintve is úgy tűnik, hogy a gondolkodási készségfejlesztő (s azon belül különösen a direkt gondolkodási készségfejlesztő) programok kidolgozása elsősorban az 1980-as évekre esett. Ekkor, a kognitív tudományok gyors fejlődése következtében, Piaget, *Johnson-Laird* és más meghatározó kutatók tevékenysége nyomán részint aktuálissá vált ez a téma, részint megfelelő elméleti háttér látszott kialakulni az ilyesféle programok kifejlesztéséhez. Ekkoriban a kognitív pedagógia kérdései között többek között ilyesféle kérdések fogalmazódtak meg: Lehet-e a gondolkodási készségeket célzottan fejleszteni? Léteznek-e kultúrától független gondolkodási műveletek, illetve ezekre vonatkozó készségek vagy sem? Lehet-e tantárgyi kontextuson kívül gondolkodási készségeket fejleszteni (mennyire meghatározó a tantárgyi értelemben vett tartalomtudás a gondolkodásra értett művelti tudás tekintetében vagy mennyire függetlenek ezek egymástól)? Lehet-e hosszú távon is intelligenciateszteken vagy iskolai-munkahelyi eredményességben kimutatható pozitív hatást elérően fejleszteni a gondolkodási készségeket, vagy csak rövid távon, kifejezetten erre összpontosító tréningek eredményeképpen vagyunk erre képesek (vagy még úgy sem)? Miképpen lehetne a transzferhatást maximalizálni? Miképpen függ össze a tehetségesség a gondolkodási képességekkel? A kérdéseket hosszan lehetne még folytatni. Kétségtelen, s ezt több szerző is említi, hogy a nyolcvanas években a gondolkodásikészség-fejlesztés mozgalomszerűen lépett fel, illetve működött [ld. például *A Gondolkodás és Gondolkodástanítás III. Nemzetközi Konferenciája* egyik szekcióülésének címét 1989-ben: *A gondolkodási készség(fejlesztő) mozgalom értékelése; Brandt; 1989*]; e mögött az az örömteli várakozás állhatott, hogy a kognitív tudományok gyors fejlődésével a minden korábbinál hatásosabb direkt kognitív fejleszthetőség kérdése is megoldódik. Amennyire kétségtelen azonban a nyolcvanas évek lelkesültsége e téren, éppúgy az is kétségtelen, hogy ez a mozgalom a kilencvenes évekre gyakorlatilag elvesztette a lendületét, legalábbis abban az értelemben, hogy ebben az évtizedben senki nem állt elő egyetlen olyan jelentős gondolkodási készségfejlesztő programmal sem, amely mind elméleti alapjait, mind gyakorlati vonatkozásait tekintve gyökeresen különbözött volna a nyolcvanas évek programjaitól, vagy olyan programmal, amely hű maradt volna ugyan a nyolcvanas évek programjaihoz, de lényegesen továbbfejlesztette volna azokat. Bár jól érezhető, hogy a direkt gondolkodási készségfejlesztő pedagógia jelenleg apálykorszakát éli (kivéteklént ld. például Hamers, van Luit–Csapó, 1999), nem lehetetlen, ez csak egyfajta (vihar utáni s ugyanakkor még inkább) vihar előtti csend. Mind a genetika, mind a számítástechnika és a mesterséges intelligencia – s az ezekhez kapcsolódó pedagógiai rész tudományok – területén olyan változások és olykor akár forradalminak is nevezhető előrelépések történnek napjainkban és várhatók a közeljövőben, amelyek a 2000-es évek elejére drámaian új irányokat jelölhetnek ki a kognitív pedagógia számára, és esetleg alapvetően új módszerek kidolgozására adhatnak módot e területen. Lehet, hogy a jelenlegi „csönd” a gondolkodásikészség-fejlesztés pedagógiája területén abból fakad, hogy az e területen dolgozók már látják, érzik, hogy a terület régi paradigmáira nem lehet (főképp nem új típusú) gyakorlati programokat építeni, viszont még nem eléggé világosak az újabb gyakorlati fejlesztésekhez szükséges paradigma különféle elméleti vonatkozásai.

2. Valamennyi fent bemutatott gondolkodási készségfejlesztő program kevert abban az értelemben, hogy kidolgozóik a hagyományosan értett intelligenciafogalmat kitágítva a gondolkodás diszpozicionális vonatkozásainak fejlesztésére is (tehát például gondolkodási stílusra, motivációra, érzelmekre is) igyekeztek hangsúlyt fektetni. Érdekes módon ezen a téren egyneműbbnek látszanak a gondolkodási készségfejlesztő programokat kidolgozók elképzelései, mint a hagyományosan értett intelligenciáról és annak fejlesztésének módszereiről vallott elképzelések terén. Ez arra utal, hogy a kognitív tudományok nagy fejlődésének korszakában a legtöbb szakember számára világossá vált, hogy nincs, illetve nem fejleszthető a kogníció pusztán önmagában (ha egyáltalán van ilyen). Szinte minden fent

bemutatott program szerzője megemlíti, hogy ha a diszpozicionális vonatkozásokat nem tudjuk megváltoztatni, amennyiben szükség van rá, akkor a gondolkodásikészség-fejlesztés az erőfeszítések ellenére eredménytelen marad. E felismerés számos mélyre ható, nem minden elemében megválaszolt kérdéshez vezetett. Csak példaképp: amennyit nyert az intelligencia teszteléses mérése azzal, hogy egyes szerzők diszpozicionális vonatkozásokat is beemelték az intelligencia fogalmába, ugyanannyit „puhult” is az intelligencia elmélete, illetve teszteléses gyakorlata. Vagy: a kognitív pedagógia – a fentiekből érthető módon – lényegében kénytelen a diszpozicionális tényezőket képezhetőnek, fejleszhetőnek, minden esetre változtathatónak tekinteni. Ha azonban ugyanazokat a vonásokat, amelyeket a kognitív pedagógia és pszichológia mint (változtatható, adott esetben változtatandó) diszpozíciókat nevez meg, a személyiség-lélektan vagy a fejlődéslelektan értelmezései felől nézzük, azt látjuk, hogy ott ezeket többnyire stabil vagy viszonylag stabil vonásokként értelmezik a kutatók (például temperamentum, mezőfüggőség-mezőfüggetlenség, nyitottság az új élmények iránt vagy félelem ezektől stb.). Vagy egy másik, ide kapcsolódó kérdés: „megtől meddig” kognitíve értett diszpozíció valamely adott gondolkodási stílus, és mikortól kezdve személyiségvonás. Kétségtelen, hogy ezeket a mélyreható ellentmondásokat még egyetlen kutató vagy kutatási irány sem volt képes feloldani vagy megválaszolni, már csak azért sem, mert lényegében még alig történt komolyabbnak nevezhető kísérlet arra, hogy szintézist hozzanak létre a kognitív tudományok e területe és például a személyiség-lélektan vagy fejlődéslelektan érintett részterületei között. Tehát miközben a szakemberek lényegében egységesen úgy látják, hogy a gondolkodási készségek nem fejleszhetők a diszpozicionális komponensek befolyásolása nélkül (vagyis nincs a személyiség egészéről maradéktalanul lehasítható humán kogníció), hiányzik az intelligencia és személyiség, gondolkodás és személyiség szintetikus elmélete, s ez úgy tűnik, egyelőre komoly akadály a gondolkodásikészség-fejlesztésnek. Ez az akadály csak akkor lenne eltávolítható, ha bizonyítani lehetne a személyiség és a kogníció teljes függetlenségét vagy függetleníthetőségét, és ilyképpen az utóbbi teljesen szeparált fejleszhetőségét, vagy sikerülne kialakítani a két vonatkozást szintetizáló elméletet.

3. Meglepő hasonlósága valamennyi fent említett programnak, hogy elsősorban (vagy eredetileg) szinte mindegyik program a 10–14 éves korosztályra összpontosít. Bár végül is valamennyi fent említett programfejlesztő szakember kiterjesztette a maga programját életkorban lefelé és/vagy fölfelé, kétségtelen, hogy a direkt gondolkodásikészség-fejlesztés leginkább megcélzott korosztálya a kiskamasz korosztály. Érdekes módon azonban senki nem törekedett arra, hogy ennek elméleti alapjait megfelelően tisztázza. A fentiekkel együtt ugyancsak lehetséges kutatási téma tehát a jövőre vonatkozóan: vajon miért éppen ez a korosztály látszik a direkt gondolkodási készségfejlesztő módszerekkel a leginkább fejleszhetőnek, illetve hogy igaz-e a fejlesztőknek ez az implicit elképzelése, ami jól tükröződik tehát abban, hogy a legtöbb programot eredetileg ennek a korosztálynak dolgozták ki, s nem az ennél sokkal fiatalabbaknak vagy a sokkal idősebbeknek. Valószínűleg fontos lenne tudni, hogy fejlődéslelektanilag változik-e, s ha igen, miért, milyen életkorokban vagy fejlődési szinteken és miképp a művelési tudás és a tartalomtudás struktúrája, aránya (?), viszonya a kognícióban, s mindezzel együtt a fejleszhetősége is, vagy az, hogy valamely személy milyen szívesen hajlandó erőfeszítéseket tenni arra, hogy tudatosan csak az egyiket vagy csak a másikat vagy arra, hogy kizárólag mindkettőt együtt fejlessze. A gondolkodásikészség-fejlesztés pedagógiája szempontjából megkockáztatható az a feltetelezés, hogy a kiskamasz korosztály már éppen és még éppen alkalmas arra, hogy egy már létező, de még nem túl széles, nem túl elmélyült és specializált ismeret-, illetve tudásbázis fejlesztése mellett folyó művelési tudásfejlesztésben vegyen részt, s érzelmileg, a személyiség egészét tekintve is hajlandó, mi több, motivált is erre.

4. Általában elmondható, hogy a gondolkodási készségfejlesztő programoknak nem erős-gyengük az elméleti megalapozottság, és még inkább gyengésséget mutat a programok hatás-

ellenőrzése. Részint ezzel függ össze, hogy még a nemzetközileg legelterjedtebb és legelismerettebb programok kidolgozói is gyakran emlegetnek anekdotikus történeteket, amikor programjuk hatékonyságát bizonygatják (például Feuerstein; deBono; Herrnstein és munkatársai, de a jelen fejezetben bemutatott többi programalkotó is). Ugyanakkor helytelen lenne ezt a tényt pusztán bíráló éllel megjegyezni. A mögött ugyanis, hogy a szakemberek oly szívesen emlegetnek anekdotikus elemeket, az is áll, hogy a leírásokból úgy tűnik, mind a tanárok, mind a diákok (s ez utóbbi a legfontosabb), mind pedig – áttételesen – a szülők valóban élvezik, szeretik, elismerik a gondolkodási készségfejlesztő programokat. Ennek pozitív affektív, motivációs és hasonló kapcsolódó hatásairól a szakirodalomban kimutatott vagy megkérdőjelezett eredmények ismerete nélkül is általában meg vannak győződve a fent említett személyek, illetve csoportok. Kérdés, hogy ezeknek a – leginkább informális úton szerzett – adatoknak a fontosságát csupán a nem tudományos adatgyűjtés miatt helyes-e nem figyelembe venni. Úgy tűnik, hogy a gondolkodásról való tantárgyi kereteken kívüli iskolai tanulás, illetve a gondolkodás tanulása maga élvezetes, érzelmileg is örömet szerző (noha többnyire nem könnyű!) tevékenység, amely ugyanakkor a gondolkodásról alkotott s a gondolkodással kapcsolatos professzionálisabb tudás és a megerősödött motiváltság miatt hosszabb távon mind az iskolában, mind az iskolán kívül hatékony lehet. A gondolkodási készségfejlesztő programokon megszerzett ismereteket, a kérdéseket-feladatokat a gyerekek gyakran „hazaviszik” a családba. Évek, évtizedek múltán ugyanezek a gyerekek – immár szülőkként – a saját gyermekeiknek „viszik el”, adják át mindezeket az ismereteket, konkrét gyakorlatokat, illetve, ami legalább ennyire fontos, a gondolkodással kapcsolatos pozitív élményeiket. Ennek a speciális és távoli utóhatásnak a mérésére eledig senki nem vállalkozott, pedig érdekes, fontos lenne erről is ismeretekkel rendelkezni.

Irodalom

- ADAMS, M. J.: *Odyssey: A curriculum for thinking*. Mastery Education Corp. Watertown, 1986.
- ADEY, P.–SHAYER, M.: *Really rising standards: Cognitive intervention and academic achievement*. Routledge. London, 1994.
- ANDERSON, M.: *Intelligencia és fejlődés*. Kulturtrade Kiadó, Budapest, 1998.
- ANDERSON, J. M., REDER, L. M.–SIMON, H. A.: *Situated learning and education*. Educational Researcher, 1996., 25(4), 5–11. old.
- ARBITMAN-SMITH, R., HAYWOOD, W. C.–BRANSFORD, J. D.: *Assessing cognitive change*. Szerkesztette: BROOKS, P.–SPERBER, R.–McCAULEY, C. M. Lawrence Erlbaum Associates, 1984.
- Az iskolai tudás*. Szerkesztette: CSAPÓ B. Osiris Könyvkiadó, Bp. 1998.
- BEREITER, C.: *Situated cognition and how to overcome it*. Szerkesztette: Kirschner, D.–Whitson, J. A. Situated cognition: Social, semiotic and psychological perspectives. Mahwah, N. J.: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. 1997. (281–300. old.)
- BEYER, B. K.: *Developing thinking skills program*. Allyn and Bacon, Inc. Boston, 1988.
- BIEDERMAN, I.–SHIFFRAN, M.: *Sexing daz-old chicks: A case study and expert systems analysis of a difficult perceptual learning task*. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 1987. 13, 640–645. old.
- BIHARI, P. BOTH, M. SZIRTES, L.–VARGA K.: *Filozófia az iskolában*. Új Pedagógiai Szemle, 1998. (12) 47–58. old.
- BLAGG, N; BALLINGER, M.–LEWES, R.: *Somerset Thinking Skills Course*. Basil Blackwell. Oxford, 1988.
- BRANDT, R. S. (moderator): *An assesment of the thinking skills movement: Miles to go before we sleep: A symposium. – Thinking across cultures: The Third International Conference on Thinking*. Szerkesztette: TOPPING, D. M.–ROWELL, D. C.–KOBAYASHI, V. M. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, 1989. 397–408. old.
- BRANSFORD, J. D.–ARBITMAN-SMITH, R.–STEIN, B. S.–VYE, N. J.: *Improving thinking and learning skills: An analysis of three approaches. – Thinking and learning skills Relating instruction to research*. Szerkesztette: SEGAL, J. W.–CHAPMAN, S. E.–GLASER, R. Lawrence Erlbaum Associates Publishers, Hillsdale, 1985. 133–206. old.
- BRANSFORD, J. D., FRANKS, J. J., VYE, N. J.–SHERWOOD, R. D.: *New approaches to instruction: Because wisdom can't be told. – Similarity and analogical reasoning*. England: Cambridge University Press, Cambridge, 1989. 470–497. old.

- CHANCE, P.: *Thinking in the classroom: A survey of programs*. Teachers College, Columbia University. New York, 1986.
- CHENG, P. W.,–HOLYOAK, K. J.–NISBETT, R. E.–OLIVER, L. M.: *Pragmatic versus syntactic approaches to training deductive reasoning*. *Cognitive Psychology*, 1986. 18, 293–328. old.
- COLLINS, A., BROWN, J. S.–NEWMAN, S.: *Cognitive apprenticeship: Teaching students the craft of reading, writing, and mathematics*. In: *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser*. Erlbaum. Hillsdale, 1989. 453–494. old.
- CSAPÓ B.: *A gondolkodási műveletek képességének fejlesztése*. *Pedagógiai Szemle*, 1991. 41(4), 31–40.
- CSAPÓ B.: *Kognitív pedagógia*. Akadémiai Kiadó. Budapest, 1992.
- CSAPÓ B.: *Az induktív gondolkodás fejlődése*. *Magyar Pedagógia*, 1994. 1–2., 53–78. old.
- CSAPÓ B.: *Hogyan lehet mérni a gondolkodást?* *Köznevelés*, 1999. 1, 3. old.
- DEBONO, E.: *CoRT thinking*. Dorset, Direct Education Services Ltd. Blanford, 1973–1975.
- DEBONO, E.: *Teaching thinking*. Temple Smith. London 1976.
- DEBONO, E.: *Tanítsd gondolkodni a gyereked!* Park Kiadó, Budapest, 1995.
- DEBONO, E.: *Tanítsd meg önmagad gondolkodni*. HVG Rt. Budapest, 1997.
- DEBONO, E.: *The CoRT thinking program. – Thinking and learning skills*. Laurence Erlbaum Associates Publishers. Hillsdale, 1985. 363–388. old.
- EDWARDS, J.: *The direct teaching of thinking skills. – Learning and teaching cognitive skills*. Victoria: Australian Council for Educational Research. Hawthorn, 1991.
- EDWARDS, J. C BALDAUF, R. B., JR.: *The effects of the CoRT-1 thinking skills program on students. – Thinking: The second international conference*. Erlbaum. Hillsdale, 1987. 453–474. old.
- EYSENCK, H. J.: *The theory of intelligence and the psychophysiology of cognition. – Advances in the Psychology of Human Intelligence*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, 1986.
- FEUERSTEIN, R.: *Instrumental Enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. University Park Press. Baltimore, 1980.
- FEUERSTEIN, R.–JENSEN, M. R.–HOFMAN, M. B.–RAND, Y.: (1985). *Instrumental enrichment, an intervention program for structural cognitive modifiability: Theory and practice. – Thinking and learning skills. Relating instruction to research*. Laurence Erlbaum Associates Publishers. Hillsdale, 1985. 43–82. old.
- FISHER, R.: *Hogyan tanítsuk gyermekeinket gondolkodni?* Műszaki Könyvkiadó, Budapest, 1999.
- FODOR J.: Összefoglalás az elme modularitásáról. In: Pléh Csaba (szerk.) *Kognitív tudomány*. Osiris Kiadó, Budapest, 1996. 197–206. old.
- GLASER, R.: *Education and thinking: The role of knowledge*. *American Psychologist*, 1984, 93–104. old.
- GREENO, J. G.: *A perspective on thinking*. *American Psychologist*, 1989. 2, 134–141. old.
- HALPERN, D. F.: *Teaching critical thinking for transfer across domains: Dispositions, skills, structure training, and metacognitive monitoring*. *American Psychologist*, 1998. 4, 449–455. old.
- Szerkesztette: HAMERS, J. H. M., VAN LUIT, J. E. H.–Csapó B.: *Teaching and learning thinking skills*. Swets Zweiflinger. Amsterdam, 1999.
- HÁMORI, J.: *Nem tudja a jobb kéz, mit csinál a bal: Az emberi agy aszimmetriái*. *Kozmosz Könyvek* [Budapest] 1985.
- HAVAS K. G.: *Gondolkodni kell tanítanunk!* Iskolakultúra, 1999. 1, 76–80. old.
- Szerkesztette: HAVAS K. G.–DEMETER K.–FALUS K.: *Gyermekfilozófiai szöveggyűjtemény*. Korona Nova Kiadó Kft. Budapest, 1997.
- HAVAS K. G.–SZIRTES L.: *A gyermek és a filozófia*. *Köznevelés*, 1996. 6, 6–7. old.
- HERRNSTEIN, R. J.–NICKERSON, R. S.–DE SÁNCHEZ, M.–SWETS, J. A.: *Teaching thinking skills*. *American Psychologist*, 1986. 11, 1279–1289. old.
- HUDSON, L. *Contrary imagination*. Methuen. London, 1966.
- HUNTER, J. E.–HUNTER, R. F.: *Validity and utility of alternative predictors of job performance*. *Psychological Bulletin*, 1984, 72–98. old.
- INHELDER, B. – PIAGET, J.: *A gyermek logikájától az ifjú logikájáig: A formális műveleti struktúrák kialakulása*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1967.
- JENSEN, A. R., MUNRO, E.: *Reaction time, movement time and intelligence*. *Intelligence*, 1979. 3, 121–126. old.
- JULINA, N. SZ.: *Hogyan tanítsunk ésszerűsége és demokráciára: a Filozófia gyermekeknek program pedagógiai stratégiája*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. 12., 7–18. old.
- LAVE, J.: *Cognition in practice: Mind, mathematics, and culture in everyday life*. Cambridge University Press. New York, 1988.
- LÉNÁRD F.: *A problémamegoldó gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1963.
- LÉNÁRD F.: *A gondolkodás hétköznapijai*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1982.
- LI, A. K. F.,–ADAMSON, G.: *Gifted secondary students' preferred learning style: cooperative, competitive or individualistic?* *Journal for the Education of the Gifted*, 1992. 1., 46–54. old.
- LIPMAN, M.: *Harry Stottlemeier's discovery*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Upper Montclair, 1974.

- LIPMAN, M.: *Harry Stottlemeier's discovery*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Upper Montclair, 1977.
- LIPMAN, M.: *Lisa*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Upper Montclair, 1976.
- LIPMAN, M.: *Philosophy for children. Metaphilosophy*. 1976. 7., 17–39. old.
- LIPMAN, M.: *Suki*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Upper Montclair, 1987.
- LIPMAN, M.: *Mark*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Upper Montclair, 1979.
- LIPMAN, M.: *Pixie*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Upper Montclair, 1981.
- LIPMAN, M.: *Kio and Gus*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Upper Montclair, 1982.
- LIPMAN, M.: *Elfie*. Institute for the Advancement of Philosophy for Children. Upper Montclair, 1988.
- LIPMAN, M.: *Thinking in education*. Cambridge, 1991.
- LIPMAN, M., SHARP, A. M.–OSCANYON, F. S.: *Philosophy in the classroom*. Temple University press. Philadelphia, 1980.
- MONTGOMERY, D.: *Educating the able*. Casell. London, 1996.
- NAGY J.: *A rendszerezési képesség kialakulása: A gondolkodási műveletek elsajátítása*. 2. Jav. Kiad. Akadémiai Könyvkiadó. Budapestm 1990.
- NAGY J.: *A kognitív képességek rendszere és fejlődése*. Iskolakultúra, 1998. 10. 3–20. old.
- NEISSER, U.–BOODOO, G.–BOUCHARD, T. J.–BOYKIN, A. W.–BRODY, N.–CECI, S. J.–HALPERN, D. F.–LOEHLIN, J. C.–PERLOFF, R.–STERNBERG, R. J.–URBINA, S.: *Intelligence: Known and unknown*. American Psychologist, 1996., 77–101. old.
- NAHALKA, I.: *Az oktatás tartalma. – Didaktika: elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.190–220. old.
- NICKERSON, R. S.–ADAMS, M. J.: *Introduction – Project Intelligence: The development of procedures to enhance thinking skills, teacher's manual*. Harvard University–Bolt, Beranek–Newman, Inc. Cambridge, 1983.
- NICKERSON, R. S.–PERKINS, D. N.–SMITH, E. E.: *The teaching of thinking*. Lawrence Erlbaum Associates. Hillsdale, 1985.
- OCHSE, R.: *Before the gates of excellence: The determinants of creative genius*. Cambridge University Press Cambridge, 1990.
- PERKINS, D.: *Outsmarting IQ: The emerging science of learnable intelligence*. The Free Press. New York, 1995.
- PLÉH CSABA: *Bevezetés a megismeréstudományba*. Tipotext Elektronikus Kiadó, Budapest, 1967.
- POLSON, P. G.–JEFFRIES, R.: *Instruction in general problem solving: An analysis of four approaches. – Thinking and learning skills*. Laurence Erlbaum Associates Publishers. Hillsdale, 1985. 417–455. old.
- Project Intelligence: The development of procedure to enhance intelligence: Final report*. Harvard University; Bort, Beranek–Newman, Inc. Cambridge, 1983.
- RESNICK, L.: *Education and learning to think*. National Acadmy Press. Washington, 1987.
- REED, R.–HENDERSON, A.: *Analytical thinking for children in Fort Worth elementary schools: Initial evaluation report, summer, 1981*. Thinking, the Journal of Philosophy for children, 1982. 1., 5–9. old.
- SCHOENEFELD, A. H.: *Mathematical problem solving*. Academic press. New York, 1985.
- SCHOENEFELD, A. H.: *Mi is a metakogníció? – A matematikatanítás a gondolkodásfejlesztés szolgálatában*. Calibra Könyvkiadó. Budapest, é. n.
- SHIPMAN, V.: *Evaluation of the Philosophy for Children program in Betlehem, Pennsylvania*. Thinking, 1982. 1., 37–40. old.
- STERNBERG, R.: *How can we teach intelligence?* Educational leadership, 1984. 1., 38–48. old.
- STERNBERG, R.: *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. Cambridge University Press. New York, 1985.
- STERNBERG, R. J.: *Intelligence applied: Understanding and increasing your intellectual skills*. Harcourt Brace Jovanovich. San Diego, 1986.
- STERNBERG, R. J.: *Teaching intelligence: The application of cognitive psychology to the improvement of intellectual skills. – Teaching thinking skills: Theory and practice*. Freeman and Company. New York, 1986. 182–218. old.
- STERNBERG, R. J.: *A triarchic theory of intellectual giftedness. – Conceptions of giftedness*. Cambridge University Press. Cambridge, 1986. 223–246. old.
- STERNBERG, R. J.: *The concept of intelligence and its role in lifelong learning and succes*. American Psychologist, 52(10). 1997. 1030–1037. old.
- STERNBERG, R. J.–SPEAR-SWERLING, L.: *Teaching for thinking*. American Psychological Association. Washington, 1996.
- SZIRTES L.: *Filozófia gyermekeknek*. Iskolakultúra, 1996. 8. 27–31. old.
- Teaching and learning thinking skills*. Szerkesztette: HAMMERS, J. H. M.–VAN LUIT, J. E. H. – CSAPÓ B. SWETS & ZWEITLINGER, AMSTERDAM, 1999.
- WHIMBEY, A.–LOCHHEAD, J.: *Problem solving and comprehension*. Erlbaum, Hillsdale, 1982.

A pedagógusok gyakorlati, mesterségbeli tudása

Egy fölmérés tanulságai

Az ELTE Neveléstudományi Tanszéke szervezésében 1998-ban és 1999-ben a M vel dési és Közoktatási Minisztérium, illetve az Oktatási Minisztérium, valamint az MTA Pedagógiai Bizottsága támogatásával egy kilenc szakemberb l álló csoport kutatást végzett a pedagógusok neveléssel, oktatással kapcsolatos tudását és hitét illet en. A munka célja els sorban az ilyen jelleg és tematikájú kutatások hazai meghonosítása, bizonyos alapösszefüggések feltárása volt. Ezek az alapösszefüggések az eredeti szándékok szerint segítséget jelenthetnek a pedagógusképzés gyakorlata számára is.

A pedagógusok tudásrendszereinek kutatása

A pedagógusok tudásának, hiteinek felmérésével, e jelenségvilág értelmezési kereteinek kidolgozásával kapcsolatban rendkívül szerteágazó kutatás folyt a világban az elmúlt két évtizedben. E kutatások a gyakorlatban elsősorban a tanárképzés és továbbképzés fejlesztését célozták, míg elméleti jelentőségük a rendkívül összetett iskolai nevelési tevékenység konceptuális kereteinek felvázolása terén volt.

A kutatócsoport a témát meglehetősen szélesen értelmezte. Az értelmezés elvi alapjaként a konstruktivizmus bizonyos elveit fogadta el. Pontosabban abból indult ki, hogy a pedagógusok a gyakorlatukat és állásfoglalásaikat meghatározó tudásukat konstruálják, megalkotják magukban. Ebben a folyamatban alapvető szerepet játszanak a már korábban birtokolt, átfogó ismeretrendszerek, az egyes tudásterületek. A tudás minősége nem az igazság fogalmával, hanem a gyakorlati beválással, az adaptivitással jellemezhető a legjobban. A tudáselemek szervezett egységeket alkotnak, s ezek a tudásrendszerek – minőségük, megkomponáltságuk, szervezettségük – empirikus eszközökkel vizsgálhatók. A pedagógiai tudás a tudatosodás különböző szintjein állhat. Megjelenhet rendkívül elvont, magas szintű, világképként, általános „filozófiaként” értelmezhető reprezentációkban. Megjelenhet nyelvileg még jól kifejezhető, a napi pedagógiai gyakorlathoz jobban kötődő, sok oldalról alátámasztott ismeretrendszerként. Megjelenhet még mindig megfogalmazható, de már kevésbé indokolható, alátámasztható hitekként. Végül megjelenhet lényegében implicit tudásként, a kognitív struktúrák „mélyrétegeiben”, nyelvi formában már rendkívül nehezen megjeleníthető módon. A kutatás nem korlátozódott ezek közül valamelyik típusra, bár a kognitív struktúrák „mélyrétegei” rendkívül nehezen vizsgálhatók, elsősorban az adekvát módszerek hiánya miatt.

A kutatás ennek a tudásnak a milyenségét, szervezettségét kívánta feltárni, legalábbis bizonyos területeken. Vajon jellemezhető-e a pedagógusok tudása valamilyen koherens rendszerként? Az egyes tudásterületek összeállnak-e egy gondolatilag egységes, ellentmondásokat önmagában nem tartalmazó struktúrává? Irányítja-e ezt a gondolkodást valamilyen alapvető elképzelés a pedagógiáról? Vagyis létezik-e egy gondolkodásmód, amely „irányítja” a pedagógus nézeteit az összes pedagógiai kérdésben, illetve az egész nevelési, oktatási gyakorlatban? Nem állíthatjuk, hogy a kutatócsoport eredeti hipotézise az volt, hogy

létezik ilyen koherens rendszer és meghatározó gondolkodásmód minden egyes pedagógus tudásstruktúrájában, e kérdésben a kutatócsoport megosztott volt. Az egyik markáns vélemény szerint létezik ilyen koherencia és fölérendelt gondolkodásmód, s ez kimutatható empirikus eszközökkel. A másik markáns álláspont szerint ilyen nincs és nem is lenne jó, ha létezne. E szerint a gyakorlat igénye is az, hogy a pedagógus minél rugalmasabban használja fel a legkülönbözőbb elméletekből leszármazott gyakorlati következtetéseket, hogy minden szituációban megfelelő módon alkalmazkodhasson a speciális feltételekhez. A kutatás e kérdésben egy harmadik, de nem „kiegyenlítő jellegű” álláspont megfogalmazásához vezetett, a pedagógusok tudásrendszerének olyan lehetséges modelljéhez, amely megoldja a két álláspont által jelzett ellentmondást, ez vizsgálatunk egyik legfontosabb, elméleti jellegű eredménye, s további kutatások megfelelő alapja is lehet.

E modell értelmében a pedagógusok döntő többségének tudásrendszere nem írható le egyetlen fölérendelt gondolkodásmód segítségével. A pedagógusok a különböző területeken gyakran egymásnak ellentmondó alapelvekből kiindulva fogalmazzák meg véleményüket, alakítják ki gyakorlatukat. Ennek oka – a modell szerint –, hogy pedagógiai tudásrendszerük a kognitív pszichológia által leírt, kezdő és nem szakértő szinten működő rendszer. Vagyis nem kellően kidolgozott, benne a koherencia nem megfelelő szintű. Egymástól elkülönülő tudásterületek szabályozzák a véleményalkotást, a pedagógiai jelenségek előrejelzését és a gyakorlati cselekvést. Ennek következtében lehetnek egymásnak ellentmondóak az egyes vélemények, illetve a gyakorlati cselekvés egyes elemei. Az elkülönülő tudásterületek alkalmazása szituatív, az adott helyzet esetlegességeinek megfelelően hívódnak elő bizonyos tudáselemek, s hogy a párhuzamos, azonos funkciókat szolgálók közül éppen melyik, az szintén esetleges lesz. A kutatás során azonban számos olyan részeredmény született, amelyek szerint a hosszabb gyakorlattal rendelkező pedagógusok kidolgozottabb, koherensebb pedagógiai tudásrendszerrel rendelkeznek. A pedagógusi pálya során – úgy tűnik – a tudásrendszerek fokozatos „letisztulása” és „összecsiszolása” zajlik, vagyis az idősebb pedagógusok esetében nagyobb valószínűséggel találunk egyértelműben megnyilvánuló, szélesebb körben ható pedagógiai elképzeléseket.

A kutatás interjú-technikát használt, vagyis a pedagógiai tudás nyelvi (és nem gyakorlati, cselekvéses) megnyilvánulásából származtak az adatok. A feltételezés szerint a pedagógusok a különböző kérdésekben kifejtett véleményükbe beépítik a neveléssel, tanítással kapcsolatos elképzeléseiket, valamint a gyakorlatuk elemeit is. Vagyis az interjú során kapott reagálásból – bizonyos előfeltételezésekből kiindulva – következtetéseket lehet levonni a pedagógusok pedagógiával kapcsolatos kognitív rendszereire, ezek koherenciájára, a tudás minőségére.

A módszer tehát az interjú volt, strukturált formában, előre rögzített kérdésekkel, feladatokkal: nyitott kérdések, adott egységek megítélése (az egyetértés mértékének kifejezése, rangsorolása valamilyen szempontból), bizonyos pedagógiai helyzetek megítélése, metaforák megfogalmazása, megkezdett állítások folytatása.

Tematikailag a következő fő területekre terjedt ki az elemzés: (1) a nevelés feladatai, (2) a nevelés és az iskola funkciói, (3) a gyermekkép, (4) az oktatás céljai, (5) a tudásról alkotott tudás, (6) a tanítás, (7) a motiváció, (8) a differenciálás, (9) a pedagógiai tervezés, (10) az oktatás módszerei, (11) az értékelés. E területeket elsősorban a korábbi kutatások, illetve tanítással kapcsolatos tapasztalatok alapján jelöltük ki, elismerve, hogy nem fedtük le a pedagógiai tudás egészét, pusztán – felfogásunk szerint – a leginkább meghatározó, legfontosabbként értékelhető területeket jelöltük ki.

A vizsgált populáció a magyar közoktatásban dolgozó pedagógusok széles köre volt. Rétegzett, véletlen mintavétellel százfős, több szempontból reprezentatív mintát választottunk ki. Amely reprezentatívnak tekinthető – a mintavételi eljárás miatt, illetve a minta összetételére vonatkozó adatok alapján – az általános- és középiskolák, a nemek, a kor, s a tanított tantárgy típusa (tanító, idegen nyelv tanára, humán-, reálszakos tanár, készségi tárgy

oktatója, szakmai oktató) szempontjából. Nem törekedtünk reprezentativitásra a település-típusok tekintetében, mert egyrészt technikai okokból elsősorban Budapesten tudtuk az interjúkat felvenni, másrészt úgy véltük, hogy a pedagógusi tudás szempontjából a település típusának valószínűleg a többi dimenzióhoz képest kisebb a meghatározó szerepe.

A kutatás menetében legelőször a kutatás célját, területeit, alapvető kérdésfeltevéseit tisztáztuk. Az interjúvázlat elkészítése után próbainterjúk segítségével módosítottuk, javítottuk az első fázisban készült dokumentumot. Az interjúkat pedagógia szakos hallgatók vették fel alapos felkészítés után. Az interjúk időtartama 1,5–3 óra között változott. A kérdések nagy része esetén az adatok feldolgozása csak a válasz típusának regisztrálását jelentette. A kérdések egy másik csoportjánál a beérkezett válaszok alapján azok típusait leíró kategória-rendszereket alakítottunk ki. E kategória-rendszerek később tovább egyszerűsödtek, a kezdetben kialakított változók egymással összekapcsolódva komplex mutatókat alkottak. Az adat-

Tematikailag a következő fő területekre terjedt ki az elemzés:

- (1) a nevelés feladatai,*
 - (2) a nevelés és az iskola funkciói, (3) a gyermekkép, (4) az oktatás céljai, (5) a tudásról alkotott tudás, (6) a tanítás, (7) a motiváció,*
 - (8) a differenciálás,*
 - (9) a pedagógiai tervezés,*
 - (10) az oktatás módszerei,*
 - (11) az értékelés. E területeket elsősorban a korábbi kutatások, illetve tanítással kapcsolatos tapasztalatok alapján jelöltük ki, elismerve, hogy nem fedtük le a pedagógiai tudás egészét, pusztán - felfogásunk szerint - a leginkább meghatározó, legfontosabbnak értékelhető területeket jelöltük ki.*
-

feldolgozás első lépéseként a kapott információk alapstatisztikai készültek el. Ezután a kialakított változók háttérváltozóktól (iskolátípustól, nemtől, a pedagógiai gyakorlat idejétől, a diploma megszerzésének évétől, a tanított tantárgy típusától) való függését vizsgáltuk meg. Végül az egyes területekre kialakított komplex mutatók egymással való kapcsolatait tártuk fel, hogy megismerjük a pedagógiai tudásrendszer belső koherenciájának mértékét.

A kutatás alapkérdéseit és módszereit bemutató rövid leírásban jelezni szeretnénk, milyen jellegű eredmények születtek a munka során.

Az eredmények jó része az egyes területeken fogalmazódott meg, az adott területen kialakult pedagógusi tudás általános és részletes elemzésével. Fontos feladat volt a pedagógusok tudásának jellemzése előre kialakított, az adott területet leíró, általános gondolkodásmódok szerint. Vagyis a feltárt ismereteket minden részterületen a neveléstudomány segítségével megfogalmazható felfogásrendszerek szer-

int kellett kategorizálnunk. Ezek a gyakran laikus, más esetekben a tudományos nézetekhez közelálló vagy azokkal azonos fogalmi rendszerek voltak a legfontosabb támpontok a kutatás eredményeinek megfogalmazásakor.

Célunk tisztázni azt is, mitől függ a pedagógusokban kialakuló tudás jellege. A szociológiai változók függvényében kerestük a jól felismerhető mintákat, s megpróbáltunk adott felfogásmódokat markáns pedagógusi csoportokhoz kötni. Ez a törekvésünk nem minden esetben járt sikerrel, a háttérváltozók általunk használt rendszere nem mindig adja meg a tudásrendszerekben talált különbségek magyarázatát.

Az eredmények harmadik csoportja a fentebb már elemzett koherenciával, egy esetlegesen létező, a pedagógusi gondolkodást meghatározó felettes felfogásmód létezésével kapcsolatos. Az itt talált összefüggéseket, pontosabban legtöbbször ezek hiányát a kutatás legérdekesebb és talán a leginkább váratlan eredményének kell tartanunk. Ez az eredmény, vagyis a pedagógusi tudás nem szakértői jellege, a tudásterületek összerendezettségének hiánya, vagy alacsony szintje további kutatásokat is ösztönöz.

Tanulmányaink a kutatás eredményeit vázlatosan, és nem teljes körűen tudják csak bemutatni. A pedagógusi tudással kapcsolatos részletesebb ismereteket kutatócsoportunk egy hamarosan elkészülő és megjelenő könyvben foglalja össze.

Irodalom

- CLARK, C. M.–PETERSON, P. L.: *Teachers' Thought Processes. – Handbook of Research on Teaching.* (3rd ed.) Macmillan, New York, 1986. 255–296. old.
- KEINY, SHOSHANA: *Constructivism and Teachers' Professional Development.* Teaching and Teacher Education, 1994. 2, 157–167. old.
- POPE, MAUREEN–DENICOLO, PAM: *The Art and Science of Constructivist Research in Teacher Thinking.* Teaching and Teacher Education, 1993. 5/6, 529–544. old.
- SCHÖN, D. A.: *Educating a reflective practitioner.* Jossey-Bass, San Francisco. 1987.
- SHULMAN, L.: *Those who understand: Knowledge growth in teaching.* Educational Researcher, 1986. 2, 4–14. old.

Nahalka István

Az iskola társadalmi feladatai

Az iskola társadalomban betöltött szerepéről, legfontosabb feladatairól vallott felfogás azok közé az alapvető nézetek közé tartozik, amelyek meghatározóak egy-egy tanár vagy tanító pedagógiai gondolkodásában, nevelési-oktatási céljainak kiválasztásában, módszereinek kivitelezésében vagy az értékelés kritériumaival kapcsolatos döntéseiben. Például az a tanár, aki a társadalmi normák elsajátítását és/vagy a magas szintű műveltség megszerzését tartja elsősorban fontosnak az iskola feladatai közül, valószínű, hogy a normatív pedagógiai gondolkodáshoz áll közelebb, míg az esélyegyenlőség eszméjét preferálók az egyes gyermekek sajátosságaihoz jobban igazodó differenciált oktatás hívei lesznek.

Feltevésünk erre a gondolatra épült. Azt vártuk, hogy a tanárok által fontosabbnak tartott funkciók oly módon csoportosulnak, hogy eredményként a vélemények tipizálhatók, s jól alátámasztott összefüggést mutatnak a pedagógiai gondolkodás és tevékenység más területeire adott válaszaikkal.

Az iskola funkcióira vonatkozólag egy zárt kérdést tartalmazott az interjú. Az általunk előzetesen megjelölt feladatokat kellett fontosságuk alapján osztályozni 1–4-ig, ahol a 4-es jelentette a nagyon fontos kategóriát. A válaszok differenciáltabb értelmezése érdekében második lépésként a megkérdezetteknek rangsorolniuk is kellett a különböző funkciókat.

Az adatokat a következő táblázat tartalmazza:

Funkció	Fontosság átlag	Fontosság szórás	Rangpont átlag	Rangpont szórás
Személyiség harmonikus fejlesztése	3,48	0,76	1,75	1,82
Tudás, intellektuális képességek fejlesztése	3,36	0,76	2,63	2,18
Kulturális örökség megőrzése és átadása	3,23	0,84	3,05	2,38
Társadalmi normák elsajátítása	3,04	0,90	3,60	2,60
Biztonság nyújtása (a családi hiányosságok pótlása)	3,01	0,88	3,64	2,60
Társ.-i mobilitás, esélyegyenlőség biztosítása	3,00	1,05	4,51	3,11
Tanár önmegvalósítása	2,91	0,91	4,92	3,06
Munkaerőképzés	2,68	1,09	4,83	3,45
Biztos munkahely a pedagógus számára	2,60	1,11	5,97	3,62

1. tábla: A pedagógusok véleménye az iskola funkcióiról

Az eredmények szerint a tanárok igen egybehangzóan minden felsorolt iskolai funkciót elfogadnak. Még a legkevésbé fontosnak tartott szempont is 2,6-es átlagot kapott, és a szórással sem nagy az egyes tényezők esetében. Az is megállapítható, hogy a fontosságra adott értékek és a rangpontok egységes véleményt tükröznek.

Jól kirajzolódik, hogy az iskola hagyományosan „pedagógiai” funkciói kerültek a rangsorban előre, ezen belül is a gyermeki személyiség harmonikus fejlesztése. A társadalmi szempontok másodlagosak, míg a pedagógus egyéni szempontjai a középértéket kevéssel haladják csak meg, illetve a rangsor aljára kerültek. Ebből arra következtethetünk, hogy a megkérdezettek nagyobb százaléka lesz a gyermekközpontú pedagógia híve. Ellenkező esetben a válaszaikban nem tudatosak vagy az elvárásoknak akartak megfelelni. A rangsor végén szereplő kategóriákhoz magyarázatként több indok is megfogalmazható: a pedagógiai hivatásban a szolgálat az erősebb elem és nem az önmegvalósítás individuális célja, illetve a pedagógus pályája nem nyújt valódi lehetőséget az egyén kibontakoztatására, s ma már a foglalkoztatottság biztonságát sem jelenti.

Az eredmények összehasonlíthatóságának elősegítése érdekében a felsorolt funkciókból négy csoportot képeztünk, a nevelési, oktatási, társadalmi és az iskolai munkahelyre vonatkozó funkciókét. A csoportok között a következő összefüggések mutathatók ki: legszorosabb a kapcsolat az oktatási és nevelési funkciók között, kis mértékben, de eltér ettől a nevelési és társadalmi feladatok, s még inkább az oktatási és társadalmi funkciók közötti összefüggés. Igen laza szállal köthetők össze a pedagógus egyéni boldogulását szolgáló feladatok az előző három csoporttal.

A funkciók megítélését, valamint a pedagógiai nézetek és tevékenységek összevetését a tanulmány további részei bontják ki.

Kotschy Beáta

A pedagógusok neveléssel kapcsolatos nézetrendszere

A nevelésről általánosan elfogadott és elterjedt az a nézet, hogy a nevelés lényege az érték közvetítés vagy értékeremtés. A tekintetben azonban, hogy milyen értékeket teremtünk, illetve közvetítünk a nevelés által, már nagyfokú bizonytalanság tapasztalható. Még kevésbé ismertek azok a folyamatok, törvényszerűségek és eljárások, melyek ebben az értékeremtésben szerepet játszanak. Különösen hangsúlyos kérdésként merül fel a nevelő, a pedagógus személyiségének, viselkedésének és ezek mögött meghúzódó nézeteinek hatása a nevelési folyamat és az értékeremtés egészére.

A bevezetőben olvashattunk a pedagógusok „hiteivel”, nézeteivel kapcsolatos kutatásokról, azok megállapításairól. Ezek nyomán terveztük meg vizsgálatunkat, melyben négy alapvető kérdéskör mentén szándékoztunk empirikus adatokat nyerni.

– Igazolható-e, hogy a pedagógus minden tevékenységét egy szervezett, sokszor laikus elméletrendszer határozza meg a pedagógus gondolkodása mélyén meghúzódó alapvető elkötelezettségként, vagyis feltételezhetünk-e egy koherens pedagógiai világszemléletet?

– Amennyiben létezik ilyen, kimutatható-e összefüggés a nézetrendszer és az egyes pedagógiai tevékenységrendszerekkel kapcsolatos vélekedések között? Vagyis ez a „hitrendszer” szoros kapcsolatban áll a gyakorlati pedagógiai tevékenységekről alkotott nézettel, kutatásunkban a gyermekről, a tanulásról, a tanításról, a motivációról, a differenciálásról, az értékelésről, a módszerekről való gondolkodással.

– Mennyiben függnek ezek a koncepciók az általunk feltételezett háttérváltozóktól? Kimutathatóak-e szignifikáns különbségek a pályán eltöltött évek, a tanított szaktárgyak, vagy a pedagógusok neme szerint?

– A vizsgálatokban megfogalmazott másik fontos kérdéskör a pedagógiai tudás és a nézetrendszer kapcsolatával foglalkozik. Úgy vélik, hogy ezek a nézetrendszerek rendkívül nehezen válnak fogékonnyá a képzés, a „hivatalos” tudomány tartalmaira, az elméleti ismeretek befogadásában is szűrőként funkcionálnak, így az elmélet és a gyakorlat közti szakadék egyik lényeges oka az oktatott (olvasott) ismeretek és a pedagógus preconcepciója közötti eltérés.

A kérdések megválaszolása érdekében olyan dimenziókat kellett keresnünk, melyek mentén az egyén személyes nézetrendszere a nevelésfilozófia számára is definiálhatóan értelmezhető, elkülöníthető. Gyakorlatilag olyan ellentétpárok mentén szerettük volna feltárni a pedagógusok nézeteit, melyeket a pedagógusok egyrészt nem tudatosítanak, nem verbalizálnak, másrészt viszont meghatározzák a tevékenységüket, implicit módon jellemzik őket akár a tanuló, akár a szülő szemében is. Nem gondolkodunk ilyen ellentétpárokban napról napra, de a neveléstudomány megkülönböztet ilyen dimenziókat. Úgy véljük, fontos volna tudnunk, mi jellemzi leginkább a pedagógusok meggyőződéseit:

- a nevelhetőségbe vagy az adottságok meghatározó szerepébe vetett hit, tehát a tanulás sikerességét elsősorban a képességeknek vagy az igyekezetnek tulajdonítják-e;
- az ismeretek vagy a személyiségfejlesztés fontossága;
- hisznek-e hosszabb távon a morális értékek szerepében, vagy nem;
- a személyiség kognitív (intellektuális), illetve ösztönző–motiváló dimenzióját tartják-e fontosabbnak;
- az individuális vagy a közösségi értékeket preferálják-e;
- a közvetlen pedagógusi irányítást vagy esetleg a közvetett hatásrendszer (tevékenység, kortárs csoport) szerepét hangsúlyozzák.

A kutatás egyik számunkra is meglepő eredménye, hogy a képzés során tanult és a munka során használt legalapvetőbb fogalmak meghatározása sokak számára nehézséget jelent.

A nevelés fogalmának definiálása alapvetően a pedagógus szempontjából történik. A nevelés elsősorban pedagógus központú tevékenység, melyben a tanuló a tevékenység tárgya. A minta egytizede fogalmazott meg gyermekközpontú meghatározásokat, és elenyésző azok száma, akik kölcsönös hatásrendszerben értelmezik a nevelést. Legfontosabbnak az erkölcsi normák átadását, a személyiségfejlesztést (definiálatlan megfogalmazásokban) és a szűk értelemben vett oktatási tevékenységeket tartják. Nem jellemzi a válaszokat az a felfogás, hogy a nevelést a gyermekben rejlő lehetőségek kibontakoztatásaként közelítenék meg. Az iskolán túli hatásrendszer – főként az iskola korlátait, nehézségeit tekintve – a neveléssel kapcsolatos vélekedések második legfontosabb kategóriájaként jelenik meg.

A pedagógusok saját személyes példájukat és személyiségük erejét tartják leghatékonyabbnak a nevelés eredményességében. A megkérdezettek egyike sem említette a kortársak, a szociális hatásrendszer, illetve a tevékenység szerepét.

Tekintsük át a kapott eredményeket a vizsgált dimenziók mentén.

Miként gondolkodnak a nevelhetőségről a pedagógusok?

A pedagógusok hisznek a nevelhetőségben, a nevelés folyamatában különösen a saját személyes példájukat és személyiségüket ítélik fontosnak. Az általános iskolában tanító pedagógusok hisznek jobban a fejleszhetőségben. A nevelhetőséggel kapcsolatban a legtöbb kételyt és nehézséget a pályakezdő fiatalok és a nők fogalmazták meg. A pedagógusok egyetértettek abban, hogy a tanár egyik fontos feladata a gyerekek önmegvalósításának fej-

A pedagógusok saját személyes példájukat és személyiségük erejét tartják leghatékonyabbnak a nevelés eredményességében. A megkérdezettek egyike sem említette a kortársak, a szociális hatásrendszer, illetve a tevékenység szerepét.

lesztése. Ugyanakkor a válaszokból úgy tűnik, hogy az iskola szerepét a tanulók személyiségfejlődésében nem tartják meghatározónak. A nevelhetőségbe vetett hitet igazolandó komplex változóra is a középértékhez közeli átlagot kaptunk, ez azt jelzi, hogy még a pedagógusok sem hisznek igazán a diákok fejleszthetőségében. A képességetika alapjának tekintett értékek (kreativitás, műveltség) nem kerültek az értéklistán élére, bár az intelligencia a negyedik helyen szerepelt. Ez azt mutatja, hogy a pedagógusok számára ez meghatározó tanulói jellemző. Ezzel szemben az akarati tényezők közé sorolható igyekezet mindkét lista utolsó részében található, tehát igen kevésbé értékelt tanulói tulajdonság. A pedagógusok többsége egyetértett azokkal az állításokkal, melyek a gyerekek velük született adottságait hangsúlyozzák, s talán ezzel magyarázható, hogy az igyekezetet és a szorgalmat kevésbé tartják fontosnak az iskolai eredményességben. Ezt a felfogást erősíti az is, hogy a pedagógusok a tanári hivatásról mint az egyén adottságáról nyilatkoznak, de ennek ellenére a teljes mintán nem tudjuk szignifikánsan igazolni, hogy egyes pedagógusok markánsan hinnének a képességek sorsdöntő voltában.

Mennyire személyiségközpontú a pedagógusok nézetrendszere a nevelésről?

Ezt a dimenziópárt vizsgálva megállapíthattuk, hogy a tanárok általában

Az intellektuális személyiségértelmezés továbbélése tükröződik abban, hogy a nevelést sokan csak oktatásként értelmezik, és a tudás átadására korlátozzák a tantárgy lehetőségein keresztül. Az értékválasztásból látható, hogy a pedagógusok már az alsó tagozatban is előtérbe helyezik az intellektuális értékeket és háttérbe szorítják az ösztönző, reguláló sajátosságcsoport értékeit.

személyiségközpontúan gondolkodnak a nevelésről, de a szaktanárok tananyagközpontúbbak, mint a tanítók. Hasonlóan megoszlanak a vélemények nemek szerint is, a férfiak inkább a tantárgyakon keresztül, a nők inkább a személyiségükön keresztül hatnak diákjaikra.

Mit gondolnak a pedagógusok az erkölcsi értékekről?

A nevelésről alkotott tanári felfogások teljesen megegyeztek abban, hogy minden vizsgált pedagógus normatívan gondolkodik a nevelésről, hiszen elsősorban olyan értékeket és normákat fogalmaztak meg a nevelés kapcsán, melyek hosszabb távon fennmaradó emberi értékeknek tekinthetők. Az emberi értékek megítélése során nagyon közel

helyezkedtek el az egyes pedagógusok értékítéletei. Ez ismét megerősíti, hogy a pedagógusok mélyen értékcentrikusak, a nevelésről normatív módon gondolkodnak. A regulatív személyiségértelmezés megjelenésére utal, hogy a nevelés definíciója során az erkölcsi értékek és a személyiségfejlesztés előtérbe kerül.

Az intellektuális személyiségértelmezés továbbélése tükröződik abban, hogy a nevelést sokan csak oktatásként értelmezik, és a tudás átadására korlátozzák a tantárgy lehetőségein keresztül. Az értékválasztásból látható, hogy a pedagógusok már az alsó tagozatban is előtérbe helyezik az intellektuális értékeket és háttérbe szorítják az ösztönző, reguláló sajátosságcsoport értékeit.

Mennyire fontosak a pedagógusoknak a közösségi értékek?

A tanárok a közösségi értékeket preferálják, hiszen a teljes minta rangsorának elején főként morális és közösségi értékek találhatók (becsületesség, őszinteség, tolerancia, segítőkészség), a végén pedig individuális kategóriák vannak (problémaérzékenység, önmegvalósítás, optimizmus, tehetség, vállalkozó szellem). A pedagógusok szinte kizárólagosan – a diákok életkorától függetlenül – a közvetlen nevelési módszerek alkalmazását említik, teljesen figyelmen kívül hagyják a kortárs csoportok és az aktív tanulói tevékenységek nevelő hatását.

Végezetül a kérdések mentén összefoglaljuk a kutatás eredményeit.

Megállapítható, hogy a pedagógusok gondolkodásában a neveléssel kapcsolatban egy koherensnek tekinthető, egységes hitrendszer uralkodik, amely az elméleti kérdésekben adott válaszokban következetes viszonyulást tükröz.

Azok a tanárok, akik az önmegvalósítást, a kreativitást és a műveltséget fontosnak tartják, a gyerekeket nem tekintik egyformának, ezért az ilyen típusú osztályokat is elutasítják és az együttélés szabályainak oktatása helyett az önmegvalósítás fejlesztését tekintik elsődleges feladatuknak.

Azok a pedagógusok, akik a fegyelmezettséget különösen fontosnak tartják, nem tekintik eredendően jónak a gyereket, és a kreativitás fejlesztése helyett az ismeretek és a tények közlésében, átadásában hisznek.

Azok viszont, akik a gyerek kreativitását tartják fontosnak, nem hisznek az osztályzat egyedüli motiváló hatásában, a büntetés hasznosságában, s nem tartanak attól, hogy a megértő pedagógusi attitűd fegyelmezetlenséghez vezet.

Ez az egységesnek tűnő gondolkodásmód már nem követhető nyomon az egyes oktatási tevékenységek esetében (tervezés, módszerek, motiválás, értékelés, differenciálás). Ez azt jelentheti, hogy az egységes gondolkodás nem jelenik meg következetesen a mindennapi gyakorlat során, amelyben a pedagógus elsősorban az adott szituáció, probléma megoldásához mozgósítja és igazítja addigi tapasztalatait, cselekvési mintáit. Ahogyan a szakirodalom sem egységes a pedagógiai nézetrendszerek, „hitek” leírásában, szerepük meghatározásában, kutatásunk sem tudott megnyugtató választ adni arra a kérdésre: milyen tartalmak esetén, milyen módon beszélhetünk a személy egységes nézetrendszeréről, és a pedagógusi cselekvés hogyan kapcsolható ehhez.

A neveléssel kapcsolatos nézetrendszerek a feltételezett háttérváltozók mentén jelentős különbségeket mutatnak. Kemény változónak bizonyult az iskolatípus, különös tekintettel a tanítók csoportjára. Jelentősek az eltérések az pedagógusok neme, a tapasztalat és a tanított szaktárgy jellege szerint (humán, reál).

A „hivatalos” tudomány által korszerűnek tartott elméleti és gyakorlati ismeretek csak igen kis mértékben jelennek meg, épülnek be a tanárok nézetrendszerébe. A hivatás eredményes gyakorlását személyiség-, sőt adottságfüggőnek tartják („pedagógusnak születni kell”), nevelési hatásrendszerük középpontjában szinte kizárólag saját személyiségük direkt hatásrendszere áll. Pedagógusi tevékenységük sokkal inkább szituatív, intuitív, sok esetben laikus, mintsem a képzés vagy a tudomány tartalmaiból táplálkozik. A tapasztalat és a tudomány találkozása mintha még váratna magára.

Irodalom

- BÁBOSIK ISTVÁN – MEZEI GYULA: *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest, 1994.
 GORDON GYÓRI JÁNOS: *A képességekről és erőfeszítésről vallott elképzelések szerepe a japán oktatásban*. In: Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban Szerk.: Bábosik István – Széchy Éva. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 1998.
 RÉTHY ENDRÉNÉ: *Tanulási motiváció*. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 1995.
 ZRINSZKY LÁSZLÓ: *Pedagógusszerepek és változásaik*. ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Budapest, 1994.

Lénárd Sándor–Szivák Judit

Tanárok a gyerekekről

Kutatásunk e részének két alapvető célja volt:
 – feltárni a tanárok gyerek-, illetve diákképét,
 – megállapítani, hogy a gyerekekkel kapcsolatos tanári hitek rendszerbe szerveződnek-e, ha igen, mi jellemzi e rendszert.

A tanári hitekkel foglalkozó kutatásokban többféle elméleti keretet dolgoztak ki a nézetek és nézetrendszerek feltárására, de ezek szinte alig érintették a gyerekekfelfogást. Kutatásunkban két megközelítési mód kombinálására törekedtünk. Egyrészt a gyermekszemléletet mint a pedagógiai tudás egyik kulcskategóriáját vagy alapértékét próbáltuk meg azonosítani, összekapcsolva más, a nevelés szempontjából lényegesnek tartott alapértékekkel, többek között a következőkkel: az iskola funkciói, nevelés, tanítás, tudás, fejlődés, individuális különbségek, tanulói képességek, tanulói erőfeszítések, az iskola és a tanárok felelőssége. Másrészt a tanárookra úgy tekintettünk, mint iskolában dolgozó szakemberekre, és hiteiket e gyakorlati kontextusban is vizsgáltuk. Tehát a munkájukhoz kapcsolt nézetek, így a tervezés, a tanítási stratégiák, az oktatási módszerek, a differenciálás és az értékelés kapcsán feltárt tudás adta a gyermekszemlélet megismerésének másik dimenzióját. E kettős megközelítési módban kifejezésre jutott az a feltételezés, hogy a tanári munka természetével alakítja a tanárok tudásának, nézetrendszerének természetét is. Ez a gondolatmenet vezetett el annak a problémának a vizsgálatához, hogy az alapértékekhez kötődő hitek és a munkához kapcsolt nézetek milyen szerepet játszanak a tanárok gyerekekkel kapcsolatos nézeteinek megkonstruálásában.

Kutatásunkban azt feltételeztük, hogy a pedagógusok többféle gyermekképpel rendelkeznek, s ezek közül jól megragadható egy általános társadalmi jellegű, viszonylag homogén és egy differenciáltabb, a konkrét osztálytermi munkához kapcsolt gyermekfelfogás.

E rövid összefoglalóban csupán a társadalmi jellegű gyermekképpel foglalkozó kutatási eredményeket ismertetem, ugyanis egyrészt ez a hazai pedagógiai kutatások fehér foltja, másrészt a tanításhoz kötődő gyermekkép számos sajátosságát mutatják be a cikksorozat más fejezetei.

*

A pedagógusok általános gyermekfelfogását döntően a következő problémák mentén vizsgáltuk:

- Hogyan vélekednek a pedagógusok a társadalom és a gyerekek viszonyáról?
- Milyennek látják az iskola szerepét a gyerekek életében a társadalomhoz viszonyítva?
- Érzékelik-e a pedagógusok a mai tendenciákat a gyerekek helyzetét illetően? Azt feltételeztük, hogy
 - a pedagógusok szerint rossz, illetve romlik a gyerekek és a társadalom viszonya;
 - a pedagógusok pozitívabban ítélik meg az iskola szerepét, mint a társadalomét, konkrétan a felnőttekét a gyerekek életében;
 - a gyerekek s a gyermekkor legjellegzetesebb vonásai: a gyerekek a szocializáció tárgyai, védelemre szoruló lények;
 - a gyermekkor homogén egységként jelenik meg a tanárok nézeteiben.

A fenti feltételezések körében vizsgáltuk a háttérváltozók (nem, iskolatípus, tapasztalat stb.) hatását is, terjedelmi okok miatt azonban csak a legjellegzetesebb összefüggésekre fogok utalni.

A pedagógusoknak a gyerekek státuszával kapcsolatos nézeteit összehasonlítottuk a tanárok néhány általános pedagógiai nézetével, így azzal, hogy miként vélekednek az iskola funkcióiról és az általuk vállalt nevelési értékekről.

*

A társadalom és a gyerekek viszonyát több dimenzió mentén írták le a pedagógusok:

- a viszony minősége, tendenciája;
- a társadalom rétegzettségére a gyerekekkel való törődés szempontjából;
- a felnőttek és a gyerekek viszonya (nem általában a társadalom és a gyerekek viszonya);
- a gyerekek státuszát befolyásoló tényezők;
- a gyerekek, a gyermekkor sajátosságai.

A társadalom és a gyerekek viszonyának leírásában két kategória kapott kitüntetett szerepet, a gyermekpártiság és a törődés.

A válaszolók többsége úgy látja, hogy nem jó a társadalom és a gyerekek viszonya (43,4%), sőt gyermekellenes a társadalom (17,1%). Jellegzetes megfogalmazások: „Nem gyermekközpontú, hanem gyermekellenes.” „Hát nem gyermekcentrikus, az biztos.” „Nem fontos a mai társadalomnak a gyerek.” Ugyancsak a negatív társadalmi hozzáállás híveinek körét bővítik azok, akik azt jelzik, hogy a társadalom csak elméletben figyel a gyerekekre, a gyakorlat ezzel ellentétes (14,5%). Egy konkrét példa a tanári véleményre: „Csak hangzatos szövegek vannak, de igazán nem történik semmi.” Kisebbségben vannak azok a kollégák, akik elismerik, hogy a társadalom szándékaiban gyermekpárti (13,2%). Véleményüket tükrözi a következő válasz: „A többség egészségesen, emberi módon, nagy megértéssel fordul hozzájuk, szereti őket.”

A válaszolók 5,3%-a szerint nem lehet általában megítélni a társadalom és a gyerekek viszonyát, mert a társadalom rétegzett e viszony szempontjából is.

A válaszolók 67%-a foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy a gyerekekkel való foglalkozás, törődés szempontjából milyen társadalmi rétegek, csoportok vannak. A teljes minta 37%-a, a válaszolók 55,2%-a kiemelten foglalkozott a durva, erőszakos, az elhanyagoló társadalmi rétegekkel, illetve a túlzottan kényeztető, túlzottan engedékeny társadalmi viselkedéssel, ami erősíti és egyben árnyalja a pedagógusok negatív képét a társadalom és a gyerekek viszonyáról.

A pedagógusok mindennapi megfigyeléseiből kialakuló nézetei a társadalom és a gyerek viszonyáról egybecsengnek azokkal a társadalomtudományi elemzésekkel, amelyek a gyerekek elhanyagoltságára, a nevelői felelősségvállalás elhárítására utalnak.

A teljes minta 56%-a szerint a felnőttek miatt negatív a társadalom és a gyerekek viszonya. A háttérváltozók szerinti elemzés e véleményben nem mutatott ki szignifikáns különbségeket az egyes tanárcsoportok között.

A felnőttek és a gyerekek viszonyát pozitívan átélő tanárok azt jelezték, hogy napjainkban a felnőttek egyre inkább figyelnek a gyerekek sajátosságaira és jogaira (3 fő), elfogadják a gyerekeket, együttműködnek velük (2 fő), a gyerekek bíznak a felnőttekben, tisztelik a felnőtteket (1 fő).

A társadalom anyagi viszonyainak negatív hatását kiemelik (55%) csoportjában a nők ($p < 0,05$), az általános iskolai tanárok ($p < 0,05$) inkább érzékenyek e változóra, mint a férfiak és a középiskolai tanárok. Az anyagi helyzet problémáinak negatív hatására utalók között nagyobb arányban vannak azok, akik a felnőttek negatív hatását emelték ki a társadalom és gyerek viszony romlásában ($p < 0,05$).

Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy a válaszolók többsége általában a társadalom és a gyerekek, valamint konkrétan a felnőttek és a gyerekek viszonyát rossznak látja (75, illetve 89,2%). Kisebb arányban, de ugyanez a tendencia jelenik meg a teljes mintában is (57 és 66%) A viszonyt befolyásoló társadalmi tényezők változatosak, de leginkább a felnőttek negatív szerepét, a család állapotát és a társadalom anyagi viszonyait említették a pedagógusok.

*

A megkérdezett pedagógusok 77%-a hasonlította össze a társadalom és az iskola gyerekekhez fűződő viszonyát.

A válaszolók többsége úgy látja, hogy nem jó a társadalom és a gyerekek viszonya (43,4%), sőt gyermekellenes a társadalom (17,1%). Jellegzetes megfogalmazások: „Nem gyermekközpontú, hanem gyermekellenes.” „Hát nem gyermekcentrikus, az biztos.” „Nem fontos a mai társadalomnak a gyerek.”

A teljes minta 49%-a egyértelműen kifejezte, hogy az iskola pozitívabban viszonyul a gyerekekhez, mint a társadalom. Az általános és a középiskolai tanárok között van lényeges különbség a viszony megítélésében, az általános iskolában tanítók inkább kiemelik az iskola pozitív szerepét ($p < 0,1$).

A válaszolók többsége szerint az iskola gyermekpárti, felelősségteljesen, a gyerekek ismerete alapján neveli a növendékeit, kompenzálja a társadalom negatív jelenségeit, gyermekeket védő, fejlesztő, humánus, megértő intézmény. Ezzel szemben a társadalom, konkrétan a felnőttek csoportja a gyermekek szempontjából normatív, felelősséget elhárító, az egyénekre és problémákra nem érzékeny közegként jelent meg.

Az iskola pozitívabb szerepvállalásának indoklása összecseng a megkérdezett pedagógusoknak az iskola társadalmi feladatairól vallott nézeteivel, tudniillik azok a tanárok, akik a társadalom és a gyerekek viszonyának megítélésében pozitívabbnak látják az iskola szerepét, kevésbé tartják fontosnak az iskola társadalmi jellegű funkcióit, vagyis a munkaerőképzést, a normák elsajátíttatását ($x = 2,7959$), mint mások ($x = 2,9935$) ($p < 0,15$). Ugyanakkor fontosabbnak tartják a nevelési értékek körében a gyermekek fejleszthetőségét ($x = 2,5689$), mint mások ($x = 2,3875$). ($p < 0,01$)

Az iskola pozitív szerepének hangsúlyozása összhangban van a pedagógusoknak azzal a véleményével, hogy a társadalom, illetve a felnőttek és a gyerekek rossz viszonya döntően a felnőttek viselkedésén, illetve a társadalom romló anyagi helyzetén múlik. A pozitív szerep kiemelése, az ezzel való azonosulás erősítheti a pedagógus énképét, növelheti a válaszoló pedagógus szemében a pedagógus pálya presztízsét stb.

A válaszolók 20%-a szerint az iskola viszonya a gyerekekhez kritikussabb, negatívabb, mint a társadalomé. Az iskola teljesítménycentrikus, erkölcsi normákat állító, a gyermeki személyiséget tanulószerepre szűkítő intézményként jelent meg e nézetekben.

Az iskolatípus, a tapasztalat ideje, a nemek szerint alkotott pedagóguscsoportok között az elemzések nem mutattak szignifikáns eltérést. Nem igazolódtott az a feltevésünk, hogy e 20% körébe tartozó kollégák nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az önérvényesítéssel, az önállósággal kapcsolatos nevelési értékeknek, bár a szórás elemzés azt mutatta, hogy kevésbé tartják fontosnak a szociális készségeket, mint nevelési értékeket azokhoz a tanárokhoz képest, akik nem jelezték az iskola kritikussabb hozzáállását a gyerekekhez ($p < 0,1$).

Tizenhat véleményben jelent meg az a megközelítés, hogy nincs különbség a társadalom és az iskola gyermekekhez kapcsolódó viszonyában, tudniillik az iskola a társadalom része.

Összefoglalva elmondható, hogy a megkérdezett pedagógusoknak fele egyértelműen pozitívabbnak látja az iskola szerepét a gyerekek életében a társadalomhoz viszonyítva.

*

A gyermekkor több szempontból is egységes egésznek tetszik a pedagógusok válaszai alapján.

Egyetlenegy válaszoló sem tért ki arra, hogy esetleg más a felnőttek, a társadalom, vagy az iskola viszonya a különböző nemű gyerekekhez.

Összesen három válaszoló jelezte, hogy a különböző életkorú gyerekeknek más a helyzete a magyar társadalomban. Véleményük szerint a kicsikre jobban figyelnek, többet tördnek velük, mint a nagyokkal.

Tizennégy pedagógus foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy a gyereklét mennyire önálló, elismert a társadalomban. A kis minta megoszlása érdekes: ketten úgy vélik, hogy a gyerekek kiszolgáltatottak, alávetettek, hat pedagógus szerint a gyerekek jogai gyarapodnak, hatan pedig azt gondolják, hogy túl sok joggal bírnak a gyerekek.

Ha nem is teljesen, de eléggé homogénnek látszik a pedagógusok szemében a gyermekkor abból a szempontból, hogy rossz, illetve romlik a társadalom és a felnőttek viszonya.

A gyermekek közötti különbségekre, sajátos gyerekcsoportok létezésére – kérdéseink legelőbből fakadóan is – döntően a társadalom, a felnőttek törődésének tartalma, jellege szerint utaltak a válaszolók.

A szocializáció értelmezése szempontjából bár különböző gyermekkorok jelentek meg a pedagógusok véleményeiben, a válaszok megoszlása arra utal, hogy a gyerekek alapvetően a felnőttek törődésének tárgyai, kevésbé saját joggal rendelkező személyek (63%), illetve a gyerekek a szocializáció tárgyai (38%). Kevesen tekintenek a gyerekekre mint önálló, aktív individuumokra (6%), saját életüket is formáló lényekre (3%). Ezt támasztják alá a nevelés értelmezésénél adott válaszok is. Az utóbbi esetben hangsúlyozták a szocializáció normatív értelmezését, az iskola, a nevelés óvá, védő szerepét. Mindez beleilleszkedik abba a gyermekképbe, amelyik a gyermekeket védelemre szoruló, nevelendő lényként kezeli.

A háttérváltozók szempontjából egyedül az 1–3 éves tapasztalattal rendelkező válaszolók különülnek el a több tapasztalattal rendelkező tanároktól, ugyanis a fiatalabbak inkább tekintik aktívnak a gyerekeket a szocializáció szempontjából. ($p < 0,1$)

A gyerekek, a gyerekkor homogén értelmezését erősíti az a tény is, hogy a megkérdezett pedagógusok 95%-a határozottan kijelentette, hogy szereti a gyerekeket.

E területen a differenciálódás az indokok kapcsán jelent meg, így a hivatás szerves része a gyermekszerepet, vagy a gyerekek egyéni tulajdonságai vonzóak, vagy a gyerekektől kapott lelki, szellemi gazdagodás adja a gyermekszerepet alapját.

