

# iskola kultúra

1583

XIV. évfolyam 2004. május

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

**Bánkúti Zsuzsa**  
tudományos munkatárs,  
KÁOKSZI,  
Vizsgafejlesztő Központ,  
Budapest

**Bíró Zsuzsanna**  
Ph.D hallgató,  
ELTE, PPK,  
Neveléstudományi  
Doktori Iskola,  
Budapest

**Buda Attila**  
könyvtáros, ELTE, BTK,  
Budapest

**Czibolya Gábor**  
hallgató, Pázmány Péter  
Katolikus Egyetem, BTK,  
Piliscsaba

**Fóris Ágota**  
Békésy-ösztöndíjas, PTE,  
BTK, Nyelvtudományi  
Tanszék, Pécs

**Gajdics Sándor**  
ny. főiskolai tanár,  
KFRTKF, Debrecen

**Görög Tímea**  
matematika-biológia  
szakos tanár, Zrínyi Ilona  
Gimnázium, Miskolc

**Halmai Tamás**  
tanár, BMÖ Nagy László  
Gimnáziuma,  
Szakközépiskolája,  
Szakiskolája és  
Kollégiuma, Komló

**Horváth Zsuzsa**  
tudományos főmunkatárs,  
OKI, Budapest

**Karlovitcz János Tibor**  
Békésy-ösztöndíjas,  
Kodolányi János Főiskola,  
Székesfehérvár

**Kraiciné Szokoly Mária**  
főiskolai docens,  
ELTE, TÓFK,  
Budapest

**Kunszt György**  
építész-mérnök, az MTA  
doktora, Budapest

**Lukács Judit**  
központigazgató, OKI,  
Budapest

**Marlok Zsuzsa**  
tanársegéd, Pázmány  
Péter Katolikus Egyetem,  
BTK, Germanisztika  
Intézet, Piliscsaba

**Molnár Éva**  
tanársegéd, SZTE,  
Pedagógia Tanszék,  
Szeged

**Neményi Mária**  
szociológus, tudományos  
tanácsadó, MTA,  
Szociológiai  
Kutatóintézet, Budapest

**Ollé János**  
Ph.D hallgató,  
egyetemi tanársegéd,  
ELTE, PPK,  
Oktatáselméleti Tanszék,  
Budapest

**Pléh Csaba**  
egyetemi tanár, BME,  
Budapest, levelező tag,  
MTA, Budapest

**Szentmártoni János**  
költő, szerkesztő, Magyar  
Napló Kiadó, Budapest

**Tibori Tímea**  
szociológus, tudományos  
igazgatóhelyettes,  
MTA, Szociológiai  
Kutatóintézet,  
Budapest

**Trencsényi László**  
egyetemi docens,  
Miskolci Egyetem,  
Miskolc,  
rovatvezető,  
Iskolakultúra, Pécs

**Kiadja a Pécsi Tudományegyetem**  
Főszerkesztő:

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

A szerkesztőség munkatársai:

**Andor Mihály** e-mail: andorm@socialis.hu

**Csányi Erzsébet (Újvidék)**  
e-mail: csanyie@ptt.yu

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

**Kamarás István**  
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

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

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

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

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

**Takács Viola** szerkesztő

**Tarján Tamás**

**Trencsényi László** e-mail: trenye@dog.hu

**Vágó Irén** e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**  
e-mail: vega2000@eposta.hu

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**  
e-mail: szabo\_aniko1@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

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

Szerkesztőség: PTE, BTK,  
Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra  
Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.  
telefon/fax: 06 72 501-578  
e-mail: iskolakultura@freemail.hu  
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:  
**Oktatási Minisztérium**

Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és  
Logisztikai Központ, Könyvtárellátó Kft.  
valamint egyéb alternatív terjesztők. El-  
fizethető a szerkesztőség címén közvet-  
lenül, illetve az LHI-nél. Előfizetési díj  
számunként 300,- Ft. (Teljes évfolyam  
3600,- Ft.) Megjelenik havonta. Lapunk  
példányai megvásárolhatók az OKI-ban  
(Budapest, Dorottya u. 5. I. em.), a Pedagó-  
gikus Könyvesboltban (Budapest VI.,  
Múzeum krt. 3.), az Osiris Könyvesbolt-  
ban (Budapest V., Veress Pálné u. 4-6.),  
Könyv- és Jegyzetboltban (Szeged, Du-  
gonics t. 12.), a BUCH Jegyzetboltban  
(Szeged, Erdő u. 4.), valamint az Írók  
Könyvesboltjában (Budapest VI.,  
Andrássy u. 45.), a PTE jegyzetboltjában  
(Pécs, Ifjúság u. 6.), a Fókusz könyves-  
boltban (Pécs, Jókai u. 25) is.  
HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és  
Kiadó Kft., Pécs**  
Lapzárta: 2003. április 15.





**Bánkuti Zsuzsa – Horváth Zsuzsa – Lukács Judit**  
A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei 3

**Neményi Mária**  
A fogyatékosághoz vezető út 27

**Molnár Éva**  
Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia  
homlokterében 50

**Pléh Csaba**  
A pozitív pszichológiai hagyományok Európában 57

**Fóris Ágota**  
Lexikográfia a Nemzeti Alaptantervben 62

**Kunszt György**  
A „választott nép” Ady Endre és Tábor Béla műveiben 73

**Czibolya Gábor**  
Egy Pilinszky-kötet elemző bemutatása 83

**Szentmártoni János**  
„Az arcunk is álarc – s arc az álarcunk is” 87

**Gajdics Sándor**  
A kritérium-orientált pedagógiáról 95

**Kraiciné Szokoly Mária – Tibori Tímea**  
Kísérlet fiatal roma felnőttek felzárkóztatására 101

**Marlok Zsuzsa**  
Irodalmi szerepjáték a nyelvtanár-képzésben és  
-továbbképzésben 108

**Görög Tímea**  
Az oktatási rendszer Skóciában – magyar szemmel 114

**Karlovitz János Tibor**  
Az Európai Unióról alkotott kép – a nyolcadik  
osztályban 119

iskolai  
04/05

52

**Buda Attila**A magyar sajtó levéltári forrásaiból **122***(Voit Krisztina [2000]: A budapesti sajtó adattára, 1873–1950)***Biró Zsuzsanna**Erich Fromm „szabadság”-értelmezése és a jelenkor felelőssége **126***(Erich Fromm [2002]: Menekülés a szabadság elől]***Ollé János**Didaktika vagy Praktika? – ez itt a kérdés! **129***(Falus Iván [2003, szerk.): Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához.***Halmi Tamás**A kultusz felülírása **134***(Tolcsvai Nagy Gábor [2002]: Pilinszky János. „Tegnap és Ma”)***Trencsényi László**100 esztendő a Mexikói úton **135***(Bán Éva – Nádas Pál – Okányi Andrea – Tarnói Gizella [2003, szerk.): Száz esztendő a mozgáskorlátozott gyerekek szolgálatában.**Felvidéky Judit [2003, rendező]: Életke I–II.)***Satöbbi 139**

# A szakképző iskolába járó diákok tanulási nehézségei

*E kutatás elsősorban annak feltárására irányult, milyen konkrét tanulási, magatartási, szocializációs és motivációs zavarokkal jellemezhetők azok a szakképző intézményekben tanuló 9. évfolyamos diákok, akiknek gyenge vagy elégtelennek minősített a tanulmányi eredményük, s így a lemorzsolódás fenyegeti őket.*

Az iskolai, tanulási kudarc relatív fogalom, a nemzetközi szakirodalomban e jelenség többféle nézőpontot kifejező megnevezését találjuk. Egyes megnevezésekben az iskolai követelményekhez mért normatív megközelítés érvényesül, másokban a jelenség leíró megnevezésének szándéka tükröződik. A következő kifejezések közül – a tanuló képességei és iskolai teljesítménye közötti egyensúlyhiány, egyéni tanulási nehézség, tantervi célokhoz mért tanulói teljesítmény, tanulási képtelenség, az alapoktatásban való akadályozottság, alacsony teljesítés, alulteljesítés, iskolai lemorzsolódás – a hazai problémaazonosításban eléggé elterjedtek a kudarcos iskolai pályafutás szinonimái. Ahogyan az elnevezések, a szakirodalomban felsorolt okok és a pozitív beavatkozások is többféle irányzat létét jelzik. (Például a genetikai mozgalom, a pszicho-affektív mozgalom, a kulturális hátrányokat ellensúlyozó kompenzáló oktatás, a szociológiai nézőpontú elméletek, a tanuláshoz való viszony értelmezése, az interakcionista mozgalmak, az értékelés terápiás módszereire építő eljárások, a legkedvezőbb tanulási feltételek biztosítását célzó irányzat stb.) (1)

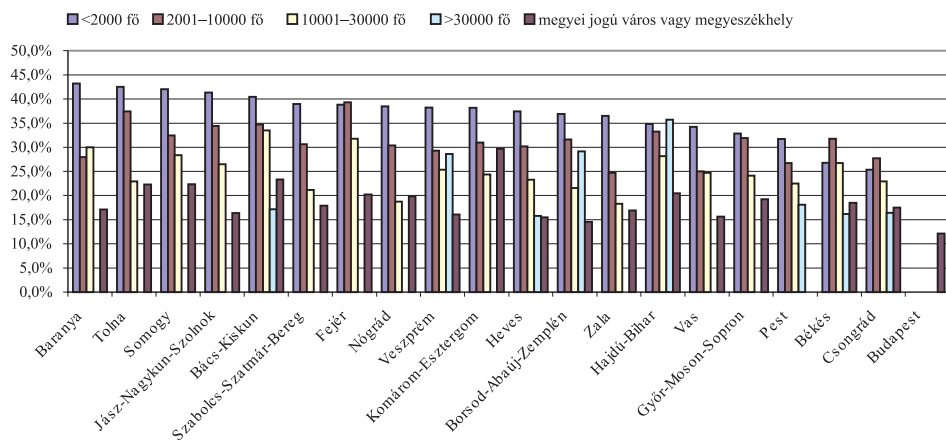
## A jelenség statisztikai háttere

### *Beiskolázás, továbbtanulási arányok*

A szakiskolai beiskolázási adatok (megye/településnagyság) szerint ez a képzési program (iskolatípus) nagyobb arányban képez kisebb településekről érkező tanulókat. (1. ábra) Egyéb tényezők mellett ebben valószínűleg fontos szerepet játszik a kistelepülések iskoláinak az átlagnál mérsékeltbb eredményessége is. A községi általános iskolák a hazai és a nemzetközi kulturális kompetencia-mérésekben az 1990-es évek óta alacsony teljesítményt nyújtanak, legalábbis az urbanizáltabb települések iskolásaihoz képest (lásd később a Monitor és a PISA 2000 adatait).

Az 1. táblázat szerint az egyes városokban egyrészt igen eltérő a gimnazisták, szakközépiskolások és szakiskolások aránya, másrészt egy-egy várost tekintve jelentős a középiskolások között a nagyrészt problematikusnak tekinthető szakiskolások aránya. A szakközépiskolával együtt a szakképzési pályafutást valószínűsítő beiskolázás – Pécs kivételével – minden nagyvárosban meghaladja a gimnáziumit.

A szakiskolai férőhelyek nem telítettek, feltehetően azért is, mert nagyobb a szülői és tanulói kereslet az érettségit adó iskolatípus iránt. Mutatkoznak jellemző eltérések megyénként és településtípusonként a szakmaterületek kiválasztásában is. (2. és 3. ábra) Külön elemzést igényelne annak megállapítása, hogy a különbségekhez vezető döntéseket a helyi munkalehetőségek figyelembevételén alapuló racionalitás, vagy a megszokások, lokális vagy szociális tradíciók határozzák-e meg inkább.



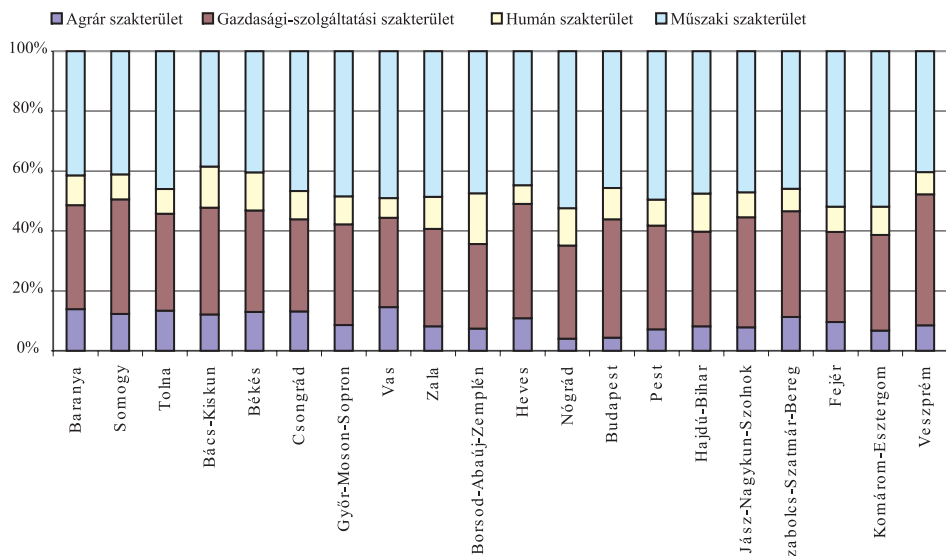
1. ábra. Szakiskolai beiskolázás a település nagysága szerint – megyei bontásban. (Az 1–5. ábrák és az 1. táblázat adatai Környei László számításai, 2003)

1. táblázat. A felfvett tanulók százalékos megoszlása képzéstípus szerint a nagyvárosokban