Irodalom

- FALUS I. (szerk.): *Didaktika. A tanuló*. Nemzeti Tankönyvkiadó., Budapest, 1998., 77–95. old.
 JAMES, A.–JENKS, CH.–PROUT, A.: *Theorizing Childhood*. Polity Press, 1998.
 SOMLAI PÉTER: *Szocializáció*. Corvina Kiadó, Budapest, 1997.
 WINN, M.: *Gyermekek gyermekkor nélkül*. Gondolat Kiadó, Budapest, 1990.
 VAJDA ZSUZSA: *Nevelés, pszichológia, kultúra*. Dinasztia Kiadó, Budapest, 1994.

Golnhof Erzsébet

Az oktatás célja

A pedagógusok tudásának vizsgálatára szerveződött kutatás során az oktatás céljának kérdését többféle szempontból elemeztük, ebben az összefoglalóban azonban csak a legfontosabbat emeljük ki. Az interjú egyik kérdése az oktatás céljaival kapcsolatos pedagógiai gondolkodásmódok közötti választást igényelt. Az érdekelt bennünket, vajon a pedagógusok konzekvensen, minden esetben ugyanazon szemléletmódnak megfelelően válaszolnak-e. Elméleti elemzés, a szakirodalom áttekintése alapján meghatároztuk azokat a pedagógiai elméleti rendszereket, amelyek jelenlétét a pedagógusok gondolkodásában feltételeztük:

Az a gondolkodásmód, amely az oktatás feladatának az ismeretek átadását tartja. A tanár feladata e gondolkodásmód szerint kizárólag az ismeretek alapos, szakszerű közvetítése. A célok szempontjából figyelembe nem vehető gyerekek vagy kisebb törődést kapnak, vagy egy erősen limitált követelményrendszernek kell megfelelniük. Az ilyen tanár eszményképe a nagyon művelt, tudós tanártípus, aki kiválóan magyaráz.

Az a gondolkodásmód, amely az oktatás feladatának a képességfejlesztést tartja. A tudásról ez a felfogás is leegyszerűsített képet alkot, ismeretekből és szűken értelmezett képességekből építi fel. Fontos a cselekvőképes tudás, de ez csak ritkán jelent kreativitást, inkább jól begyakorolható algoritmusok alkalmazásáról van szó. A tanár feladata egyrészt ugyanaz, mint az előbbiben, de kiegészül a gyakorlás feltételeinek megteremtésével. Pe-

dagógiai eszményképe a képességfejlesztés, ami azonban a legtöbbször csak a meghatározott algoritmusok alapos megtanítását jelenti.

Az a gondolkodásmód, amely az oktatás feladatának a személyiségfejlesztést tartja. Komplex képet formál a személyiségről, e kép nem szűkül le a tantárgyspecifikus ismeretekre, képességekre, a tanítás része a nevelésnek. Megjelennek a célok között az affektív tényezők is. Hangsúlyossá válik az általános képességek szerepe, az ismeretek kevésbé fontosak e nézet számára. A tanár feladata ebben a szemléletben alapvetően más, mint az előző kettőben: segítő, pusztán befolyásoló szerep, a gyermek cselekvése fontos. A személyiségfejlesztés elveit valló pedagógus legközelebb a reformpedagógiai gondolkodásrendszerekhez áll.

Az a gondolkodásmód, amely az oktatás feladatának a komplex kognitív struktúrák fejlesztését tartja. A személyiség fejlődésének alapkérdésévé a rendszert alkotó kognitív struktúrák formálódását teszi. E szemléletmód fontos szerepet szán a pedagógusnak a gyerekek előzetes értelmezési kereteinek diagnosztizálásában, s a megfelelő tanulási környezetek kialakításában. Az ilyen tanár pedagógiai állásfoglalásai a posztmodern pedagógiákhoz, a nem pozitivista megközelítésekhez, elsősorban a konstruktivizmushoz állnak a legközelebb. (A továbbiakban egyszerűbben: konstruktivista látásmód.)

Az interjúk során a pedagógusok négy témában, a gyakorlás, a pedagógus feladata, a felfedeztetés, a gyermeki önállóság kérdéseiben kaptak négy-négy meghatározást, mindegyik esetben a fenti megközelítéseknek megfelelően. Minden témában ki kellett választaniuk a számukra leginkább elfogadhatót.

A kapott eredmények egyáltalán nem támasztják alá azt a vélekedést, hogy a pedagógusok gondolkodásában határozottan, nagy következetességgel érvényesülnének a fenti gondolkodásmódok. Az egyes témákban a választások száma a következőképpen alakult:

		Témák			
		Gyakorlás	A pedagógus feladata	Felfedeztetés	A gyermeki önállóság
Gondolkodásmód	Ismeretátadás	0	27	43	18
	Képességfejlesztés	76	42	0	33
	Személyiségfejlesztés	1	15	33	8
	Konstruktivista megközelítés	12	4	11	26
	Nem értelmezhető, vagy hiányzó válasz	11	12	13	15

1. táblázat: Az egyes témákra kapott, különböző gondolkodásmódokhoz tartozó válaszok gyakorisága

Az eredmények értékelése során figyelembe kellett vennünk a kutatás módszerével összefüggő problémákat. Az általunk felállított négy megközelítésmód (paradigma) saját szakmai beállítottságunkat, s nem a pedagógiai elméletek valamifajta objektív rendszerét tükrözi. A témák kiválasztása is részben esetleges, bár igyekeztünk a pedagógia olyan részkérdéseit szerepeltetni, amelyekről eddigi tapasztalataink és kutatási eredmények alapján azt mondhatjuk, hogy a négyféle gondolkodásmód elkülönítésére valóban alkalmasak. A legnagyobb nehézség, hogy a négy témához tartozó négy-négy megfogalmazás vajon elég jól tükrözi-e a különböző felfogásmódokat. A szövegek nagyon alapos megvitatásával, többszöri átdolgozásával, majd a próbainterjúk során való kipróbá-

lásukkal igyekeztünk olyan meghatározásokat megformálni, amelyek kielégítik ezt az igényt.

Az előzetes várakozásoknak megfelelően az ismeretátadás és a képességfejlesztés paradigmáit reprezentáló állításokat általában nagyobb gyakorisággal választották az interjúalanyaink, mint a korszerűbbnek tartható másik kettőt.

Vajon van-e koherencia a pedagógusok válaszaiban? Egy erős követelmény szintjén egyáltalán nincs, sőt, felvetődhet, hogy egyáltalán beszélhetünk-e koherenciáról. A kérdés vizsgálatához a következő kvantitatív eljárást alkalmaztuk. Először is elhagytuk a gyermeki önállóság megítélésével kapcsolatos válaszokat, mert az erre kapott adatok jelentős mértékben eltértek a másik kettőtől, s e téma esetén tartottuk magunk is a legkevésbé differenciálónak a megfogalmazásokat. Koherensnek tekintettünk egy választ, ha legalább két témában azonos felfogásmód szerint választott az interjúalany. Minden más esetben a választ eklektikusnak neveztük.

	Gyakoriság	Arány az érdemi választ adók %-ában
Ismeretátadó	11	12,1
Képességfejlesztő	34	37,4
Személyiségfejlesztő	6	6,6
Konstruktívista	4	4,4
Eklektikus	36	39,6
Nem értékelhető	9	
Összesen	100	100,0

2. táblázat: A négy pedagógiai gondolkodásmóddal, illetve eklekticizmussal jellemezhető válaszok gyakorisága és aránya az érdemi választ adók százalékában

Az eklektikus válaszok közel 40%-os aránya nagyon magas. A mindenféle megfontolást nélkülöző, véletlenszerű választás esetén átlagosan 37,5%-ban jönne ki ilyen eredmény. Vajon az eredmények ismeretében felül kell-e vizsgálnunk elméleti feltevéseinket? Részben igen. A pedagógusok gondolkodásának nem megfelelő modellje az, hogy minden, vagy legalábbis a legtöbb pedagógusban koherens nézetrendszer alakul ki az oktatás céljainak megítélésében.

Az egyik lehetséges magyarázat: a pedagógusok gondolkodása természetéből adódóan eklektikus, s valójában ez a természetes állapot, a többféle megközelítés egészséges attitűdjét fejezi ki. Magunk ezzel a magyarázattal nem értünk egyet. Nézetünk szerint vannak olyan kérdései a pedagógiai gyakorlatnak, amelyekben bizonyos megközelítések kizárják egymást, így nem lehetnek ugyanannak a gyakorlatnak az elemei.

Egészen más kérdés az, hogy az egyes pedagógiai gondolkodásmódokhoz tartozó gyakorlati eljárásokat lehet-e eklektikusan alkalmazni. Erre már igennel válaszolunk, azzal a megkötéssel, hogy a gondolkodásmód ekkor sem eklektikus. Adott helyzetet egy adott gondolkodásmód keretében ítél meg a pedagógus, csak az alkalmazott eljárást éppen egy másik elméleti rendszer eszközei közül választja, s adaptálja a saját gondolkodási rendszeréhez. A szituációk változásával változhat a pedagógus megközelítésmódja is, s jelentős mértékben a kontextus határozza meg az éppen alkalmazandó elméletet. A fejlődés egyik lehetséges leírása, hogy fokozatosan kiválogatódna azok a feldolgozó rendszerek, amelyek adaptívabbnak bizonyulnak. Minél fiatalabb a pedagógus, annál inkább igaz, hogy még többféle információfeldolgozó rendszer működik benne a pedagógiai problémák megoldásával kapcsolatban. A tapasztalatok növekedésével egy „következtesebbé válási” folyamaton megy keresztül, tudásrendszere „letisztul”.

Egy érdekes részeredménnyel alátámaszthatjuk érvelésünket. Megvizsgáltuk, hogy a paradigmák választása hogyan függ a szociológiai háttérváltozóktól. Ezekről – egyet kivéve – egyáltalán nem függött az, hogy az interjúalanyok hagyományosnak tekinthető, vagy korszerűbb paradigmák szerint választottak-e, vagy esetleg eklektikus volt a választuk. Az egyetlen szignifikáns összefüggés a tapasztalat mértékével mutatkozott. Összehasonlítva egymással két csoport (1–3 éves, illetve 4 vagy több éves tapasztalattal rendelkező pedagógusok) elkötelezettségét, a keresztábla elemzés 0,05-nél alig nagyobb szignifikanciaszinten ($p = 0,53$) mutatott kapcsolatot. Az összefüggés jellegét a következő táblázat mutatja:

	Hagyományos	Korszerűbb	Eklektikus	Összesen
1–3 éves gyakorlat	15	3	21	39
	38,5 %	7,7 %	53,8 %	100,0 %
Legalább 4 éves gyakorlat	30	7	15	52
	57,7 %	13,5 %	28,8 %	100,0 %
Összesen	45	10	36	91
	49,5 %	11,0 %	39,4 %	100,0 %

3. táblázat: A hagyományos és a korszerűbb felfogásokat valló pedagógusok száma és aránya a tapasztalat ideje szerint

Amint látható, az eklektikus csoportba az 1–3 éves gyakorlattal rendelkező pedagógusoknak közel 54%-a tartozik, ez az arány a legalább 4 éves gyakorlattal rendelkezőknél csak 29%.

Ez az eredmény alátámasztja a fentebb kifejtett modellt. Elvetjük tehát azt az előfeltevést, hogy minden pedagógusnak minden helyzetre van egy koherens, mindig azonos pedagógiai elmélete, amelyet használ. Adaptívabb magyarázat, hogy minden pedagógusban több ilyen magyarázó rendszer van. Egy konkrét szituációban ezek közül csak egy működik. Ahogy idősebb lesz a pedagógus, úgy választódnak ki az egyre inkább kidolgozott, s egymással is koherens kapcsolatokat formáló információ-feldolgozó rendszerek, s állnak össze egy következetes gondolkodásmóddá.

Irodalom

- LEE, OKHEE–PORTER, ANDREW C.: *A Teacher's Bounded Rationality in Middle School Science*. Teaching and Teacher Education, 1993. 4., 397–409. old.
- MITCHELL, JIM–MARLAND, PERC: *Research on Teacher Thinking: The Next Phase*. Teaching and Teacher Education, 1989. 2., 115–128. old.
- MORINE -DERSHIMER, GRETA: *Tracing Conceptual Change in Preservice teachers*. Teaching & Teacher Education, 1993. 1., 15–26. old.
- SHAVELSON, R. J.–STERN, P.: *Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions, and behavior*. Review of Educational Research, 1981., 455–498. old.
- WUBBELS, THEO: *Taking Account of Student Teachers' Preconceptions*. Teaching and Teacher Education, 1992. 2., 137–149. old.

Nahalka István

A tudásról alkotott tudás

A pedagógusoknak a kognitív folyamatokra és kognitív minőségekre vonatkozó el-
képzelései is rendszert alkotnak a tudatukban, ez az egyik tudásterület a teljes pedagó-

giai kognitív rendszeren belül. Az ismeretelméletek terén bekövetkezett fordulat, az objektivista megközelítések háttérbe szorulása s elsősorban a konstruktivizmus előretörése a pedagógusok tudással kapcsolatos felfogásmódjainak vizsgálatában is változásokat eredményezett.

Számos olyan kutatás folyt az elmúlt évtizedekben, amely elsősorban a különböző ismeretelméleti koncepciókkal összefüggő tanári attitűdöket vizsgálta (Sutton 1996, Burbules, Linn 1991, Martin et al. 1990, Hodson 1988, Terhart 1988, Schibeci 1986). Összefoglalóan azt mondhatjuk, hogy lényegében minden kutatás, amely a tanulás, általában a kogníció, valamint a tudomány pedagógusok megkonstruálta tartalmával foglalkozott, azt állapíthatta meg, hogy a tanárok túlnyomó többségben objektivista s lényegében induktív-empirikus meghatározottságú gondolkodásmódot képviselnek.

E kutatás fogalmi kereteit is a korábban már leírt felfogásmódok adták (lásd az oktatás céljaival kapcsolatos pedagógusi tudás elemzését). A tudáshoz való viszony szempontjából e felfogásmódok fontos jellegzetessége, hogy míg az első három a kogníció induktív-empirikus, vagy racionalista, de mindenképpen a megismerés objektivista szemléletét foglalja magába, addig csak az utolsó, a konstruktivista felfogásmód tér el ettől alapvetően.

Fő hipotézisként a következőt fogalmaztuk meg. A magyar pedagógusok ismeretelméleti problémákhoz, tanulásához, gyermeki gondolkodáshoz való viszonyát döntően a pozitíviztikus jellegű, objektivista, induktív-empirikus gondolkodásmód határozza meg. Ez sok más korábbi vizsgálatban, leírásban is szerepelt már, de talán Magyarországon még egyetlen kutatás során sem reprezentatív mintákon végzett elemzésekkel:

Ha a kutatásban ez a hipotézis beigazolódik, akkor az igen nagy feladatokat jelent a pedagógusképzés számára, mert azt a köte-

lezettséget írja elő, hogy a tanítók és tanárok képzésében az ismeretelméleti, a tanulással, a gondolkodással kapcsolatos ismereteket a jelenleginél sokkal tágabban kell bemutatni.

(Csak megjegyezzük, de ebben a rövid összefoglalásban nem részletezzük az idevágó eredményeket, és hogy fő hipotézisünk mellett továbbiakat is megfogalmaztunk arról, milyen elképzelések élnek a pedagógusokban az iskolában szerzhető tudás természetéről.)

A pedagógusok kognícióval kapcsolatos elképzeléseit több kérdés segítségével vizsgáltuk az interjúk során. Tudásmeghatározásokat értékeltünk interjúalanyainkkal. Az objektív igazság létezéséhez való viszonyt jelezheték két homlokegyenest ellentétes állítás segítségével. Egy tanítási szituáció megoldásával kapcsolatos ötféle megoldást kellett értékelni abból a szempontból, hogy az interjúalany ezek közül melyiket tartja ideálisnak, ma Magyarországon általánosan alkalmazottnak, illetve a saját gyakorlatára jellemzőnek. Végül az ismeretek elsajátításával kapcsolatban fogalmaztunk meg két szélsőséges álláspontot, s az interjúalanyunk ismét a kettő viszonylatában kellett elhelyeznie saját véleményét.

Négy tudásmeghatározást fogalmaztunk meg a különböző felfogásmódoknak megfelelően. A pedagógusok választása ezek közül elsősorban kettőre esett, negyvenen a személyiségfejlesztésre alapozott megfogalmazást, 41-en a képességfejlesztésen alapuló részesítették előnyben. Senki nem választotta az ismeretátadás „ideológiájához” köthető

*Az egyik lehetséges magyarázat:
a pedagógusok gondolkodása
természetéből adódóan eklektikus,
s valójában ez a természetes állapot, a
többféle megközelítés egészséges attitűdjét
fejezi ki. Magunk ezzel
a magyarázattal nem értünk egyet.
Nézetünk szerint vannak olyan kérdései
a pedagógiai gyakorlatnak, amelyekben
bizonyos megközelítések kizárják
egymást, így nem lehetnek ugyanannak
a gyakorlatnak az elemei.*

megfogalmazást, a konstruktivista ihletésű szöveggel pedig hatan értettek egyet. Ez az eredmény erős kétségeket ébreszt aziránt, hogy sikerült-e olyan meghatározásokat alkotnunk, amelyek kellően differenciálnak a négy felfogásmód között. Nem hisszük, hogy a reformpedagógiai gondolatoknak a magyar pedagógusok között ilyen arányban lennének őszinte hívei, itt inkább arról van szó, hogy egyes elemeiben a személyiségfejlesztéshez köthető megfogalmazás lett a legvonzóbb, a pedagógusok iránti igények megfogalmazásaihoz a leginkább hasonló. Ugyanakkor a hipotézisünk szempontjából a válaszok teljesen egyértelműen értékelhetők, mivel az induktív-empirista tradícióhoz tartozó három tudásmeghatározást választották a legtöbben. A hat konstruktivista megközelítést választó kollégát leszámítva az összes többi választ az objektivista tudásfogalom elfogadásának kell tekintenünk. Azt, hogy itt valójában a két csoport, a képességfejlesztésre, valamint a személyiségfejlesztésre megfogalmazott állítást választók csoportjai között nincs lényegi különbség, a témához tartozó más változók e változóval való összetevése során is kimutathattuk.

Felmerültek bizonyos kutatásmethodikai problémák a megismerési folyamatok és az igazság objektivitásával kapcsolatos pedagógusi tudás értékelésére hivatott kérdésnél is. Az itt megfogalmazott egyik szélsőséges álláspontban, a nem objektivista felfogás leírásában három tartalmi mozzanat szerepelt: az igazság fogalmának nem-értelmezhetősége, az objektív valóságnak meg nem feleltethető tudás, valamint az ismeretek értékelése a gyakorlatban való beválás alapján, vagyis az adaptivitás elve. Egyfajta „pozícióhatásnak” megfelelően, az utolsónak megfogalmazott elv, a gyakorlatiasságot használó elve sok interjúalany esetében rányomta a bélyegét az egész állítás megítélésére, s szinte csak ezt értékelték benne, pontosabban ezt sem az eredeti szándékunknak megfelelően, hanem egyedül csak a gyakorlatiasság mozzanatát kiemelve. Mivel a gyakorlatiasság nagyon fontos összetevője a pedagógusi gondolkodásnak, ez az erősen nem objektivista megfogalmazás interjúalanyaink közül sokak számára túlságosan vonzóvá vált. Szerencsére ennél a kérdésnél kommentárokat is kértünk, s a kollégák bőven magyarázták véleményüket. Ezekből pontosan kideríthető volt, hogy kinek az álláspontja volt „tisztán” objektivistának tekinthető annak ellenére, hogy a két szélsőséges állítás közül inkább a konstruktivistához közelebb határozta meg saját álláspontját. A válaszokat ez alapján átkódoltuk, s ennek eredményeként megállapíthattuk, hogy a vizsgált pedagógusok véleménye $p < 0,001$ szintű szignifikanciával az objektivista állásponthoz áll közelebb. Ez már világosan jelzi, hogy eredeti hipotézisünk helyes volt, miszerint a pedagógusokra jellemző alapvetően objektivista ismeretelméleti gondolkodásmód jellemző.

Nagyon érdekes volt a tanítási helyzet megítélésével kapcsolatban kapott válaszok sora. Itt értékelni kellett a megoldást aszerint, hogy interjúalany szerint mi ma Magyarországon a leggyakoribb megoldás, mit tartana ideálisnak, s ő maga mit tenne. Az értékelés során váratlan eredményt kaptunk. Kiderült, hogy a pedagógusok, amikor pályatársaik tipikus reakcióit értékelik, akkor sokkal nagyobb arányban választják a hagyományosabb, az ismeretátadáshoz és a képességfejlesztéshez kapcsolódó megoldásokat, mint amikor a saját reakcióikról beszélnek. Az adatok a következők:

	Leggyakoribb	Ideális	Saját választás
Ismeretátadó, durva	43,4	0,0	3,2
Ismeretátadó, nem durva	44,4	3,3	12,9
Képességfejlesztő	8,9	18,5	34,4
Személyiségfejlesztő	2,2	18,5	25,8
Konstruktivista	1,1	59,8	23,7

1. táblázat: A tanítási helyzet megoldására adott válaszok eloszlása az egyes paradigmáknak megfelelő eljárások között (az érdemi választ adók %-ában)

Az ismeretátadás alapú gondolkodásmódot két megoldással is szerepeltettük, az egyik egy durva, „antipedagógus” megoldást jelentett, a másik egy „finomabbat”. Az eredmény élesen rávilágít a pedagógusok saját szakmájukról alkotott rendkívül negatív véleményére.

Végül vizsgáljuk meg, hogy a tanulási folyamat objektivista, empirikus-induktív megközelítésű megfogalmazásával, vagy az ellentettjével értettek-e egyet inkább a kollégák! Itt is – hasonlóan az ismeretelméleti alapokra vonatkozó kérdéshez – 1–4 pontszámokkal lehetett jelezni a szélsőséges állításokkal való egyetértést. Az 1. és 2. pontok az objektivista megközelítéssel, a 3. és 4. pontok pedig a másik véglettel való egyetértés mértékét jelezték. Az egész mintára kapott átlagérték 2,05, ami itt is erősen szignifikáns eltérést mutat a 2,5-es abszolút kiegyenlített véleményről. Vagyis az e kérdésre adott válaszok is azt bizonyítják, hogy a pedagógusok véleménye erősen eltolódik az objektivista megfogalmazás irányába, tehát a tanulási folyamatot sokkal inkább egy az empiriából kiinduló s induktív logikájú folyamatnak tekintik.

Az iskolatípus szerint szinte már megdöbbenőnek is nevezhető különbséget találtunk a tanítók és a szaktanárok között. A tanítók átlagpontszáma 1,16, vagyis szinte alig voltak olyanok, akik akár csak egy kicsit is megrendíthetők az ismeretsajátítás induktív-empirikus alapokon való értelmezésében. A szaktanárok átlaga 2,36, a két átlag közötti eltérés természetesen rendkívül erősen szignifikáns. Kis túlzással azt is mondhatnánk, hogy a tanítók különösen nagy elhivatottságot éreznek az iránt, hogy a rájuk bízott gyerekeket a gyakorlati tapasztalatokból kiindulva, minél konkrétabb tananyagok segítségével neveljék, tanítsák. Ez a rendkívül erős gyakorlatiasság ennek a pedagógus rétegnek szinte a megkülönböztető jegye lett.

Véleményünk szerint – s a számok is inkább ezt támasztják alá – a többi pedagógus réteghez tartozók döntő többsége is egyetért elviekben a szélsőséges megfogalmazással, de egyrészt konkrét gyakorlatuk – amelyben a tanítókénál kisebb szerepet kap az empiria –, másrészt az a felfogás, hogy az igazi az empirikus megismerés lenne, de ehhez nem jók a feltételek, módosította álláspontjukat.

Megjegyezzük, hogy ugyanakkor az ismeretelméleti elkötelezettségeket vizsgáló kérdés kapcsán megfogalmazódott szemléletmóddal abszolút rokon, szintén az objektivista krédót kifejező állítás esetén (ld. fent) már nincs szignifikáns különbség a két csoport között. Ez a tény jelzi, hogy egy magasabb szinten szervesen összekapcsolódó, egymást feltételező két állítás sok pedagógus fejében (s itt most elsősorban a tanítókról van szó) nem kapcsolódik össze, nem ugyanarra vonatkozik, s rendkívül szituációfüggő lesz, hogy adott esetben egy-egy kérdésre milyen megfontolások szerint fogalmazódik meg a válasz. A tanulás folyamatára vonatkozó kérdés megfogalmazása gyakorlatiasabb volt, itt egészen más döntési mechanizmus játszódott le a tanítóknál, mint a jóval elvontabb, jóllehet a másikkal valójában abszolút rokon tartalmú állítás elfogadásánál vagy elutasításánál.

Irodalom

- BURBULES, N. C.–LINN, M. C.: *Science education and philosophy of science: Congruence or contradiction*. International Journal of Science Education, 1991. 3., 227–241. old.
- MARTIN, B.–KASS, H., -BROUWER, W.: *Authentic Science: A Diversity of Meanings*. Science Education. 1990. 5., 541–554. old.
- SCHIBECI, R. A.: *Images of Science and Scientists and Science Education*. Science Education, 1986. 2., 139–149.
- SUTTON, C. R.: *Beliefs about science and language*. International Journal of Science Education, 1996. 1., 1–18.
- TERHART, E.: *Philosophy of science and school science teaching*. International Journal of Science Education, 1988. 1., 11–16. old.

CLARK, C. M.–PETERSON, P. L.: *Teachers' Thought Processes*. In: Witrock, M. C. (Ed.): *Handbook of Research on Teaching*. (3rd ed.). Macmillan, New York, 1986., 255–296. old.

KEINY, SHOSHANA: *Constructivism and Teachers' Professional Development*. *Teaching and Teacher Education*, 1994. 2., 157–167. old.

POPE, MAUREEN–DENICOLO, PAM: *The Art and Science of Constructivist Research in Teacher Thinking*. *Teaching and Teacher Education*, 1993. 5/6., 529–544. old.

SCHÖN, D. A.: *Educating a reflective practitioner*. Jossey-Bass, San Francisco, 1987.

SHULMAN, L.: *Those who understand: Knowledge growth in teaching*. *Educational Researcher*, 1986. 2., 4–14. old.

Nahalka István

A tanításról vallott tanári felfogások, hitek feltárása, elemzése

Akkor hatékony a tanítás, ha az általa megszerzett tudás jól adaptálható a különböző élet-helyzetekben. Mindez olyan oktatási stratégiát feltételez, mely a kognitív, a metakognitív és a nem kognitív képességeket egyaránt fejleszti, kiépíti a viselkedés kontrollmechanizmusait, örömmel végzett tanuláshoz vezet, egyidejűleg a negatív emóciókat teljes mértékben kiküszöböli (Boekaerts-Simons, 1993., Whisler, 1991, Mills, 1991, Rethy 1998). A tanár informál, orientál, támogat, egyre önállóbbá tesz, kialakítja tanítványában az autonómiát, s figyelembe veszi a mentálhigiénés szempontokat is. Az ismeretek befogadása helyett tehát az önaktivitásra, a tananyagközpontúság helyett a gondolkodás- és személyiségközpontúságra koncentráló, a közvetetten is irányító, a tanulói szükségletekhez igazodó tanítást tekintjük hatékonynak.

Kutatásunkban a következő kérdésekre kerestünk választ:

- Milyen tanítással kapcsolatos „filozófiák” irányítják a tanárokat?
- Mi jellemzi az alternatív és nem alternatív iskolákhoz fűződő tanári attitűdöket?
- A tanárok milyen attribúciókat jelölnek meg a tanítási nehézségek felmerülése esetén?
- A tanítási-tanulási folyamatban miként igazodnak a pedagógusok tanulóik szükségleteihez?

- Materiális és formális képzés közül melyiket helyezik előtérbe?

Feltételeztük, hogy a tanárokat a magukévá tett tanítás-filozófiájuk, gyermekfelfogásuk, a tanítással és annak szervezésével kapcsolatos elképzeléseik alapján jól elkülöníthető csoportokba sorolhatjuk aszerint, hogy milyen mértékben és irányban térnek el a tanítással kapcsolatos elképzeléseik.

A tanítással kapcsolatos filozófiák indirekt megközelítése. Metaforavizsgálat

„A tanítás...” szavakkal megkezdett mondatot kellett az interjúalanyoknak folytatni. A metaforakutatás elsődleges célja azoknak a képzeteknek a vizsgálata, melyet a tanítás szó előhív annak mindennapos gyakorlóiból (Krippendorff, 1995, Kövecses, 1998).

A kapott válaszokból jól kirajzolódott az a dichotómia, mely mentén világosan elkülöníthetővé vált a tradicionális, illetve a modern tanítás szemlélete. Az ismeretek befogadását, az „átadást”, s ezzel párhuzamosan a tananyagközpontúságot, intellektualizációt, valamint az interaktivitás helyett a „kétpólusosságot” hangsúlyozta a választ adók 41%-a. Az önaktivitást kiemelők aránya 30%. A tanítást komplexen értelmezők köre viszonylag szűk: 11%. Negatív, fogalmat gyengítő viszony tükröződik a válaszok 8,5%-ban. Például „...olyan, mint a pokol kilencedik bugyra”. Itt nem lehet másról szó, mint a pálya kényszer alatti gyakorlásáról, kínlásról, ez mind a két fél számára. „Ne árts!” kiáltanánk a legszívesebben. Kevés fantáziadús, kreatív választ találtunk.

Talán a tanítás szó kevésbé mozgatta meg a tanárok fantáziáját, hozta működésbe kreativitásukat, vagy néhányan már megfáradtak, belefásultak munkájukba, s sztereotípiák világában élnek. Az is lehet, hogy az interjúalanyok számára a kérdés volt váratlan, szokatlan, meglepetést okozó, s ezáltal blokkoló.

Az oktatóiskola kontra nevelőiskola, illetve az alternatív iskolákhoz kapcsolódó attitűdök elemzése

A tananyagközpontú, normatív, főként direkt irányítású iskola és a személyiségközpontú, értékrelativista, az önfejlesztésre, a közvetett irányításra, a „mértékre szabottságra” koncentrált iskola közötti választás lehetőségét kínáltuk fel a tanárok számára. A válaszadók jelentős része (47,2%) elfogadná az alternatív iskolába szóló állásajánlatot, 30,6%-uk elutasítaná, 13,9%-ot érdeklí az állásajánlat, s azt mérlegelés tárgyává teszi, 8,3%-uk viszont bizonytalan.

A válaszok mögött a differenciált személyiségfejlesztés terén megmutatkozó hiányérzet feszülhet. Találkoztunk olyan válaszokkal is, melyek bár igenlők voltak, nem igazán tükröztek az alternatív iskolákról megbízható ismereteket. A válaszokat olvasva egyrészt úgy gondoljuk, a tanárok nincsenek tisztában az „alternatív” iskolák helyével, szerepével, funkciójával, döntésük néha esetleges. Máskor pedig éppen egy körülhatárolt filozófia alapján érzik úgy, hogy jelenlegi munkahelyükön keveset tudnak tenni tanulóik személyiségfejlesztéséért.

A kereszttábla-elemzések azt is feltárták, hogy a férfiak az alternatív iskolába szóló ajánlatot inkább elutasítják ($p < 0,048$), náluk feltehetően jobban érvényesül a tananyagközpontú szemlélet. A tapasztalat mértéke terén is különbséget találtunk, ugyanis az 1–3 éve tanítók magasabb százaléka fogadná el az alternatív iskolába szóló ajánlatot ($p < 0,039$).

Az oktatási folyamat során leggyakrabban felmerülő nehézségek

Tanítás közben felmerülő nehézségeket a megkérdezettek 94,8%-a említ. Minden válaszoló komplex jelenségeket sorolt fel. Eszerint a tanárok döntő többségének folyamatosan vannak nehézségei a tanítás során, s ezek okait első helyen a gyermekek motiválatlanságában, fegyelmezetlenségében, készségtelenségében (82%) jelölik meg, ezt követik az otthoni körülmények (21%), illetve ugyanekkora százalékban saját maguk (21%) megemlézése, végül a tananyagból fakadó nehézségek említése (8%).

Tekintettel arra, hogy a tanítási nehézségek attribúcióját a tanárok elsősorban nem saját magukban keresik, hanem külpontosítják, ezáltal stabilnak tekintik, a kiküszöbölhetőségüket is megkérdőjelezzik, így defenzív magatartást alakíthatnak ki velük szemben, fátumszerűnek vélik azokat. Ebből következően nem rajtuk áll megelőzésük, illetve megszüntethetőségük.

A kereszttábla-elemzések kimutatták, hogy a pályakezdő pedagógusok a felmerülő tanítási nehézségek okai közé önmagukat nem sorolják. A szaktanárokkal összehasonlítva a tanítók említenek legalacsonyabb százalékban tanítási nehézséget ($p < 0,061$).

A mindenki számára biztosított megértés és a differenciálás szükségességének felismerése, igazodás a tanulók szükségleteihez

A tanárok többsége a felmerülő megértési problémák során a segítségnyújtást természetesnek tartja, de akadt kivétel is. A segítségnyújtás módjáról azonban különböző elképzelésük volt. Az interjúalanyok három csoportja különíthető el: a pusztán újratanítók, az okok feltárásához igazodóan tanítók, és a gyanakvók. Az igazi differenciálás, az okok feltárására épített korrekció és főként a prevenció elmaradása azt jelzi, hogy a tanárok sokszor öncéliként kezelik tanítási tevékenységüket, s indifferens számukra, hogy általa végbe

megy-e a tanulóknál a legfontosabb cél, a megértés, maga a tanulás. A megértési problémák okainak feltárását és az ahhoz igazodó tananyaghoz kötött tanítási eljárásokat az interjúalanyok alig több mint negyede alkalmazza. A többség a mechanikus újratartás módszerével szinte eltekint a valóságos okok feltárásától, és ezáltal le is mond hatékony megszüntetésükről (defenzív stratégia). A gyanakvás megjelenése szomorú tény, a tanároknál kialakult gyermekképről, a megélt tapasztalatokról negatív vonásokat tükröz, s a tanár-tanulói interakció zavarát is jelzi.

A keresztábra-elemzések rávilágítottak arra, hogy a férfiak gyakrabban élnek a tananyaghoz kötött megoldásokkal ($p < 0,058$), míg a nők a tananyagtól független megoldásokat preferálják. Megértési probléma fellépése esetén a szaktanárok a tanítókkal ellentétben a feltárt okokhoz igazítják tanítási stratégiájukat ($p < 0,046$).

A materiális és formális képzéshez való viszony

Az összefüggéseket jól látó, de hiányos tényismeretekkel rendelkező tanulóknál való tanári viszony kapcsán vizsgáltuk ezt a problémát. A tanárok majdnem fele (44,2%) a formális, a gondolkodást fejlesztő képzést helyezi előtérbe, azaz az összefüggésekben gondolkodó tanulót megerősíti, s nem kívánja a hiányzó tényanyag pótlását. A tanárok pozitívan értékelik az összefüggéseket jól látó tanulókat. Félő azonban, hogy csak azoknál a tanulóknál járnak el így a tanárok, akiknél a gondolkodási erők eleve kiépültek már, s nem az osztály egészével kapcsolatosan. A kapott eredmények egyértelműsítik, hogy a megkérdezettek hasonló százaléka (44,2%) a materiális és formális képzés együttesét tartja fontosnak. Sajnos a negatív viszonyulás, a megértési problémák figyelmen kívül hagyása is megjelenik, igaz csak elenyészően kis (2%) százalékban.

A keresztábra-elemzések kimutatták, hogy a férfiak az összefüggéseket jól látó tanulók esetében a pozitív értékelés mellett a tények ismeretének fontosságára is felhívták a figyelmet ($p < 0,093$).

Irodalom

- BÁBOSIK ISTVÁN–MEZEI GYULA: *Neveléstan*. Telosz Kiadó, Budapest, 1994.
- BOEKAERTS, M.: Self-regulated Learning: *A New Concept. Learning and Instruction*. 2. 1997. 161–186. old.
- BOEKAERTS, M.–P. R. SIMONS, P. R.: *Leren en instructie*. Dekker van de Vegt, Assen Amsterdam, 1993.
- KÓSÁNÉ ORMAI VERA: *A mi iskolánk. Nevelépszichológiai módszerek az iskola belső értékelésében*. Iskolafejlesztési Alapítvány AduPrint Kiadó, Budapest, 1998.
- KÖVECSES ZOLTÁN: *A metafora a kognitív nyelvészetben*. A kognitív szemlélet és a nyelv kutatása. Szerk.: Pléh Csaba és Győri Miklós. Pólya Kiadó, Budapest, 1998.
- KRIPPENDORFF, K.: *A tartalomelmzés módszertanának alapjai*. Balassa Kiadó, Budapest, 1995., 64–67. old.
- PARKAY, F. W.–HARDCASTLE, B.: *Accepting the Challenge of a Profession*. (Fordította: Szabolcs Éva) Bacon, Boston, 1990.
- RÉTHY ENDRÉNÉ: *Az oktatási folyamat*. In: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanításához. Szerk.: Falus Iván. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.

Réthy Endréné

Motiváció. Felfogások, elképzelések, hitek

A kilencvenes évektől paradigmaváltás következett be a tanulási motiváció értelmezésében, új perspektívák nyíltak a kutatásában. Paradigmaváltásnak azt a fontos felismerést tekintjük, amelynek kapcsán világossá vált, hogy nem lehetséges mereven elkülöníteni a kognitív és nem kognitív tényezőket a tanulói személyiségen belül, hiszen köztük szoros

kölcsönhatás van. A tanulás a motivációval összekapcsolódik, a motiváció pedig a tanulási és tapasztalási folyamatban bevéődik. Valójában egy dinamikus öndetermináló folyamat, nem pedig a különböző (belső és külső) hatásokra adott pusztán reakciók együttese.

A kutatás megválaszolható kérdései:

– A tanárok megítélése szerint mi motiválja tanulásra a tanulókat, s melyek lennének a kívánatos tanulási motívumok?

– Mik a tanulók motiválatlanságának az okai?

– Milyen módon fejlesztik a tanárok a csak külsőleg motivált tanulókat?

– Miképpen teszik a tanulást örömtelivé a pedagógusok?

A tanulási motiváció értelmezését a tanárok körében vélhetően a saját megélt gyakorlati tapasztalatuk befolyásolja. Feltehetően a pedagógusoknál szűkítő tendenciák érvényesülnek a motiváció jelentőségének és fejlesztési lehetőségeinek a megítélésénél.

A tanulási motiváció jelenléte

Vizsgálatunkban a tanároknak tizennégy tanulási motívumot kellett rangsorolniuk aszerint, hogy megítélésük alapján azok mennyire gyakoriak tanítványaik körében. Feltűnő, hogy a tanárok szerint tanulóikat elsősorban külső motívumok motiválják: a jó jegy, a szülői elismerés, valamint a rossz jegy elkerülése. A belső érdeklődés a 4. helyre sorolódott, a tudásvágy a 9. helyre, míg az internalizált belső motiváció csak a 7. és 12. helyekre. Úgy tűnik tehát, hogy a tanulók körében a külső tanulási motiváció a domináns, azaz a tanulás lényegétől független dolgokért, célokért tanulnak. Erős körükben a jegycentrikusság, illetve a szociális motívum, a szülők elismeréséért való tanulás. De már a harmadik helyen megjelenik a rossz jegy elkerülése mint cél, azaz az első helyezést elért jó jegyért, illetve a harmadik helyre került rossz jegy elkerüléséért való tanulás egymást erősítő tényezők.

Elgondolkodhatunk azon is, ha a tanári elismerés fontossága a 4. helyre került, akkor miért nem él vele gyakrabban a pedagógus, különösen abban az esetben, amikor a tanulási kudarcot átélt tanulók nagy százaléka otthon nem kap elismerést.

Szignifikánsan eltértek egymástól a reálisan ható és az ideálisnak tartott motívumok. Első helyen az internalizált motívumot, a tudásvágyat tartották a legfontosabbnak a tanárok, ezt belső motívum, a tantárgy iránti érdeklődés követi. A továbbiakban a tanárok az internalizált motivációt kevésbé tartják fontosnak, mint a belsőt, így csak a 3. és a 6. ranghelyen említik a kötelességérzetet és a lelkiismereti okokat, mint univerzálisan ható motívumokat. Feltűnő, hogy a jegy a tanároknál tizedrangú, a tanítványoknál ezzel szemben első helyen szerepel. Vajon megtesznek-e mindent a tanárok ennek megváltozásáért, azért, hogy tanítványaik fontosabb dolgokért, mondjuk az általuk az első helyen szerepeltetett tudásvágyért tanuljanak, ne pedig csupán a jó jegyért?

A különböző iskolatípusokban tanító tanárok rangsorolása közötti egyezőség alacsony, melyet egyrészt a Kendall-féle W, vagyis a konkordancia-analízis eredménye (egyvetértési együttható), másrészt a sorrendek azonosságát vizsgáló khi-négyzet próba szignifikanciája igazol ($W = 0,717$). A leírt rangsorolások nagyon különböznek egymástól. Magas az egyezőség viszont a nemek között ($W = 0,943$). Hasonló eredményt kaptunk, azaz magas egyezőséget találtunk a diploma megszerzésének éve ($W = 0,923$), a tapasztalat szintje terén ($W = 0,9551$), valamint a tanított tantárgyak jellege között ($W = 0,925$).

A tanulók motiválatlanságának okai

A tanulási motiváció hatékony fejlesztésének elengedhetetlen feltétele az esetlegesen felmerülő motiválatlanság okainak ismerete.

Az okok között első helyre 77% -kal a nem motiváló, az érdektelen s a rosszul tanító pedagógusok kerültek, másodikra a család érdektelensége, a sivár családi élet sorolódott

62%-kal, majd 26%-kal a tanulók céltalansága, 12%-kal a nem ösztönző osztály, 14%-kal az anyagias társadalom, 10–10%-kal a társadalmi pesszimizmus, elidegenedés, 8%-kal a társadalmi depresszió áll.

Fontos észrevennünk a társadalom megemlítését, kedvezőtlen hatását az anyagiasságából, pesszimizmusából, depressziójából fakadóan. Figyelemre méltó, hogy az okok legkevésbé a tanulókra vezethetők vissza. A válaszadók nagy százaléka élte át a motiváció kapcsán a pedagógusok felelősségét. Elsősorban a motiválás elmaradása, illetve a tanításra motiválatlan pedagógus megemlítése fontos, hiszen hogyan is tudna motiválni az érdektelen, a tanításra maga sem motivált pedagógus. Ezt követi tehát logikusan a rangsorban a rosszul tanító pedagógus. Lényeges kiemelnünk, hogy a tanárok felismerik a tanulás és a motiváció szoros összefüggését, s hiányában a tanulási kudarc bekövetkezését. A tanulói motiválatlanság bekövetkezésénél felismerik a tanár szerepét, azt, hogy nem motivál, rosszul tanít, maga sem motivált. Azt az összefüggést azonban nem ismerik fel, hogy a nem motiváló tanár és a rosszul tanító tanár ugyanazt jelenti, hiszen motiválni a tanítás minőségével, azaz a tanítási folyamat „jóságával” lehet.

A keresztábra-elemzés rávilágított arra, hogy az 1989 után végzetek szignifikáns különbséggel ($p < 0,078$) az elidegenedést magasabbra értékelik a motiválatlanság okai között. Ez jellemző a 3 éve végzetek csoportjára ($p < 0,017$) is. A középiskolában tanító tanárok szignifikáns különbséggel ($p < 0,89$) a tanulási problémában látják inkább a motiválatlanság okát.

A külsőleg motivált tanulók differenciált motiválása

Kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy a tanárok felismerik-e felelősségüket a tanulási motiváció fejlesztésében, látják-e, hogy a fejlesztés az oktatás folyamatában cél és eszköz. A személyiségfejlesztés programja csak az adott motivációs szintből kiindulva annak fokozatos emelésével valósulhat meg.

Sajnálatos módon a megkérdezetteknek mindössze 31,6%-a adott érdemi választ. A tanácsok között első helyre 27%-ban az érdeklődés felkeltése került, 19%-ban az okok feltárása, 13%-ban az egyéni motiválás, 11%-ban a külön feladatok nyújtása, 10%-ban a tanulás értelmének beláttatása, 8%-ban a megbízatás adása, 6–6%-ban a tudásvágy felébresztése, a tanulás megszerettetése, 3–3%-ban az érték közvetítés, a modellközvetítés szerepelt. A javaslatok, tanácsok mind jól használhatóak, a differenciálás fontosságára utalóak.

A válaszokból úgy látjuk, hogy a tanárok főként a tanítási óra egy-egy mozzanatával (kíváncsiság ébresztés, érdeklődés ébresztés, hangulatkeltés) vélik megoldhatónak a motiválást, s nem gondolnak tanításuk egészének minőségére, azaz a komplex megoldásokra.

A tanítók és szaktanárok között szignifikáns különbséget találtunk a tantárgy megszerettetése tekintetében ($p < 0,091$). A tanítók magas százalékban alkalmazzák ezt az eljárást a külsőleg motivált tanulóknál. Az általános iskolában tanító tanárok szignifikánsan magasabb százalékban motiválják tanítványaikat egyénileg, mint a középiskolai tanárok ($p < 0,017$). Az adott tantárgy megszerettetését a nők előtérbe helyezik a férfiakkal szemben ($p < 0,047$). A tíz évnél régebben tanítók szignifikánsan kevésbé választják a tantárgy megszerettetését ($p < 0,079$). Az 1989 után végzetek inkább előnyben részesítik a tantárgy megszerettetését a külsőleg motivált tanítványaiknál ($p < 0,027$).

A tanulói munka örömtelivé tételének forrásai

Indirekt úton itt a tanári munka motiváltságának szintjét kívántuk vizsgálni, s megtudakolni, hogy a megkérdezettek szerint e motiváltság miként „ruházható át” a tanulókra.

A megkérdezettek 35%-a a pedagógus kompetenciájában látja a megoldás kulcsát. 30% az érdekességekkel, az érdeklődés felkeltésével él, 22–22% a jó légkört és a sikerélmény nyújtását tartja fontosnak, 17% a pedagógus személyiségét, 14% a dicséretet, 10% a munkáltatást, 9% veti fel a szemléltető eszközök fontosságát, 5% a játékot, 4% a humort, 2–2% a versenyeztetést, külön foglalkozást, illetve 1% a jó kérdésezést említi. A válaszok 2–3 megoldási módot, mozzanatot emelnek ki, amelyek mind fontosak, és részét képezik a minőségi tanításnak, de nem utalnak a tanítás-tanulás egészének minőségére.

Az 1989 után végzetek szignifikáns különbséggel magasabb százalékban alkalmazták a munkáltatást ($p < 0,045$). Az 1989 előtt végzetek viszont szignifikáns különbséggel a versenyeztetést helyezik előtérbe ($p < 0,076$). A nők szignifikáns különbséggel a jó légkört tartják fontosnak ($p < 0,053$). A humán tárgyakat tanítók, szemben a reál tárgyakat tanítókkal, szignifikáns különbséget mutatnak a munkáltatás megítélésében, magasabbra értékelik azt ($p < 0,027$).

Irodalom

- BANDURA, A.: *Social foundations of thought and action: A social-cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.
- BOEKAERTS, M.: *Self-regulated Learning: A New Concept*. Learning and Instruction, 2. 1997. 161–186. old.
- BOEKAERTS, M.: *Being Concerned with Well-Being and with Learning*. Educational Psychologist, 1993. 149–167. old.
- MILLS, R. C.: *A New Understanding of Self: The Role of Affect, State of Mind, Self-Understanding, and Intrinsic Motivation*. The Journal of Experimental Education, 1991. 67–81.
- PARKAY, F. W.–HARDCASTLE, B.: *Accepting the Challenge of a Profession*. (Fordította: Szabolcs Éva) Bacon, Boston, 1990.
- RÉTHY ENDRÉNÉ: *Tanulási motiváció*. Új Pedagógiai Közlemények Budapest, 1995.
- RÉTHY ENDRÉNÉ: *Az oktatási folyamat*. In: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Szerk.: Falus Iván. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
- RIDLEY, D. S.: *Reflective Self-Awareness: A Basic Motivational Process*. The Journal of Experimental Education, 1991. 31–48. old.
- RYAN, R. M.–POWELSON, C. L.: *Autonomy and Relatedness as Fundamental Notivation and Education*, 1991. 10. 49–66. old.
- WHISLER, I. S.: *The Impact of Teacher Relationships and Interactions Self-Development and Motivation*. Journal of Experimental Education, 1991. 10. old.

Nahalka István

A differenciálás megjelenése a pedagógusok elméleti és gyakorlati tudásában

Tapasztalataink szerint a gyakorlatban nem általánosan alkalmazott megoldás a differenciálás, sokan sokfélet gondolnak róla. Az interjú során elsősorban arra voltunk kíváncsiak, milyen kép él a pedagógusok fejében a differenciált oktatásról, mennyire elfogadott a szemléletükben, és hogyan valósítják meg az iskolában.

A kutatás elméleti és koncepcionális háttere

A vizsgálat alapja a differenciálás alábbi, komplex értelmezése volt:

A differenciálás a tanulók egyéni szükségleteit figyelembe vevő, ahhoz igazodó oktatás, amelynek során biztosítjuk a megfelelő feltételeket és lehetőségeket a tanulók egyéni, optimális fejlődésének, fejlesztésének érdekében. A tanulók egyéni szükségletei különböző szempontok, tényezők változatait jelentik, amelyek miatt a tanulók között igen nagy különbségek lehetnek. Az egyéni szükségletek a tanulók egyéni sajátos-

ságaiból (örökletes és szerzett jellemzői, képességei, az előzetes, megalapozó tudásának szintje, motivációs bázisa stb.), és a tanuló otthoni, családi körülményeiből erednek. A tanulók megismerése az első feltétele annak, hogy a pedagógusok megtalálják a legmegfelelőbb bánásmódot, tanítási stratégiát, szervezési módot, módszert, eszközt, segítséget. A differenciálás történhet az iskolarendszer síkján (speciális iskolák bizonyos sajátosságú tanulók számára). Egy iskolán belül is előfordul, hogy külön osztályt, csoportot (pl. tagozatot) szerveznek, ezekben az esetekben a kiválasztás szempontjából homogén csoport tanul együtt.

Legáltalánosabb azonban az, hogy együtt tanulnak a különböző sajátosságú gyerekek, ilyenkor tanórai differenciálással érhetjük el, hogy mindenki lehetőségeihez képest a neki legmegfelelőbb módon tanuljon. E megoldás során a pedagógusok az egyéni szükségleteket figyelembe véve tervezik, szervezik, irányítják és értékelik a tanítási-tanulási folyamatot. A tanulók párhuzamosan különböző úton és eltérő idő felhasználásával, más-más módon és eszközökkel dolgoznak. Az iskolai gyakorlat terén az utóbbi 15–20 évben egyre jobban tért hódít az integráció, a tanulásban különböző okokból akadályozottak együttnevelése-oktatása az ilyen zavarokkal nem rendelkező társaikkal. Nálunk az 1993-as közoktatási törvény teremtette meg a jogi feltételeket az integrált neveléshez.

A pedagógusok a differenciálásról

Hipotézisünk szerint a pedagógusok pedagógiai tudásában és gyakorlatában a differenciált oktatás változatos képet mutat, sokféle, bizonytalan. A vizsgálati eredmények igazolták ezt. Valóban változatos a kép, a pedagógusok tájékozottsága a differenciált oktatás elméleti és gyakorlati kérdéseiről sokféle, bizonytalan. A pedagógusok valamivel több mint felének az az egyetlen megoldás jelenti a differenciálást, amelyet a gyakorlatban alkalmaz. Ezt neveztük egydimenziós felfogásnak. Ez a dimenzió elsősorban a differenciált feladat adását, illetve a tanulók „nívócsoportba” sorolását jelenti. A differenciálás teljes, komplex értelmezését a pedagógusok harmadától kaptuk. A háttérváltozók szerinti összehasonlító vizsgálatok alapján a gimnáziumi tanárok és a tanítók, illetve a frissebb diplomások azok, akiknek magasabb aránya tartozik ide. Az egydimenziós választ adók csoporteloszlása is ugyanilyen.

Ugyancsak föltételeztük, hogy ellentmondás van a pedagógusok tudása és gyakorlata között a differenciálás szempontjából. Az ellentmondás jelentkezett a válaszok alapján, de a hipotézisünket nem tudtuk igazolni. Megnehezíti a tiszta kép kialakítását, hogy a pedagógusok tudják, a differenciálást elvárja tőlük a közoktatási törvény, és a továbbképzéseknek is népszerű témája ez évek óta. Válaszaik szerint el is fogadják a differenciálás jelentőségét (88%) és bizonyos megoldásait alkalmazzák is (87%). A további kérdésekből azonban kiderült, hogy a teljes minta 42%-a valójában megvalósíthatatlannak, hiábavalónak tartja.

Úgy véltük, a differenciált oktatást ritkán alkalmazzák a pedagógusok a gyakorlatban, a differenciálást nehezítő okokat reálisan ismerik, ám hipotézisünket nem tudtuk egyértelműen bizonyítani, hiszen a tanárok 87%-a azt állította, hogy alkalmazni szokta a differenciálást. Amikor megkérdeztük, milyen célból differenciál, a következők fordultak elő a válaszokban a legtöbbször: minden tanuló maximális fejlesztése, felzárkóztatás, tehetséggondozás. A felzárkóztatás és a tehetséggondozás a felső tagozatos tanároknál kapott legnagyobb hangsúlyt.

Nagyon reális okait sorolták fel a kollégák annak, miért nehéz megvalósítani a differenciált oktatást. A legjelentősebb akadályt a differenciált tanórai szervezés jelenti. Ez az a pedagógiai munka, amelyre nagyon nehéz felkészíteni a jelölteket, és a gyakorlatban való tapasztalatgyűjtés, beletanulás is sokszor kudarcokkal terhes, kitartást, megszállottságot igényel. A másik súlyos gondot a differenciáláshoz szükséges taneszközök hiánya jelenti.

Igazolt az a megállapítás, amely szerint a differenciálást alkalmazó pedagógusok módszertani kultúrája gazdagabb, és ők több interaktív módszert alkalmaznak, mint azok, akik nem differenciálnak.

Azt a hipotézisünket, miszerint a differenciálás alapja szinte kizárólag, minden iskola-fokon a tanulók teljesítménye, igazolták a számok. A differenciálás alapja minden iskola-fokon leggyakrabban (körülbelül 50%) a tanulók teljesítménye, tudása, képességeinek szintje. A minta együtödében a tanulók egyéni motivációs bázisa is megjelent, mint a differenciálás egyik szempontja. Az egyéni jellemzőket elsősorban a tanórai és a tanórán kívüli megfigyelések és a tanulóval, kollégákkal, szülőkkel, osztálytársakkal való beszélgetések útján ismerik meg a pedagógusok.

A pedagógusok többségének felfogása szerint a tehetség az intellektuális tehetség fogalmával azonos, ennek jellemzőit ismerik a legjobban, ezt egyértelműen igazolták a válaszok. Harminchét tulajdonságkategória gyűlt össze, a rangsorban az „előkelőbb” helyezéseket az intellektuális tehetségek jellemzői foglalták el, és szám szerint is ezek vannak többségben. A tehetséges tanuló magatartását sokszor jellemző, gondot, problémát okozó tulajdonságokat is jól ismerik a pedagógusok.

Feltételeztük, hogy a tanulóknál jelentkező tanulási nehézségek okait a pedagógusok elsősorban a tanuló örökletes jellemzőiben és a tanulót korábban tanító pedagógusokban keresik, és ezzel áthárítják a felelősséget, a tennivalót másokra. Egy konkrét példa kapcsán kerestük hipotézisünkre a választ. (Pistit nem sikerült megtanítani az alsó tagozatban /az általános iskolában olvasni. Mi lehet az oka?)

Hipotézisünket alátámasztották a válaszok. Elsősorban a szaktanárok, közülük is a reál tárgyat tanítók szerint értelmi fogyatékos az, akit nem sikerül megtanítani olvasni. Statisztikailag igazolt, hogy a diszlexiát az általános iskolában tanítók ismerik jobban, de náluk is csak a minta fele nevezte meg ezt az eshetőséget. Figyelmeztető az a tény, hogy a tanítóknak is csak 52,1%-a jelölte meg okként ezt a részképesség-zavart.

Többoldalú szignifikáns összefüggést kaptunk annak igazolására, hogy elsősorban a középiskolában tanítókra jellemző az, hogy az előző oktatási szint pedagógusait szakmailag elmarasztalják. Jellemző ez még a felső tagozatban tanítókra is. A felelősséget tehát áthárítják.

A probléma megoldására elsősorban a tanítók és a humán tárgyat tanítók javasolják (50% körül) a speciális képességfejlesztést, ugyanennyien szakemberhez fordulnának. Vannak olyanok is, akik szerint nincs segítség. A családi okok közül az elhanyagoló nevelést nevezték meg legtöbbször minden rétegmintában.

Úgy véltük, az integrált nevelés fogalma, gyakorlati megvalósításának feltételei, lehetőségei még nem eléggé ismertek a pedagógiai gyakorlatban, így a pedagógusok többsége nem vállalná ezt a feladatot. Az integrált nevelés még valóban nincs a köztudatban. Így az, hogy a pedagógusoknak 61%-a, azt válaszolta, hogy elvállalná a fogyatékos gyermekek integrált nevelését-oktatását, nem biztos hogy reális, átgondolt véleményt tükröz. A többség pozitív hozzáállása persze tiszteletre méltó. A pedagógusképzésnek és továbbképzésnek segítséget kell adni, hogy a jó szándék megvalósulhasson.

A differenciált oktatást azok a pedagógusok alkalmazzák, akiknek fontos a gyermek, és szakmailag jól felkészültek, így azt gondoltuk, hogy a gyermekhez való viszony, a lelkiismeret, a gyermekekért érzett felelősség, a magas szintű szakmai felkészültség lesznek azok

Többoldalú szignifikáns összefüggést kaptunk annak igazolására, hogy elsősorban a középiskolában tanítókra jellemző az, hogy az előző oktatási szint pedagógusait szakmailag elmarasztalják. Jellemző ez még a felső tagozatban tanítókra is. A felelősséget tehát áthárítják.

a mozgatórugók, amelyek a pedagógusokat a differenciált oktatásra motiválják. Ezt igazolják a más területekkel való összehasonlító vizsgálatok, valamint az intervallum-változók és a nominális változók közötti kapcsolat szóráselmzései. A következők erősítik meg a hipotézisünket:

A differenciálást komplexen, korszerűen értelmezők

- nagyobb arányának az a véleménye, hogy az iskola pozitívabban viszonyul a gyermekekhez, mint a társadalom;
- nagyobb százaléka tárná fel az okokat azokban az esetekben, amikor a gyermekek nem értik az anyagot;
- a megadott tanulási helyzetnél többen javasolják közülük a korszerűbb, komplex személyiségfejlesztő vagy konstruktív megoldást;
- az értékelésnél a legfontosabbnak ítélt szempontok: a személyiségfejlődés és a hatékonyabb tanári munka segítése;
- az iskola funkciói közül náluk fontosabbak a nevelési és a társadalmi funkciók;
- a tervezés során a pedagógiai munka színvonalával, a tudatos tervezéssel kapcsolatos szempontok elsődlegesebbek;
- többen mennének közülük szívesen reformpedagógiai szemléletű iskolába tanítani, mint a nem, vagy csupán egyetlen szempont szerint differenciáló pedagógusok közül.

A megválaszolatlan kérdéseket érdemes tovább vizsgálni. A levont következtetések alapján összegyűjthetők azok a szempontok, tartalmak, amelyekre a pedagógusképzésnek és a továbbképzésnek nagyobb figyelmet kell fordítania.

Irodalom

- BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák – különbségek. Egy differenciális tanításmélet vázlatja*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1992.
- BALOGH LÁSZLÓ–HERSKOVITS MÁRIA–TÓTH LÁSZLÓ (összeáll. és szerk.): *A tehetségfejlesztés pszichológiája*. (Szöveggyűjtemény). KLTE, Debrecen, 1994.
- CSÁNYI YVONNE (szerk.): *Együtt nevelés – Speciális igényű tanulók az iskolában*. Az integrált fejlesztés lehetőségei. ALTERN füzetek 5. Konceptiók. Iskolafejlesztési Alapítvány OKI Iskolafejlesztési Központ, Budapest, 1993.
- HORTOBÁGYI KATALIN: *Elméleti és gyakorlati szempontok a differenciált oktatás tervezéséhez és szervezéséhez*. (Belső műhelytanulmányok 16.) OPI-IKFK, Budapest, 1985.
- HORTOBÁGYI KATALIN: *A tanulási folyamat differenciálásának elvei és gyakorlata*. Feldolgozási program pedagógus-továbbképzés számára. FPI; Budapest, 1995.
- M. NÁDASI MÁRIA: *Egységesség és differenciáltság a tanítási órán*. Korszerű nevelés. Tankönyvkiadó. Budapest, 1986.

Petriné Feyér Judit

Az iskolai munka tervezése

E vizsgálatunkban a pedagógiai tervezésnek azt a területét céloztuk meg, amelyik a pedagógusok feladatköréhez tartozik, a pedagógiai program készítésétől a konkrét tanítási órára való felkészülésig. A kutatás általános probléma-megközelítéséből adódóan elsősorban a tanári-tanítói nézetek és gondolkodásmódok feltárására törekedtünk

- a tervezés és a pedagógiai hatékonyság viszonyáról;
- a pedagógusok motiváltságról és felkészültségéről a pedagógiai program és helyi tanterv készítésére vonatkozóan;
- a felkészülés kialakult gondolati sémájáról, annak rugalmasságáról.

A kutatás fontos célkitűzése volt, hogy a tervezéssel kapcsolatos eredményeket összevessük a pedagógiai nézetek és gondolkodásmód más területeivel, felszínre hozva a lehetséges összefüggéseket, viszonyrendszereket.

Vélemények a tervezés és az oktatás hatékonyságának összefüggéseiről

A tervezéssel kapcsolatos első kérdéskörben a pedagógusok egy állítással kapcsolatban mondták el véleményüket a tervezés fontosságáról, arról, hogy milyen szerepet tulajdonítanak egy tanítási óra sikerességében felkészülésük alaposságának.

Az állítás a következőképpen hangzott: „A gyermekközpontú oktatás nem valósítható meg spontán vagy rutinos pedagógiai eljárásokkal. A tanulók egyéni kezdeményezéseire reagálni, differenciált fejlesztésüket biztosítani csak alapos felkészüléssel, tudatos tervszerűséggel lehet.”

Az állítás megfogalmazásánál fontos szempont volt, hogy ne legyen egyértelműen elfogadható vagy elvethető, tartalmazzon igazságelemeket és túlzásokat egyaránt. A kapott eredmények alapján a válaszolókat három kategóriába soroltuk:

„A” csoport: az állítást nagyrészt igaznak tartja, de differenciáltan értelmezi, például csak a pedagógusok egy részére tartja igaznak, illetve az állítás tartalmának egy részével nem teljesen ért egyet. Például. „Igaz, de csak a középiskolára és a kezdő pedagógusokra vonatkoztatva.” „Részben igaz, mert a felkészülés nem elégséges önmagában az eredményességhez, kell hozzá intuíció és spontaneitás is.”

„B” csoport: egyetért az állítással. Például. „Igaz, mert változnak a gyerekek és az osztály, így nem lehet rutinból tanítani.”

„C” csoport: nem ért egyet az állítással, mert nem lehet tökéletesen felkészülni egy tanítási órára. Például „Nem igaz, mert az egyéni kezdeményezésekre nem lehet előre felkészülni.”

Az eredményeket az alábbi táblázat tartalmazza az egész mintára és az attól nagyobb mértékben eltérő részmintákra vonatkozóan. (A könnyebb tájékozódás kedvéért a későbbiekben említendő értékeket vastagabb számokkal emeltük ki.)

Mintacsoport	„A”	„B”	„C”
Teljes minta n=88	30,7	53,4	15,9
Alt. iskola n=48	24,3	55,6	9,6
Gimnázium n=20	36,3	26,9	26,1
Szaközépfiskola n=23	22,9	50,5	19,4
Tanuló n=24	26,8	60	3,8
Reál tárgy n=26	20,6	44,8	24,8
Humán tárgy n=21	29,1	37,6	20,9
Idegen nyelv n=8	40	30	10
Férfi n=30	32,3	35,3	14,7
Nő n=58	24	53	13,6
1-3 év tanítás n=30	30	37,5	15
4-10 év tanítás n=35	29,7	43,2	18,9
10 év feletti tanítás n=33	17,2	69,5	4,3
Alacsony státusú szülők n=30	25,9	54	16,1
Magas státusú szülők n=9	54,6	18,2	9,1
Vegyes státusú szülők n=49	23	49,5	12,3

1. tábla: A pedagógusok különböző rétegeinek véleménye a tervezés fontosságáról (a válaszolók százalékában)

A tervezés fontosságáról kialakított differenciált vélemény elsősorban a gimnáziumi tanárookra és a férfiakra jellemző. Igen magas az „A” csoportba kerülők aránya a magasabb társadalmi státusú szülői háttérrel rendelkező iskolák tanárai, illetve az idegen nyelv sza-

kosok esetében is, de a válaszolók kis száma /9 és 8/ miatt az eredményekből levont következtetéseknél óvatosan kell eljárni.

A tervezés jelentőségének elutasítása elsősorban a gimnáziumban tanítók másik csoportjára érvényes, őket követik a reál tárgyakat tanítók. Kitűnnek még a humán tárgyakat tanítók, akik szintén igen kevésbé érzik felelősnek a felkészülésüket egy óra eredményességében. Ez a vélemény könnyen indokolható a tantárgyi sajátosságokkal, amelyekben nagy jelentőséggel bírnak a tanulók egyéni gondolatai és a divergens gondolkodás.

Külön figyelmet érdemel a tanítók és a tíz évnél régebben a pályán lévők véleménye (3,8 és 4,3), ők az alapos tervezés fontosságában egyértelműen hisznek.

A tervezés fontosságáról kialakított véleményeket összevetettük a kutatásban feltárt tanári tudás, vélekedés és tevékenység más elemeivel. Szignifikáns kapcsolatot mindössze egy helyen találtunk: az „A” csoportba tartozók véleménye szerint az oktatásban nemcsak tudományközpontú tantárgyak oktatása fogadható el, hanem taníthatunk más alapokon kialakított tartalmakat is (például integrált témaköröket). Ebben az esetben véleményünk szerint a gondolkodás nyitottsága nyilvánul meg mindkét válaszban.

Kutatásunkban a tervezéssel kapcsolatos általános megközelítést kiegészítettük – aktualitása folytán – a helyi tanterv készítés fontosságára, a pedagógusok motiváltságára és felkészültségére vonatkozó véleményekkel. Információkat gyűjtöttünk a feladat megítéléséről, arról, hogy a köztudatban megjelenő vélemények és problémák (például a tanárok nincsenek felkészülve a tantervkészítésre, kész tantervek átvételével igyekeznek „kibújni” a feladat alól, stb.) igazak-e vagy csak egyes hangos vélemények általánosításai-e. Kérdésünkben felsoroltuk a helyi tantervkészítés minden fontos lépését (Ballér, 1990). Először arra voltunk kíváncsiak, hogy az iskolákban elvégezték-e ezeket a résztvevőket, ezután pedig a megkérdezetteknek ötjegyű skálán kellett értékelniük a feladat fontosságát és az elvégzésükhöz szükséges motiváció és felkészültség meglétét, illetve hiányát.

Tevékenységek	készítettek (%)		fontosság (átlag)	motiváltság (átlag)	felkészültség (átlag)
	igen	nem			
Szülői igények felmérése	71	20	3,01	2,55	2,92
Tanulói igények felmérése	59	31	3,1	2,71	3,05
Tanulói képességek felmérése	83	9	3,64	3,23	3,35
Fenntartói igények felmérése	81	11	2,97	2,84	3,08
Egységes nevelési rendszer kidolgozása	89	4	3,69	3,06	3,14
Közös ped.-i és pszich.-i alapelvek meghatározása	82,8	3,63	2,99	3,07	
Egységes ellenőrzési-értékelési rendszer kidolgozása	86	6	3,52	3,11	3,34
Tantárgyak egységes követelményrendszerének kidolgozása	85	6	3,66	3,34	3,54
Tantárgyak tematikájának kidolgozása	86	5	3,63	3,33	3,51
Egységes tankönyv vagy tankönyvosztás kidolgozása	70	20	2,97	2,99	3,1
Tantárgyi rendszer, óraszámok meghatározása	95	5	3,79	3,6	3,51

2. tábla: A helyi tanterv készítésének fontossága és a pedagógusok motiváltsága, felkészültsége

A kapott válaszok azt mutatják, hogy a helyi tanterv-készítés során az iskolák több mint 80%-ban elvégezték azokat a részfeladatokat, amelyek egyrészt a széles körű információ-szerzést, másrészt az oktató-nevelő munka egységességét elvi szinten biztosítják. Mindössze három tevékenység fordul elő kisebb százalékban, a tanulói igények felmérése (59%), illetve a szülői igény felmérése és az egységes tankönyvválasztás (71, illetve 70%). Ezeket a feladatokat – a fenntartói igények felméréssel kiegészülve – a pedagógusok a legkevésbé tartják fontosnak.

A motiváltság és a felkészültség szempontjából szintén a „kliensek” igényeinek felmérése kapta a legalacsonyabb értékeket. Megfogalmazható ennek alapján, hogy az új „szolgáltatói” szemlélet még idegen a pedagógusok számára, s az ebből fakadó új feladatokat nem utasítják ugyan el, de kevésbé motiváltak és felkészülten végzik el.

A fontosság szempontjából magas értékeket mutató hagyományos pedagógiai tevékenységek között megfigyelhető, hogy az egységes nevelési célrendszer kidolgozására és a közös pszichológiai és pedagógiai alapelvek meghatározására a válaszolók igen magas pontszámokat adtak, míg saját felkészültségükre jóval kisebbeket. Ezek a feladatok szintén újak az iskolai életben, hiszen az előírt egységes értékrend és nevelési elvek helyett most a különböző nézeteket valló pedagógusoknak egy új, konszenzuson alapuló egység megteremtésére kell törekedniük. Ez valószínűleg a legnehezebb feladat a helyi tanterv készítésének folyamatában.

A pedagógusok különböző rétegeit vizsgálva külön csoportot képeznek a szakközépiskolai tanárok, azon belül is a szakmai tárgyat tanítók. Saját értékelésük alapján minden résztvevőre vonatkozóan ők a legkevésbé motiváltak és a legkevésbé felkészültek. Kivételt képez a fenntartói igények felmérése, amelyre a teljes minta átlagánál magasabb a motiváltság és a felkészültségük sem alacsonyabb.

Az igények felmérésében, az egységes nevelési célok és az ellenőrzés-értékelés egységes elveinek kidolgozásában a gimnáziumi tanárok motiváltsága is igen alacsony.

Az eredmények magyarázatát kereshetjük a középiskolai tanárok NAT-tal kapcsolatos problémáiban, a központi előírásokkal szemben megnyilvánuló „független gondolkodásukban”, önkritikus magatartásukban, talán konzervativizmusukban.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a tervezés fontosságával kapcsolatban kialakított három csoport (A, B és C) véleménye között van-e különbség a tevékenységek fontosságát, a pedagógusok motiváltságát és felkészültségét illetően.

Az egyes tevékenységek fontosságának megítélésében nincs nagy eltérés az egyes csoportok között. Az „A” csoportba tartozók jelentősen alacsonyabb szinten motiváltak arra, hogy feltárják a szülői igényeket. Ezt az is indokolhatja, hogy sok közöttük a középiskolai tanár. A tanulók képességeinek felmérésében jelentős különbség mutatható ki. Ez esetben az „A” csoport tagjai felkészültebbeknek tartják magukat.

Ezek az összefüggések igen szűk körűek, így nem igazolják előzetes feltevésünket, miszerint a tervezés fontosságáról vallott nézetek különbsége megjelenik a tevékenység egyes elemeivel kapcsolatos nézetekben is.

A tervezés gondolatmenete az órára való felkészülés során

Az interjúban arra kértük a válaszolókat, vázolják azt a gondolatmenetet, amelyik az órára való felkészülésüket jellemzi. A kérdés teljesen nyitott volt. A válaszok értékelésében a következő szempontokat figyeltük:

- Milyen tényezőket tervez meg a tanár? Milyen sorrendben tervezi meg ezeket?
- Kialakul-e valamilyen általánosan jellemző gondolkodási algoritmus a válaszok alapján?

A gondolatmenet ismertetése után az alapkérdést kiegészítettük azzal, hogy van-e olyan eset, amikor az elmondottaktól eltér a tervezés menete, s ha igen, miért? Ezzel ismét a

differenciáltabb megközelítést, a rugalmas, konkrét feltételekhez igazodó tevékenységet próbáltuk vizsgálni.

Tevékenység, gondolati művelés	Hányan erdőtlik?		Hányadiknak erdőtlik?		
	megkérdezettek %-ában	gyakorlati rangsor	a rangsor-pontok átlagában	szórás	összesített rangsor
Tartalom kiválasztása	83	1.	3,10	3,18	1.
Előzmények, kiinduló helyzet végiggondolása	54	2-3.	5,89	4,41	2.
Eszközök kiválasztása	54	2-3.	7,30	3,18	4.
Módszerek kiválasztása	46	4.	7,78	2,98	8.
A folyamat fő lépéseinek meghatározása	43	5.	7,69	3,43	5.
Célok meghatározása	42	6.	7,00	4,01	3.
Fő problémák (kérdések) megfogalmazása	41	7.	7,75	3,57	6.
Tartalom lépésekre bontása	38	8.	7,76	3,94	7.
Csoportfeladatok tervezése	36	9.	9,24	2,53	12.
Ellenőrzés-értékelés tervezése	34	10.	8,84	3,05	9.
Egyéni feladatok tervezése	30	11.	8,99	2,65	11.
Összefüggések végiggondolása	26	12.	8,98	2,86	10.
Motiválás tervezése	19	13.	9,36	2,76	13.
Következő órára való kitekintés	16	14-15.	10,08	2,19	14.
Táblakép tervezése	16	14-15.	10,11	2,15	15.

3. tábla: A pedagógusok felkészülése a tanítási órára

A tanárok felkészülésére általánosan a tartalom kiválasztása jellemző. Több mint a felük szerint felkészüléséhez hozzátartozik az előző órai történések felidézése és a felhasználandó eszközök kiválasztása is. Ennél ritkábban, de megtervezik a módszereket, a folyamat fő lépéseit, a célokat és a fő kérdéseket.

A következő csoportot a tartalom lépésekre bontása, valamint az ellenőrzés-értékelés, egyéni és csoportfeladatok végiggondolása képezi.

Ritkán fordul elő a gondolatmenetben a motiválás (alig többször, mint a táblakép megtervezése) és a következő órára való kitekintés.

Az egyes tényezőknek, tevékenységeknek a gondolatmenetben elfoglalt helyéről egyetlen biztos megállapítást tudunk tenni: minden tanár a tartalom meghatározásával, a „Mit fogok tanítani?” megválaszolásával kezdi a felkészülést. A folytatás ezután már nehezen határozható meg. A rangpontok szerint az előzmények végiggondolása, a célok meghatározása következik, majd alig eltérő helyezéssel a folyamat strukturális felépítésére, a fő kérdések megfogalmazására, a módszerek és eszközök kiválasztására gondolnak a tanárok. Ezután történik meg az ellenőrzés-értékelés, az egyéni feladatok tervezése, majd a csoportfeladatokról és a motiválásról való gondolkodás. Néhány tanár végül kitekint a következő órára is, a folyamat további lépésére.

Ez a felvázolt gondolatmenet a rangpontok átlagának csaknem egybeesése, illetve a magas szóródás miatt nem általánosítható, így a rangsor alapján nem határozható meg egyértelműen egy gondolkodási séma, amelyik általában jellemző volna a tanárookra.

Megvizsgáltuk azt is, hogy a pedagógusok egyes csoportjai között vannak-e jelentős különbségek a tervezés momentumaiban. Szignifikáns eltérés a következőkben mutatkozott:

A célok meghatározása az általános iskolai pedagógusok, ezen belül is a tanítók gondolatmenetében előbbre kerül, a motiváció tervezése szintén a tanítókra jellemzőbb.

A szaktanárok az ellenőrzés-értékelést és a következő órára való kitekintést rangsorolták előbbre a tanítóknál, míg a középiskolai tanárok, ezen belül főleg a szakmai tárgyat tanítók az összefüggések feltárását és a tananyag logikai lépésekre bontását. A kezdő pedagógusokra a tartalomra való koncentráció jellemzőbb, az idősebbekre a kiinduló helyzet elemzése, a módszerválasztás és a következő órára való kitekintés.

Az adatok ismeretében utólag kialakítottunk egy olyan összetett változót, amelyik azt vizsgálta, hogy a tanárok egyes csoportjai milyen mértékben térnek el a célétételezés, a kiindulási helyzet elemzése, az ellenőrzés-értékelés, az egyéni és csoportfeladatok tervezése terén. Ezeket a tényezőket a korszerű pedagógiai gondolkodás mutatójaként értékeltük, s ezt kívántuk igazolni a különböző adatok összevetésével. Szignifikánsan eltérő rangsorolást az iskolatípus és a pályán töltött évek alapján tapasztaltunk. Az általános iskolai tanárok, illetve a tíz évnél nagyobb tapasztalattal rendelkező tanárok gyakrabban tervezik meg az említett tényezőket, mint középiskolai, illetve fiatalabb kollégáik.

A kutatás során kialakított más adatokkal összevetve azt tapasztaltuk, hogy azok, akik az említett tényezőket a rangsorban előbbre tették, komplexebben ítélik meg a differenciálás feladatát, több szempontot vesznek figyelembe a módszerek kiválasztásánál és az egyes módszerek alkalmazásának indoklásánál, jobban hisznek a gyermekek fejleszthetőségében, az intelligenciát, problémaérzékenységet, fegyelmezettséget, aktivitást fontosabbnak tartják a tanulóknál, mint mások.

Az interjú kérdésének azon részére, amelyik a tervezés alternatív megoldásaira, illetve az általános megoldástól való eltérések okaira vonatkozott, mindössze a válaszolók 27%-a adott értékelhető feleletet, ebből 8% válasza az volt, hogy nem fordul elő, hogy másképp készülne az órájára. Így elmondható, hogy a tanároknak mindössze 20%-ára jellemző, hogy a tanítási órára ne készülne mindig azonos módon.

Az eltérés magyarázatául a tantárgyi sajátosságok, a feladat eltérő volta, a gyermekek különbözősége és a tanár hangulatának változásai szolgálnak. A többféle módon tervező kollégákra az is jellemző, hogy szívesen tanítanak gyermekközpontú iskolában, ahol jobban építenek a gyermekek egyéni sajátosságaira, kevésbé tartják zavarónak a gyermekek intellektuális hiányosságait, több gondot, erkölcsi problémát említenek az értékeléssel kapcsolatban.

Az eredmények alapján részben megfogalmazhatjuk, hogy a tudatosabb pedagógiai gondolkodás és a „korszerűbb” tervezési gyakorlat (célétételezés, értékelés, egyéni és csoportmunka tervezése) együtt jelennek meg, míg egy másik irány felé mutat, hogy a tervezési folyamat rugalmassága a gyermekközpontúbb szemlélettel párosul. Ezekre az eredményekre alapozva érdemes folytatni a kutatást az összefüggések mélyebb feltárása érdekében.

Irodalom

- BALLÉR ENDRE: *Tantervfejlesztés az iskolában*. Megyei Pedagógiai Intézet, Veszprém, 1990.
 FALUS IVÁN (szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998.
 FALUS IVÁN és mtsai: *A pedagógusok és a pedagógia*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.
A helyi tanterv készítésétől a tanítási óráig: BTF Továbbképző füzetek 2. Budapest, 1996.
 SZEBENYI PÉTER: *Hogyan készítsünk helyi tantervet?* BAZ m-i PKI Miskolc, 1996.
 COHEN, L.–MANION, L.–MORRISON, K.: *A guide to teaching practice*. Routledge, London–New York, 1996.

Kotschy Beáta

Az oktatás módszerei

Az oktatás módszerei az oktatás folyamatának állandó, ismétlődő összetevői, amelyeket különböző célok érdekében eltérő stratégiákba szerveződve alkalmaznak. Ha a különböző célok érdekében eltérő módszereket kell alkalmaznunk, akkor a módszerek viszonylag széles köréről kell tudomással bírunk, s ahhoz, hogy a megfelelő módszereket válasszuk ki, tisztában kell lennünk az egyes módszerek sajátosságaival, előnyeivel, hátrányaival.

A pedagógia már régen túljutott a módszerek általános megítélésén. Nem beszélhetünk hatékony vagy kevésbé hatékony módszerekről. Be kell érünk azzal a szerényebb, de hasznosabb kérdéssel, hogy mely célok elérésére, milyen gyerekszoport esetében, milyen tananyag elsajátításakor melyik módszer, illetve milyen módszerek kombinációja az eredményesebb.

A hatvanas-hetvenes évek kutatásai elsősorban arra irányultak, hogy feltárják a módszerek eredményes alkalmazásának módjait: mik a magyarázat, a megbeszélés, az előadás stb. sikerességének feltételei, s hogyan lehet a pedagógusokat felkészíteni a módszerek alkalmazására.

A hetvenes évek végén a nagy fordulatot az jelentette, amikor a módszerek megfelelő helyen történő alkalmazására tevődött át a hangsúly, arra, hogy mikor melyik módszert kell alkalmazni. Vizsgálatunknak egyik feladata éppen az volt, hogy megnézzük: a kikerdezt pedagógusok hány és hányféle szemponttal magyarázzák egy óra eredményességét, milyen szempontokat vesznek figyelembe egy módszer kiválasztásakor, mire ügyelnek annak alkalmazásakor, a módszerek mely körét alkalmazzák, s milyen gyakorisággal.

Az eredményes pedagógus vizsgálatának egy újabb korszakában megkérdőjelezték a döntéshozatal lehetőségét. Úgy gondolták, hogy a pedagógusnak a tanítási órák során oly gyakran kell „döntéseket” hoznia, hogy azok meghozatala gyakorlatilag lehetetlen, vagyis a pedagógus nem tudatos döntéseket hoz, hanem konstruktív gyakorlata során kiépült sémái segítségével irányítja munkáját. E sémák kialakulásában – illetve azokkal kölcsönhatásban – jelentős szerepet játszanak a pedagógusoknak a gyerekekről, az iskoláról vallott hitte, filozófiái.

Megnézzük azt is, hogy a módszerekről vallott nézetek hogyan függenek az említett hittektől, elméletektől, s attól a tényről, hogy a pedagógusok milyen forrásból sajátították el az egyes módszereket.

Az óra sikerességét meghatározó tényezők

Arra a kérdésre, hogy „véleménye szerint min múlik egy órájának sikere?” a pedagógusok több mint harminc szempontot említettek. Közülük a leggyakoribbak:

Tényezők	Említési gyakoriság
Sokféle módszer alkalmazásán	60
A gyerekeken	41
A pedagógus hangulatán	31
A motiváción	27
A tanáron	26
A tanár felkészülésén	24
A gyerekek hangulatán	24
A tanár felkészültségén	22
A tananyagon	17
A tanár–tanuló viszonyon	15
A tervezésen	14

1. táblázat

A pedagógusok 60 százaléka explicit módon említette a módszerek változatosságát, és a pedagógusok órai tevékenységét százkét utalás érintette. Örvendetes az a tény is, hogy több, mint háromszorosa a pedagógusok felelősségére utaló megállapítás a gyerekeket okolókhöz képest.

A sikeresség szóba jöhető szempontjai közül szinte mindet említette a száz megkérdezett pedagógus valamelyike, egy pedagógus átlagosan viszont kevesebb, mint három szempontot említett. Kevesebb, mint egynegyedük magyarázta a sikerességet annyira árnyaltan, hogy értelmezésükben háromnál több szempontot lehetett volna fellelni.

A módszerek alkalmazásának gyakorisága

A pedagógusoknak 15 módszerrel, szervezési móddal kapcsolatban kellett megmondaniuk, hallottak-e róla, alkalmazzák-e, s rangsorba kellett állítaniuk aszerint, hogy milyen gyakran alkalmazzák az egyes módszereket. Az alábbi táblázat ezeket az adatokat tartalmazza.

Módszer	Hallott róla	Alkalmazza	Rangpont átlag
Magyarázat	99	99	2,26
Megbeszélés	99	96	3,61
Szemléltetés	99	96	4,24
Előadás	97	74	4,63
Egyéni munka	98	92	4,90
Csoportmunka	98	88	5,90
Páros munka	98	63	6,54
Játék, szerepjáték, szimuláció	95	73	6,63
Vita	97	78	7,03
Tanulók kiselőadásai	99	81	7,19
Multimédia alkalmazása	94	50	8,44
Kooperatív módszerek	56	35	8,79
Számítógépes módszerek	98	26	9,75
Projekt módszer	59	27	9,95
Internet alkalmazása	94	2	13,30

2. táblázat

A táblázatból leolvasható, hogy szinte minden tanár hallott a különböző módszerekről, a kooperatív módszerek és a projekt módszer kivételével.

A legtöbb tanár a magyarázat, a megbeszélés, az egyéni munka és a szemléltetés módszerét alkalmazza. Legalább kétharmaduk alkalmazza a csoportmunkát, a tanulói kiselőadásokat, az előadást, a vitát és a játék módszerét. A többi módszer csak ritkán fordul elő. Mind az alkalmazók számát illetően, mind pedig rangpontok átlaga tekintetében jelentős ugrás tapasztalható a multimédiával kezdődően.

Érdekes volt annak az elemzése, hogy egy-egy pedagógus hány módszer alkalmazását említi. Nyolcnál kevesebb módszert 22-en, kilenc vagy tíz módszert 38-an, tizenegy-tizenkét módszert 30-an, tizenhárom vagy annál több módszert 10-en említettek.

A módszerek elsajátításának forrásai

Arról is megkérdeztük a pedagógusokat, honnan tanulták az általuk alkalmazott egyes módszereket. Három forrás játssza a legjelentősebb szerepet a módszerek elsajátításában: a tantárgypedagógia (szakmódszertan), a pedagógusok egykori tanárai és a didaktika tantárgya. Ezeket a forrásokat, ha az összes módszer átlagát számítjuk, a pedagógusok harmada, negyede említette, míg a fennmaradó négy forrást a válaszolók 12,3–14,3 százaléka. Különösen meglepő, milyen kevesen említették az iskolai gyakorlatokat és a továbbképzést. Korábbi vizsgálatokban a gyakorló iskolai vezetőtanároknak jóval nagyobb szerepet tulajdonítottak.

Az is kiderül, hogy a tradicionálisabb módszereket a legtöbben a volt tanáruktól tanulták meg (magyarázat, előadás, megbeszélés, tanulók kiselőadásai, egyéni munka).

A módszerek következő csoportját (vita, szemléltetés, páros munka, csoportmunka, játékok, kooperatív módszerek) a szakmódszertanból tanulták a legtöbben, míg a legújabb módszereket (projekt módszer, számítógépes oktatás, Internet, multimédia) a legtöbben a továbbképzéseken ismerték meg.

Az egyes módszerek választását és hatékony alkalmazását meghatározó szempontok

Szükségesnek tartottuk annak megállapítását, hogy az egyes módszerekkel kapcsolatban milyen szempontokat említene a pedagógusok, mely szempontot hányan említene, egy-egy pedagógus hány szempontot említ az egyes módszereknél, illetve az összes módszerre vonatkozóan. Az egyes módszerekre vonatkozó szempontok részletes bemutatására e helyütt nincs mód. Be kell érünk a számszerű adatokkal.

Az összes módszerrel kapcsolatban a „miért” kérdésre átlagosan 15,02 szempontot említettek a pedagógusok, a „mire kell ügyelni” kérdésre 9,33-at, a kettőre összesítve 24,35-öt. Ezek a számok azt mutatják, hogy egy-egy módszerre vonatkozóan a „miért” kérdésre adott válaszokban alig haladja meg az egy pedagógus által említett szempontok száma az egyet, míg a „mire kell ügyelni” kérdésre ez a szám 0,6 körül van.

A 3. táblázat módszerek szerinti bontásban mutatja be a két kérdésre vonatkozó válaszokat.

Módszer	Említett szempontok száma		„Miért választja?”						Átlag		„Mire kell ügyelni?”						Átlag		A „miért és mire ügyelni” átlagok összege
			Egy fő által említett szempontok száma								Egy fő által említett szempontok száma								
	Említések száma	Említések száma	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4	0	1	2	3	4		
Magyarázat	14	121	8	65	25	2	0	1,21	24	186	10	29	32	23	6	1,86	3,07		
Előadás	16	92	18	72	10	0	0	0,92	18	109	40	21	30	8	1	1,09	2,01		
Megbeszélés	28	128	10	58	28	2	2	0,28	12	98	21	63	13	3	0	0,98	2,26		
Vita	23	110	21	51	25	3	0	0,00	16	111	33	35	23	6	3	1,00	2,21		
Kiselőadás	16	135	9	37	25	8	1	1,35	20	112	33	35	21	9	2	1,12	2,47		
Szemléltetés	20	137	9	37	25	6	3	1,37	23	112	24	30	17	8	1	1,12	2,49		
Csoportmunka	24	126	10	62	21	6	1	0,26	20	103	25	31	20	4	0	1,03	2,29		
Páros munka	17	96	21	63	16	0	0	0,96	12	61	33	33	14	0	0	0,61	1,56		
Egyéni munka	17	18	13	63	19	3	2	1,18	10	78	34	34	12	0	0	0,78	1,96		
Projekt módszer	9	69	34	63	3	0	0	0,69	5	9	91	9	0	0	0	0,09	0,78		
Kooperatív módszer	12	71	33	63	4	0	0	0,71	2	4	96	4	0	0	0	0,04	0,75		
Játék	24	139	12	48	33	3	4	1,39	17	74	47	35	15	3	0	0,74	2,12		
Számítógép	16	96	13	79	8	0	0	0,96	9	18	82	18	0	0	0	0,18	1,13		
Internet	8	86	21	72	7	0	0	0,86	0	0	100	0	0	0	0	0,00	0,86		
Multimédia	14	101	19	62	18	1	0	0,01	10	44	67	23	9	1	0	0,44	1,45		

3. táblázat

A módszerek választásának általános szempontjai

Arra a kérdésre, hogy általában milyen szempontokat vesznek figyelembe a módszerek kiválasztásánál, 89 pedagógus válaszolt. Összesen 226 szempontot említettek, amelyeket hat csoportba sorolhatunk:

1. A tanulók tulajdonságai (képességeik, tehetségük, hozzáállásuk, felkészültségük, érdeklődésük stb.)	78
2. A téma, a tartalom	64
3. Az osztály összetétele, létszáma	39
4. Az óra célja, típusa	24
5. Az adott didaktikai feladat (új ismeret feldolgozása, gyakorlás)	15
6. Külső körülmények (pl. hányadik óra)	6

Az egyes gyerekeket, illetve a teljes osztályt érintő megfontolások az összes válasznak több mint a felét teszik ki, amit egyértelműen pozitív tényként értékelhetünk. Annak is örülhetünk, hogy a gyerekekre vonatkozó szempontok igen változatosak, sokoldalúak, a gyerekek különböző tulajdonságait veszik figyelembe. Kevésbé öröndetes az a tény, hogy arra a kérdésre: az egyes említett szempontok hogyan határozzák meg a módszerválasztást, már kevesebb tartalmas választ kaptunk.

Irodalom

- BABANSZKIJ, J. K.: *Metodi obucszenija v szovremenoj obscseobrazovatelnoj skole*. Proszvescsenyija, Moszkva, 1985.
- BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Kiadó, Budapest, 1997.
- DESFORGES, C. (szerk.): *An Introduction to Teaching*. Blackwell, Oxford, 1995.
- FALUS IVÁN és munkatársai: *A pedagógia és a pedagógusok*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1989.
- FALUS IVÁN: *Az oktatás stratégiái és módszerei. – Didaktika*. Tankönyvkiadó, Budapest, 1999.
- OROSZ SÁNDOR: *Korszerű tanítási módszerek*. Tankönyvkiadó. Budapest, 1987.

Falus Iván

Az iskolai értékelés

Az iskolai értékelés bonyolult jelenség-együtteséből kutatásunkban a funkciókra, az osztályozás egyes elemeire, illetve a tanárok értékeléssel kapcsolatos nézeteire, problémáira voltunk kíváncsiak. Feltételeztük, hogy az elmúlt években lezajló változások miatt az értékelés funkciói között az iskola társadalmi feladatával közvetlen összefüggésben lévők nagyobb hangsúlyt kapnak. A társadalmi értékrendben az intézmények rangsora fontosabb információ lett, mint az intézmények által kialakított belső tanulói „rangsor”, ezért a bizonyítványok nem önmagukban, hanem csak a kibocsátó iskola által nyerik el végső értéküket. Ugyanakkor az osztályozás tradicionális helyzete nem változott. Az osztályzatban a tudás, a teljesítmény mellett más is megjelenik. A jegy belső „összetétele” azonban jobban függ az iskolától és az iskolatípustól, mint a tanártól. A korábban „hibának” minősülő szívós jelenségek az iskolai értékelés „másságára” utalnak. Mindezek, valamint a társadalmi és szakmai igények az értékeléssel szemben az iskolai gyakorlatot elbizonytalanítják.

Az értékelés funkciói

Ezt a témát zárt kérdésben vizsgáltuk. A kérdőívben felsorolt funkciókat pontozni kellett, azaz a lehetséges skálához (1–3) viszonyítani, majd a három legfontosabbat és legkevésbé fontosat rangsorolni. Az elemzés során úgy láttuk, hogy a tanárok megbízhatóbban ítélik meg, hogy melyik funkció nem (olyan) fontos, mint azt, hogy melyik fontos.

Az iskolai értékelés egyes funkcióira adott válaszok alapadatai (N=100)

Funkciók	Pontszám	A „legfontosabbak” rangsora	A „legkevésbé fontosak” rangsora
Önértékelésre nevelés	2,75	3.	13.
A tudás minősítése	2,74	2.	10.
Tehetségfelfedezés és fejlesztése	2,73	6.	12.
Személyiségfejlődés elősegítése	2,68	1.	11.
Lemaradás felhívása és orvoslása	2,62	4.	9.
Informálás, információk és az elért eredményről	2,56	5.	8.
További tanuláshoz szükséges információk szolgáltatása	2,45	10.	7.
A pedagógiai tevékenységfejlesztése	2,39	7.	6.
Pélya, és iskolaválasztás elősegítése	2,27	8.	4.
Továbbhaladásra vonatkozó döntések elősegítése	2,15	12.	5.
Osztályozás	2,09	11.	3.
Munkafelügyelet megteremtése	2,06	9.	2.
Egy pedagógiai jelenségértékelés megállapítása	1,80	13.	1.

1. táblázat

Az általánosabb funkciók alkotják a legfontosabbak csoportját, ezt követik a konkrétabb értékelési feladatok, majd azok, amelyek a közvetlen tanulásszervezéshez köthetők. Más összefüggésben az látszik, hogy a tanárok kevésbé tartják fontosnak az értékelést, ha az saját tevékenységükre irányul, mint ha a tanulóéra. A pontszámok és a rangsorok összetevésében egyaránt vezető szerepet tölt be a „Személyiségfejlesztés...”, az „Önértékelésre nevelés”, a „Lemaradással...” és a „Tehetőségekkel...” való foglalkozás, valamint a „Tudás minősítése” funkció. Kutatásunkban az utóbbira nagyobb figyelmet fordítottunk.

A „Tudás minősítése” megfogalmazást „kifelé” mutatónak, adminisztratív jellegűnek tartottuk. A „minősítés” szó a szummatív, összegző jellegre utal, amely legjellemzőbben a bizonyítványban megtestesülő végeredményként tárgyasul. Jelentéskörébe a „minőség”, a „tanúsítvány” kifejezések, továbbá ezek „holdudvarai” tartoznak. Emellett a tanárok a „Tudást”, mint a személyiséghez tartozó és az iskolai életben kiemelt jelentőségű jellemzőt is értelmezték. Több kontrollkérdésben is megerősödött, hogy a személyiség–tudás kategóriák közelebb vannak egymáshoz, mint a tudás–osztályozás, vagy a minősítés–osztályozás. Abban, hogy e megközelítések közül melyik dominál, alapvetően meghatározó az iskolatípus, ahol a tanár tanít. A funkciók finom belső súlyozásához korrelációs számításokkal próbáltunk közelebb kerülni.

Úgy látszik, hogy minél nagyobb pontértékeket kapott a tudás minősítése a fontossági sorban, annál kisebbet kapott a személyiségfejlődés elősegítése. Minél fontosabbnak tekint valaki az értékelés személyiségre gyakorolt hatását, annál kevésbé tartja fontosnak az értékelés továbbtanulási funkcióját és az osztályozást. Akik a pedagógiai folyamattal összefüggő értékeket választották inkább, azok jellemzően kevésbé kedvelik a „Tudás minősítése”, az „Önértékelésre nevelés” feladatokat, de nem utasítják el.

A szakközépiskolában közismereti tárgyakat oktatók körében a tanulmányokban való továbbhaladásra vonatkozó döntés pontszáma szignifikánsan magasabb értéket mutat másoknál. A gimnáziumokban tanítóknál, valamint a frissen diplomázottak körében viszont az értékelés személyiségfejlődésre gyakorolt hatása fontosabb. A lemaradás feltárását és orvoslását a középkorúak utasították el legkevésbé, az osztályozást pedig az idegen nyelv szakosok és a reál szakosok tartják a legkevésbé fontosnak. A legfontosabb és a legkevésbé fontos funkciókban az iskolafok és a szakos végzettség is különbséget mutat. Meghatározóan fontosabbnak tartják a „Tudás minősítését” a szakközépiskolában és a szakmai tárgyat tanítók, mint a gimnáziumi tanárok. Legkevésbé az általános iskola alsó tagozatán választották, ott inkább a személyiségfejlesztésre, a lemaradás megelőzésére voksoltak.

Az osztályozás

Az osztályozás az átlagos rangsorban hátulról a harmadik helyet kapta, és „fontosnak” sem nagyon tartják. Az interjú más válaszai mégis arra vezettek, hogy ugyancsak központi helyet tölt be a mindennapi iskolai életben. Az osztályozáskor használatos ötfokú skálát a legtöbben szűknek látják, ezért féljegyeket, „alá-fölé” osztályzatokat is adnak. A szélső értékekhez (azaz az egyeshez, illetve az ötöshöz) vezető út szakaszolását teszik lehetővé a kis jegyek, vagy „+ –” jelek. Ezek az eljárások az értékelés vertikálisan és horizontálisan tagolt rendszerét hozzák létre, amellyel ki-ki megpróbál a tanulói teljesítmény bizonyultságához jobban igazodni.

Az osztályzatokhoz a tanárok többsége magyarázatokat is fűz. A válaszolók 39%-a állította, hogy mindig értékel szóban, 38%-a, hogy legtöbbször, és 12%-a, hogy amikor szükséges. Írásban 40% tesz megjegyzéseket. A verbális kiegészítést alkalmazók gyakran feltelezik, hogy a tanuló pontosan tudja, mit jelentenek az egyes osztályzatok.

Gyakrabban értékeli a tanulókat írásbeli, mint szóbeli teljesítményük alapján. Az előbbi könnyebbnek, az utóbbit szubjektívebbnek, nehezebbnek és időigényesebbnek tartják, ugyanakkor előnyeként hozzák fel a személyes kontaktus lehetőségét. Az írásbeli feladatok értékeléséhez a tanárok többsége saját szempontrendszert dolgozott ki. Az egyik csoport (24%) a dolgozatírást megelőzően, mindig az írásbeli céljától, a feladatok összetételétől, nehézségi fokától függően kialakítja a ponthatárokat, a másik csoport (22%) „állandó szisztémát” alkalmaz, ún. fix „átváltó-kulccsal” rendelkezik. A harmadik csoport (15%) nem foglalkozik előre a pontokkal, hanem az osztály összes dolgozatának áttekintése után sorolja be az egyes tanulókat a szerinte megfelelő osztályzatokhoz. Elsősorban humán szakosokra jellemző (18%), hogy az írásbelinél a benyomásukra hagyatkozhatnak. A teljesítmények pontszámokká, a pontszámok osztályzatokká történő átváltásában tehát nagy különbségek vannak. Általános jelenség a „számok” misztifikálása, vagyis az a tévhit, hogy alkalmazásuk önmagában garancia az objektív értékelésre. Sajnos túl magas azok aránya is (15%), akik a tanulókat egymáshoz és nem a követelményekhez viszonyítják.

A szóbeli feleleteknél a bizonytalansági tényezők halmozódnak. A tanuló teljesítményét testtartása, beszéde, tekintete, mozdulatai kísérik, s ezek akarva-akaratlanul hatással vannak a tanárra. Jelen van az osztály, tanúként részt vesz a folyamatban, kontrollál, támogat, zavar. Az osztálynak is van emlékezete, belső erők munkálnak benne. Látens módon hat az osztály–tanár, osztály–felelő, felelő–tanár viszony. A felelet valóságosan is „produkció”. A személyiség egésze, a metakommunikációs kísérőjelenségek, a verbális tartalom „pillanatnyi” összessége alapján a tanárnak azonnali döntést kell hoznia. A tanulónak feltett kérdések száma, tartalma előre nem ismert, a megoldáson nem lehet töprengeni, taktikázni (felcserélni). Az újabb és újabb kiegészítő kérdés segítség lehet, ha a tanár rávezetéként vagy új kérdésként értelmezi, és akadály, ha azt érzékelteti vele, hogy a felelet hiányos. Csak a tanáron múlik, hogy tesz-e fel pótkérdést, hogy mire reagál, milyen irányba tereli a „beszélgetést”. Ennek főleg akkor van jelentősége, ha a

kérdések számával arányosan csökkenti a felelet értékét. Ez sajnos túl gyakori jelenség (15%). A felelés a tanári hatalom kimutatásának és gyakorlásának egyik legfontosabb eszköze, de alkalom arra is, hogy a tanuló és az osztály tanulási motivációját fejlessze, orientáljon stb. A feleletet kísérő szóbeli kiegészítésnél inkább a hibákat emelik ki, a hibákat-erényeket együtt kevesebben elemzik. Különböző mértékben ugyan, de a tanárok a konkrét tudáson kívül a tanuló szorgalmát (20%), kitartását (8%), idegállapotát (8%), hozzáállását (14%), képességeiről alkotott nézeteiket (15%), az órai munkát (8%) is belefoglalják az osztályzatba. Elvárják a biztonságos tudást (10%), a megszakítás nélküli, folyamatos beszédet (20%), az azonnali logikus kifejtést (23%), a pontosságot (13%), az önálló – belekérdezés nélküli – kifejtést (14%) is.

A fókuszbeszélgetések szerint mindenki a tanuló tudását akarja értékelni, ám a társadalmilag fontos tudás fogalmát különbözőképpen értelmezik. Amikor osztályozniuk kell, akkor nem (csak) a pedagógusszakma értékeléssel kapcsolatos tudásához fordulnak, ha-

nem egyesek inkább saját (valójában a hétköznapi, ezért gyakran sztereotip, merev) emberismeretükben bíznak. Önmagában is jelzés, hogy a tanárok többsége (65%) számára „az értékelés szükséges rossz”. Arra a kérdésre, hogy „Problémát okoz-e Önnek az értékelés?”, a válaszolók 55%-a állította, hogy igen. A problémák forrását legtöbben önmagukban látják (56%). Ők úgy gondolják, hogy emberileg alkalmatlanok a feladatra vagy/és szakmai tudásuk is hiányos. Legnehezebbnek a tudás-személyiség szétválasztását, a teljesítmény osztályzattá alakítását tartják.

Összességében megállapíthattuk, hogy az értékelés funkcióiban a tanárok a pedagógiával kapcsolatos általános értékel-fogásukat fogalmazzák meg, amely a hétköznapi konkrét helyzeteiben gyakran csak az osztályozást jelenti. A kutatással nem tudtuk igazolni a „társadalmi értékel-fogalom” erőteljes hangsúlyát. Igazolódott viszont, hogy az iskolafok meghatá-

rozóan átrendezi a funkció elemeit. A tudás minősítését elvileg fontosnak tartják, abban azonban, hogy mi a tudás és hogyan minősíthető, sokan diffúz nézetekkel rendelkeznek és megragadására helytelen eljárásokat alkalmaznak. Fontosabbak a tanulói személyiséggel kapcsolatos feladatkörök, s az osztályozás fogalomhoz inkább egy a személyiségtől elidegenedett, a számszerűsésre törekvő, presztízsét veszített eszközt társítják – a gyakorlatban viszont az iskolai élet egyik központi eleme. Igazolódott, hogy az érdemjegyekbe – a tantárgyi teljesítményen túl – sok tanárnál beleszámít a tanuló személyisége, képességei, szorgalma, tantárgyi attitűdje is. A pedagógusok többsége – noha szereti a szakmáját – nem talál örömet az értékelésben. Ennek egyik oka, hogy miközben az értékeléssel szembeni társadalmi felelősség fokozódik, sokan nincsenek tisztában a rendelkezésükre álló eszközökkel, értékelés-szakmai tudásuk hiányos. Akár az írásbeli, akár a szóbeli teljesítmény értékelését vizsgáljuk, azt látjuk, hogy a tanárok nem elhanyagolható része nincs tisztában a norma- illetve a kritériumorientált, a diagnosztikus, a formatív és a szummatív, a kvalitatív és a kvantitatív értékelés szerepével, módjaival. Ezért ösztöneikre hagyatkoznak, a tanuló teljes személyisége felé fordulnak, s bonyolult

Úgy látszik, hogy minél nagyobb pontértékeket kapott a tudás minősítése a fontossági sorban, annál kisebbet kapott a személyiségfejlődés elősegítése. Minél fontosabbnak tekinti valaki az értékelés személyiségre gyakorolt hatását, annál kevésbé tartja fontosnak az értékelés továbbtanulási funkcióját és az osztályozást. Akik a pedagógiai folyamattal összefüggő értékeket választották inkább, azok jellemzően kevésbé kedvelik a „Tudás minősítése”, az „Önértékelésre nevelés” feladatokat, de nem utasítják el.

elvárás-rendszer alapján osztályoznak. Az értékeléssel kapcsolatos problémák zöme ebből fakad. Az így keletkező ellentmondásokat eltúrt konfliktusként cipelik. A válaszolók körében az értékeléssel kapcsolatos problémaérzékenység és -tudatosság általános foka alacsony, válaszkeresésükben nem látható erő.

Irodalom

- BÁTHORY ZOLTÁN: *Tanulók, iskolák – különbségek*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1997.
 CSAPÓ BENŐ: *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest, 1998.
 GOLNHOFER ERZSÉBET: *A pedagógiai értékelés*. In: Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1998., 392–418. old.
 HORVÁTH GYÖRGY: *Bevezetés a tesztelméletbe*. Keraban Kiadó, Budapest, 1996.
 NAGY JÓZSEF: *Az alapműveltségi vizsga rendszere és általános követelményei*. Új Pedagógiai Szemle, 1997. 5., 4–16. old.
 VIDÁKOVICH TIBOR: *Diagnosztikai pedagógiai értékelés*. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1990.

Vámos Ágnes



A korrupcióról

A korrupcióról írni vagy beszélni merészség egy gyors átalakulásban lévő társadalomban, amely kevés időt engedett a jelenség határozott kontúrjainak kialakulására. Gondolatmenetünkben ezért kénytelenek vagyunk hazánk régmúltjából vagy más országok jelenéből vett, hasonló jelenségekre hivatkozni, s az akkor vagy ott már elfogadott fogalomtár rendszerével megragadni a nálunk még ugyancsak cseppfolyós és turbulens jelenséghalmazt.

Úgy vágunk neki ennek az útnak, hogy feltételezzük az olvasó bizonyos „jártasságát” az alvilágnak ebben a krétai labirintust is felülmúló bonyolult rendszerében, s néhány szempontot ajánlunk fel vezérfonalként a tájékozódás megkönnyítésére.

A korrupció vírusa a világon mindenütt, minden történelmi korban felbukkant, időnként pusztító járványok formájában. Klasszikus eseteit a görög mitológia (Páris almája) és a Biblia is őrzi (a hamis sáfár). Virulenciája mindig hullámzó: nagy korrupciós korszakok után Savonarolák és Robespierre-ek hada indult támadásba a korrupció ellen, de csak azzal az eredménnyel, hogy több-kevesebb idő után a vírus újabb, bonyolultabb mutációinak nyisson széles kapukat. A korrupció lényegileg változó és rejtőzködő jelenség; nem véletlen, hogy még annyira sem találunk általánosan elfogadott definíciót rá, mint más társadalmi, gazdasági, politikai jelenségekre. Nincs olyan moralista, büntetőjogász, társadalomtudós, aki véglegesnek szánt definíció bűnére vetemedne. Előfordul azonban, hogy – egy földrajzi, időbeli vagy publicisztikai „egység” határain belül – javaslatot tesz valaki egy meghatározásra, hangsúlyozván annak korlátozott jellegét. Így teszünk mi is: meghatározásunk csakis ezen cikk olvasóinak szól, az olvasás idejére. Azután felejtsek el, mert zavart okozna a (remélhetően) következő, korrupcióról szóló könyv vagy cikk megértésében.

Magyarországot a korrupciós helyzetet vizsgáló különböző nemzetközi bizottságok a közepesen, vagy még annál is súlyosabb, de nem végletesen korrupt kategóriába sorolják (például Economist Intelligence Unit, Népszabadság, 1997. december 18.) A magyar helyzet megértéséhez figyelembe kell vennünk azonban a késő-kádári rendszer szoros elvtársi kapcsolatokon nyugvó klientúra-rendszerét és annak viszonylag domináns helyzetét a gazdaság fontos kulcspozícióiban; a rendszerváltás előtt és után szabaddá (prédává?) váló hatalmas privatizálандó vagyon kísértését; a bankok magánkézbe s főleg külföldi kézbe való jutását; az államháztartás szoros függését a külföldi pénzforrásoktól, a magyar gazdaság fokozatos globalizálódását a multik térnyerése során. Megjelentek – „rendszeren kívül” – a nemzetközi maffiák és a jelentős méretű feketegazdaság. Mindkettő – saját berkein belül – önálló korrupciós rendszert működtetett amellelt, hogy hatalmát az állami szintű korrupciós rendszerben is érvényesíteni igyekszik.

A mai korrupciós helyzetet főként a külföldi és belföldi érdekcsoportok harca határozza meg, egy állandóan változó jogrendszer destabilizáló, kiskapukat nyitva hagyó labirintusában.

A jelenséggel szoros kapcsolatban áll, de attól jogi és morális értelemben is elválasztandó az érdekkijáró rendszer és módszer. Egy-egy érdekkijáró módszert annak függvényében lehet – jogi értelemben – korruptnak nevezni, hogy létezik-e ezt a módszert büntényként minősítő paragrafus. Ha nincs ilyen, akkor megnyugodhatunk, mert „törvényszegés nem történt”. Ha erkölcsileg érzékenyebb, a következményeket súlyosabbnak ítéelő embe-

rek lelkiismerete háborog a magánkézbe csúszó milliárdok láttán, akkor „csak” a korrupció erkölcsileg szankcionált változatával állunk szemben. Előfordulhat olyan anomália is, hogy a jog korrupcióként kezel ugyan valamilyen eljárást, de a társadalmi konszenzus a büntelenség mellett szavaz. Jelen helyzetünkre a jog és az erkölcs párharca is jellemző, mindkét idézett értelemben.

Ez az írás nagy mértékben támaszkodik a Magyar Pax Romana Fórum 1999. április 5–9. között tartott bajai konferenciáján megtartott előadásokra (ezek várhatóan ebben az évben egy kötetben meg is jelennek), továbbá a Helikon kiadó és a Korridor Politikai Kutatások Központjának közös kiadásában megjelent Írások a korrupcióról című kötet anyagára. (Az előbbire „MPRF’99”, az utóbbira „KORR” jelzéssel fogunk hivatkozni.) Alapkönyvként nem feledkeztünk meg *Hankiss Elemér* Társadalmi csapdák – korrupció című munkájáról sem.

Definíció

A szakirodalomban (és az MPRF 1999. évi konferenciáján) több meghatározás is található, melyek a megközelítés módjától függően, többé-kevésbé eltérnek. Ilyenek:

– A (politikai) korrupció politikai szervezetek és intézmények, politikusok közcélokkal ellentétes, magán célú befolyásolása és befolyása, megvesztegetése. (KORR. *Lengyel László*, 105 old.);

– „A korrupció a közjót biztosító norma megszegése egy egyéni vagy csoportnorma javára”. (MPRF’99, *Tuba István*, „Morálteológiai összefüggések”);

– „A korrupció a politikai hatalom áruba bocsátása” vagy „a piacgazdaság benyomulása a politikába”. (MPRF’99, *Rabár Ferenc*, „Kormányzati és civil megfontolások); „A korrupció magán-, családi vagy lobbyérdekek érvényesítése a közérdekkel szemben”.

A jelen írásra vonatkozóan – feltételesen – fogadjuk el a következő meghatározást: „A korrupció egyezségeen alapuló csereüzlet, amelyben egy ügyfél a hatalom egyik képviselőjét – közvetlenül vagy közbenjáró segítségével – befolyásolja, hogy az a közjó kárára és az ügyfél magánérdekének javára, hatalmával normaszegő módon éljen valamilyen ellenszolgáltatás fejében.”

A meghatározás egyes elemeit mint „szereplőket” most kissé részletesebben is bemutatjuk.

A kedvezményezett vagy ügyfél (természetes vagy jogi személy vagy csoport), aki vagy ami a norma megszegése révén jogosulatlan előnyre törekszik, általában, de nem szükségképpen a hatalom egyik alattvalója vagy alcsoportja; rendszerint egy magánember, illetve egy cég, bank, hadsereg, párt, szakszervezet, lobby-csoport, civil szervezet, állami intézmény (iskola, kórház) stb. megbízottja vagy vezetője.

A hatalom lehet állami (politikai, katonai, gazdasági stb.), önkormányzati, s ha kibővítjük a „norma” fogalmát, beszélhetünk vállalatokon, üzletekben, bankokban, a civil társadalom közösségeiben, családokban, egyházakban, a véleményformáló eszközökben már törvények által is rögzített vagy szokásjogon alapuló hatalomról is. (Feltételezzük, hogy a társadalom nem szélsőségesen diktatórikus és centralizált, mert ilyen esetben a korrupciónak kevés tere nyílik, hiszen egyetlen hatalom, norma és tulajdon létezik: a diktátoré. Feltételezzük ennek ellenkezőjét is, vagyis azt, hogy a társadalom nem szélsőségesen individualisztikus, azaz elfogadott a közjó eszméje és ténye, s létezik valamilyen törvénybe foglalt normarendszer, amely a közjót őrzi.)

A társadalomnak egy formációja, ahol a hatalom érvényesül: az állam, egy gazdasági, civil vagy egyházi szervezet, egy közvéleményformáló eszköz (csoport); egy szoros vagy laza kötődésű érdekcsoport vagy személy vagy akár egy iskola, ahol a norma érvényes.

A társadalmi formáció képviselője, aki a (köz)hatalmat, akár saját jogán, akár megbízottként birtokolja és a norma érvényesítéséért az adott esetben felel. A hatalom képviselője rendszerint állami köztisztviselő – de ugyanúgy valamilyen gazdasági, civil szerve-

zeti, egyházi stb. előljáró is lehet – ha a normát nem szűkítjük le állami törvényekre. A közbenjáró a hatalom birtokosánál a kedvezményezett érdekeit képviseli, a hatalom inkriminált képviselőjének hivatali felettese, beosztottja, barátja, rokona stb. lehet.

A norma: erkölcsileg vagy jogilag kodifikált vagy hallgatólagosan elfogadott cselekvési szabályrendszer a társadalmi események színpadán.

A magánérdek vagy előny anyagi juttatást, pozíciót, erkölcsi, művészi, tudományos előnyöket, tekintélyt, társadalmi elismerést, a hatalom kiterjesztését, nagyobb biztonságot, érvényesülési lehetőséget, több tudást vagy információs tőkét, az ismeretségi kör bővülését jelentheti, sőt vallási értékekkel áthatott közösségekben vagy társadalomban spirituális, transzcendens értékekben (bűnbocsánat, üdvösség) is megnyilatkozhat. Léteznek negatív „előnyök” is, például büntetlenség, rejtettség.

Az ellenszolgáltatás vagy jutalom hasonló természetű értékekből állhat, kiegészítve a hűség, alávetettség, a szexuális és egyéb szolgálatok sokféleségével.

A korrupció egy-egy konkrét esetben kevesebb „szereplővel” is színre léphet; például a közbenjáró és a kedvezményezett gyakran ugyanaz a személy. (A közvélemény szóhasználatára szerint korrupcióról beszélünk akkor is, amikor a hatalom birtokosa önmaga számára biztosít jogosulatlan előnyt; bár itt pontosabb a „hivatali hatalommal való visszaélés” kifejezés.)

A korrupció egy-egy konkrét esetben kevesebb „szereplővel” is színre léphet; például a közbenjáró és a kedvezményezett gyakran ugyanaz a személy.

(A közvélemény szóhasználatára szerint korrupcióról beszélünk akkor is, amikor a hatalom birtokosa önmaga számára biztosít jogosulatlan előnyt; bár itt pontosabb a „hivatali hatalommal való visszaélés” kifejezés.)

A definíciók – bármelyiket fogadjuk is el – néhány társjelenséget homályban hagynak. A korrupció mai fogalmához például szorosan hozzátartozik a fedettség, a nyilvánosság kerülése; például egy gazdasági szerződés megkötésekor egyik-másik akadékoskodó hatalmasság zsebébe csúsztatott boríték formájában, szigorú titoktartás kikötésével, a lebukás veszélyével is dacolva. Ahol vagy amikor az ilyen esemény természetesnek tűnik a közvélemény és a hatóság előtt, és akár nyilvánosan is történhetne, ott és akkor azt nem korrupciónak, hanem a gaz-

dasági csereakciók hallgatólagosan elfogadott feltételének tekintjük. (Ilyen helyzet alakult ki – állítólag – némely EU országban, ahol a hivatalos számlákon elszámolhatók egyes afrikai cégekkel kötött szerződések esetén arányos mértékű „alkotmányos költségek”.)

Ebből is látható, hogy a korrupció fogalma nem tárgyyszerűsíthető és nem köthető meghatározott cselekvésekhez; a definíció súlypontja időről időre, helyről helyre változhat; a szituációk egyéb különbségeiről nem is beszélve. Szűkíthetjük a meghatározás horizontját akkor, ha a jogilag vagy erkölcsileg (többé-kevésbé) pontos, bár formális megfogalmazás keretei között keressük a korrupciós események körét: korrupció az, amit a jog vagy a közvélemény erkölcsi ítélete annak tart. Ebben az esetben azonban még siksabb talajra léphetünk: a jogalkotás hézagos vagy a társadalom alakulásának gyorsaságától függően a jogrend nagyon változó lehet, a közvélemény pedig egyre könnyebben manipulálható, s hajlamos a pejoratív fogalmak általánosítására. (Vitatni lehet például, hogy az orvosi hálapénzt korrupciós jelenségként kell-e számon tartanunk, vagy az orvos tisztas megélhetéséhez és mobilitásához – autó – való hozzájárulásként, az irreálisan alacsony fizetések kiegyenlítéseként.)

A leginkább elfogadott szóhasználat szerint a korrupcióhoz a reciprocitás is hozzátartozik, tehát az „adok-kapok”, vagyis a megvesztegetés esete forog fent. Ha például egy köz-

hivatalnok hatáskörén belül olyat tesz (vagy olyat mulaszt el), ami saját vagy valaki más hasznát a köz kárára növeli, de ezért nem kap cserébe semmit, illet fel sem ajánlanak, akkor inkább hivatali hatalommal való visszaélésről vagy kötelességmulasztásról beszélünk. (Igaz ugyan, hogy a laikus beszéd ilyen esetekben is korrupcióról szól.)

Észre kell vennünk, hogy a társadalmi szinten megjelenő (vagy ott éppen elrejtett) korrupciónak létezik egy „magánéleti” tükörképe, mely a családi, baráti, szerelmi, munkahelyi és hasonló szintű kapcsolatokban valósul meg. Ezek a tényezők akkor is a korrupcióval analóg „játszmákat” hozhatnak létre, ha semmilyen tételes jogszabály nem vonatkoztatható rájuk. (Gondoljunk például egy-egy csekély ajándék, fejbólintás, hazug helyeslés fejében „megvásárolt” szimpátiára, apró hatalmi pozíciók érdekében.) Ennek a kvázi-korrupciónak a „bírósgát” az említett közösségekben is érvényesülő és az össz-társadalmi közjóval, illetve közerkölcssel analóg viszonyban álló „lokális közjó”, „kisközösségi közerkölcs” képezi.

Gombár Csaba (KORR) érthetően húzódozik minden szűkítő meghatározástól; ő inkább a fogalom tágítása mellett teszi le a voksát, s így eljut a „közrossz” legtágabbnak tartott kifejezésig. Így azonban furcsa asszociációink keletkezhetnek. Aki nem kíséerte végig ennek a kifejezésnek genezisést az idézett írásban, arra gondolhat, hogy ezek szerint minden, amit a közvélemény a közjával ellentétes eseménynek tart – például a tülekedés a buszon, a szemetelés az utcákon, az erőszakos cselekmények halmozódása – az egyben a korrupciós jelenség rokona is, holott a fentieket a rendező elme eddig más dobozokban tárolta; azaz: minden korrupció közrossz, de nem minden közrossz korrupció. Jobb tehát, ha minden végleges definíciótól tartózkodva „lebegtetjük a kifejezés árfolyamát”, vigyázva azonban arra, hogy a korrupció említendő főszereplői még (úgy-ahogy) megjelenjenek a lefüggönyözött színpadon.

A korrupció típusai

A korrupció típusai az egyes „szereplők” különböző változatai alapján alakulnak ki. A megszegett norma jellege szerint a korrupció jogi vagy erkölcsi lehet (Ez a különbségtétel erős absztrakciót kíván, és a besorolás a leggyakrabban nézőpont kérdése.) Az előbbi esetben kodifikált vagy szokásjogról beszélhetünk. Az erkölcsi jellegű korrupció vonatkozásában három eset lehetséges: léteznek írásban rögzített erkölcsi előírások (például Tízparancsolat), vagy léteznek többé-kevésbé általánosan elfogadott, íratlan, de kifejezetten megfogalmazott erkölcsi törvények. (A legtöbb, jogilag rögzített magatartási norma gyakran a társadalom befolyásos része által elfogadott erkölcsi meggyőződésnek kodifikált formája.) Harmadikként előfordulhat olyan eset is, amikor nincs ugyan a helyzetre közvetlenül alkalmazható, kifejezett erkölcsi norma, de a társadalmi formációt alkotó emberek erkölcsi érzéke mégis egyértelmű ítéletet tud alkotni a korrupció megállapításában.

Megjegyezzük, hogy lokális vagy globális erkölcsi háttérmeggyőződés nélkül a közvélemény a korrupció tényét akkor sem fogadja el, ha az a jogszabályokból a legvilágosabban következik. (Gondoljunk csak arra, hogy a kilencvenes évek elején az adócsalás bizonyos társadalmi körökben egyenesen sportteljesítménynek számított!)

A jogellenesen szerzett előny szempontjából a korrupció anyagi, erkölcsi vagy szellemi jellegű. Egy korrupció útján nyert koncessziós jog nyilván (közvetve) anyagi előnyt biztosít, és ide sorolnánk még a vezetői vagy a jól fizető beosztásokhoz való juttatást is, de például egy színházi szerep elnyerése, publikációs lehetőség, külföldi utazás, állami kitüntetés stb. inkább szellemi jellegűnek tekinthető. Éles határvonal a két változat között nincs, hiszen a kétféle előny gyakran együtt jár. Az előny nem feltétlenül pozitív; ha az ügyfél előnye csak annyi, hogy nem esik kára (például nem állítják bíróság elé), akkor negatív előnyről beszélünk.

Más szempontból tekintve az előny – a normával történő egybevetés alapján – norma-szegő, normaérvényesítő, illetve normaalkotó lehet aszerint, hogy az előny a norma megszegése révén áll elő, vagy éppen annak biztosítását célozza, illetve egy idejétmúlt, diszfunkcionális vagy korrupcióval létrejött norma helyett igazságosabb norma létrejöttét segíti elő. Az első esetben a korrupció klasszikus esete forog fenn: a közjó sérül, a „magánjót” törvénytörtő módon gyarapszik. A második esetben egyikről sincs szó, csupán a hatalom képviselője korrumpálódik az ajándékok, ígérek, fenyegetések hatására, de a cél az, hogy a jogban biztosított magánérdek érvényesülni tudjon, s ezáltal a közjó is gazdagodik. (Például lefizetjük a köztisztviselőt, hogy utalja ki számunkra a jogilag egyébként biztosított segélyt. Ilyen esetben célszerűbb lenne „eljárási hálapénz”-ről beszélni vagy hasonló kifejezést használni, bár a tisztviselő valóban korrupt.) A „jogalkotó” változat akkor fordul elő leggyakrabban, ha a jelenlegi normarendszer elavult, a fejlődés akadályát képezi, s nincs más mód egy új jogrendszer kikényszerítésére; a korrupciós eszközökkel létrehozott szokásrendszer azonban olyan helyzetet teremt, hogy a jogalkotók később elfogadják és kodifikálják ezt az illegitim, de már visszavonhatatlanul elterjedt helyzetet.

A jutalom, melyhez a hatalom képviselője, a korrumpált személy hozzájut, ugyanolyan szerkezetű, mint az előny esetében.

*A korrupció főszereplője
általában a kedvezményezett,
mert a kezdeményezés leggyakrabban
tőle indul ki. Előfordul azonban,
hogy a hatalom képviselője az,
aki a korrupció lehetőségét felajánlja,
például azért,
hogy minél nagyobb klientúrát
szervezzon magának;
ez esetben ő a főszereplő.*

A kedvezményezett ügyfél lehet magánszemély, jogi személy vagy tág értelemben vett lobby-csoport; ez utóbbiakon most nemcsak gazdasági csoportosulásokat értünk, hanem faji, vallási, kulturális, kisebbségi csoportokat is. Különleges, bár igen gyakori eset áll elő akkor, amikor a normaszegés hatalmi nyomásra áll elő; a kedvezményezett ilyenkor egy felsőbb hatalom. Ebben az esetben is inkább hivatali hatalommal való visszaélésről kell beszélnünk. (Például az iskolaigazgató arra kényszeríti a tanárt, hogy egy diáknak a megérdemelnél jobb jegyet adjon.)

A norma, illetve a visszaélésre lehetőséget adó hatalom jellege szerint a korrupció

jogi, erkölcsi vagy szellemi, megengedve természetesen ezek bármilyen kombinációját is. (Ebben a tekintetben tehát párhuzam mutatkozik az előny, illetve a jutalom jellege szerinti klasszifikációval.) Az utóbbi kettőt virtuális hatalomnak is nevezhetjük, szembeállítva a jogi eszközökkel is kikényszeríthető hatalomgyakorlással. Erkölcsi hatalommal rendelkezhet például egy püspök, a pedagógus, kisebb léptékben egy családfe, de akár egy nagy tekintélyű államférfi is, jogilag nem hozzátartozó területen. Szellemi hatalom birtokosai leggyakrabban tudósok, művészek, tanárok, tanítók, publicisták, médiumok vezetői és szakemberei, riporterek lehetnek.

A korrupció főszereplője általában a kedvezményezett, mert a kezdeményezés leggyakrabban tőle indul ki. Előfordul azonban, hogy a hatalom képviselője az, aki a korrupció lehetőségét felajánlja, például azért, hogy minél nagyobb klientúrát szervezzon magának; ez esetben ő a főszereplő.

A tipológia egyik fontos metszete a szorosán vett politikai korrupció hármastagozására mutat rá, a politikai hatalom klasszikus összetevőinek megfelelően. A bírói, a végrehajtói és a törvényhozói tevékenységekhez fűződő korrupcióról szólva már rá is tapintottunk a közvéleményt leginkább felborzoló, alighanem a legősibb és (talán) a közjót leginkább sújtó korrupciós forrásokra. Már *Hamurappi* törvénykönyvében (i. e. 1800 körül) is találunk szentenciát a megvesztegetett bíróról: elevenen meg kell nyúzni! A végrehajtó hatalom képviselőinek, a közhatalok hatalmasainak vélt vagy valós

korrupciós ügyeivel kapcsolatban soha sem szűnt meg a gyanakvás, minisztertől kezdve a portásig terjedő teljes skálán; emlékeztetünk Lengyel László közgazdász vádjára az Antall-kormány tagjainak vesztegetési tarifáiról. A törvényhozási visszaélésekre jó példa a választási „lélekvásárlás”: a kortesek a legkülönbözőbb ígéretessel, burkolt vagy nyílt fenyegetéssel „vásárolják meg” a szavazatokat a leendő törvényhozó, a képviselő-jelölt számára. (A történelemből jól ismertek az athéni demokrácia cserépszavazásaival kapcsolatos visszaélések.)

A korrupció társadalmi fogadtatását tekintve fekete, szürke és fehér korrupcióról beszélhetünk (*Heidelheimer*: Political Corruption, New York, 1970; Gombár Csaba öt idézi a KORR 65–66. oldalain). Az elsőt teljes közfelháborodás és esetleg büntető eljárás is követi, a harmadikat legfeljebb a „hát ilyen világban élünk” jellegű közfejcsóválás. A második esetben ezek a szélsőségek nem jellemzőek, sőt a magán- és nyilvános ítéletekben egymásnak feszülő vélemények is elhangzanak.

A közjóra gyakorolt hatása szerint a korrupciós gyakorlat jogsértő, jogbiztosító és/vagy jogalkotó lehet; itt a klasszifikáció egybeesik azzal, amit az előny leírásánál már ismertettünk.

A korrupcióról szóló beszélgetések során gyakran emlegetik a korrupció „olajozó” szerepét. Enélkül helyenként „besülne a motor” a társadalom életmenetében. Ennek az észrevételnek alátámasztására idézzük Lengyel Lászlót: „az ancien regime éppen a korrupció révén módosul úgy, hogy a harmadik rend ‘bevásárolja magát’ a hatalomba; a korrupció teremt viszonylag önálló gazdasági szereplőket. A korrupció a polgár által fizetett védelmi pénz, a rendszer ‘olajozására’”. (KORR, Lengyel L., 106–107. old.) Nálunk találunk hivatkozást *Samuel Huntington*ra, aki szerint Afrika több országában a korrupció „modernizáló eszköz”, mert „világos pénzpályát teremt a bizonytalan... viszonyok között”. (Igaz viszont, hogy a kelet-ázsiai kistigrisek újabb ugrását éppen a túlságosan is elterjedt korrump klientizmus bénította le. Az olajozás-elmélet tehát ugyancsak szűk korlátok között érvényesülhet.)

A korrupció – az ügyfél jellegétől függően – egyéni vagy csoportérdekű; az utóbbi esetben vállalat, illetve bank vezérelt, családi vagy klán vezérelt és politikai (például párt vagy szakszervezet vezérelt) lehet (lásd KORR, Lengyel L., 120. old.).

Jogi–kriminalisztikai megközelítés

A kodifikált jog, legalábbis a magyar büntető törvénykönyvek sora az 1878-as Csemegi kódextól kezdve napjainkig, kerüli a „korrupció” kifejezést, mint bár létező, de állandóan változó, ködszerű kontúrokkal rendelkező jelenség megnevezését. Ezt követően 1942-ben, majd 1962-ben (BTK) került sor a korrupció büntetvények pontosítására; a változó körülményeknek megfelelően a törvényhozás azonban többször revízióra kényszerült, különösen a „hivatalos személy” fogalmának tisztázása és a szinte kizárólagossá vált állami tulajdon védelme miatt. Jellemző a pozitív és negatív vesztegetés megkülönböztetése; az előbbi a (magán)személy ajánlatában, ígéretében vagy egy tényleges adomány átadásában valószínűsül meg, a második a (hivatalos) személy egytetértő, támogató és a jutalmat elfogadó magatartásában. Illusztrációként a negatív esetre vonatkozóan a BTK 251. § 1. és 2. pontjai, illetve pozitív esetre a 254. §-ra hivatkozunk.

A büntetőjog a fenti esetektől élesen elhatárolja a hivatali visszaélést (1. a BTK 225. §-át), ahol magánkezdeményezésről nincs szó. Külön kategória a befolyással történő üzérkedés (1. a 256. § (1) bekezdést).

Meglepő, hogy az elmúlt években a tényleges büntetőperek milyen kis hányada vonatkozik a korrupciós ügyekre (1%-nál kevesebb) annak ellenére, hogy a sajtó és a közvélemény szinte naponta foglalkozik ilyen ügyekkel. Ennek oka – az átláthatóság hiányán, a kiskapuk sokaságán, a hatalommal rendelkezők viszonylagos alulfizettségén

túl – a szereplők szolidaritása: itt nem sértő és sértett áll a bírói pulpitus előtt, hanem szövetségesek, akiknek érdekében áll az ügy teljes elutasítása. [A leírt megközelítés *Bócz Endre* A kriminális korrupció a magyar büntetőjogban című írásának utalásszerű vázlatára (KORR).]

Antropológiai–etológiai megközelítés

Ha a korrupciót mint világjelenséget meg akarjuk érteni, mind az etológiai, mind az antropológiai szempont megkerülhetetlen (l. MPRF'99, *Tóth Péter*: Etológiai megfontolások). Ennek az állításnak a belátásához először egy pillantást kell vetnünk néhány általánosan elismert törvényszerűségekre, melyek a fajfejlődést – szorosabban az emberi faj kialakulását – szabályozzák. Ennek során (Tóth Péter gondolatait erősen tömörítve) a reprodukció sikere válik elsődleges értékke: hogyan biztosítható a szaporodás, az életképes egyedek továbbélése, esetleg a gyengébbek rovására is, és hogyan érvényesíthető az erősebbek dominanciája a szaporodás további folyamataiban? Hogyan védhető a faj egyedei a szükség-szerű csoportosulás során, majd a kialakult csoportok harcában más csoportok vagy más fajok ellen? Ez a létharc, évmilliók során azokat a formációkat részesítette előnyben, ahol kialakult egyfajta társadalmi munkamegosztás, ennek megfelelően társadalmi tagozódás, hatalmi hierarchia és a szolidaritás gyakorlata. A hatalmasokhoz, az erősekhez való hűség létkérdése volt az egyénnek, sőt az egész csoportnak; viszonzásul a hatalom az egyénnek és a felnövekvő új generációjának nagyobb biztonságot, bővített reprodukciós lehetőséget nyújtott a továbbszaporodásra. A „klientúra” megszerzése és növelése, illetve a meglévő klientúrához való csatlakozás már az állatvilágban is észlelhető és alapvető törekvés. Az utódok védelmét, különböző előnyök biztosítását esetleg más egyedek kárára, a létharcon alapuló természetes kiválasztódás természetes megnyilvánulásának kell tartanunk. A szelekciós harc tehát éppen nem az „esélyegyenlőség” felé mutat.

A fenti gondolatmenet lehetőséget ad bizonyos korrupciós jelenségek gyökereinek azonosításához: vajon nem ezen alapvető mechanizmusok továbbéléséről van-e szó, bár lényegesen más körülmények között (jogi rendszer, erkölcsi kódex), de alapjában azonos céllal? Egy-egy maffiózó csoport korrupciós próbálkozásai nem a csoport megerősödését és érdekérvényesítést szolgálják-e a rátelepedett, magasabb szintű hatalom normáinak megszegése révén? (Közgazdászok állítják, hogy például Olaszország meglepő gazdasági eredményei jórészt a korrupcióra támaszkodó feketegazdaságnak köszönhetőek olyannyira, hogy sokan már törlik a korrupció kifejezését ebben az összefüggésben.)

Az etológiai s ezek eredményeire rákérdező antropológiai vizsgálatok általában arra mutatnak, hogy a korrupció megítélése – mint normaszegő, sőt büntetendő jelenségé – az etológia oldaláról közelítve erősen relativizálendő, s csak a jogilag és erkölcsileg kulturált, magas szervezetségű, demokratikus környezetben számíthat általános elfogadásra.

A korrupciót befolyásoló tényezők

Akármilyen szélesen vagy szűken határozzuk meg a korrupciót, úgy tűnik, hogy az a diktatúra és a demokrácia közötti tartományban talál leginkább kedvező talajra. Szélsőségesen diktatórikus körülmények között a korrupció nem érvényesülhet, hiszen az egyetlen norma a diktátor akarata, akit nem lehet „lekenyerezni”, hiszen minden az övé és mindenki tőle függ. Ennek az összefüggésnek fordított változatára is van tapasztalat: a korrupció a diktatúrák felé nyomja a társadalmi struktúrákat. Minél inkább lazul azonban a diktatúra szigora, annál inkább nő a delegált hatalom centrumainak száma, s ezzel együtt növekszik a rész hatalom (vagyonrész, befolyás stb.) növelésének kísértése, az addig kialakult egyensúly („közjó”) rovására. Az ideális demokráciában pedig azért szorul a korrupció háttérbe, mert a jogok világosak, mindenki számára (elvileg) ismertek; a

közjavakkal kapcsolatos folyamatok nyilvánosak, bárki által ellenőrizhetők; a hatalom erősen osztott (törvényhozás, kormányzás, bíraskodás, központi és önkormányzati hatalom); a civil, főként a jogvédő szervezetek, illetve központi és önkormányzati hatalom); a civil, főként a jogvédő szervezetek erősek, a társadalmi konszenzus legalább az alapvető értékekre vonatkozóan egységes stb. Ilyen körülmények között korrupcióval kísérletezni „túl drága” lenne. (Svédországban s Európa más országaiban például diplomáját kockáztatja az az orvos, aki parasztolenciát fogad el, pedig ez nem is tartozik a szorosan vett korrupciós esetek közé!) Minél inkább bomlik azonban a demokrácia hálója, az egyéni érdekek javára (mindenki harca mindenki ellen), annál jobban bővül a nyereségesnek látszó korrupciós játékok lehetősége.

Megfigyelhető az is (s ez alapszabálynak tekinthető), hogy a korrupció volumene egy társadalomban az elérhető előnyökkel együtt (lineárisan vagy esetleg exponenciálisan) növekszik. Más megfogalmazásban a korrupció „kumulatív jelenség”. (Analogia a futball világából: „kis pénz, kis foci – nagy pénz, nagy foci”, *Puskás Öcsi.*) Úgy tűnik, hogy a lebukás veszélye vagy – főként nagy tétek esetén – a várható büntetés mértéke ilyen körülmények között kevés befolyással bír a korrupciós kedvre. Ugyancsak kedvező feltételeket teremt a korrupcióra minden monopolhelyzet és az erőforrások szűkössége (például bankhitelek területén).

Korrupció elleni harc

Hogy harcolni kell, abban a közvélemény egységes. A következő mondat azonban, mely a hogyan-ról szól, már szétnyitja a frontokat. Itt néhány alap-megközelítést sorolunk fel, rövid és szikár ismertetést kapcsolva hozzájuk. Ebből – a korántsem teljes – készletből állíthatja össze mindenki a számára legkívánatosabb stratégiát.

1. Erkölcsi megközelítés: a korrupció ellen a leghatásosabb fegyver az idejében és körültekintően végzett erkölcsi nevelés. *Eötvös József* 1868-ban egy parlamenti hozzászólásban így nyilatkozott a képviselői függetlenség (=összeférhetetlenség) vitája kapcsán: „A függetlenség tisztán a jellemben fekszik... nem fekszik a helyzetben, az állásban, hanem fekszik az ember saját becsében”. (Eötvös József: *Arcképek és programok*, Budapest, Magyar Helikon, 1975. 723. old.) Érdemes hivatkozni a közismerten valláserkölcsi alapokra építő *Carter* amerikai elnökre is, akinek hivatalviselése idején lépett életbe a „Forgiven Corruption Practice Act” nevű törvény, mely világviszonylatban elsőként minősíti büntetettnek a külföldi kereskedelmi kapcsolatok során elkövetett korrupciót is, s ennek aligha tapasztaltak az érdekelt cégek.

2. Büntetőjogi megközelítés: a harc fő csapásirányát a szigorú ellenőrzésre és büntetésre kell helyezni, melyhez a jogalkotótól világos kodifikációt vár a társadalom. Erre a gyakorlatra a francia forradalom nyújt tanulságos példát, sikereivel és kudarcaival együtt.

3. A nyilvánosság és átláthatóság biztosítása: ez főként a súlyával politikai terepeken biztosíthat eredményt. Kialakításához hosszú, több generáción át érvényesülő, viszonylag nyugodt közállapotok, fejlett, stabil és átlátható jogrendszer, elviselhető szociális helyzet (legalább „tisztas szegénység”) szükségesek. Ezt az ideálképet mutatja fel Svájc és Svédország.

4. Nem érdemes korrumpálni és korrumpálódni, ha alacsony tétek szerepelnek mindkét oldalon; a korrupció ugyanis a várható nyereség mértékével nő. Ez a mérték természetesen relatív; egy rab esetleg egy száz cigarettáért is képes társát „bevamzolni”. Mégis megfigyelhető, hogy a rendkívüli lehetőségek (például privatizáció, csődeljárás) nagyságrendekkel növelhetik a korrupciós kedvet és a tétek összegét, s fordítva: szegény országokban, ahol a gazdagodás és egyéb előnyök szerzése erős állami, illetve társadalmi kontroll alatt áll, vagy ahol az előnyszerzés mértékét és legfontosabb módjait a törvény szigorú keretek között tartja, ott a korrupció elhanyagolható jelenségévé válik.

5. A fenti megközelítésből kiemelve a köztisztviselők jövedelmét, sokan ennek jelentős növelésében látják a kiutat. Olyan helyzetet kell teremteni, hogy „érdemes” legyen tisztakezűnek lenni, de ugyanakkor túl nagyot essék az, akire a legkisebb gyanú is rábizonyul. Természetesen a korrupció kapcsán nemcsak a köztisztviselőkre kell gondolnunk, hanem a gazdaságban, a médiában, a civil társadalom egyéb szervezeteiben hatalommal bíró személyekre is, és nemcsak az anyagi, hanem az erkölcsi vagy művészi hírnevet, érvényesülést, biztonságot és más egyéb értéket érintő előnyszerzést is figyelemmel kell kísérnünk.

6. Ahol nincs újraelosztás, ott a korrupciónak nincs igazi vadászterülete. Megoldás: az újraelosztást minimalizálni kell. Ez a megállapítás ad ugyan kulcsot egy (gyenge) zárba, mellyel a korrupció mozgásterületét szűkíthetjük, de nem várhatunk tőle stratégiai áttörést. Az újraelosztás ugyanis zömével újkori eredetű, s emiatt több szakember a korrupciót jellegzetesen újkori produktumnak tekintti annak ellenére, hogy ez a jelenség, bár más néven, ősidők óta él és virul. Nem véletlen, hogy már Szent István királyunk is kénytelen szembeszállni ezzel: „És semmiképpen meg ne rontsák az igaz törvényt valamely részben, valakinek a hazugsága, hamis tanúbizonysága, esküszegése vagy megvesztegetése folytán” (KORR, Gombár Cs., 64. old.).

A témakör szakértői mindezek mellett és ellenére egybehangzóan állítják, hogy szabad társadalmakban nem látnak módot a korrupció teljes felszámolására. Ez a jogellenesnek, bünyösnek tekintett magatartásmód annyira „bele van vasalva” az egyes emberek és a társadalom egészének szövetébe és gyökerei annyira egybefonódnak az ember-lét természetes és egészséges gyökereivel, hogy onnan csak az emberiséggel együtt lehetne kiirtani? Amikor Nagy Péter cár egy hevíületében minden korrupt alattvalóját kötélre akarta küldeni, egyik tanácsadója figyelmeztette: „Csak nem akar Felsőged egyedül, alattvalók nélküli császár maradni?” (*Font–Krausz–Niederhauser–Szvák: Oroszország története, Budapest, Maecenas, 1977, 239, 243. old.*) Abban azonban szintén egyetértés uralkodik, hogy a korrupció elleni harc nemcsak erkölcsi kötelesség, hanem – korlátozott mértékben, a helyzet-től függő valószínűséggel – sikeres is lehet.