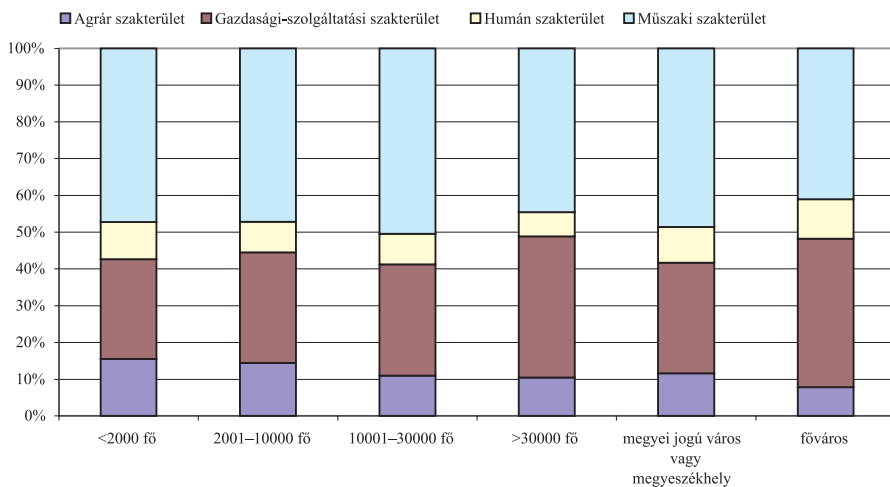
| Város            | Gimnázium | Szakközépiskola | Szakiskola |
|------------------|-----------|-----------------|------------|
| Zalaegerszeg     | 30,10%    | 43,95%          | 25,95%     |
| Veszprém         | 40,98%    | 42,27%          | 16,74%     |
| Tatabánya        | 26,42%    | 36,27%          | 37,31%     |
| Szombathely      | 26,55%    | 47,00%          | 26,45%     |
| Szolnok          | 28,75%    | 41,45%          | 29,80%     |
| Széksárd         | 18,03%    | 38,89%          | 43,08%     |
| Székesfehérvár   | 25,59%    | 44,80%          | 29,61%     |
| Szeged           | 34,46%    | 44,77%          | 20,78%     |
| Sopron           | 32,19%    | 44,74%          | 23,07%     |
| Salgótarján      | 28,62%    | 47,85%          | 23,53%     |
| Pécs             | 52,61%    | 28,83%          | 18,56%     |
| Nyíregyháza      | 34,54%    | 39,69%          | 25,77%     |
| Nagykanizsa      | 26,24%    | 52,77%          | 20,99%     |
| Miskolc          | 30,46%    | 50,21%          | 19,33%     |
| Kecskemét        | 35,12%    | 42,59%          | 22,30%     |
| Kaposvár         | 30,29%    | 43,80%          | 25,91%     |
| Hódmezővásárhely | 24,05%    | 50,33%          | 25,62%     |
| Győr             | 32,14%    | 40,65%          | 27,21%     |
| Eger             | 34,72%    | 44,06%          | 21,21%     |
| Dunaújváros      | 16,92%    | 49,23%          | 33,85%     |
| Debrecen         | 35,54%    | 38,53%          | 25,94%     |
| Békéscsaba       | 24,12%    | 52,71%          | 23,17%     |

A szakiskolai tanulónépeség jellemző problémáiról szólnak a következőkben az egyes adatsorokat, összefüggéseket az iskola nézőpontjából (is) megvilágító, esetenként értelmező interjúrészek. (2)

„Az új képzési struktúra szerint a szakképző évfolyamok csak a befejezett 10. évfolyam után következnek. Kérdéses, hogy az egyes szakiskolába kerülő tanulók érdeklődési, pályaválasztási irányultsága megegyezik-e az adott területen található szakiskola képzési kínálatával. A tanári, illetve tanulói interjúk szerint az esetek egy részében a kereslet és a kínálat nem találkozik. A fodorász nem érettségihez kötött szakma. De mivel rendkívül népszerű, elvileg oda jönnek a jobban tanuló gyerekek, bár az utóbbi időben ez is változik már. Hozzánk a város és a környék gyengébb diákjai jönnek. Most ugyan elindítottuk a menedzser-asszisztens képzést, ami nagyon jól hangzik, zene a szülők fülének, és nyelv-



2. ábra. Szakterületenkénti megoszlás megyénként



3. ábra. Szakterületenkénti megoszlás településtípusonként

vizsgát is ad, és talán ez egy kicsit vonzóbbá teszi az iskolát (noha gyakorlatilag nyelvvizsgával rendelkező irodai alkalmazott képzéséről van szó), talán jobb képességű gyerekek is megjelennek.” (Lenti, tanár)

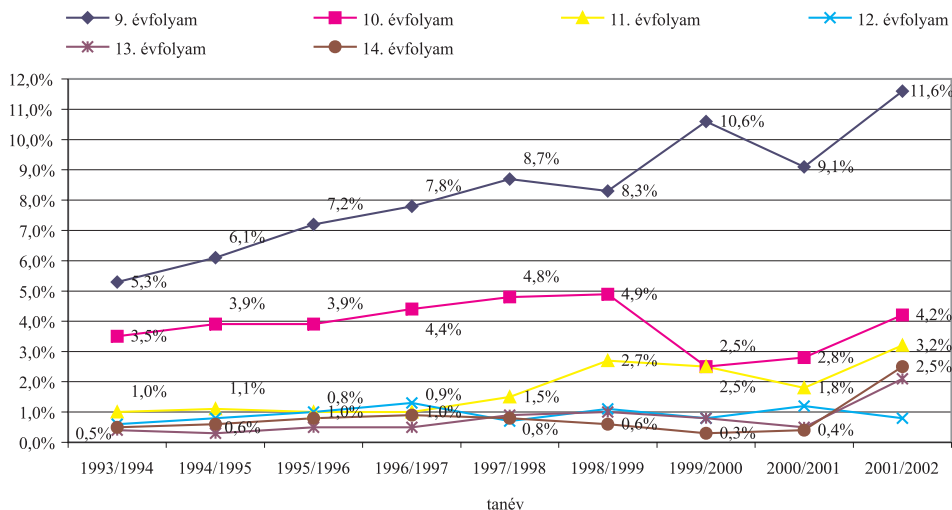
„Aztán baj van a szakmák presztízsével is. Egyre kevesebb az asztalos, a varrónő, kőműves meg nem akar lenni senki. Nem értem, hogy miért, mikor minden álláskereső újság tele van hirdetésekkel kőműveseknek, jó keresettel, akkor miért akarja a szülő, hogy a gyerekéből csak azért is vendéglátós legyen. Vasmunkás, lakatos, ilyesmi már szóba sem kerül. Lassan Szarvason már nem lesz, aki egy zárat kinyisson. Olyan helyekre várunk hiába gyerekeket, ahol számítógéppel vezérelt forgácsoló gépekkel kellene dolgozni. De hiába hirdetjük meg ezeket a szakmákat, nincs jelentkező, mindenki vendéglátós akar lenni.” (Szarvas, tanár)

Az egyes régiókban nem azonos nagyságrendű a falusi szociokulturális és iskolai környezetből a szakiskolába érkező és ott tanuló gyerekek aránya. Feltéhetően a falusi körze-

tekben, például Dél-Dunántúlon, Jász-Nagykun-Szolnok megyében több cigány tanulónak lényegében ez az esélye a tankötelezettségen belül a középiskolai továbbhaladásra.

### Az évisméltés jelensége

A 9. évfolyam problematikus szerepét támasztja alá a 4. ábra, mely szerint a kilencvenes évek közepétől folyamatosan emelkedik az évisméltók aránya. Ez az arány 8 év alatt több, mint a duplájára nőtt. A kilencvenes évek végén a Nemzeti Szakképzési Intézet gyűjtött adatokat a félévi elégtelen érdemjegyek arányáról, amelyek már a tényleges évisméltósághoz képest sokkal magasabb arányúak voltak az elégtelenül megfelelték több, mint 40 százalékos tanulói arányát. Feltevésünk, hogy a félévi elégtelen osztályzat egyfajta sajátos iskolai eszköz a tanulók, valamint a szülők „figyelmeztetésére”, a tanulási motivációra, valamint a lemorzsolódás elkerülésére. Az évisméltóságra utaltak aránya azt mutatja, hogy az iskolaköteles korban belül ezzel az eszközzel a korábbiaknál több iskola él, és több tanuló esetében is alkalmazza. A további évfolyamokban az évek múlásával nem nőtt jelentősen az évisméltók aránya. A trend arra enged következtetni, hogy több tényező együttes hatása érvényesül abban, ha egy kilencedikes diák évisméltóságra kényszerül. Az okok között feltehetően szerepet játszanak strukturális, szociális, szociokulturális, szocializációs és iskolán belüli tényezők. Az iskolák – mint ahogy azt több tanári megnyilvánulás is jelzi – többféle módon igyekeznek ellensúlyozni a fenti hátrányokat.



4. ábra. Évisméltók aránya a 9–14. évfolyamokon a szakiskolákban

\*

„Nappalin 839 tanulónk van. Közülük sok a nehezen nevelhető, a nehezen kezelhető gyerek, ők a rendszerváltozás vesztesei, sokan egy leszakadó rétegből kerülnek ki. Bár ez nem mindig az anyagiakra értendő, hanem inkább a morális javakra. Gyakorlatilag már az ő szüleiket sem nevelte igazán senki, ezért van itt nekünk olyan nagy szerepünk. Érteni, elfogadni, szeretni ezeket a gyerekeket. Sokkal több türelemre, figyelemre, segítségre van szükségük, éveken át, persze hálásak is a törődésért.” (Lenti, tanár)

„Mi a diákjainknak igyekszünk pótolni, amit lehet. Visszük őket színházba. Láthatja, hogy Pesten a fiúk meg a lányok kézen fogva jönnek az előadásra, és akkor eszmél rá a diákunk, hogy van ilyen is, nem csak a kötelező, csoportos színházlátogatás. Megesik, hogy valaki 17 éves korában megy először kirándulni. Nyelvszakos tanárok mondják, hogy bizony sokszor okoz problémát a gyerekek világának szükségsege. Van olyan diák, akiről kiderült, hogy nem ült még vonaton.” (Kazincbarcika, tanár)



„Volt egy olyan pletyka, hogy az Ózdon épülő tehetséggondozó roma kollégium diákjai hozzánk fognak kerülni. Így hát esik majd a színvonal. Állítólag voltak szülők, akik emiatt nem hozták hozzánk a gyerekeiket. Tény, hogy abból az általános iskolából, ahol a cigány tanulók aránya nyolcvan-kilencven százalék körül van, a diákjaink szerint menekülnek a gyerekek. Hogy ott nem tudnak tanulni. Az előítéletek ellen nem tud tenni az ember semmit. Pedig azok a cigány gyerekek, akik eljönnek otthonról, vállalják a kollégiumot, tehetségesek, megérdemelnek minden segítséget.” (Kazincbarcika, tanár)

„Iskolai szinten tízegy-néhány százaléknál nem több a cigány tanulóink száma. Bár nem tartjuk nyilván, rejtett statisztikánk sincs erről. Nincs velük problémánk. Akik a szakközépiskolába bekerültek, végigjárták a négy évet, tisztességesen leérettségiztek, megszerezték a végzettséget, megbecsült dolgozói valamelyik egészségügyi intézménynek. A gimnáziumban ugyanez a helyzet. Noha viszonylag nagy a lemorzsolódás. A bukási arány. Öt-hat év, és nagyobb létszámban jönnek. Két kollégámmal részt vettünk már egy hatvan órás továbbképzésen, hogy valami kis ízelítőt azért kapjunk, hogyan és mint kellene ezekkel a gyerekekkel sikeresen dolgozni.” (Kazincbarcika, tanár)

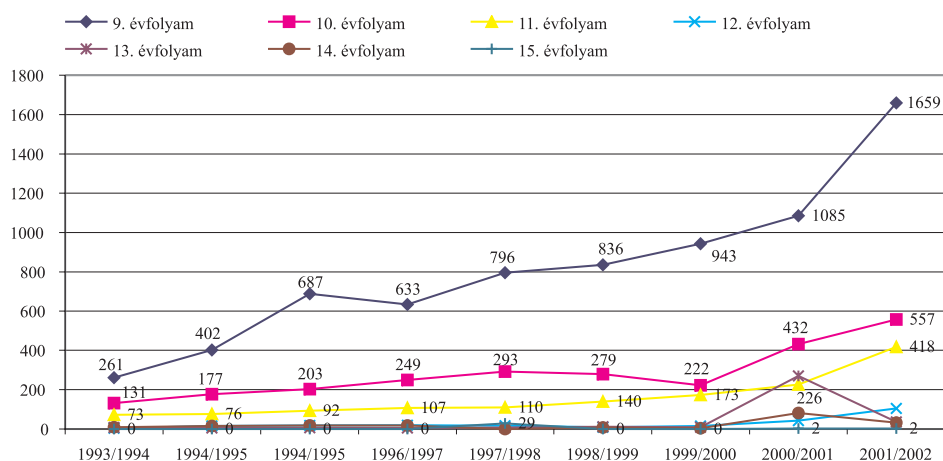
„Nekünk, tanároknak az a fontos, hogy a gyerekek és a szülők kedveljék az iskolánkat. Teljesüljenek az elvárásai. Azt kapják, amit ígértünk. Ha probléma van, sose a gyerekekben keresem először a hibát. Ez a szemlélet nem általános a pedagógus társadalomban. Nálunk sem. Kollégáim az előző évtizedekben hozzászóltak, hogy jó gyerekek járnak hozzánk. Csak hát időközben megváltozott a világ. Olyan gyerekek jönnek, akik itt fedezik föl, hogy könnyű is van, és lehet olvasni, meg kell is olvasni. Minden nap, minden óra sikeréért meg kell vívni a gyerekekkel, meg kell nyerni őket.” (Kazincbarcika, tanár)

\*

A tanulási nehézségek egy része az iskolarendszer sajátosságaiból ered, s az európai iskolarendszerek egyik általános problémájaként is közismert. A szakiskolai tanulói réteg potenciálisan a kisebb településekről kerül ki (6. táblázat), olyan szülői környezetből, amely egy viszonylag gyors szakmaszerzés révén korán munkavállalót (azaz pénzkeresőt) lát a gyermekben. Így feltehetően – korábbi kutatásokból is ismert módon – már az általános iskola felsőbb évfolyamain is csak ezt a további iskolázási lehetőséget tűzi ki célul. A szociokulturális tényezők a hazai képzésben az iskolai pályafutás esélyeit leginkább meghatározó összetevők. Ezt támasztják alá az országos kompetenciamérés adatai is (lásd egy későbbi fejezetben). Az iskolában, a tanár, tanuló interakcióiban azonban a leglátványosabb okként a tanulási motiváció jelenik meg. Ennek kezelése már helyenként tényszerűen is megtalálható a pedagógiai programokban. Nehéz az évismétlés mögött álló „oksövevényt” felfejteni, azonban az esetelemzések és más adatok szerint a jelenségben a következő tényezők játszanak közre:

- az iskolaváltás, amely sok esetben jelenthet a családtól való távollétet is;
  - a megszokott iskolai, szociális, társas közeg váltása, megváltozása, az esetenként ezzel együtt járó pszichés alkalmazkodási zavarok;
  - a kollégiumi férőhely hiánya vagy a kollégiumi elhelyezés igénybe nem vétele révén a napi ingázás rendkívül megerőltető mivolta;
  - a tanulási motiváció hiánya, esetenként a szülők körében is megfigyelhető érdektelenség;
  - az általános iskolában felgyülemlett kudarcok, amelyek halmozott „teherként” jelentkez(het)nek a megnyújtott közismereti képzéssel;
  - szakmatanulás késleltetéseként megélt „csalódás”;
  - az esetenként nem ennek a tanulói rétegnek szóló tankönyvek, tanári módszerek;
  - a szociokulturális hátrányokat nehezen vagy alig kompenzáló iskolai oktatás.
- A 9. évfolyam további problémáját jelzi a jelentősen emelkedő trendet mutató iskolai mulasztás, illetve az ebből eredő „osztályozhatatlanság”.

Arról nincs adatunk, hogy milyen arányban vezethető vissza hosszas betegsége az iskolai mulasztás, de a tanulói interjúk alapján feltehető, hogy az esetek többségében ezek „lógást”, iskolakerülést, az iskolai év befejezésére való motiválatlanságot jeleznek. Az interjúalanyok őszintén elmondják, hogy a 9–10. évfolyamban csak azt várják, hogy a betöltött 16. életév után elhagyhassák az iskolát, és szakmát tanuljanak vagy szakmata-



5. ábra. Mulasztás miatt nem osztályozott tanulók száma a 9–15. évfolyamokon a szakiskolákban

mulás nélkül munkát vállaljanak. Megjegyezzük ugyanakkor, hogy a csak a nyolc elvégzett évfolyamhoz kötött szakmák igen szűk választási lehetőséget engednek.

A tanári interjúk megemlítik a „bejárás” és a kollégiumi elhelyezés közti különbséget, illetve ez utóbbi akadályait. A tanárok szerint ugyanis a kollégiumi elhelyezés általában csökkentené a devianciákat és a hiányzást is.

„Lehetnének a diákjaink kollégisták, kaphatnának segítséget a tanulásban, de azt mondják a szülők, hogy magas a kollégiumi díj, és otthon egy tányér leves nekik is jut. Egy fél liter vízzel többet öntenek a leveshez, és akkor nem kell fizetni. Még a kollégistákra is jellemző a spórolás. Az osztályomban ezen a csónka héten, május elseje után, csütörtök-péntekre nem jött vissza a kollégisták nagy része. Holott azzal engedtem el őket, hogy gyermekeim, tessék visszajönni, dolgoznunk kell. Hallgatott mindenki, aztán mondták utána, tudták, hogy nem fognak visszajönni, mert sokba kerül a buszköltség, a vonat-költség. Aztán a gyerekek egymást is tudják heccelni azzal, hogy nem jó a kollégiumban. A fegyelem, a rendszeresség számukra esetleg nem elfogadható. És inkább bumlikzik naponta, a buszon jól érzik magukat a barátokkal, haverokkal. A szülő rosszul kalkulál, vagy hagyja magát becsapni. A kollégiumi díj egy kétyerkes családban négy-ötezer forint havonta. És ebben a teljes ellátás benne van. Ha diákberlettel jár be a tanuló naponta, vásárol a büfében, mert hajnalban indul, és otthon nincs ideje reggelizni, és akkor még az otthoni étkezések árát is hozzáadjuk, merem mondani, semmivel sem drágább a kollégium, mint a bejárás. Csak egy összegben kell a díjat befizetni, ami bizonyos családokban lehet, hogy probléma. Másrészt itt négytől hétig szilencium van, a fenékén kell ülni, nem lehet csavarogni, négy után már csak tanári kísérettel vagy szervezett program keretében mehet ki a városba. Tehát nincsen tengetés-lengés. Ez nem minden gyereknek vonzó, ez biztos. A szülőknek inkább tetszene, csak ők meg hagyják magukat megszarolni. Meg hát egy kamaszt nem nagyon lehet már kényszeríteni.

Es persze hátrány az is, hogy a miénk csak lánykollégium. Ha koedukált lenne, érdekesebb lenne. A szülő nem vállalja a konfliktust a gyerekével. Sem a kollégiumért, sem a tanulásért nem vállal fel semmi konfliktust. Nem akarok a régi, szép időkkel jönni, amikor félévente kétszer mentem haza Debrecenből, a középiskolából. Most egy hétig sem bírják ki. Ha a tanuló mindennap haza akar menni, el is éri. Pedig az utazás rengeteg időt elvesz tőle. Ózdról mennyi bejárónk van. Mindegyiknek kollégistának kellene lenni. És alig van ózdi kollégista. Pedig a kollégium tanulmányi statisztikája jobb, mint az iskoláé. Másféle előnyökről nem is beszélve.” (Kazincbarcika, tanár)

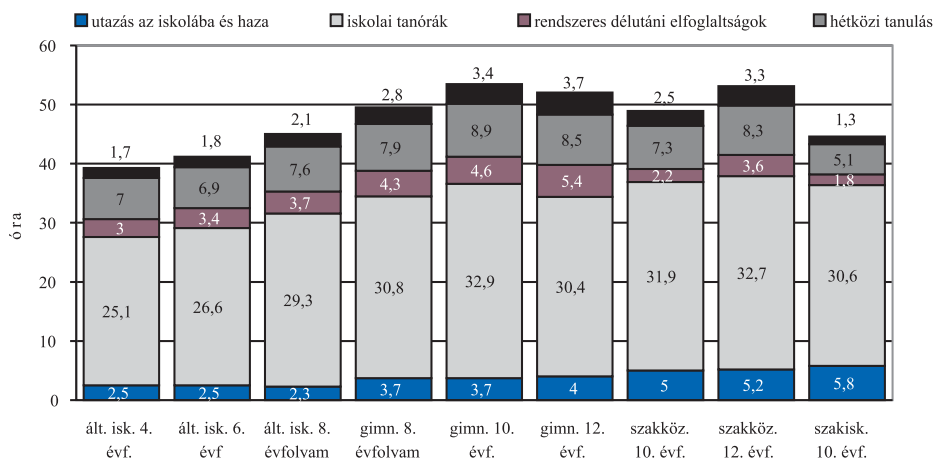
### A szakiskolások munkaterhei

Az interjúk alapján megállapítható, hogy a szakiskolai tanulók körében a napi rendszeres tanulás csak elvétve fordul elő, a heti két-, háromórás tanulás a jellemző, amely többnyire az írásbeli házi feladatok elkészítésére korlátozódik. Ezt támasztják alá a tanulói terhelés adatai is, amelyek éppen a szakiskolások körében jelzik a legkisebb arányú mun-

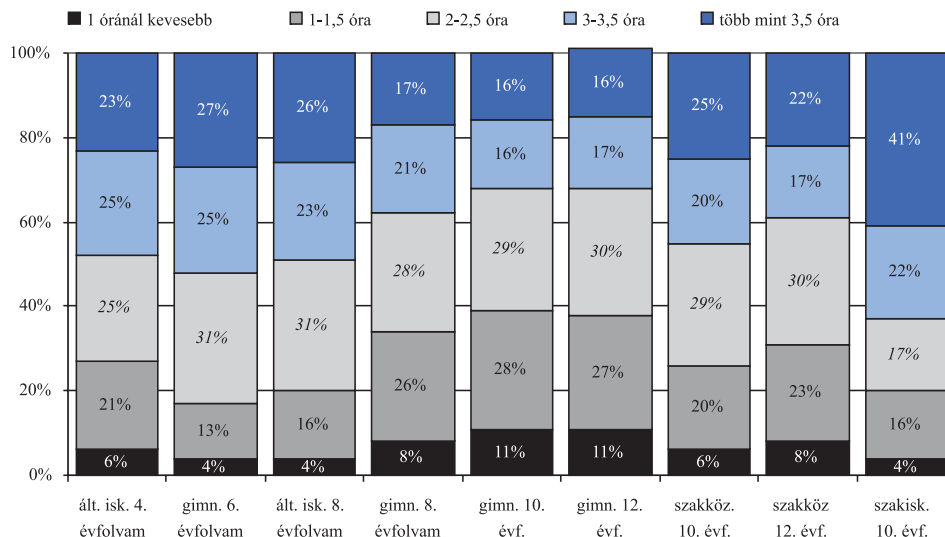
katerheket, ugyanakkor az iskola elérésére, azaz az utazásra fordított legnagyobb időarányt. (Tanulói munkaterhek vizsgálat, [www.om.hu](http://www.om.hu)) Bár adatszerűen nem jelenik meg az említett vizsgálatban, meg kell említenünk az érintett tanulónépesség otthoni munkáját is, ahogy jelzi egy tanári interjú:

„Sok gyerek be van fogva az otthoni állattenyésztésbe, a mezőgazdaságba. Vidékről járnak be buszokkal, ez illúzió, hogy a mi gyerekünkhöz hazamegy, és leül az Internet mellé, a mi gyerekünkhöz kimegy az iskolából, és várja a buszt, és utána örül, ha valamikor hazaér, este ötkor, eszik, majd utána jó, ha a szülei nem zavarják ki dolgozni.” (Szarvas, tanár)

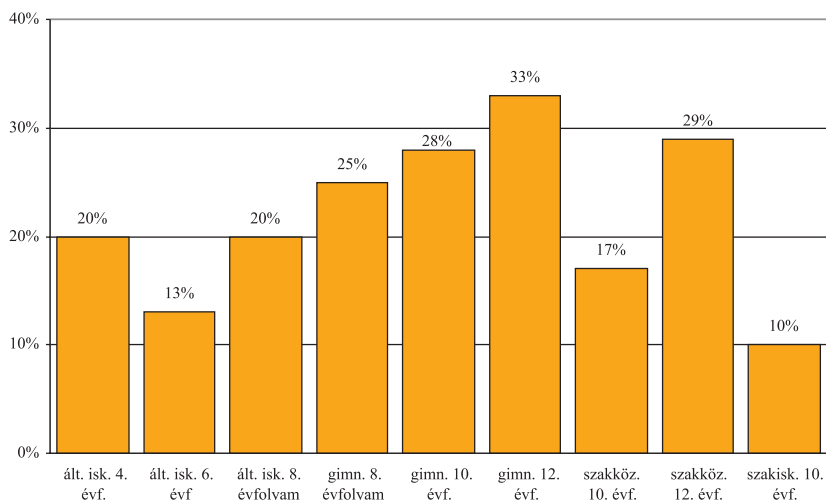
A következőkben a szakiskolás tanulók munkaterheinek vizsgálatából vonunk le következtetéseket, mindenekelőtt a szakiskolába járó tanulók adatait összehasonlítva a gimnáziumba és a szakközépiskolába járó társaikkal. (6–11. ábra)



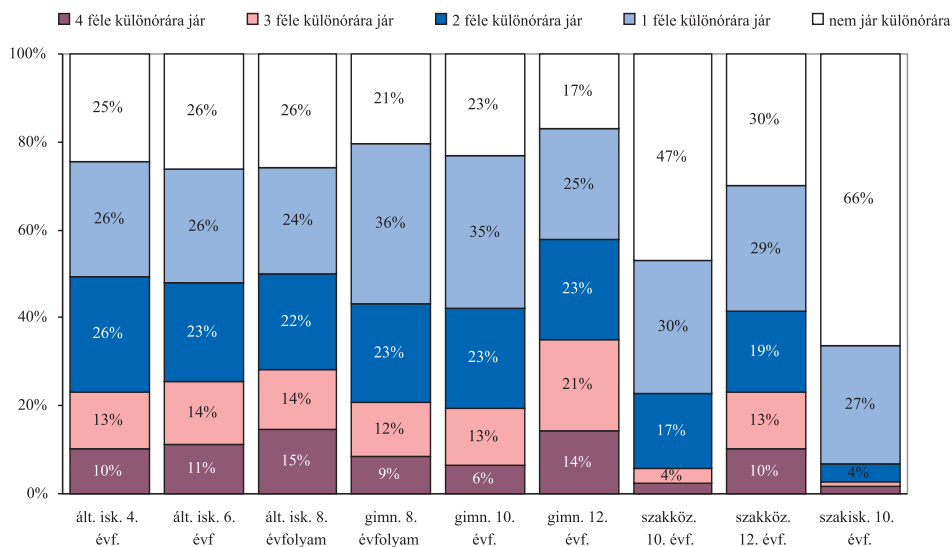
6. ábra. Heti átlagos kötött idő (óra)



7. ábra. A tanulók megoszlása a heti kötött idő szerint (%)



8. ábra. Szülői vélemény alapján a túlterhelt gyermekek aránya (%)



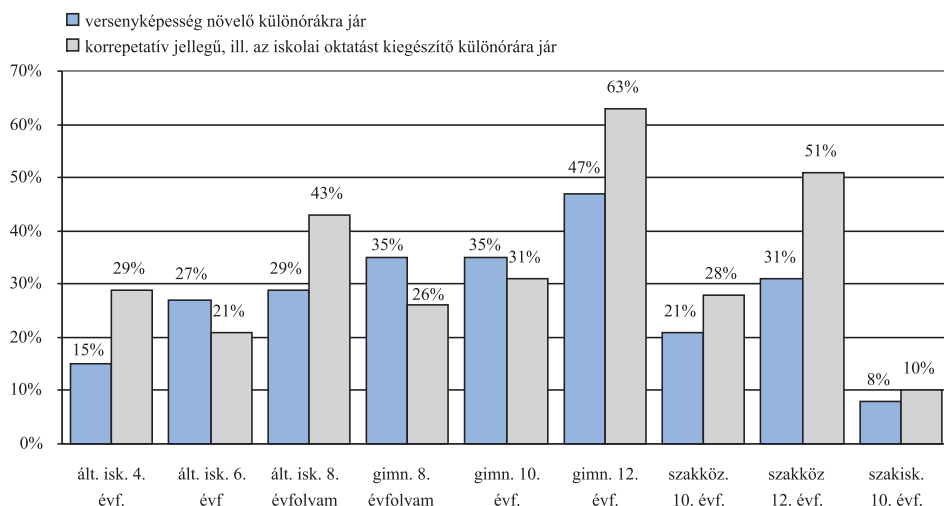
9. ábra. A tanulók megoszlása különórák száma szerint (%)

Mint ahogy az eddigi adatokból várható, a szakiskolás diákok töltik a legtöbb időt az iskola elérését és a hazajutást lehetővé tevő utazással. Ugyanők fordítják a legkevesebb időt a hétköznapi és a hétvégi tanulásra, miközben – a szakiskolai közismereti képzés igényeinek megfelelően – a tanórai terhelésük alig tér el a gimnazista és szakközépiskolás társaikétól. (6. ábra) A rendszeres délutáni elfoglaltságaik is mérsékelt arányúak. Ugyanakkor további időmérés-vizsgálatot igényel, miért tartozik viszonylag sok tanuló a heti kötött idő szerint erősen „foglalkoztatottak” közé. (7. ábra.)

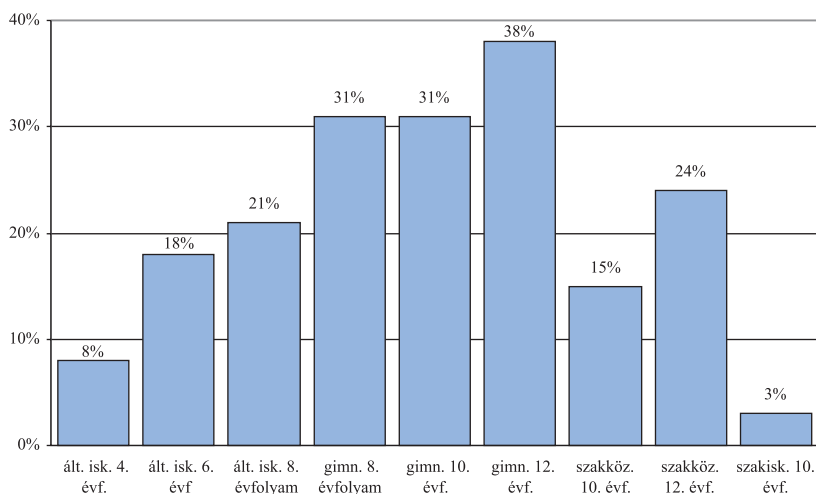
A szakiskolába járó diákok szülei még az alsó tagozat 4. évfolyamára járó gyermekek szüleinél is kevésbé találják megterhelőnek az iskolát, jóllehet a szakiskolába járó diákok tanulmányi eredményeinek fényében maguk a követelmények akár megterhelőnek is tűn-

hetnének a szülők számára. Feltehetően a tanulmányi eredményeket, az évismétlések magas számát nem az iskolai követelményekre, hanem gyermekeik iskolai pályafutásának problémáira vezetik vissza.