Erkölcsi megfontolások

A harc társadalmi eredményessége nagymértékben függ attól, hogy a közfelfogás szerint létezik-e olyan jelenség, amit „közjónak” nevezhetünk, s ez értéket, súlyt képvisel a társadalom nagy részére kiterjedő közvéleményben. Más szóval: létezik-e a közjóra vonatkozó erkölcsi vélekedés (közerkölcs) a polgárság döntő részében, mely képes nyilvánosan és hatékonyan szembeszállni a pusztán magánérdekekre figyelő szemlélettel és gyakorlat-tal. Ha ilyen nincs, akkor a korrupció elleni harc jóformán teljesen esélytelen, még akkor is, ha a tételes jogszabályok a korrupció minden típusával szemben büntetőeljárást helyeznek kilátásba. (Ilyen helyzet alakulhatott ki a késő-kádári rendszerben, amikor megindult a tökeakkumuláció a magánkezdeményezések javára, hasonlóan a virágzó háztáji gazdálkodáshoz, amely erőforrásait a közösből fedezte, igen kedvezményes áron vagy némi személyes ellenszolgáltatás fejében.)

Az oktatási intézmények ezen a ponton kapcsolódhatnak be a korrupció ellenes harcba, s mondhatjuk, hogy a médiával azonos, sőt annál magasabb szintű stratégiai szerepet kell vállalniuk. Az iskolában a tanár–diák, diák–diák kapcsolatában és a tanári karon belül megvalósuló, korrupció gyanújától is mentes viszonyok a jövő polgárai számára a társadalmi közélet tisztaságának alapmintáit szolgáltatathatják.

A közerkölcs nem független az egyes személyekben kiérlelt, s személyes, „magánügyekre” vonatkozó erkölcsi állásfoglalástól, de több-kevesebb távolságtartás megfigyelhető. (Egy nem-korrupciós jellegű példa: a szomszédom kocsiját nem használom saját céljaimra az ő engedélye nélkül – „ilyet egy becsületes ember nem tesz” – de a cég vagy az állam kocsiját akár korlátlan mértékben is igénybe veszem.)

Az erkölcsi szigorúság „transzferje” nem kézenfekvő, s szituációktól, társadalmi hagyományoktól, egyéni vagy családi szokásoktól függően erősen szelektív is lehet. Mégsem tekinthetjük tévesnek azt az álláspontot, hogy a társadalmi korrupcióra vonatkozó erkölcsi közfelfogás a magánerkölcs kvázi-korrupcióellenes felfogásának függvénye, illetve hogy ez a függvény-kapcsolat kölcsönös.

Az erkölcsi megközelítés fontossága akkor válik nyilvánvalóvá és döntővé egy korrupciós közegben, ha a társadalom szemében magasra emelkedik az „integritását megőrző személyiség”, azaz a megvesztegethetetlen, és sohasem vesztegető magatartás ideálja. (Ez az ideál és a korrupció – furcsa módon, de érthető okokból – gyakran szoros korrelációban áll egymással!) Ha az integritás kis létszámú, de következetes „hívősegregben” terjed el, döntő befolyást gyakorolhat a korrupció öngerjesztő folyamatának legyőzésében (lásd a konfucianus, sztoikus filozófiai iskolákat, a Makkabaeusok helytállását, a keresztény mártírokat stb.). A korrupció velejéig erkölcsi, s ezért az erkölcs az elsődleges stratégiai hadszíntér. Az erkölcsi integritás társadalmivá szélesítése elsődlegesen a pedagógusok és az erkölcsi nevelés széles fórumainak (egyházak, iskolák, család, civil szervezetek) feladata, mely a társadalmi lelkiismeret állandó ébrentartásában, a közvéleményformálás kulcsszemélyeinek befolyásában válik hatékonnyá.

A személyes integritás bizonyos körülmények között áldozatra kényszeríti birtokosát: egzisztenciáját, néha életét is kockáztathatja. Azzal mindenképpen számolnia kell, hogy életnívója a korrupcióra rávehető pályatársaié alatt marad, s ha nem igazán „integer”, akkor az irigység vagy keserűség démona könnyen megkönyékezi. Jobb, ha eleve rászánja magát egy puritán életvitelre, s óvakodik attól, hogy – erkölcsi értelemben – bárkitől is függésbe, zsarolható helyzetbe kerüljön. A megvesztegethetetlenség csak akkor ér valamit, ha hézagmentes. Ugyanakkor, és kissé az előzőekkel szemben, vállalnia kell a „civil kurázsit”: merjen leleplező, szemben álló, s ha kell, akár botrányt kavarázó lenni (KORR, Kende Péter, 94–100. old.).

Összefoglalóan úgy gondoljuk, hogy a korrupció elleni harc három erősen összefüggő, de megjelenésében mégis különböző „csataterén” dől el: a jogi–politikai, a (közkeréssel kapcsolatos) társadalmi és az egyéni lelkiismeret területein. Az első kettő szorosan összetartozik, egymást feltételezi és generálja: a ma erkölcsé a holnap jogrendszere, illetve fordítva. A harmadik más jellegű, rejtettebb, de nem kevésbé széles csatornákon keresztül kapcsolódik az előzőkhöz.

Ez a megállapítás ad ugyan kulcsot egy (gyenge) zárba, mellyel a korrupció mozgásterületét szűkíthetjük, de nem várhatunk tőle stratégiai áttörést. Az újraelosztás ugyanis zömével újkori eredetű, s emiatt több szakember a korrupciót jellegetesen újkori produktumnak tekinti annak ellenére, hogy ez a jelenség, bár más néven, ősidők óta él és virul. Nem véletlen, hogy már Szent István királyunk is kénytelen szembeszállni ezzel.

„És semmiképpen meg ne rontsák az igaz törvényt valamely részben, valakinek a hazugsága, hamis tanúbizonyysága, esküszegése vagy megvesztegetése folytán”

Elitiskola, 1949–1954

Egy szociológiai kötet margójára

A szobortalapzat régóta üresen áll egy iskola kertjében, valahol a budai hegyoldalban. A figura, melynek alátámasztására szolgált, minden bizonnyal illusztris helyet kapott volna a rendszerváltás után, a „létezett szocializmus” nem elfajzott alkotásait felvonultató szoborparkban, ha épségben megmarad.

Eredetileg Oleg Kosevoj volt rajta a „k vendég”, a kor kanonizált tizenéves h se, ma úgy mondanánk: kamaszidolja.

Oleg Kosevoj helye a talapzaton

Oleg Kosevoj jellemrajzát szorgos kezek némileg túladagolt mértékben dúsították fel az imázshoz szükséges elemekkel a kor tanirodalmában (*Fagyfejev*: Ifjú Gárda) és más hasonló „szuverén” alkotói tereumokon. Tudjuk, ezt tették általában a sematizmus jegyében, az ideologikusan „sztárolt” többi figura esetében is. Nos, erre a talapzatra került fel a legendás szovjet partizánfiú mása, valamikor 1949 után. Nem is kell e helyen bizonygatni, hogy miért tekintették a „sikeres” szocializációs minták között elsőrendűen fontosnak a militáns erényeket a háborút követő időszakban, az akkori Magyarországon. Ráadásul ekkor, a pártállami szóhasználat szerint a „fordulat éve” után, már intenzíven folyt a diktatúra intézményrendszerének a kiépítése az egyes alrendszerek (így az oktatás) világában is.

A katonás kíméletlenséggel vezényelt átalakulás nyelvi fordulatait jól érzékeltetik az élet minden területét behálózó militarista kifejezések vagy éppenséggel a metanyelvi üzenetek hordozói, a korabeli szimbólumok, művészeti alkotások. Ennek a totális fordulatnak is megvoltak természetesen a maga „műtárgyai”, melyek között minden bizonnyal – nem esztétikai értelemben véve – igen kifejező darab lehetett a mártírrá lett ifjú kőszobra. Az egyébként mélyen elítélt és megvetett hagyományos szakralitás kelt új életre a hős ifjú, a „népi demokratikus” mártír sajátosan értelmezett kollektív kultusza körül. S ha figyelembe vesszük azt a körülményt, hogy – utólag nézve is – mennyire „helyénvaló” volt, hogy épp ekkor és épp itt helyezték el ezt az egész történelmi periódust emblemaként hirdető figurát „kerti dekoráció” gyanánt, akkor végképp nem tűnik véletlennek a konstelláció.

Az „épp itt” különösségéről annyit áruljunk el előzetesen, hogy ennek a totálisan új rendszernek egy igen sajátos intézménye kezdett el működni e helyen, néhány éven keresztül, az Oleg Kosevoj Szovjetöszöndíjas Iskola. Egy ideológiailag kiemelt fontosságú modellintézmény fungált itt, melynek parkjában, mondhatnánk szabadidős környezetében kapott helyet az említett szobor. Bizonyára dobtáras géppisztoly volt a kezében, és a gyerekmber arcán sejthetően ott derengett nemcsak a jó ügy, hanem a jövő bizonyosságának a tudata is. Már amennyire a szobor képes volt ennek a megidőzésére a szocialista realista „mozdulatművészet” sajátos eszközeivel. Azt azért látatlanul is el lehet mondani, hogy a mű nem a szorongásokkal teli individuum csakis ebben a formában megjeleníthető képzelőerejét kívánta kifejezésre juttatni.

Olyan gondolati rekonstrukciós kísérletet igyekszem az alábbiakban szemügyre venni, mely megpróbálja a maga „tárgyát” visszahelyezni erre az üres talapzatra. Természetesen tisztában volnék azzal, hogy ez a talapzat nem az a talapzat, ám ettől még – az egyszerűség kedvéért – tekinthetünk erre úgy is, hogy ez a mára üresen maradt posztamens a kép-

zeletbeli „kövendég” szellemének sajátos módon történő felidézésére és világának felderítésére is lehetőséget kínál.

A felderítés célja és tárgya

Desseffy Tibor, a publicistaként is ismert szociológus olyan könyvet tett le az asztalra, melyben elmondása szerint kisebb-nagyobb kihagyásokkal hét év kutatómunkája fekszik (Iskola a hegyoldalban. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest, 1999, 302. old.).

A borítón látható festmény, *René Magritte* mágikus realizmusának egy különös képlátomása jóllehet teljesen más csillagállás időszámítása szerint datálódik az ötvenes évek-re, egy sejtelmes képi világ perspektívájával vonja be az olvasót a könyv „reális idejébe”. Hét év hosszú idő. A bevezetőben a szerző megoszt velünk néhány, nem titkolnivaló indokot, mely szerepet játszott a tematika, a vizsgálódás módszereinek és határainak a kijelölésében. Megtudhatjuk azt is, hogy mi késztet valakit arra, hogy – egy eddig teljesen feltáratlan viszonylatban, igencsak kiaknázatlan vizsgálati területen és nálunk újszerű felfogás jegyében – a kommunizmusról, az ezt működtető mechanizmusokról, a kezdetről és a végről gondolkodjon. A könyv alapkérdése tömören így hangzik: Hogyan és miért csatlakoztak fiatalok bizonyos csoportjai a kommunista mozgalomhoz a második világháború utáni Magyarországon? Egyáltalán, mi értelme van ma, teszi fel a kérdést a bevezetőben, a Fal leomlása után egy letűnt rendszer mibenlétén rágódni?

Vannak olyan szükségletek, amelyek látszólag könnyen nélkülözhetők, ennek következtében gyakran el is szokták hanyagolni ezeket a társadalmi kommunikációban. Ilyen például a szűkebb környezetünkben velünk élő és szociológiailag jól körülhatárolható társadalmi csoportok múltjának a megismerése. Ebben semmi meglepő nincs. S talán abban sincs, hogy a könyv arról is meg tudja győzni figyelmes olvasóját, ami persze nem szolgál nagy örömmünkre, hogy még fontosabb kérdésekben sem sikerült kellőképpen feltérképezni és feldolgozni a hátunk mögé utasított múltat, amelynek politikai összefüggései ugyan viszonylag jól ismertek, emberi dimenziói viszont jóformán feltáratlanok. Ergo, továbbra is számíthatunk arra, hogy e tekintetben még sokáig ránk nehezednek majd a feldolgozatlan közelmúlt máig ható és meg nem emésztett folyományai. (1) A kérdés tehát az, tudunk-e erről a mi kis totalitárius rezsimünkről valami újat és főleg relevánsat mondani? S ha igen, miként?

Desseffy egyebek mellett, egy sajátos körülmények között fogant kommunista elitiskolának a mikrovilágára, ezen belül a benne szocializálódó diákok mentális struktúráira, kötődéseire, belső életére irányítja a figyelmet. A belső élet lélektani, jóval szövevényesebb oldalának bemutatása nyilvánvalóan nem erre a műfajra tartozik, mégis óhatatlan párhuzamok merülnek fel bennünk. Az ottliki katonai alreál vagy a musili iskola világáról szóló regényekben az oda bekerülők lelki fejlődésének, a kasztmodell torzító hatásának, a civil élet utáni kamasz sóvárgásnak lehetünk a tanúi. Esetünkben ilyesfajta nevelődési íveket, magától értetődően, legfeljebb csak mi alkothatunk magunknak, ezt-azt képzelve a feltárt tudatvilágok mögé. Azzal az itt nem elhanyagolható különbséggel, hogy ebbe a zárt intézménybe lelkesen és az itteni célokkal azonosulva léptek be a jól megválogatott és „ideológiailag töretlen” csemeték. Az alább bemutatásra kerülő interpretatív szociológiai eljárás ugyan megérinti az egyes személyek belső világát, világképét, motivációit, de nem a pszichológiai, hanem a hétköznapi tudás dimenzióinak feltárása érdekében. Nem beszélve arról, hogy a morális aspektusok vizsgálata pedig teljességgel érdektelen ezen kutatási irány számára, leszámítva a kutatásszervezéssel kapcsolatos és a téma feldolgozását motiváló általános indoklásokat.

1948-ban, a gyors elitcsere lebonyolítása és a kínzó káderhiány enyhítése érdekében, a kommunisták, ezen igényeik kielégítésére, bevezették az 1–2 éves szakérettségik rendszerét a közoktatásban. 1949-ben már egy külön bejáratú intézményre is szükségük volt ebből a célból, ezért pártutasításra létrehozták az államosított Notre Dame de Sion francia tan-

nyelvű internátusa és elitiskolája helyén azt az orosz tannyelvű internátust és elitiskolát, amely az Oleg Kosevoj Szovjetösztdíjas Iskola nevet vette fel. Sajátságos módon belül is volt, meg kívül is állt az állami iskolarendszeren, minthogy az ide bekerülő – olykor a gyárakból sebtében kiválogatott, hat–nyolc elemít végzett – diákok egy képtelen tempójú, egy-két éves, „gyorstüzelő” egyetemi előkészítő kurzuson vettek részt, ráadásul az orosz nyelvet is úgy-ahogy el kellett sajátítaniuk.

Azért, hogy később mérnöki, orvosi, agrár vagy államigazgatási pályákon megbízható káderként térjenek vissza a szovjet egyetemekről. Az iskola mérítési bázisát mindenekelőtt szegény sorsú munkásszármazású (nagy ritkán deklasszált háttérű) gyerekek alkották. Összehasonlításként ide kívánczik, hogy a NÉKOSZ nemcsak sajátos autonómia- és minőségigénye, s az oda bekerülők túlnyomórészt paraszti háttérével különbözött ettől az intézménytől, hanem abban is, hogy a hatalmon lévők akkor bélyegezték meg és „ejtették” a pártszertűlen népi kollégiumokat, amikor a szovjet vonalú Kosevojt létrehozták és magasba emelték. Nem volt véletlen. Nem a nem létező alternatívát kívánták pótolni. Ez utóbbi tehát nem olyan értelemben volt elitintézmény, mint például a korabeli Makszim Gorkij Magyar–Orosz Iskola, ahová csak kádergyerekek járhattak. Az Oleg Kosevoj egy bentlakásos „totális intézmény” lett, amelyhez körülbelül 1500 diák karrierje kötődött 1949 és 1954 között. Elsősorban az új kommunista szellemű, technokrata értelmiség bázisát kívánták itt megteremteni, de a későbbi (és mai) legmagasabb pártelit vezetői közül is jó néhányan innen kerültek ki. A „diktatúra előnevelő intézete” s az ehhez hasonlóak, mint például az „új embertípus inkubátorháza” vagy az „ifjútörökök janicsárképezdéje” típusú nyelvi fordulatok ugyan homogenizáló közhelyek, melyekre épp ez a könyv igyekszik bizonyos értelemben rácafolni, mégis nehéz mellőzni ezeket, ha némiképp egyszerűen akarunk rámutatni az iskola elsődleges funkciójára.

A felderítés módszerei

A többrétegű válaszadás, hogy miért is érdemes a magyar exkommunista elit rekrutációjáról és tudásának tartalmi elemeiről gondolkodni, a könyv egyik legszembetűnőbb sajtósága. Ami azért is aktuális, mert egy magasabb absztrakciós szintről, egyfajta történetfilozófiai nézőpontból kiindulva, már vagy jó két évtizede legalábbis megkérdőjeleződtek a modernitás paradigmái az újabb és újabb tapasztalatok és felismerések birtokában (lásd például Z. *Baumann* és R. *Inglehart* munkáit). Ezért a globalizálódó korszak egészének megértéséhez – véli helyeselhetően a szerző – jelentős mértékben hozzájárulhat az, hogyha az előzménynek és a jóformán még alig meghaladott múltnak tekintett modernizációs folyamatot, s ezen belül a szocialista típusú „kistestvéri” modernizációs kísérleteket, immár újfajta szempontrendszer és megközelítési mód alapján próbáljuk elemezni. Egy közvetkező réteg egyfajta történeti összehasonlító igényt jelez, miszerint ne csak a nagy, mindent betöltő minták domináljanak, hanem a kevésbé sikeres és úgymond periferikus példák is bevonhatók legyenek a mai megértés kereteibe. Miért lenne ebből a szempontból érdektelemesebb, mondjuk egy egzotikusabb albán terep bemutatása, hogy csak egy „váratlanul” centrálissá vált fókuszpontot említsünk. További rétegvizsgálódási szempont az, hogy ne az eszmék történeti kifejeződései vagy a hivatalos ideológia mentén reprodukáljuk a korszak jellegzetességeit, hanem az egyének világképe felől közelítve próbáljuk meg leírni a dolgokat. Azaz, vizsgáljuk meg a mikrofolyamatok rétegei felől is a problémákat, a személyes tudások, hitek és tapasztalások irányából. Kérdés persze az, hogyan lehet innen visszatérni a nagy rendszer makrovilágához és értelmezési kereteihez. Erre vonatkozóan esetünkben egy frissebb hajtású társadalomtudományi irányzat, az interpretatív tudásszociológia kínált fogódzót és újszerű aspektusokat szerzőnknek, hogy ennek érdekében bevesse egy nálunk még nem bejáratos kutatási eljárást és ezt beillesse egy nem könnyen alkalmazható „multiplex” értelmezési rendszerbe.

A tudásszociológia nagyjából arra igyekszik választ keresni, hogy miképpen alakul ki a „dolgok rendje” az egyén tudatában. E felfogás jellegzetes ismeretelméleti háttérére vonatkozóan röviden csak annyit jegyeznénk itt meg, hogy eszerint a valóság nem valamilyen terepasztala a rajta képződő társadalmi folyamatoknak, hanem magát a kontextust jelenti, mely azt a tudásanyagot és értelmezési rendszert is magában foglalja, mely az egyén és társadalom érintkezése nyomán létrejön. A tudásszociológiai feltárás továbbá nem veti el azt, hogy a rég bevált történetiség szempontjait felhasználva vizsgálja az objektív társadalmi körülményeket, aminek az is velejárója, hogy kifinomult módszerekkel feltérképezze és leírja a kulturális közeg, a hagyományok, szokások, tehát a hétköznapi tudás világát. De tekintve, hogy a valóság éppen az egyén ezen interaktivitása által jön létre és ezen épül fel, ezért azokat a jelentéseket, szubjektív motivációkat is értelmezni kívánja, melyeket a cselekvő egyén saját tetteinek tulajdonít. Mindezek azután együtt alkotják a létrejött valóság-konstrukció tartóelemeit. Végezetül, ha mintegy menüpontszerűen csak felsoroljuk a tudásszociológiai projekt működtetéséhez szükséges hívószavakat, akkor ezt a listát kapjuk: egyéni tudások, empirikus anyag, mikrovilágok, objektív társadalomtörténeti kontextus, szocializációs csoportok folyamatainak vizsgálata.

A szerző egyén és társadalom kapcsolatának ezen koncepció szerinti értelmezésében elsősorban *Max Weber* megértő szociológiáját, *Erwing Goffmann* szimbolikus intrakcionizmusát és a *Peter L. Berger által* művelt tudásszociológiát tekintette inspirálónak és munkájában irányadónak. A kutató szociológus összesen 44 volt diákkal tudott oral history típusú anonim interjút készíteni, ami szigorúan véve nem tekinthető ugyan reprezentatívnak, de empirikus forrásanyagként elsőrendű fontosságú volt. Az anyag feldolgozásakor először az interjúk narratíváit vetette össze egymással, majd a diákok emlékeit a levéltári anyagokkal és az úgynevezett másodlagos irodalom dokumentumaival szembesítette. Végül saját koncepciója és fogalmi készlete segítségével próbálta bővíteni és teljessé tenni a rekonstrukciót.

A felderítés szakaszai

A kötet első fejezete (Az eltűnő kommunizmus nyomában) a nagy talány, a Szovjetunió és a szocializmus világméretű összeomlásának értelmezéséhez keres egyrészt a szokottnál tágabb értelmezési mezőket a mai adottságok, a kései modernitás sajátosságainak figyelembevételével, másrészt egy szűkebb dimenziót is igyekszik kijelölni. Több síkon is megpróbál visszamenni a lehetséges kiindulópontig, mondhatni a fogantatás aktusáig. Az intézményi és a mentális struktúrákban egyaránt. Hogy is kezdődött ez az egész? Hogyan és kiből rekrutálódott a jövőbeli élcsapat, a jövő mérnökeinek, a „különleges anyagból gyúrtaknak” a vékony rétege? Kik voltak és milyen háttérrel kerültek ide a homo novusok? Hogyan ment végbe ezeknek az új embereknek a kikovácsolása? Hogyan sajátította el az új rezsim leendő elitje a szocialista modernizációs projektnek az előírásait? Egy utolsóval toldanám meg ezeket, amit még fontosnak gondolok, persze ehhez is a könyvből merítettem az ihletet. Nos, megvalósult-e legalább itt valahogyan a vágyott új rendnek egy darabkája, a kommunista elvek szerinti mintavilág? Itt, ahol bizonyára mindent elkövettek ennek érdekében, s ahol igyekeztek „ideális” feltételeket biztosítani mindehhez. Azt mindenesetre el lehet mondani, hogy ebben az intézményben a szerző egy sajátos „in vivo” laboratóriumi terepre bukkant, s egy eddig feltáratlan forráscsoport anyagait tudta fölmutatni a fenti kérdések tanulmányozásához. Megtoldva azzal az eséllyel, hogy a csekély számú forrásközlő és a hiányos dokumentumanyag ellenére lehetővé válhat a folyamat mintegy „in statu nascendi” követése.

A feltárás és az egész könyv alapkonceptiója tehát arra irányul és – nem melleleg – azzal kecsegtet, hogy a mindennapi tapasztalat világa felől be lehet mutatni egy, a megszokottól teljesen eltérő valóságképet, illetve valóságot, ami ráadásul nem egybevágó azzal,

amit a holisztikus leíró sémáktól várnánk. S egyik sem képes csonkítás nélkül a másikhoz illeszkedni. Ha ezt a célt, ennek meggyőző bemutatását eléri a könyv, gondoltam, akkor már megérte. S minek után a szerző ennek virtuóz módon eleget tett, ezt is gondolom, ami komoly üzenet a nyugati szovjetológia munkásainak is, hogy az nem elég. Megéri ugyanis bizonyítani – akár a kommunista múlttól (amelyből vétettünk, de amelybe már szerencsére nem térünk vissza), akár magunkról, akár saját felfogásunkról legyen szó –, hogy milyen zavarodottsághoz vezet, ha csak nagy sablonok szerint vagyunk képesek gondolkodni. Ezek alapján ugyan lehet, hogy már nagyon sok mindent tudunk, ám a másik dimenzió felől nézve csak alig valamit.

A második fejezet (A történelem viharában) lapjain az 1930–50 közötti időszak történelmének strukturális sajátosságait tekinthetjük át, mellőzve az eseménytörténeti leírást. Ez teremt, a szerző szándékai szerint, olyan tágabb kontextust, amely alapvetően meghatározta a magyar társadalom, ezen belül például a Kosevojba került diákok életének mozgásterét is. A továbbiakban, az ötvenes évek sajátosságait elemezve, a „pszeudokarizmatikus legitimitáció” weberi terminusa jegyében rajzolódnak föl a hagyományosan személyi

kultusznak nevezett időszak legfontosabb fejleményei, amikor köztudottan politikai programként is megfogalmazódott a „világ felforgatásának” szándéka. Ennek volt része például a kulturális forradalom aktivizmusa vagy a „gazdaságélénkítés” seregnyi sajátos módszere. Mindez és a társadalommal szemben fenntartott kvázi-rendkívüli állapot rövid időn belül megszülte az „eredményt”. Létrejött egy felülről irányított egydimenziós struktúra, mely minduntalan a társadalmi kollektívumot helyezte előtérbe és csírájában fojtotta el bármiféle autonóm kezdeményezésnek a létrejöttét („rutinizáció”). Ekképp változott tehát a nagyobb struktúrák, a hatalmi szféra és a politika meghatározó kereteinek világa. Ily módon „aktualizálták” az egydimenziós rendszert. Innen nézve egyöntetűnek is tűnt minden.

*Megéri ugyanis bizonyítani
- akár a kommunista múlttól (amelyből
vétettünk, de amelybe már szerencsére
nem térünk vissza), akár magunkról,
akár saját felfogásunkról legyen szó -,
hogy milyen zavarodottsághoz vezet, ha
csak nagy sablonok szerint vagyunk
képesek gondolkodni. Ezek alapján
ugyan lehet, hogy már nagyon
sok mindent tudunk, ám
a másik dimenzió felől nézve
csak alig valamit.*

Ezt követően szállunk alá a hétköznapi tapasztalatok, a harmadik fejezet (Történelem alulnézetben) világába. Dessewffy azt tekintette egyik legfontosabb feladatának, hogy rácáfoljon a létezett szocialista rendszerek leírásában nyugaton és keleten egyaránt meggyökeresedett történeti sablonokra. Ilyen szabványlogikának lehet tekintetni azt, amikor az említett nagyobb struktúrák egydimenziós jellegéből arra következtetnek, hogy az „alegységekre” vagy éppen a hétköznapi világára is többé-kevésbé ugyanez jellemző. A történelem ebben az értelemben vett nagy narratívái általában elhomályosítják és homogenizálják a megélt történelem meséit, jóllehet a személyes tudástartalmak, ha már az empiriát nézzük ebben a dimenzióban, nem nagyon akarnak engedelmeskedni annak, amit a nagy struktúrák (előírói) előírnak számukra. Az amott jól követhető determinizmusok itt legalábbis feloldódnak, mivel az egyéni cselekvés motivációi igen sokrétűek, és egyáltalán nem biztos, hogy koherensek. Itt tehát nem szigorú oksági viszonyokat kell felfedni, hanem az egyéni hitek és szándékok világában kell eligazodnunk. Az itteni feldolgozás során, ismét csak weberi ihletésre egy újabb támpont nyújt segítséget, hogy ezen a téren egyáltalán tájékozódni tudjunk: az „elektív affinitás” fogalma. Ez magában rejti azokat a jellegzetességeket (esetlegesség, többszólamúság, kétértelműség stb.), amelyeket ez a közegek és a benne szereplők hordoznak, amikor döntéseket hoznak, amikor nem fedik fel szándékai-

kat, azonosulnak valamivel vagy fenntartásaikat fejezik ki. Ily módon a homogénnek fel-tüntetett kosevojos diákság is rögtön elveszíti külső csoportkohézióját, amint egy jól kö-rülírható szociológiai viszonylatban világítjuk át. Az „elektív affinitás” szálait közönséges szintereken (család, vallás, történelem, mozgalom) igyekezett sorra venni a szerző, minek után ebből arra következtetett, hogy még a legegyszerűbb identitásképző elem is – mond-juk: ifjúkommunista diák – szép lassan szétbomlik ezekben a viszonylatokban.

A negyedik fejezet (Az új ember kovácsa) egy magvas Lenin-idézzel nyitja meg az iskolának mint „totális intézménynek” a tanulmányozását: „Az iskolában kell előkészí-teni azt, amit az életben akarunk megvalósítani”. Egy másik nehezen vitatható kiindulópont is ide vehetünk, amely hallgatólagosan bizonyára szerepet játszott az akkori megfontolásokban, miszerint: az új ember nem születik, hanem lesz. Ki kell tehát találni és meg kell „csinálni”.

A régi felismerés, hogy a tévelygők és megtévedtek mindenkor többségben vannak, már korábban megszülte a helyes útra térítés pedagógiailag megtervezett kézikönyvét, *Maka-renko* művét. Nyilván nem véletlen, hogy ezt az egyébként meglehetősen kényes folyama-tot, a korban leghatékonyabbnak vélt termelési eljárások mintájára, egyfajta nehézfémes metodika alapján próbálták kommunikálni. S amikor az intézmény létrehozásáról 1949-ben határoztak, nemcsak az első fenyegető „éberség-teszteken” voltak már túl, hanem *Raj-kot* is letartóztatták, és kezdett tömegessé válni a „reakció” üldözése is. Az alkalmazott in-terpretációs megközelítés miatt itt sem állítja a szerző, hogy akárcsak a létrehozás mo-zzanata is olyan előírászerűen, „vonal szerint” történt volna.

Az *E. Goffmann* által megfogalmazott „totális intézmény” definíciója és segédfogalmi mentén indul el a külső terepszemle, melyet ugyanakkor a szerző igen óvatosan és körül-tekintően alkalmaz, sőt, épp a belső dimenziók figyelembevételének szempontjai miatt, csak kiindulópontul használ. Az intézményszociológiában ismert elfogadási struktúrának az elem-zése itt nem a szokásos szinkron összevetéssel, hanem a korszakból is kitekintő típus-vizsgálattal gazdagítja erre vonatkozó ismereteinket. De mint az eddigiekben, itt sem áll meg az analízis a külső objektív feltételek (hatalmi közeg, politikai szándékok, intézmé-nyi felépítés stb.) bemutatásánál.

Különösen érdekes ennek a célokkal önként és lelkesen azonosuló elfogadási struk-túrának a vizsgálata a belső töréspontok kapcsán, ahol az elemzés elkanyarodik a goffmanni módszertől. Megkérdőjelezhető ezért – a Kosevoj esetében is – a pusztán kül-ső, formális jegyekkel történő jellemzés (lásd az egyéni, spontán és intim kapcsolatok-ra történő utalásokat), hiszen korántsem voltak ebből a szempontból egyértelműek a vi-szonyok. Az iskola egyik alapfunkciójának, az indoktrinációnak, vagyis az előírás sze-rinti tudás elsajátíttatásának és a mintaszerű szocializációnak az elősegítésében sem fe-dezhetők fel az egyének esetében a „nagy történetekre” jellemző egydimenziós vonások. Pedig itt aztán minden feltételt igyekeztek ennek alárendelni. Ennek az elemzése is bő-vebb tapasztalati anyag és szempontok figyelembevétele alapján történik. Nem pusztán a „párttörténet hosszú passzusainak befiflázása oroszul” esetei kerülnek szóba, noha két-ségtelen, hogy előírászerűen teremtették meg a hatékony indoktrináció feltételeit ebben a „hermetikus információs térben”.

A befejező, ötödik fejezet („Küzdő korunknak új nemzedéke”) a diákok tudáskészleté-nek sajátosságaira irányítja a figyelmet. Itt a szerző, a vizsgált tárgy és az alanyok néző-pontjából is megpróbál rácafolni a rendszer homogenitásának feltételezésére. Minde-nekelőtt azzal, hogy rávilágít azokra az ellentmondásokra, melyek a kosevojosok hétköz-napi tudásának tartalmi elemeit képezték (verseny-szellem/közösségi tudat; kiválóság/kon-formitás; külső tapasztalatok/belső meggyőződés). Ami azt jelenti, hogy még ezeknek a ki-választott és elit-tudatú fiataloknak is meglehetősen tarka és heterogén volt a kognitív hát-tere. Tehát a kommunista eszmeiség tudata mellett, mely a modernitás csábító ígéretein, valós azonosulásokon és racionális kalkuláción is alapult, ott húzódott a háttérben egy sor

egyéb disszonáns megfontolás, múltból örökölt reflex és hit. Ők bizonyára könnyebben „felismerték a szükségszerűségeket”, mégsem lettek mindannyian az új „one dimensional man” prototípusai. Árnyékok a barlang falán.

Végezetül szerzőnk a Függelékben nekifog és leírja egy briliáns, negyvenoldalas Elmélet-történeti kirándulás keretében azokat a szemléleti és tudáskészletbeli elemeket, melyek ma is meghatározóak a Kelet-Európára vonatkozó információk és a térség egészéről való gondolkodás szempontjából. Egyfajta historiográfiai – vagy ahogy ő nevezi – kontextualizált áttekintést ad a nyugati szovjetológiának a kommunizmusról alkotott tradicionális elképzeléseiről, valamint ismeretelméleti, politikaelméleti és módszertani korlátairól. Annak a hét évnek éppenséggel ez sem mellékes terméke. Alighanem egy újabb könyv vázlata.

A felderítés eredménye

Rendezetlen múltunkban és feltehetően nemcsak ennek okán, a hol paranoiás tüneteket, hol pedig megrögzött nyugalmat árasztó közéletünkben is rengeteg az elmaradás: takarítani, tisztázni és rendezni való. Ezt a rengeteget azért többé-kevésbé föl lehet mérni. Erre persze itt most nincsen szükség. Annál fontosabb viszont annak konstataciója e könyv kapcsán, hogy az ilyen feldolgozások nyomán tudunk igazán nagyokat lépni előre azon a mezsgyén, ahol az eddigieknél célirányosabban kerülhet majd sor a múlt traumáinak feldolgozására is. Az új munkaterületeknek persze csak egyike a könyvben bemutatott tudásszociológiai eszközökkel és módszerekkel bemért terep, ahonnan viszont, úgy vettem észre, az egész is jól belátható. Amit a könyvnek sikerült felmutatnia, véleményem szerint az, hogy mai világunkra és mostani tudáskészletünkre vonatkozóan még mindig azok a sémák a meghatározók, amelyek egy letűnőben lévő világ meghatározói voltak egykoron. Ezzel a tudással viszont nem sokra megyünk, így valószínűleg sem az egyikkel, sem a másikkal nem fogunk tudni mit kezdeni. Hatalom, egyén, manipuláció, valóságképek és identitás elegye forog előttünk a modernitás kristálygömbjében, amit mi már kívülről forgatunk, s feltűnnek benne ezek a számunkra elengedhetetlenül fontos tudáselemek. S ha kezdünk világosabb képet alkotni régebbi kapcsolataikról és némi betekintést nyerünk újabb összefüggéseikbe, akkor az e könyvnek is érdeme. Oleg Kosevoj szobrának pedig legyen könnyű a föld!

Jegyzet

(1) Csúpan futólag vessünk egy pillantást arra, milyen korlátozottságok közepette kínálnak tájékozási lehetőséget a közélet, a nyilvánosság fórumai és egyéb „értelmezési tartományok” a múlt megismerése és feldolgozása terén. A jogállami megoldások enyhén szólva sok helyütt nincsenek összhangban a demokratikus alapelvekkel és a társadalom meghatározott csoportjainak igényével.

Jóváételel, áldozatok jogai: Felemás és „tréfába illő” volt, ahogy több elismert kutató is állhatatosan igyekszik hangot adni ennek. Elegendő például az úgynevezett ügynöktörvény abszurditásaira gondolunk. Ismeretes, hogy ma Magyarországon a volt besúgókat fedezni kell, mivel a törvény értelmezéséből az következik, hogy az állambiztonság joga előbbre való a polgárok biztonságának jogánál. Másik: a volt ügynökök érdekeit az áldozatok érdekeivel egyenrangúan védik a személyi jogok. Nehéz visszafogottság nélkül elfogadni, hogy ez lenne a demokratikusan felfogott államérv.

Információs jogok: A diktatúra titkai nem lehetnek a demokrácia titkai. Ez volt a kiindulás anno, de a civil információs jogokkal szemben a múltra vonatkozóan továbbra is a nemzetbiztonság érdekei az erősebbek. Betekintési joguk igazából nem az áldozatoknak van, hanem az őket érintő akták őrzőinek.

Kutatás: A fentiekből következően alig lehetséges az uralmi struktúrák alsóbb szintjeinek a vizsgálata nemcsak az archívumok egyesek szerint „vagonszámra történő” megsemmisítése miatt, hanem az aktákba való betekintés hivatali korlátozásai, a titkosítási klauzulák miatt. Nem beszélve arról, hogy a kormányzati szintű jogtalanságok tanulmányozása mennyire behatárolt.

Társadalmi nyilvánosság: Nálunk nem jöttek létre a dél-afrikai civil kezdeményezésekhez hasonló fórumok, ren-

dezvények, TV-adások, megbékélést segítő bizottságok, melyek az emberi dimenziójú múlt feltárásának és egyéb, a közjó szempontjából hasznos folyamatoknak adtak volna keretet. Csehországban a titkosszolgálatok szétkergetése nem okozott különösebb problémát, az érintettek körén kívül.

Oktatás: A legtöbb tapasztalatom ezen a téren van, de e helyütt csak utalnék az itt folyamatosan halmozódó elmaradásokra. Az oktatási módszerek terén a frontális rutinok egyoldalúságai, az információhalmozás, a kognitív típusú megközelítések túltengése, a politika-központúság, a civil attitűdök iskolai elsajátítására tett halovány kísérletek kudarcai tartoznak ide. E felületes áttekintésből is kiderül, hogy nagyon sok az adósság, törlesztésük igencsak akadozik. Ha a társadalmi méretű amnézia és tudatzavar hatását nem fogják tompítani az eddigieknél következetesebb tisztázó folyamatok, akkor a konszenzusos jogrend mentális támasztékai gyengülnek, nehezen felmérhető torzulásokat okozva mindannyiunknak. A csehek a múlt detoxikációjáról beszélnek és talán tesznek is valamivel többet, mint mi.

A Bauhaus pedagógiájáról

A Bauhaus néven ismert építészeti és művészeti iskola mindössze tizennégy évig működött, 1919–1933-ig, eredetileg Weimarban. Néhány év múltán Dessauba tette át a székhelyét, de 1932-ben itt is kénytelen volt beszüntetni működését: rövid élet tevékenységének Hitler hatalomra jutása vetett véget. 1933-ban, a tanárok és növendékek egy része a náciizmus elűlésére Amerikába emigrált, a többiek szétszóródtak a világban. Az iskola Amerikában éledt újjá, de módszere, gyakorlata másutt is meghonosodott. A Bauhaus neve azóta fogalomná vált, olyan iskola volt, amely oktatási módszereivel, elméleti és gyakorlati munkájával az alkotótevékenység valamennyi területén maradandó nyomot hagyott.

Az iskola megalakulása

Az Állami Bauhaus a szász nagyhercegi Képzőművészeti főiskola és az iparművészeti iskola egyesítésével jött létre. Alapvető törekvéseként művészetek között elveszett egység újratermelését vállalta, a civilizáció szükségleteinek megfelelően. Alapítója Walter Gropius, egyike a legjelentősebb modern építészeknek, aki 1919-ben Az Állami Bauhaus eszméje és felépítése című manifesztumában fogalmazta meg az iskola irányadó nézeteit. Az akadémiai oktatási forma ellen fordult, ezáltal nevelési programjában talált megoldásra az elszigetelt műtermi művész régi és akut problémája, akinek nincs vagy csak igen laza a kapcsolata a gyakorlati élettel.

Gropius az előző századok folyamán szétvált képző- és iparművészeti tevékenység integrációjával egy új típusú iskolát teremtett. Szeme előtt az építészet, szobrászat és festészet szintézise lebegett, az a „Gesamtkunstwerk”, amelynek létrehozásán a szecesszió is fáradozott. Ugyancsak a szecesszióban alakultak meg az első Werkbund-ok, Werkstatt-ok, a középkori kollektív műhelyek szellemét feltámasztani kívánó művészi csoportosulások, amelyek – mint ahogyan a Bauhaus manifesztuma is –, azt az eleven művészi egységet hirdetik meg, amelyik elmélyült és odaadó kézműves tevékenységen alapul: „(...) A régi művészeti iskolák ezt az egységet nem teremthették meg. Hogyan is teremthették volna meg, hiszen a művészet nem tanítható. Az iskolákat újra a műhelynek kell felváltania. Legyen végre ismét építő a mintarajzoló és iparművészek rajzoló-festő világa! Ha az alkotótevékenység iránt vonzalmat érző ifjúság megint azzal kezdheti pályáját, hogy kézműves szakmát tanul, mint régen, a jövőben a terméketlen „művész” nem íteltetik többé tökéletlen művészkedésre, készségei megnyitják előtte a kézművesség útját, ahol jelesen alkothat. Építésszek, szobrászok, festők: vissza a kézművességhez! Mert nincs „hivatásos művész”! Nincs lényegi különbség művész és kézműves között.

A művész a kézműves magasabb szintje. Az ég kegyelme a megvilágosodás ritka pillanataiban, amelyek az akarattól függetlenek, a művész keze munkájával önkéntelenül is művészetet teremthet, elengedhetetlen azonban valamennyi művész számára, hogy a művesség alapjaival tisztában legyen

Hozzuk létre tehát a kézművesek új testületét, az osztályelkülönülés gögje, a művészek és kézművesek közé falat emelő fennhíjazás nélkül! Akarjuk, gondoljuk el, teremtsük meg közösen a jövő új épületét, amely egy alakban lesz minden építészet, plasztika, festészet,

s a kézművesek millióinak keze nyomán emelkedik majd egykor az ég felé, mint egy új, eljövendő hit kristály-jelképe.” (1)

A Bauhaus a korabeli akadémiákkal szemben, munkája során figyelembe vette mindazt a változást, amely a 19. század közepétől kezdődően, de még inkább a 20. század eleje óta a művészet és a technika világában végbement.

Néhány év alatt az iskola munkája az „új egységhez”, a művészet és a technika egységéhez igazodott, továbbfejlesztve a korábbi kezdeményezéseket. A gépi tömegtermelés előretörése új helyzetet teremtett a tárgyalkotásban, az építészetben és egyáltalán a mindennapi élet megnyilvánulási formáiban. A század első éveit a technológiai és építészeti forradalom, a rohamos racionalizálódás és tömegtermelés, a standardizálás és sorozatgyártás kezdetét jelentették. Az alkotók, építésszek, festők, szobrászok, iparosok és tanárok nagy bizalommal és lendülettel álltak a kihívás elébe. (2)

1907-ben megszületett a Deutscher Werkbund, amely „a kézimunkának a művészet, az ipar és a kézművesség összefogásával történő nemessé tételét” tűzte ki célul. (3) Ez volt a fiatal Gropius szellemi és szakmai közege. A Werkbundban kibontakozó program hatására juthatott arra a meggyőződésre, hogy a gépi termelésre tervezett standard forma minőségét csak jelentős kvalitású művészek együttműködése garantálhatja. Már 1916-ban memorandumot küldött a szász nagyhercegi államminisztériumnak, javaslatok egy az ipar, kézműipar és a kézművesség számára művészeti tanácsadást nyújtó tanintézet alapítás címmel.

Berlinben 1918–19 telén megalakult a művészeti munkatanács, az Arbeitsrat für Kunst, amelyben építésszek és képzőművészek teremtettek fórumot az új művészet és az új építészet eszméinek, esztétikájának kidolgozására és propagálására, valamint tervet alkottak a művészetek és a kézművesség tanítására. Ebben eltörölnék a professzori címet és visszaállítanák a régi mester-tanonc viszonyt, ezeknek a régi elnevezéseknek a felújításával, ami jól elhatárolná az új oktatást az akadémikus konzervatív oktatási rendszertől. Ennek élére nevezték ki 1918 decemberében Gropiust.

Hasonló várakozások töltötték el azokat a művészeket is, akik 1918-ban megalakították a Novembergruppe-t, amely radikális követelményeiben többek között a művészeti iskolák alapvető átalakítását is hangoztatta. Tágabb területről gyűjtötte össze a művészeket, mint az Arbeitsrat: írókat, filmeseket, színházi művészeket és zenészeket is vonzott, többek között tagjai voltak Gropius mellett Klee és Kandinszkij is, akik a későbbiekben a Bauhausban tanítottak.

Az események véletlen egybeesése Gropius segítségére volt. A weimari képzőművészeti főiskola tanári kollégiuma ugyanis még 1917-ben beadvánnyal fordult az államminisztériumhoz. Álláspontjuk szerint Németország művészeti akadémiái elavultak, új építészeti, iparművészeti tanszékek létesítésére lenne szükség. A vezetői posztra Gropiust javasolták, aki a tanszékek vezetését nem fogadta el, azonban indítványára a képző- és iparművészeti iskolákat összevonták, és 1919 áprilisában átnyújtották Gropius kinevezését a Staatliches Bauhaus in Weimar igazgatói hivatalába.

A Bauhaus, bár nem Gropius vezette végig, az ő műve volt: „Ösztönösen raktam össze ezt a nevet (Bauhaus) – emlékezett vissza 1969-ben. – Nem akartam a Bauhütte kifejezést használni, mert ez a fogalom kizárólag a középkorhoz kötődik. Új, paradox kifejezést akar-

Hozzuk létre tehát a kézművesek új testületét, az osztályelkülönülés gögje, a művészek és kézművesek közé falat emelő fennhéjázás nélkül! Akarjuk, gondoljuk el, teremtjük meg közösen a jövő új épületét, amely egy alakban lesz minden építészet, plasztika, festészet, s a kézművesek millióinak keze nyomán emelkedik majd egykor az ég felé, mint egy új, eljövendő hit kristály-jelképe.”

tam, amely tágabb értelmű. A „bauen” igen tág jelentésű szó a német nyelvben: az ember a jellemet is építi. (4)

Az iskolát alkotó közösségnek tekintette, vallotta, hogy az egyén alkotóereje csak harmonikus közösségben bontakozhat ki szabadon, sémáktól mentesen. Bár az évek során sok akadállyal és támadással kellett megküzdenie, sikerült az iskolát a kor áramlatába kapcsolnia.

Az iskola műhelyeinek termékeiből, mestereinek és tanítványainak munkáiból 1923-ban rendezett kiállítás megmutatta, hogy az intézet termelő és termékeny munkaközösséggé alakult. A Bauhaus műhelyei lényegében laboratóriumok voltak, melyekben a kor használati tárgyainak sokszorosításra érett mintadarabjai készültek, az intézményben a gyárilap és a kézművesség számára szükséges munkaerők új típusa nevelődött: a tanítványok alapos műhelygyakorlat és kimerítő elméleti tudás megszerzése után hagyták el az intézetet.

A Bauhaus oktatási kísérlet volt, lehetőségek, megoldások keresése, kutatása.

A Bauhaus belső felépítése

A Bauhaus-iskola belső felépítése kezdettől fogva hierarchikus volt: a csúcson az igazgató, Walter Gropius személyében, az intézményt érintő minden szervezeti, személyi és tanulmányi kérdésben döntési joggal.

A tanári kar két részből állt: a művésztanárokból és a kézművesmesterekből. „A Bauhausnak az a szándéka, hogy a hallgatókat két irányból ösztönözze: a művészi és kézműves munka felől egyaránt. Mivel ma nem ismerünk olyan személyeket, akik mindkét területen egyforma otthonossággal mozognak és elég magas színvonalon, minden hallgatónak, akárcsak eddig, két mestertől kell tanulnia, egy művészi és egy technikai irányítótól. (5) Az iskola szervezeti felépítését tükröző és a középkori céhrendszerre utaló növendék–tanár titulusok – „tanonc”, „mesterlegény”, „ifjúmester”, „mester” – amelyek 1926 végéig, a Bauhaus főiskolai szintre emeléséig érvényben voltak, a művészet szintézisének eszményi korszakára, a középkorra s az akkori gyakorlatra utaltak.

Az alapító okirat kimondja, hogy a Bauhausban „céhszerű mester- és segédpróbát” – vagyis vizsgát – kell tenni a Mestertanács vagy idegen mesterek előtt: ez jelenti a Bauhaus-diplomát. A Mestertanácsnak az igazgató volt az elnöke, a testület tagjai a Bauhaus művésztanárai voltak, akiknek rangsorolását az adta meg, milyen hírnevet és rangot vívtak ki maguknak a Bauhausba kerülésük előtt. Ez az elv az iskola légkörének gazdagítását és presztízisének emelését célozta. A kézművesmesterek nem voltak a Mestertanács tagjai, nem volt szavazati joguk, csak alkalmi tanácsadók lehettek, akár a diákok képviselői.

Az oktatás

A Bauhausban 17-től 40 éves korig jelentkezhetett bárki. Fennállása alatt a Bauhausnak összesen 1250 hallgatója volt, általában egyszerre száz, a sikeres időszakokban ennél több. Sokukat először csak féléves próbaidőre vették fel, és gyakori volt a féléves próbaszemeszter után az eltanácsolás. Kötelező volt a műhelyeket és a formamesterek előadásait látogatni, a képzés minden szakaszát határidőre teljesíteni kellett. Hogy a realitásokat minél jobban érzékeljék, a hallgatóknak mindent meg kellett tenniük, hogy eladható tárgyakat készítsenek. Az anyagot az iskola ingyen bocsátotta rendelkezésükre. Minden, amit alkottak, a Bauhaus tulajdona volt, de ha eladták, jogdíjként bizonyos százalékot kaptak a bevételből. Olyan helyzet jött létre, hogy a Bauhaus-növendék tanult ugyan, mégsem kellett ezért fizetnie, hanem éppen ellenkezőleg, amint elkezdett egy műhelyben tanonc-ként dolgozni, munkájáért csekély órabért is kapott. Noha tanuló volt, közreműködhetett a kísérleti munkákban, vagyis kezdettől fogva bevonták a Bauhaus-tevékenységbe.

A Bauhaus olyan új iskola típus, amely nem, úgymond az „életre nevel”, hanem közvetlenül a gyakorlati életbe állítja a növendékeit. Az elméleti és gyakorlati műhelyneveléssel mesterséget tanultak, a produktív műhelyekben megrendelésre dolgoztak, rendszeres kísérleteket folytattak, az architektúra-osztályban, a tervezőhivatalban pedig épületeket terveztek és irányították azok kivitelezését.

Ennek a felosztásnak megfelelően a képzés folyamata is három szakaszra tagolódott,

Az első két szemeszterben a növendékek az úgynevezett előtanfolyamot látogatták. Az előtanfolyam célja részben a tehetségkutatás: a hallgatók mindenféle anyaggal próbálkozhattak, szín- és formatanulmányokat folytathattak, hogy a félév végére eldönthessék, melyik anyaghoz és milyenfajta megmunkáláshoz vonzódnak a leginkább, melyik műhelyben folytathatják tanulmányaikat a legsikeresebben. E tanfolyam során arra törekedtek, hogy minden előítéletet és előzetesen kialakult mechanizmust, gondolkodásbelit és manuálisat egyaránt száműzzenek a hallgatókból, eloldják őket a beidegzett sémáktól és hagyományoktól, hogy a lehető legteljesebben felszabadítsák személyes fantáziájukat és kezdeményezőképességüket.

A Bauhaus előkészítő tanfolyama méltán vívott ki nemzetközi elismerést. Bár nem választható el sem a későbbi műhelymunkától, sem a Bauhaus-oktatás végső céljaitól, az építészképzéstől, elmélete és gyakorlata az általános művészetoktatás szempontjából máig alapvető jelentőségű.

Az előkészítő tanfolyam sikeres elvégzése után a hallgatók szabadon választott tanműhelybe kerülhettek. Voltak kőfaragó, asztalos, fém-, kerámia-, üvegfestő, falfestő, tipográfiai és szövőműhely. A Bauhausnál folytatott tanulmányok alapját a műhelyek, a hároméves műhelygyakorlatok képezték. Hogy a kézművesképzést teljesíteni lehessen, szükségessé vált, hogy minden műhely élén egy művésztanár (formamester) és egy iparos oktató (mester kézműves) álljon.

A tanítványok oktatása a műhelyekben három szakaszra oszlott. Az első volt az inas-, a második a legény- és a harmadik az ifjú mester képzés. A legény- és a mestervizsga letétele kézművesipari kamara előtt zajlott.

Amikor Gropius a műhelyeit „kísérleti laboratóriumoknak” nevezi, a tanfolyamon felvetődő tér- és formaviszonylatok kikristályosodására és a gyakorlati felhasználásra gondol. Az előző korokban szétvált képző- és iparművészeti tevékenység közös nevezőre hozásával egy olyan magas szintű műhelyiskolát teremtett meg, amely az emberi alkotóerők kibontakoztatását szervezett keretek között oldotta meg, és a lehetőségekhez mérten a társadalom szolgálatába állította.

Az építészeti oktatás, az építészképzés valójában a Bauhaus-oktatás végső célja. Gyakorlati megvalósítása az építkezésen, gyakorlati munkaterületen való kétkezi munkától a szabad kiképzésen át az építészetben, a Bauhaus kísérleti telepén az építészmérnöki alkalmazásig terjed az Iparkamara vagy a Bauhaus mesterlevelének kézhezvétele után. Az építés azért lehetett a Bauhaus-oktatás végső célja és értelme, mert az emberi alkotótevékenységet, a valóság alakítását a legmagasabb szinten képviselte és jelképezte. Nem minden tanítvány járta végig az utat az előkészítő tanfolyamtól egészen az építészetig, készsége és tehetsége alapján ki-ki megtalálta a maga számára a legmegfelelőbb oktatási területet. A tapasztalat szerint a módszerben kiváló előkészítő tanfolyam és az eredményes építészeti

Hasonló várakozások töltötték el azokat a művészeket is, akik 1918-ban megalakították a Novembergruppe-t, amely radikális követelményeiben többek között a művészeti iskolák alapvető átalakítását is hangoztatta.

Tágabb területről gyűjtötte össze a művészeket, mint az Arbeitsrat: írókat, filmeseket, színházi művészeket és zenészeket is vonzott, többek között tagjai voltak Gropius mellett Klee és Kandinszkij

is, akik a későbbiekben a Bauhausban tanítottak.

munka között sem feltétlenül szükségszerű a kapcsolat. Mégis, a hajlamhoz igazodó nyitottság és a legkülönbözőbb anyagokkal, eszközökkel folytatott „építkezés” a Bauhaus-munkát igen szerencsésen befolyásolta. Ez az „építkezés” és kísérletezés, amelynek specializált elmélyítése a szakmai ismeretek elsajátításával párhuzamosan a különböző műhelyekben folytatódott, az egész embert megmozgatta. A tárgyilagos kézművesség a szellemi tevékenységet nem szorította háttérbe: a kettő, egymással szoros kölcsönhatásban állva, mindig a célszerű megoldásokra összpontosított. A könyvelési, költségvetési és szerződéskötési, gazdasági alapfogalmak oktatásán túl, folyamatos előadásokat szerveztek a művészet és a tudomány múltat és jelent felölelő valamennyi területéről. A különböző műhelyekben folyó munkáról a vezető mesterek előadás-sorozatokat tartottak, megismertetvén, összegezvén eredményeiket, munkájukat, s ezt a célt szolgálták a kiállítások is, amellyel, hogy az iskola így módon tartott folyamatos kapcsolatot a „külvilággal”.

Pedagógiai alapelemek

Századunk első harmada a pedagógiai forradalom időszaka: a legjobbak törekvéseiben az iskola középpontjába a gyermek és érdeklődése kerül. A mechanikus tanítás a játék, a tett, az alkotás örömein keresztül fejlődő egyéni cselekvőképesség, kezdeményezés kibontakoztatása váltja föl. A Bauhaus ezeket az új nevelési módszereket át tudta vinni az oktatás felső szintjére.

A századfordulón kibontakozó első jellegzetes reformtörekvés, amely a kor kultúra- és világfelfogásában gyökerezett: a művészetpedagógia volt. Ez az irányzat az „életfilozófiának” és a korszak modern művészeti törekvéseinek szellemi atmoszféráját sugározta, és egyben azoknak sajátos pedagógiai vetületét képezte. A koncepció – amely Julius Langehn (1851–1907) és Alfred Lichtwark (1853–1904) művészettörténész nevéhez fűződik, a későbbi nagy reformpedagógiai tendenciáknak is egyik alapvető, integrált, fontos módszertani elemévé vált. Az irányzat képviselői élesen bírálták a hagyományos iskola egyoldalú intellektualizmusát, megütközve figyelték a tömegizlés hiányosságait, a nagyiparilag előállított giccs térhódítását. Felfogásuk szerint a hagyományos iskola nagy hiányossága, hogy nem törekszik a gyermek alkotóképességének fejlesztésére.

A század első évtizedében Németországban kiteljesedő rajzoktatási, komplex képzőművészeti reform a következőkre ügyelt: a gyermekek az oktatás során kapjanak lehetőséget a spontán önkifejezésre, ezért ne csupán a természetűség legyen a főbb követelmény, a rajz ne csak melléktantárgy legyen, hanem szintetizáló tevékenységforma, amelyben fontos szempont a különböző kézimunka, kézműves technikák és eszközválaszték megismerése, a manuális munkavégzés a cselekvés új motivációjú érvényesítése, a kreativitás által előtérbe kerül az önkifejezés.

„New School” típusú oktatási formában, mint a később kialakult Waldorf iskolatípusban is, a személyiséggé válás fontos eszközének tekintették a művészetet. Az intézmény egész életét áthatották az esztétikai-művészeti tevékenységformák: előadósterek, kiállítások rendezése. Mindehhez szervesen kapcsolódott az egyes képző- és iparművészeti technikák elsajátítása, és fontos szerep jutott az esztétikus környezet nevelő hatásának is. Maria Montessori olaszországi óvodáiban két alapelv érvényesült: a gyermeki aktivitás és szabadság, spontaneitás, önálló cselekvésformák előtérbe állítása, valamint az alapvető kultúrtechnikák előkészítése, megalapozása, az alak, színérzet, forma, kiterjedés érzékeltetése, érzékszervi fejlesztő eszközök segítségével.

A fentiekben vázolt, nagyjából a múlt század utolsó évtizedeitől az első világháborúig tartó fejlődési periódus egyik jellegzetes vonása a gyermeki egyéniség, önállóság, szabadság kibontakoztatásának minél teljesebb elősegítése volt, a hagyományos iskola szerkezetének, belső világának, tananyagának radikális átalakítása útján. Ez a folyamat a húszas évek-től új elemmel: a közösségi életforma megteremtésének igényével gazdagodott.

Ezt a törekvést tükrözi az 1918/19-es nagy német összeomlást követő – elsősorban a weimari Németország északi részében kibontakozó – reformpedagógiai mozgalom, amely „életközösségi” (Lebensgemeinschaft) vagy „közösségi iskola” néven vált ismertté. A munkára nevelés a kézimunkától a különböző kézműves technikák elsajátításán át a bonyolultabb technológiák (házépítés, papírgyártás) elvégzéséig terjedt. Kialakultak a különböző műhelyekkel, munkatermekkel rendelkező iskolák. Nem az ismeretek felhalmozása, hanem a képességek fejlesztése volt a cél. A munkaiskolák kialakulásával – mint például Georg Kerschensteiner és Celestin Freinet munkaiskolája – újabb megfontolás egészíti ki a fejlődési sort: a különböző technikák elsajátításával és a közös munkavégzés, az együttműködés, kooperáció segítségével lehet és kell a gyerekeket jövőre hivatásukra, az életre felkészíteni.

„Döntő jelentőségű a gyerekek előképzése. A legfiatalabbaknál kellene mindent kezdeni, azoknál, akik még nem kaptak helytelen képzést. A tágran értelmezett építési munkához – amelyre a Bauhaus törekszik – jó előkészítést adnak a műhelymunkára alapozódó új iskolatípusok, mivel ezek az egész embert tudatosan fejlesztik, míg az eddigi iskolák a csaknem kizárólagos szellemi munkával megbontották az egyéniség harmóniáját.” – írta maga Gropius is. (6)

A különböző típusú kísérleti iskolák, reformpedagógiai módszerek tehát azt célozták, hogy kialakítsák a gyermekkori új nevelésrendszerét. A serdülő azonban legnagyobb részben a hagyományos szakoktatás kiszolgáltatottja maradt: ismereteket közöltek vele, de nem tisztázták helyét a környező világban és embertársai között, és nem világosították fel tanulmányai anyagához és tartalmához való viszonyáról sem. Ezen a hiányon akart segíteni a Bauhaus, amennyiben nem a „szakmát” állította a tanulmányok középpontjába, hanem az embert. A szó „rég” értelmében vett „iskolán” fogalmi és tartalmi szempontból egyaránt túlhaladva – bár külsőleg okokból a szemeszterbeosztás még megmaradt –, „valódi munkaközösség jött létre, amelynek célja, hogy a mindenkiben benne rejlő energiák szabad kollektívában egyesüljenek. Meg kellett végre szünnie az olyan oktatóintézménynek, amelyben ‘nem az iskolának, hanem az életnek tanulunk’: magának az iskolának kellett az élet szerves, gazdag és eleven részévé válnia. Az ilyen kollektíva életpraxist jelent, a kollektíva tagjainak éppen ezért nemcsak önmagukat és saját alkotóerőiket kell megfelelően kibontakoztatniuk, hanem egyszersmind alkalmazkodniuk kell a környezet adta lét- és munkafeltételekhez. Ez az általános önkibontakoztatás – amelynek során a külső körülmények is döntő tényezőt jelentenek – a Bauhaus pedagógiai programjának, vagy megfelelőbb szóval a Bauhaus-munkának az alapja.” (7)

A Bauhaus pedagógiai szempontból alapvető fontosságú eredménye, hogy a művészi hajtást az ember immanens részének tartotta – „mindenki tehetséges” alapon –, és az aka-

*„New School” típusú oktatási formában,
mint a később kialakult Waldorf
iskolatípusban is
a személyiséggé válás fontos eszközének
tekintették a művészetet. Az intézmény
egész életét áthatották az esztétikai-
művészeti tevékenységformák:
előadóestek, kiállítások rendezése.
Mindehhez szervesen kapcsolódott az
egyres képző- és iparművészeti technikák
elsajátítása, és fontos szerep jutott az
esztétikus környezet nevelő hatásának is.
Maria Montessori olaszországi
óvodáiban két alapelv érvényesült: a
gyermeki aktivitás és szabadság,
spontaneitás, önálló cselekvésformák
előtérbe állítása, valamint az alapvető
kulturtechnikák előkészítése,
megalapozása, az alak, színérzet, forma,
kiterjedés érzékeltetése, érzékszervi
fejlesztő eszközök segítségével.*

démiák merev módszerével szemben szabad utat biztosított az egyéniség kibontakoztatására. Célunk: elevenen megőrizni a felnőttben a gyermek érzelmi hitelességét, megvesztegethetetlen megfigyelő-képességét, fantáziáját és teremtőerejét. A pedagógiai gondolkodásban itt az a felfogás uralkodott, hogy minden egyes fiataalt úgy kell tanítani, hogy eredeti, saját karakterének megfelelően fejlődjék, és ezáltal megőrizze kreativitását. Másfelől meg kell ismertetni a művészi alkotás minden olyan törvényszerűségével, amelyeket uralni kell ahhoz, hogy eredeti és újszerű elgondolásait képes legyen megformálni. A Bauhaus oktatás fókuszában mindig a személyiség állt, és mindennél fontosabbnak tartották az individuális karakterjegyek kibontakoztatását és megőrzését.

„A régi akadémiai művészképzés elkedvetlenítette a növendéket, még mielőtt alkalma nyílt volna arra, hogy kudarcot valljon. Nem vagyunk Michelangelók, még Whistlerek sem. De ha sikerül továbbfejleszteni azt az érzéki közvetlenséget, amely kisgyermek korunkban tarka játékszereinkhez való viszonyunkat jellemezte, ha fel tudjuk fokozni ezt az anyagokkal és tulajdonságaikkal való termelő érintkezésben, akkor először érezhetjük magunkat magasabb rendű lényeknek.” (8)

Tanár és tanítási típusok

A Bauhaus egyik legizgalmasabb és legjelentősebb kísérlete az volt, hogy kiemelkedő művészei személyiségeiket saját, folyamatos alkotómunkájukkal párhuzamosan vállalkoztak pedagógiai munkára is.

Vaszilij Kandinszkij ötvenhat éves volt, amikor Gropius meghívta a Bauhausba, már tekintélyes művészi múlt és élettapasztalat állt mögötte. 1912-ben A szellemiről a művészetben című tanulmánya nagy hatást keltett a művészek között, számos fiatal ez a könyv és a szerző neve vonzott az iskolához. Nagyra értékelte a hallgatók egyéni tehetőségét és személyiségét, sohasem érezte fölényét, intenzíven figyelt a diákjaira, tanácsaival segítette munkájukat. Tanítványai mindenekelőtt tisztta, érvelését, logikáját, tárgyyszerűségét tisztelték. Kandinszkij mindenképpen a Bauhaus egyik legtekintélyesebb személyisége volt, akinek jelenléte rendkívüli mértékben emelte a Bauhausban folyó oktatás és munka színvonalát.

Paul Klee tizenegy évet töltött az iskolánál, 1920-tól 1930-ig. Eleven magatartás-mo-dellként, s nem szabatosan megfogalmazott pedagógiai utasításaival hatott leginkább. Klee képviselte legtisztábban azt az alkotói magatartást, amely a legteljesebb mértékben független formálódásra készítet: az önállóságra nevelő és autonómiára szoktató pedagógiát. Ő is azok közé a mesterek közé tartozott – a maga „folyosómesteri” mivoltában –, akik ritkán vagy egyáltalán nem mutatkoztak a műhelyekben, emberi-művészi autonómiára szoktatva tanítványait. Ez volt a legnehezebb, a legkevesebb fiatal számára követhető út.

A tanári magatartás és oktatási módszer egy másik típusát képviselte Johannes Itten, a tapasztalt svájci művésztanár, az egyetlen képzett pedagógus a Bauhausban, és az egyetlen mester, aki a reformpedagógia hagyományait tudatosan alkalmazta. 1919-ben kezdte el az előkészítő tanfolyam vezetését, így módot kapott arra, hogy a tevékenység felszabadító és készségfejlesztő hatásáról vallott elgondolását a gyakorlatban is kipróbálja. Különleges érzékeléssel puhatolta ki, hogy a növendéknek mihez van leginkább tehetsége (szín, ritmus, irány stb.), és a továbbiakban ennek a készségnek kifejlesztését tartotta alapvető nevelői feladatának. Oktatási módszere az „átélni, megismerni, tudni” hármas elvén nyugodott, így a tevékenységet az ember pszichikumához és fizikumához, a kettő koordinálásához kapcsolta. Ennek a kettős kapcsolódásnak adott nagyobb hangsúlyt különböző gimnasztikai gyakorlatokkal: órái testgyakorlással, légző-, és mozgásgyakorlatokkal kezdődtek, amelyeknek során a művészi kifejezéssel analóg elemeket tudatosított a hallgatóiban: a ritmus, a lendület, az intenzitás érzékelésével kerülni olyan állapotba, amelyben koncentráció és az alkotómunka a leginkább lehetséges.

Gertrud Grunow és Lothar Scheyer pedagógiai módszere szorosan összefügg Itten tanítási módszerével. Grunow a tánc, a mozgás és a zene által próbált kialakítani a tanítványokban egyfajta belső koncentrációra és harmóniára irányuló készséget, Schreyer pedig különböző maszkok, eszméket szimbolizáló figurák színpadi performance-szerű megjelenítésével tanította a növendékeket a gesztusok mágikus használatára.

1923-ban került a Bauhausba Moholy-Nagy László, aki az előtanfolyam teljes szemléltetváltását hozta magával, a minden újra való nyitottság friss levegőjét – az anyaggyakorlaton azonban továbbra is Itten módszereit követte. Hiányzott belőle az idősebb mesterek tipikus német méltósága és távolságtartása. Hatalmas lendülettel vetette bele magát az oktatásba. Pedagógiáját az a törekvés jellemezte, hogy teljes embert neveljen, ne részterületek specialistáit. Tudományos szemléletet, a biológia, matematika, technika felé való nyitást, objektivitást hozott az oktatásba, a fényképezés technikáján keresztül újfajta optikai látásmódot. Korszakalkotóan új szellemmel díszítette föl a fémművészetet, a fényképezést, a tipográfiát, akárcsak Oscar Schlemmer a színházművészetet és a balettet.

Az új tanár-generáció másik csoportját a mesterekké vált hallgatók alkották (Herbert Bayer, Breuer Marcell, Gunta Stölz). A végzős növendékek közül kinevezett fiatal mesterek, az előttük járó generáció nagyjaitól eltérő pedagógiai módszert követtek. Számukra elképzelhetetlen lett volna egy olyan fogadalom, mint amelyet Muche tett, amikor – 1920-ban – festőművész létére a textilműhely élére került: „Megigértem magamnak, hogy soha az életben nem fogok saját kezemmel textilrajzot készíteni” – az új mesterek ennél sokkal elfogulatlanabbak és sokoldalúbbak voltak. Valójában egyaránt otthonosan mozogtak a gyakorlati műhelyproblémákban, az anyagok kezelésében és a művészi komponálásban. Ezek a fiatal mesterek sokkal kevésbé specializált, sokkal kevésbé behatárolt ismeretekkel rendelkeztek, mint kézművesmester elődeik, és elsősorban az ipari formatervezést és a gazdasági szempontokat követték. Az első növendék, akit 1923-ban Jungmeisterre, tehát oktatónak neveztek ki, Josef Alberts volt. Azt az új, megváltozott körülményt tudatosította hallgatóiban, hogy már nem a világnézet határozza meg a pedagógiai és művészi munka értékét, hanem a gazdaság szempontjai.

Az a sokféle oktatási (és) szemléletmód, amely a különböző emberek, egyéniségek tanári kinevezéséből adódott, lényegében egy közös ponton találkozott: a tanároknak a növendékekkel való kapcsolata semmiben sem emlékeztetett arra a merev, ellenőrző-korrigáló gesztusokon alapuló viszonyra, amely az akadémiai stílusú oktatást jellemezte. Megkövesedett pedagógiai rutin helyett mozgalmassá, játékos együttműködést valósítottak meg a hallgatókkal. És ez nem csak egy újfajta iskolai oktatás kísérletéből adódott, hanem abból a tényből, hogy a Bauhausban való részvétel életmódot is jelzett. A Bauhaus mint egy kis világ, az élet minden szféráját magába foglalta: a lakás, étkezés, munka, tanulás, szórakozás, sport és kikapcsolódás lehetőségeit. Ezeknek a „tereknek” a kombinációi, valamint az iskola rendezvényei és eseményei jelzik a Bauhaus közösségi szellemét.

A Bauhaus utóélete

A Bauhaus története nem zárult le 1933-mal. Utóélete, kisugárzása elsősorban azoknak a tanároknak és növendékeknek köszönhető, akik utat-módot találtak rá, hogy a módszert és gyakorlatot szervezett keretek között, didaktikailag megalapozva adják tovább.

Gropius 1937-től 1953-ig a cambridge-i Harvard Graduate School of Design építészeti fakultásának tanára és vezetője. Ez alatt az idő alatt mintegy 250 tanítványa hagyta el az iskolát, akik különböző egyetemeken, főiskolákon és tervező intézetekben oktatóként működtek tovább. 1937-ben Gropius közvetítésével került a Harvard Egyetem építészeti fakultására Breuer Marcel, és ugyancsak ő egyengette Moholy-Nagy László amerikai útját. Moholy-Nagy teremtette meg 1937-ben, Chicagóban a Bauhaus utódját, a New

Bauhaus-t, majd megszüntével, egy évvel később az Institute of Designt. Az oktatást a Bauhaus-módszer alapján szervezte meg.

Egyik legaktívabb segítőtársa Kepes György, aki Moholy-Nagy halála után, 1946-tól a Massachusetts Institute of Technology Visual Design tagozatának vezetőjeként a „vizuális művészetek” egész körét átfogó tevékenységet fejtett ki. Josef Alberts 1933–1949 között a Black Mountain College tanáráként Észak-Carolinában messze kisugárzó pedagógiai tevékenységet folytatott. 1950 és 1959 között a Yale University professzora.

A Bauhaus-koncepció továbbfejlesztésének jegyében alakult meg 1950-ben az ulmi Hochschule für Gestaltung. Az oktatási tervben a gropiusi indítás Hannes Meyer szélesebb tudományos alapokon nyugvó kezdeményezéseire támaszkodva egészül ki. Az iskola önállóan működött, majd beleolvadt a stuttgarti műegyetem szervezetébe.