Értelemszerűen következik az eddigiekből a 9. ábra nyomán leszűrhető helyzetkép: a gimnazistákhoz képest a szakiskolások fele arányban járnak különóra. E jelenségnek egyrészt az lehet az oka, hogy a szülők fizetőképessége nem is tenné ezt lehetővé, másrészt elképzelhető, hogy a szakiskolásoknak szóló iskolán (tanórán) kívüli képzési kínálat is visszafogottabb. A 9. ábra szerint tehát a szakiskolások 66 százaléka nem jár különóra, szemben a gimnazisták 23 százalékal. Eszerint az iskolai képzés kínálatát sem a szülők, sem a diákok nem akarják meghaladni különórák igénybevételével, miközben a tanári interjúk szerint a tanórák hatékonysága nem túl nagy.



10. ábra. Az árnyék-oktatási rendszerbe járók aránya (%)



11. ábra. Külön nyelvórára járók aránya (%)



Megjegyezzük, amúgy üdvözlendő lenne, ha a különórák alacsony igénye számítana elvárhatónak, hiszen a közoktatás hatékonyságát nem a különóráknak, illetve összegzően az árnyék oktatásnak kellene növelnie. A 10. ábra igen pregnánsan mutatja, hogy a szakiskolások tanulók sem a versenyképességet növelő árnyék-oktatási rendszerből nem részesülnek, illetve csak 8 százalékuk veszi azt igénybe, sem a korrepetatív jellegű képzés támogatásából nem veszik ki részüket. Ez a tény egyrészt fakadhat az ilyen irányú kínálat hiányából, másrészt a kereslet visszafogottságából.

Megjegyzendő azonban, hogy az iskola eleve úgy kezeli a szakiskolások többségét, mint akiknek alapképességeit, kulturális kompetenciáit felzárkóztató, korrepetáló jellegű foglalkozásokon kellene pótolni, illetve növelni. Egyfajta „lemondási övezet”-nek tűnik ezen adatok fényében a szakiskola, ahol a képzésbe jóval kevesebbet investálnak mind a szülők, mind a diákok maguk.

Az iskolán kívüli külön nyelvórák (11. ábra) különösen érkény mutatói az iskolai képzés kiegészítésének, a versenyképes tudás növelésének, a szülői képzési és ráfordítási „stratégiáknak”. Ebben a formában a szakiskolásoknak csak 3 százaléka vesz részt, míg a gimnazisták között ennek tízszerese. E tekintetben mutatkozik jelentős különbség a gimnazisták, a szakközépiskolások és a szakiskolások között.

Összegezve az időmérleg-adatokat a szakiskolások tanulói népeségre a következő általános megállapításokat tehetjük.

- A heti átlagos 30,6 órányi iskolai tanórai elfoglaltság átlagos heti 5,8 órányi utazással jár együtt.

- Az iskolai tanórák hatékonyságát viszonylag alacsony arányú hétköznapi és hétvégi tanulásra fordított idő egészíti ki.

- A szülők 90 százaléka nem találja megterhelőnek a szakiskolai képzést.

- A szakiskolások az érettségit adó iskolába járó társaikhoz képest jóval alacsonyabb arányban járnak különóra, így is minden harmadik diák részt vesz valamilyen ez irányú foglalkozáson. Csak az iskolai tanulási követelményekből, ráfordításokból, igényekből részesül a szakiskolások 66 százaléka.

- Iskolán kívüli tanulóval 8 százalékuk növeli versenyképességét, minden 10. diák vesz részt korrepetatív jellegű, felzárkóztató foglalkozáson, miközben az ide járó tanulókról alkotott általános pedagógiai vélemény a szinte minden képességre kiterjedő felzárkóztatás szükségessége.

- A prioritásnak számító idegennyelv-tudást 3 százalékuk növeli külön nyelvórán, szemben a gimnazisták 38 és a szakközépiskolások 15 százalékaival. Megjegyezzük, e két tanulói csoportnak kötelező az idegen nyelvi érettségi vizsga, tehát az iskolai képzésben is magasabb óraszámban tanulják.

A fenti adatokból potenciálisan egy alacsony képzési terhelés és a korosztály tanulási elfoglaltságaihoz képest nagyarányú leszakadás a jellemző.

### A tanulási nehézségek jellemzői

E fejezetben az intézményi kérdőívekre adott válaszok alapján értelmezzük a „tanulási nehézség, tanulás-magatartási zavar” összetett, soktényezős jelenségeit. Ez a megközelítés tehát lényegében a tanárok attribúciós mechanizmusait elemzi, azt, hogyan látják a tanárok e jelenségegyüttest, milyen okokat tulajdonítanak kialakulásának és fennmaradásának. Feltevésünk, hogy a tanulási zavar makacsul újratemelődik az iskolai intézményben. Ezáltal a vizsgálatunkban kitüntetett iskolafok időszakát, a 9. osztályt – lévén az iskolaváltás időszaka – az iskola a kitűzött tanítási-nevelési céljaik elérését akadályozó, az intézmény-tanár-diák-szülő kapcsolatrendszer halmozottan gátló tényezőként, a tanulói viselkedés egészében megnyilvánuló adaptációs nehézségként (3) éli meg. Az intézményi, tanári vélekedéseket és gyakorlatot egyszerre hatja át egyfelől a tanulási-ma-

gatartási zavarral jellemezhető tanulók iránti empátia, az adott középiskola értékrendjét, tanulási-teljesítménybeli követelményeinek elfogadását is célzó terápiás beavatkozás szándéka, másfelől a jelenség eltávolításának, máshová (a korábbi iskolafokra, a szülői házra, a társadalom szociális, gazdasági problémáira) utalásának magatartása.

Az iskolai siker és az alkalmazkodóképesség szoros kapcsolatban van egymással. Ez a szakirodalomban bőséggel feltárt tény nemcsak a tanulókra, hanem az iskolákra is igaz. A nagyszámú tanulási és motivációs zavarral jellemzett diákok oktató iskola kimondva-kimondatlanul abban a helyzetben van, hogy követelményeiben, eljárásaiban vagy szakszerűen alkalmazkodik a megváltozott tanulói népességhez, a maga problémakezelésében sikeres lesz, vagy önmaga sikertelenségében frusztrálódva ez utóbbit adja tovább tanítványai éppen legproblematicusabb rétegének. Ez a belső konfliktus- vagy döntési helyzet is indokolja, hogy a problémakörhöz először az intézményi, tanári vélemények felől közelítsünk. Megjegyezzük, hogy a tanulói teljesítmények feltárása több ízben megtörtént, leglátványosabban a Monitor-vizsgálatok ezirányú eredményei mutatják a probléma kiterjedt

mivoltát. A képhez hozzátartozik, hogy a szakképző intézmények tanulóinak kulturális kompetenciabeli hiányai és motivációs, adaptációs problémái nem új keletűek. Azaz legalább 20–25 éve fokozatosan, lényegében kezeletlenül halmozódó vagy igen kevésbé hatékonyan kezelt problémákról van szó, amikor tanulási-magatartási zavarról szólnunk. Míg iskolai problémaként nagyfokú hallgatás övezte e jelenségegyüttest, társadalmi problémaként más szinten, az alacsony képzettségű munkaerőt foglalkoztató nagyipar problémájaként jelentkezett. A helyzet azonban ma radikálisan más. Az iskolának meg kell tartania növendékét, a munkaerőpiacon nincs esélye, bármely szakma (meg)tanulásához szinte ugyanazokra a képességekre van szüksége, amelyek hiányát az iskola maga is érzi. A probléma tehát ma az iskolán kívül sem „oldódna meg”, legfeljebb allokációs jelenségként máshova tevődne át.

A tanulási nehézségekkel küzdő diákok aránya a megkérdezett iskolákban jelentősnek

*Az iskolai siker és az alkalmazkodóképesség szoros kapcsolatban van egymással. Ez a szakirodalomban bőséggel feltárt tény nemcsak a tanulókra, hanem az iskolákra is igaz. A nagyszámú tanulási és motivációs zavarral jellemzett diákok oktató iskola kimondva-kimondatlanul abban a helyzetben van, hogy követelményeiben, eljárásaiban vagy szakszerűen alkalmazkodik a megváltozott tanulói népességhez, a maga problémakezelésében sikeres lesz, vagy önmaga sikertelenségében frusztrálódva ez utóbbit adja tovább tanítványai éppen legproblematicusabb rétegének.*

mondható (2. táblázat), így nemcsak az iskolavezetésnek, hanem minden egyes szaktanárnak lehet tapasztalata e jelenségegyüttesről. A jelentős arány már nemcsak a tanulási nehézségekkel több szinten és szinte minden szereplőt (iskolát, tanárt, diákokat, szülőket) érintően mélyen konfliktusos „együttélésre” késztet, hanem ezek összetevőinek mélyebb feltárására, majd hatékony kezelésére alkalmas eljárások kimunkálásához is javaslatokat adhat.

2. táblázat. A tanulási nehézségekkel jellemezhető tanulók aránya a válaszoló iskolákban (n = 19)

| Több, mint 50% | 40–50%         | 20–30%          | 10% alatt    |
|----------------|----------------|-----------------|--------------|
| 21% (4 iskola) | 26% (5 iskola) | 53% (10 iskola) | – (0 iskola) |

Ezt a feltevést a kérdőívekre adott válaszok igazolják, ugyanis azok legtöbbször arra következtethetünk, hogy a tanárok valóban reflektálnak e jelenségekre, s a szokásos hiá-

nyok felsorolásán vagy az előző iskolafok „hatékonyságának” kárhoztatásán túl ezek iskolai-pedagógiai eszközökkel történő kezelésére is törekednek. A terápiás szándékú beavatkozások ugyanakkor kevésbé szisztematikusak, az alkalmazhatónál kevesebb didaktikai és értékelésközpontú konkrét eljárást tartalmaznak. Az iskola szakmai bizonytalanságát fokozza a problémakör pszichikai-mentális beágyazottsága, ezzel összefüggésben az itt alkalmazandó sajátos pszichológiai szakértelem megnevezett hiánya.

A helyzetképhez tartozik annak feltárása, hogy a tanulási kudarc fókuszálható-e egy-egy tantárgyi területre, vagy a tanuló iskolai tevékenységének, iskolai létének egészében tetten érhető jelenség.

3. táblázat. Az iskolai követelményekhez képesti elmaradás tantárgyi sorrendje

|                             |
|-----------------------------|
| 1. Magyar nyelv, Matematika |
| 2. Idegen nyelv, Fizika     |
| 3. Magyar irodalom          |
| 4. Kémia                    |
| 5. Történelem               |
| 6. Biológia                 |
| 7. Földrajz                 |
| 8. Informatika              |
| 9. Testnevelés              |

A táblázatból látható, hogy a helyi követelményekhez képesti elmaradás, tanulási kudarc a 9. osztályban oktatott tantárgyak majd mindegyikében tapasztalható, ahogyan azt az említések gyakorisága és a tantárgyakhoz rendelt nehézségi mutató összesítése alapján felállított sorrend mutatja.

A szöveges válaszok ugyanakkor elsősorban az első három helyen említett tantárgyra – magyar nyelv, matematika, idegen nyelv, fizika –, illetve a tantárgyi szintnél sokkal általánosabb tanulási képességek, illetve a kulturális eszköztudás hiányaira utalnak. A táblázatból több következtetés kiolvasható. Feltevésünk lehet, hogy a problematikusnak talált, azaz a tanulók jelentős része számára tanulási nehézséget, teljesítménybeli eredménytelenséget jelentő tantárgyak helyi követelményei esetleg nem relevánsak, tanítási szintjük, közvetített tartalmaik és a tanulók előzetes tudása és felkészültsége közötti távolság is jelentősnek mondható. Másrészt arra is következtethetünk, hogy ezen tárgyak mozgósítják, igénylik és veszik igénybe egyúttal a leglátványosabban azokat az általános mentális képességeket, amelyeket összegzően tanulási képességeknek, alapvető kulturális eszköztudásnak nevezhetünk. Különösen így van ez a szövegértésre, a szóbeli és írásbeli kifejezőképességre, a nyelvi normák és az önálló gondolkodás alkalmazására egyaránt épülő anyanyelv, valamint a logikus gondolkodás, a problémamegoldás, az alapvető számolási műveletek megbízható alkalmazására épülő matematika esetében.

Egy válaszoló megjegyezte, hogy a magyar nyelv, a matematika, az idegen nyelv, a fizika tantárgyakban azonos mértékű elmaradás tapasztalható, egyúttal ezen tárgyakban a legnehezebb a hátrányokat leküzdeni. Érdekes és valószínűleg külön vizsgálódást érdemelne a testnevelésre vonatkozó kitétel, miszerint a diákok nem ismerik a játékokat, valamint „az együttjátszás örömeinek a hiánya, a passzivitás sok tanulónál mutatkozik.”

A középfokú szakképző iskolába kerüléskor a tanulási nehézségekkel küzdő 9. osztályos diákok jellemzésében elkülöníthetjük:

- az általános képességbeli hiányokat, ezeken belül a kulturális technikák, a tanulóhoz szükséges alapismeretek területeit, valamint a tanulási képesség hiányait;
- a magatartásbeli zavarokat, az iskolában elvárt szinthez képesti szocializációs problémákat;
- a tanulási-önképzési, az iskolai lét elfogadását akadályozó motiváció elégtelenségét, ezzel összefüggésben az „életperspektíva” (jövőkép) tapasztalható bizonytalanságát.

### **Képességbeli hiányok, a tanuláshoz szükséges alapismeretek hiányosságai**

A funkcionális analfabetizmus jelenségei minden iskolában az első helyre kerültek, azaz a hiányos olvasási (betűismeret hiánya is) és szövegértési képesség még a szakmai tárgyak elsajátítását is akadályozó tényezőnek minősül. (Többen megjegyezték, hogy az olvasási, szövegértési gondok a jó képességű tanulóknál is jelentkeznek.) A szövegértési zavarok említésének gyakoriságát követi a gyenge helyesírás és íráskészség, valamint a számolási készség, általában a matematikai alapok hiányának megjelölése. Matematikából feltűnő az alapműveletek elvégzésében tapasztalható bizonytalanság: „a sorrendet nem ismerik, sokan nem tudnak értékeket megbecsülni, matematikai problémákat értelmezni, alapvető matematikai műveleteket sem tudnak elvégezni, pl. csak számológéppel tudnak dolgozni.” Az idegen nyelv elsajátításában jellemző úgymond „a nyelvérték csökkenő szintje”, az írás, olvasás, nyelvtan elsajátításának problémája miatt növekszik az idegen nyelv tanulása alól felmentést kérők száma. (4)

Jellemző a hiányos, beszűkült szókincs, a gyenge szóbeli és írásbeli kifejezőképesség. E hiányok akadályozzák a diákokat gondolataik kifejtésében, eredményeik ezért gyengébbek feltételezett képességeiknél. Beszédkultúrájuk kialakulatlan, jellemzőek az artikulációs problémák (5), írásbeli munkáikban rendkívül nagy a spontaneitás, ezek sokszor zavaros és kusza gondolkodásmódot tükröznek. Általában kevésbé képesek az önálló gondolkodásra, az önálló ismeretszerzésre. Ebben egyrészt oki tényező a hiányos alapműveltség, a bizonytalan alapismeretek, a feltételezhetőhöz képest fogyatékos háttértudás („Sokan egyetlen könyvet sem olvastak életükben”). További gyakori észrevételek a tanulásban igen fontos képességekre utalnak: a diákok többségére nem jellemző gondolkodási mód és eljárás a lényeglátás, a lényegkiemelés. Jellemző és meghatározónak tűnik magának a tanulási módszerek, a különböző tanulási technikák alkalmazásának hiánya. „Nem megfelelő a tanulási módszerük, úgymond nincs gyakorlatuk a tanulásban.” Ez, különösen a növekvő középiskolai követelmények mellett, valószínűsíti a kezdeti tanulási kudarcot.

Tantárgyanként eltérőek ugyan a tanulási nehézségek, de valamennyi esetben sok ismeretanyagot kell úgynevezett felzárkóztatással pótolnia a középiskolának. Ennek akadálya viszont az általában gyengének ítélt felfogóképeség, a logikai összefüggések megértésében való járatlanság, a szétszórt, rövid ideig tartó figyelem, általában a figyelemzavar jelenségei.

### **Magatartási zavarok, a szocializációs folyamat zavarai**

Az említett kulturális eszköztudás hiányával és a tanulásban való akadályozottsággal együtt rendre megnevezett jelenség az összegzően magatartási zavarnak nevezett tünetegyüttes. Jellemzőek tehát az alapvető viselkedési-magatartási zavarok, a beszűkült érdeklődési kör, az alacsony igényszint, a tanárokkal és a társakkal való együttműködés zavaiban is megjelenő kommunikációs problémák. Ez az összetett jelenségegyüttes különösen az új iskolai környezetbe való beilleszkedési nehézségekben tapasztalható.

### **Tanulási célok, motiváció, életperspektíva**

A bizonytalan pályaválasztás az iskolák több, mint felében jellemző tényező, azaz „sem a szülő, sem a gyerek nem tudja, milyen szakmát szeretne tanulni. Nem azért jönnek az iskolába, hogy ott tanuljanak, csak a szülők nem tudnak mit kezdeni velük, és még tankötelesek”. Jellemző az iskolában magasra értékelt szorgalom hiánya, a tárgyak iránti érdektelenség, a jobb eredmények elérése iránti alacsony szintű késztetés, ennek jeleként „az akaraterő, a kitartás hiánya.” A tanulás, a tudás megszerzése iránti elkötelezettség hiányát jelzi a tanulás iskolai megítélése (például az osztályzatok) iránti érdektelenség.

Az okok között két nagyobb tényezőegyüttest jelöltek meg az iskolák: egyrészt többen említették a tanulók családi hátterének jellemzőit: „az időben nem alakították ki az igényt a szépre, jóra, tudásra, fegyelemre”, a diákok az iskola értékrendje szerint kulturálisan ingerszegény környezetből érkeznek, ebből az iskolában érzékelhető igénytelenség fakad, a családi nevelés eredménytelenségét látja az iskola abban, hogy „a szülői házból nem kaptak a diákok az alapvető erkölcsi szabályokra való útmutatást”. Sok tanuló családi háttere rendezetlen (csonka család, munkanélküliség, alkoholizmus). Erre való válaszként egyes iskolákban alkohol- és drogellenes felzárkóztató osztályokat szerveznek. Másrészt figyelemre méltó tapasztalat, hogy a korábbi (általános iskolai) tanulási kudarc a 9. osztályban még meghatározónak tűnik. („Nyolcadik osztályban sokan buktak félévkor.”) A megelőző iskolafokon átélt feltehető kudarcok (vagy ha nem is látványos kudarc, csak egyszerűen monoton sikertelenség) után bizonyára nem lehet jó hatással a tanulókra, ha azt érzik, hogy az új iskola (is) – úgymond – „szabadulni akar tőlük”.

### A tanulási nehézségek iskolai diagnosztizálása

Az iskola és a tantestület a tanulási-magatartási nehézségekkel mint diffúz, szerteágazó, az iskolai lét minden színterén tapasztalható jelenséggel találkozik. Az, hogy hogyan győződik meg az iskola a tanulási nehézségekről mondottakról, a következő jellemző diagnosztizáló tevékenységekben foglalható össze.

Az általános iskolai képzés minőségének egyenetlenségeit jelzi az a középiskolai tapasztalat, hogy nagy eltérés van a különböző iskolákból érkező diákok tudásszintjében. Erről sok iskola már a felvételi beszélgetések során meggyőződik, egyben ezen alkalmakkor megállapítja a fent felsorolt kommunikációs, önkifejezési zavarokat. Egy tárgy-szerű helyzetkép kialakításának igénye készteti az iskolákat arra, hogy éljenek mind a szaktanári, mind az osztályfőnöki felmérések eredményeinek értelmezésével. Jellemző eljárás, hogy tantárgyanként ún. év eleji felmérő dolgozatokat írnak a diákok. „Az olvasási, szövegértési zavar hamar jelentkezik, mivel minden magyar szakos kolléga ezzel kezdi a tanévet. A matematika órákon először a négy alapműveletből írnak dolgozatot, így fény derül a számolási hiányosságokra.” „Munkaközösség-vezetőként évfolyamonként azonos felmérőket íratunk, és ezeket értékelve tárjuk fel az egyes tanulók gondjait.”

Általában a legjellemzőbb kitüntetett alkalom a tanulási-magatartásbeli zavarok diagnosztizálására maga a tanóra, a tanulók szóbeli és írásbeli munkái, tanórai jelenléte. „Minderről a tanórákon napról napra meggyőződhetünk, magának az ismeretátadásnak a folyamatában.” A tanórai keretben említődik még például a csoportos feladatok, szorgalmi feladatok elvégztetése, a szövegértéssel kapcsolatos feladatok megoldása.

Másrészt azonban a tanórán kívüli keretekben szervezett tevékenységek során szerzett tanári tapasztalatok (rendezvényeken, kirándulásokon) is utalnak e kommunikációs és magatartási zavarokra, az itt érzékelhetőek felderítésében az osztályfőnök vagy éppen az ifjúságvédelmi felelős kap jelentős szerepet. Az osztályfőnöki tevékenység fontos része a tanulók érdeklődési körének feltárása, e célból esetenként nem a tananyaghoz kötődő témákról fogalmazás vagy önéletrajz íratása, a csoportos beszélgetések, a különböző írásos dokumentumok (például osztálytükör, törzslap) vezetése.

Harmadik és nagy számban említett alkalom a kiscsoportos vagy egyéni beszélgetés és a tanulók tanórai és tanórán kívüli megfigyelése. Családlátogatásra a bejáró tanulók nagy aránya miatt kevésbé kerül sor, a szülőkkel való célirányos beszélgetés, a fogadóórákon való konzultáció azonban jellemző. Mindössze egyszer említődött azonban a kollégákkal való beszélgetés, ebből arra következtethetünk, hogy a tanulási zavarként jellemzett összetett jelenségegyüttes az iskolában közismert, de a kezelésében, terápiájában még nem alakultak ki a tanári, tantestületi együttműködés formái.



Jellemző iskolai tanulásszervezési terápia a felzárkóztató programok, csoportok szervezése, a korrepetálásra kötelezés és az ott elért haladás felmérése. Ugyanakkor ezt némi szkepszissel is kísérik a tanárok: „A tanórán kívüli felzárkóztató programokhoz, korrepetálásokhoz a diákok általában csak a sikertelenség után kapcsolódnak, többnyire szülői vagy szaktanári ajánlás után, önként nem.”

### A 9. évfolyamon tapasztalható változások

Arra a kérdésre, hogy a szakképző iskolába kerüléskor megállapítottakhoz képest történ-e pozitív változás a 9. osztályban, ha igen, miben, ha nem, miben és miért nem, a következő jellemző válaszok érkeztek. A kép változó: általában elmondható, hogy változás akkor történik, ha a kollégák – az osztályfőnök és a szaktanárok egyaránt – ügyelnek a hátrányokkal küszködőkre, ha jellemző a diákok folyamatos figyelemmel kísérése, és ha a tanulót magát is meg lehet győzni arról, hogy egyéni erőfeszítésével, többletmunkájával, önkorrekciónal segíteni lehet a problémáin. Többen említették a pozitív változáshoz való hozzájárulásban az osztálytársak szerepét.

#### *A pozitív változás esélyei*

A változás időbeli érzékelésében jellemző felismerés, hogy a tanulási nehézségek és magatartási zavarok csökkenése a 9. évfolyam második felében vagy csak a 10. évfolyamon tapasztalható inkább. Reményteli, de nem általánosítható megállapítás, hogy a szakiskolai tantervek lehetőséget adnak a lassúbb ütemre, a kiscsoportos foglalkozásokra, a felzárkóztatásra. A tanárok szempontjából a pozitív változás egyik legjellemzőbb érzése, hogy csökken a tanítási órát zavaró tényezők aránya. De az elégtelen és elégséges tanulmányi eredmény, valamint az évismétlők magas száma is azt bizonyítja, hogy több tanuló esetében hosszabb időt vesz igénybe a felzárkóztatás. Ezzel együtt érvényes az a felismerés, hogy már a 9. osztály első hónapjaiban pozitív változás figyelhető meg a viselkedésben és a tanulmányokban a következetes számonkérés-értékelés és a kezdeti sikerélmények hatására. A felzárkóztatás, a szintre hozás hatására azonban „megkezdődhet egy újabb differenciálódás: a csoport 30–40 százalékát határozott fejlődés jellemzi, 50–60 százalékában nincs elmozdulás, 10 százalékuk pedig tartósan lemorzsolódóvá válik”.

Lényeges pedagógiai felismerés a megváltozott iskolai környezet hatásának tudatosítása. Az általános iskolához képest ugyanis homogénebb tanulócsoportokba kerülve olyan tanulók is a figyelem középpontjában találják magukat, akik korábban passzív résztvevői voltak a tanítás-tanulás folyamatának. Ebből az észrevételből arra következtethetünk, hogy az általános iskola heterogénebb tanulócsoportjában a már akkor „gyengének ítélt” tanulók a tanítás-nevelés peremére kerülve kevés figyelemben részesültek, kialakult és működött az úgynevezett Pygmalion-effektus, az önmagát beteljesítő jóslat,

*Lényeges pedagógiai felismerés a megváltozott iskolai környezet hatásának tudatosítása. Az általános iskolához képest ugyanis homogénebb tanulócsoportokba kerülve olyan tanulók is a figyelem középpontjában találják magukat, akik korábban passzív résztvevői voltak a tanítás-tanulás folyamatának. Ebből az észrevételből arra következtethetünk, hogy az általános iskola heterogénebb tanulócsoportjában a már akkor „gyengének ítélt” tanulók a tanítás-nevelés peremére kerülve kevés figyelemben részesültek, kialakult és működött az úgynevezett Pygmalion-effektus, az önmagát beteljesítő jóslat, s ennek jegyében egyre kevésbé részesültek e tanulók az iskola fejlesztő hatásából.*



s ennek jegyében egyre kevésbé részesültek e tanulók az iskola fejlesztő hatásából. Erre utalnak a korábban hangsúlyosan említett, évek során felhalmozódott tanulási képesség-beli és tudásbeli hiányosságai.

Az egyénre szabott pedagógiai munka fontosságát jelzi az a megállapítás, hogy „nagyon sok egyéni beszélgetéssel néhány tanulót rá lehet döbbsíteni a céltalanság veszélyeire”. Az egyéni felzárkóztatás mellett igen fontos tényező továbbá, ha az iskola meg tudja ismertetni érintett diákjait a siker érzésével (például írásbeli munkájuk rendezettebb, esztétikusabb lesz), egy-egy tanárral való közeli kontaktus kialakításának élményével, ha az alapfokú ismeretek pótlásának hatására 30–40 százalékkal megtanul tanulni. A megtanító tanítás eredményeiben fontos szerep tulajdonítható a tanításban alkalmazott szemléltetőeszközöknek.

Vannak diákok, akiknél az új környezet, a tiszta lappal indulás hoz előnyös változást. Ezt valószínűsítő tényező a személyes motiváció és az önbizalom növekedése: a nagy szorgalom, a kitartás, a „meg akarom mutatni” hozzáállás, a „meg tudom csinálni” szemlélet. Ebben is szerepe lehet a tanórán kívüli alkalmaknak: a közös iskolai vagy évfolyamokra irányuló rendezvényeknek, az osztályszintű programok (közös klubdelután, kirándulás) szervezésének. (E pozitív változások ugyanakkor a kezdetekben még nem számszerűsíthetőek.)

Jelentős hatással járulhatnak hozzá a kíváncsi elmozduláshoz a külső előadók is: az ÁNTSZ, a Gyermekjóléti Szolgálat meghívottjai, az iskolaorvos, az iskolapszichológus tevékenységének bevonása az iskolai, illetve az egyéni szintű problémák kezelésébe.

Megjegyezhető és egyben az iskola didaktikai eszköztárának korlátozottságát is jelző tény, hogy a válaszolók nem térnek ki a tanításban alkalmazott fejlesztő hatású eljárásokra, valamint a tanítás tartalmainak motiválóbba tételére.

### *A stagnálás jelenségei*

Az iskolának tulajdonított pozitív változások mellett a tanári véleményekből markánsan kirajzolható egy stagnáló helyzet képe. „Sajnos kevés a pozitív változás, mert a szaktanárok többsége nem veszi észre a később érő típusú gyereket.” Jellemző a problémák észrevétlen felhalmozódásának, kumulálódásának ténye, ebben többen felelősnek tartják az iskolai képzés és számonkérés egyoldalúságát: például a szóbeli feleletek hiányát. „Az órai munkában még a 8. osztályhoz képest is kevesebb az összefüggő beszédre épülő feleletek száma, és így kevesebb lehetőség nyílik a tanuló gondolkodásmódjának megfigyelésére és irányítására.”

Jellemző szkeptikus vélemény az, hogy azért nem is várható változás, mert egyrészt olyannyira hiányos a diákok által birtokolt ismeretanyag, másrészt zavart a szociális alkalmazkodóképesség. A diákokat hibáztató vélekedés eléggé elterjedt: „Nem tankönyv vagy módszer probléma ez, hanem hogy nem képesek haladni.”