A Bauhaus volt tanárai közül Johannes Itten 1926-ban Berlinben magániskolát nyitott, itt tanított Muche is 1928 és 1938 között.

A Bauhaus magyar munkatársa, Kállai Ernő 1946-ban a budapesti Iparművészeti Akadémián kapott rövid időre katedrát. Bortnyik Sándor budapesti Műhelye magániskolaként működött 1928-tól 1938-ig.

Ennek a világ legkülönbözőbb részeibe utat találó, máig eleven „mozgalomnak” az alapjait vezette meg a Bauhaus, fennállásának tizennégy éve alatt.

Jegyzet

- (1) WALTER GROPIUS: *A weimari Állami Bauhaus manifestuma*. In. A Bauhaus, Gondolat, 1975. szerk.: Mezei Ottó
- (2) BRAUN FELDWEG: *Ipar és forma*. Corvina Kiadó, Budapest, 1978. 42. old.
- (3) BRAUN FELDWEG: Im. 43. old.
- (4) FORGÁCS ÉVA: *Bauhaus*. Jelenkor Irodalmi és Művészeti Kiadó, Pécs, 1991. 39. old.
- (5) FORGÁCS ÉVA: Im. 62. old.
- (6) WALTER GROPIUS: Im.
- (7) MOHOLY-NAGY LÁSZLÓ: *Az anyagtól az építészetig*. Corvina Kiadó Budapest, 1968. 17–18. old.
- (8) MOHOLY-NAGY LÁSZLÓ: Im. 1968. 247. old.

Irodalom

- A Bauhaus – Válogatás a mozgalom dokumentumaiból.* (Szerk.: Mezei Ottó) Gondolat Kiadó, Budapest, 1975 „Bauhaus” szám: *Művészettörténeti és dokumentációs Központ Közleményei III.* Múzeumok Központi Propaganda Irodája, Budapest
- FORGÁCS ÉVA: *Bauhaus*. Jelenkor Irodalmi és Művészeti Kiadó, Pécs, 1991.
- FORGÁCS ÉVA: *A Bauhaus és a művészet új fogalma*. Valóság, Budapest, 1973/6. 21–32.o.
- ITTEN, JOHANNES: *A színek művészete*. (Ford.: Karátson Gábor) Göncöl Kiadó, Budapest, 1997.
- KLEE, PAUL: *Pedagógiai vázlatkönyv*. Corvina Kiadó, Budapest, 1980.
- Magyar könyv a Bauhausról*. Világosság, Budapest, 1976/4.
- MOHOLY-NAGY LÁSZLÓ: *A festéktől a fényig*. Kriterion Könyvkiadó, Bukarest, 1979.
- PASSUTH KRISZTINA: *Moholy-Nagy László*. Corvina Kiadó, Budapest, 1982.
- Párhuzamok? A Bauhaus és a Whitemas*. Kritika, Budapest, 1985/9.
- PUKÁNSZKY BÉLA–NÉMETH ANDRÁS: *Neveléstörténet*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996.

Az egyetemes virágzás festője Pavel Filonov (1883–1941)

Bár 1987 novembere és 1988 áprilisa között a M. csarnokban, illetve az Iparm. vészeti Múzeumban M. vészet és forradalom címmel rendezett kiállításon láthattuk Filonov néhány alkotását, és azóta könyvborítókön is visszaköszön egy-egy alkotása, a festő neve és művészete korántsem közismert Magyarországon, pedig legendás személyisége volt a századelő s a húszas–harmincas évek orosz művészeti életének.

Ízig-vérig modern, ugyanakkor az orosz hagyományokat és a németalföldi nagy mesterek, *Bosch, Breughel, id. Lucas Cranach* művészetét is idéző, szomorúan szépséges képi világának felfedezése sokáig váratott magára, kiváltképp szülőhazájában, hiszen életműve múzeumok raktáraiba, archívumokba zártan vagy magánembereknél rejtőzködve fél évszázadra kitörlődött az orosz kollektív kulturális emlékezetből, és csak a nyolcvanas évek végére válhatott nyilvánossá. Ekkor rendezték meg ugyanis Filonov első retrospektív életmű-kiállítását Oroszországban, majd 1990-ben Moszkvában orosz fordításban is megjelent *Nicoletta Misler* és *John E. Bowlt* eredetileg angol nyelvű reprezentatív albuma, melyben a szerzők jó minőségű reprodukciók, értő tanulmányok mellett eredeti dokumentumokat is közreadnak a festő elméleti munkáiból – ezek nélkülözhetetlenek egy filozófiai rendszerre épülő alkotói pálya megértéséhez. S bár az életmű feltárása, bemutatása Európa-szerte már korábban megindult, (1) e rendkívüli tehetségű alkotó csak lassan foglalja el méltó helyét Európa művészeti életében, nálunk pedig még szinte teljesen ismeretlen.

A kocsis és mosónő fiaként született festő csodálatra méltó következetességgel járta végig művészi útját, minden helyzetben csakis hivatástudata belső hangjára figyelve. Befogadását részint képi világának bonyolultsága nehezítette, részint az, hogy ha együtt működött is olykor a festő a korabeli művészi csoportosulásokkal, s mélyen hatottak is rá a korszak jelentős eszmeáramlatai, művészete csak kevesekével rokonítható. S bár 1917 után őszintén azonosult a proletárművészet ideáljával, az újító törekvéseket törvényen kívül helyező sztálini kultúrpolitika erősödő támadásainak idején sem kötött lényegi kompromisszumot. Mindezen túl nem mindennapi, a művészi tevékenységnek teljességgel alávetett életvezetése is szerepet játszott abban, hogy Filonov – még életében, és mint látni fogjuk, művészi törekvéseivel éles ellentétben – a többség elől elzárt világgá, az értő kisebbség körében pedig mítosz és legenda hőisévé vált.

A legismertebb orosz avantgárd művészek (*Kandinszkij, Malevics, El Liszickij, Larionov, Goncsarova, Tatlin* stb.) korabeli és közelmúltbéli Európa-szintű elismertségét megkönnyítette, hogy bár különböző utakon haladtak, kísérleteik, akárcsak Nyugaton élt avantgárd kortársaiké, a hagyományokkal szembe forduló absztrakt művészet irányába mutattak. Az egyik legdinamikusabb tízes évekbeli csoportosulás, az Ifjak Szövetsége (Szozjuz mologyozsi) tagjaként Filonov a legkonokabb, legmerészebb avantgardistának indult, sőt többdimenziós, sokarcú alakokat ábrázoló képeivel, amelyekkel a múltó–előrehaladó idő megragadására törekedett, festőtársainál radikálisabb kísérletezőnek számított, ám a korabeli avantgárd mozgalmak szándékaitól eltérően, ő élete végéig hű maradt a figuratív ábrázoláshoz. Ez is magyarázza a modernizmus oroszországi csoportosulásaihoz és a különféle művészeti intézményekhez fűződő, olykor „szeretve tagadó” viszonyát. A ha-

gyomános figuratív ábrázolásmódtól ugyanakkor el is távolítja Filonovot, hogy műveiben „a figuratív eljárás önmagát kezdi tagadni” (lásd *Leonyid Heller*). „Művészetem a maga ‘tökéletes kidolgozottságában’ (Filonov analitikus elméletének egyik kulcsfogalma ez) annyira különbözik mindenki más festészetétől, mint az élő virág a mű narancsvirágtól” – mondotta egyszer önmagáról a festő, s valóban, szigorú elméleti alapokon nyugvó festői munkásságának organikus energiája, kaotikus látomásossága olyan megmagyarázhatatlan hatást kelt, mintha a vászon minden részecskéje eleven volna. Filonov – orosz kontextusban szinte példátlan módon – 15–16. századi nagy elődei: *Dürer*, *Altdorfer*, *Grünwald*, *Bosch*, *Breughel* hagyományát keltette életre, s nagy jelentőséget tulajdonított a vonalnak, a kompozíció komplexitásának; a horror vacui, a semmitől való félelem készítésére, a kép minden pontja kitöltésének. Avantgárd művésztszáraival ellentétben sohasem volt képes a múlttal való radikális szakításra. Ebben talán közrejátszott az is, hogy bár Moszkvában született, művészé érelődését a szimbolizmus fellegvára, Pétervár provokatívabb, összetettebb, szinkretikusabb kulturális tradíciója formálta, s hogy e városnak élő kapcsolata volt a korabeli nyugat-európai művészeti törekvésekkel (ennek bizonyítására elegendő az Ermitázs modern gyűjteményére gondolnunk). Ugyanakkor a pétervári Művészeti Akadémia a 19. századi orosz realisták hatása nyomán a moszkvainál erőteljesebben követelte meg a rajztechnikák elsajátítását, és az itt tanult *Vrubel* utat nyitott a szimbolista művészet számára is.

Filonov Pétervárott előbb a századforduló legjelentősebb orosz illusztrátorának számító *Lev Dmitrijev-Kavkazkij* grafikai műhelyét látogatta (innen eredeztethető etnográfiai, orientalista érdeklődése, melynek hatására 1908-ban kaukázusi, majd Konstantinápolyon át palesztinai utazást tett). Ezután a Művészeti Akadémia vendéghallgatója volt, mindössze két esztendeig. Az Akadémiára csak többszöri próbálkozás után kerülhetett be, s mivel nem akart alkalmazkodni az alma materben uralkodó hagyományelvű alkotói normákhoz, előbb eltanácsolták az intézményből, majd visszavétele után hamarosan saját elhatározásából szakított tanáraival. Évekkel később, naplójában így emlékezett vissza életének erre a korszakára: „Az akadémiai professzori kar már a kezdet kezdetén ellenállásra kényszerített engem. Az első naptól kezdve a magam módján kezdtem dolgozni. Csupán csak *Cionglinszkij* professzorra tudok tisztelettel és szeretettel emlékezni: nem zavart meg önálló tevékenységemben, sőt hangos lelkesedéssel üdvözölte munkáimat. Nemesyszer előfordult, hogy a műhelygyakorlatokon egy-egy próbálkozásom igen nagy hatással volt rá, s meglepetten kiáltott fel a teremben: ‘Nézzék csak, nézzék, mit csinál! Ilyenekből lesznek a *Cezanne*-ok, *Van Gogh*-ok, *Holbeinek* és *Leonardók!*’” Mindazonáltal a festő tanulmányai mindkét helyszínén, igen tudatosan, magas szintű grafikai és anatómiai ismeretekre, nagy technikai biztonságra tett szert, olyan „mesteri” tudásra, mely jelentős szerepet játszott a „tökéletes kidolgozottságról” szóló koncepciójának megalapozásában, és amely lehetővé tette, hogy úgy is tudjon természet után alkotni, mint mások: az A. F. Aziber a fiával és a J. N. Glebova (1915) című portréi valóságghú ábrázolások, igaz kissé hideg és elidegenítő hatást keltenek. Ugyancsak elidegenítő hatásúak a harmincas években uralkodóvá vált szocialista realizmus követelésére született képei, Filonov megkínzott lelkiismerete olyan analitikus, hideg realizmussal felelt a korszak kihívására, hogy a valóság megszépítése az ellentettjébe fordult. A korabeli kritika szerint például az *Élmunkásnök* a ‘Vörös hajnal’ gyárban (1931) című festmény ábrázolásmódját az élmunkásnökhöz méltatlan, komor hangulatú pszichologizálás jellemzi. Bár a festő nagyra értékelte a 19. századi orosz realisták (*Repin*, *Verescsagin*, *Szurikov*) szakmai tökéletességét, az említett két időszakot leszámítva soha nem készített realista képeket, ezt sem kísérletező kedve, sem analitikus elméletből következő művészi gyakorlata nem engedte.

Az Akadémiát 1910-ben elhagyó Filonov rövid ideig még a szimbolista művészet, elsősorban a romantikus hagyományhoz is kötődő *Vrubel* hatása alatt állt, ám ehhez gyorsan hozzá kell tennünk, hogy Filonov naplóiban, elméleti munkáiban sohasem tett említést

tést az őt ért hatásokról, mint ahogy képei konkrét értelmezését sem könnyítette meg befogadói, értelmezői számára: írásai művészetelméleti alapvetésként olvasandók. John E. Bowlt szerint (2) a 19. századi tradíciókat az önkifejezés, az öntükrözés szuverén voltában, a képzelőerő kötetlenségében megújító Vrubel és a fiatal Filonov rokonsága elsősorban abban áll, hogy szubjektív szemléletük sohasem tárulkozik fel teljességében a befogadó számára, s mindketten nagy jelentőséget tulajdonítottak a forma kontúrjait körülhatároló vonalaknak.

Mindehhez még hozzátehetjük, hogy Vrubel kontrasztokra épülő ábrázolásmódjával, a formák különböző mozzanatokra bontásával egyfajta ritmikus szimultán szerkesztésmódra törekedett, megújította az ikonfestészet hagyományát, természetábrázolása pedig a világmindenség kaotikus őszállapotát idézi olykor. Mindezt, mi lényegesen összefügg az orosz „Ezüstkor”-nak nevezett szimbolista korszak filozofikus létszemléletével, radikális formában fejlesztette tovább Filonov.

A tízes évek elején az ifjú festő – Kassákhhoz hasonlatosan – gyalogszerrel bebarangolta Itáliát, Franciaországot és Németországot. A németalföldi festészet hatása minden bizonnyal ennek az európai kirándulásnak volt köszönhető. Hazatérése után az „Ifjak szövetsége” elnevezésű avantgárd csoportosuláshoz közeledett, átmeneti együttműködésüket az is magyarázza, hogy a kör tagjai (Malevics, *Matjusin, Majakovszkij, Hlebnikov*) érdeklődést mutattak a naiv festők, a népművészet és a keleti művészet iránt. S bár Filonov kötődése nem volt hosszú életű – 1914-ben írt első manifesztumában már különállását hangsúlyozza – részt vett kiállításain, 1913-ban a költővel együttműködve kosztyümöket és dekorációt készített a Vlagyimir Majakovszkij című tragédiához, illusztrációkat készített Hlebnikov gyűjteményes kötetéhez,

melynek két versszövegét, mintegy visszatérve a középkori kódexmásolók hagyományához, s előremutatva a posztmodern kultúra eljárásai felé, rajzos formában újraírta. A művészetek, kultúrák és korszakok közti átjárást hirdető újító gesztusával kubo-futurista kortársaihoz hasonlóan Filonov az-

zal is kísérletezett, hogy a betűk sajátos megformálásával, különféle színhatásokkal, egyes hangokat, betűket kiemelő képi szimbólumok révén kiemelje a szöveg ritmusát, sajátos hangeffektusait, a látvány, a hangzás és a szövegszerű jelentés egységét teremtve meg ily módon. (Itt jegyezzük meg, hogy Filonov még egyszer felelevenítette a középkori könyvkészítő mesterek hagyományát, midőn a harmincas évek elején tanítványaival létrehozta a *Kalevala* illusztrált kiadását).

1915-ben Filonov Hosszan énekelt prédikáció az egyetemes virágzásról (rügyfakadásról) címmel ritmikus prózában írt, saját rajzaival illusztrált kétrészes poémát is megjelentetett Hlebnikov „modorában”. Egyetlen költői munkáját bonyolult, szimultán képalkotása, szinkretikus szemlélete, s az archaizmusokat lefordíthatatlan, teremtett nyelvvel megújító stíluskeveredés rokonítja Hlebnikov költői világával. Köztudomású, hogy a keresztnevet ósláv tövekből képzett, az ‘egész világ’-ot jelentő *Velemirre* változtató költő Zangezi című, szintén a recitált prédikáció hangnemében előadott grandiózus ’fölkötes elbeszélését’, „különböző színű, különböző szerkezetű szótömbökből faragta ki”, (3) a megszokott értelmén túli (zaumnij) többletjelentéssel ruházva föl a különböző nyelvekből és nyelvallapotokból (elsősorban az archaikus ósláv tövekből) képzett újító szavait, Filonov több nézőpontot és hagyományt egyesítő analitikus képi szemléletéhez ugyancsak igen ha-

A művészetek, kultúrák és korszakok közti átjárást hirdető újító gesztusával kubo-futurista kortársaihoz hasonlóan Filonov azzal is kísérletezett, hogy a betűk sajátos megformálásával, különféle színhatásokkal, egyes hangokat, betűket kiemelő képi szimbólumok révén kiemelje a szöveg ritmusát, sajátos hangeffektusait, a látvány, a hangzás és a szövegszerű jelentés egységét teremtve meg ily módon.

sonlatosan. A költő és a festő történelem- és művészetszemlélete a nyelveket, kultúrákat, hagyományokat keverő-egyesítő szociális–erkölcsi indíttatású kozmikus létmagyarázat felé mutat. (4) A világot egyesítő költői–festői varázslat ugyanakkor mindkettőjük művészetelméletében és gyakorlatában a világ: a létezők és a dolgok egzakt törvényeinek számbavételével történik, s a formabontó kísérleteken túl ezzel a szemléletmóddal is radikálisan eltávolodnak a szimbolizmus szintén egyetemességre törekvő, ám az ontológiát misztikával is egyesítő művészetfilozófiájától.

A „tökéletesen kidolgozott kép”-ről írott manifesztumával Filonov erőteljesen elhatárolta magát a véletlenszerűségnek is teret adó, az improvizációt alkotói elvvé emelő kubo-futurista irányzattól (és ez utóbbiak vonatkozásában Hlebnyikovtól is), s egyúttal megalapozta az analitikus művészetről szóló elméletét. A hagyományos értelemben vett művésseget elutasító avantgárd mozgalmakkal szemben ő éppen a pontosságra, a magas színvonalú mesterségbeli tudásra helyezte a hangsúlyt. A tökéletes illúzió létrehozásának követelményét pedig csak állhatatos és öntörvényű munkával, szigorú önfegyelmel tartotta megvalósíthatónak. A szentéletű ikonfestő mesterek módjára Filonov nagyra becsülte a kézművesmunkát, s az ikonfestőkhöz hasonlóan képeit is közkinccsnek tekintette, sohasem írta alá és sohasem adta el őket. Puritán műteremszobájában őrizte évek, évtizedek múltán újra, meg újra átdolgozott festményeit – az analitikus művészet általa tervezett múzeuma számára, amely a sztálini kultúrpolitika miatt nem valósulhatott meg. A középkori avagy a romantikus-szimbolista művészetfelfogással szemben azonban Filonov nem tekintette szentnek a művészi alkotást, sem kiválasztottnak az alkotó személyét, műhelyfelfogása a reneszánsz ideálhoz hasonlítható, melyben a „mester”–„tanítvány” viszony nem tekintélyelvű hierarchián alapszik, a köztük lévő különbséget az teszi, hogy a mester olyan személy, aki a mesterségbeli tudás, vagyis a „kidolgozottság” titkának birtokában van. Ugyanakkor a festő felfogása szerint a „mestermunka” nemcsak techni-

A fentiek következtében jutott lényeges szerephez művészi gyakorlatában a precíz vonalvezetés: Filonov olyan vésőszerszámként értelmezte a vonalat, amely felhasítja a külvilágot, körülhatárolja a forma kontúrjait, és belülről bontja apróbb részekre a formát, a dolgok, lények és a természet lényegéig jutva így el. Filonov későbbi felhívása értelmében: „úgy vágd körül megfigyelésed és írásműved tárgyát, mintha műtőkéssel dolgoznál”.

kai tudást követel az alkotótól, hanem a művész lelki-szellemi energiájának teljes koncentrációját is. Ugyanígy a mester–tanítvány viszonyban sem a szakmai tudás átadása a legfontosabb, hanem a lelki-szellemi és morális egyesülés, mely a testvériség, az önkorlátozás és az önfegyelem mellett hitet tevő művészek demokratikus közösségén alapszik.

„Az ‘alkotás’ ősi, összekuszált jelentését a ‘kidolgozottság’ fogalmával cserélem fel – írta kiáltványában. – Az ‘alkotás’ szó ebben az új értelmében az anyag szisztematikus megmunkálását jelenti”. A festő nem szerette, ha nagy szavakat használnak a művészi tevékenység kapcsán: „a lényeg annak tudásában van, hogy miként kell tenni, s hogy miképp csináljunk valamit (csak az ostobák fogalmazznak így: ‘alkossunk’, ‘teremtünk’, ‘fessünk’)” – írta egyik levelében. (Figyeljük csak meg, mennyire azonos érvelése a későbbiekben kialakuló „formalista iskola” elméletével arról, hogy az irodalmi mű létrehozása nem más, mint az ‘anyag’ különféle ‘eljárásokkal’ történő megmunkálása).

A fentiek következtében jutott lényeges szerephez művészi gyakorlatában a precíz vonalvezetés: Filonov olyan vésőszerszámként értelmezte a vonalat, amely felhasítja a külvilágot, körülhatárolja a forma kontúrjait, és belülről bontja apróbb részekre a formát, a dolgok, lények és a természet lényegéig jutva így el. Filonov későbbi felhívása értelmé-

ben: „úgy vágd körül megfigyelésed és írásműved tárgyát, mintha műtökéssel dolgoznál”. (Csak érdekességként jegyezzük meg, hogy Flaubert a művet áthasító késhez hasonlította a stílust.)

Filonov tehát az alkotói energia koncentrációján, kitartó munkán, szaktudáson, s az intellektus analízáló tevékenységén alapuló proletárművészetnek tartotta tevékenységét. Ezzel függött össze az is, hogy lelkesedéssel fogadta a proletárforradalmat. Az analitikus módszer lehetővé teszi a felszabadított ember számára, hogy olyan új, tudományosan pontos képe legyen a világról, gondolta sokakhoz hasonlóan, amellyel helyrehozhatók a múlt tudományos hibái, a proletármunka alkotói energiájának maximális koncentrációjával, majd transzformációjával pedig minden munkás művészi tárgyat hozhat majd létre, és így tömegessé válik az alkotómunka. Nem véletlen, hogy az analitikus művészet múzeumáról szóló koncepciójában saját iskolája professzionális alkotásai mellett helyet kívánt adni a naiv és népművészek, gyerekek, illetve lelki betegek munkáinak is.

Filonov eredeti elméletének gyakorlati következményét kell látnunk abban is, hogy művészi útkeresésében félúton helyezkedik el a tárgyias ábrázolásmód és az absztrahálás közt, mert a több nézőpontból történő analitikus megfigyelés a jelenségek, tárgyak, témák legbensőbb lényegét kutatja, amelyhez olykor szükség van elvonatkoztatásra is. Egy 1923-ban született nyilatkozatában így fogalmazott ezzel kapcsolatban: „Tudom, látom, s intuícióm is azt sugallja, hogy nemcsak két lényegi tulajdonsággal, formával és színnel rendelkezik bármelyik tárgy, hanem látható és láthatatlan jelenségek egész világa is jellemzi, ez utóbbiak emanációi, reakciói, kapcsolódásai, végtelen számú – nyilvánvaló vagy rejtett – további attribútumai is meghatározzák ábrázolásunk tárgyát, s persze mindezek genezise is mindenkor jelen van minden dologban...”

A kompozíció, narráció területén létrejött korabeli kísérletekkel rokonítható az idő és a tér problémájának újszerű felvetése Filonov vásznain. Az idő, a térbeliség és a mozgás ábrázolhatóságának kísérletei jellemzik a korabeli (orosz és európai) kubista, futurista, lucsista törekvéseket is, melyeknek objektivitása azonban nem fogadható el Filonov számára, sőt, mint már említettük, olykor felszínesnek értékelte e mozgalmakat, minthogy a „kidolgozottságot” feláldozták az olcsó, első látásra szembetűnő hatások kedvéért. „Még ha használja is olykor (Filonov) a ‘széttagolt mozgás’ (kubista-fururista) módszerét – írja Leonyid Heller –, az ő megközelítése sokkal teljesebb. Analitikus módszeréből következően többször is nekifog minden elem megmunkálásának, újabb és újabb rétegeket fest egymásra, hogy ezáltal mindig új minőséget adjon a képnek. A motívumok ismétlődnek és átalakulnak. A kész festmény a motívumok és ezáltal az analízis különféle állapotait mutatja be. A megjelenített tárgyak, alakok ideje, múltjuk, jelenük, sőt sejtetett jövőjük egyesül, összeolvad a téma idejével: az egész szimultán módon jelenik meg, az összekuszálódó erővonalak által egyesítetten. Ezt látva olykor azok a térszerű erővonalak jutnak eszünkbe, amelyek *Larionov* és *Goncsarova* sugarakból álló képein a tárgyakat veszik körül. Filonovnál ezek ‘az idő sugarai’.

Filonov képeinek belső kompozíciója az ismétlődés, a szaporítás és a transzformálás törvényének van alávetve. Eltűnik a centrális kompozíció: szétszóródnak a ‘központok’. Egy arc hol szemből, hol profilból vagy háromnegyedes oldalnézetben látszik, megsokszorozódnak a kezek, a falvak olyan perspektívában ‘fordulnak ki sarkaiból’, hogy minden apró részletüket egyszerre láthassuk. A nagy figuratív kompozíciókon, mint amilyen a *Férfi és nő* (1912–1918), az egyes alakok különböző attitűdökben és szituációkban mutatkoznak meg előttünk, a tárgyakat és életük szimbólumait kerülgetve változó életkorban ‘haladnak át’ a képen. Létezésük a maga szétterülő folyamatában anélkül tárulkozik föl a néző szeme előtt, hogy első pillantásra felismernénk valamiféle vezérfonalat, vagy határozott ‘témát’.” (5)

Filonov Egyetemes rügyfakadás néven egy filozofikus rendszert is kidolgozott, amelynek éppúgy meghatározó szerepe volt a festő már említett egyetlen költői alkotásának meg-

születésében, mint analitikus elmélete kialakításában, illetve a mester 1914 és 1928 között megalkotott grandiózus képciklusának létrejöttében. A természetbéli „virágzás” analógiájára (a szó betű szerinti és metaforikus értelmében) Filonov a világegyetemnek olyan kozmológiai–etikai értelmezését alkotta meg, amelynek minden önálló életet élő eleme, valamennyi létező energiája átjárja egymást, s így válik teljessé. „Rügyfakadás” a művészet is – az univerzum része – vallotta Filonov, s egy önálló művészi téma organikus fejlődése is. A festő elképzelése szerint a megfestett tárgyat, témát megremegtetni, életre kelti önön energiája a vásznon, és olyan fenoménként jelenik meg, amely valamennyi létező aspektusával állandó kölcsönviszonyban áll. Filonov felhívja a figyelmet arra, hogy ez az eredmény csak úgy jöhet létre, ha a művésznek előbb sikerül megtalálnia a téma legbelsőbb lényegét, hogy aztán onnan haladjon a láthatóbb, nyilvánvalóbb sikok felé. Sohasem szabad séma vagy már létező kánon alapján megformálni ábrázolásunk tárgyát – vélte –, hanem a tárgy belső, természetes logikájából következő történetet kell megjeleníteni, az így létrejövő dinamikus növekedést és a létezés élő mozgását.

Jól példázza ezt a törekvést Filonov Az egyetemes rügyfakadás virágai címmel festett, szinte programadónak számító, színekben tobzódó, magasba törő vonalak által uralt festménye (1915), amely az újraébredő természet egyfajta katedrálisát tárja elénk. Az absztrakt megjelenítés révén a kép egyszerre képes felidézni a természeti létezés különböző szint-

A kép egyszerre képes felidézni a természeti létezés különböző szintjeit: a szövetek burjánzását, a csokorba font virágok színompáját, a gyümölcsöskertek paradicsomi állapotát, illetve a felbontott s mégis egységet sugalló formák között sejtelmesen megbújó emberek (avagy termékenységestenek?) alakját.

jeit: a szövetek burjánzását, a csokorba font virágok színompáját, a gyümölcsöskertek paradicsomi állapotát, illetve a felbontott s mégis egységet sugalló formák között sejtelmesen megbújó emberek (avagy termékenységestenek?) alakját. Az égszínkéssel áttört derűs színek a kora nyár világát tárják elénk, ám a kép megannyi pontján komorabb, az elmúlást idéző színárnyalatok is megjelennek.

Az Egyetemes rügyfakadás eszméje jegyében született 1913-ban a Királyok tora című, döbbenetes hatású festmény, melynek alaptónusát a vér színe vagy a pokol lángjait idéző vörös határozza meg. Hlebnyikov

Ká című elbeszélésében így jellemezte ezt az általa igen nagyra értékelt képet: „A művész holttetemek torát, a bosszú torát festette meg. A bánat örületében, mint holdfényben fürdő holtak fenségeseen és jelentőségteljesen ették a zöldsegeket”. A különféle pózokba meredett, lemeztelenített földi hatalmasságokat ábrázoló apokaliptikus vízió ellenpárjaként említhetjük Filonov hűsvéti tort ábrázoló képét [asztalnál (Hűsvét), 1912–13]. Miként az előző festménye, e kép centrumában is ott található az egyházat jelképező hal, ám míg az előbbin a gyászos, komor téma ellenpólusaként szerepel ez a motívum, az utóbbin rend és nyugalom uralkodik, s a remény színei (világoskék, fehér, piros, zöld) a meghatározóak. A kép előterében ülő, egymás kezét titokban megérintő, az evilági szerelmet idéző pár mellett a Feltámadás virágai, nárciszok díszítik az asztalt, s a háttérben látható a halálon győzedelmeskedő, felemelkedő Krisztus. Az égi és földi világot két angyal választja el egymástól, az asztal végén koccintó három különböző korú, az emberi életet megjelenítő férfi mögött muzsikálva, táncolva. (Itt, e táncoló angyal-figurával kapcsolatosan érdemes kiemelni egyes alakok másutt is megjelenő, sajátos kéz- és lábmozdulatait, amelyekkel Filonov a naturalisztikus ábrázolásnak fittyet hányva líraiságot, esetenként tragikumot kölcsönöz megjelenített lényeinek, s ezzel az ikonfestészet lényegre törő absztrahálását idézi fel).

E festményről azért is érdemes részletesebben szólnunk, mert a mű szín- és formavilágában, alakjainak megformáltságában az ikonfestészetet, a lubok és a primitív orosz

modernizmus majd minden alkotója (Larionov, Malevics, Goncsarova, *Chagall*, Tatlin stb.) kísérletezett a neoprimitív ábrázolásmóddal. Filonov alkotóművészetében a neoprimitivizmus sosem járt együtt a tradicionális paraszti világ iránti nosztalgikus szemlélettel. *Chagall*-lal vagy *Goncsarovával* ellentétben a falusi témák megjelenítése mindig mentes az örömteli, derős mozzanatoktól, paraszti alakjai, kiket szinte sosem a „természet lágy ölné” ábrázol, nehéz munkában megtört emberek, s többnyire szomorúság, megaláztatottság sugárzik belőlük. A festő idealizálástól tartózkodó művészi alapállása a későbbiekben sem változott.

De nem volt könnyű sorsa a festőnek sem: szigorú életvezetése méltán tette alakját legendássá. A. M. Efrogz művészettörténész „apostoli” titulusa egy olyan mestert illet meg (a szó legteljesebb értelmében), aki a szent életű ikonfestőkhöz hasonlóan, valódi asz-kéta módjára, mint már említettük, mindent alárendelt művészetének, életét következetesen művészetelmélete szerint alakította, ám álmai megvalósulásában csalódnia kellett. A húszas években Filonov lakásán összejáró tanítványai egyike, Jevgenyij Kibrik visszaemlékezései szerint a feddhetetlen erkölcsű művész húsz négyzetméternél alig nagyobb, csak a legszükségesebb bútorokkal berendezett szobában élt és alkotott, melynek falait saját képei borították. Néptulajdonnak szánt, gyakran alá sem írt műveit sohasem adta el, puritán otthonában őrizte, s évek, évtizedek múltán újra meg újra átdolgozta őket. S miután az akadémiai tanári címet is visszautasította, technikai szövegek fordításával keresett pénzt a megélhetéshez; nyelveket pedig autodidakta módon tanult. Filonov matrac nélküli vaságy deszkáin pihent 16 órás, szinte étlen-szomjan eltöltött intenzív munkanapja után (fekete kenyér, krumpli volt minden tápláléka, s mahorkát szívtott). Pavel Filonovra is pontosan illenek *Marina Cvetajeva* Natalja Goncsarováról írott szavai: „A nem művész mindenestül az életben él, az élet a tét számára, az élet, ahogy van; itt pedig – az élet olyan, amilyennek lennie kell. A vászon: a vagyok. Minden előző csak út a vászonhoz.”

Filonov esetében a hagyományos orosz képi kifejezőmódokhoz való visszanyúlást az is motiválhatta, hogy a festő gondolkodásmódjára nagymértékben hatott a korábban már említett Nyikolaj Fjodorov időfelfogása. Az időt is anyagi eredetű létezőnek képzelő filozófus a halál legyőzéséről álmodott. Úgy gondolta, hogy az emberi tudás szintézise révén „tudományosan feltámaszthatók” a holtak. Ennek érdekében egy olyan szent hely létrehozását hirdette a gondolkodó, mely megvalósítja a múzeum, a katedrális és a csillagvizsgáló együttesét, és ebben az emberiséget testvériségben egyesítő fantasztikus építményben szűnhet meg a különbség ember és ember között. Etikai értelemben a feltámasztás feltételévé az emberek közti szociális–szellemi egyenlőség és a nemzedékek közötti, a hagyományok továbbvitelében is kifejeződő harmonikus kapcsolat válik.

A fentiekből talán érthető, hogy 1917-ben Filonov miért fogadta örömmel a forradalmakat. 1919-ben egy nagy, minden irányzatot bemutató tárlat keretében lehetősége nyílt arra, hogy a széles nyilvánosság előtt mutassa be az „egyetemes rügyfakadás” filozófiai elmélete jegyében született ciklusa jó néhány darabját, a húszas években pedig, miközben részt vett Pétervár kulturális életének szervezésében, az Analitikus Művészet Mesterei (MAI) elnevezéssel saját alkotóműhelyt hozott létre. Az évtized második felében azonban a perifériára szorult, műveit idegennek, érthetetlennek nyilvánították, s a későbbiekben számos tanítványának üldöztetés jutott osztályrészül. Filonov alkotóműhelye megszűnt, a harmincas évek fordulóján a művész önálló kiállítását hosszas huzavona után betiltották. Képeit nem tárhatta a későbbiekben a közönség elé, s múzeumi tervei napjainkig nem valósultak meg.

Utolsó éveiben teljesen elmagányosodott. A „művészet munkásainak” járó juttatásokról lemondva, nyomorúságos körülmények között tengődve szakadatlanul dolgozott, s a leningrádi Művészeti Akadémia ülésein továbbra is fellépett a művészi szabadság védelmében. 1941-ben a leningrádi blokád idején éhen halt.

Jegyzet

(1) John E. Bowlt, a festőről szóló albuma megjelentetése előtt, a hetvenes években több cikket is írt Filonovról angol nyelvű szlavista, illetve művészeti folyóiratokba. Az ő munkásságán kívül érdemes megemlítenünk J. Kriz prágai kutató viszonylag korán, 1966-ban publikált könyvét Filonovról. A Filonovval kapcsolatos írások bibliográfiáját lásd NICOLETTA MISLER, JOHN E. BOWLT: *Filonov – Analiticeszkoe iszkusstvo* című albumában, Szovetszkij Hudozsnyik kiadó, Moszkva, 1990. 236–240. old. Írásunkban sok ponton támaszkodtunk LEONYID HELLER: *Les artisans du temps, Filonov, Platonov, Hlebnikov et quelques autres címen a Cahiers du Monde russe et soviétique* nevű, Párizsban megjelenő szlavista folyóirat 1984. október–novemberi számában publikált nagyszerű tanulmányára.

(2) v. ö. BOWLT: *Filonov és a modernizmus* – Misler–Bowl: i. m. 65. old.

(3) VELEMIR HLEBNIKOV: *Zangezi*. Helikon, Bp., 1986. 5. old., fordította: Szilágyi Ákos

(4) A probléma kifejtését lásd részletesebben L. Heller tanulmányában. Tinyanov tanulmányából tudjuk, hogy Hlebnikov valójában „leszistának” (oroszul: ‘bugyetljanyinnak’) nevezte magát. V. ö. Jurij Tinyanov Hlebnikovról. In: Hlebnikov: i. m. 53. old.

(5) Leonyid Heller: i. m. 358. old.

Művészet és freudizmus

Valóban képesek az álmaink megmutatni a jövőnket? A bibliai József álmai sem csak szimbolikus mesék? A neveltetésünk, gyermekkorunk valóban meghatározó erővel befolyásolja sorsunkat? De van-e akkor szabad akarat? Kik is vagyunk valójában?

Hányszor használjuk naponta a lélekelemzés, tudatalatti, elfojtás, kivetítés fogalmait, gyakran anélkül, hogy pontosan tudnánk, a Freud indította pszichoanalitikus iskola terminusait visszhangozzuk. A freudizmus olyan mértékben hatja át mindennapjainkat, ahogyan például a darwinizmus vagy az einsteini relativitáselmélet alapfogalmai épültek be a köztudatba. Egyfelől azért, mert olyan jelenségeket ragadtak–ragadnak meg a világból, amelyek mindennapos élményeink, másfelől pedig az általuk kínált magyarázatok is heurisztikus jellegűek, azaz szélesebb körben használhatók.

A freudizmus a századforduló terméke; annak a tudományos fejlődésnek a lélekre vonatkozó ismereteit fogalmazza meg, amely a felvilágosodás racionalista, rendszerező világszemléletét viszi tovább. Arra tesz kísérletet, hogy megtalálja a lélek, az emberi pszichikum „alapszabályait”, feltárja alapszerkezetét, ezeket összegezve pedig a megállapított törvényszerűségeket egységes rendszerbe állítsa. Ilyen módon empirikus, megfigyelésekre építő tudomány, amely az elmekörtán tudományából vált ki. Freud maga is idegyógyász volt, és eseteit elemezve jutott arra a következtetésre, hogy a pszichés elváltozások, kóros tünetek leggyakrabban a gyermekkor megrázkódtatásaira vezethetők vissza. Freud rájött, hogy nem pusztán a betegségek tüneteit lehet csoportosítani és osztályozni, hanem a betegséget kiváltó okokat is le lehet írni, és bizonyos törvényszerűségeket lehet levonni ezekből. Fontos megállapítása, hogy az egyén lelki betegségeit végső soron a társadalomra kell visszavezetni, vagyis a társadalom betegíti meg az embert. Azt tapasztalta, ha pácienseit szorongásuk okairól faggatja, tüneteiket a gyermekkor fájdalmas élményeinek kihatásai okozzák. A gyermekkor azért szükségszerű forrása ezeknek a tüneteknek, mert a gyermek kiszolgáltatott, tiszta lelkébe, a tabula rasa-ba a környezet, a család, illetve a tágabb társadalom ír be olyan jeleket is, amelyek erőszakosan elfojtják e tiszta, gyermeki lélekben meglévő ösztönkésztetéseket (ezt a folyamatot szokás szocializációnak nevezni).

A Rousseau-i nevelésemélet is azért született, mert láthatóvá vált az egyes ember konfliktusos viszonya a társadalommal. Ám Rousseau még a természetbe visszavitt, a természetes környezetben nevelődő személyiségben látta az egészséges társadalmi lény kialakulásának feltételét (Rousseau Emil, avagy a nevelésről című regénye szól erről); ekkor fel sem merült, hogy a természet–nevelő–nevelt hármasságából a nevelő a társadalom igényeit szükségképpen közvetíti, mert azok rá is kényszerítő erővel hatnak: olyan törvényszerűségek erejével, melyek a természet jelenségeit is szabályozzák. Fel sem merült, hogy a társadalom „bennünk van”. A természettudományok fejlődése egy meghatározott nézőpontból a természet „megszelídítésének” története; e folyamat során azonban a társadalom, azaz a természetet együttesen „legyőzni, megszelídíteni” kívánó organizmus számtalan korláttal keríti körbe az egyes egyént, vagyis az organizmus tagjait. A szocializáció egy másik nézőpontból tehát az egyes emberben születésekor meglévő, a természetből eredő ösztönök legyőzésének, megszelídítésének folyamata, más szóval a bennünk lévő „természeti törvények” fölötti uralom fokozatos kiterjesztése.

A fentiekből is látható, hogy a szocializáció folyamata élet–halál harc, az emberiség fennmaradásának előfeltételeként fogalmazódik meg. Freud úgy látja, hogy ez a küzdelem nemcsak pozitív hatású, hanem nagyon gyakran éppen a „természet”, az ösztönök ellenében

hat: a szocializáció, a nevelkedés során elsajátított magatartási formák elsődleges korlátok, amelyek a személyiség megnyomorodását okozhatják vagy okozzák. A társadalmi méretű fejlődésnek, jóllehet a természet erőinek leigázása előrehaladásnak tűnik, nagy ára van, amelyet mindannyian megfizetünk: személyiségünk eredendő vágyait, késztetéseit el kell fojtanunk, le kell szorítanunk a tudatalatti szférájába. Ez azonban csak látszólag sikerülhet: a tudattalan minden cselekedetünk mögött ott munkál, és befolyása annál hatékonyabb, minél kevésbé ismerjük fel jelenlétét. Freud szerint a tudatalatti „legyőzésének” is az a módszere, mely a természet egyéb erőinek leigázásában bevált: ezeket az erőket meg kell figyelni kísérletileg, fel kell őket tární, néven kell őket nevezni, egyszóval tudatossá kell őket tenni. Freud ilyen módon alapvetően hisz az emberi értelem mindenhatóságában, és a feltárási folyamat segítségével a pszichoanalízis módszerét dolgozta ki. A beteg lélek, a kereső ember vezetője a terapeuta (az analízist vezető orvos), aki *Dante Vergiliusaként* alászáll a Pokolba, azaz a tudatalatti szférába, eltemetett emlékek közé), és e Pokolból a pácienssel együtt a (szintén) hármasszós tudat (felettes én–tudattalan) (1) magasabb rétegeibe emeli az elfojtott ösztönöket, vágyakat, élményeket, félelmeket, hogy a szellem napvilágánál hatástalanítsa azokat.

A freudi elméletből következően mindenki többé-kevésbé beteg, szenved eredeti késztetéseit elfojtása miatt, és a szublimáció (az ösztön megszelídítése) segítségével a benne lakozó erőket kreativitásra válthatja át. A hármasszós tudat egyes elemei (a felettes én, az én és a tudattalan) állandó mozgásban vannak, ezért egymáshoz való viszonyuk is állandóan változik. Bizonyos élmények hatására a kordában tartott, ellenőrzött Pokol feltámadhat, és rátörhet a fegyelmezett, szocializált tudatra. Ekkor a betegség manifesztálódik.

Freud szerint az elfojtott ösztönök javarészt a szexuális élményekben ragadhatók meg. A zsidó–keresztény kultúra évszázadokon át bűnnek minősítette a testiséget és a hozzá kapcsolódó mindennapos tapasztalatokat. Az evés, az ivás, a pihenés, a testi megelégedettség csak a gyermekkorban élvez elfogadott, megtűrt státuszt, a felnőttkorra ezeket háttérbe kell szorítanunk. Ha ez a folyamat megreked a gyermekkori szinten, a felnőtt használhatatlan tagja lesz a társadalomnak.

Miből fakad az egyes ember életének az a megközelítése, mely értéket, pontosabban hasznot vár el az embertől, s mely semmit nem ismer el, ami ezen kívül esik? Lehetséges, hogy a pszichikailag beteg ember annak a feszültségnek az áldozata, hogy vágyai nem elégíthetők ki, vagy kielégített vágyai nem illeszthetők be a társadalmi szokásrendszerbe, illetve a hasznossági szemléletbe? És miért is kell mindig társadalmilag hasznosnak lenni?

Emberi lét nincs, nem létezhet a társadalmon kívül, és feltétel nélkül csak a gyermek kaphat – az ő ártatlansága is ebből a nem-tudásból ered. Másfelől viszont az ember nem tud tétlen lenni; ha azonban cselekvése a társadalom kárára van, ebből is büntudata támad. A freudizmus egyik alapvető felismerése tehát bizonyos szempontból megegyezik a kereszténység dogmájával: az ember mindenképpen hordozza a bűntudatot. Freud azt is felismerte, hogy megingott a társadalmi értékek fogalma is, hogy elveszett az értékek bizonyossága, s így nem tudható, mi az, ami a társadalom kárára, s mi az, ami javára van. Ez a bizonytalanság a bűntudat kiapadhatatlan forrása maga is, hiszen szilárd értékek hiányában az ember bármikor elkövethet bűnöket. Ez az állapot a szorongás.

A freudi elmélet a személyiség válságának kifejeződése. Nem pusztán azt regisztrálja, hogy az elfojtott „természeti erők” nem tűnnek el teljesen, hanem azt is, hogy hiba is ennek az ösztöntartalomnak a totális visszaszorítása. A természetes ösztönök, késztetések az ősi, tiszta értékek forrásául is szolgálhatnak.

Freud tisztán látja a meghasonlott, szenvedő, a társadalomba nehezen beilleszkedő személyiség problémáját. Ő az egyén felől közelít a betegséghez, az embert nem a csoport egy atomjának tekinti, hanem megismételhetetlen egyediségnek: problémáinak megoldását is

magának a személyiségnek kell megtalálnia a terapeuta segítségével. Ilyen módon Freud a romantika személyiség-felfogását viszi tovább.

A 19. század második felének társadalmában bekövetkezett az az állapot, amelyben a közösséget nem egyéniségek, hanem elszemélytelenedett „csavarok” alkotják. A hagyományos közösségi formák és normák elvesztek, felbomlottak, Nietzsche kifejezésével: Isten meghalt, és helyét az új isten, a Mammon vette át. Ezzel egyidejűleg a személyiségre parancsoló erővel nehezedik a többi embertől való különbözőzés társadalmi, kívülről ható parancsa is: légy önmagad, valósítsd meg a benned lévő lehetőségeket, és szabadítsd fel ösztöneidet. Ehhez azonban az egyes ember nem kap társadalmi támogatást, mert a társadalom maga valójában az egységesítés, az uniformizálódás felé halad, és továbbra is nagyon nehezen tűr el bármiféle eltérést, devianciát, sőt bünteti is az ilyen magatartást. Ezzel újabb hasadás támad a felszínen érzékelhető, az eredetiséget hangsúlyozó követelmények és a mélyben valóságosan ható társadalmi parancsok között. A francia forradalom ábrándjainak beteljesületlensége kézzel foghatóvá válik, az ember magára marad ezekkel a problémákkal. A világ valóságos folyamatai és hatalmai, az érdekek tényleges hálózatai eltűnnek a látszatok kulisszái mögött, s az ember ezt a lelki borzongást vagy úgy próbálja feloldani, hogy az illúziók világába menekül, vagy pedig saját belső világát növeszti naggyá. Az előbbi reakció a manipulált személyiséget eredményezi, az utóbbi pedig a romantikus vonásokat továbbfejlesztő, úgynevezett „expresszív” személyiséget.

Az expresszív személyiség saját értékeit hozza felszínre, mintegy pótolva a világ hiányosságait. Ez a személyiségtípus elszigetelten létezik, és szenvedéseire adott reakciója is magányos, elszigetelt, individuális. A megoldást önmagában keresi. Szenvédeseit ugyanakkor a társadalommal való diszharmonikus kapcsolatából eredezteti, és ezt a szorongató irracionális igyekszik az értelem segítségével feloldani. Ez a racionális kísérlet a pszichoanalízis, amely kezdetben ezt az „expresszív” személyiséget vizsgálja, és próbálja gyógyítani.

Jellemző mozzanat, hogy amíg a magabiztos, a világot átlátó polgár a felvilágosodás eszméinek birtokában Prométheusz (2) tekinti a maga mitologikus szimbólumának, addig a 19. század végének szorongó individuuma az Ödipusz-mítosz (3) hőst tekinti előképének, a titokzatos, büntető végzet ellen hiába lázadó hős figuráját. Ez a mítosz lesz a pszichoanalízis alapvető szimbóluma (az úgynevezett Ödipusz-komplexus a freudizmus alapvető lélektani fogalma, jelentése a tudat alatti nemi vonzalom a másik nembeli szülő iránt és az ebből fakadó gyűlölet az azonos nemű szülővel szemben). A lélekelemzés és a művészet a huszadik század eleje óta állandó, termékeny kölcsönhatásban van, sőt korábbi műalkotások magyarázó elvévé is vált.

*

A pszichoanalízis a századfordulón született meg Bécsben. De vajon miért éppen ekkor és ott? S miért Budapesten talál első követőire?

Az Osztrák–Magyar Monarchiában összetorlódtak a történelmi fejlődés egymás utáni hullámai, és így itt a társadalmi ellentmondások még nagyobb erővel nehezettek rá az egyénre. Itt nem ment végbe a klasszikus polgári fejlődés (ahol végbement, ott is számtalan ellentmondást, feszültséget szült). A hagyományos feudális értékekre rátelepültek vagy inkább azok mellett megjelentek a polgári értékek, s ez a tény szükségképpen hatott mindkét értékrendszerre. A magyar fejlődés még szembeötlőbben ellentmondásos: a nemesség, azaz a dzsentri őrzi a nemesi hagyományokat (hiszen egyebe sincs), az uralkodó erkölcsi normákat ő határozza meg, másfelől a nagyvárosi polgárság az a réteg, mely az új társadalmi forma és erkölcs hordozója. Magyarországon és a Monarchia területén általában a polgárság nagyrészt idegen, német vagy zsidó származású. Az uralkodó erkölcsöt képviselő nemesség kétszeresen is idegennek tekinti ezeket a nagyvárosi polgárokat: idegenek nyelvükben, szokásaikban és az általuk végzett munka szempontjából egyaránt. A kisebbségben lévő „idegenek” minden lehetséges módon igyekeznek asszimilálódni (a polgárság és a dzsentri kapcsolatáról pontos képet fest *Mikszáth* a Noszty fiú esete Tóth Mari-

val című regényében; a műben nincs összebékülés, nincs happy ending), de az asszimiláció egyik oldalról sem tökéletes: a befogadók idegenkednek az újtól, az asszimilálódó idegenek pedig nem tudnak teljesen idomulni. Az „idegenek” körében együtt van hát a szorongó személyiség minden társadalmi előfeltétele: régi közösségeit elvesztette, újak még nem alakultak ki, viszonyai áttekinthetetlenek, ugyanakkor az alkalmazkodás kényszere nem hagy teret a lázadásnak, problémáival magára marad, és egymagában igyekszik ezeket feloldani. (Jó példa erre az asszimilálódó-lázadó polgári típusra Ignotus, a századforduló zseniális kritikusa, aki páciensként került kapcsolatba a pszichoanalízissel.)

A századfordulós Bécs világát ezért is jellemzi, hogy kérdésessé vált az emberek közötti megértés és megérthetőség. Az értelmiséget a nyelv, a kifejezés, a kommunikáció természete és korlátai foglalkoztatták (*Wittgenstein* nyelvfilozófiája, *Arnold Schönberg* komponáláselmélete).

A pszichoanalízis alapműve, Freud korszakalkotó munkája, az Álomfejtés 1896-ban jelent meg. A hatás eleinte a tudomány berkeiben volt erős, Budapesten szinte azonnal felismeri jelentőségét a gyógyításban *Ferenzi Sándor*; Freud egyik első magyar tanítványa, aki 1912 óta publikált a Nyugatban, s az első Freud-tanulmányt a Nyugat 1917-ben közli. A freudizmus hatása világszerte azonban az 1920-as években bontakozott ki. A francia irodalomban is hasonlóképpen tört át: *André Breton*, a szürrealizmus egyik kiemelkedő alakja a há-

ború alatt orvostanhallgatóként a pszichiátriai osztályon találkozik először Freud névével, s ekkor hall a pszichoanalízis módszeréről. Majd megismerkedik egy másik orvostanhallgatóval, *Aragonnal*.

Miért talál visszhangra a művészetben a pszichoanalízis? Egyfelől nyilván azért, mert a művészet tárgya mindig is az emberi lélek, a cselekvés mozgató rugóinak vizsgálata volt, másfelől pedig azért, mert a szorongó, válságba került személyiség magára ismer a pszichoanalízis által felvázolt képben.

A pszichológiai hitelességre való törekvés az irodalomban jóval korábban megindult

már, gyakorlatilag azzal egy időben, hogy a polgárság színre lépésével az önálló személyiség, a sorsáról határozni képes, tudatos ember alakja a társadalomban felbukkant. Először a fejlődésregény (például *Goethe* Wilhelm Meister című műve), majd az úgynevezett lélektani regény (például *Stendhal*, *Balzac* művei), illetve az analitikus dráma (*Csehov*, *Ibsen*) foglalkozik a pszichológiai okok feltárásával. A század végén jelentkező naturalizmus újabb lépést tesz az ösztönök felszabadítása és a társadalmilag meghatározott egyén viszonyainak feltárása felé. A pszichoanalízis tudományosan is ráirányította a figyelmet az ösztönök, elsősorban is a szexuális ösztön szerepére, illetve a lelki működés olyan területeire, melyeknek korábban alig tulajdonítottak jelentőséget (például az álmok, az elszólások, az asszociációk). Általában felszabadítóan hatott a művészetekre az, hogy a rejtettet, a latenst ki kell mondani. Megszaporodott a vallomásos, lírai, „exhibicionista” szemléletű művek száma. A pszichoanalízis hatására fedezte fel a művészet a gyermekkor szerepét is. A pszichoanalízis mintegy tudományosan igazolta a lázadó, kiütkereső személyiség válságát, másfelől pedig formát is adott a lázadásnak és a megoldásoknak is.

A pszichoanalízis talán a legjelentősebb hatást a szürrealizmusra gyakorolta. Ennek a stílusirányzatnak a két meghatározó személyiségéről, Bretonról és Aragonról már említettük, hogy orvostanhallgatóként korán felismerték az új módszer és szemléletmód jelentőségét. A mélypszichológia segítségével tudatosan fordították hátat a képmutatásnak, céljuk volt, hogy a magunkban hordozott igazi kísérteteket, szörnyeket felkutassák. Azt állították,

A századfordulós Bécs világát ezért is jellemzi, hogy kérdésessé vált az emberek közötti megértés és megérthetőség. Az értelmiséget a nyelv, a kifejezés, a kommunikáció természete és korlátai foglalkoztatták (Wittgenstein nyelvfilozófiája, Arnold Schönberg komponáláselmélete).

hogyan az avantgárd nem folytatása semmi korábbinak, hanem gyökeresen újnak a kezdete: önmagából (a tudatalattiból) merít. Szerintük a világot az ébrenlét és az álom egysége alkotja. Breton ennek érdekében 1920-tól feljegyezi álmait. A szürrealizmus kiáltványa 1924-ben pontosan kifejti az álom jelentőségét. Eszerint a szürrealisták azért vadásszák az álmot, mert az álom az emberiséggel egyidős, mert az irracionalizmus is álomszerű, mert az álom kreatív tett. Egyszóval azt állítják, hogy az álom többé-kevésbé azonos a költéssel. Ugyancsak ők ismerik fel a művészetnek azt a képességét, hogy az álommunkához (Freud szakkifejezése) hasonlóan él az élmény sűrítésének, az áttolásának (szimbolikus megfogalmazásának), az ábrázolásnak (megjelenítés), illetve a megformálásnak, az értelmezésnek az eszközeivel. 1923–1924-től az álmok után figyelmük középpontjába az automatikus írás került, amely a pszichoanalízis gyógymódját, a szabad asszociációt költői módszerré tette. Ebben az esetben igyekeztek a tudatot minél teljesebben kikapcsolni, mindent leírni, rögzíteni, ami eszükbe jutott. A közvetlenül a pszichoanalízisből eredeztethető módszerek között szerepelt még az elmebetegségek szimulációja (ez fontos eszköz például *Dalínál*, az Atavisztikus maradványok eső után című képe a téves eszmerendszer művészi megfogalmazása, de Dalí nagy eredetisége többek között a paranoid-kritikus attitűd alkalmazásában rejlett). Szürrealista, tehát az álmok és a tudattalan tartalmát feltáró, a szabad asszociáció módszerét alkalmazó film elsőként 1929-ben született: *Buñuel* Az andalúziai kutya című művéről van szó. Szövegkönyve álomból kiindulva készült, Buñuel és Dalí együttes munkája. A szürrealista filmnek a későbbiekben is Buñuel volt a legnagyobb mestere.

Ferenczi Sándor az első magyar lélekgyógyász, aki Freuddal személyes ismeretségben is volt a század első évtizedétől. 1911. február 12-én a Budapesti Orvosi Társaságban felolvasást is tartott „Szuggesztívó” címmel, de elutasító fogadtatásra talált.

Magyarország kezdetben nehéz terepnek bizonyult, de aztán megszűnt Ferenczi magánya. Mecénást is sikerült találnia *Freund Antal* kőbányai gyáros személyében, s hamarosan mások is ráéreznek a módszer felszabadító hatására, így például *Berény Róbert* festő, a Nyolcak egyike, *Csáth Géza* író, *Hollós István* orvos, Freud lelkes híve és mások. A már említett zseniális kritikus, *Ignotus* 1912 őszén *Ady Endrét* is rávette, hogy analizáltassa magát Ferenczivel. *Csáth Géza*, *Kosztolányi Dezső* unokatestvére, maga is gyakorló ideggyógyász, 1912-ben jelentette meg orvosi művét *Az elmebetegségek pszichikus mechanizmusáról* címmel. A háború után a Nyugat már sok cikket közöl a pszichoanalízisről, többek között 1925-ben *Ignotus* fordításában Freud *Önéletrajzát*. *Ignotus* tevékenységét a pszichoanalízis magyarországi megismertetésében Ferenczi már egy 1908-as cikkében nagyra értékeltte: „Itt említem fel, hogy egy jeles magyar író (*Ignotus*), úgy látszik, felfedezte az álomferdítés és álombeli cenzúra tényét, bizonyosság reá a következő verstöredéke: ...mint az ember, gyáva álma is. / Az élet úgy megtöri és veri, / Hogy üdvét megálmodni sem meri.”

A hatás, mint látjuk, már korán kétirányú, bár a pszichoanalízis kezdettől fogva „nyersanyagként” kezeli a műalkotásokat a mítoszoktól kezdve a kortársak alkotásaiig. A magyar irodalomban az első világháború tájékán, majd a háború után egyre erősebben kimutatható a lélekelemzés hatása. A tendencia az, hogy az első, izgatott felfedezést a mélyebb, a vi-

*Bretonról és Aragonról
már említettük,
hogy orvostanhallgatóként korán
felismerték az új módszer
és szemléletmód jelentőségét.
A mélypszichológia segítségével tudatosan
fordítottak hátra
a képmutatásnak, céljuk volt, hogy a
magunkban hordozott igazi kísérteteket,
szörnyeket felkutassák. Azt állították, hogy
az avantgárd nem folytatása semmi
korábbinak, hanem gyökeresen újnak a
kezdete: önmagából (a tudatalattiból)
merít. Szerintük a világot az ébrenlét
és az álom egysége alkotja.*

lágképbe és az alkotásba beépült, szemléletté változott integrálódás követi. A művészi felismerés elsősorban a tudatalattit, az ösztönös megjelenítését ragadja meg. Ez jellemzi *Kaffka Margit* Mária évei című, 1912-ben a Nyugatban megjelent regényét. A főhős, Laszlovszky Mária nem tudván összebékíteni álmait és a valóság kisszerűségét, öngyilkosságba menekül. Ugyancsak a pszichoanalízis korai felszabadító hatását tükrözi *Babits Mihály*: A gólyakalifa című regénye; az elfojtás, álom, kettős tudat foglalkoztatja. Babits később is megőrizi érdeklődését a pszichoanalízis iránt, az önelemző versei mindvégig a lélektani analízis útját követik (például a *Psychoanalysis Christiania*), de a Jónás könyve is ezen a nyomon halad (gondoljunk az alászállás, pokoljárás motívumára). *Kosztolányi* érdeklődése nemcsak unokatestvére miatt fordul a lélekelemzés felé; a Szegény kisgyermek panasza

A művészi felismerés elsősorban a tudatalattit, az ösztönös megjelenítését ragadja meg. Ez jellemzi Kaffka Margit Mária évei című, 1912-ben a Nyugatban megjelent regényét. A főhős, Laszlovszky Mária nem tudván összebékíteni álmait és a valóság kisszerűségét, öngyilkosságba menekül. Ugyancsak a pszichoanalízis korai felszabadító hatását tükrözi Babits Mihály: A gólyakalifa című regénye; az elfojtás, álom, kettős tudat foglalkoztatja. Babits később is megőrizi érdeklődését a pszichoanalízis iránt, az önelemző versei mindvégig a lélektani analízis útját követik (például a Psychoanalysis Christiania), de a Jónás könyve is ezen a nyomon halad (gondoljunk az alászállás, pokoljárás motívumára).

(1910) a gyermekkor meghatározó élményeit veszik sorra, a pszichoanalízis elméletét is jól ismerő művész pedig olyan lélekábrázolásra, az ösztönök dominanciájának olyan ábrázolására képes, mint a Nero, a véres költő (1922), a Pacsirta (1924) és az Édes Anna (1926). A művészetébe tudományosan is beépült lélekelemzés hatását leginkább az Esti Kornél (1933) tanúsítja, mely mintegy az alterego, a hasonmás lélektani vizsgálatával újratemeteni igyekszik a művészi személyiséget. *Karinthy Frigyes* is első perctől vonzotta az új szemléletmód, egészen nyilvánvalóan tanúsítják ezt A rossz álom, Feltámadás, Az ítélet című írásai, de a Tanár úr kérem (1916) is ide sorolható a gyermekkor élményeinek felidézésével. *Füst Milán* Nevetők (1920) című regénye az ellenőrizhetetlen ösztönök gyilkossá fordulásáról beszélnek.

A két világháború között a pszichoanalízis a magyar irodalomban a legközismertebb, az életművet, sőt a személyes életet is befolyásoló, maradandó hatást *József Attilára* gyakorolta. A harmincas évek elejétől járt analízisbe, ellenszolgálatként terapeutájának, *Rapaport Samunak* az Ideges gyomor- és bélbajok kezelése és gyógyítá-

sa (1932) című orvosi művét stilizálja. Köztudott, hogy a költő Freud, illetve a lélekgyógyászat más művelőinek munkáit is ismerte, egy idő után, mondhatni, képzett pszichoanalitikus lett. Neki nem kellett elfojtott gyermekkori sérelmeket, kitalált komplexusokat keresnie életében: a pszichoanalízisben kezdettől fogva saját problémáira ismert. Hosszan sorolhatnánk azokat a műveit, amelyekben konkrétan is nyomot hagyott a freudi szemlélet, mindenesetre ezek a művek 1935-től nagy mértékben uralják költészetét. Hogy csak a legismertebb és legtipikusabb verseit soroljam, álljon itt néhány cím: Kései sirató, Ha a hold süt, A bűn, Mint a gyermek. Vitattott, vajon saját elhatározásából, mintegy öngyógyításként vagy pedig analitikusa, Gyömrői Edit tanácsára írta-e meg a Szabad-ötletek jegyzéke két ülésben című vallomását 1936-ban. E pszichológusnő iránt érzett szerelmében a lélekelemzés módszerével hátborzongató mélységeket tár fel (például Gyermekké tétél, Majd megöregszel, Magány, Ki-be ugrál stb.). 1936-ban megjelent Nagyon fáj című kötetének is van ilyen önelemző, összegző jellege, melynek alaprajzát a „történelmi”, a fejlődésében

vizsgált személyiség rajza adja. De elméleti cikkekben is megpróbálta tisztázni a társadalom és a lélek viszonyát; ilyen az Egyéniség és valóság című, 1932-es cikke, Az ifjúság nemi problémái 1932-ben íródott, a Hegel, Marx, Freud pedig 1934-ből vagy 1935-ből való.

Freudnak az európai művészetre gyakorolt hatása szinte áttekinthetetlen. Hatott *Kafka*-ra, hatott a már emlegetett szürrealistákra. *Thomas Mann* a freudizmusban az Én védelmezőjét látta a faszizmus előretörésével szemben. *Stefan Zweig* műveiben a pszichoanalízis módszerével az ösztönök elfojtását is vizsgálja, például A szenvedély könyve című, 1922-es novellagyűjteményében. Erősen hatott az amerikai irodalomra is; *Eugene O'Neill* szinte minden jelentős színpadi műve a freudizmus nyomán jár (a legismertebbek a Különös közzjáték – melyről Karinthy is megemlékezik az Így írtok ti-ben –, Utazás az éjszakában, Amerikai Elektra, Vágy a szilfák alatt stb.).

Összegzésképpen annyit elmondhatunk: nem volt még egy olyan tudományos felfedezés, amely ilyen hosszasan és ilyen mélységesen felforgatta és ilyen erősen megtermékenyítette volna a művészetet. Ebben az értelemben hatása ma is jelen van, elindította a személyiség felszabadításának azt a folyamatát, amely az egyenjogúságért küzdő feminizmust éppen úgy eredményének tudhatja, mint a gyermeknevelésben tapasztalható új szemléletet, az úgynevezett gyermekközpontú pedagógia megjelenését.

Jegyzet

- (1) Freud az emberi lélek világát a következő képletre redukálja: egyfelől van a tudattalan szféra, melyet Es-nek (ósvalaminek vagy ösztönénnnek) nevez. A második meghatározó elem a tudatos szféra, azaz az én területe. Végül a harmadik réteg a felettes én hatásköre.
- (2) Prométheusz a titánok egyike a régi görög mitológiában, aki ellopta a tüzet az égből, és az embereket megtanította annak felhasználására; büntetésül Zeusz a Kaukázus szikláihoz láncolta, ahol egy saskeselyű marcangolta.
- (3) Ödipusz az antik görög mitológia egyik tragikus sorsú hőse. Egy jóslat beteljesedvén rajta, tudtán kívül megöli apját, majd feleségül veszi saját anyját. Amikor sorsát megérti, önbüntetésül mindkét szemét kiszúrja.

A főváros mint iskolafenntartó

Az 1998/99-es tanévben 111 882 f , az ország középfokú iskolába járó diákjainak egynegyede tanult Budapesten. Többségük (61%) a F városi Önkormányzat fenntartásában m köd iskolákat látogatta, a többiek más fenntartók iskoláiba jártak. Az eloszlás azonban igen jellegzetes: ameddig a gimnazisták zöme (82%) kerületi, egyházi vagy alapítványi iskolába járt, addig a szakközépiskolások 84%-a, a szakmunkástanulóknak pedig 89%-a f városi intézményben tanult.

Az adatokból láthatóan a Fővárosi Önkormányzat egyik sajátos feladata olyan intézménytípusok működtetése, amelyekben a fiatalok szakképesítést szerezhetnek, ezért a szakképzésnek az évtized elején kezdődő válsága különösen érzékenyen érintette a főváros oktatásügyét. A válságot több tényező egyidejű érvényesülése okozta. Az egyik az oktatási és képzési rendszer merevsége. A szakmunkásképzés túlságosan korai életszakaszban kezdődött, az általános iskola után nem mélyítette tovább az általános műveltséget, ráadásul túlspecializált képzést adott. A másik a gazdasági környezetben lezajlott tulajdonosi szerkezet változása, és az ipari termelés ezzel párhuzamos csökkenése. A szocialista nagyvállalatok szétesése olyan gyakorlati képzési válságot eredményezett, amelyet a tanműhely vásárlást támogató kamatmentes hitelekkel is csupán az évtized közepére sikerült a Fővárosi Önkormányzatnak megoldania. A gondokat fokozta, hogy a rendszerváltást követő években gyorsan növekedett a munkanélküliség, ami a budapesti pályakezdeket sem hagyta érintetlenül. És végül egészen új jelenség az a nagyméretű demográfiai csökkenés, amely a hetvenes évek közepén született népes korosztályoknak az iskolarendszertől való kilépésével kezdődött el.

A válság elemei mellett egyéb változások is rászorították a fővárost, hogy szisztematikusan átgondolja oktatáspolitikáját. A tulajdonviszonyok átalakulása során felgyorsult a kis- és közepes méretű vállalkozások elterjedése. A gazdasági átalakulás következményeként az iskolarendszerű szakképzés mellett jelentős számú, oktatással és képzéssel foglalkozó vállalkozás jött létre. E cégek tevékenysége nemcsak minőségi versenyt jelentett a képzési piacon, hanem egy-egy profilban kizárólagos szakképzési kínálatot is. A piacgazdaság követelményei kiélezték a munkaerő minőségével szemben támasztott versenyt, ezzel egyidejűleg felértékelték a széles, általános műveltségen alapuló, korszerű szakmai ismereteket.

A válság és a változások hatásainak kezelésére a főváros – kétéves előkészítés után – 1995-ben elfogadott egy szakképzési koncepciót. Az alábbi dolgozat arról számol be, hogy a koncepció elfogadása óta eltelt három és fél évben bekövetkezett demográfiai és gazdasági változások, a közoktatási és szakképzési törvények módosulásai, valamint az európai integrációs folyamatok közepette igazolódnak-e a megfogalmazott célkitűzések.

Az iskolák

Az ország középfokú intézményhálózata a kilencvenes évek közepére intenzíven bővült, s ez a tendencia – kisebb ütemben – a kilencvenes évek második felében is folytatódott, annak ellenére, hogy a gyereklétszám nem nőtt. Az összes intézményen belül, az egyre fokozódó lakossági igény miatt alapvetően a szakközépiskolák és a többcélú (például gimnázium és szakközépiskola, szakközépiskola és szakmunkásképző) iskolák aránya emelkedett. Az évtized első öt évében a gimnáziumok száma 37, a gimnázium és szakközépiskolák száma

86, a szakközépiskolák száma 16 százalékkal emelkedett. 1995 és 1998 között az emelkedés üteme csökkent (gimnáziumok 5%, gimnázium és szakközépiskola 31%, szakközépiskola 8%), annak ellenére, hogy egyre alacsonyabb létszámú korosztályok hagyták el az általános iskola nyolcadik osztályát, és kezdték a középiskola első évfolyamát.

Az országos tendenciák a főváros középfokú intézményeire is jellemzőek. Az 1995/96. tanévben 328 intézmény (ebből 236 szakképző iskola) működött Budapesten. Ezzel szemben az 1998/99. tanévre a középfokú intézmények száma 337-re, ezen belül a szakképzést folytató iskolák száma pedig 248-ra emelkedett. Elmondható tehát, hogy az iskolarendszer sem országosan, sem Budapest egészét tekintve nem reagált a változásokra.

Az országos és a budapesti tendenciáktól eltérően a Fővárosi Önkormányzat a vizsgált időszakban 14,4%-kal csökkentette saját intézményei számát. Míg az 1995/96. tanévben 174 középfokú intézményt működtetett, addig az 1998/99. tanévben már csak 148-at. A csökkenés valamennyi iskolatípust érintette, és a szakképzés koncentrálásának volt a következménye. A koncentrálás azt jelentette, hogy egy-egy szakmát a korábbinál kevesebb iskolában lehet elsajátítani. Ezt a megoldást a demográfiai helyzet kényszerítette ki: sok iskolában nem volt annyi jelentkező, amellyel osztályt lehetett indítani. A demográfiai hullám méretét mutatja, hogy annak ellenére nem volt elég jelentkező, hogy a főváros a szakképzés területén az övezetéhez tartozó 6 várost és 37 községet érintő agglomerációt tekintve regionális, egyes szakmákban pedig országos kiterjedésű feladatokat lát el. Az 1995/96-os tanévben a főváros fenntartásában 33 budapesti és Pest megyei, illetőleg 81 országos beiskolázású intézmény volt. (Az 1998/99-es tanévben 24 budapesti és Pest megyei, 73 pedig országos beiskolázású.)

Az 1995/96. tanévben Budapesten a középiskolák és szakiskolák 53%-ának a Fővárosi Önkormányzat volt a fenntartója, 28%-ának a kerületi önkormányzat, 4%-ának központi költségvetési szerv, 2%-ának egyház és 13%-ának alapítvány. Ezen belül a szakképző intézmények 71%-át tartotta fenn a Fővárosi Önkormányzat. Az 1998/99. tanévben a középiskolák és szakiskolák 26%-ának a kerületi önkormányzatok, 5%-ának központi költségvetési szerv, 5%-ának az egyházak, 17%-ának alapítvány, 2%-ának egyéb magánszemély, 44%-ának a Fővárosi Önkormányzat a fenntartója. Ezen belül a szakképző intézmények 12%-ának a fenntartója kerületi önkormányzat, 26%-ának egyház, alapítvány és egyéb szervezet és 62%-ának a Fővárosi Önkormányzat.