A tanításban a tanárok egy része frusztrációként éli meg, hogy gyakran kell visszamenni úgymond az alapokhoz, az általános iskolás anyaghoz, például az írás, az olvasás, a számolás gyakorlásában. A tanárok a magas osztálylétszámot is a pozitív változást akadályozó tényezőnek tartják: a 35–40 fős csoportokban nehéz a felzárkóztatás. A tanulók jelentős hányadánál 5–6 tárgyból is regisztrálható az eredménytelenség (matematika, magyar, történelem, kémia, biológia stb.). A készségtárgyak jobb eredményűek. A tárgyalat időszakban még nehezen vagy nem javulnak az érintett tanulók körében a negatív szokások – a trágár beszéd, a dohányzás, a hiányzások magas száma, a lemorzsolódáshoz vezető magatartás. Axiómaként többen is leszögeznek: „A rossz tanulási szokásokat nem lehet megváltoztatni.” Ehhez fűződő megállapításunk lehet, hogy a tanári oktulajdonítást jellemzi egyfajta determinisztikus hozzáállás, a fejleszhetőség reménye, ugyanakkor a tanulók fejleszhetőségével szembeni szkeptikus vélekedés.

Általánosnak mondható tapasztalat, hogy nemcsak az elégségesek száma nő, hanem az erre törekvők aránya is, következésképpen a bukásoké is. Egyes tanulók belátják, hova

vezet a tanulásról való „lemondás”, mások leszakadnak, s az eltérő motivációjú tanuló-csoportok közötti különbség egyre növekszik. „Akik a 9. osztály első félévében nem adják fel, azok megmaradnak, s e tanulók teljesítik a közismereti tárgyak alapszintjét.” Rövid idő alatt kettéválik a tanulói népesség: egyesek perspektivikus célokkal bírnak, mások továbbra is kallódnak, cél nélkül.

A szakképzés, e szakképző iskolatípus jellemző problémája az általános képzés és a szakképzés viszonya. „Nagyon hiányzik a szakmai gyakorlat, mert az itt szerzett sikerek, eredmények sokat segítettek a többi tantárgy tanulásában is.” „Nem dolgoznak, jóllehet nem a közismereti tantárgyakért jönnek ebbe az iskolába.”

Nehezebb az előrelépés a magatartási zavarokban, „jó megoldás lenne a tutor rendszer, az egyéni foglalkozás támogatása, amelyben egy tanár foglalkozna 6–8 gyerek ügyes-bajos magánéleti problémáival”. A 10. osztályban már van pozitív változás, ugyanis csak azok lesznek tizedikesek, akik nem morzsolódnak le, vagy nem utaltatnak évisméltésre.

A következő fejezetekben két, eltérő nézőpontból értelmezzük a tárgyalt jelenség-együttest. Elsőként azt vizsgáljuk, milyen tágabb és szűkebb társadalmi, családi szociokulturális tényezőket lát, észlel az iskola, és ezeknek milyen súlyt, meghatározó szerepet tulajdonít a jellemzett tanulási-magatartási zavarok kialakulásában, fennmaradásában. Másrészt viszont abból a szempontból is elemezzük a jelenségegyüttes kialakulását és tartóssá válását, hogy ebben milyen oki szerepe van magának az iskolának, pl. az alkalmazott vagy nem alkalmazott tanulásszervezési, követelményrendszerbeli, didaktikai eljárásoknak vagy más, döntő mértékben az iskola saját hatáskörébe tartozó tényezőknek.

### *Az iskola képe a tanulási-magatartási zavarokkal jellemzett tanulók szociokulturális háttéréről*

Megkérdeztük, hogy melyek azok a családi háttérből, szociális helyzetből eredő meghatározó tényezők, amelyek hozzájárulnak az érintett tanulók tanulási nehézségeihez. Általános érzület, hogy a család nem biztosít megfelelő háttérrel a tanuláshoz, az iskolában való, az iskola értékrendje számára elfogadható léthez. Szinte valamennyi tünetegyüttes előfordul, ahogyan azt egy-egy intézmény felsorolta: „elvált, a társadalmi periférián élő szülők, rossz anyagi helyzet, nem törődő családi környezet, rosszul megválasztott baráti kör, befolyásolhatóság.” „Az iskola tanulóinak családi jellemzői: szociális problémák, a családi élet rendezetlensége, a szülők közömbössége, a családi értékrend negatív irányú változása, a család alacsony műveltségi foka, a tanulás, tudás leértékelődése.” Egy intézmény még azt is hozzátette: a problémakör kezelésében a „legnagyobb változást az ideális család jelentené”. A nehézségekkel küzdő iskolák általában kárhoztatják a társadalmi környezetet: „Még mindig csak szép mondatokban történik meg a gyermek- és ifjúságvédelem, a mindennap életben nem működik biztonságosan. Az állam, a társadalom, az iskola nyakába szőza a fenti problémákat, az iskola pedig nem tudja megoldani. Anyagi feltételei e tekintetben siralmasak.” Ha nem is meghatározó, de jellemző vélemény az, hogy a családi tényezők meghatározóbbak, mint a túlzott iskolai követelmények, a nehezen használható tankönyvek vagy tanítási módszerek.

A tanuló korábbi iskolai pályafutására mint a szülő és az iskola viszonyát jelentősen befolyásoló időbeli történetegyüttesre kevesebb vélemény tér ki. A szülőkkel való iskolai beszélgetésből azonban jellemzően kiderülhet, hogy már az alsó tagozatban is problematikus volt a tanuló előrehaladása, a lemaradás tehát összeadódik, konzerválódik. Ennek következményeként előállhat, hogy a szülő, egyfajta tehetetlenségből is, egyre közömbösebbé válik a gyermeke tanulmányi eredményei iránt.

### **Szociokulturális tényezőcsoportok**

Az összegzően szociokulturális deprivációnak nevezett helyzet valamely összetevőjét minden intézmény említette. Ezek közül a következő tényezőegyütteseket láttuk elkülöníthetőnek.

### *A csonka család jelenségegyüttese*

Minden intézmény fontosnak tartotta megemlíteni, hogy számottevő a csonka vagy sérült családból származó diákok aránya, a jelenségen kívül többen jelezték még a válással, halálessel, rendezetlenséggel jellemezhető családok számának további emelkedését.

### *A munkanélküliség jelenségegyüttese*

A mindkét vagy az egyik szülő munkanélkülisége az iskola számára egyszerre értelmeződik anyagi (alacsony jövedelem, rossz lakásviszonyok, létminimum alatti élet) és értékrendbeli problémaként. „Ezekben a családokban a minimum megteremtése elveszi a szülő minden energiáját.” „A segélyekből élő családokban hamar megbomlik a harmónia.” Az iskolák egyértelmű ok-okozati összefüggést feltételeznek azon tanulók esetében, akik nem képességeik miatt képtelenek a minimális követelmények teljesítésére. A munkanélküliségnek mint a család egészét megterhelő létmódnak a megemlítése az iskola által adott helyzetképben általában összekapcsolódik az alacsony kulturális igénnyel, a szűkös anyagi léttel és a „züllött” szülői életmóddal.

### *A sikeres vállalkozók jelenségegyüttese*

A munkanélküli és rossz anyagi helyzetben élő családokban élő tanulók problémáikhoz képest kisebb arányban, de megjelentek a sikeres vállalkozói réteg gyermekei is a tanulási-magatartási zavarokkal jellemzett tanulók között. „A legnehezebb helyzetben a sikeres, hangos vállalkozók gyerekei vannak – a szülők tőlük is elvárják a jó teljesítményt, melyet a gyerek görcsös igyekezettel sem tud elérni, értékvesztővé válik a saját szüleinek szemében is.” „Új jelenség a vállalkozói réteg, amelyik, pénzzel kívánja a gyermeknevelést megoldani.” „A gyermeküknek csak jogokat kérnek, a kötelezettségeket nem ismerik.”

### *Kulturális igényszint, értékrend, a tanulás-tudás szerepének, értékének családi megítélése*

Általánosan jellemzően megfogalmazott tanári tapasztalat, hogy a problematikus diákok családi környezetében úgymond nem sikk a tanulás, devalválódtak a tanulással összefüggő értékek. Több intézmény szerint a jelen gazdasági környezet sem ösztönöz a tanulásra. Az alacsony életszínvonalal rendre együtt jár a kulturális igény hiánya, az iskola értékrendje szerint annak alacsony szintje. A szociálisan hátrányos családból a diákok jellemzően a „csak túlélni személetet”, a passzivitáshoz vezető magatartást hozzák. Ezek említése gyakran összekapcsolódik az alacsony szülői iskolázottsággal. Egy intézmény közölte, hogy míg a szakközépiskolai osztályokban kevés a felsőfokú végzettséggel rendelkező szülő, a többsége érettségivel rendelkezik, a szakmunkás osztályokban viszont kevés az érettségizett szülő, sok a szakképzetlen, betanított munkás, a rokkantnyugdíjas. „Ezeknek a szülőknek csak a bukás esetén fontos az iskola.” Figyelemre méltó és további kutatást is érdemlő tapasztalat annak említése, „ha a családban jó tanuló leánytestvér van, a fiút szakképzőbe küldik, nem ösztönzik a jobb teljesítményre”. „A sikeresség kritériuma a családban csak a szakmai végzettséget igazoló okmány.” A szülői érdektelenség az iskola magyarázatában szükségszerűen párosul a tanulói érdektelenséggel, ennek következménye pedig az iskolához és a tanulóhoz való negatív hozzáállás.

### *A családi élet deviáns jelenségei, a családnak felrótt érzelmi elhanyagoltság*

A családi élet belső világának iskolai nézőpontú látletele a tanulási-magatartási zavarral jellemezhető gyerekek problémáin túlmutató jelenségekre hívhatja fel a figyelmet. Az iskolában is érzékelhető szocializációs problémák említése nem minden esetben jár együtt az anyagi természetű hátrányos helyzettel. Az intézmények jellemzőnek tartják az ingerszegény családi környezetet: a gyerek „megkímélt”, nincs idő vele beszélgetni, nin-

csenek kijelölt feladatai, nem vesznek róla tudomást. A gyerekek nevelésére a családban egyre kevesebb energia és figyelem jut, szeretetlenség, közömbösség, érdektelenség veszi körül otthon a diákokat. Ehhez társulhat a rendszeres számonkérés, ellenőrzés vagy a nyugodt tanulás lehetőségének a hiánya. Az a tendencia, hogy egyre kevesebb idő jut a gyerekekkel való törődésre, sok esetben párosul azzal, hogy a gondoskodás kimerül a tárgyi feltételek biztosításában. A szülők, ha van munkájuk, elfoglaltak, türelmetlenek, ingerültek, a gyerekekkel nem törődnek, esetükben sincs vagy alig van mód beszélgetésre. Ennek egyik egyenes következménye az intézmények szerint a magatartási, a tanulási, az értékrendbeli és a beilleszkedési zavar, az agresszivitás, a kulturálatlan kifejezőmód. Egy intézmény említette, hogy számára elsősorban az olvasás hiánya okoz problémát, az, hogy a diákok otthon nem látnak jó példát, a házi olvasmányokat is videón, tévéen nézik meg, újságot sem olvasnak, az információikat is csak a TV-től kapják. Megemlítették, hogy az állástalan, végzett fiatalok példája sem ösztönöz a tanulásra. Általában felróják a felelőtlen szülői gondolkodást: a család vagy túl jó (kevés munkával), vagy túl rossz anyagi körülmények között él, „a családban mindenki teng-leng, ezt szokták meg, nincs kötelességtudat”.

A tanulási zavar jelenségegyüttes kialakulásában szerepet játszó tényezők további empirikus kutatását igényli azon adatok említése, amelyekkel a válaszolók – ugyan szóróványosan, de mégis – alátámasztották az általuk adott helyzetképet. Az egyébként gyakran említett alacsony jövedelmi viszonyokról egy adatot kaptunk: a tankönyvtámogatást 1182 főből 530 fő, a tanulóknak majdnem a fele igényli. Egy iskola szerint a tanulók 80 százalékának szülei elváltak, a csonka család említett jelenségegyüttese a jól teljesítőkre is jellemző. Más iskolában az elvált, a gyermekét egyedül nevelő szülők aránya 50 százalék. Egy intézmény említette, hogy iskolájában nő a diszlexiás, diszgráfias tanulók száma. Szintén egy intézmény hívta fel a figyelmet arra, hogy tanulói körében növekszik az egészségügyi veszélyeztetettség (cukorbetegség, tüdőbetegség, asztma, a fiatalok abortusza stb.).

Több intézmény említette a gyakori és vélhetően tartós szülői betegséget, valamint a családban jellemző alkoholizmust. Feltehetően kutatásra érdemes terület az állami gondozottak szakmatanulása, a büntetett előéletű vagy az enyhén értelmi fogyatékos szülők gyermekeinek iskolai pályafutása.

### Mit tehet az iskola a szociokulturális hátrányok ellensúlyozásában?

Milyen iskolai és iskolán kívüli tevékenységekben látják ha nem is orvosolhatónak, de kezelhetőnek az iskolák azt a jelenségegyüttest, amelynek meghatározó szerepet tulajdonítanak tanulók sikeres vagy kudarcos iskolai pályafutásában? A szociokulturális hátrányok között megragadott tényezők közül ezek iskolai szintű kezelésének, (megváltoztatásának lehetőségét rangsorolással jelölték meg a válaszoló intézmények. Az említésének rangsora, illetve gyakorisága szerint összeállított kép a következő.

*A munkanélküli és rossz anyagi helyzetben élő családokban élő tanulók problémáihoz képest ki-sebb arányban, de megjelentek a sikeres vállalkozói réteg gyermekei is a tanulási-magatartási zavarokkal jellemzett tanulók között. „A legnehezebb helyzetben a sikeres, hangos vállalkozók gyerekei vannak – a szülők tőlük is elvárják a jó teljesítményt, melyet a gyerek görcsös igyekezettel sem tud elérni, értékesztővé válik a saját szüleinek szemében is.” „Új jelenség a vállalkozói réteg, amelyik, pénzzel kívánja a gyermeknevelést megoldani.” „A gyermeküknek csak jogokat kérnek, a kötelezettségeket nem ismerik.”*

(4. táblázat) A javaslatokban elkülönítettük a terápiás cselekvés mozgásterét és eszközrendszerét aszerint, hogy dominánsan iskolán belüli tanulásszervezési, didaktikai tevékenységeket, vagy dominánsan a nevelés személyközi alkalmaira igényt tartó pszichológiai természetű segítő beavatkozásokat, vagy szociális, a szociális hálóval összefüggő tevékenységeket tartalmaz-e.