Budapesti középfokú iskolák fenntartó szerint

Fenntartó megnevezése	gimnázium		gimn. és szakközépiskola		szakközépiskola		szakmunkés-képző		szakiskola		Összesen	
	95/96	98/99	95/96	98/99	95/96	98/99	95/96	98/99	95/96	98/99	95/96	98/99
kerületi önkorm.	61	63	2	6	4	4	2	2	23	14	92	89
fővárosi önkorm.	10	9	24	25	79	70	43	39	16	6	174	149
központi kv.-szerv	4	3	2	3	3	6	2	3	-	-	13	17
egyházak	7	15	-	-	-	1	-	-	1	2	8	18
alapítvány	15	17	2	3	14	25	6	7	4	6	41	58
egyéb	-	3	-	-	-	3	-	-	-	-	-	6
összesen:	97	112	30	37	102	109	55	51	44	28	328	337

Mint az a fenti adatokból is jól látható, a szakképzési koncepció elfogadása óta eltelt időszakban az intézmények összevonása miatt Budapesten 9%-kal csökkent a Fővárosi Önkormányzat iskolafenntartói súlya. Különösen a szakközépiskolai képzés területén érzékelhető, hogy a nem önkormányzati fenntartók egyre nagyobb arányban részt kívánnak venni a körzeti feladatellátást is szolgáló, bár más intézménytípushoz képest költségigényesebb középfokú szakképzés intézményeinek fenntartásában. Az 1995-ös évhez viszonyí-

tott nagyobb arányú elmozdulásnak alapvetően a finanszírozással összefüggő okai vannak, ugyanis a normatív állami támogatás mellett a Munkaerő-piaci Alap decentralizált szakképzési alijából jelentős forrásokhoz juthatnak a szakképzésben résztvevők.

Nem csak az iskolák száma változott, hanem az iskolatípusok is átalakultak; kialakultak a vegyes profilú intézmények. 1995-ben a Fővárosi Közgyűlés 19/1995. (IV. 18.) számú önkormányzati rendeletével 26 szakképző iskolában engedélyezte gimnáziumi képzés folytatását. Ezen intézmények többsége közgazdasági, egészségügyi szakmacsoportos képzést folytatott, s így személyi és tárgyi feltételeik lehetővé tették, hogy azok a fiatalok is gimnáziumi képzésben részesülhessenek, akiket a kerületi önkormányzatok által működtetett gimnáziumokban férőhelyhiány miatt nem vettek fel. Az úgynevezett „ÉS” gimnáziumok számának szakközépiskolákban történő növelését a demográfiai hullám lakossági igényekhez igazodó átvezetése tette szükségessé, illetve az, hogy az egészségügyi szakképző iskolákban az új OKJ szerinti, érettségire épülő szakképesítések bevezetésére időben felkészülhessenek.

Az 1998/99. tanévben a 97 szakképző iskola 28%-a szakközépiskolaként, 18%-a szakközépiskola és gimnáziumként, 10%-a szakközépiskola–szakiskola és gimnáziumként, 11%-a szakközépiskola–szakmunkásképző és gimnáziumként, 25%-a szakközépiskola és szakmunkásképzőként, 4%-a szakközépiskola–szakmunkásképzőként és szakiskolaként, 3%-a szakmunkásképzőként és 1%-a speciális szakiskolaként működött. Mindez azt jelenti, hogy a fővárosi önkormányzat intézményei közül már csak 32% tiszta profilú (ezen belül 28% csak szakközépiskolaként, 3% szakmunkásképzőként és 1% speciális szakiskolaként működik), 68% pedig vegyes (szakközépiskola–gimnázium–szakiskola) profilú.

A tanulók

Már volt szó a demográfiai hullámról. Ez azonban nem egyformán érintette a különböző iskolatípusokat.

A tanulólétszám alakulása

ISKOLATÍPUS	1995/96	1996/97	1997/98	1998/99
gimnázium	37 274	36 231	36 101	36 238
szakközépiskola	53 784	56 374	56 948	57 337
szakmunkásképző	23 428	21 228	18 991	15 940
szakiskola	4 139	3 369	2 839	2 367
BUDAPEST ÖSSZESEN	118 625	117 402	114 819	111 882
Ebből: Fővárosi Önkormányzat				
gimnázium	6 743	6 693	6 632	6 600
szakközépiskola	46 623	47 498	47 576	47 219
szakmunkásképző	22 086	19 842	17 252	14 262
szakiskola	2 351	947	575	357
Fővárosi Önkormányzat ÖSSZESEN	77 803	74 980	72 035	68 438

Az adatokból megállapítható, hogy ameddig 1995–1998 között Budapesten összességében 6%-kal csökkent a középfokú oktatásban résztvevők létszáma, addig a Fővárosi Önkormányzat által működtetett iskolákban 12%-kal. Ha csak a szakképzést nézzük (tehát gimnáziumi tanulók nélkül), akkor fővárosi szinten 8% (81 351 főről 75 644 főre), a Fővárosi Önkormányzat szakképző iskoláiban 13% (71 060 főről 61 838 főre) a csökkenés. Látni kell azonban, hogy a csökkenés nagy része a szakmunkásképzésben következett be, és a szakmunkásképzés 90–95%-át a fővárosi önkormányzat látja el. Az érettségít és szakmai képesítést is adó szakközépiskolákban a tanulók száma nőtt: fővárosi szinten 6%-kal (53.784 főről 57.337 főre). Ezzel szemben 32%-kal (23 428 főről 15 940 főre) csökkent

a szakmunkásképzésben résztvevők száma. A Fővárosi Önkormányzat által fenntartott szakképző intézményekben a szakközépiskolai létszám kis mértékben (1%) növekedett, viszont az úgynevezett „ÉS” gimnáziumban 2%-kal, a szakmunkásképzésben 35%-kal, szakiskolában 85%-kal csökkent a tanulói létszám.

Az 1995/1996. tanévben a gimnáziumokban történő továbbtanulás aránya a fővárosban lényegesen magasabb volt, mint az országos átlag. Az általános iskolát a fővárosban eredményesen végző 22 ezer tanulóból 37% a gimnáziumban (országos átlag: 26,6%), 34% a szakközépiskolában és az úgynevezett „ÉS” gimnáziumban (országos átlag: 32,6%), 21,7% szakmunkásképzőben (országos átlag: 31%), szakiskolában pedig az országos átlaggal egyezően 7,3% folytatta tanulmányait. Ez az arány az 1998/1999-es tanévre tovább módosult a szakmunkásképzők és a szakiskolák rovására. A gimnáziumokban továbbtanulók százaléka 1,3%-kal magasabb, a szakközépiskolában 0,7%-kal, a szakmunkásképzőkben 43,6%-kal a szakiskolákban pedig 59,1%-kal alacsonyabb volt, mint az 1995/1996-os tanévben. E módosulásokat a következő táblázat adatai szemléltetik.

A. 7. Szétosztott középiskola típusa

Intézménytípus	1995/1996				1998/1999					
	9. évfolyam típusokos		Nem tpi- lakos	Összes	Meg- oszlás	9. évfolyam típusokos		Összes	Meg- oszlás	
	É	%				É	%			
gimnázium	7 896	39,1	1 580	9 476	34,4	7 910	44,5	1 685	9 395	39,4
szakközépiskola	7 670	38,0	3 435	11 105	40,3	7 479	42,0	3 341	11 020	45,3
szakmunkásképző	3 725	18,5	1 995	5 720	20,8	2 043	11,5	1 178	3 221	13,2
szakiskola	886	4,4	340	1 226	4,5	357	2,0	144	301	2,1
ÖSSZESEN	20 177	100,0	7 350	27 527	100,0	17 789	100,0	6 948	24 337	100,0

Az adatokból megállapítható, hogy a budapesti általános iskolát eredményesen befejezők változatlanul az általános műveltséget nyújtó középiskolákat részesítik előnyben, míg az agglomerációból, illetve az ország egyéb területeiről a fővárosban továbbtanulók az érettségit és szakmai képesítést nyújtó szakközépiskolákat, kisebb részük a gimnáziumot, illetve a szakmunkásképzőt.

Az általános képzés és a szakmai képzés szétválása szükségessé teszi a szakképző évfolyamok tanulólétszámának külön vizsgálatát is. A tanulóknak egyre nagyobb hányada tesz érettségi vizsgát, nyilvánvaló azonban, hogy nem minden érettségizett kerül be egyetemre vagy főiskolára. A végzetek egy része érettségi után szakmát fog tanulni. (Az OKJ-ben szereplő szakmák jelentős része, mintegy fele érettségihez kötött.) A szakmai képzésben résztvevő, érettségivel rendelkezők, továbbtanulók létszáma az 1995/96-os és 1998/1999-es tanévekben a következők szerint alakult:

Érettségi utáni szakmatanulás

	1995/1996		1996/1997		1997/1998		1998/1999	
	szak- nemek- képzőben	szak- közép- iskolában	szak- nemek- képzőben	szak- közép- iskolában	szak- nemek- képzőben	szak- közép- iskolában	szak- nemek- képzőben	szak- közép- iskolában
13. évfolyam	1404	5288	1394	5930	1391	6623	1302	6865
14. évfolyam	1158	486	1335	1024	1160	1307	1118	1982
15. évfolyam	-	-	-	48	76	181	65	199
Összesen	2562	5774	2729	7022	2627	8111	2485	9046
Működésesen	8336		9751		10 738		11 531	

A tendenciából látható, hogy míg a szakmunkásképzőkben továbbtanuló érettségizettek létszáma 3,0%-kal csökkent, addig a szakközépiskolák szakképző évfolyamain, a szakmai képesítés megszerzésére felkészülők létszáma összességében 56,6%-kal (5774 főről 9046 főre) emelkedett.

A hazai, így a fővárosi képzési rendszer gazdasági-társadalmi környezetét alapvető, ám nehezen áttekinthető és prognosztizálható változási folyamatok jellemzik. A szerkezetváltás nehezen kirajzolódó körvonalai külön is rendkívüli feladatok elé állítják az intézményes képzési rendszert, hiszen a képzési szisztémát szerkezeti és minőségi tekintetben egyaránt a gazdasági-társadalmi változások kívánalmainak megfelelően kellene átalakítani. A gazdaság szerkezetváltozásának a képzés szempontjából feltétlenül számításba veendő paraméterei azonban nehezen körvonalazhatók.

Bizonyos azonban, hogy az új képzési szükségletek már megjelentek. Mindezt a képzési rendszert használó állampolgárok maguk is érzékelik. A sokféle új impulzus hatására az iskolai és iskolán kívüli képzési rendszer átalakulása is megindult. A feladat most többek között éppen az, hogy mélyebb elemzésekkel feltárjuk, számításba vegyük, valójában hol tartanak a strukturális változások, mely területeken sikerült a képzési szerkezet átalakítását többé-kevésbé egybehangolni a gazdasági-társadalmi változások követelményeivel, illetve milyen területeken mutatkoznak strukturális jellegű vagy más természetű zavarok, a képzés jelenlegi szakmaszerkezete és tartalma mennyiben igazodik a munkaerőpiac keresleti igényeihez.

Az oktatás-képzés eredményességének megítélésében jelentős mutató a lemorzsolódás, illetve az évismétlők, a kimaradók arányának vizsgálata. A Fővárosi Pedagógiai Intézet az 1996/97-es tanévtől folyamatosan vizsgálta a Fővárosi Önkormányzat szakképző iskoláiban a lemorzsolódást. A lemorzsolódás főbb okai a következőkben összegezhetők: gyenge előképzettség, tanulási problémák, gyenge tanulmányi előmenetel, téves pályaválasztás, elidegenedés a szakmától, személyiségzavarok, beilleszkedési zavarok, szociális, egészségügyi okok.

Az 1995/96. tanévben végző évfolyamnál átlagosan a szakközépiskolákban a lemorzsolódás mértéke 18,1%, a szakmunkásképzőkben 25–30% között mozgott, míg az 1997/98. tanévben a szakközépiskolákban már 19,8%, a szakmunkásképzőkben 28–35% között volt. Az átlagtól való eltérések a szakközépiskolai szakok, szakmacsoportok, illetve a szakmunkásképzésben a gazdasági ágazatok vonatkozásában többnyire szélsőségesek. Legmagasabb a gépgyártás, karbantartás, villamosipar szakmaiban, esetenként a 40%-ot is eléri. A szolgáltatási szakmák megtartó képessége lényegesen kedvezőbb, itt 10% alatti lemorzsolódás is regisztrálható.

A tanév eleji létszámokban az évismétlők aránya a szakképzés valamennyi iskolatípusában a következő tendenciájú: az 1995/96. tanév eleji gimnáziumi létszámban 2%-os (1990-ben 1,5%), a szakközépiskolai létszámban átlagosan 3%-os (1990-ben 4%), a szakmunkásképző iskoláknál 5,6% (1990-ben 4%) volt. Az 1997/98-as tanévben a gimnáziumokban 1,8%, szakközépiskolákban 3,13%, szakmunkásképzőkben 9,5% (ebből az általános iskolát végzettek 11,6%-a évfolyamismétlő volt). A lemorzsolódási vizsgálatok külön is kitértek a 9–10. évfolyamos tanulók körére. Megállapítható, hogy e két évfolyamon „tragikusan” sok az iskolát elhagyók száma. (Az 1997/98-as tanévben beiskolázott létszám több mint egynevede.)

A pedagógusok

A pedagógusok intézménytípusok szerinti létszámának alakulása – a finanszírozási gyakorlattal egyezően – a tanulónak az adott intézménytípusban bekövetkező létszámváltozását követi. Ennek megfelelően a fővárosban 1995–1998 között 9 427 főről 9 757 főre, 3,5%-kal nőtt a középfokú oktatási intézményekben oktató pedagógusok száma. Ezen

belül 9,3%-kal növekedett a gimnáziumokban, 13,3%-kal a szakközépiskolákban és 30,8%-kal csökkent a szakmunkásképző- és szakiskolákban.

A Fővárosi Önkormányzat által működtetett intézményekben a pedagóguslétszám 13,2%-kal növekedett az „ÉS” gimnáziumokban, 28,0%-kal a szakközépiskolákban és csökkent 31,8%-kal a szakmunkásképző- és 83,8%-kal a szakiskolákban.

A pedagóguslétszám alakulása

Intézménytípus	1995/1996 fő	1996/1997 fő	1997/1998 fő	1998/1999 fő
Gimnázium	3601	3690	38 268	3936
szakközépiskola	4057	4273	4411	4598
szakmunkásképző	1557	1308	1151	1100
szakiskola	212	166	149	123
BUDAPEST ÖSSZESEN	9427	9437	9837	9757
Ebből: Fővárosi Önkorm.				
gimnázium	505	528	562	572
szakközépiskola	3532	3663	3691	3631
szakmunkásképző	1457	1223	1051	993
szakiskola	105	52	28	17
Főv. Önk. összesen:	5569	5414	5332	5213

Az 1995/96. tanévben a gimnáziumokban a pedagógusok 95,2%-a középiskolai tanári, 3,1%-a általános iskolai tanári, 0,7%-a szakmai tárgyra képesített, de pedagógiai végzettség nélküli és 0,6%-a tanítói képesítéssel rendelkezett, 0,4% nem rendelkezett pedagógiai végzettséggel. A szakközépiskolákban középiskolai tanári végzettséggel a pedagógusok 57,8%-a, szakmai tárgyra pedagógiai képesítéssel 27,9%-a, szakmai tárgyra nem pedagógiai képesítéssel 7,8%-a, általános iskolai tanári végzettséggel 6,1%-a, tanítói végzettséggel 0,4%-a rendelkezett. A szakmunkásképző iskolában középiskolai tanári végzettségű 23,2, általános iskolai tanári végzettségű 12,1%, szakmai tárgyú képesítésű 20,8%, gyakorlati oktató, illetve szakoktató 43,9% (684 fő). Ez utóbbiból 10,1% középiskolai és általános iskolai tanári végzettséggel, 76,0% szakmai tárgyra képesítéssel és 13,9% szakmunkás képesítésű szakoktató.

A pedagógusok szakképesítés szerinti összetétele az 1998/99-es tanévben a következők szerint alakult: a gimnáziumban a pedagógusok 94,7%-a középiskolai tanári, 4%-a általános iskolai tanári, 1,3%-a szakmai tárgyra képesített tanári végzettséggel rendelkezik. A szakközépiskolákban középiskolai tanári végzettséggel a pedagógusok 58,1%-a, szakmai tárgyra pedagógiai képesítéssel 28,4%, szakmai tárgyra nem pedagógiai képesítéssel 6,9, általános iskolai tanári végzettséggel 6,2%, tanítói végzettséggel pedig 0,3%-a rendelkezik. A szakmunkásképző iskolában középiskolai tanári végzettségű 24,9%, általános iskolai tanári végzettségű 12,5%, szakmai tárgyú képesítésű 20,4%, tanító végzettséggel 0,5% és gyakorlati oktató, illetve szakoktató 41,7% (483 fő). Ez utóbbiból 6,6% középiskolai és általános iskolai tanári végzettségű, 81,8% szakmai képesítésű és 11,6% szakmunkás képesítésű szakoktató.

A pedagógusok szakképesítés szerinti összetétele tehát mindhárom intézménytípusban kis mértékben javult. Összességében megállapítható, hogy a szakképző intézményekben növekedett a középiskolai tanári végzettséggel és csökkent a szakoktatók körében a szakmunkás képesítéssel rendelkezők száma. Szakmunkás végzettségű oktatók csak a szakmunkásképző iskolák pedagógus állományában vannak jelen 11,6%-kal.

Az egy pedagógusra jutó létszám az országos és budapesti átlaggal szemben a Fővárosi Önkormányzat iskoláiban magasabb, annak ellenére, hogy a szakiskolák kivételével a

szakközépiskolákban 13,2-ről 13,0-ra, a szakmunkásképzőkben pedig 15,2 főről 14,6 főre mérséklődött.

Az egy pedagógusra jutó tanulólétszám alakulása

Intézménytípus	1995/96.		1996/97.		1997/98.		1998/99.	
	Országos	Budapest	Országos	Budapest	Országos	Budapest	Országos	Budapest
Gimnázium	10,9	10,4	10,7	9,8	10,5	9,4	10,3	9,4
szakközépiskola	13,2	13,3	13,5	13,2	13,5	12,9	13,4	12,4
szakmunkásképző	15,0	15,0	15,6	16,2	15,3	16,4	14,6	14,5
szakiskola	16,0	26,1	15,5	24,6	16,2	26,7	15,0	24,3
Összesen (átlag)	13,0	12,8	13,0	12,5	12,9	12,2	12,6	11,5
Főv. Önkorm. gimnázium	13,3		13,2		15,2		10,0	
szakközépiskola	12,7		12,9		16,2		12,5	
szakmunkásképző	11,8		12,8		16,4		14,4	
szakiskola	11,5		13,0		14,6		17,8	
Főv. Önk.össz. átlag	13,6		13,6		13,5		13,2	

Az adatokból kibontakozó kép azt sugallja, hogy a főváros mint iskolafenntartó rugalmasabban és racionálisabban reagált a demográfiai és gazdasági helyzetből fakadó változásokra, mint Budapest többi iskolafenntartója.

Az elmúlt években a főváros szakképzésében olyan folyamatok indultak el, amelyek eredményeképpen alapvető intézményi struktúrák változtak meg, s amelyek hosszú távú hatásait ma még nem lehet egyértelműen megítélni. Tény, hogy a bemutatott időszakban a fővárosban visszaszorult a szakképzés minden olyan területen, amely nagyüzemi keretek között gyakorolható foglalkozásokra képez, és amelyekben jelentősen csökkent a tanulók érdeklődése, a munkáltatók aktuális igénye. Tény az is, hogy a tanulólétszám oly mértékben csökkent, a fővárosi gazdasági szféra olyan passzivitásba vonult a gyakorlati képzés területén, hogy az már az egész intézményhálózat működtetését veszélyeztette. A piacgazdaság pedig jelentősen megváltoztatta a szakképzés gazdasági szerepét, társadalmi megítélését. Ezen folyamatokat, tendenciákat figyelembe véve a Fővárosi Önkormányzatnak tehát szükséges volt megtennie mindazokat a lépéseket, amelyek feladatátcsoportosítást, intézmény-összevonást, illetve egyes szakképesítések tekintetében a képzési kapacitások csökkentését eredményezte.

Végül fontos hangsúlyozni azt is, hogy e fenntartói racionalizálások hozzájárultak a rendszer egy részében a szolgáltatások színvonalának az emelkedéséhez, az intézményi kínálat gazdagításához, a szolgáltatások igénybe vevői számára pedig a szabad választás sokféle lehetőségeinek biztosításához is. A közoktatás és ezen belül az iskolarendszerű szakképzés átalakulási folyamata még egyáltalán nem zárult le. Az intézmények feladatrendszerének áttekintése, beiskolázási területük újragondolása, az iskolai tanműhelyek hatékonyabb működtetése, a lakossági és a munkapiaci igények közelítése stb. olyan feladatok, amelyek minden iskolafenntartótól folyamatos alkalmazkodást kíván a változásoknak megfelelően, oktatáspolitikájának pedig újra és újragondolását igényli.

Szociális struktúrák mint az önépítés alakzatai

A társadalom és a jog autopoietikus felépítése

A társadalomtudományok önkorrekcións logikája semmiképpen sem nélkülözheti a konstruktivitás azon elgondolását, amely ellenszegül a szubsztanciaképzés mindenkori gyakorlatának. Éppen ezért sokféle oktatási területet átjárhat a rendszerelméleti gondolkodás Luhmann-féle megközelítése.

Az utóbbi két évtizedben egyre nagyobb érdeklődés mutatkozik az önreferenciális problémák iránt. A szociológiai elméletek több ponton fordulnak a konstruktivizmus körántsem egyöntetű paradigmájának irányzataihoz. Egyik előadásában *Niklas Luhmann* a következőképpen fogalmazott: „Az újabb elméletek (...) azt jelzik, hogy maga a realitás is önreferenciális, cirkulárisan felépített, és ezen vonatkozásának a megfigyelése elkerülhetetlen. Ennek következtében megnőtt az érdeklődés az úgynevezett autopoietikus rendszerek, vagyis az olyan rendszerek iránt, amelyek folyamatosan újraterektik magukat, s közben nem pusztán szerveződésük módját választják meg, vagyis nem pusztán strukturálják magukat, hanem még az alkotóelemeik, legutolsó egységeik, atomjaik, vagy egyéneik maguk is egységként konstituálják önmagukat. Ezek a rendszerek – egy definiálhatatlan, hártatlan, komplex alap fölött mintegy lebegve – olyan egységek kombinálódásából alakulnak ki, amelyeket önmaguk hoznak létre sejtként, vagy idegi impulzusként, avagy cselekvésként, vagy éppen szóként. Ezért nevezik ezeket *Humberto Maturana* javaslata nyomán autopoietikus rendszereknek.” (1) *Niklas Luhmann* „műveleti konstruktivizmusa” a *Maturana* és *Varela* által kidolgozott biológiai önépítő rendszerek elméletét alkalmazza a társadalomtudományok kérdésmegközelítésére és funkcionális alapelveire. (2) A *Jogfilozófiák* sorozatban megjelent *A társadalom és a jog autopoietikus felépítése* (3) című tanulmánykötet „elsősorban *Luhmann* tevékenységére összpontosítva” a kibontakozó konstruktivizmus perspektívájában megfogalmazódó kérdésekről és vitapontokról ad áttekintést.

Cs. Kiss Lajos bevezetője vázolja azt a tudománytörténeti horizontot, melyben a társadalomelméleti gondolkodás radikális fordulata végbement. Eszerint „a modern társadalomban a fakticitás tapasztalásának újfajta módozata jelent meg, (4) mivel a centrum nélkülivé váló világ nem gondolható el olyan független létezőként, mely normatív modellként szolgálhatna a szociológiai leírás számára. Ennek eredményeként bármilyen megfigyelés csupán alternatív valóságkonstrukciókat hozhat létre, minthogy „maga az elmélet is a megfigyelni és leírni szándékolt tárgy részévé válik, de nem a klasszikus tudásszociológia eredendő létbeágyazottságának, illetve létfüggőségének az értelmében, hanem abból a meggondolásból, hogy a világ kívülről nem figyelhető meg, mert egyetlen megfigyelés sem képes önmagát a megfigyelés tárgyától megkülönböztetni, illetve ezt csak egy következő megfigyelés teheti, amelyre újlag érvényes az önmegkülönböztetés lehetetlensége, s a sor folytatható a végtelenségig. A megfigyelések mindig csak a világban mehetnek végbe.” (5) Már ezen a ponton hangsúlyoznunk kell, hogy az ismeretelméleti konstruktivizmus eme alapvétele összecseng azzal, hogy az újkori hermeneutika szerint az értelmezés nem statikus alany/tárgy-viszonyt feltételez, hanem a kérdező és a kérdett dolog ontológiai elválaszthatatlanságát vonja be a játékba. Fontos azonban, hogy e

látszólagos hasonlóság ellenére különbség mutatkozik az idegenség megtapasztalhatóságának gyakorlatában, s éppen ez lehet az egyik kérdés, melyet az eltérő válaszok alapján érdemes szem előtt tartanunk.

A Bevezetés másik kiindulópontja a társadalmon és kommunikációs hálózatokon belül elkülönült részrendszerek státusát érinti. Ugyanis a fenti szemléletváltozásból következik, hogy a modernitásban olyan önújratertemesen nyugvó autonóm részrendszerek épülnek ki, melyek maguk is önreferenciális egységek. Ilyen a jog is, mely annak köszönheti érvényességét, hogy egészen egyszerűen „jogi műveleteket alkalmaznak jogi műveletek eredményeire. A jog érvényességét nem lehet a jogrendszeren kívül, transzcendens igazolások formájában előállítani, majd onnan a jogba bevezetni. (...)» a jogon kívül nem létezik jog, tehát a rendszer társadalmi környezetéhez való viszonyában nincs a jognak sem inputja, sem outputja.» (6) (Természetesen számtalan analógia idézhető

lenne ennek alátámasztására. Luhmann egyszerű példájával élve magát az életet is megragadhatjuk önújratertemésként, azaz autopoiéziszként: „az élet életet szül, és kívülről semmi sem adhat hozzá további életet. Az élet önreferenciális zárt reprodukcióként rendezkedett be. Az autopoiézisz kifejezést először erre alkották meg.» (7) A kötetben szereplő írások többször(ösen) újrafogalmazzák ezt az előfeltevést és felteszik a kérdést: hogyan érintkeznek, érintkezhetnek-e egyáltalán az egyes részrendszerek. Tágabban fogalmazva: lehetséges-e az autopoiézisz elve alapján működő világban rendszerek közötti kommunikáció.

Mielőtt rátérnénk a kiadványban szereplő tanulmányokra, érdemes rövid kitérőt tennünk. Az imént vázoltak alapján úgy tűnhet ugyanis, hogy az önépítő rendszerek elmélete univerzalisztikus modellt kínál a világ jelenségeinek leírására. El kell oszlatnunk e félreértést. Éppen ellenkezőleg: Maturana és Luhmann is abból indul ki, hogy nem lehetséges teljes, mindent átfogó

*A Bevezetést Karácsony András
Konstruktivizmus a
társadalomelméletben című tanulmánya
követi, amely a konstruktivizmus
paradigmáján belüli „áramlatok”
elkülönítésével kezdődik. E történeti
eszmefuttatás szerint a társadalmi
(fenomenológiai) konstruktivizmus
középpontjában Berger és Luckmann
tevékenysége áll. Az említett szerzők
mindenekelőtt arra keresnek választ,
hogy miképpen lehetséges társadalmi
rend. Nézetük szerint a válaszhoz az
intézményesülés, a tárgyasodás és a
legitimációs folyamatok vizsgálata
vezethet el.*

megismerés. Sőt, e parciális játéktérben az egyes elméletek sem vihethők át azonos módon egyik tudományterületről a másikra. Nem arról van tehát szó, hogy az autopoiézisz jelensége mentén egyformán konstruálható meg az élet, a társadalom, a jog stb. területe; hanem arról, milyen strukturáltságot mutatnak a szociális rendszerek akkor, ha önépítő folyamataikat és belső működésüket nem valamely instanciához, hanem saját maguk által létrehozott funkciók referenciáihoz mérjük. E konstruktivizmus által kijelölt paradigma éppen azt a lehetőséget zárja ki, hogy valamilyen értelmezendő egységet visszavezessünk annak rendszerén túlra, s e külső középpont vagy eredet alapján építsük fel annak határait. Siegfried J. Schmidt szerint „megismerésünk nem egyfajta objektív valóságot képez le, hanem konstruál valamit, amit valóságként ismerünk el.» (8) Éppen ezért érdemes eljátszani a gondolattal: milyen következményekkel találkozunk magunkat szembe, ha olyan területeket próbálnánk leírni az autopoiézisz kérdésirányai mentén, mint pl. az irodalom. Ebben az esetben ugyanis elterelődhetne a figyelem azokról a jelenségekről, melyek pusztán kívülről határozzák meg az irodalmi szisztémát. Kulcsár Szabó Ernőt idézve: „A kérdés inkább az, hogyan reagál ezekre a tényezőkre az irodalom mint önmegalkotó rendszer. Hisz az iro-

dalmiságban forgalmazott nézetek logikája maga ad hírt arról, hogyan «esztétizál» az irodalom külső meghatározottságból származó szerep-összetevőket és miként válaszol az autopoietikus rendszer «feltörésére» irányuló hatásokra.” (9) Vagy a kérdés így is átfogalmazható: ha az autopoietikus rendszerként elgondolt irodalmiság radikálisan ellenszegül egy külső centrumok mentén felépített történeti konstrukciónak, akkor ténylegesen nem lehet más, csak irodalom.

De térjünk vissza fentebbi kiindulópontunkhoz. A Bevezetést *Karácsony András* Konstruktivizmus a társadalomelméletben című tanulmánya követi, amely a konstruktivizmus paradigmáján belüli „áramlatok” elkülönítésével kezdődik. E történeti eszme-futtatás szerint a társadalmi (fenomenológiai) konstruktivizmus középpontjában *Berger és Luckmann* tevékenysége áll. Az említett szerzők mindenekelőtt arra keresnek választ, hogy miképpen lehetséges társadalmi rend. Nézetük szerint a válaszhoz az intézményesülés, a tárgyasodás és a legitimációs folyamatok vizsgálata vezethet el. Az ismeretelméleti konstruktivizmus elsősorban az autopoietikus rendszerek modellezésére (*H. v. Foerster*), *Piaget* kognitív pszichológiájára, valamint *Maturana és Varela* biológiai munkáira támaszkodik. Ez az irányzat a kognitív, konstruált, fiktív és interszubjektív valóság leírhatóságára tesz kísérletet. Az empirikus konstruktivizmus áramlata a tudományos típusú tudást vizsgálja, s ennyiben szorosan kapcsolódik a tudásszociológiához, az etnometodológiához, a mikroszociológiához és egyes antropológiai elképzelésekhez. Ez a konstruktivizmus is a társadalmi világ iránt érdeklődik. A szociológiai elméleteket ily módon a társadalomhoz és nem a tudományhoz kapcsolja; mégpedig azért, mert „a szociológiai alapfogalmak, modellek az elemzési területekhez tartoznak, azokban lehorgonyoztak, és azokra kell ezeket visszavezetni.” (10) A tanulmány ezen irányzat egyes felismeréseit, például *Knorr-Cetina* következtetéseit összeköti *Gadamer* koncepciójával, mely szerint a megértés átfordítási folyamat, nem pedig behelyezkedés valami adottba. A konstruktivizmus negyedik áramlata *Niklas Luhmann* műveleti konstruktivizmusa. *Karácsony András* írásának ezen része mintegy bevezeti a kötet gerincét képező *Luhmann-összeállítás*. Kitér azokra a rendszer- és kommunikációelméleti fogalmakra, melyek alapján a „műveleti konstruktivizmus” felépíti saját gyakorlatát. Elsősorban a megfigyelés, az ön- és idegenreferencia, illetve a realitás vezérfonala mentén mutatja be *Luhmann* hipotézisét. Eszerint a rendszer és környezete közti aszimmetrikus megkülönböztetés az autopoieízis egyik alapja. „A rendszer önleírása konstrukció, mert az önreferencia és az idegenreferencia további megkülönböztetési lehetőségek elvileg végtelen sorára utal, s a valóság más megkülönböztetésekkel másféleképp is felépíthető.” (11) A konstrukciók valóságában tehát egy rendszer számára a realitás fogalma saját műveleteinek végrehajthatóságát jelenti.

Az irányzati struktúrák ismertetése után *Karácsony András* tanulmánya az autopoieízis fogalmának differenciálódását járja körül. Utal többek között arra is, hogy a szociális rendszerek elemi művelete, a kommunikáció hogyan értelmezhető *Luhmann* elmélete alapján. E konstrukció szerint az információ „közlés” megértés egymásra vonatkozásakor jön létre kommunikáció, mely körforgóan zárt rendszer. „*Luhmann* felfogása a kommunikáció fogalmát eloldja a tudat fogalmától. Noha kommunikációról nem beszélhetnénk, ha nem lenne tudat, a gondolatok egymásra következése (mely a tudatot jellemzi) nem ugyanabban a rendszerben fut le, mint a kommunikációról kommunikációra történő haladás. A tudat sohasem képes önmagát teljesen átfordítani kommunikációba. Egy kommunikatív sorrendiség minden pillanatában több a tudat, mint amit kommunikálni képes. Csak a kommunikációval «kezdődik» a társadalom; a gondolat mindig a tudatba bezárva marad. Ha ezt az eszme-futtatást elfogadjuk, úgy már nem olyan meglepő, amikor *Luhmann* – provokatív éltől nem mentesen – így fogalmaz: csak a kommunikáció képes kommunikálni, s az ember hozzágondolja a magát.” (12) Mivel a kommunikáció valószínűtlen (nem bizonyos a megértés!) és tervezhetetlen irányú folyamat, ezért a társadalmi-kulturális evo-

lúció során kialakulnak azok a közegek, melyek erősíthetik a kommunikáció valószínűségét (ilyen például a nyelv vagy a könyvnyomtatás).

A luhmanni rendszer- és kommunikációelmélet ismertetése után a tanulmány röviden kitér a szociokulturális evolúció elméletére, mely a szerkezetváltozásokat magyarázza a variáció – szelekció – restabilizáció szelektív mechanizmusainak megkülönböztetésével. „Evolúcióról akkor beszélhetünk, amikor szerkezetváltozások a variációk, szelekciók és restabilizációk nem egyeztetett összjátékából alakulnak ki, mely események nem tervezhetők, nem is prognosztizálhatók.” (13) Luhmann elmélete tehát az evolúciót nem egyenesvonalúan növekvő differenciálódásként értelmezi, hanem a differenciálódási formák változásaként írja le. Ez egyben azt is jelenti, hogy ami az evolúció során nem választódott ki, az nem tűnik el, hanem megmarad lehetőségként. Ugyanakkor a szelekciót maga a rendszer irányítja és azokkal az összefüggésekkel stabilizálódik újra, melyek fenntartják az autopoieízist.

Karácsony András tanulmányának zárófejezete a konstruktivista elképzelések határfel-tételeire utal. Rendkívül fontos annak hangsúlyozása, hogy több összetevő (például a hagyomány) gátat szab a valóságkonstrukciók végtelenségének. Nem véletlen tehát, hogy ezen a ponton – Gadamerhez kapcsolódva – megfogalmazódik a hermeneutika illetőségi köre is, hiszen egy adott hagyomány „erőteljesen összehangolja a valóságkonstrukciókat.” (14)

Átgondolt szerkesztői stratégiára vall, hogy a bevezetőnek szánt részek és Luhmann dolgozatai közé beékelődik egy függelék, amely az autopoietikus felfogás alapfogalmainak definícióit tartalmazza. Ez nemcsak a kötet olvasását könnyíti meg, hanem egyben hozzájárul az előfeltevések „tisztázásához” is, ami elengedhetetlen feltétele a konstruktivizmus-ról szóló beszéd kialakításának. Ugyanakkor a Függelék szerepeltetése azért is indokolt, mert több olyan kifejezést definiál, melyek más diszkurzusban mást-mást jelentenek („elvárás”, „értelem”, „kód”, „program” stb.). E „szótár” használata emellett megkönnyíti a konstruktivista fogalomrendszer elsajátítását, miközben azzal is szembesül olvasója, hogy a tanulmányok állításai folyamatosan aktualizálják az előfeltevéseket, így „értelmük” folyamatos interakcióban bontakozhat ki.

A kötet második részében Niklas Luhmann Szociális rendszerek című könyvének három részlete kapott helyet. Ezek az autopoieízis, az értelem és a társadalom fogalmának értelmezhetőségére épülnek. Luhmann az önreferenciális rendszerek struktúráképző folyamatait a komplexitás és a környezetre való nyitottság szempontjai mentén fejti fel. Kitér arra a dilemmára is, mely a csatlakozóképesség elsajátítása, az egyoldalú ellenőrzésről való lemondás és az önmegfigyelés differenciaképző eljárása során nyílik fel a szociális és pszichikai rendszerek szerveződésében: „Az önmegfigyelés egyúttal az autopoieízis operatív mozzanata, mert az elemek reprodukciója során biztosítani kell, hogy ezek az elemek a rendszer elemeiként, és ne valami másként reprodukálódjanak. Az önreferenciálisan zárt rendszereknek ez a koncepciója s ilyen felfogása nincs ellentmondásban a rendszerek környezetre való nyitottságával. Az önreferenciális művelési mód zártsága sokkal inkább a lehetséges környezeti kapcsolatok kibővítésének a formája. Ez a forma – azáltal, hogy a műveletek meghatározására alkalmasabb elemeket hoz létre – fokozza a rendszer számára lehetséges környezet komplexitását.” (15) Luhmann interpretációja ezen a ponton eltér azon klasszikus elméletektől, melyek szembeállítják egymással a zárt és nyitott rendszereket; de Maturana felfogásától is, aki a rendszer és környezete kapcsolatába mindenkor beleérti a megfigyeltőt mint önálló rendszert. Luhmann szisztémájában ez a kapcsolat az értelem alapzatát feltételezi: „Az értelem minden belső műveletnél lehetővé teszi a magára a rendszerre, valamint a többé-kevésbé feldolgozott környezetre vonatkozó utalások folyamatos együttvitelét.” (16) Az értelem evolúciójának ilyen jellegű felfogása teszi lehetővé a szociális és pszichikai rendszerek komplexitását, mert azok magát az önreferenciát is értelem formájában dolgozzák fel; azaz „az értelem a világ formájává válik számukra, és ezzel fogják át a rendszer és környezet különbözőségét.” (17) Az értelemrendszerek vi-

lágkonstituáló stratégiái ugyanakkor feltételezik magának az értelemnek a destabilizációját az önreferenciális folyamatok révén. Pontosabban: a statikusságtól való mindenkori elmozdulás szükségszerűségét. Az értelem tehát folyamatos mozgásként jelenik meg a rendszer számára, mely biztosítja az önreferenciális szerveződés aktualitás-feldolgozását és a differenciákra vonatkozó információáramlást. „Végezetül, az értelem mint evolúciós universalis az önreferenciális rendszerképződés zártsága tételének is megfelel. Az önreferenciális rend zártsága itt azonos jelentésűvé válik a világ végtelen nyitottságával. Ez a nyitottság ugyanis az értelem önreferenciális jellege révén jön létre, és általa folyamatosan újraaktualizálódik. Az értelem újra és újra értelemre utal, és sohasem valami másra az értelemszerűből kiindulva. Az értelemhez kötött rendszerek ezért nem képesek az értelemmentes átélésre és cselekvésre.” (18)

Luhmann rendszerelmélete a fentiekből kiindulva megkísérli értelmezni a társadalom fogalmát mint a szociális teljességének az egységét. „(...)a társadalom az az átfogó szociális rendszer, mely minden szociális magába foglal, és ezért nem ismerhet szociális környezetet. Ha mégis felbukkan valami, ami szociális – ha tehát újszerű kommunikációs partner vagy téma merül fel –, akkor a társadalom bővül általuk. Hozzánőnek a társadalomhoz. Nem helyezhetők kívülre, nem kezelhetők a társadalom környezetének ügyeként, mert a társadalom mindaz, ami kommunikáció. A társadalom az egyetlen szociális rendszer, amelynél ez a különös tényállás fellép.” (19) Mindebből következik, hogy a társadalom nem képes kommunikálni környezetével, saját működésén belül nem létezik környezeti kapcsolat; vagyis teljes mértékben zárt rendszer és ez különbözteti meg minden más rendszertől. Ugyanakkor a társadalom képes érzékelni környezetét, mindenkor rá van utalva azokra az érzékelőkre, melyek közvetítik számára a környezetet. „Ezek az érzékelők az interpenetrációk (kölcsonös áthatások) teljes értelmében felfogott emberek mint pszichikai és testi rendszerek.” (20) Vagyis az interpenetráció jelensége teszi lehetővé, hogy az autopoietikus rendszerekben megnyíljanak a környezeti kapcsolatok. Ez azt is jelenti, hogy „(...)az információk műveleti folyamatba rendezésének funkciósjai egymástól elválasztottként álljanak fenn és ennek ellenére mégis összekapcsolódnak; vagyis olyan rendszerek jönnek létre, melyek környezetükre való vonatkozásukban egyszerre zártak és nyitottak. (21)

A rendszerszintű megfigyelések alapjelenségeinek kifejtése után a kötet harmadik része az autopoiézisz gyakorlati következményeit alkalmazza a jogra, annak szerveződésére és hermeneutikájának leírására. Luhmann *A jog szociológiai megfigyelése* című tanulmánya a jogrendszer társadalmi funkcióját értelmezi. Eszerint a jognak környezetéhez való viszonyában nincs sem jogi inputja, sem jogi outputja: „A jogi követelmény a rendszer egységét és zártságát szimbolizálja.” (22) A tanulmány a normativitás elvárás módusának funkcióját járja körül; a joggyakorlatot olyan autopoietikus rendszerként értelmezve, melyben folyamatosan variálódik a normatív elvárás szerkezet.

*A rendszerszintű megfigyelések alapjelenségeinek kifejtése után a kötet harmadik része az autopoiézisz gyakorlati következményeit alkalmazza a jogra, annak szerveződésére és hermeneutikájának leírására. Luhmann *A jog szociológiai megfigyelése* című tanulmánya a jogrendszer társadalmi funkcióját értelmezi. Eszerint a jognak környezetéhez való viszonyában nincs sem jogi inputja, sem jogi outputja: „A jogi követelmény a rendszer egységét és zártságát szimbolizálja.” (22) A tanulmány a normativitás elvárás módusának funkcióját járja körül; a joggyakorlatot olyan autopoietikus rendszerként értelmezve, melyben folyamatosan variálódik a normatív elvárás szerkezet.*

nan nyeri pozitívását, hogy magára a jogra támaszkodik; ugyanakkor a jog „saját érvényességi elvének instabilitására” (23) alapozódik, hiszen mindenkor csak a következő döntés érvényes. A jogszolgáltatás tendenciaváltozásai mindazonáltal legitimációs deficitekhez vezethetnek, hiszen „a jog pozitívításának kérdése a jogrendszer számára megválaszolatlan kérdés, mivel e kérdésben sohasem kerül sor döntésre.” (24) Luhmann tanulmányának zárása a rendszer reflexiójáról áttér a helyes döntés kérdésének vizsgálatára, mely a jogdogmatika szerkezeti változásait érinti. Elsősorban arra utal, hogy a következményekhez való igazodás egyidejű elvárása és lehetetlensége miatt tekinthető rendszerspecifikumnak a jog döntésméletében.

A kötetben szereplő utolsó Luhmann-szöveg A jog mint szociális rendszer címet viseli. A tanulmány a jogot olyan, a társadalomban létező rendszerként értelmezi, amely saját kóddal rendelkezik: „A kódolás döntő jelentőségű a jogrendszer szempontjából, mivel a rendszert saját, belsőleg létrehozott kontingenciával látja el. Mindaz, ami a jogi relevancia területére belép, vagy jogos, vagy jogtalan; és ami e kódnak nem engedelmessé válik, az csak akkor lehet jogilag jelentékeny, ha a jogosságra és jogtalanságra vonatkozó döntések esetén előzetes kérdésként relevánssá válik.” (25) A jog ilyen jellegű működésének következményeit Luhmann írása a rendszerhatárokon keresztül mutatja be; ott válik érzékelhetővé ugyanis a jog specifikus szűrőhatása. Luhmann gondolatmenete világossá teszi, hogy az adott rendszeren belüli kommunikáció fenntartása (a jogászok érvelése) szociológiai szempontból redundanciák összjátékára, a műveletek meglepetéshatásának csökkentésére alapozódik. E variabilitásnak köszönheti a rendszer, hogy érvelési kultúrája képes megnyitni a jog szisztémáját a merev környezeti rendszerekhez történő alkalmazkodás számára. A jogrendszer autopoietikus felfogása teszi lehetővé Luhmann szerint annak összekapcsolását a társadalmi evolúció elméletével. A tanulmány zárófejezetei az epigenetikus módon végbemenő evolúció során kialakult intézményesülés és kiválasztódás folyamatait értelmezik a joggyakorlat időbeli változásának függvényében. Eszerint a variáció és a szelekció elkülönülése, a reflexiók lehetőségek kialakulása vezet el a jogi tudás komplexszé válásához. Érdekes, hogy Luhmann történeti példái között olyan is akad, amelynek interpretációja rokonítható Foucault egyes meglátásaival. Az ókori Athén joggyakorlatának rövid ismertetése ugyanis párhuzamba állítható Foucault Oidipusz király-elemzésével, amely szintén a jogi struktúrák megváltozására hívja fel a figyelmet az adott korszakban. (26)

A társadalom és a jog autopoietikus felépítése című tanulmánykötetben szereplő írások (27) bizonyossá teszik, hogy a szociális rendszerek megfigyelésének elméletében és gyakorlatában olyan paradigmaváltás zajlott le, melynek reflektált nyelvi hozadéka alapvetően járul hozzá az autoritatív sémák lebontásához. Luhmannat parafrázálva: talán itt nyílik először lehetőség arra, hogy „a szociológiai leírásban mutatkozó tempóvesztést” (28) ellen-súlyozza elvárás és tapasztalat kölcsönhatása; vagy e kölcsönös áthatás „illúziója”.

Jegyzet

(1) NIKLAS LUHMANN: *A szociológia és az ember*. ford.: Bittera Dóra. in: U. ó.: *Látom azt, amit te nem látsz*. Osiris Kiadó. Bp., 1999. 126. old.

(2) NIKLAS LUHMANN: *Szociális Systeme*. Suhrkamp. Frankfurt a. M., 1985.

(3) A borítón a felépítése szó, míg a belső címlapokon a felépítettsége kifejezés szerepel.

(4) CS. KISS LAJOS: *Bevezetés*. in: *A társadalom és a jog autopoietikus felépítése*. Válogatás a jogi konstruktivizmus irodalmából. szerk.: Cs. Kiss Lajos és Karácsony András. ELTE. Bp., 1994. 7.

(5) Uo. 8. old.

(6) Uo. 9. old.

(7) NIKLAS LUHMANN: *A szociológia és az ember*. 128. old.

(8) SIEGFRIED J. SCHMIDT: *A világunk – és ez minden*. ford.: Hárs Endre. Helikon 1993/1. 14. old.

(9) KULCSÁR SZABÓ ERNŐ: *Az új kritika dilemmái*. Balassi Kiadó. Bp., 1994. 103. old.

(10) KARÁCSONY ANDRÁS: *Konstruktivizmus a társadalomelméletben*. in: *A társadalom és a jog autopoietikus felépítése*. 18. old.

- (11) Uo. 21. old.
(12) Uo. 24. old.
(13) Uo. 25. old.
(14) Uo. 27. old.
(15) NIKLAS LUHMANN: *Szociális rendszerek. Autopoiézisz.* ford.: Cs. Kiss Lajos. in: A társadalom és a jog autopoietikus felépítése. 36. old.
(16) Uo. 37. old.
(17) NIKLAS LUHMANN: *Szociális rendszerek. Értelmem.* ford.: Cs. Kiss Lajos. in: A társadalom és a jog autopoietikus felépítése. 39. old.
(18) Uo. 40. old.
(19) NIKLAS LUHMANN: *Szociális rendszerek. Társadalom.* ford.: Karácsony András. in: A társadalom és a jog autopoietikus felépítése. 45–46. old.
(20) Uo. 47. old.
(21) Uo. 47. old.
(22) NIKLAS LUHMANN: *A jog szociológiai megfigyelése.* ford.: Karácsony András. in: A társadalom és a jog autopoietikus felépítése. 51. old.
(23) Uo. 54. old.
(24) Uo. 54. old.
(25) NIKLAS LUHMANN: *A jog mint szociális rendszer.* ford.: Karácsony András. in: A társadalom és a jog autopoietikus felépítése. 57–58. old.
(26) V. ö.: MICHEL FOUCAULT: *Az igazság és az igazságszolgáltatási formák.* ford.: Sutyák Tibor. Latin Betűk. Debrecen, 1998. 23–43. old.
(27) A kötetben az említettekén kívül két olyan tanulmány szerepel még, melyekre e rövid ismertetés nem tudott kitérni. Mindkettő szerzője Gunther Teubner. A Társadalomirányítás reflexív jog révén című dolgozat az említett megfigyelésekből kiindulva elsősorban a rendszer-autonómia kérdése köré szerveződik, az információ és az interferencia jelenségei felől közelít a szociális rendszerek elemi nyitottságához. A Vajon hiperciklikus-e a jog? című tanulmány mindenekelőtt Luhmann tételeinek értelmezése kapcsán jut el a jog struktúráinak, folyamatainak, határainak és környezeteinek hiperciklikus felfogásáig, a reprodukív összekapcsolódás formáinak körkörös alakzataiig. A kiadványt bibliográfia, név- és tárgymutató egészíti ki.
(28) NIKLAS LUHMANN: *A konstruktívizmus megismerésprogramja és az ismeretlenül maradó realitás.* ford.: Kiss Lajos András. in: U. ö.: Látom azt, amit te nem látsz. 62. old.

Nyelvjátékok, vizuális eszközökkel

A vizuális kommunikáció paradigmái az írásbeliség tükrében

A tanítás–tanulás folyamatának eredményessége nagyban függ attól, hogy milyen kommunikációs technikákat vesz igénybe. Elfogadott az az el feltevés is, miszerint „a kommunikáció eszközei általában meghatározzák a kommunikáció tartalmát”. (Haverlock, 1998:58) Ezek szerint a kultúraelsajátítás (szocializáció) módjának vizsgálata közben – még ha ennek egyik sz k területér l, az iskolai nevelésr l van is szó – tekintettel kell lennünk az épp aktuálisan használt kommunikációs technikák sajátosságaira.

Itt érdemes megnéznünk az információátadás módjának néhány változatát, melyek szorosan hozzátartoznak a kommunikációs technikák, illetve az ezekhez kapcsolódó technológiák – szóbeliség/írásbeliség; könyvnyomtatás/elektronikus kommunikáció – változásaihoz, fordulópontjaihoz, „ugrásaihoz”.

Nyíri Kristóf megállapítása szerint az emberi kommunikáció technikájának története négy nagy korszakra osztható. Ezek a következők:

Az elsődleges szóbeliség korszaka, melyben a kollektív tudásnak a szójhagyomány által segített egyéni emlékezeten kívül még nincs más hordozója. Az ilyen keretben való gondolkodás szükségképpen formulákkal dolgozik, mitikus, antropomorf – valójában „prelogikus”. (1)

Ehhez képest az írásbeliség az a technika, amely már lehetővé teszi a különböző szövegek egybevetését. (2) Ez a kritikus–racionális gondolkodás kialakulását eredményezi. Hajnal István szerint „(az írás) múltat és jelent, mind az egyéni, mind közösségi életben, összekapcsolva, okszerű gondolkodásra ösztönöz, komplikált gondolatépítést tesz lehetővé” Ez az írásbeliség korszaka.

A kézírás technikája, mindazonáltal nem elegendő ahhoz, hogy a szóbeliség uralmát veszélyeztesse. Az írás hatása csak a könyvnyomtatással teljeseedik ki. Ennek következménye az egységes tudománynak és egyáltalán a kumulatív tudás lehetőségének, ezzel pedig a történeti tudat kibontakozásának, a haladás eszméjének megjelenése. (3) E korszakot „Gutenberg-galaxis” metaforával illetjük.

Az információrobbanás korszakaként nevezett időszak, a másodlagos szóbeliség beköszöntését, a „Gutenberg-galaxis” végét eredményezte. A „minden egész eltörött” tapasztalata a zárt/egységes világbé tudatos felmondásához vezetett. Az új korszak információs technológiája az elektronikus adatfeldolgozáson alapszik. (4)

Kérdésként merül fel tehát, hogy egy-egy pedagógiai program milyen típusú kommunikációs gyakorlatot részesít előnyben; tekintettel arra, hogy maga az információátadás eszköze is behatárolja az átnyújtandó tudást, meghatározza az ismeretek struktúráját...

A legtöbb tankönyv, a legáltalánosabban használt tantervek, a tanítási gyakorlat döntő része normatív ismerethalmazt tartalmaz, akár impliciten, akár explicit módon a kumulatív tudás lehetőségére, a tudományosság kizárólagosságára épül.

Elég, ha a nyelvkönyvek vizuális eszközeinek sablonjaira gondolunk: lehet, hogy a memorizálást megkönnyítik e „fogasok”, de szegényes vizualitásról árulkodnak. Felépítésük a tartalmi (lexikai) kivonat didaktikus illusztrációja. Mivel a vizuális kifejezés másfajta kifejezési lehetőségeket is magában rejt, nem látszik szerencsésnek az írott nyelv analógiájára szerkesztett vizuális megjelenítés. Az illusztrációk elhelyezése a felületen

is a szöveg szervező elve szerint épül fel: az egyszerű mellérendeléssel, azonos kompozíciós séma szerint felépített képsorokat láthatunk. (1. sz. melléklet) Szükségszerű igény ezekkel kapcsolatban a narrativitás. A képek narrativitása a képregényszerű elrendezéssel valósul meg: ez eredményezi a kirakatokra jellemző telítettséget. (5) Egy utazást bemutató ábra szükségszerűen tartalmazza az összes utazási eszközt, a repülőtől a kerékpárig. Sokszor az ábra magát a szót helyettesíti, esetenként táblázatba foglalva. (2. sz. melléklet)

17.A. Lesson Seventeen A.

I Live in a New Flat

A. Repeat the new words after your teacher and learn them :

[aʊ]	[ʊ]	[ɛ]
house [haʊs]	cock [kɒk]	seventeen [ˈsevnˈti:n]
house [ˈhaʊz]	bedroom [ˈbedrʊm]	street [stri:t]
town [taʊn]	bedroom [ˈbedrʊm]	
[ɪ]	[æ]	[ə]
there is [ðeə'z]	flat [flæt]	there are [ðeə'ɑ:]
live [lɪv]	block of flats [ˈblɒk əv 'flæts]	number [ˈnʌmbə]
	[ˈblɒk əv 'flæts]	

B. Look at the pictures and read the sentences :



There are many houses in my street. I live in this house.



There are many blocks of flats in my town. I live in this block of flats.



There are two bedrooms in our flat. I sleep in this bedroom.



There is a bathroom in our flat. I wash in the bathroom.



There is a dining-room in our flat. We eat in the dining-room.



There is a kitchen in our flat. We help Mother in the kitchen.

Ha összevetjük e sémákat a *Jack Goody* által felállított, a nyelvi adatok (dekontextualizált) térbeli elrendezéseire vonatkozó típusokkal („melyek az írás története során alakultak ki, és az írásbeli megnyilatkozás eszközeit képezik”), a következőket tapasztalhatjuk: a szóban forgó grafikus megjelenítés módjai az elkülönített szó, betű, illetve szám, amelyet skatulyába vagy rubrikába zárt önálló ‘logogramként’ foghatunk fel. Egy hasonló típust alkotnak a listák, illetve a táblázatok, vagyis azok a feljegyzések, melyek akárcsak a (kiemelt) szavak, információkat osztályozó struktúráit, a verbális felidézést segítő szisztemát alkothatnak. (6) Ezek kiemelik, rögzítik és összegzik a tapasztalat egészébe ágyazott információkat, és ezáltal lehetővé teszik ezek reorganizációját, újrendezését. Altaluk új rend alkotható: gondoljunk az aritmetikai műveletekre vagy *Linné* növényrendszerére.

Az írásbeli megnyilatkozások analógiájára szerkesztett képi kifejezés, e tankönyvek esetében nem él önálló, sajátlagos eszközeinek lehetőségeivel. A vizualitásnak a nyelv szerint meghatározott skatulyákba kényszerítése egy fajta textuálitást eredményez. Erre vall az az erőltetett narrativitás, a prezentációs kényszer, amit megfigyelhetünk. Világos tehát, hogy ez a fajta vizualitás magán viseli az írásbeliség által kitermelt megnyilvánulások ismérveit.

Az a tanítási gyakorlat is ezt bizonyítja, mellyel nemrég találkoztam terepünkám során. A nyelvórán kiadott házi feladatot az képezte, hogy a tanult szavakat le kellett rajzolni. A szükséges mintákat a tankönyv szolgáltatta, mivel „nem várható el egy 10 éves gyerektől, hogy ‘tökéletesen’ rajzoljon.”

5 Instantanés

Orvosi	
Orvosi	
Orvosi	
Orvosi	
Orvosi	
Orvosi	
Orvosi	

11	12
DESCRIPTION	POINT DE VUE
La seule chose vraie, qu'est-ce que c'est ?	1. Réponds les termes de cette leçon. Pourquoi pouvons parler de
- Une collection de cartes ?	2. Pourquoi est-ce la seule ?
- Un jeu de cartes ?	3. Don le titre des cartes et dans le code
- Une partie ?	4. Pourquoi ?
- Un jeu ?	5. Ce qui est le plus intéressant, c'est de
13	14
MECHER DE VIE	À NOTRE AVE
Comment décrire les choses ?	Dans le 4e exercice, quel est le plus intéressant, pourquoi ?

Láthattuk, hogy az írás révén a nyelv egy vizuális–térbeli dimenzióhoz jut. A formalizált, grafikus elrendezések egyféleképpen kiemelik, összegzik és elrendezik az információkat, és lehetőséget nyújtanak ezek reorganizációjára. Mindezt oly módon teszik, ahogy az a tisztán orális kontextusban lehetetlen lett volna. Létezik olyan képalkotási gyakorlat, mely ezen szabályszerűségek fölhasználásán alapszik. Ebből adódik egy ’egycsatornás’ kommunikációs helyzet. Azért nevezzük – sarkítva – egycsatornásnak, mert annak ellenére, hogy több érzékszerv közvetítését veszi igénybe, azonos modellt követ. Ez az írott nyelv mintájára alkotott képi kifejezés sablonosságát/szegényességét eredményezi. Az erre épülő tanítási gyakorlat elveszi annak lehetőségét, hogy kialakuljon egy, a kor kihívásainak jobban megfelelő kifejezőmód. A vizuális anyanyelvnek ez az iskolákban tanított változata ’ábrázolás központú’.

A Budapesti Tanítóképző Főiskola „Vizuális nevelés tantervé”-ben, a „Kommunikációs és szemléltetési stúdiumokban” megvalósítandó feladatként a következők szerepelnek: „megismertetni, megtanítani és gyakoroltatni a vizuális kommunikáció nyelvi elemeinek sajátosságait, a különböző funkciókban működő (esetenként specializálódott) ábrázolási

és jelkonvenciókat”. (Vizuális Nevelés Tanterve, 43. old.) A ’Tantárgypedagógia’ blokk feladata az, hogy „a hallgatónak átfogóan és részleteiben meg kell ismernie a vizuális nevelés kereteit, törvényeit”. (U. o. 75. old.) Az ’Alapozó vizuális stúdiumok’ során el kell sajátítania az „ábrázolási konvenciókat”, Ismernie kell a „közlési szükségletek, helyzetek által követelt ábrákat, sémákat, jeleket és szimbólumokat”. (U. o. 18–19. oldal)

Ez a típusú képzés nyilvánvalóan a ’vizuális szöveg’ létrehozásának, az ehhez szükséges készségnek a kialakítására irányul. A „képi közlés egyezményes kódjai” és az „általános konvenciók rendszere” nyilvánvalóan az írásbeliség grafikus elemei által definiált összefüggésből sarjadnak. Ezt támasztják alá a tanterv követelményei szerint

Ha összevetjük e sémákat a Jack Goody által felállított, a nyelvi adatok (dekontextualizált) térbeli elrendezéseire vonatkozó típusokkal („melyek az írás története során alakultak ki, és az írásbeli megnyilatkozás eszközeit képezik”), a következőket tapasztalhatjuk: a szóban forgó grafikus megjelenítés módjai az elkülönített szó, betű, illetve szám, amelyet skatulyába vagy rubrikába zárt önálló ’logogramként’ foghatunk fel.

elvégezendő gyakorlati feladatok is: az ábrázolás célja itt nem más, mint ezen konvenciók alkalmazása a ’természet utáni’ rajzban, vizuális analízis (látvány, makett) készítésében.

Bár találunk utalást arra, hogy a „vizuális nevelés nem csupán az erre specializálódott órák feladata”, és hogy a „vizualitás áthatja a megismerést”, ennek ellenére mindig alárendelt viszonyba kerül más tantárgyakhoz képest. Segédeszközként szolgál a tanítás „szemléletesség” tételére úgy, hogy annak „szolgálóleánya” marad.

Az integratív tanítási programok középpontjában nem az ismeret, hanem az élmény áll. Ebből adódóan – bár lehet integrációs tengelye – nincs kényszerítő ereje. A vizualitás az eszköze, nem pedig segédeszköze az iskolai nevelésnek. Az esztergomi Vitéz János Tanítóképző Főiskola integratív esztétikai nevelési kísérletének keretében az integratív tevékenység rendszer és a kultúraelsajátítás egyik legtisztább modelljét a néphagyományban jelölték ki. (7) A néphagyomány-ismeret nem mint az utánzás tárgya, hanem mint példányértékű lehetőség kapott szerepet. Nem a megtanulása volt a cél, hanem a megtapasztalása. „A recepció és a produkció egyensúlyát és egyenrangúságát biztosítandó megkíséreljük kiterjeszteni a zene, szövegalkotás és a mozgás területére is” – írja *Kaposi Endre*. Egyes művészeti ágak autonómiája elfogadott tény. Különálló törvényeik kiegészítik egymást. (8) Az integratív esztétikai nevelés szakkollégium tematikája leszögezi: „a tantárgy oktatásá-

nak célja, hogy a hallgatók megismerkedjenek az integratív esztétikai nevelés értelmezési lehetőségeivel, a főiskolánkon kidolgozott és kipróbált modell elveivel és gyakorlatával.” A tantárgyakra darabolt tantervek a tudományosság megmaradt relikviáivá váltak...

A hetvenes évek akcionista művészetpedagógiájának formanyelve a performance, az akció és a happening vizualitására épül. (9) A közösségi terek képezik az oktatás helyszínét. A szociálpedagógiájának is nevezett program, a tanuló saját értékeit, hétköznapi környezetét, nemzeti, etnikai szubkultúráját beépítve, érdeklődésének irányát követve tanulni segít és nem „civilizál”. (Kárpáti, 1995:144)

A politikai–szociális rajztanítás is a mindennapi problémákból merít. Fő műfaja a plakát és a dokumentumfotó. (10) A hagyományos képzőművészeti technikák lényegében nem bírnak nagyobb jelentőséggel e körön belül: „önmagáért való anyag- és formakísérletek” csupán. A ’viuális kommunikáció’ (ez esetben egy pedagógiai irányzat is) ellenzői szerint még a következő hibában vétkes: elhanyagolja a vizuális képességek fejlesztését a verbálisak javára (11) (Kárpáti, 1995:148)

A verbális megnyilatkozás elektronikus transzformációja egyszerre mélyítette el a szónak az írással megkezdődő és a nyomtatással erősödő térhez kötöttségét és vezette át a tudatot a másodlagos szóbeliség új korszakába. A másodlagos szóbeliség belső koherenciáját, közösségtudattól átitatott jellegét jól bizonyítja a médiák nézettsége, illetve hallgatóik magas száma. A másodlagos szóbeliség annyiban hasonlít az elsődleges szóbeliséghez, hogy mindkét kommunikációs technika előfeltételezi a hallgatóságot (közösséget). A vizualitás mostani hordozói, „kérészetlenségük”-ből adódóan többnyire szintén közösségi jellegűek. Bár a közösségek nagyon is különböznek egymástól, az írásbeliség előtti szóbeli kultúrák tagjait nem programatikus csoport-orientáció jellemezte, mint a másodlagos szóbeli kultúra tagjait.

A számítógép-hálózatok következtében létrejött virtuális közösségek is kialakították saját rítusaikat, nyelvezetüket, mítoszaikat és saját irodalmukat is, egyfajta szubkultúrát alkotnak tehát. Intézményesített oktatási rendszerük a virtuális egyetem. (12) Itt a kapcsolattartás, a „könyvtározás”, a számonkérés és a szemináriumi munka – az egyetemi munka megannyi kelleke – számítógép-hálózaton (interneten) keresztül történik. Bár felfoghatjuk ezt az organizációt mint a hagyományos egyetemi rendszer új technikai háttérét – mely a régi analógiájára jött létre, másolva azt –, mindenképp meg kell jegyeznünk, hogy jelentős változásokat eredményezett/eredményez az „egyetem” kommunikációs gyakorlatában. Ilyen a többszörösen hangsúlyozott multimedialitás útján végbemenő szinkron és/vagy aszinkron kommunikációs modell.

Ha a kommunikáció folyamata előfeltételez egy közösséget, mely sajátos kommunikációs eszközök kialakítása/használata révén létezik, elengedhetetlen, hogy az oktatás szervezésében, a tananyagválogatás szempontjainak összeállításának folyamatában, s egyáltalán az oktatás célrendszerének meghatározásánál figyelembe ne vegyük ennek meghatározó elemét: a közösségi tényezőt.

A másodlagos szóbeliség belső koherenciáját, közösségtudattól átitatott jellegét jól bizonyítja a médiák nézettsége, illetve hallgatóik magas száma. A másodlagos szóbeliség annyiban hasonlít az elsődleges szóbeliséghez, hogy mindkét kommunikációs technika előfeltételezi a hallgatóságot (közösséget). A vizualitás mostani hordozói, „kérészetlenségük”-ből adódóan többnyire szintén közösségi jellegűek. Bár a közösségek nagyon is különböznek egymástól, az írásbeliség előtti szóbeli kultúrák tagjait nem programatikus csoport-orientáció jellemezte, mint a másodlagos szóbeli kultúra tagjait.

A közösség szerepe a kommunikációs technikák változásaival együtt változott az oktatás történetében: a közösségi alapon szervezett társadalmak tanulási gyakorlatát már eleve a mindenki által birtokolt szokásrendszer, a társadalmilag nyilvános, ritualizált tudás elsajátítási módja, a szóbeli közlés határozta meg. A vizualitás jelrendszere itt autonóm módon a társadalmi diskurzus eszköze volt: reprezentációs célokat szolgált.

Az írásbeliség kialakulásával a vizualitás új szerephez jut: a tudás rögzítésének eszközévé válik, lehetővé téve az információátvitel új technikáját. A vizuális eszközök szerepe alárendelődik az írásbeliségnek: „a kép az az írástudatlanoknak, mint a könyv az írástudóknak”. (13) A képek illusztratív jellege kétségtelen.

Ez a technika, a könyvnyomtatás elterjedésével a Gutenberg-galaxis kialakulásához vezetett: a vizuálisan rögzített beszéd új kognitív készség kialakulását eredményezte. Egyre nagyobb jelentőségre tett szert a magyarázó, szemléltető rajz. Demonstratív/értelmező ábrákról beszélhetünk. A tudományos közösségek képhasználatára ez.

A másodlagos szóbeliség korszakában a textuális rögzítettség megszűnt: a hipertext, a sokszorosítási technikák, szekvenciák merőben más viszonyt kívánnak a szöveghez. Maga a szöveg a vizualitás sajátosságai szerint viselkedik: a multimedialitás sajátosságával bír. Ez a típusú vizualitás a virtuális közösségekre jellemző leginkább.

Az ókor és a középkor tanítási rendszereiben a tanítás lényege az ismeretek egyoldalú közvetítése volt. Ez a tanulásfelfogás „a tanulót passzívnak, befogadónak tételezte”. A befogadói szemléletnek nem kellett törődnie a befogadó milyenségével, csak a közvetített tartalom logikusságával, érvényességével. A modern tudományosság kezdetén fontossá válik a tanuló befogadóképessége, de nem számolnak a tanulás-tanítás keretét szolgáló kommunikációs aktus legfontosabb elemével: a kommunikáció közösségi meghatározottságával. Kivételt csupán az alternatív pedagógiai programok képeznek – nevezük integratív nevelésnek; rituális egyetemnek, s ez a vizualitás használatán keresztül is megmutatkozik.

Jegyzet

- (1) A szóbeli kommunikáció aktusának közvetlensége kétségtelen. Goody és Watt szerint ennek „benső természete jelentősen befolyásolja a kulturális repertoár tartalmát és közvetítését is. Mindenekelőtt a jel és jelentett közötti kapcsolat közvetlenségét eredményezi.” (Goody–Watt, 1998:113)
- (2) Amint Eric Havelock megjegyzi: „Homérosztól Platónig az információátvitel módja megváltozott; az információ alfabetikussá vált, s a szem közvetkezésként fölváltotta a fület...” (Havelock, 1998:89)
- (3) Lyotard: a „nagy elbeszélések korának” nevezi. A könyvnyomtatás szociológiai hatásairól lásd Hajnal, 1982.
- (4) Lyotard: „kis elbeszélések kora”; a posztmodern állapot.
- (5) Számtalan példát találhatunk a képregényekre. Kedvelt eszköze a nyelvkönyvek illusztrátorainak.
- (6) A lodagaa nyelvben nincs a 'szó'-nak megfelelő kifejezés, csak a meghatározatlan hosszúságú beszéd 'darabja' az, amit külön terminus jelük. Ugyanez igaz a valí nyelvre is – idézi Goody, Schribnert és Colet. (Goody, 1998:206)
- (7) A szakirodalom az esztetizációs modellként tartja számon. A Leonardo program része. Lásd még: Kárpáti Andrea: A Leonardo program. Előzményeként mindenképp megemlítendő a hatvanas évek nyugatnémet Asthetische Erziehung (Esztétikai Nevelés) rajztanításának ma is élő irányzata. (Kárpáti, 1995:142)
- (8) „A programnak ... minden komponense egyenértékű és feloldja az egyes művészeti ágak autonómiáit”. (Kaposi, 1990:7)
- (9) Aktionistische Kunstpädagogik.
- (10) Politisch-soziale Kunstunterricht.
- (11) Visuelle Kommunikation. Ide vonatkozó irodalom: Helmuth Hartwig, Heino R. Möller írásai, in: Kárpáti (szerk.): *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*.
- (12) A legismertebb programcsomagok: TopClass, LearnLinc, CyberProf. Egyetemi projektek: Phoenix University Virtual Campus, Clyde Virtual University.
- (13) A középkori templomok falát borító képek, falfestmények közkeletű elnevezése: Biblia Pauperum. Találó kifejezés...