4. táblázat. A szociokulturális hátrányok kezelésének iskolai javaslata – az említések rangsorában

| <i>Dominánsan tanulásszervezési, didaktikai tevékenység</i>                                                                                                         | <i>Dominánsan személyközi-nevelési, illetve szociális tevékenység</i>                                                                                                                                                                                                                            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1 Felzárkóztató programok<br>– egyéni korrekció, egyéni segítség<br>– osztálybontás<br>– az olvasás-írás megtanítása<br>– a tanulói érdektelenség csökkentése       | 1 Szeretet, törődés<br>– iskolapszichológus bevonása, együttműködés a családsegítőkkal<br>– a szociális problémák kezelése, pl. segélyrendszer<br>– a deviáns magatartás „kezelése”                                                                                                              |
| 2 Korrepetálás<br>– a szóbeliség nagyobb aránya az iskolai munkában, a tanulók teljesítményében<br>– az alapkészségek újratanítása, pl. a számolás                  | 2 Ifjúságvédelmi felelős (alkalmazása)<br>– érzelmi-közösségi nevelés<br>– iskolai pszichológus bevonása a problémák értelmezésébe, kezelésébe<br>– a szülői közömbösség „oldása”<br>– a család igény szintjének emelése<br>– a családi alkoholizmus kezelése<br>– a kollégiumi ellátás növelése |
| 3 Osztálybontás<br>– differenciálás a tanulás ütemében<br>– szabadidős tevékenységek szervezése<br>– a hiányos ismeretek pótlása<br>– tartós tankönyvek alkalmazása | 3 A családi élet rendezettségének elősegítése<br>– a munkanélküliség csökkentése                                                                                                                                                                                                                 |
| 4 A tanári önállóság növelése<br>– a tankönyvek minőségének emelése<br>– a tanulói motiváltság növelése                                                             | 4 Egyéni beszélgetések<br>– a szülői közömbösség csökkentése<br>– a csonka család „jelenség” negatív következményeinek csökkentése                                                                                                                                                               |
| 5 A tanárok nagyobb anyagi megbecsülése<br>– eredményes tanulási módszerek megtanítása                                                                              | 5 A szülői motiváltság növelése<br>– az értékrend pozitív megváltoztatása<br>– az antiszociális környezet ellensúlyozása                                                                                                                                                                         |
| 6 A tanítás hatékonyabbá tétele<br>– a tanulás fontosságának emelése                                                                                                | 6 Az iskola erkölcsi megbecsülése<br>– a család és iskola kapcsolatának szorosabbá tétele, pl. családlátogatással, a fogadóórakon<br>– a nevelési helyzetek kihasználása<br>– a tudás leértékelődéséből, a kulturált családi háttér hiányából fakadó problémák ellensúlyozása                    |
|                                                                                                                                                                     | 7 Szociális juttatások                                                                                                                                                                                                                                                                           |
|                                                                                                                                                                     | 8 Közös szabadidős tevékenységek<br>– a tanuló lakóhelyén, társadalmi rétegében jellemző negatív magatartási formák ellensúlyozása<br>– a tanuló lakóhelyén, társadalmi rétegében jellemző negatív magatartási formák ellensúlyozása                                                             |

A 4. táblázatban összegzetteteket sajátosan ellenpontozza az, hogy több intézmény megjegyezte: „a családi háttér iskolai szintű megváltoztatása utópia”, „Nem tudunk változtatni. Nehéz!” A szociális hátrányok között felsoroltakról úgy tartják, hogy ezek egyike sem iskolai probléma, az iskola maga nem tud mit kezdeni ezekkel. „A magatartási, tanulási



zavart az erre képzett szakemberek bevonásával kellene kezelni, javítani. De ki finanszírozza e tevékenységet” – kérdezik. Többen úgy ítélik meg, hogy a szociális hátrányok kezelését nem csak a pedagógusnak kellene társadalmi munkában végeznie, hanem az önkormányzatoknak kellene biztosítaniuk e tevékenység intézményes kereteit. Felmerült az is, hogy az érintett diákoknak önismereti foglalkozásokra lenne szüksége.

Többek szerint az iskolai szintű változtatást az általános iskolában kellene kezdeni, az olvasás-írás-számolás biztonságos megtanításával. A 9. osztályban erre ritkán nyílik lehetőség. („Vannak, akik 20 alatti számokat sem tudnak összeadni, kivonni.”) Amiben az iskola felelősen tenni tud, az a helyi kerettantervének kidolgozása, a kiscsoportos foglalkozások szervezése, az óraszámok csökkentése és a gyakorlatorientált képzés.

### A tanulási nehézségeket valószínűsítő iskolai tényezők

A konkrétan megjelölt oki tényezők elkülöníthetők aszerint, hogy az iskolai követelményekhez, a tanulócsoporthoz létszámahoz vagy a problémakör kezeléséhez szükséges speciálisnak vélt/tartott szakértelem hiányához sorolhatóak-e.

Az iskola saját fennhatóságára vonatkozó kérdésre adott válaszokból elkülöníthető hozzáállástípusok bonthatóak ki. A válasz megkerüléseként – egyfajta „ördögi körben” lét helyzetét érzékeltetve – felmerül a problémakör egészének újbóli összegzése: „A beilleszkedési zavarok sokasága jellemző, gyakori a durva megnyilvánulás, tanulási szokásaik nincsenek, teljesítménymotivációjuk alacsony szintű, ezek az iskolai kudarcok előrejelzői.” „Néhány hónapi iskolai lét után kialakul és stabilizálódik a kudarckerülő magatartás: alacsony igénysszint, gyenge teljesítmény, fegyelmi vétségek, lógás, igen nagy szintű bukás. Az iskolai hagyományokat kialakítani és továbbvinni nem könnyű, éppen a diákok neveltségi szintje és képességeik alacsony foka miatt.”

A válaszokban egyrészt megfogalmazódik az a pozitív iskolai én-kép, amely szerint az iskola minden tőle telhetőt megtesz: „az iskolában az országos átlagnak megfelelően alakultak az eredmények. A munkaközösségek kiemelt feladatnak tartják a közepes képességű tanulók felzárkóztatását, segítségét. Meggyőződésünk, hogy választott szakmájukat el tudják e diákok sajátítani.”

Másrészt és jellemzően több véleményben – esetenként a magára hagyottság érzületével, a tehetetlenség kimondásával együtt – hangot kap az iskola eszköztelensége, ezzel párhuzamosan a problémaegyüttesnek az iskolán kívüli okokra való átruházása. Ez utóbbi vélemény típus is tagolódik: egyrészt maga a társadalom megoldhatatlan terhet ró az iskolára, másrészt az előző iskolafok hiányai olyan mértékűek, amelyekkel a középiskola már nem tud megbirkózni, esetleg nem is érzi a saját tevékenységébe tartozónak.

Közismert vélekedés az előző iskolafok kárhóztatása. E vélekedés megszokott formája a középiskola egy szintre hozó, felzárkóztató tevékenységének hangsúlyozása, annak a nyilvánvaló ténynek a középiskolai kezelése, hogy az általános iskolából jövő tanulók rendkívül eltérő tudásszinttel, tanulási képességekkel, beilleszkedési attitűddel, a továbbtanulásra szocializáltság nagyfokú különbségeivel kezdik középfokú tanulmányaikat. Azt minden intézmény megjegyzi, hogy iskolai szintű megoldandó feladat a különböző szintű tanulók felzárkóztatása. Egy-egy megjegyzés utal azonban arra, hogy a tanulócsoporthoz induló különbsége csökkentésének eszköze a felzárkóztatást is magába foglaló helyi tanterv. Az, hogy valójában mit is tartalmaz a felzárkóztatás tevékenysége, a válaszokból nem rajzolható fel. Elképzelhető, hogy maga a törődés, a tanuló kiemelése a kudarc zsákutcájából, az egyénibb szintű foglalkozás már pozitív hatással járhat. Feltehetően a meghatározó szükséglet ellenére sem alakultak még ki azok a felzárkóztató hatású, szavatolt minőségű tananyagtartalmak és az alapképességeket motiválóan fejlesztő, csiszoló didaktikai, megtanító eljárások, amelyek általános érvényűek, eredményességükben kipróbáltak, metodikai és értékelési példákkal, a különböző elvárható,



feltételezhető tudásszintekhez rendelt feladattípusokkal kiegészített eszköztárat adnak a tanároknak. Feltehetően egyrészt sok improvizatív, spontán elem van e felzárkóztató tevékenységekben egyrészt, másrészt azonban jellemző a tanítási rutin, az alapműveletek gyakorlása, gyakoroltatása.

A fent említetteken túlmenően gyakran negatív megítélésben is részesül a mindenkori előző iskolafok: az általános iskolából hozott tudásszint alacsony, az alsó tagozaton, sőt már az óvodában is erőltetett a haladás üteme például az olvasás tanításban. Elterjedt vélemény, hogy az általános iskola középiskolás anyagot tanít, a középiskola egyetemi szintűt. „Ha változást akarunk, akkor a problémákat az általános iskola felső tagozatán kellene keresni, óriási, túlméretezett, be nem vésődött tananyag, a lemaradott tanulókkal nem foglalkoznak, a 7–8. osztályban megadják az elégségest, hogy mielőbb megszabaduljanak a problémás gyerektől. Eredményeket felmutatni, versenyeket nyerni ezekkel a gyerekekkel ugyanis nem lehet.” „Az alsóbb iskolafokon túl sok a tanulnivaló, rohannak, nem gyakorolják az alapkészségeket, lemaradnak, a hiányok pedig halmozódnak.” Egy vélemény más szempontból is utal a két iskolafok neuralgikus viszonyára: miután semmi külső megmérettetés nincs az általános iskolában, a gyerekek egyszerűen „elvégezik”.

Az iskola egyfajta tehetetlenségét jelzi az is, ha e kérdésre adott válaszban újra és újra a tanulók magatartására vagy a társadalom közönyére utaló tények sorakoznak: a felszerelés hiánya a tanulók részéről, a délutáni felkészülés elmaradása. „A társadalom értékrendjéből hiányzik a gyermekközpontúság. Szép szólam.” A tanári munka minőségét csökkentő, azaz a tárgyalta problémakör iskolai kezelését gátló tényezőnek tartja egy-egy intézmény azt, hogy a pedagógusok a megélhetésük érdekében az iskolán kívül vállalnak munkát, azt, ha a pedagógus nem kapja meg a társadalmi támogatást az ezirányú tevékenységéhez.

A további elemzés számára elkülöníthető véleményeket az iskolai tanulási követelmények, a csoportbontás és a speciális szakértelem hiánya témakörében tárgyaljuk.

### **Az iskolai tanulási követelmények**

Néhány intézmény véleménye szerint nem az iskolai követelmények, hanem a felhalmozott hátrányok (értsd itt: alapkészségek, különböző előismeretek hiányai, eltérő korábbi iskolai követelmények, hiányzó tanulási képességek) miatt válik, válhat kudarcossá a középfok indulása: „nem tankönyvi vagy módszerbeli kérdés, hanem az, hogy nem képesek haladni.” A 9. osztály szerepének átértékelődése szintén frusztrációt okoz nem egy tanárnak: „Hiba, hogy a 9. osztályban az eszköztudást kell fejleszteni, hogy az alapvető képességeket növelő tanítási módszerekre van szükség.” „Gyakran kell visszamenni az általános iskolás anyaghoz – ha az idő elegendő, ezeket a gyerekeket számolni tanítjuk.”

Általában azonban a nem megfelelő középiskolai követelmények a fent említettek mellett a legfontosabb oki tényezőként jönnek szóba a tanulási-magatartási zavarok keletkezésében és fennmaradásában. Konkrét válaszokat ugyanakkor alig kaptunk, általában a negatív minősítés szintjén említődnek mind a tanítási-tanulási követelmények, mind az érintetteknek szóló tankönyvek: túlméretezettek a NAT tantervei, a szakiskolások képességeihez nem készülnek megfelelő tankönyvek, az érintett diákoknak nem megfelelőek az iskolai követelmények, tankönyvek, nem megfelelőek a tananyagok, egyes tankönyvek túlfogalmazottak, bő lére eresztettek, egyes tantárgyaknál alacsony az óraszám és nagy a tananyag, maximalista a tananyag, nem történt és nem történik meg a tananyagcsökkentés, a tanulók életkoruknak nem megfelelő mélységű, elvont, nem gyakorlatias tananyagot tanulnak, túl magas szintűek a tantárgyi követelmények, nehéz a megfelelő tankönyvek kiválasztása, ugyanis a tankönyvpiac a tanárok számára áttekinthetetlen, tudományos, bonyolult a tankönyvek nyelvezete, nem e tanulók értelmi képességeinek megfelelőek a tankönyvek, magas a napi kötelező óraszám, túlságosan magasak pl. az alapvizsga követelményei is.

A didaktikai eljárások értékére, a pozitív tanári visszajelzések és a fejlesztő értékelés tanulási képességeket növelő hatására kevesebb válasz tér ki. Egy-egy kívánságban fogalmazódik meg a differenciálás mint reményt keltő eljárás: „Meg kellene valósítani a folyamatos és sokszintű számonkérést, mindenkinek a saját ütemében, folyamatosan kis létszámú tanulócsoportokkal.”

Az értékelési eljárások homogenizáló hatására hívja fel a figyelmet az a vélemény, mely szerint éppen a témazárók esetében figyelhető meg a még mindig kísértő elv: mindenkinek ugyanarra az időre ugyanarra a szintre eljutni. Sajátos iskolai paradoxon jelenik meg az egymásnak ellentmondó igényekben, például a tanulói megnyilvánulásokban a szóbeliség arányának növelésében, másrészt a teljesítmények objektív értékelésének igényében. „A szóbeliség hiányát az objektív értékelés igényével leplezik.” – jegyzi meg az egyik intézmény az iskola paradox gyakorlatára utalva. Sajátos problémálátásra utal az a megállapítás, mely szerint a diákok tanári magyarázatra, óravázlatra szorulnak. Jellemző kettősséget mutat az előzőtől eltérő tanári hozzáállás, a pozitív tanári kommunikáció fontosságának hangsúlyozása és azonnali visszavonása: „Fontosnak tartom a sikerélményt, ehhez viszont nem jut hozzá a diák, ha az olvasás, írás, számolás nem megy.”

### Csoportlétszám, tanulói terhelés

Nagy számban és egyértelműen megfogalmazott vélemény az, hogy az iskola terápiai beavatkozásait elősegíti a kisebb csoportok szervezése, általában az alacsonyabb osztálylétszám, sőt az egyéni keretű foglalkozás. Ugyan a bizonyító erejű érvek megfogalmazása nélkül, de jellemző vélemény: „Nagymértékben javíthatók lennének a tanulási nehézségek a csökkentett létszámú osztályokban.” E tanulásszervezési keret járulhatna hozzá a differenciáláshoz, úgy mond, „ne vesszen el a tanuló”. A vélemények szerint e kívánatos eredményekhez vezető csoportbontással azonban több intézmény nem tud élni a költségvetési keretek miatt, az anyagi feltételek ugyanis éppen ehhez hiányoznak, hasonlóan anyagi problémák akadályozzák a szintén eredményesnek tartott tanórán kívüli foglalkozások szervezését.