Irodalom

- GOODY, JACKS: *Nyelv és írás*. In: Nyíri Kristóf–Szécsi Gábor (szerk.) *Szóbeliség. A kommunikációs technológiák történetét Homérosztól Heideggerig*. Áron Kiadó, Bp., 1998., 189–225. old.
- GOODY, J.–WATT, IAN: *Az írásbeliség következményei*. In: Nyíri–Szécsi (szerk.) *Szóbeliség és írásbeliség...*, 111–129. old.
- HAJNAL ISTVÁN: *Írásbeliség, intellektuális réteg és európai fejlődés*. In: *Medvetánc*. 1982/2–3. szám.
- HAVELOCK, ERIC A.: *A görög igazságosság-fogalom: Homéroszi árnyvonalától a platóni főszerepéig*. In: Nyíri–Szécsi (szerk.) u. o. 57–89. old.
- KAPOSI ENDRE: *Az integratív esztétikai nevelési kísérlet*. Esztergomi Vitéz János Tanítóképző Főiskola, 1990.
- KÁRPÁTI ANDREA: *A vizuális kommunikáció mint tantárgy*. In: Kárpáti (szerk.) *Bevezetés a vizuális kommunikáció tanításához*. Nemzeti Tankönyvkiadó. Bp., 1995., 140–150. old.
- NAHALKA ISTVÁN: *Az oktatás tartalma*. In: Falus Iván (szerk.) *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Bp., 1998., 190–219. old.
- NYÍRI KRISTÓF: *Ausztria, avagy a posztmodern keletkezése*. In: *A hagyomány filozófiája*. T-Twins Kiadó, Lukács Archivum. Bp., 1994., 65–83. old.
- ONG, WALTER: *Nyomatás, tér, lezárás*. In: Nyíri–Szécsi (szerk.) u. o., 245–269. old.
- TURI LÁSZLÓ: *Az internet oktatási alkalmazása az egyetemen*. In: *Replika*. 1998/33–34. szám, 293–300. old. *A vizuális nevelés tanterve a 4 éves tanítóképzésben*. Budapesti Tanítóképző Főiskola, 1990.

Iskolapszichológiai munka a Remetekertvárosi Általános Iskolában

Ez az írás nem pusztán azt célozza, hogy számot adjon egy adott id szakban végzett iskolapszichológiai munkáról, hanem azt is, hogy a forgalmi adatok és egyéb tapasztalatok tükrében kiértékeljük a történeteket, és rámutassunk a további lehet ségekre. Különösen fontos ez napjainkban, amikor az iskolák versengése, nyílt piaci harca egyre fokozódik, s ezenközben (tisztelet a kivételnek) lassan ott tartunk, hogy minden el bbre való szempont lesz, mint az, hogy a gyermeket megtanítsuk kultúránk alapjaira, hogy értékes emberré neveljük, vagy hogy komolyan érdekeljen bennünket, milyen is az a gyermek, hogy érzi magát a világban, hogy érzi magát az iskolában.

A z iskolapszichológia – sui generis – egyike azon iskolai tényezőknek, amelyek az intézményes nevelésben az eredeti, embernevelő célt, vagyis a gyökereket képviselik és erősítik, s mint ilyen az iskolák közötti tisztességes piaci versenyben is csatasorba állítható.

Intézményünkben az iskolapszichológia az 1995/96-os tanév elején indult egy félálás keretei között (a másik félben angolt és biológiát tanítottam), és szinte lehetetlen feladatnak bizonyult, rögtön olyan nagy igény jelentkezett.

A következő, 1996/97-es tanév már lényegesen jobb volt: egyfelől a frissen támadt igények első, nagy dömpingje érezhetően alábbhagyott, másfelől ekkor már mintegy 3/4 kapacitással tudtam iskolapszichológusként működni. Angolt már nem, csak biológiát tanítottam, és két szakkört vezettem. Mindazonáltal ebben az évben már győzhető volt az iskolapszichológiai munka.

Tovább javult a helyzet az 1997/98-as tanévben: ez volt az első év, amikor teljes állásban és közel teljes kapacitásban dolgozhattam iskolapszichológusként. Így tehát ez volt az első olyan éves tapasztalat, amely a továbbiakra nézve irányadó lehet mind a forgalom várható mértékét, mind pedig az ellátás tartalmi kérdéseit illetően.

Legelőször a gyerekekkel, a szülőkkel és a kollégákkal való együttműködés tapasztalatairól kell szólni, hiszen az iskolapszichológiai ellátás eredményessége döntő részben azon múlik, mennyire sikerül az érintettekkel jó partner-viszonyt, bizalomteljes légkört kialakítani. Általánosságban elmondható, hogy a kapcsolat és együttműködés mindhárom irányban megfelelő volt. Természetesen előfordult, hogy az ellátás meghiúsult (vagy idő előtt vége szakadt) a gyermek vagy a szülő érdektelensége, motiválatlansága, megközelíthetlensége miatt, de csekély számban. A legpozitívabb tapasztalataim viszont a pedagógus kollégákkal kapcsolatban voltak, akik nemcsak nagyon aktívnak bizonyultak a különféle gondok jelzésében, hanem többnyire igen együttműködők, s néhány esetben igazi team-munkára is lehetőség nyílt a gyermek és a család érdekében. Persze túlzások és szereptévesztések is akadtak, amikor – az iskolapszichológus megjelenésével – néha olyan esetben is csökkent a pedagógus toleranciája (fegyelmetlenség, figyelmetlenség, nevelatlenség kapcsán), amikor a probléma kezelése a szokványos pedagógiai feladatot nem haladta meg. Ez azonban egy új szolgáltatás bevezetésekor – átmenetileg – természetes reakciónak tekinthető.

Külön örömmre szolgált, hogy sok kolléga megkeresett olyan jellegű pedagógiai vagy éppen személyes érintettségű pszichológiai problémákkal is, amelyek nem annyira bizonyos gyerekekhez vagy oktatási–nevelési helyzetekhez kötődtek, hanem általában vett pedagógiai–pszichológiai kérdések voltak. Néhány esetben a konzultáció a kolléga családi gondjainak enyhítését, illetve saját mentálhigiénés prevencióját is szolgálta. Az ilyen irányú igények fogadása és a lehetséges segítségnyújtás úgyszintén az iskolapszichológia fontos feladata.

Általánosságban tehát elmondható, hogy iskolánkban az iskolapszichológiai ellátásra valóságos és jelentős igény mutatkozott, amit a továbbiakban – az ellátás első három évére vonatkozó – számszerű adatokkal is dokumentálni fogok. Így tehát az egyes – főként alsó tagozatos – kollégák részéről kezdetben megnyilvánult kétely nem igazolódott, sőt éppen az a kolléganő volt utóbb az egyik legaktívabb együttműködő partner, aki eleinte a leginkább kételkedett az iskolapszichológiai szolgáltatás szükségességében.

Az általános forgalmi adatok

Tanév	Fő
1995/96	59
1996/97	20
1997/98	31
Összesen	110

1. táblázat

Az ellátásban részesültek száma

A kimutatásban szereplő, összesen 110 fő 87 különböző személyt jelent, akik közül egyesek több éven át vettek részt az ellátásban.

Évfolyam:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Fő:	10	9	15	7	8	13	11	14
Összesen:	alsó tagozat		felső tagozat					
	41 (47%)		46				(53%)	

2. táblázat

Az ellátásban részesültek évfolyamonként

Az évfolyamonkénti megoszlás semmi figyelemreméltó tendenciát*, halmozódást nem jelez, sőt az alsó és a felső tagozatosok ellátási igényének kiegyensúlyozottságát mutatja.

Kezdeményező	Esetszám (fő)	%
Osztálytanító, osztályfőnök	46	53
Szülő, gondviselő	18	21
Egyéb pedagógus, igazgató	6	7
Pedagógus + szülő	7	8
Pszichológus	3	3
Gyermek	7	8
Összesen	87	100

3. táblázat

Az ellátást kezdeményezők

A fenti kimutatásban három adatra érdemes felfigyelni: egyrészt látnivaló, hogy az iskolapszichológussal való kapcsolat-tartásban elsősorban az osztálytanítók és osztályfőnökök aktívak, másrészt az is nyilvánvaló, hogy a szülők is fölfedezték maguknak ezt a szolgáltatást. Harmadikként, de nem utolsósorban igen figyelemreméltó, hogy megjelenik – és arányszámát tekintve három más lehetőséggel vetekszik – a gyermekek kezdeményezése is. Ez utóbbi elsősorban a magasabb évfolyamokban fordul elő, de akadt már 1. osztályos gyerek is, aki önállóan kért segítséget, mégpedig indokoltan.

Ellátási adatok

Az ellátás módja és időtartama

Az ellátás módja és időtartama egy-egy gyermek esetében természetesen aszerint alakult, hogy mi volt a konkrét probléma és milyen volt a gyermek aktuális helyzete, állapota. Sürgős esetben soron kívül is tudtam fogadni gyermeket, felnőttet egyaránt. Az ellátás módjának és időtartamának megválasztása szorosan vett szakmai kérdés, amely azonban soha nem előre eldönthető, hanem a problémával való megismerkedés, illetve a kezelés során alakul, módosul. Az ellátás tehát a kezdeményező, illetve a legjobban informált személlyel (pedagógus-

* A kis adatszám miatt a levonható következtetések csak tájékoztató jellegűek lehetnek, matematikai statisztikai módszerekkel történő ellenőrzésre egyelőre nincs mód.

sal, szülővel) történő konzultáció minimális szintjéről indul, s néha – súlyosabb vagy komplikáltabb esetben – a gyermek, a pedagóguson, a szülőkön kívül több más személy, esetleg további ellátó helyek bevonásával hosszas, terápiás együttműködési folyamattá alakult.* Az elmúlt három év során mindenre volt példa. A problémák jelentős hányada már hosszabb (nem ritkán sokéves, sőt a szülők előéletében gyökerező) előzményekkel rendelkezik, és krónikus jellegű, így rendbe hozásuk is sokáig tart. Tipikusnak tekinthető a pár hetes, esetleg néhány hónapos iskolapszichológiai ellátás, de nehezen befolyásolható, makacs tünetek vagy halmozott problematika esetén a több éven át kezelésre, illetve pszichológiai támogatásra (támaszterápiára) szoruló gyermek sem kivételes eset. Ilyenkor az iskolapszichológusnak már mérlegelnie kell, hogy – kapacitásától, kompetenciájától függően – képes-e vállalni az iskolapszichológia keretei között az ellátást, vagy megnyugtatóbbnak érzi, ha szakellátásba irányítja a családot. Természetesen a gyermek, szülő, osztályfőnök véleménye, igénye, együttműködése, toleranciája is befolyásolja ezt a döntést.

Az elmúlt három évben összesen két esetben irányítottam szakellátásba gyereket (mindkétszer makacs klinikai tünetekkel), és néhány esetben közvetve értesültem arról, hogy a szülő más ellátó helyen is megfordult gyermekével.

A problémátípusok

A pszichológiai segítséget igénylő problémák előfordulási gyakorisága mellett legfontosabb kérdés, hogy az adott iskolában milyen típusú problémák a jellemzőek. Egy-egy gyermeknek természetesen többféle problémája is lehet (más kérdés, hogy ezek igen gyakran összekapcsolódnak és közös gyökérből erednek, még ha látszatra na-

gyon eltérők is), így a kimutatásokban a problémák előfordulási adatai magasabbak, mint a gyermeklétszám.

A gyermekekre vonatkozó dokumentációs anyag feldolgozása során összesen 7 problémátípusba soroltam az eseteket. E problémátípus-kategóriák természetesen gyűjtőfogalmak, amelyek számos variánst tartalmaznak, a kis elemszám miatt azonban ezeket nem volt érdemes megkülönböztetni.

Problémátípusok:

- figyelemzavar, dekoncentráltóság (F);
- motoros nyugtalanság, túlmozgásosság (M);
- tanulási nehézség (T);
- társas beilleszkedés nehézsége (Bt);
- normatív beilleszkedés nehézsége (Bn);
- érzelmi, akarati zavar (É);
- pszichoszomatikus és egyéb klinikai tünetek (P).

Megoszlás a problémátípusokban:

problémátípus	F	M	T	Bt	Bn	É	P
A problémát mutató gyerekek (fő)	21	7	43	17	43	25	17
Gyermek % ¹ (100%=87)	24	8	49	20	49	29	20
Probléma % ² (100%=173)	12	4	25	10	25	14	10

4. táblázat

A három vizsgált tanév során a 87 tanulónál összesen 173 problémát regisztráltam a fenti kategóriák mentén. Egy ellátott gyermeknél tehát átlagosan két probléma jelentkezik, vannak azonban halmozottan problematikus tanulók is (*5. táblázat*).

Problémafajták száma	1	2	3	4	5
Tanulói létszám	27	40	12	5	2
%	31	46	14	6	2

5. táblázat

Halmozott problémák előfordulása

Mínt hogy a vizsgált mintában a problémafajták egy főre jutó átlaga 2, ezért a 3 vagy több problémával rendelkező tanulókat tekinthetjük halmozottan problémás gyermekeknek. Arányuk az összes ellátásban részesült gyermek 22%-a.

* Ebben az együttműködésben általában az ellátás alábbi formái (jellegzetes szakaszai) szerepeltek: 1. konzultáció, tanácsadás; 2. diagnosztizálás (ezen belül anamnéziszfelvétel, adatgyűjtés, helyszíni megfigyelések, exploratív beszélgetések, vizsgálatok); 3. terápiás és/vagy fejlesztő foglalkozások; 4. szükség szerinti kontrollvizsgálatok; 5. szakellátásba irányítás. Az egyes szakaszok sorrendjét az adott eset sajátosságai jelentősen befolyásolják.

¹ a gyermek % azt fejezi ki, hogy a vizsgált gyermekek közül milyen hányad szerepelt az egyes problémátípusokban.

² A probléma % azt fejezi ki, hogy az összes adatolt probléma mekkora hányada esett az egyes problémátípusokba.

A 4. táblázat adatait megtekintve (még a kis minta ellenére is) fel kell figyelniünk két jelenségre. Egyrészt arra, hogy iskolánkban nem jellemző a figyelemzavar + motoros nyugtalanság + tanulási probléma hármaskapcsolata (az úgynevezett fimóta gyerek), mégpedig feltehetőleg azért nem, mivel a figyelemzavart és a tanulási problémákat a mi mintánkban jellemzően

olyan egyéb tényezők okozzák, amelyek a mozgásosságra kevésbé hatnak. Másrészt – és ez a lényegesebb – igen szembeötlő, hogy a tanulási problémák és a normatív beilleszkedési zavarok egyfelől kiugró értékkel szerepelnek, másfelől szoros együttjárást mutatnak.*

Ez a tendencia arra utal, hogy az iskolai rendtartás (tágabb értelemben a társadalmi normák, együttélési szabályok, írott és íratlan törvények) be nem tartása, illetve betartási képtelensége – mint közös jelenség – mögött olyan szocializációs hiányosságok húzódnak meg, amelyek egyszerre mind a tanulási képességek és teljesítmények alakulására is kihatnak.

Érdeemes itt megjegyezni – bármennyire triviális –, hogy ezt az összefüggést az egyéni esetkezelés szintjén lépten-nyomon lehet tapasztalni az iskolapszichológiai rendelésen. Ugyanakkor az egyes esetek jelentős szórását mutatnak a tekintetben, hogy ezen általános összefüggésen belül milyen konkrét formában jelentkezik a normatív beilleszkedési és tanulási zavar. A lényeges azonban az általános összefüggés, hátterén az a mögöttes – családban gyökerező – lélektani vagy pszichoszociális ok, amelyre visszavezethető. Az oki mechanizmus általános sajátosságainak feltárása csak nagy mintán végzett, költséges vizsgálatoktól remélhető. Az egyedi esetekben azonban a körültekintő

Tanév	Oki háttértényező-csoportok											
	1.		2.		3.		4.		5.		6.	
	É	%	É	%	É	%	É	%	É	%	É	%
1996/96 100%=183	5	3	16	8	11	6	37	31	91	50	3	2
1996/97 100%=83	9	11	9	11	6	7	19	23	39	47	1	1
1997/98 100%=111	10	9	11	10	9	8	22	20	56	50	3	3
Összesen	24		36		26		95		186		7	
Átlag %	8		10		7		25		49		2	

6. táblázat
Az oki háttértényezők megoszlása

vizsgálódás eredményre vezethet. Lényegében ez a munka folyik az iskolapszichológiai rendelésen is.

A problémák oki háttere

A dokumentációs anyagokból a problémák mögött meghúzódó oki háttértényezők 6 csoportja rajzolódott ki:

1. érzelmi sérülés, elfojtott góc, trauma;
2. képességbeli gyengeség, éretlenség;
3. organikus károsodás (MCD, POS stb.);
4. zülált család (rossz kapcsolatok, konfliktusok, válás stb.);
5. negatív vagy hiányos családi szocializációs minták;
6. egyéb oki tényezők (fentiekbe nem sorolható vagy ismeretlen).

Az egyes problémák (vagy probléma-komplexumok) mögött természetesen többféle tényezőcsoportba tartozó ok is meghúzódhat, másfelől pedig ezen okok között is bonyolult összefonódások lehetségesek. A problémák – fenti csoportok mentén megfogható – oki hátterének táblázatos bemutatásakor az egyes problémátípusokra való bontástól (már csak az adatok kis száma miatt is) eltekintettem, viszont annál tanulságosabb az éves megoszlás.

A 6. táblázat adatai egyfelől megerősítik, másfelől meg is világítják a tanulási és a normatív beilleszkedési zavar között tapasztalt összefüggést: a 4. és 5. tényezőcsoport

* Mind az érték kiugró volta, mind az együttjárás szorossága alapján feltételezhető, hogy ezen összefüggés – kelő nagyságú minta vizsgálata esetén – matematikai statisztikai módszerekkel is igazolható lenne.

átlagot messze meghaladó adatai arra utalnak, hogy a családi háttér kiemelkedő szerepet játszik az iskolapszichológiai gyakorlatban felmerült – és a tanulási, valamint a normatív beilleszkedési nehézségek együttes dominanciáját mutató – problémák keletkezésében. A problémák oki háttérében összesen 74%-ban van jelen a családból eredő valamilyen negatív befolyás, hatás, ezen belül azonban – és ez külön is figyelmet érdemel – a szocializációs hiányosságok kétszerre nagyobb mértékben, mint a zilált családi viszonyok. Jóllehet adataink és levont következtetéseink csak tájékoztató jellegűek, nem hagyható azonban figyelmen kívül, hogy a fent jelzett tendenciák mindhárom vizsgált évben hasonlóképpen érvényesültek, ami amellettszól, hogy valós összefüggések jelentkeztek.

Az ellátás kimenetele, eredményessége

A segítő szakmák képviselői, különösen azok, akik mentálhigiénés vonalon dolgoznak, nincsenek könnyű helyzetben, amikor – akár csak önmaguk számára is – meg kell ítélniük munkájuk eredményességét. A nehézség abból adódik, hogy a pszichés problémák jelentős része csak hosszabb távon rendezhető, gyakran a pszichés és szociális problémák szoros összefonódottsága áll fenn, az eredményességnek pedig nincsenek egzakt kritériumai és mérési módszerei.

Ez utóbbi megállapítás talán némi magyarázatra szorul. Nem arról van szó, hogy ezen módszerek kidolgozásával késleked-

nek a szakemberek, hanem arról, hogy ilyenek többnyire nem is dolgozhatók ki. Már csak azért sem, mert a segítő beavatkozás szinte minden esetben (még az úgynevezett krízishelyzetekben is) preventív jellegű, azaz a súlyosbodás, a még rosszabb kimenetel ellen hat. Általában nem tudható teljes bizonyossággal, hogy „mi lett volna, ha” a segítő szakember így vagy úgy nem avatkozik be, nem végzi el munkáját. „Eredményül” néha azt látjuk, hogy a személy, család állapota stagnál, néha azt, hogy javul, néha pedig azt, hogy rosszabbodik. Csak bízhatunk abban – a szakma (a tudomány) lehetőségeinek, valamint a szakember felkészültségének, lelkiismeretességének, igyekezetének ismeretében –, hogy a befektetett munkája nélkül a meglévőnél rosszabb lenne a helyzet.

Ugyanakkor vannak azért „objektívebb” mércék is, noha szakmán kívüliek, és nem kevésbé problematikusak. Ilyen mindegyiknél az ellátással való elégedettség mértéke, amely az ellátás különböző szereplőinél és különféle módon vizsgálható. Az egyes szereplők természetesen más-más szempont alapján nyilatkozhatnak. Viszonylag egzakt módszernek tűnik az ellátást igénylők forgalmának számlálása, elemzése, de persze ez sem egyértelmű: a keresletet mindig sok minden más is befolyásolja, mint pusztán a szolgáltatás értéke.

A fenti megfontolások alapján úgy döntöttem, hogy magam próbálom megítélni iskolapszichológiai munkám eredményességét, mégpedig belső, szakmai megfontolások szerint. Ez utóbbi szempont érvényesü-

lését azért szükséges hangsúlyozni, mivel ez esetenként azt a „furaságot” is felszínre hozhatja, hogy bár a gyermek egyes pszichológiai dimenziókban határozottan javul, ez egy ideig a nyílt viselkedés szintjén vagy a tanulmányi eredményekben még nem, vagy alig mutatkozik meg. Ez a fajta látenciaidő szinte minden egyes problémánál megvan (a közölt pszichoterápiás hatások hosszútávon „dolgoznak”), ezért igen fontos a türelmi idő szem előtt tartása és a szükséges tolerancia biztosítása.

Az ellátott esetek jelenlegi helyzete	Kimenetel, eredményesség						Összesen	
	0	1	2	3	4	5	#	%
Folyamatosan lévő				2	3	1	6	7
Időszakosan kontrollált				2	3		5	6
Jelenleg szünetelő	15	2	5	8	5	2	37	43
Befejezett	20		1	4	6	3	34	39
Megszűnt	5						5	6
Összesen fő	40	2	6	16	14	6	87	
%	46	2	7	18	19	7		100

7. táblázat
Az eredményesség kimutatása

Az eredményesség mérésére kimeneteli, illetve eredményességi kategóriákat állapítottam meg, és egy ötfokú skála alkalmazásával minden egyes esetet besoroltam ezekbe. A 7. táblázat ezeket az adatokat az ellátás jelenlegi helyzete szerinti bontásban tünteti fel. Kimeneteli és eredményességi kategóriák: 0 = nincs visszajelzés; 1 = nincs eredmény; 2 = halvány javulás; 3 = közepes javulás; 4 = jó eredmény; 5 = látványos eredmény.

A kimutatás szerint dicsekvésre semmi ok (látványos eredmény kevés van, de hát nem is erről híres a segítő szakma), az esetek zöme a közepesen javult és a jó eredményt mutatott csoportba került (37%). Így tehát szégyenkezésre sincs ok.

A „nincs visszajelzés” kategória telítettségét egyfelől az magyarázza, hogy ide tartoznak azon esetek is, amikor a szülővel, pedagógussal, gyermekkel abban állapodtam meg: legközelebb akkor jelentkeznek, ha szükségét érzik. Ezek tehát jelenleg szünetelő ellátások. (Más esetben terápiás megfontolásból – annak részeként – indokolt a szünet.) Másfelől az iskolából eltávozott és evégből befejezett ellátásának tekintett tanulók többségéről ugyancsak nincs visszajelzés, mivel nyomon követést ez idő szerint nem végzünk.

Összegzés és kitekintés

A bemutatott adatok két tendenciaszintű összefüggésre hívják fel a figyelmet:

– Az iskolapszichológiai ellátottak között kiemelkedőnek mondható mind a tanulási nehézségekkel, mind a beilleszkedési (normatív) zavarokkal küzdők jelenléte, ugyanakkor ez a két zavar markáns együtt járást mutat.

– A tanulási és a normatív beilleszkedési problémaegyüttes hátterében világosan felismerhető a családi szocializáció akadályoztatottsága, viszonylagos kudarca.

Míndez azonban nem jogosíthatja fel a pszichológust vagy az iskolát arra, hogy az érintett családok fölött pálcát törjön, ítélkezzen. Annál is kevésbé, mivel a családi szocializációs problémák teljes komplexitása és hatásmechanizmusa ritkán tárul fel az iskolapszichológus előtt. Így sok esetben sö-

tétben tapogatózik, amikor a családi szocializációról megpróbál képet alkotni. De a pszichológusnak egyébként sem az ítélkezés a „kenyere”, hanem a megértés és az elfogadás, annak érdekében, hogy egy bizalomteljes terápiás kapcsolat létrejöjjön. Ha ez megvan (sajnos sokszor nincs), akkor jó esély van a család szocializáció kulisszatitkaiba való bepillantásra is.

De az iskolai szocializáció sem maga a tökély, mint tudjuk. Már csak ezért sem helyénvaló az ítélkező és kioktató attitűd. Az egyetlen járható út az együttműködés útja. Ebbe azonban a szemléletformálásnak is bele kell férnie, és az iskolának mint normatív intézménynek kell vállalnia a kezdeményezőszerepet, azt, hogy közvetíti a családok felé mind az általánosan elvárt társadalmi normákat, a humán értékeket, mind pedig a korszerű pedagógiai és pszichológiai ismereteket, módszereket. Nem vitás, hogy ehhez a feladathoz a pedagógustársadalomnak is még sok tekintetben fel kell nőnie.

A szemléletformálás és ismeretközlés égető szükségességét jelzi – egyebek között – az a tény is, hogy sok esetben még a legtriviálisabb pedagógiai–pszichológiai összefüggések sincsenek jelen a családi köztudatban, vagy nem fordítódnak le a mindennapok nyelvére. Ilyen például az a sokat emlegetett, de többnyire csak felszínesen értett összefüggés, miszerint a családi rendszerben felgyülemlett feszültségek mindig a legkisebb ellenállás irányában törnek utat (és ez többnyire a gyermek vagy valamelyik gyermek), ahol aztán működési zavarokat, sőt betegséget okozhatnak. Ezért mondják, hogy a gyermek problémája a család tünete. Frappáns, tetszetős, túlságosan is világosnak tűnő összefüggés ez, de nagyon csálóka: legalább egy konkrét eset megtapasztalása nélkül a mechanizmus megértése teljesen valószínűtlen, és még inkább reménytelen a mindennapok családi történései közepe alattomosan kúsó folyamat tettenérése! Hasonló a helyzet például az úgynevezett Pygmalion-effektus (az önmagát beteljesítő pedagógiai jóslat) működésével és még sok mással, hosszan lehetne sorolni. Mindeme tudás kiaknázatlanul hagyása, parlagon hevertetése pedig óriási luxus!

Mérlegelven az iskolánkban az iskolapszichológiai munka során eddig szerzett tapasztalatokat, az alábbi irányokban való továbblépést tartom szükségnek és lehetségesnek:

– Az iskolapszichológiai munkán belül fokozni kell a preventív jellegű ellátást, mégpedig a családokkal való bensőséges (szemléletformálásra alkalmas) kapcsolatformák keretei között.

– Fokozni kell a pedagógus kollégákkal a pedagógiai gyakorlatközeli együttműködést (óralátogatások, általános és személyre bontott pedagógiai módszerek elemzése).

– Fokozni kell a gyermekvédelmi felelősökkel az együttműködést a veszélyeztettség pszichés és pszichoszociális összetevőinek megállapításában és a tennivalók kijelölésében, a munka megosztásában.

– Az emberismeret és erkölcsstan tárgyköre és eszköztára ténylegesen kerüljön be az oktatás–nevelés napi gyakorlatába, és a pedagógiai érték- és célrendszer kitüntetett helyen tartalmazza. Mindez az iskolapszichológiai munkát is „helyeztette hozná”. (1)

– A pedagógus kollégák egy részében tudatosítani kell, hogy az iskolapszichológia „fegyvertára” nem fegyvelmezési célokat szolgál: nem alkalmas arra, hogy a rendetlenkedő vagy akár a kezelhetetlen gyermeket „megrendszabályozza”, ez nem is a pszichológus dolga. Amennyiben azonban a szokványos pedagógiai módszerek csődöt mondanak, akkor már természetesen a pszichológus (ha nem a gyógypedagógus, pszichiáter) kompetenciájába tartozik a dolog. Csakhogy – ezt világosan kell látni – az iskolapszichológus igénybe vétele nem olyasfajta döntést igényel, mint az „eredj fiam az igazgatóhoz!”, hanem az arra való tudatos beállítódást, hogy esetleg egy hosszas terápiás folyamat veszi kezdetét. Olyan, amely a pedagógustól is sajátos együttműködést, mindenekelőtt együttgondolkodást, türel-

met, toleranciát, az új gondolatok, megoldások iránti nyitottságot, változásra és változtatásra való készséget feltételez.

Mindezek okán nagy örömmel fogadtam az egyik első osztály tanítónőjének kérését, hogy kezdjünk el valamiképpen foglalkozni – főként preventív céllal – azokkal a gyerekekkel és családjaikkal, akikről ő már most úgy sejtí, hogy a későbbiekben komoly problémát jelenthetnek.

Így született meg a Szülőklub gondolata mint olyan együttműködési lehetőség és fórum, ahol szülő és pedagógus őszinte, oldott, baráti légkörben kötetlen beszélgetést, eszmecsserét folytat (kérdés, információt és véleményt cserél, javaslatot tesz stb.). Azaz együtt gondolkodik és közösen jut döntésre a gyermek tanítását–tanulását, nevelését – így például értékrendjének, személyiségének spontán és kívánatos alakulását – illető apróbb-nagyobb kérdésekben. Ahol tehát alakulhat az a bizonyos közös nevező. (2)

A Szülőklubokat évfolyamonként lenne célszerű megszervezni. Fel lehetne hívni a szülők figyelmét arra is, hogy a Szülőklub nem csupán a napi pedagógiai gondok, gyermeknevelési problémák, kérdések és kételemek megbeszélésére szolgál, hanem például a tehetségkutatásnak, a tehetségek felismerésének és felkarolásának is színtere lehet. (3)

Iskolánkban a Szülőklub kísérleti stádiumban van. Amennyiben ez a kezdeményezés életképesnek bizonyul, új fejezet nyílhat az iskola és a család együttműködő kapcsolatában a benne rejlő lehetőségek feltárása és kiaknázása tekintetében! Az iskolapszichológiai szolgáltatás is így találna meg leginkább a maga természetes kereteit és funkcionális kapcsolatát a családi szocializációhoz, és akkor a jelenleginél jóval nagyobb eredményeket tudna felmutatni.

Reök György

Jegyzet

(1) E célból összeállítottam egy Emberismeret című segédanyagot, amely – a pedagógiai munkát segitendő – mintegy 200 fajta módszertani eszközt (önismereti skálát, feladatlapot stb.) tartalmaz.

(2) Dr. Zeleiné Asztalos Katalinnal folyik ez a munka. Havonta egyszer tartunk összejövetelt.

(3) Kincskereső címmel egy – a Szülőklubokra alapozott – tehetségkutató projekt első megfogalmazását a közelmúltban készítettem el, melyhez a Közoktatási Modernizációs Közalapítvány (KOMÁ) támogatását kértem.

Ambivalenciák filozófusa

Új könyv Descartes-ról

A nyolcvanas évek végét / felgyorsult a filozófia iránti érdekl. és hazánkban. Az eladdig jórészt marxista tendenciák helyett a „polgári” filozófia is teret nyert: az oktatásban, a könyvkiadásban, az akadémiai és egyetemi fórumokon egyre inkább a korábban mell. zött gondolkodókra (és gondolataikra) kezdtek koncentrálni. Jelenleg, a kilencvenes évek vége felé azonban már könnyebben átlátható e parciális „szellemi rendszerváltás” néhány csapdája.

Az, hogy az évekig csupán nehezen hozzáférhető tudásanyag hirtelen közkinccsé válik, még nem szavától a megértésmódok ugyanilyen gyors átalakulásáért. A primer szövegek elérhetősége nem minden esetben esik egybe a feldolgozás minőségével és egyáltalán a megfelelő interpretációval. Ezért lehet örvendetes egy-egy olyan könyv megjelenése, amely ezt a dilemmát éppenséggel az újraértésben kívánja feloldani.

Boros Gábor Descartes-monográfiája – túlzás nélkül állítható – hiánypótló munka. Hiánypótló egyfelől, mert a filozófiatörténet eme klasszikusáról kevés olyan írás látott napvilágot, amely kellően körültekintő módon tárgyalta volna a francia filozófus életművét, beleértve a tekintélyes mennyiségű (külföldi) szakirodalom ismeretét is. Hiánypótló továbbá, mert a monografikus vállalkozások terén – főképp a bölcséletben – jó néhány fehér foltunk van. Rendelkezésünkre áll például megbízható Kant-, Fichte- és Heidegger-monográfia – és persze e magyar szerzőktől származó műveken kívül több kiváló idegen nyelvű könyv fordítása –, viszont máig adós a tudományos közélet használható és teljes Hegel-interpretációval (Lukács György könyve csak a filozófus korai szakaszával foglalkozik). Eddig René Descartes életműve is e fehér foltok közé tartozott, s kiváltképp azért kell örömmel fogadnunk Boros Gábornak a kartezianus filozófiát elemző vállalkozását, mert személyében olyasvalaki szavától e kísérlet sikeréért, aki korábbi fordításával, folyóiratbeli publikációival vagy akár Spi-

noza-könyvével mintegy körülhatárolta mindazon lehetséges kérdéseket, amelyeket a 17–18. század filozófiatörténeti korszakának adekvát módon feltehetünk.

Boros nem hagy kétséget afelől, mely szempontok alapján közelít Descartes filozófiájához, már az előszóban felvázolja azt a két módot, ahogyan véleménye szerint a francia bölcselő rendszerében tájékozódni lehet. Választása Descartes gondolkodói fejlődésének bemutatására esik, amiben az a fontos kitétel rejlik, hogy ez esetben az elemzőnek az Elmélkedések az első filozófiáról című művet kell végpontként megneveznie. Ez a döntés pedig, amely szerint a „metafizikai főmű” nem a hazánkban is több vonatkozásban előszeretettel emlegetett Értekezés a módszerrel lenne, s ez a hangsúlyáthelyezés már megteszi az első lépést az öröklött preferenciák felülvizsgálatában. Ezáltal jut mindinkább szóhoz az a nézet is, amely a kartezianizmus jegyeit nem kizárólag az Értekezés népnyelvi formájából, az itt megfogalmazott cogito-argumentumból, vagy az itt tetten érhető magabiztos újításból eredezteti, hanem sokkal inkább törekszik annak a kontinuitásnak a felmutatására, amely ha részleges is, de nem tekinti Descartes-ot – merőben történetietlenül – a modernitás mindent elsöprő módon megalapozó atyjának. Amennyire köztudott a (főként Étienne Gilson munkássága nyomán kibontakozó) filozófiatörténeti szakirodalomban, annyira ismeretlen, illetve elhallgatott tény sok reflexióban a hatástörténeti folyamat, melynek Descartes is résztvevője, s nem pedig elindítója. Boros éppen ennek a történeti

kontinuumnak a rekonstruálására törekszik, amikor bevezetéképpen Descartes-ot mint az ambivalenciák filozófusát mutatja be. Az évszázadok különféle interpretációi után, melyek rendre megalkották saját Descartes-jukat, Boros olyképpen vet számot az újkor eme nagy gondolkodójával, hogy annak fellépése valóban paradigmaváltásnak bizonyuljon, ám úgy, mint „akinek vitathatatlan nagysága nem egységes rendszert teremtő munkásságából fakad, hanem ellenkezőleg, abból, hogy megpróbálta végiggondolni és kibékíteni az egymással a korábban jelenlévő, egymásnak több ponton is ellentmondó gondolati lehetőségeket.” Így válhat Boros Descartes-értelmezésében központi gondolatá tudomány (fizika és matematika) és metafizika, vallás és tudomány (esetleg hit és tudás), illetve a filozófiai és társadalmi szerepvállalás kettősége. Ennek a kettőségeknek az alátámasztására folyamodik Boros az újkor történeti metszetének felvázolásához, amelyben éppenséggel a metszetjellel elégtelensége mellett érvel. Konklúziója szerint az újkor-

ként ismert korszak filozófiatörténeti szempontok alapján (is) sokkal összetettebb formáció, mintsem azt a pozitivisták és a szellem-történeti oppozicionális struktúrák leírni szándékoztak. Boros ugyanakkor nem felszámolni kívánja a hagyományosnak is tekinthető szembenállásokat, hanem problematizálja azokat: a modernitás mindent elsöprő újszerűsége helyett az újkor átmenetiségét hangsúlyozza, visszahelyezve a korszakot a historicitás folyamat-együttesébe.

Amennyiben a korszak alapvetően átmenetinek tekinthető, annyiban annak – megint csak szellem-történeti kategóriát alkalmazva – reprezentatív személyisége is változó ten-

denciák közepette lesz megérthető. Boros arra próbálja rávezetni olvasóját – akit egyben a nagy gondolkodó értelmezőjének is tekint, hogy az ne a kritikátlan elfogadás szintjén tegyen kísérletet a Descartes-i életműnek e könyvben bemutatandó befogadására, hanem kísérelje meg újrendezni azokat abban a labilis térben, melynek kialakulásáért a filozófiai rendszer összetett volta felelős. Éppen ezért javasolja a monográfia szerzője, hogy „ne Descartes pszichológiai alkát kutassuk, hanem lássuk be, hogy minél élelméjűbb és minél következetesebb gon-

dolkodó volt, annál nehezebben tudott ellentmondások nélkül összeilleszteni két gondolkodási trendet, melyek különböző forrásból fakadtak ugyan, de egyformán hatalmukba akarták keríteni gondolkodását.” Ebben a meglehetősen plasztikus javaslatban, mikor is Boros hitet tesz amellett, hogy Descartes nem teremti a hagyományt, hanem részese annak, s a két pólus, melyek összebékítésének – *horribile dictu* – kudarcát hivatott a karteziánus filozófia megjeleníteni: a val-

*Descartes nem teremti
a hagyományt, hanem részese annak,
s a két pólus, melyek összebékítésének
- horribile dictu - kudarcát hivatott
a karteziánus filozófia megjeleníteni:
a vallásos nevelés körébe tartozó
értelmezési keret, világszemlélet, a
nyelvi
és logikai felfogás skolasztikus
hagyománya, illetve
a matematikai
és természettudományos törekvések,
eredmények
és az ezek által generált világgép-
kezdemények.
E pólusok között kívánja Boros
Descartes-ot elhelyezni.*

lások nevelés körébe tartozó értelmezési keret, világszemlélet, a nyelvi és logikai felfogás skolasztikus hagyománya, illetve a matematikai és természettudományos törekvések, eredmények és az ezek által generált világgép-kezdemények. E pólusok között kívánja Boros Descartes-ot elhelyezni. Ez a radikális értelmezés persze csak a tekintetben helyes interpretációja mind Descartes munkásságának, mind Boros Gábor Descartes-könyvének, ha a karteziánus „újítás” radikalizmusát nem a hagyománytörténetből kiragadva, homogén és prestabilizált értékkepzetek és/vagy logikai funkciók men-

tén, hanem annak folyamatszerűségében kívánja vizsgálni.

Abban a kísérletben azonban, amelyben Descartes-ot „megszabadítjuk” mindazon címetől, amelyeket a (filozófia)történet érdemtelenül ítelt neki oda, s amelyben a nagy gondolkodó igazibb megértéséhez juthatunk, talán nem alaptalan feltenni a kérdést: mi szervezi az újraértés folyamatait jelen esetben? Annyit mindenesetre már megtapasztaltunk, hogy e kísérlet számos ponton igen csak erőteljesen reflektál egy többirányú és több összetevőjű történetkonceptióra. Megjegyzendő továbbá, hogy ami az előbbi kérdésben – ezen a tapasztalaton túl – benne rejlik, az talán nem is feltétlenül e monográfiának szól, hanem sokkal inkább egy filozófia-történeti hermeneutikai hagyománynak. A kornak és Descartes-nak sajátos kapcsolatát boncolgató interpretáció ugyanis a filozófia-történeti rekonstrukció módszere alapján teljesíti választott feladatát, feltárva egyrészt az eredetinek vélhető összefüggéseket, melyek a gondolatok és az azokat alátámasztó érvek köré csoportosulnak, másrészt pedig megtisztítani igyekszik ezt a „helyesebb” elgondolást több olyan „félreértéstől”, amelyek jobbára a mindenkori interpretátor előítéletei alapján váltak a – tagadhatatlanul sokszínű – Descartes-kép alkotó elemeivé. S jóllehet a filozófiai szövegeknek általában másféle státuszt tulajdonítanak, mint mondjuk a jogi vagy irodalmi szövegeknek, a kérdések évszázadokon átívelő gazdagsága, és az erre épülő értelmezések még gazdagabb közege nem igazán győzheti meg a tájékozott és tájékozódni vágyó olvasót, hogy a rekonstrukció bármiféle alapon nyugvó objektivitása megvalósítható lenne.

Itt talán túlléptünk azokon a pontokon, amelyek szorosan véve Descartes-hoz és a

monográfiához tartoznak, ám a modernitás hajnalának gondolkodója éppen azért van fontos pozícióban, mert ha rávilágítunk korának számunkra előálló és általunk felállítható ismerveire, problémáira, saját filozófiája mint egyfajta (ön- és világ)értelmezési művelet eredménye – vagy sokkal inkább folyamata – maga ad példát az újraélesztésre. Descartes munkásságát immár nem a „semiből teremtés” avagy a „radikális új megalkotása” címkéivel kell ellátnunk, hanem be- és felismerve az újban fellelhető régi elemeket, ezekben mint az adottságokhoz mérhető megoldási lehetőségeket mérlegeljük. (Ezt – mint látjuk – e monográfia sok helyütt kifejezett célként tünteti fel!) Napjainkban egyre több olyan szöveg olvasható (magyarul, valamint magyar szerzőktől), amely kiváló példája ennek a hermeneutikának s minthogy java részben Boros munkája is ilyen, könyvét mindenképpen elolvasásra javasoljuk, legyenek olvasói akár filozófiában jártasak, akár csak az általános művelődés szintjén érdeklődők, vagy netán a korszakkal szellemtörténeti, illetve természettudománytörténeti szempontból foglalkozók. E monográfia alapos munka, s amellet, hogy megkerülhetetlen szerzők megkerülhetetlen írásaira támaszkodik, azokat helyesbíti, sőt azokkal vitába is száll, képes egy átfogó területen olyan úttörő vélemény megfogalmazására, amely nemcsak kiegészíti az amúgy is irdatlan mennyiségű szakirodalmat, de némely tekintetben annak iránymutató fordulata is lehet.

BOROS GÁBOR: *René Descartes*. Áron, Bp., 1998.

Bednancics Gábor

A nevelésfilozófia polgárjogáért

Mihály Ottó új munkája különleges intellektuális „csemegét” ígér: akinek van érzéke a nevelés általánosabb kérdései, a neveléssel kapcsolatos különféle koncepciók és paradigmák megismeréséhez, annak föltétlen el kell olvasnia ezt a vékony, ám nem könnyen elsajátítható kötetet. S jó lenne, ha oktatáspolitikai szakemberek (felel sők) és gyakorló pedagógusok ugyancsak tanulmányoznák e könyvet. Hiszen a szerző írása lényegében a nevelés tevékenység egészére, illetve leg történeti alakváltozásaira döntően kiható elvek és alapvetések tisztázását segíti el (ami nélkül könnyen megbénulhat az oktatáspolitikus, a gyakorló tanár pedig szertelenné válna).

Itt van mindjárt a nevelésfilozófia fogalmának és helyzetének „kacifántos” kérdése. A definícióadás nehézségét egy különös ellentmondással érzékeltetném. A nevelésfilozófia – s ez még könnyen belátható – nem azonos magával a filozófiával, ugyanakkor a filozófia részét kell alkotnia, mert különben aligha hívhatnánk nevelésfilozófiának. E problémát úgy exponálja Mihály Ottó, hogy a nevelésfilozófia tulajdonképpen a filozófiától elkülönülő pedagógiai diszciplína, más vonatkozásban viszont a filozófia és a nevelésfilozófia szoros egységet kell, hogy alkosson. Amely egység Dewey munkásságában még megvolt, legalábbis a szerző szerint. Mármost vitározhatunk azon, hogy az „elkülönülés” és a „koherens egység” miképpen hozható össze egymással. Mihály Ottó nem foglal egyértelműen állást e kérdésben. S talán azért nem, mert maga az egész nevelésfilozófiai kutatás sem mutat fel kiforrott eredményt ezen a téren. Ha szabad a recenzensnek itt ajánlani egy megfontolást, akkor szeretném felhívni a figyelmet a nevelésfilozófia és az alkalmazott filozófia összekapcsolásának lehetőségére. Azt gondolom, nem vagyok egyedül véleményemmel: a nevelésfilozófiát leginkább az alkalmazott filozófia szerves részének tekinthetjük. Ha elfogadjuk az alkalmazott filozófia jeles nemzetközi képviselőjének, Brenda Almondnak az értelmezését (hogy tudniillik az alkalmazott filozófia nem más, mint a filozófiai irányultság és látásmód alkalmazása a gya-

korlati élet egy-egy markáns, erkölcsi szempontból jól elkülöníthető területén), akkor nem nehéz föltennünk, hogy a nevelés pontosan egy olyan szegmentum, amely a konkrét gyakorlati élet kitüntetett pontja, ráadásul számos erkölcsi mozzanatot s értéket tartalmaz. Mihály Ottó ugyan megemlíti ezt a lehetőséget, de azután, bővebb kifejtés nélkül tovasiklik. Holott érdemes lenne következetesen végiggondolni az itt adódó összefüggést. Számomra nyilvánvaló a nevelésfilozófia mint alkalmazott filozófia filozófiai tartalma is. Tudniillik minden neveléssel kapcsolatos kérdés mögött a következő mély s általános dilemma rejlik: hogyan és meddig alakítható az ember, miképpen érvényesülhet az egyén szabadsága s autonómiája az alkalmazkodás szükségszerű folyamatában (ha egyáltalán nincs feloldhatatlan ellentét a szocializáció és a perszonalizáció között)?

Megszívlelhetjük a szerzőnek a nevelésfilozófia helyzetére vonatkozó meglátását. Szomorúan állapítjuk meg, ma nincs „nagy, átfogó hatású” nevelésfilozófia, csak korlátozott és sokféle magyarázat. Leértékelődik a nevelésfilozófia, aminek, Mihály szerint, legalább két oka van. Egyrészt maga a kor változott meg; beléptünk a posztmodern idősakba, vagy valamilyen, modernitás utáni képlékeny folyamatba. Manapság elveszítjük a nevelés – ha egyáltalán volt valaha – igazi természetét, lényegét, szubsztanciáját és a nyelvét, mellyel leírható az igazi személyiség. Úgy tűnik, napjainkban „csi-

nálódik” az ember, sokféle „beszéd”, „leírás” élhet egymás mellett, nincs egyetlen s vég-ső igazság, mindenre alkalmazható értelmezés. Ezzel együtt maga a nevelés is elveszti korábbi kitüntetett szerepét. S főslöleges bizonyítani: ha megszűnik a nevelés társadalmi „háttér országa”, nevelésfilozófiát sem lehet művelni, vagy legalábbis jelentős mértékben meggyengül a nevelésfilozófiai pozíció. Másrészt gondoljunk az utóbbi évtized talán leglátványosabb ideológiai változására, a marxizmus vereségére. Miután a nevelésfilozófia mégiscsak a filozófiához tartozott, azt pedig torz módon – a marxista filozófiával azonosították, már nem is csodálkozhatunk azon a tényen, hogy sok emberben mindmáig fönmarad a mindenféle nevelésfilozófiával szembeni ellenérzés.

Mégis, egyre többen szállnak szembe a nevelésfilozófia visszaszorulásának tényével. Valóságos új szellemi polgárjogi küzdelmet folytatnak mindazok, akik vállalják: minden divathullám s -nyomás ellenére sem fogadhatjuk el a posztmodern állapot – neveléssel kapcsolatos – parttalanságát, érték- s eszményvesztését, s azt is, hogy indokolatlan a nevelésfilozófiai felfogás korábbi végletéből most egy másik előjelű végletébe esnünk (ez lenne a nevelésfilozófia teljes száműzetése). Nevelésfilozófiára, ilyen jellegű kutatómunkára, oktatásra, könyvkiadásra, találkozásokra és minden más kezdeményezésre változatlanul szükség van. Mi több, éppen manapság, a „csökött erkölcsök” időszakában válhat csak igazán fontossá és időszerűvé a nevelőtevékenység. Oktatáspolitikusoknak, neveléskutatóknak és -filozófusoknak, szü-

lőknek, intézményeknek, munkahelyeknek, művészeknek, újságíróknak, mindazoknak, akik valamilyen módon kapcsolatba kerülnek a nevelés problematikájával, föl kell tenniük az izgalmas és megkerülhetetlen kérdést: hogyan lehet egyszerre, egyidejűleg s egymást kölcsönösen gazdagítva biztosítani a szocializáció és a személyiséggé válás módfelett érzékeny egyensúlyát?

Néhány más kérdésben – azt hiszem – vitatkozhatunk a szerzővel. Nem igazán átgondolt például a konformizmus-értelmezése. Egyszer úgy jelenik meg a fogalom, mint alattvalói magatartás, másszor már pozitív alkalmazkodásként használja; s egyáltalában tisztázni kellene, mi a különbség a konform és a konform kifejezések között. Továbbá nem világos a könyv szerkezeti tagolása, s az olvasóban olykor felmerül a kérdés: mi indokolja bizonyos fejtegetések bekerülését a Bevezetésbe. Végezetül, amikor a pedagógusi munka hatékonyságáról értekez-

zik, valahogy elfeledkezik az egyik alapfeltételről: hogy tudniillik a pedagógusnak szeretnie kell a gyerekeket, s a tanulók érzék is tanáruk feltétlen szeretetét és bizalmát.

Mihály Ottó könyvéről összességében elmondhatjuk: szükség van ilyen jellegű alkotásra, mondanivalója általánosabb érvényű, mintsem az csak egy szűk szakmát érintene. S bízom benne, hogy termékenyítően hat majd további nevelésfilozófiai munkálatokra.

MIHÁLY OTTÓ: Bevezetés a nevelésfilozófiába. OKKER, Bp., 1998.

Valóságos új szellemi polgárjogi küzdelmet folytatnak mindazok, akik vállalják: minden divathullám s -nyomás ellenére sem fogadhatjuk el a posztmodern állapot – neveléssel kapcsolatos – parttalanságát, érték- s eszményvesztését, s azt is, hogy indokolatlan a nevelésfilozófiai felfogás korábbi végletéből most egy másik előjelű végletébe esnünk (ez lenne a nevelésfilozófia teljes száműzetése). Nevelésfilozófiára, ilyen jellegű kutatómunkára, oktatásra, könyvkiadásra, találkozásokra és minden más kezdeményezésre változatlanul szükség van.

Karikó Sándor

Kultúrkritika és esztétikai konzervativizmus

*Századunk jeles kultúrkritikai meglátásokra épített filozófiai–esztétikai fordulópontjára emlékeztet ma is (bár sokszorosan újraértékelve)
az elhíresült adornói tézis: „A kultúrkritika a kultúra és a barbárság dialektikájának végső szakaszával találja szemben magát: Auschwitz után barbár dolog verset írni...”*

Természetszerűleg Adorno nem szó szerint érti a tételt, csupán azt hangsúlyozza, hogy ha ez megtörtént és előre látható, hogy egy ideig lehetséges marad, akkor ezek után derűs művészet nem képzelhető el. Hogy mindennek miként jelentkezik a színe és visszája, azt jól nyomon követhetjük jelen gyűjteményes kötet írásaiban.

A dolgok színeként, a megfigyelt jelenségek relevanciájaként vehetjük számba azt az összegzést, amely a kultúrpart úgy jellemzi, hogy az pórázra fogta és a fogyasztási javak közé sorolta a művészetet. Aminek következményeként a művészet derűssége szintetikus termék, s hamissá lett, mintha megbabonázták volna. Az élet önkényes felpörgetése és a derű kizárja egymást – mondja Adorno, mivel a derű és a természet megbékélt viszonya lehetetlenné teszi azt, ami a derűt manipulálja és kiszámítottá teszi.

Az értékeléssel csak egyetérthetünk, ám a kiterjesztés, azaz a kortárs programok minősítése már sok esetben elgondolkodtathat bennünket, s a dolog visszáját is megmutatja. Ugyanis a művészet fogalmának negativitása (a montázs és a happening példái), azaz a „művészet kirojtosodása”, nem jelenti magától értetődően az esztétikai értelem következetes tagadását, ami a művészet felszámolásához vezetne; s nem jelenti azoknak a lehetőségeknek a háttérbe szorítását, ahol a művészet nem szépítgeti, nem tompítja a szenvedést, hanem megálmodja saját pusztulását az emberiség számára, hogy felébredjen, önmaga ura maradjon, hogy túléljen. Mindez a paradoxitás azonban majdnem természetesnek tűnik, ha az Adorno által vizsgált művészeti irányok

kiemelkedő képviselőit figyeljük (*Goethe, Hölderlin, Thomas Mann*), ám ehhez hozzátehetjük, mintegy ellenpólusként, hogy az avantgárd radikális destrukciós törekvései mindig együtt jártak az újraformálás mindenkori igényével (példaként említhetjük *Kassák* aktivizmusát vagy a bécsi akcionizmus programját).

S megint a dolgok színe: Adorno esszéértelmezése. Annak a műformának és gondolkodási habitusnak kíván érvényt szerezni, visszaperelni létjogosultságát, amely szembeszegül a módszer mindenek fölötti uralmával. Azonban azt is látja szerzőnk: az esszé aktualitása az anakronizmus. „A kor kedvezőtlenebb számára, mint valaha. Fel fog örlődni a szervezett tudomány és a filozófia között: a tudomány azt képzei magáról, hogy mindent és mindenkit ellenőrizhet, és az »intuitív« vagy »izgalmas« álszent dicséretével kizárja azt, ami nem illeszkedik a konszenzushoz; a filozófia viszont megelégszik mindannak üres és absztrakt maradékával, amit a tudományüzem még nem foglalt el, és ami a filozófia számára másodrangú foglalatosság tárgya lesz.

Ebből adódóan az adornói életmű tematizációs horizontja is „korszerűtlen”; hogy miért érdemes mégis újra föllapoznunk munkáit, azt néhány példával szeretném illusztrálni. Az individuum problémáját *Dosztojevszkij* nyomán olyan állapot tanúságtételeként rögzíti, amelyben az individuum likvidálja magát, s így olyan individuum előtti állapottal szembesül, mely hajdan az értelemmel teli világot látszott garantálni. Arra is rámutat Adorno Hölderlin értelmzésében – *Heidegger* ontológiai re-

konstrukciójával vitázva –, hogy nem az Egyes bearanyozása jelenti az alapvető nívót, hanem a nyelv alakját magára öltő Hölderlin, aki a bűnös, meghasadt, önmagában antagonisztikus életről való lemondásig merészkedik, kibékíthetetlenül minden létezővel. Jellegzetes a humanitás két aspektusának megnyilvánulása is. Thomas Mann a dekadencia ellenkezőjeként testesíti meg a humanitást: a természet erejének megmutatásával és a saját esendőségünkre való figyelmeztetéssel. *Sartre*-hoz kapcsolódva pedig az elkötelezettséggel, az irodalomba bújtatott politikai állásfoglalásokkal szemben olvashatjuk a kritikai meglátásokat:

„A politika eltorzultsága itt és most, a megmerevedett viszonyok, amelyek semmiféle irányba nem akarnak elmozdulni – mindez arra készíti a szellemet, hogy olyan helyet keressen, ahol nem kell lealacsonyodnia. Miközben minden kulturális dolgot, beleértve integer alkotásokat is, az a veszély fenyeget, hogy belefutnak a kultúrfeccségbe, a műalkotásokra hárul az a feladat, hogy szótlanul megragadják mindazt, ami a politika elől el van zárva.” *Beckett* nem éppen derűs művészetének értelmezése élet és halál ekvivalenciájának radikális megfogalmazását hívja életre, ami a „porrá leszel” kijelentését a „mocskokká leszel”-lé alakítva, a legvégső abszurditásnak enged teret, ahol a semmi csendje és a kibékülés csendje nem különböztethető meg egymástól. Ez azt is jelzi, bár csak rejtetten, hogy itt véget is ér az esztétikai kompetencia. Az adornói esztétikából csak visszafelé vezetnek utak, a hagyományos műalkotásokkal való ismételt találkozások válnak lehetővé.

Az előzőekkel szoros összefüggésben fogalmazódtak meg Adorno zeneesztétikai és zeneszociológiai írásai. *Bach* kapcsán a mindenkori történetiséghez kötődő autentikus

műértelmezés és előadás problémáira figyelhetünk, ami nem a szubjektum kiküszöbölését hangsúlyozza egy rögzített értelem összefüggésében, hanem a szubjektum erőfeszítésének enged teret. *Beethoven* kései remekművei is a szubjektum és objektum azonosságának látszatát, s a látszat elvetését, elvethetőségét érzékiesítik: mégpedig olyan kivételes alkotói pillanatok felhangzásában, mikor az egység töredékké transzcendentálódik. Miként *Schönberg* értelmezésében is azt hangsúlyozza Adorno, hogy mindenkor a dolog követelményére bízta magát a szerző, eltorlaszolta a számára ha-

tásként jelentkező utat: így ez a zene gazdagon megjutalmaz, de olcsó élvezettel nem szolgál. De nemcsak ez a megállapítás mutatja Adorno munkásságában a szerkesztő kapcsolatot a zeneesztétika és a zeneszociológia között, hanem a *Sztravinszkij*-ről írottak is; ahol az „eldologiasodott tudat” mindig visszatér, s a benne rejlő komikumnak köszönhetően a Rettegettel va-

ló azonosulás néhány pillanatra fölfüggeszthető hamis ígénk hirdetése nélkül. Ez utóbbi megállapítás egyik konkretizációjaként is olvashatjuk azokat a kiváló zeneszociológiai írásokat, amelyekben a zenehallgatás és áruhallgatás zenén túlnyúló, pontos és érzékletes leírásaival szembeállíthatjuk mind a globális folyamatokat, mind saját kultúránkat. Sajnos, találóak a hegeli–marxi hagyományokhoz kötődő reflexiók – s ez nagyon emlékeztet ama bizonyos értelmiségi lelkiismeret hangjaira:

„Az ember még önmaga feladásában sem érzi jó magát; az élvezet közben úgy érzi, hogy áruló és elárul: elárulta a lehetőséget, őt pedig elárulta a fennálló.” Ennél a pontnál érdemes felhívni a figyelmet arra az ideáltipikus, ám mégis életközeli tartalommal megtöltött tipizációra, amely a zené-

„Az ember még önmaga feladásában sem érzi jó magát; az élvezet közben úgy érzi,
hogy áruló és elárul: elárulta a lehetőséget, őt pedig elárulta a fennálló.” Ennél a pontnál érdemes felhívni a figyelmet arra az ideáltipikus, ám mégis életközeli tartalommal megtöltött tipizációra, amely a zenével kapcsolatos magatartástípusok jellegzetességeit megvilágítja.

vel kapcsolatos magatartástípusok jellegzetességeit megvilágítja.

A szakértő, a jó hallgató, a kultúrafogyasztó, az emocionális hallgató, a ressentiment-hallgató, a szórakozó hallgató és a közönyösek együtt adják azt a hálót, amely mind az esztétikai–kulturális értékeket, mind a különböző funkciókat láthatóvá teszi. S ez még akkor is jelentős mozzanat, ha a leírtakal nem minden esetben érthetnénk egyet (dzsessz, beat stb.), mivel ezen műfajok finom elemzései, esztétikai interpretációi alkalmat adhatnak a további differenciálásra. És végül, a függelékként közölt *Bartók*-kritikát fontos még megemlíteni (nem kis büszkeséggel). Adorno úgy méltatja Bartókot egy 1931-es írásban, hogy ő volt az, aki leítette minden folklorisztikus elképzelésről a romantikus látszatot, a legősbibb és a komponista által megtermékenyített legújabb viszonyt átvilágította, s tette mindezt ideológiai deklarációk nélkül.

Nem véletlen, hogy e rövid áttekintésnek a Kultúrkritika és esztétikai konzervativizmus címet adtam. Mivel meggyőződésem, hogy az Adorno által megfogalmazott kultúrkritikai meglátások jótékony hasznossággal kamatoztathatók az árujellegget nagyon is megtestesztő honi kultúrviszonyaink-

ra történő reflexiókban. A tartalmi elemeket, amelyek szoros összefüggésben vannak az elitkultúra és a tömegkultúra kettősségével, azonban mindenképp revízió alá szükséges venni egy komplex ontológiai–antropológiai kiindulópont alapján; s itt nem a hegelí–marxi szubjektum–objektum kettősségről, az adornói–horkheimeri „felvilágosodás dialektikájáról” lenne szó, hanem sokkal inkább a heideggeri ontológiai differencia és jelenvalólét (Dasein) nyomán kimunkálható, létszituációinkhoz igazodó prioritásokról. Miként nem feledkezünk meg az esztétikai konzervativizmus lehetséges jótékony hatásáról, a nyitott esztétikai létérzékelés és viszontválaszok szabad és művészi megfogalmazása is számos lehetőséget rejt magában. Mely azonban csak abban a komplex és nyitott kulturális univerzumban lehetséges, ahol a hagyományok autentikus újraformálásának éppúgy megvannak a lehetőségei és feltételei, mint az alkotás jelenből jövőbe vetülő programjainak.

THEODOR W. ADORNO: *A művészet és a művészetek*. Válogatta és szerkesztette: ZOLTAI DÉNES. Helikon Kiadó, Bp., 1998., 348 old.

Bohár András

Irodalomszociológiai szempontok az irodalomtanításban és az olvasónevelésben

Józsa Péter négy alapvető szükségletípust különböztet meg: az azonosulást, az erkölcsi rend integritását, a formaélményt, végül az egyidejű emocionális és intellektuális megrendülést, melyek az irodalmi művel való találkozás – ha úgy tetszik – elválaszthatatlan következményeiként foghatók fel. (1) A katarzisélmény, ha a művészet oldaláról vizsgáljuk, nemcsak a partikuláris létbeli való kimozdítást jelenti, hanem megtisztulást is eredményez.

Ancsel Éva ez utóbbi folyamatot a következő fázisokra osztja: 1. megrendülés, azaz a régi szemlélet, érzelmek és értékek megingása; 2. tulajdon-

képpen megtisztulás, vagyis új szemlélet, érzelmek, illetve értékrend kialakítása; végül a 3. fázis: a személyiségben bekövetkező tartós fordulat, amely hatást gyakorol

az egész további életvitelre, a társadalomhoz, illetve a környezethez való viszonylatra egyaránt. (2)

Az esztétikai élmény rendkívül összetett hatások eredménye. Ez az élmény lehet hosszú ideig befolyásoló, tartós, lehet villanásszerű, pillanatnyi hangulat, és akár felszínés formában hat, akár legbensőbb világunkat érinti meg, nem zárható ki annak vizsgálatakor, hogyan is működik az irodalomszociológia a gyakorlati oktatásban.

Első lépésként azt kell tudatosítani, hogy maga az esztétikai élmény soha nem erőszakolható ki! Rendkívül zavaró körülmény, és extrém esetekben az összes további műértést, illetve műelemzési készséget, hovatovább a művészethez való pozitív viszonyt teheti egyszer s mindenkorra tönkre a tanár ilyesféle megjegyzése: „Ugye, milyen szép, gyerekek? Remélem, nektek is hasonló módon tetszik.”

A diák, főként, ha addig nagy lelkesedéssel vett részt az irodalmi műhelymunkákban, most megszeppen, zarvarba jön és elbizonytalanodik: nem mer előhozakodni saját, egyéni, eltérő véleményével, mivel azzal esetleg ellent kell mondania a tanári, tehát voltaképpen általános véleménynek. Az a pedagógus, aki nem hajlandó figyelembe venni az eltérő ízlésvilágokra épülő befogadói mechanizmusokat, jóvátehetetlen hibát követ el: háttérbe szorítja, elnémítja, legrosszabb esetben gyökeresen megszünteti a diákok sokszínű kreativitását, kísérletező kedvét, egyszóval unott sablonok végeláthatatlan masszájává zsugorítja a tanórákat.

Sajnálatos módon egy gimnázium negyedik, végzős osztályában kellett az imént említett pedagógusi attitűd negatív hatásait megfigyelni. Hospitálási gyakorlatomat végeztem itt, s bár számos tapasztalattal szolgált a többi tanári stratégia szemlélése is, a legtöbb tanulságot és következtetést ebben az osztályban tett látogatásaim, pontosabban az itt folyó irodalomoktatás tanulmányozása adta.

Már az óra indulását is feszültséggel terhes légkör jellemezte; mint utóbb magától a tanártól megtudtam, egy folyosói jelenet indította el a lavinát: a tanártól körülbelül tíz méterre álló két tanítvány „elfelejtett” köszönni. (Valószínűbbnek tartom, főként a tanárral folytatott beszélgetésem után, hogy egyszerűen nem vették őt észre, vagy ami még kézenfekvőbb, nem is akarták észrevenni. Elég természetes reakció ez egy kevésbé vonzó ember esetében, mint ahogy az a tanóra folyamán teljes egészében nyilvánvalóvá vált.)

A vétkes diákokat a tanár szó szerint ki zárta az óráról, majd nekikezdett az új tananyagnak. Igen ám, de az osztály még egyáltalán nem tért magához a váratlan fordulattól, ezért halk suttogás jelezte a dekoncentrációt. A tanár úgy tett, mintha nem érdekelné a dolog, illetve szándékosan félreértelmezte a helyzetet: „Tudom, sokan nem szeretik *Kassá*kat, de ez hidegen hagy. Nekem az egyik kedvenc szerzőm. Felolvasok tőle pár verset, és közreadom néhány kötetét. Mindenki olvasson el a szöveggyűjteményből legalább

*Ahhoz, hogy tudatosan
alkalmazhassuk
a neveléspedagógiai módszereket,
meg kell értenünk, mire képes egy mű,
mire nem, hiszen a műalkotás
lehetséges hatását ismerve a tanuló
befogadás intenzitása megfelelő
irányítás esetén mindenképpen
növelhető, fokozható. Csakhogy
erőszakos úton beavatkozni
az emberek élményvilágába
semmiképp sem kívánatos. Ebben az
esetben a pedagógus jelenléte és
beavatkozása segítségnyújtás helyett
hatalmas akadály: „Megpróbáltam
egyéni véleményt alkotni a versről és
ezt elmondani a tanárnak, de mivel ő
másként gondolta, nem is nagyon
figyelt rám. Így nem érdemes erőltetni
a dolgot. Érettségire majd bemagolom
az ő saját kezűleg kidolgozott tételeit.”*

három verset. A következő órán ebből fellettek.”

A pedagógus és a diákok közötti interakció az eredményes szocializáció egyik feltétele. A tanulás sikere nagymértékben összefügg ezen interakciók sűrűségével, gyakoriságával, amely a kapcsolatban részt vevők erőteljesebb érzelmi elkötelezettségét eredményezi. Ez a visszajelzés mindenekelőtt arról tanúskodik, hogy a partner fontos, figyelmet érdemlő, vagy épp ellenkezőleg: teljes elutasítást kiváltó személy. Vagyis a kölcsönös befolyásolás mind a tanár, mind a diákok részéről működik.

Egymáshoz való viszonyuk pozitív avagy negatív volta egyik döntő jelentőségű befolyásoló tényezője magának a tanulási-tanítási folyamatnak is, nem beszélve a tanulás-hoz szükséges ösztönző erőről.

Óriási felelősség hárul a pedagógusra mindezek miatt, ám nemcsak nehéz, hanem egyben szép feladat is a diákok-

kal való kapcsolatteremtés és a megfelelően működő, a diákok személyes attitűdjeit, adottságait, hozzáállását stb. is figyelembe vevő, azokra kedvező hatást gyakorló nevelői munka hatékony, eredményes elsajátítása.

A tanulmányi teljesítmény vonatkozásában meg kell említeni Aronson elvárásdefinióját: az, hogy miképp bánnak valakivel, jelentős mértékben befolyásolja az illető önmagáról alkotott elképzeléseit. (3) Azaz, ha a tanár többet feltételez a diákról, mint amennyire az képes, ez az elvárás az esetek túlnyomó többségében az IQ növekedését, az ezzel ellentétes reakció viszont, vagyis ha a tanár kevesebbet vár el a tanulótól, mint amennyire ő saját magát megítéli, az intelligenciaszint csökkenését vonja maga után.

A teljesítmény és az elvárásrendszer közötti összefüggés meghatározásánál két „modell” nevez meg a szakirodalom: ezek egyike kongruenciamodellként ismeretes.

E nézet szerint a diák viselkedése akkor helyes, ha az kongruens az elvárásokkal. Ellenkező esetben a hatás külső tényezővel indokolható (valami történhetett otthon, sok más elfoglaltság miatt a diák nem tudta átnézni az anyagot stb.).

A másik, ún. kontrasztmodell ennek épp a fordítottjaként értelmezhető: a jól teljesítő, de egyébként gyenge tanuló bátorítást kap, míg a rosszabbul szereplő jó tanuló feddést, kritikát. Tehát ez a modell egyértelműen belső tényezőkkel magyarázza a teljesítmények közötti eltéréseket. (A kongruenciamodel a jó tanuló sikeres teljesítményét személyes attitűdökkel indokolta ugyan, ám a rossz tanuló jó megoldását csupán a szerencsének tudta be.) Nyilvánvaló, hogy a gyengébb képességű diák szempontjából

*Óriási felelősség hárul
a pedagógusra mindezek miatt, ám
nemcsak nehéz, hanem egyben szép
feladat is
a diákokkal való kapcsolatteremtés
és a megfelelően működő,
a diákok személyes attitűdjeit,
adottságait, hozzáállását stb. is
figyelembe vevő, azokra kedvező
hatást gyakorló nevelői munka
hatékony, eredményes elsajátítása.*

mindenképpen a második, vagyis a kontrasztmodell a kedvezőbb alakító módszer.

Ahhoz, hogy tudatosan alkalmazhassuk a neveléspedagógiai módszereket, meg kell értenünk, mire képes egy mű, mire nem, hiszen a műalkotás lehetséges hatását ismerve a tanulói befogadás intenzitása megfelelő irányítás esetén mindenképpen növelhető, fokozható. Csakhogy erőszakos úton beavatkozni az emberek élményvilágába semmiképp sem kívánatos. Ebben az esetben a pedagógus jelenléte és beavatkozása segítségnyújtás helyett hatalmas akadály: „Megpróbáltam egyéni véleményt alkotni a versről és ezt elmondani a tanárnak, de mivel ő másként gondolta, nem is nagyon figyelt rám. Így nem érdemes erőltetni a dolgot. Érettségire majd bemagolom az ő saját kezűleg kidolgozott tételeit.”

Nem szükséges tovább bizonygatni, mennyire elrontott ez az oktató minden további esélyt a személyes együttműködés vonatkozásában.

Rendkívül fontos észrevenni a diákok néma jelzéseit éppúgy, mint a verbális közléseket. A metakommunikáció jelentőségét, fontosságát egyre többen elismerik, illetve egyre nagyobb azok száma, akik – megfelelően értelmezve a nonverbális jelképeket – képesek a helyes következtetéseket levonni az óra további menetére vonatkozóan.

Jó lenne elérni, hogy a művészeti órák, kilépve a megszokott tanórai struktúrából, tágabb kereteket nyújthassanak az egyéni kezdeményezéseknek, szem előtt tartva az új és új felfedezések jelentőségét. A tanár feladata nem egy, már régóta begyakorolt séma folytonos ismételtetése, hanem mintegy a diákokkal együtt, közösen kitalálni szokatlan megfigyelési kódokat, az osztály egészét bevonva – az egyébként kényelmes megoldásnak tűnő frontális beállítás helyett – a jelentésteremtő műhelymunka örömeibe.

Természetes, hogy az okoz tartósabb élvezetet, illetve azt érezzük értékesebbnek, amibe sokkal több energiát fektettünk, amiért jóval nagyobb áldozatokat hoztunk. Ha ez az aspektus háttérbe szorul, nem szabad csodálkozni a diákok bármilyen tananyaggal kapcsolatos enerváltságán, az együttműködést elutasító passzivitásán.

Persze képtelenség gyökeresen módosítani, változtatni a pedagógus beidegződött szokásain. Nem is lehetne minden egyes irodalomórán megvalósítani ezt a módszert. Továbbra is szükség van a hagyományos oktatási formákra is, hiszen ezek nélkül a tanulók fejében hatalmas zavar uralkodna, ráadásul léteznek olyan témakörök is, melyek kizárólag a tanár útmutatásai alapján sajtíthatók el.

Vagyis az oktató ne kizárólag normakövető magatartást sugalmazzon, hanem engedjen – ha a téma megkívánja – tág teret az egyéni erőfeszítéseknek is, közelebb hozva

ezáltal nemcsak az adott tananyagot, de legjobb esetben a személyiségben bekövetkező tartós fordulat által a diák egész további életvitelét is az irodalomhoz. (4)

Nem osztom teljes mértékben azt az álláspontot, miszerint amíg a művészet csupán egyfajta menedéket, pótlékot jelent az élet valósága helyett, addig nem érvényesülhet maradandóan a nevelés valóságos feladata sem, hiszen számos esetben éppen valamilyen sorsdöntő fordulat hozza közelebb az egyént a műalkotáshoz, legyen szó akár irodalmi, akár képzőművészeti vagy zenei produktumról.

Nézetem szerint a lényeg korántsem ebben rejlik, hanem abban, hogy a megfelelő, a diákot előtérbe állító, annak személyes igényeit és elvárásait tudomásul vevő tanári hozzáállás az egyik leghatékonyabb eszköze, illetve módja a tanítás-tanulásbeli sikerek elérésének, valamint a művészet közelebb hozásának a mindennapokhoz.

„Az élet művészete szempontjából egy ember számára nincsen vége a tanulásnak, minden fejlődés továbbmegy, mivel életünk során állandóan új tapasztalatokkal, sikerekkel és kudarcokkal kerülünk szembe... Érzelméletünk tudatos befolyásolása a leglényegesebb momentum... ahhoz, hogy döntsünk az önfenntartás és a másikkal való odafordulás között.” (5)

(1) *Az olvasás anatómiája – Szociológiai tanulmányok.* Szerkesztette: KAMARÁS I.–HAJDÚ RÁFIS G. Gondolat Kiadó, Bp. 1982.

(2) ANCESEL ÉVA: *Művészet, katarzisz, nevelés. A pedagógia időszzerű kérdései hazánkban.* Tankönyvkiadó, Bp. 1970.

(3) ZRINSZKY LÁSZLÓ: *Pedagógusszerepek és változásai.* ELTE BTK Neveléstudományi Tanszék, Bp. 1994.

(4) *Az olvasás anatómiája...*, i. m.

(5) *Magatartásminták – azonosulás.* Szerkesztette: ZRINSZKY LÁSZLÓ. Gondolat Kiadó, Bp. 1978.

Szabó Eszter

A kultúraközvetítés lehetőségei filológiai szakon

Új szlovákiai hungarológiai műhely

Mai világszemléletünk egyik fő iránya az európaiság igénye az élet minden területén, legyen az politika, gazdaság, tudomány vagy kultúra. A különböző szférákból eredő információk nagyban befolyásolják praktikus életvitelünket, és nagymértékben módosítják gondolkodásunkat, azaz kialakítják ezredvégi személyiségjegyeinket.

A médiáknak, illetve

az internetnek köszönhetően szabadabb az átjárás az egyik információhalmazból a másikba, s az új lehetőségek újabb igényeket szüntenek, és fordítva. Így van ez a szellemi élet minden területén, a kultúraközvetítés minden szintjén.

A kozmopolita szemléletű súlypontozás nemegyszer aránytalanságokat teremt(het) a nemzeti–etnikai értékek rovására, s ebben a helyzetben is érvényes a megfordíthatóság. Jól tudjuk, a jelenkor sok szempontból értékválságban van, s mértékeltolódással küzd, ezért nem könnyű ilyenkor arányosságokat pártolni. Úgy gondoljuk, mégis szükség van rá, ha a valóságtól, a tényektől nem akarunk túlzottan elrugaszkodni. A fentieket bevezetőnek szántuk szűkebben vett mondanivalónkhoz, amely hiánypótlásról és hagyományteremtésről szól a kultúraközvetítésben, szlovákiai magyar viszonylatban, felsőoktatási szinten, filológiai szakon s az elhivatottság jegyében.

A besztercebányai Bél Mátyás Egyetem nyolc karral működik: a Humán Tudományok, a Természettudományok, a Politikai Tudományok és Nemzetközi Kapcsolatok Karával; továbbá Közgazdasági, Pénzgazdálkodási, Jogi, Pedagógiai és Filológiai Karral. Közülük szlovákiai magyar közegben, a magyar szaknak köszönhetően, tán legismertebb a Filológiai Kar, amely a maga nemében egyedüli Szlovákiában. A kar elsődleges célkitűzése: nyitni az európai szellemiség irányába, mindamelllett megőrizni és átadni az oktatott nyelvek, irodalmak, kultúrák specifikus értékeit. E kettős céltat törvényszerűen kétirányú szervezést és fej-

lesztést von maga után, amely alatt értenünk kell: egyfelől az idegennyelv-oktatás egyre szélesebb, egyre bővülő skáláját, másfelől a nyelvi ismeretek elsajátításán túl az egyetemi szintű nyelvtudományi és irodalomtudományi felkészítést. A kettős cél megjelenése nem véletlen, hiszen eredője lett a társadalmi élet diktátumának, ugyanis komoly hiány mutatkozik tolmácsokban, szakfordítókban, műfordítókban. Ezen túl az élet jó néhány területén érvényre jutott egy értéképítő tendencia, így például az oktatásban az elitképzés gondolata, amelynek megvalósítására megfelelő módus az elmélyült filológiai képzés és stúdium. Az 1997-ben megalakult kar ma már biztosítja a szlovák, angol, német, magyar, orosz, ukrán, lengyel, francia, olasz, spanyol, portugál, latin és arab nyelv, illetve szak oktatását. Kézenfekvő, hogy a kultúraközvetítés ilyen közegben nemcsak lehetőség, hanem igény és kívánalom. A filológus hallgatónak nemcsak joga, hanem kötelessége is a szellemi értékek megismerése és továbbadása. Az ilyen irányú képzésnek ez az alapvető küldetése egyrészt benne foglaltatik, másrészt fokozatosan beépül az oktatás belső strukturális rendjébe, s érvényre jut mind a tolmács- és fordítóképzésben, mind a tudósképzésben.

A magyar filológia szakon az oktatás a Finnugor és Balti Nyelvek Tanszékén folyik (ebben a tanévben a német nyelvvel párosít-

va). Úgy tervezzük, hogy a jövőben a magyar szak több más nyelvszakkal is kombinálható lesz, így szlovák, angol, francia és olasz nyelvvel; más irányban a tanszék bővíti a finnugor nyelvek stúdiumát is, először a finn, majd az észt nyelvvel. Mindez színesíti profilunkat, s egyben összetettebbé teszi a munkaszervezést, de úgy véljük, motiválja és hatékonyabbá teszi egy filológiai oktatói és tudományos műhely működését szlovákiai magyar viszonylatban. Igyekszünk egy sajátos filológiai jelleget kialakítani a tanszéken belül is, s a kar többi tanszékével együttműködve is. Ez a tendencia már a képzés kezdetén megjelenik egy ún. „közös alap diszciplínasor” beiktatásában. Ezek a következők: Bevezetés a nyelvtudományba; Bevezetés az irodalomtudományba; Bevezetés a fordításelméletbe; Latin nyelv. A továbbiakban állandó jelleggel érvényesül az összehasonlító szempont és szemlélet mind a nyelvtudományi, mind az irodalomtudományi diszciplínák ismeretanyagában. Különösen gondos szelekciót igényel (esetünkben) a Bevezetés a magyar kultúrába tárgy hungarisztikái, illetve hungarológiai ismeretanyaga. Minden évfolyamra jellemző, hogy az elméleti diszciplínákon túl nagy számarányban fordulnak elő a gyakorlati órák, így például a konzekutív és szimultán tolmácsolás, a szakfordítói gyakorlat, a szépirodalmi (lírai, epikai, drámai) szövegek fordítása, stilisztikai, kommunikációs, nyelvhelyességi és helyesírási gyakorlatok, s nem kis hangsúllyal a lexikográfia elméleti és gyakorlati ismeretei. Úgy gondoljuk, kellő arányokban, megfelelő óraszámokban oktatjuk mind a nyelvtudományi alaptárgyakat, mind a magyar és világirodalmi ismeretanyagot.

A beszercebányai egyetemen prioritása van az ötéves kétszakos magiszteri képzésnek, amely a nappalin (tehetségesek esetében) bővíthető egy harmadik szakkal, négyéves stúdiumban, a második évfolyamtól kezdődően. Ugyancsak az ötéves magiszteri szakoktatás biztosítja a harmadik évfolyamtól kezdve a tudományos kutatók, a doktoranduszok előképzését is, akik feltehetőleg felsőfokú intézményekben oktatnak majd, vagy tudományos intézetek dolgozói lehetnek a jövőben.

A felsőbb évfolyamokban választható tárgyként specifikusabb tudományágak ismeretanyaga is megjelenik egy átgondolt bonthatásban, így például a néprajz, a dialektológia, az onomasztika, a szociolingvisztika, a drámaelmélet és a számítógépes kommunikáció. A fent említettek előrevetítik azt a törvényszerűen bekövetkező gondunkat, hogy egyre több oktatóra, kutatóra, illetve gyakorlati szakemberre lesz szükség mind a tanszéken, mind a karon.

A beszercebányai egyetemen prioritása van az ötéves kétszakos magiszteri képzésnek, amely a nappalin (tehetségesek esetében) bővíthető egy harmadik szakkal, négyéves stúdiumban, a második évfolyamtól kezdődően. Ugyancsak az ötéves magiszteri szakoktatás biztosítja a harmadik évfolyamtól kezdve a tudományos kutatók, a doktoranduszok előképzését is, akik feltehetőleg felsőfokú intézményekben oktatnak majd, vagy tudományos intézetek dolgozói lehetnek a jövőben.

Az egyszakos magiszteri képzés levelező formában jutott érvényre, főleg a munka mellett továbbtanulni szándékozók igénye alapján. Néhány szakon már megnyílt a hároméves bakkalaureátusi stúdium, s ez is bővül az érdeklődés függvényében. Ebben új elem, hogy ha a hallgató megfelelő tanulmányi eredményeket ér el, a negyedik, ötödik évfolyamon folytathatja tanulmányait, így lehetőséget kap a magiszteri diploma megszerzésére is. Mivel a civilszféra nemcsak minőségi, hanem mennyiségi tekintetben is nagyigényű a tolmácsolás és fordítás szakembereivel szemben, a kar végzőseinek aligha van félnivalójuk professzionális kiteljesedésüket illetően. A turizmus, a diplomácia, a kül- és belkereskedelmi érdekeltségek, a médiák,

az állami és magánvállalatok egyre nagyobb mértékben igénylik az idegen nyelv(ek)et kellő szinten ismerő szakembereket.

Oktatóink természetesen kivesszik részüket a tudományos kutatásból is. A beszercebányai Filológiai Karra jellemző az egyes tanszékek közti támogató együttműködés. Ha valamely szakmai célzat megkívánja, s adott a szakembergárda és a megfelelő kutatói program, összeállhat a tudományos team. Így tanszékünk két irodalmár docense az elkövetkező időszakban a Szlovákisztika Tanszék kutatói programjában is részt vesz, amelyben az irodalomtudomány módszertani kérdései adják a vizsgálandó témakört. A tanszék önálló kutatói programját pragmatikusabb céllal állítottuk össze, a téma: A magyar filológus szakképzés nyelvi és irodalmi kommunikációja. Ezen belül bevallottan elsődleges szándékunk a hiányzó tankönyvek és tansegédletek megírása és elkészítése. Eredményeinkről azonban csak egy-három év múlva tudunk beszámolni.

Említést érdemel még az a néhány tudományos összejevetel, amelyeket már eddig megvalósítottunk vagy a közeljövőben szándékozunk szervezni. Ez év júniusában a Filológiai Karon egy nemzetközi tanácskozás került megrendezésre A fordítás és tolmácsolás elmélete címmel. Ugyancsak júniusra esett Az ifjú filológusok konferenciája, amelyen fiatal kollégák és egyetemi hallgatók részvételével számoltunk. Tanszékünk ez év októberében tervez egy nemzetközi szimpóziumot Az összehasonlító nyelv- és irodalomtudományi vizsgálódás korszerű aspektusai címmel. Minden rendezvényünkre várjuk a külföldi és hazai szakembereket.

Figyelemre méltó kezdeményezés az is, hogy a hallgatók részére nemcsak az egyetem, hanem a Tolmácsok és Műfordítók Egyesülete is tervez előadás-sorozatot, szemináriumokat, amelyeken önkéntes alapon történik a részvétel. Nagy érdeklődés van ez iránt, tudniillik elismert külső és belső szakembereket kérnek fel az előadásokra, s a programot is kreatívan módosítják a sajátos igények és a kért témák függvényében. Szólnunk kell arról is, hogy a kar vezetése különös figyelmet szentel a tankönyvek kiadásának, mert a tankönyv- és egyéb szakkönyvtári állomány a jelenben és jövőben egyaránt alapvetően fontos a hallgatók szempontjából.

Az eddig megjelent egyetemi jegyzetek mellett az orosz, az ukrán, az arab nyelvű szkriptumok után, már 1998-ban napvilágot látott a Bevezetés a magyar hangtanba című is.

A kar oktatóinak nem kis büszkeségére a múlt évben indult a Filológiai Revü (Filologická Revue), amely az egyetlen ilyen jellegű szakfolyóirat Szlovákiában. A negyedévenként megjelenő kiadványban a publi-

kációk nemcsak szlovák nyelvűek, hanem bármelyik nyelven íródhatnak. Ez a tudományos szemle nem csupán a kar oktatóinak a publikációs fórumaként értelmezendő, hanem jóval tágabban, ugyanis más felsőoktatási intézmények és tudományos intézetek kutatási eredményeit is rendszeresen közölni kívánja. Egyébiránt a kar szellemiségéből adódik az európeai magatartás kultiválása, a nyitottság és tolerancia igénye mások és a másság iránt. Folyamatosan és tudatosan építjük kapcsolatainkat mind a hazai, mind a külföldi felsőfokú intézetekkel, mint például a piliscsabai Pázmány Péter Katolikus Egyetemmel, az egri Eszterházy Károly Ta-

A jövőre gondolunk elsősorban, amikor a doktoranduszképzés tervezetét is érvényesíteni szeretnénk a hároméves nappali és a négyéves levelező formában. Hazai és külföldi (elsősorban magyarországi) szakemberek jelentik a megfelelő színvonalú képzés garanciáját, hogy tehetséges hallgatóink tudományos előmenetelre is számíthassanak. A választott idegen nyelvi felkészítés megoldható a karon belül, a szakképzés pedig a belső és külső oktatói segítséggel.

nítóképző Főiskolával vagy a szegedi Juhász Gyula Tanárképző Főiskolával. Igyekszünk kapcsolatot teremteni olyan intézményekkel is, amelyek enyhíthetik az egyik legnagyobb gondot, az anyagi problémákat.

A tanszék oktatói különösen odafigyelnek arra, hogy a hallgatókat egyre elmélyültebb munkára és hatékonyabb tanulásmódszerekre sarkallják. Ennek egyik lehetőségét a gyakori könyvtárhasználatban, azaz a permanens olvasásban, a memoriterek alkalmazásában, a hazai és külföldi tanulmányutakban, versenyekben látjuk; a másik lehetőség a tudományos diákköri konferenciára való felkészítésben, illetve felkészülésben rejlik. A tudomány szak anyagából adódó témákon túl, hangsúlyozottan gondolnunk kell a tolmácsolás- és fordításelmélet, valamint a gyakorlat kérdéseire, az összehasonlító eljárások különböző módjaira a nyelvtudományon és az irodalomtudományon belül. Igaz, szükséges még néhány szemeszternyi érlelődés e tekintetben, ezek a kívánalmak azonban, főleg végiggondolás céljából, már megjelennek a kiírt tudományos diákköri témákban. (Például konkrét irodalmi művek komplex összehasonlító elemzése; Balassi-versek szlovák fordításának konfrontatív nyelvi vizsgálata; Az irodalmi stilsztikum értéke és fordíthatósága; Nyelvi kommunikáció: diskurzus-elemzés; A szleng és a fiatalok beszédkultúrája; A diákok szókincsének vizsgálata; A magyar és szlovák nyelv hangállományának összevetése.) Egyértelmű, hogy sokat nyom a latban a hallgatók által hozott, javasolt téma is, ha szakszerűségében megfelelőnek tekinthető.

Ez utóbbi elvet hangsúlyozottan érvényesítjük, azért is, mivelhogy diákjaink egy része érettségizett magyar nyelv és irodalomból, a másik része nem. Ezt a tényt a tanszéken folyó képzés koncepciója a kezdetektől magában foglalja, vagyis mind a tartalmi, mind a formai és módszertani összetevők kellő részarányokban, eltérő módon jelennek meg a két diákcsoport oktatásában. Míg az egyik csoport a korábbi években anyanyelvi szinten foglalkozott a magyar nyelv és irodalommal, a másik csoportba tartozók csa-

ládi és egyéb szűkebb-tágabb környezeti hatások közepette tanulták a nyelvet. Ennélfogva ők felvételikor inkább csak kommunikatív szinten ismerik a magyar nyelvet és a reáliák szintjén a magyar kultúra ismeretanyagát. Nem csoda, hogy egy ideig a jellemző hiátusokkal, vétségekkel, interferenciákkal küszködnek. A teljesség és a rendszerezés igénye nélkül említünk néhány példát: pontatlan artikuláció, tájnyelvi ejtés, tájszók használata, redundáns fogalmazás, fölösleges idegenszó-használat, tükörfordítások, szlovakizmusok, egyfajta mozgó határ érvénye ekvivalens kifejezésekben vagy konnotációban. Ezek kiktűszöbölése állandó feladatunk, főleg a szemináriumi munkák és gyakorlatok során, de azon kívül is, sőt – szerencsére elfogadottan – a diákkollektíva mindennapi életében is. El kell mondanunk, hogy a csoport lelkiismeretes és önkritikus hozzáállása már eddig is komoly előrehaladást eredményezett.

A jövőre gondolunk elsősorban, amikor a doktoranduszképzés tervezetét is érvényesíteni szeretnénk a hároméves nappali és a négyéves levelező formában. Hazai és külföldi (elsősorban magyarországi) szakemberek jelentik a megfelelő színvonalú képzés garanciáját, hogy tehetséges hallgatóink tudományos előmenetelre is számíthassanak. A választott idegen nyelvi felkészítés megoldható a karon belül, a szakképzés pedig a belső és külső oktatói segítséggel.

A doktoranduszképzésben kiemelten kezeljük a következő témaköröket: a nyelvtudomány és irodalomtudomány kutatási módszerei; az irodalmi kommunikáció; a szépirodalmi szöveg interpretációja; az interdiszciplináris tényezők; a recepcióelméletek pragmatikus célzatai; a tolmácsolás és fordítás elméleti és gyakorlati kérdései; az irodalmi komparatiztika története és elmélete; a hermeneutikai, stilsztikai stb. elemzések legújabb eredményei.

Célunk, hogy

1. magas szintű oktatás által, a legjobb szakemberek segítségével tegyünk eleget a tolmács-, fordító- és tudósképzés követelményeinek magyar filológiai szakon, s ezáltal is érdemben emeljük a szakma tekintélyét;

2. a magyar nyelvet és irodalmat, tudományt és művészetet, a szelektált hungarológiai ismeretanyagot átadjuk és vonzóvá tegyük felsőfokon, a magyar és nem magyar

kultúrán nevelődött hallgatóknak, hogy azt ők is továbbadják majd.

L. Erdélyi Margit

Honismereti tankönyvek

A Nemzeti Alaptanterv (NAT) keretében lehet ség nyílik a honismeret oktatására, amivel régi adósságot törlesztünk. Azonban az is nyilvánvaló, hogy iskoláink most még nincsenek erre a feladatra felkészülve. Nemcsak az jelent gondot, hogy a tanárok többsége nem részesült honismereti–helytörténeti képzésben, hanem még inkább az, hogy hiányoznak a megfelelő tankönyvek (tanári kézikönyvek) is.

Az iskolai oktatást szolgáló honismereti tankönyvek, olvasókönyvek hagyományai több, mint két évszázadra nyúlnak vissza. Ugyanis 1771-ben jelent meg Pozsonyban hányoki *Losonczi István* Hármás Kis Tükör című könyve, amely a következő évszázadban mintegy félszáz (javított és bővített) kiadást ért meg (ez eleddig a legtöbbször kiadott magyar tankönyv!). *Losonczi* négysoros versikékben foglalja össze az egyes vármegyék (az 1848-as kiadásban – amelyet hasonló formában megjelentettünk – 55 vármegye) legfontosabb jellemzőit. Példaként lássuk *Veszprém* vármegyét:

*Néz Veszprém vármegye Balaton tavára,
S a Bakony erdőnek sok makkú fájára,
Itt Palota, Veszprém, Pápa, Csesznek vára,
Nagy-Vázsonykő, s Somlyó vár fejér borára.*

A továbbiakban a városok, falvak, puszták számát adja meg, kitér a népesség nyelvére, felsorolja a jelentősebb földesurakat. Ismerteti hosszasan az egyes városokat, továbbá felsorolja a jelentősebb egyéb helységeket, főbb jellemzőikkel.

A szülőföld ismeret oktatása nem hiányzott az 1867 utáni iskolai tanításból sem. Az egyes megyék elkészítették az oktatáshoz szükséges tankönyveket népiskoláik számára. Például Zemplén vármegye *Húséges szívek* című kötete négy tájegységre osztva (*Hegyköz, Hegyalja, Bodrogek, Harangod*

vidéke) ismerteti meg a szűkebb hazát népiskolái III–IV. osztályos tanulóival.

A NAT Ember és társadalom című műveltségi területének oktatási követelménye szerint a hon- és népismeret keretén belül a tanulók: „legyenek jól tájékozottak a haza földrajzában, irodalmában, történelmében, mindennapi életében. Sajátítsák el azokat az ismereteket, gyakorolják azokat az egyéni és közösségi tevékenységeket, amelyek az otthon, a lakóhely, a szülőföld, a haza és népei megismeréséhez, megbecsüléséhez, az ezekkel való azonosuláshoz vezetnek. Ismerjék a városi és a falusi élet hagyományait, jellegzetességeit.”

Nyilvánvaló, hogy most, amikor az új követelményrendszerhez igazodva el kell készíteni a megfelelő tankönyveket, akkor építkezni kell ugyan a hagyományokból, előzményekből is, ám mégis alapvetően újat és mást kell alkotni. Nem adaptálhatók egyszerűen, akár kisebb változtatásokkal az eddig megjelent helyismereti kötetek (antológiák), helyismereti (helytörténeti) olvasókönyvek, idegenforgalmi kiadványok, útikalauzok, leporellók stb.

Lássuk, mit is kellene tartalmazniuk az iskolai oktatást szolgáló honismereti köteteknek?

Az eddigi gyakorlat azt mutatja, hogy készítenek egész megyét átfogó kiadványokat (például *Rásky Mihályné* kitűnő, *Veszprém* megyét ismertető kétrészes ma-

gyar irodalmi modulfüzete: Beszélő kövek közt... Comenius Kiadó. Pécs, 1997–1998). Van rá példa, hogy egy kisebb tájegységről készül kötet, amely részletesen bemutat egy falut, annak környékével s emellett egy történeti megyével együtt: *Pozbai Dezsőné* összeállításában Lakóhely-ismereti munkáltató tankönyv. Kázmárk. Abaúj megye (kiadja a Borsod-Abaúj-Zemplén megyei Honismereti Bizottság, Miskolc, 1993). A harmadik változat csupán egyetlen települést mutat be (*Kernné Magda Irén*: Városunk, Paks. Helytörténet általános iskolásoknak. Paks Polgármesteri Hivatala kiadásában, 1997).

Az egyes kiadványok terjedelmi különbségei első látásra is szembetűnőek. A három említett mű közül legvaskosabb a paksi, az abaúji kötet szöveganyaga annak csak mintegy a fele, a veszprémi negyede-ötöde. Mindezekből nyilvánvaló, hogy hiányzik az egységes szemlélet, az egységes gyakorlat, nincsen olyan alapelv, illetve normarendszer, amely az egyes tantárgyak (így a történelem, a földrajz vagy a magyar irodalom) tankönyvei esetében megakadályozza a kirívó aránytalanságokat (bár ilyenekre – kivételesen – ezeknél is találunk példákat).

Jelen pillanatban úgy tűnik, hogy az egyes szerzők szubjektív szempontjai, illetve a kiadók anyagi lehetőségei a meghatározóak. Ez azonban így semmiképpen sem szerencsés. Anélkül, hogy az alkotóerőt kalodába zárnánk, célszerű lenne valamiféle közmegegyezést kialakítani. Erre tesz kísérletet jelen írás szerzője, aki maga is állított össze közsegismertető kiadványt, általános iskolai oktatás céljára (Tiszakeszi évszázadai. Táj–falú–iskola, Tiszakeszi, 1993.)

1. Lehetőleg minden megye készítsen egy-egy olyan kiadványt, amely a megye egészét ismerteti: a megye földrajzát (különös tekintettel a táji jellegzetességekre és turisztikai lehetőségekre), a megye történelmét

a kezdetektől napjainkig, sorolja fel a megye valamennyi települését (valamennyinél néhány sorban ismertetve a főbb adatokat, a jellegzetességeket, látnivalókat), mutassa be a néprajzi jellegzetességeket tájegységenként (szokások, gazdálkodás, viselet, étkezés stb.), ismertesse a táj irodalomtörténeti vonatkozásait, emlékhelyeit. Külön kislexikonban célszerű ismertetni a megye egykori jeles személyiségeit (történelmi személyiségeket, írókat, művészeket, tudósokat). Nyilvánvaló, hogy egy ilyesfajta kötet mind a földrajzi, mind a magyar irodalmi, mind a történelmi oktatásban használható. Térjen ki a kötet arra is, hogy a tágabb régióban (Dunántúl, Alföld, északi hegyvidék) a megye milyen helyet foglalt el a múltban, s mi a helyzet napjainkban.

2. Célszerű, ha az egyes városok hasonló szerkezetű, saját kiegészítő tankönyveiket elkészítik (ezek csak az adott várost ismertetik), amelyek együtt használhatók a megyét ismertető kötettel. Nagyon valószínű, hogy a kisebb

települések – különböző okok miatt – belátható időn belül hasonló önálló kiegészítő füzetek megjelenítését nem vállalhatják. Ezek esetében A/2 vagy A/3 (azaz plakát méretű), néhány példányban készülő tablón összefoglalhatók az adott település legfontosabb tudnivalói. A település térképe, illetve a fontosabb szöveges adatok néhány oldalnyi fénymásolt összeállítás formájában előállíthatók.

3. Célszerű lenne, ha a Nemzeti Tankönyvkiadó az egyes megyéket ismertető színes, azonos tematikájú tablósorozatot jelentetne meg, amelyek eljutnának az adott megye minden általános- és középiskolájába. Emellett hasonló tablók készülnének egyes nagyobb régiókról: a Dél- és Észak-Dunántúlról, a Főváros környékéről, a Duna–Tisza közéről, a Tiszántúlról, valamint Észak-Magyarországról. Azt sem szabad elfelednünk, hogy elengedhetetlenül szük-

Hiányzik az egységes szemlélet, az egységes gyakorlat, nincsen olyan alapelv, illetve normarendszer, amely az egyes tantárgyak (így a történelem, a földrajz vagy a magyar irodalom) tankönyvei esetében megakadályozza a kirívó aránytalanságokat.

séges lenne egy-egy tabló a szomszéd országokhoz csatolt olyan területekről, amelyek egykor a történelmi Magyarországhoz tartoztak.

Az egyes kötetek történeti anyagának összeállításánál a következő szempontokra hívjuk fel a szerzők figyelmét:

Valamennyi történelmi korszak helyi jellegzetességeit ismertessék, a legkorábbi időktől kezdve. Nagyon fontos, hogy kép és szöveg szerves egységet alkosson, a jól megválogatott, történetileg hiteles képek ne egyszerűen illusztrációk, „térkitöltő elemek” legyenek, hanem a leírtak kiegészítését szolgálják. Minden fontosabb korszakot térképeken is mutatassanak be.

A közölt források szövegei legyenek lehetőleg rövidke, kerüljük az egy oldalnál hosszabb dokumentum-közléseket. Minden esetben mai helyesírás szerint átírva közöljük a szövegeket, mert egyébként a betű szerinti közléssel feleslegesen megnehezítjük a tanulók dolgát (a kötet irodalomtörténeti részében kitérhet külön arra, hogyan változott nyelvünk írásmódja az idők folyamán). Elhagyható (az esetek többségében) egyes szövegek viszonylag hosszadalmas formulás részének (megszólítás, záró üdvözlés stb.) közlése. Célszerű, ha egy-egy szöveget nem szakít meg minduntalan kipontozás – ami kihagyásra utal. Ha egy-egy régies szöveg túlságosan nehézkes, akkor a közlést egyszerűsíteni kell. Minden jelzés nélkül a szövegben értelemszerűen oldjuk fel az egykori rövidítéseket is. Természetesen célszerű utalni utóbbi esetekben arra, hogy a szöveg nem a forrás szó szerinti idézete. A lényeg a közérthetőség. Egy helyismereti tankönyv nem lehet egyben tudományos igényű kritikai szövegek közlése is! Természetesen a szöveg „átalakítása” nem lehet olyan mér-

tékű, ami az eredetétől eltérő értelmezést tesz lehetővé, mert az már történelemhamisítás lenne... A történeti szövegeken kívül célszerű felhívni a figyelmet a történeti szépirodalomra is, tehát azokra a regényekre, novellákra, versekre, amelyek adott tájjal kapcsolatosak. Ezekből lehetséges egyes szövegrészek közlése is. Tanulságos lehet összehasonlítani ezeket a hiteles történeti forrásokkal.

Nyilvánvaló, hogy a kötetek szerzői csak olyan szakemberek lehetnek, akik kellően jártasak a forráskritikában, különös tekintettel arra, hogy egyes megyék (s még inkább

az egyes települések) vonatkozó szakirodalmi rendkívül eltérő. Egy-egy témakör rövid, népszerűsítő jellegű összefoglalása (még adott tankönyvi szinten is) olykor önálló kutatómunkát is igényelhet!

Természetesen a honismereti köteteknek szorosan épülniük kell az országos tankönyv-családokra. Elsősorban nem azokat a sajátosságokat kell tartalmazniuk, amelyek országosan nagy-

jából egy időben s hasonlóképpen jelentkeztek, hanem mindenekelőtt az egyedi értékekre, az egyedi jellegzetességekre kell összpontosítaniuk.

A megyei kötetek ismertessék mindenekelőtt a megye címerét (lehetőleg annak színes képét közölve a címlapon), a megye kialakulását, főbb területi változásait, a székhely változásait. Taglalják, milyen népek éltek a területen a magyar honfoglalás előtt. Kiemelten ismertessék meg a megye honfoglaláskori emlékeit csakúgy, mint a magyar államalapítás korát. A középkort bemutató részből derüljön ki, hol álltak várak, hogyan alakultak ki a városok, hol voltak a fontosabb vásárhelyek, hol épültek kolostorok, melyek a legnevezetesebb templomok (egyházi központok). Térjenek ki a települések névadá-

Nyilvánvaló, hogy a kötetek szerzői csak olyan szakemberek lehetnek, akik kellően jártasak a forráskritikában, különös tekintettel arra, hogy egyes megyék (s még inkább az egyes települések) vonatkozó szakirodalmi rendkívül eltérő. Egy-egy témakör rövid, népszerűsítő jellegű összefoglalása (még adott tankönyvi szinten is) olykor önálló kutatómunkát is igényelhet!

sára (névetimológiájára), kiemelve a jellegzetes névcsoportokat. A fennmaradt adójegyzékek alapján mutassák ki, hogy a megye mekkora gazdasági súlyt képviselt az országon belül. Mennyiben érintette a területet a tatárjárás, majd a török korban a végvári harcok, a megszállás és a felszabadító háborúk folyamata. Fontos a reformáció és a rekatolizáció folyamatának érzékeltetése is. A 18. századra általában a nagy népmozgások, telepítési akciók jellemzőek, s ezzel járt általában a nemzetiségi kép megváltozása is. De a nemzetiségi kérdés nemcsak a 18–20. században érdemel figyelmet, hanem tekintettel kell lenni ennek középkori eredőire is (besenyők, jászok, kunok, németek, szlávok, zsidók). Természetesen nem maradhat ki, hogy adott terület milyen szerepet játszott a függetlenségi harcokban.

A 19–20. század társadalmi változásai mellett a gazdasági élet sajátosságai érdemelnek kiemelt figyelmet (a céhrendszer átalakulása, a modern ipar és mezőgazdaság felvezető út állomásai). Nem maradhat el a művelődés helyzetének vázolása sem: iskolák, színházak, sajtó, egyesületek, intézmények (múzeumok, könyvtárak, levéltárak stb.) története.

Feltétlenül szükséges, hogy ne elnagyoltan tartalmazza a kötet az utóbbi fél évszázad történetét, hanem árnyaltan, s kellő részletességgel, beleértve a legfrissebb eseményeket, azaz az 1990-es éveket is. Nagyon hasznos, s a kor hangulatát érzékletesen jellemzik a különböző időszakokból kiválogatott helyi újságok cikkei, illetve azokból vett részletek (montázs).

A megye irányításában jelentősebb szerepet játszó birtokos családok történetének bemutatása is figyelmet érdemel (illusztrációk: címerek, várak, kastélyok-kúriák, arcképek, tárgyi emlékek).

A megyei kötetek tematikájának (tartalmának) ismeretében célszerű elkészíteni a város-, község- vagy kisebb tájegység-ismerető kiegészítő füzeteket. Ezek értelemsze-

rűen elsősorban a megye általános jellemzőitől eltérő sajátosságokra fektessék a hangsúlyt, tehát lehetőleg kerüljék az ismétléseket. Különösen az lehet zavaró, ha egyes tények, események adott megyében forgalomba kerülő különféle tankönyvekben egymástól jelentősen eltérő minősítéssel szerepelnek.

Az egységesség, az egyes kötetek szakmai színvonala nagyon nagy mértékben a lektorálás alaposságán múlik. Célszerű, ha egy-egy kötetet több szaklektor átnéz: régész, történész, irodalomtörténész, néprajzkutató, földrajzi, természetvédelmi, idegenforgalmi szakember. De mindez nem elég, az is szükséges, hogy a szerző a szakmailag indokolt változtatásokat a szövegben maradéktalanul végre is hajtsa. A helyi lektorok mellett országos lektorokra is szükség lenne, az egységes tartalmi, formai követelményrendszer biztosítása érdekében.

Nagyon fontos, hogy a kötetek ne különféle célt szolgáló kiadványokból összeolózott szövegek mozaikjaiból álljanak össze. Kiemelt figyelmet kell szentelni a terjedelmnek is. Egy optimális nagyságrendet célszerű lenne meghatározni. A túlzott szűkszavúság és valamiféle zsúfolt adathalmaz ugyanúgy nem lehet célravezető, mint a hosszadalmas, tanárt, tanulót elriasztó betűtenger. Azt is el kellene döntení, hogy – lehetőleg országosan egységesen – munkáltató tankönyvek készüljenek-e, vagy sem.

Az, hogy végre lehetőség nyílik a honismeret oktatására, nagyon örvendetes tény. Élnünk kell az alkalommal. Am nem mindegy, hogyan. Arra kellene törekedni, hogy ez a tananyag lehetőleg minél több érdekes, és a gyakorlati életben is használható ismeretet adjon a tanulóknak. S az sem mindegy, hogyan tanítják. Lehet unalmasan, kényszeredetten, de szórakoztatóan is. Mindez nem utolsósorban a tankönyveken is múlik.

Csorba Csaba

Egy ajánlható történelem tankönyv és munkafüzet

Közoktatási rendszerünkben a demokratikus fordulat óta beállt örömteli és kellemetlen változások közül kétségkívül az el bbi csoportba tartozik a megfelelő keretek közötti szabad tankönyvválasztás. Ennek megfelelő en számos kiadó jelentet meg újabb és újabb tankönyveket, tankönyvcsaládokat, nem utolsósorban üzleti szempontoktól vezérelve. Az egészséges piaci verseny e téren is hasznos lehet, de egyúttal nagy terhet is ró a pedagógusok vállára, hiszen még a szakminisztérium „engedélyezési sz r jén” átment könyvek és segédeszközök közötti választás is körültekintést igényel. Talán nem elfogultság azt állítani, hogy fokozottan igaz ez a történelemtankönyvek esetén, ahol a didaktikai és szakmai szempontokon túl szemléletbeli, világnézeti megfontolások is szerepet kapnak.

A múlt értékelése egyúttal a jelenhez való viszonyunkat és jövőképünket is kifejezi, ezért egyáltalán nem mindegy, hogy az egyetemes és a nemzeti történelem mely vonulatát állítjuk előtérbe, illetve milyen összefüggésben vizsgáljuk azokat. Természetesen magam is úgy vélem, hogy a tényanyag elsajátítása mellett elsősorban önálló gondolkodásra, saját véleményalkotásra kell nevelni az ifjúságot. Fontosnak tartom azonban azt is, hogy a pedagógus a felnövekvő nemzedék oktatásával közgondolkodásunk, emberi és nemzeti öntudatunk helyes alakításában, formálásában is részt vegyen, ettől függ ugyanis önmagunkhoz, a szomszédos népekhez és Európához való viszonyulásunk.

Mivel nem vagyok gyakorló pedagógus, elsősorban nem módszertani szempontból, hanem történelemszemlélete alapján kísérlem meg bemutatni, néhány gondolattal értékelni a címben megjelölt tankönyvet és munkafüzetet.

A szerzők a tankönyv mellé készült munkafüzetnek és szöveggyűjteménynek a korábban elterjedt történelmi olvasókönyveknél nagyobb szerepet szántak. Nem csupán forrásszövegeket tartalmaz ugyanis, hanem a tankönyv leckéihez pontosan illeszkedő fejezetekben nyújt kiegészítő,

részletező, magyarázó háttéranyagot. Forrásidézetek mellett sok-sok illusztrációt, térképeket, valamint olykor egymással ellentétes nézetek, tudományos álláspontok ismertetését tartalmazza. Utóbbira jó példa *Mátyás király* külpolitikájának, hódításainak kétféle értékelése.

A munkafüzet jól sikerült, szemléletes fejezetei bemutatják a gazdaságot, társadalmat, életmódot. Így például a középkori mezőgazdaság észak- és dél-európai típusát, vagy a fiktív Hambeck város fejlődését. Persze, az anyag terjedelme miatt a munkafüzetet elsősorban nem az alapórakon, hanem a szakköri és fakultatív oktatásban lehet jól hasznosítani.

A tankönyv és a munkafüzet végi két fogalomtár helyett szerencsésebb lett volna egy összevont kislexikont készíteni, hiszen még átfedések is vannak a kettő között (abszolút monarchia és abszolutizmus). A meghatározások között itt-ott pontatlanságokkal találkozunk: „minuszcula – kis betűvel írt szöveg” – valójában kisbetű. Máskor hiányérzetünk támad: „Kündü – a honfoglaló magyarság két fejedelmének egyike. Valóságos hatalommal nem rendelkezett”. Hanem milyennel? – Szakrális főfejedelem volt. A „társadalmi szerződés” magyarázata *Kálvint*, *Grotiust* és *Locke*-ot említi, *Rousseau*-

ra azonban nem utal. Kerüendő a pongyola fogalmazás is: „A svábok Buda környékére, Tolna, Baranya, Bácska és a Temesvidékre települtek...” Értelemzavaró megfogalmazás is akad: Rákóczi rézpénzeit „zászlajának(!) jelmondatáról (Cum Deo pro patria et libertate) libertásoknak” nevezték. Magukon a rézpénzekeken szerepelt a Pro libertate felirat. Egyébként zászlót sem ismerünk, melyen a sokat idézett hosszú jelmondat szerepelne. Az ilyen, nem túl nagy hibák kiküszöbölése utólag, a következő kiadás esetében is megvalósítható, hiszen számítógépes világunkban ennek technikai akadálya nem lehet.

A tankönyvben az egyetemes és a magyar történelmet taglaló szöveg aránya nagyjából 50–50%, ami azt jelenti, hogy a korábban megszokotthoz képest némi eltolódás történt az előbbi javára. Ennek kapcsán felvetődhet a kérdés, helyénvaló-e az egyetemes történelem azon fejezeteire is kitérni, melyek korábban nem képezték az általános iskolai tananyag részét. Úgy vélem, kellő mértéktartással ez a gyerekeket érintő jelentős plusz teher nélkül is megvalósítható. Esetünkben a vikingekről szóló két bekezdés egy szemléletes térképpel és a kelta britekre kitérő két mondat, *Vörös Erik* és *Artúr király* megemlézése szerencsésen egészíti ki és erősíti meg a diákok máshonnan, nagy sikerű mozifilmekből (*Erik, a viking; Gyalog galopp*) szerzett ismereteit.

Célszerű továbbá, ha nem egymástól elszigetelve, hanem összefüggéseiben mutatjuk be az egyetemes és a nemzeti történelmet. Erre sok kiváló példát találhatunk a kötetekben. A szerző a magyar kalandozókat önálló fejezetben, és a keresztény Európát ért normann és saraceni támadásokkal együttesen is tárgyalja. Korábbi tankönyvek azt sugallták, hogy 973-ban *Géza fejedelem* követei és *Ottó császár* között egysze-

rű békeszerződés jött létre. Pedig, mint a munkafüzet szemelvényéből is kiderül, ennél jóval több történt a quedlinburgi birodalom gyűlésén: a német–római császár vezetésével és dán, cseh, lengyel, magyar, bolgár stb. részvétellel „nemzetközi konferencia” zajlott, melyen a születő Európa alapjait rakták le. Hiába, nincs új a nap alatt!

A könyv megfelelő hangsúlyt fektet az ezredforduló körül létrejött államok önállóságát biztosító független egyházi szervezet kiépítésére. Rámutat az esztergomi és a gnieznoi érsekségek megalapításának és a magyar, illetve lengyel állam függetlenségének kapcsolatára, szemben Csehországgal, ahol a prágai püspökség Mainzon keresztül

kapcsolódott Rómához, maga az ország pedig a Német-római Birodalomhoz.

Több más, a tananyagban eddig nem hangsúlyozott értékeléssel is találkozhatunk, így a Bizánci Birodalom történelmi szerepének méltatásakor. Kevésbé köztudott ugyanis, hogy amíg nyugaton a Frank Birodalom, addig keleten Konstantinápoly állította meg az arab hódítókat. Kítűnő to-

vábbá a részekre szakadt Magyarország összetartó erőit tárgyaló alfejezet. Tankönyvek szintjén korábban szinte fel sem vetődött a kérdés, hogy a két évszázadig fennálló politikai széttagoltságot miért nem követte gazdasági és kulturális megosztottság.

Számos modern tudományos eredmény beemelése ellenére is akad olyan szövegrész, amely régóta vitatott kérdésekről csak az egyik nézetet tükrözi, ráadásul tényszerű megfogalmazásban. A honfoglalás kori kettős fejedelemség kapcsán *Kurszán kündüröl* és *Árpád gyuláról* történik említés, holott kielégítően alátámasztott ellentétes álláspont is létezik.

Máshol lényeges tényeket mellőznek a szerzők. A hódoltság korát bemutató részben

Számos modern tudományos eredmény beemelése ellenére is akad olyan szövegrész, amely régóta vitatott kérdésekről csak az egyik nézetet tükrözi, ráadásul tényszerű megfogalmazásban. A honfoglalás kori kettős fejedelemség kapcsán Kurszán kündüröl és Árpád gyuláról történik említés, holott kielégítően alátámasztott ellentétes álláspont is létezik.

az szerepel, hogy a török gyakran többször is beszédte az adókat. Ez ugyan helytálló kitétel, de talán fontosabb lett volna annak hangsúlyozása, hogy a török mellett az elmenekült egykori földesurak is sikerrel hajtották be jobbágyaiktól az adót, s ilyen értelemben beszélhetünk kettős adóztatásról.

Néha fontos történelmi személyiségek maradnak ki a könyvből. A Rákóczi-szabadságharc tárgyalásánál például külön a tankönyv és a munkafüzet is közöl egy-egy képet és rövid szöveges méltatást *Bercsényi Miklósról*, de a legeredményesebb kuruc generális, *Bottyán János* és több híres főtiszt (*Balogh Ádám*, *Ocskay*, *Bezerédj*), vagy *Mikes Kelemen* neve sehol sem szerepel bennük. Az irodalomból, filmekből ismert kalandos életű történelmi szereplők iránt többnyire fogékony lenne a 12–13 éves korosztály.

Az efféle következetlenségek, hiányosságok ellenére alapvető elmozdulás történt régi, rossz beidegződésektől. A szerzőpáros szakított a hagyományosan protestáns szemléletű magyar történelemtankönyvek egyoldalú megközelítésével is, melyet csak üdvözölhetünk. Már a vonatkozó fejezet-cím árulkodó: Reformáció és katolikus megújulás. Tehát a katolikus egyháznak a reformációra adott válaszát nem csupán a tűzzel-vassal folytatott ellenreformációban, hanem saját belső megújulásában látja. Amint a tankönyv fogalmaz: „Az ellenreformáció az újítás elleni küzdelmet és az újítást egyként jelentette.” Szerencsére a szerzők nem esnek túlzásokba, és nem követik el azt a hibát, melyet néhány történész napjainkban, vagyis nem próbálják lebecsülni a protestánsok üldözését, az inkvizíciót, vagy a magyarországi prédikátorok gályarabságát. Ugyanakkor több szó eshetett volna a másik fél vétkeiről, hiszen református hajdúk több mártír szentet is „adtak” a magyar katolikus egyháznak.

Pázmány Péter méltó és reális értékelése nem csupán a katolikus reform, illetve a magyar irodalom és oktatás terén elért eredményeit mutatja be, hanem ismerteti véleményét a korabeli Erdély helyzetéről is. Az udvarhű főpap a pogány töröktől függő, de belső önállóságot élvező fejedelemségnek a magyar

rendiség történetében játszott szerepét *Bocskaihoz* és *Bethlenhez* hasonlóan ítélte meg.

Az államalapítás mellett közép- és kora újkori történelmünk másik fontos kérdése saját identitástudatunk és a külföldön rólunk élő kép szempontjából is, hogy miként ítéljük meg a török elleni harcokat. A válasz nem olyan egyszerű, mint első olvasatra tűnik. Ennek alátámasztására tegyünk egy kis kitérőt. A *História* 1994. 5–6. száma közölte *Horst Haselsteiner* cikkét *Osztrák közhelyek a magyarokról* címmel. Ebből kiderül, hogy az osztrák tankönyvekben „Magyarország részvételét csekélynek ítélik meg” a törökellenes küzdelemben, sőt „a magyarokat megbízhatatlannak és a törökökkel való együttműködésre hajlóknak tartják”. A cikkhez kapcsolódik *Vezényi Pál* svájci olvasó levele, mely a *História* 1995. 1. számában jelent meg. Svájci tankönyvi példát idéz, miszerint „a törököket a magyarok hívták be Európába”, és Ausztria „oltalmazta Nyugatot a közös török–magyar veszélytől”. Az osztrák interpretáció célzatos féloldalassága mellett a svájci megközelítés képtelen ostobaságnak, felháborítónak hat előtünk. Ha azonban elgondolkozunk, rá kell ébrednünk arra, hogy a hagyományos magyar megközelítés is elmentmondásos. Nem lehet ugyanis egyszerre a „kereszténység védőpajzsának” szerepében tetszelegni, ugyanakkor pedig történelmünk fő vonulatába az egytől egyig török szövetségben vívott Habsburg-ellenes rendi küzdelmeket állítani. A könyv e tekintetben is modernebb felfogást tükröz, amikor a korábnál nagyobb fontosságot tulajdonít a visszafoglaló háborúknak, és helyesen állapítja meg, hogy azokban „nemzetünk szervezett erőként, önálló magyar vagy erdélyi hadakkal nem vett részt”, hanem csak egyénenként. A történettudomány ez irányú eredményei tehát hosszú évek, jó másfél évtized után kezdenek megjelenni a tananyagban is.

Természetes, hogy a török–magyar viszonyt sem szabad most csak ellentétes oldaláról értékelni. Tennünk kell azért, hogy Európa közvéleménye tudomást szerezzen *Hunyadi, Dobó, a Zrínyiek*, mi magyarok pedig a „labanc” *Esterházyak* hősiességéről. Más megítélés alá esik továbbá a török torokban létező Erdélyi Fejedelemség kény-

szerű függése a Portától, és a gyakran önző rendi érdekekért folytatott, a társadalom egészének javát figyelmen kívül hagyó „szabadságküzdelmek” vezetőinek szövetségkötése a törökkel. E három benyomás mindegyike élt eddig is tudatunkban, gondoljunk csak az ifjúsági szépirodalomra, az Egri csillagokban, a Rab ember fiaiban vagy A koppányi aga testamentumában elénekelt képre. Nem mindegy azonban, hogy hová helyezzük a hangsúlyt, illetve hogy szembe tudunk-e nézni történelmünk árnyoldalaival. Ez alapján a 17–18. századi szabadságharcokat sem kell megtagadni, elég ha reálisan értékeljük azokat. *II. Rákóczi Ferenc* „jobbágypolitikájának” lényegi elemét, vagyis hogy a feudális függőségi viszonyokon, a „földesurak jussán” érdemben nem kívánt változtatni, egy forrásidézet mutatja be a munkafüzetben.

Fontos azonban, hogy a köztudatban élő hőskultusz ne gyökerestől irtsuk ki, hanem fokozatosan alakítsuk a megfelelő irányban. A deherozálás egyébként is épp az általános iskolai korosztály számára volna végtele-

nül káros; szerencsére a most tárgyalt munka a kívánt módon, kellő mérséklettel és árnyaltsággal vizsgálja a problémát. *Zrínyi Ilona* akkor is a hitvesi hűség példaképe marad, ha elfogadjuk, hogy férje, *Thököly Imre* a lehető legrosszabbkor, és nem is a legjobb cél érdekében kötelezte el magát a török mellett. A rendi társadalom keveseknek jutó szabadsága helyett mára egy általános szabadságésményt ünnepelve emlékezünk meg a kuruc háborúk koráról.

Történelmünk és történetírásunk törökbarát irányzatát pedig használjuk fel korszerű politikai és kulturális kapcsolatépítésre, hiszen hazánk és Törökország a NATO-ban ismét szövetséges lett.

A fentebb részletesen tárgyalt hamis, vagy csak részigazságokat rejtő magyarságké-

pünk az új- és legújabb korban tovább építkezett a bennünket ért „sorscsapásokból”, ez okozta, hogy nemzeti hovatartozásunk megvallásának két „altípusa” jött létre: a búskomor és a melldőngető. Ezekhez mára harmadikként felzárkózott a mindkettőt fanyalagva elutasító identitászarvar, mely azáltal, hogy a tagadáson kívül pozitív választ nem ad, sőt nem is keres a problémára, éppoly káros, mint az előbbi kettő. Véleményem szerint egyszerűen az ellentmondásokat feloldó, múltunkkal reálisan számot vető, értékmegőrző hagyományápolással, valamint a mások – szomszédos és nyugat-európai népek – szemszögével is látni képes, sőt azt kedvező irányban befolyásolni tudó magatartással lehetünk úrrá önmarcangoló kedélyállapotunkon. Mindez elsősorban a kö-

zépiskolai tananyag összeállításánál lehet követendő szempont, az általános iskolai könyveknél alapvetően a gyermekek érdeklődési köréhez kell alkalmazkodni. Ezért – ismételten hangsúlyozom – a meglévő hőskultuszt nem szabad lerombolni, hanem óvatosan alakítva azt, építeni kell rá.

A néhány kiragadott példán túl a két kötet egészéről elmondható, hogy érintett hiányosságai ellenére történelmünk vonatkozó fejezeteit tárgyilagosan, a fentebb említett három szélsőséges irányzattól elhatárolódva értékeli, jobbra az adott korosztály szintjéhez igazodik, és ezzel megfelel a bevezetőben vázolt elvárásoknak. Mindezt az ódon tankönyvi sémákat elhagyva, helyette európai látásmódú tudósok (például *Kosáry Domokos*) munkásságának eredményeit felhasználva sikerült megvalósítani.

SZÁRAY MIKLÓS–KOJANITZ LÁSZLÓ: *Történelem II. Középkor; kora újkor*. Tankönyv, illetve Munkafüzet és szöveggyűjtemény általános iskolásoknak. Műszaki Könyvkiadó. Bp., 1998.

Mészáros Kálmán

Amiben világelsők vagyunk

Az Internet iskolai, oktatási felhasználása

Miben vagyunk elsők a világon? – Erre a kérdésre egyszer a válasz: az egyfajta Internet-konferenciák számában. Ez az állítás hangzott el többször is – valószínűleg jogosan – az 1999. április 19–20-án, Budapesten tartott országos szakmai–műszertani tanácskozáson. Már a konferencia programja, a szekciók száma, témáinak sokfélesége is sokat ígért volt. Harmincnégy előadótól sajátos stílusban, többféle eszköz, módszer felhasználásával harminckét különböző témában hallhattunk eredményekről, kísérletekről, a múlt értékeléséről, a jövő ígéreteiről, feladatairól szóló értékeléseket, ösztönzéseket, lelkesítő, buzdító előadásokat.

Papp Lajos (ügyvezető igazgató, BME Távoktatási Központ) és Kozma Róbert (OM – OKKER Szakmai Bizottsági elnök) a plenáris ülés elnöke és társelnöke meghatározták az előttünk, mindannyiunk (!) előtt álló célt: miután az elmúlt időszakban felépült nagyrészt az iskolai hálózat, további folyamatos feladatunk a működtetés, fenntartás, fejlesztés. Jól képzett rendszergazdákra, felkészült, lelkes tanárookra van szükség.

A konferencia céljaként az internet oktatási alkalmazása közben eddig használt, illetve a jövőre javasolt módszerek, elvek, eljárások ismertetését; az eddigi eredmények bemutatását; a működés–működtetés mikéntjének általános és egyedi tapasztalatainak megosztását tűzték ki.

Elsőként Pokorni Zoltán oktatási miniszter Oktatás, fejlesztés, internet című előadását hallhattuk. Üdvözlő szavai után kifejtette, hogy milyen fontosnak tartja, hogy a politikai kérdések, viták mellett, vagy helyett (?) a pedagógus szakmáról és annak gondjairól is szó essék.

Ha az oktatásra gondolunk, több jelentős kérdés ötlök fel bennünk. Ezek egyike az élethosszig tartó (lifelong learning) oktatás-tanulás problémája. A miniszter úr megfogalmazása szerint ma már a tanulás nem „gyermekbetegség”, nem ér véget 18–23 éves korban. Ma már a „felnöttek” is állandó képzésben, továbbképzésben, átképzésben vesznek részt, gondoljunk csak a munkanélküliek átképzésére és a munkahelyi rendelkezések továbbképzésére.

További problémát jelent az egyre növekvő tudásanyag átadása is. A miniszter példaként említette, hogy napjainkban szükség van olyan új ismeretek megfogalmazására, tanítására, mint a gazdasági ismeretek, a szociológia, a politológia, a média, a lakberendezés, a virágkötészet, az informatika. (Ha talán nem is ebben a sorrendben!) Ugyanakkor gondolni kell arra is, hogy mivel a tanításra fordított időt felesleges, sőt tán lehetetlen is növelni, ezért a kevésbé nélkülözhetetlen területeket, témákat ki kell(ene) hagyni az oktatásból. Ahogy a szülő mondaná: „Olyan sokat tanul ma egy gyerek, hogy szinte már semmit sem tud.” Az iskola dolga nem az, hogy minden ismeretet átadjon, hanem az, hogy az információ megszerzési technikájának, a saját tudás kiegészítési módjának és a strukturált látásmódnak a kialakulását segítse. Csak ezekkel a képességekkel tud a ma embere az információszungelben rendet tenni. Pokorni Zoltán határozottan kijelentette, hogy nem „fagyasztották be a Sulinetes programot, sőt ebben az évben 300 millió Ft-tal többet ruháznak be, mint tavaly. Azonban, míg az 1997-ben rendelkezésre álló összeg 80%-át eszközök beszerzésére, 20%-át fenntartásra fordíthatták, addig 1998-ban már 50%-ot kellett a fenntartásra használni, 1999-ben pedig még tovább romlott az arány. Többek között ezért is nagyon fontos, hogy ne egy múltó divat legyen az internet (mint például az Iskolatévé, az írásvetítő). Valójában minden kornak megvannak a ma-

ga mítoszai, búvszavai, de ha ma az adatbázis csak egy búvszó lesz, a monitor, klaviatúra pedig egy totemállat, akkor nem lépünk előre! Ha csak azért van számítógép az asztalon, mert jól mutat, ez a divat, ha csak azért van e-mail címünk, mert mindenkinek van, és így jobban néz ki a névjegykártyánk, és csak azért van internet, mert minden középiskolában van, akkor nem tétünk semmit! Szükséges, hogy a tanárok és a diákok használni tudják ezeket az eszközöket, élni tudjanak a felkínált lehetőséggel!

Végül Pokorni Zoltán reményét fejezte ki, hogy e tanácskozáson nemcsak beszélünk ezekről a kérdésekről, hanem eredményre is jutunk.

Ezután a Virtuális Szeptár pályázat nyertesekéinek osztott ki díjakat, majd további sikereket és jó munkát kívánt mindenkinek.

A következő előadó Nagy Tamás, az Oktatási Minisztérium főosztályvezetője volt. Tartalomfejlesztés, hálózatépítés, pályázatok című előadásában a következő feladatokra hívta fel a figyelmet: Magyarországon az információs

struktúra kialakítása, az intézmények számítógéppel való ellátása, a tartalomszolgáltatás megvalósítása, a pedagógusok továbbképzése és az intézményi adminisztráció reformja. Nagy Tamás szomorúan állapította meg, hogy tapasztalatai szerint az intézmények nagy része nem használja a Sulinetet, az internetet. Példaként említette, hogy a Virtuális Szeptár pályázatra mindössze 40 pályázat érkezett, amelyekből 25 volt értékelhető.

Merényi Ádám, a Microsoft Magyarország képviselője örömmel tudatta, hogy a tanulók figyelemreméltó dolgozatokat készítettek a Verseny 95, illetve a Verseny 98 (a Soros Alapítvány és a Microsoft Magyarország közös pályázata) keretében. Az ebből készített válogatást CD-n minden résztvevőnek felajánlotta.

A következőkben Sulinet hálózatok hét-köznapjai címmel magával ragadó, lelkesítő előadást hallhattunk Kárpáti Andreától, az ELTE Neveléstudományi Tanszékének egyetemi docensétől. Power pointtal támogatott előadásából megtudhattuk, hogy milyen sorsra jutott Európában a számítógép. Örömmel tudatta velünk, hogy külföldön „az ünnep folytatódott”, a kollégák tíz- és százezrei egyedül, rendszeresen, sokat és sokszor számítógépeznek, interneteznek. Nemzetközi jelentésekből megtudhattuk, hogy Nagy-Britanniában például 45 millió fontot(!) kívánnak fordítani két év alatt(!) a tanárképzésre. Az 1970-es években a számítástechnika önálló tantárgyként, a többitől elszigetelve létezett (mintha a számítógép a

számítástechnika-tanárok magánügye lenne!). Az 1980-as években már megjelent a multimédia, az oktatási szoftveripar, és minden tantárgy oktatásánál felhasználható lett a számítógép, az 1990-es években pedig megjelent az intra- és internet széles körű használata. Kárpáti Andrea

Kárpáti Andrea már két évvel ezelőtt is hasonló témában tartott előadást, azóta sajnos nem sokat változott nálunk

az internethez fűződő viszony.

Reményét – miszerint ez a helyzet gyökeresen megváltozik – Cseh Tamás szavait felidézve fejezte ki: „Két év múlva ne ez a dal legyen!”

felhívta figyelmünket arra, hogy bár benne van a szubkultúrában, miszerint „Bölcsésznek lenni és tollal írni!”, szeretné ha ez így módosulna: „Bölcsésznek lenni, és néha tollal írni!” Elkerülhetetlen, hogy a tanárok kedveljék a számítógépet; kell, elkerülhetetlen, hogy a leendő tanárok ne az iskolában lássanak és kényszerüljenek először használni számítógépet, íráskivetítőt, hanem már az egyetemeken pedagógia tanszékén alaposan megismerkedhessenek a számítógép és a számítástechnika nyújtotta, szinte kimeríthetetlen lehetőségekkel. Megtudtuk az előadásból, hogy a világszerte közös célok közé tartozik az eszközpark bővítése, fejlesztése, a tanárképzés problémájának magas szintű megoldása, új tantervek kialakítása, a tartalomfejlesztés, a kutatás. Kárpáti Andrea már két év-

vel ezelőtt is hasonló témában tartott előadást, azóta sajnos nem sokat változott nálunk az internethez fűződő viszony. Reményét – miszerint ez a helyzet gyökereesen megváltozik – *Cseh Tamás* szavait felidézve fejezte ki: „Két év múlva ne ez a dal legyen!”

A továbbiakban *Papp Lajos* prezentációs programmal kísért előadását hallhattuk az Internet-eszközök távoktatási alkalmazásáról. A nyitott képzés az érdekelt (fogyasztó, társadalom, piac) elvárásainak figyelembe vételével, önálló tanulásra kifejlesztett, rugalmas tananyaggal igyekszik a felmerülő igényeket kielégíteni. A távtanulás alapeszméje az, hogy a tanár (tutor) külön-külön konzultál mindegyik tanulóval, és folyamatosan tájékozódik a véleményéről. A távoktatás kialakulása óta – melyet az 1840-es (!) évekre tehetünk –, óriási változások történtek, és ma már a PC-k elterjedésével, a hálózatok kialakulásával új távlatok nyíltak e tanulási forma előtt. A kötetlen tanulást eddig soha nem tapasztalt információ-mennyiség és az ehhez való hozzáférés rendkívüli gyorsasága, az interaktivitás magas foka nagy mértékben támogatja. A médiumválasztás szempontjai közül *Papp Lajos* kiemelte, hogy bár a nyomtatott anyag használata megszokott, olcsó, mert könnyen hozzáférhető, s igazodik az eltérő tanulási/tanítási módszerekhez és hardverfüggetlen, mégsem biztosítja a számítógép nyújtotta többletet, nem elég ösztönző, kisiskolás stílusú. Ezzel szemben a multimédia, a számítógép és az internet jellemzői a magas szintű interaktivitás és rugalmasság; a nagy mennyiségű, gyorsabb, hatékonyabb információátvitel és -keresés; a könnyen korszerűsíthető anyag; a tanultak megértésének továbblépés előtti felmérése; a választható témák tetszőleges sorrendje. Ugyanakkor az is igaz, hogy mindez nem mindenki számára elérhető, alkalmazásuk költséges, kifejlesztésük, fenntartásuk hosszadalmas, specialistákat igénylő feladat, és természetesen óriási többletmunkát igényel. Az internetnek a kötetlen képzésben való használatkor feltétlenül figyelembe kell vennünk a sajnos még meglévő kulturális gátakat, a pedagógiai megközelítés elsődlegességét!

Az utolsó felszólaló *Rozgonyi-Borus Ferenc*, a JATE Ságvári Endre Gyakorló Gimnázium tanára volt. Az iskolai tapasztalatokat elemezve elmondta, hogy szerinte rengeteg érv szól az internet alkalmazása mellett: az újdonság varázsa lengi körül, mindig más, az információ mennyisége exponenciálisan nő, egyszerűen kezelhető, tekintélyvel romboló, kétkedni tanít. Azonban ellene is számos tényezőt említhetünk: a túlzott elvárások miatt gyakran csalódást okoz, könnyű elveszni benne térben és időben, ellenőrizhetetlen, korlátozatlan, nem megold, hanem felvet problémákat, és gyakran megzavarja a tanár-diák kapcsolatot. Mindezek figyelembe vételével használni érdemes (kell!), sokszor, sok helyen: az egyéni tempójú oktatásban, a távoktatásban, a gyakoroltatásban, a tudásszint felmérésekor, az egyéni értékeléskor, a hagyományos oktatás színesítésére, a kétkedési képesség kifejlesztésére. A maguk részéről iskolájukban már többféle területen kihasználták az internet nyújtotta lehetőségeket: új anyag feldolgozásokor, problémamegoldásban, gyakoroltatásban, számonkérésben, forráskutatásra, kiselőadás előkészítésekor. Előadását *Rozgonyi-Borus Ferenc* a következő gondolattal zárta: „Minden olyan tanítási óra sikeres, melyen legalább a tanár tanult valami újat.”

A délután folyamán az érdeklődők négy különböző szekció közül választhattak, melyek módszertani kérdésekkel, szoftver-fejlesztéssel, az internet és a társadalom kapcsolatával foglalkoztak.

Zsakó László, az ELTE TTK egyetemi adjunktusa, az Informatika Szakmódszertani Csoport csoportvezetője az Internetes és multimédiás oktatás módszertani kérdéseit világította meg. Az internetes, multimédiás oktatás problémáit a tanórán az információk megjelenésének lassúsága, a számítógépek kevés száma, a látvány, a „csillogás” figyelemelterelő hatása okozza. Nem használjuk jól ennek a módszernek a lehetőségeit, erre a leggyakoribb példák: ha írásvetítővel pótoljuk a táblát, a tankönyvet; ha bemutató-készítővel pótoljuk az írásvetítőt, vagy más, egyedi médiákat; ha multimédiás tananyaggal pótol-

jük a tankönyvet; ha egységesen vezényeljük a tanulók internetes, multimédiás munkáját. A célunk az, hogy a hagyományos oktatást a megfelelő helyen, időben, és módon kiegészítsük az internet és a multimédiás anyagok felhasználásával. Mivel az órán nem lehet (és nem is kell) elmondani mindent, használják a diákok az internetet a tanórán kívül. A tanár pedig segítséget nyújt(hat) abban, hogy mit keressen, hol keresse; és ha talál valamit, azt miként értékelje a tanuló. Mindezeknek figyelemreméltó következményei vannak: a tanárnak sokkal nagyobb műveltséggel kell rendelkeznie, sokkal több felkészülési időre lesz szüksége, sokkal kevesebb kötelező órája legyen (max. 10). Az osztálylétszámokat drasztikusan csökkenteni kell (20 fő alá), a kötelező tantermi tanórákat is csökkenteni kell (4–5 óra/nap); több, dolgozószoba-típusú termet kell kialakítani az iskolákban. Ha mindez rendelkezésre állna, akkor itt lenne a szép, új világ. (Csak rajtunk múlik, így lesz-e!)

Rengeteg érdekes téma került még napirendre az internetes távoktatásról, az internet alkalmazásáról a különböző tantárgyakban, a Magyar Elektronikus Könyvtárról, a Sulinetről, az internet és az egyetem kapcsolatáról.

A tanácskozás második napjának programjai: Egy alternatív informatikai stratégia az oktatásban, Tanár az interneten, Informatikai intelligencia az oktatásban és Hallássérültek oktatása az internet világnyelvén. Ezek ugyancsak sok tapasztalattal, új problémák felvetésével, érdekes megoldásokkal, ötletekkel, stratégiákkal gazdagították a jelenlévők ismereteit.

Ha sikerül mindannyiunknak levonni e két nap tanulságait, felhasználni mások tapasztalatait, alkalmazni újszerű javaslatait; kerülni az általános hibákat, akkor talán jövőre vagy azután már nemcsak az egy főre jutó informatikakonferenciák száma tekintetében érünk el előkelő helyezést!

Horváth Szilárdné

Rendkívüli lehetőség!

AZ ADUPRINT KIADÓ ÉS NYOMDA 50% árengedményt ad
eddig megjelent kiadványaira az Iskolakultúra olvasóinak.

Richard Tarnas: A nyugati gondolat stációi	1250	Az élő titok – Neandervölgy	490
Bernard McGinn: Antikrisztus	1150	John Kenneth Galbraith: A pénzügyi spekulációk rövid története	225
Antonio R. Damasio: Descartes tévedése	1250	Roger Dawson: Dönteni tudni kell	340
Hamish McRae: A világ 2020-ban	980	Zádor Imre: Lélekgyógyítás tengereken túl	825
Malcolm B. Hamilton: Vallás, ember, társadalom	1250	Antonio Gala: Örökségetek a világ	340
Jack Dann: Emlékek katedrálisa	990	Denise Robertson: A feledés fátylai	480
Leonardo da Vinci titokzatos élete		Szabadon élni	390
John Darnton:			

A kiadványok a fenti (50%-os) áron megvásárolhatók a Kiadó székhelyén (1061 Budapest, Paulay Ede u. 55.) vagy postai utánvétellel megrendelhetők.

Gyerekkor-történet

Az Eötvös Kiadó jelentette meg *Pukánszky Béla és Vajda Zsuzsa* szöveggyűjteményét, amely a gyerekkor-történetnek mint új szakdiszciplína alapvető elméleti írásait teszi hozzáférhetővé magyarul. Az Osiris a kiadója annak *A gyermek évszázada* című kötetnek, melyet szintén Pukánszky szerkesztett, s egy hasonló című, századvégi akadémiai konferencia anyagát tartalmazza. Gyerekkor-történeti szöveggyűjtemény az OKKER kiadásában megjelent *Korok, gyerekek, nevelők is*, melynek szerkesztője *Trencsényi László*.

Jog a pedagógiában

Bíró Endrének, a gyerekek ügyvédjének összefoglaló monográfiája jelent meg a pilisborosjenői Pedagógus-továbbképző Kht. és a Jogismeret Alapítvány gondozásában.

Konferencia 2000

A Magyar Pedagógiai Társaság felhívásban ajánlotta a szakmai szervezeteknek, hogy 2000-ben, a millennium évében rendezzenek közösen konferenciát a nevelésügy akut gondjairól, az esélyegyenlőségről. A csatlakozó szervezetek: Academia Ludi Et Artis, Magyar Rajztanárok Egyesülete, Kölcsey Ferenc Pedagógiai Műhely, Budapesti Montessori Társaság, Magyarországi Gyermekbarátok Mozgalma (Nyugat-magyarországi régió), Magyarországi Pedagógus Szaktanácsadók Egyesülete, Gimnáziumok Országos Szövetsége, Iskolai Esélyegyenlőségért Egyesület, Országos Közoktatási Intézet, Magyar Úttörők Szövetsége, Károlyi István Gyermekközpont, Egyetemes Magyar Pedagógusok Egyesülete, Iskolairányítók Magyarországi Egyesülete, Általános Iskola Igazgatók Országos Szövetsége, VE-GA Gyermek és Ifjúsági Szövetség, Könyvtáros Tanárok Egyesülete, Megyei Pedagógiai Intézetek Igazgatóinak Egyesülete, Értük-Velük Egyesület, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, Magyar Tehetséggondozó Társaság, Kodolányi János Főiskola, B. J. Matematikai Társu-

lat, PELE, Általános Művelődési Központok Egyesülete, POZITÍV Országos Szakmai Egyesület, Eötvös József Szabadelvű Pedagógiai Társaság, Történelemtanárok Egyesülete, Kollégiumi Erdekvédelmi Szövetség.

Gyermekközpontú Magyarországért

Ez volt a címe annak a módszertani rendezvénynek, amelyben Békásmegyeren a Soros Alapítvány mutatta be a Kisgyermek-kori fejlesztés című záróprogramját. Kiállításokon, szabadtéri módszertani bemutatókon számolt be a gyermekek körében végzett munkáról megannyi modellintézmény, óvoda, iskola, közművelődési intézmény. Munkájukat megörökítette a *Süss fel nap* című kiadvány második kötete. A rendezvénynek rangot adott, hogy a Köztársaság elnöke nyitotta meg. Élénk vita követte a beszámoló előadást. A Soros Alapítvány értékes rendezvényt nyugtázhatott. A sikerből kivette részét a Pilisborosjenői Pedagógus Továbbképzési és Módszertani Kht. munkatársi gárdája is.

Népzene, néprajz, néphagyomány

A Fővárosi Pedagógiai Intézet a népművészeti oktatás legjelesebb szakembereinek részvételével hirdetett továbbképzési foglalkozássorozatot. Szeptember 9-én *Barsi Ernő* a Szigetközről s a hagyomány átörökítéséről tart előadást, *V. Molnár József* a nemzeti művelődésben helyezi el a néphagyományt, októberben *Fábián Éva* énekelte meséi előzik meg *Juhász Zoltán* előadását, amelynek népzene és információelmélet a címe. November 4-én *Berecz András* mesél, ugyanekkor *Sándor Ildikó* a Kárpát-medence hagyományos népszokásai közti hasonlóságokat és különbségeket elemzi. *Juhász Katalin* és *Szabó Zoltán* előadása nyomán a történelem során együtt élő magyarországi kisebbségek falklorja kerül középpontba. Februárban táncházzal zárul a gazdag képzés-sorozat.

Évkönyv

Évkönyvet ad ki az Országos Köznevelési Tanács 1998-ról. Ezzel a sokoldalú, a tanács tagjainak különböző álláspontját rögzítő tanulmánykötettel teljesíti az OKT törvényes kötelezettségét az „éves jelentés” közreadását illetően.