A véleményekből általában kiolvasható, hogy a csoportbontáshoz azért is fűznek nagy reményeket az iskolák, mert mind a tanulói, mind a tanári terheket csökkentő tényezőknek érzik a kisebb és ezáltal feltehetően homogénebb tanulócsoportot. Azt már említettük, hogy a tanulási-magatartási zavarok elviselése a tanulók iskolai mindennapi léte nézőpontjából, kezelése a tanári munka szempontjából milyen komoly érzelmi, mentális, pszichikai megterhelésnek minősül. Úgy tűnik, a 9. évfolyam még ebből az aspektusból is kiemeltetett szerepű: „Az első középiskolás évben a 8. év hiányait kell pótolni és nem új tananyag átadására van szükség” – olvasható az egyik véleményben. Meglátásunk szerint ez az említett megterhelés az, amelyik a differenciálásnál erősebb belső igény a kisebb, homogénebb tanulócsoportokkal való munkára. A lemaradás ugyanis olyan nagy, hogy a diákoknak szinte nincs is kedvük azt pótolni, ezért az ez irányú motivációra, a siker kis lép-

*„Az első középiskolás évben a 8. év hiányait kell pótolni és nem új tananyag átadására van szükség” – olvasható az egyik véleményben. Meglátásunk szerint ez az említett megterhelés az, amelyik a differenciálásnál erősebb belső igény a kisebb, homogénebb tanulócsoportokkal való munkára. A lemaradás ugyanis olyan nagy, hogy a diákoknak szinte nincs is kedvük azt pótolni, ezért az ez irányú motivációra, a siker kis léptékű hozamára nagyobb esélyt látnak a tanárok akkor, ha e komplex feladatukat egyszerre nem tömeges (osztályszintű), hanem csoportszintű tevékenységként végzik.*

tékű hozamára nagyobb esélyt látnak a tanárok akkor, ha e komplex feladatukat egyszerre nem tömeges (osztályszintű), hanem csoportszintű tevékenységként végzik.

### Sajátos szakértelem igénye

Azt, hogy a tárgyalat jelenségegyüttes terápiás kezelése többféle szakértelem együttes alkalmazásával vezet eredményre, többen említették, elsősorban azonban hiányként: „Nincs iskolapszichológus, aki segítené a tanárokat problémáik megoldásában, a tanárok nagyon tehetetlenek.” Egy intézmény a gyógypedagógus hiányát is problémának látja.

Összetettebb, a tanári kommunikáció, a tanítási kultúra, az iskolai klíma egészére utaló megjegyzés a következő: „Kellene több idő a dicséretre, a pozitív megnyilatkozásokra.” E megjegyzés nem csupán az érintett tanulók általános sikerélmény-hiányára utal, hanem arra is, hogy a tanárok maguk is érzik, hogy e problémakörből frusztráltak, nehezen váltanak nézőpontot, hangnemet még akkor is, ha tudják, a negatívumok felemlegetése, a szemrehányás, a figyelmeztetés, az elégtelen, a rábeszélés stb. sokkal csekélyebb hatásfokú kommunikációs technika, mint a dicséret vagy a pozitív hatású megnyilatkozás. E kérdéskör egésze, azaz az iskola szóbeli értékelési kultúrája, a tanulási-magatartási zavar fennmaradásában, illetve oldódásában, csökkenésében szerepet játszó kommunikatív tényezők feltárása szintén további kutatásra érdemes területet jelentenek.

A tanítási óra vezetésétől eltérő szakértelmet igényelne a tanulói beilleszkedés segítése is, valamint a kortárs csoport hatásának kezelése, a kortárs csoport vélekedésének, értékrendjének valamifajta bevonása az iskola tevékenységébe.

### Jegyzet

- (1) Európa melléklet: Az iskolai kudarc leküzdése: kihívás az európai építkezési folyamat számára. (1999) Vál. és szerk: Szabó Balázs Gábor. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 118–128.
- (2) Takács Géza (2003): Egy reform alulnézetből. *Iskolakép*, 4. Megjelenés alatt.
- (3) Szabó László Tamás (1993): *Minőség és minosítás az iskolában*. Keraban, Budapest. 10.
- (4) E megállapítás intézményi szintű adatokkal kontrollálható.
- (5) Feltehetően a beszédleghzés, a beszédtempó, a kifejező beszéd zavarainak jelenségeiről van szó.

## A fogyatékosághoz vezető út

*A 2003-as év első felében, az iskolaérettségi vizsgálatok időszakában kutatást végeztünk beiskolázás előtt álló, nevelési tanácsadóknak és szakértői bizottságokban vizsgált gyermekek oktatási esélyeivel kapcsolatban. Célunk az volt, hogy megismerjük az összefüggéseket a megvizsgált gyermekekre vonatkozó tényszerű adatok, az iskolaérettségi vizsgálat során nyert teszteredmények, az alulteljesítő gyermekek elmaradásainak okaival kapcsolatos szakértői vélekedések és a gyermekek beiskolázására vonatkozó döntések között.*

Korábbi kutatások és szakértői vélemények alapján azt feltételeztük, hogy az iskolába lépő gyermekek fejlettsége, érettsége néhány alapvető, könnyen hozzáférhető objektív tényezőtől (nem, életkor, családi viszonyok, lakóhely – és részben ezzel összefüggésben a megelőző óvodai nevelés) más feltételekkel is összefügg, és ezek a rejtett feltételek a vizsgálatot végző szakemberek számára a vizsgálatok során nyert teszteredmények ismeretében attribúciós folyamatokat indítanak el, amelyek aztán befolyásolják őket a kapott eredmények interpretálásában, illetve az eredményekkel nem lineárisan összefüggő, a gyermek további iskolai sorsát meghatározó döntés meghozatalában. Elsősorban arra a triviális tényre gondoltunk, amelyet már számtalan kutatás bizonyított: az, hogy a roma gyermekek népességben belüli arányukat jóval felülmúlva vesznek részt a különböző speciális képzési formákban, nem csupán az objektív (organikus, szociális) okok miatt elmaradó teljesítményükből következik, hanem abból is, hogy azonos teljesítmény mögött is más okokra következtetnek és más megoldást javasolnak a szakértők annak ismeretében, hogy a gyermek milyen etnikai csoporthoz tartozik. (Babusik, 2001; Ambrus, 2001; Sík, 2003; Forray – Hegedüs T., 2001; Loss, 2000; Havas – Kemény – Liskó, 2002)

Az adatvételezéshez a korábbi kutatásokban már bevált módszerhez folyamodtunk (lásd Neményi, 2000). Azokat a szakembereket – pszichológusokat, gyógypedagógusokat – kértük fel közreműködésre, akik az iskolaérettségi vizsgálatokat ténylegesen végzik. Ezek a szakemberek töltötték ki az általunk kidolgozott anonim adatlapokat azokról a gyerekekről, akiket a megjelölt időszakban maguk vizsgáltak és akikkel kapcsolatos javaslatukat megfogalmazták. Így az érzékeny adatok úgy állnak rendelkezésünkre, hogy nem sértettük meg az adatvédelmi szabályokat, mégis konkrét személyekről szólnak és a vizsgálatok torzításmentes eredményeit tartalmazzák. A választott módszert – a terepen dolgozó szakemberek bevonását a kutatásba – azért is előnyösnek tartottuk, mert így a kutatás nem a minősítő eljárásban érintett pszichológusok, gyógypedagógusok tevékenységének kontrollját, a várható eredmények ismeretében valamiféle kritikáját jelenti, hanem ellenkezőleg, maguk is érdekeltté váltak az individuálisan végzett szakmai munkájuk megismerésében és értékelésében a statisztikai feldolgozás révén.

A vizsgálatokon megjelent gyermekek etnikai hovatartozására nem kérdezhettünk és nem is kérdeztünk rá. Egyrészt, mert nem állt módunkban a gyermek szüleiivel személyesen találkozni, és így tőlük megtudakolni, milyen etnikai csoportba sorolják önmagukat, másrészt, mert a nevelési tanácsadóknak és szakértői bizottságokban dolgozó szakemberek sincsenek feljogosítva arra, hogy a gyermekeket etnikai alapon kategorizálják. Ezen túlmenően természetesen az ő besorolásuk csak vélekedésen – méghozzá a többségi tár-

sadalom külső megközelítésén – alapulna, és ez kutatások tanúsága szerint nem esne egybe az önbesorolás alapján meghatározott identitással. (Ladányi – Szelényi, 2001) Így a kutatásban nem tudjuk a gyermekeket cigány és nem-cigány kategóriákba sorolni, csak annyit tehetünk, hogy a gyermek iskolaéretlenségének szakértő által feltételezett okai között szerepeltettünk olyan válaszlehetőségeket, amelyek a gyermek többségitől eltérő kulturális, szocializációs és nyelvi „másságát” fejezik ki. Amennyiben az elmaradásokat a szakértők ezek valamelyikével (vagy együttesével) magyarázzák, és más magyarázatot nem is hoznak fel az alulteljesítés okaként, joggal feltételezhetjük, hogy a szakértő a gyermeket cigánynak tartja, és egyúttal a cigányságát tekinti hátráltató tényezőnek. Valószínűleg a gyermekeknek ennél nagyobb köre cigány származású vagy identitású, hiszen a lemaradás okaként cigány gyermekek esetében is szerepelhetnek elsődlegesen organikus (például genetikai vagy perinatális) okok, de célunk nem az volt, hogy a roma és nem roma gyermekek teljesítményét hasonlítsuk össze, hanem az, hogy megtudjuk, a szakértők szerint létezik-e olyan „fogyatékoság”, amely a cigányságból fakad, és ha igen, milyen megoldásokat találnak lehetségesnek ezen gyerekek iskolai képzésében.

Három régióban – Budapesten és környékén, Baranya megyében és Borsod-Abaúj-Zemplén megyében – folytattuk le kérdőíves vizsgálatunkat. Összességében 51 szakember 9 helyen 849 gyermekről töltött ki adatlapot. A földrajzi megosztottság a kutatás tartalmi céljainak kívánt megfelelni – olyan régiókat választottunk, ahol korábbi kutatásokon alapuló ismereteink szerint az országosnál nagyobb arányban élnek roma családok – a megcélzott mintanagyság pedig a statisztikai számítások validitását kívánta biztosítani. A gyermekekről nagyjából fele-fele arányban kaptunk nevelési tanácsadóban, illetve szakértői bizottságban lefolytatott vizsgálat alapján adatlapokat. A vizsgált gyermekek relatív többsége (41 százalék) kistélepülésről érkezett a vizsgálatra, és csaknem azonos arányban voltak budapestiek (29 százalék), illetve vidéki nagyváros lakói (28 százalék). (A gyermekek 2 százalékáról nem állt rendelkezésünkre lakóhelyi adat.)

A tanulmányunk alapjául szolgáló kérdőív a következő kérdésköröket tartalmazta:

- a vizsgált gyermekről rendelkezésre álló tényyszerű adatok (a gyermek neve, életkora, lakóhelye, a vizsgálat helyszíne, megelőző óvodába járás gyakorisága, a gyermekorvosi vizsgálat eredménye);
- az iskolaérettségi és egyéb teszteken elért eredmény (az iskolaérettségi vizsgálat tesztsora, illetve a nevelési tanácsadóban és szakértői bizottságokban alkalmazott egyéb tesztek standardizált eredményei);
- a szakértők véleménye az általános iskolába nem javasolt, tehát az iskolaérettséget nem elérő gyermek átlagtól való elmaradásának okairól (úgynevezett „háttér-okok” minősítése egy négyfokú skálán);
- a szakértő által javasolt képzési forma és annak jellemzése a gyermek további sorsát illetően.

### A vizsgált gyermekkel kapcsolatos előzetes ismeretek

A vizsgált gyerekek kétharmada 1996 júniusa után született, egyharmaduk viszont ez időpont előtt, tehát a vizsgálat idején már hét éves is elmúlt. Ebben az életkorban a betöltött évek, hónapok számának igen nagy jelentősége van a gyermek fejlettsége szempontjából, de az életkor jelentősége a beiskolázás szempontjából is lényeges, hiszen a többségtől eltérő, kései iskolakezdés mindenképpen hátrányt jelent az iskoláztatási folyamatban.

Az előzetesen rendelkezésre álló adatok közül az egyik legfontosabb, hogy járt-e a vizsgált gyermek óvodába. Azt láttuk, hogy több, mint kétharmaduk (71 százalék) több éve, rendszeresen látogatta az óvodát, és csupán 1,5 százalékuk nem járt soha óvodába. Viszont az is kiderült, hogy a különböző településen élő gyerekek nem egyforma rend-

szerességgel vettek részt óvodai nevelésben. A mintába került fővárosi gyerekekre volt leginkább jellemző az alacsony, rendszertelen, illetve csak rövid ideig tartó óvodáztatás, de a kistelepüléseken élő gyermekek sem jutottak hozzá megfelelő mértékben az iskoláskor előtti intézményes oktatáshoz. Legjobb helyzetben a mintánkba került városi gyermekek voltak.

A vizsgálatot végzők arról is tudhattak, részt vett-e a gyermek előzetes fejlesztésben. A kapott válaszok szerint a minta egészét tekintve éppen felülkel már foglalkoztak szakemberek, elsősorban az óvoda, az óvodai fejlesztő pedagógus javaslatára (18 százalék), másrészt a nevelési tanácsadó (16 százalék) vagy a szakértői bizottság (14 százalék) javaslatára, 2 százalékuk pedig a szülő vagy gyermekorvos, szakorvos ajánlása alapján. A részletesebb elemzés során azt láttuk, hogy a budapesti gyerekek alacsonyabb óvodai részvételiük ellenére is nagyobb eséllyel férnek hozzá a szakszerű, célzott fejlesztéshez, mint a vidéki – nagyvárosi vagy községi – gyermekek. Úgy tűnik, legrosszabb helyzetben ezen a téren a kistelepülések lakói vannak, akik közül még a rendszeresen több éve óvodába járó, problémás fejlődésűnek megítélt gyermekeknek is csak kevesebb, mint a fele jut el olyan szakemberhez, aki még az iskoláskor előtt hozzásegíthetné őket a hátrányok behozásához vagy legalábbis enyhítéséhez.

Végül a szakértők számára a gyermek vizsgálata előtt rendelkezésre állt a beküldő véleménye, illetve adott esetben megkapták az orvosi vizsgálatok olyan diagnózisait, amelyek szerepet játszhatnak a gyermek fejlettségének és további iskolai sorsának megítélésében. Úgy találtuk, hogy a jellemzések sok szempontra terjednek ki, mégsem árnyaltak, inkább csak arra szolgálnak, hogy egy-egy fontosnak megítélt tulajdonságra felhívják a vizsgálók figyelmét. A jellemzések közül úgy tűnt, hogy a beküldők szerint az iskolai karrierhez inkább a mentális, verbális és szociális képességek, mintsem a testi fejlettség szűkeltetik, ezek hiányát vagy elmaradottságát nagyobb problémának vélik a gyermek későbbi sorsa szempontjából, mint az utóbbiakét.

A szakértői bizottságokban megforduló gyermekeket orvosi vizsgálatnak is alávetették, a vizsgálati eredményekről a kérdőívet kitöltő munkatársaink összefoglalást készítettek. Összesen 376 gyerekről találtunk orvosi szakvéleményt, de csaknem 40 százalékuknál az orvos semmifajta orvosi figyelmet érdemlő betegséget, kórképet nem diagnosztizált. Ugyanakkor ezek az ismeretek támpontot jelenthettek a gyógypedagógus-pszichológus team számára a gyermek iskolaérettségét befolyásoló tényezőket illetően.

### **A gyermek vizsgálata – az iskolaérettségi és az egyéb teszteken elért eredmények**

A mintába került gyermekeket nagyjából azonos arányban nevelési tanácsadóban, illetve szakértői bizottságban vizsgálták. A két helyszínen alkalmazott vizsgálati módszer ugyan nem azonos, mégis célszerűnek látszott az eredmények együttes kezelése és értelmezése. A nevelési tanácsadóban lefolytatott vizsgálatok esetében természetesen követtük az általuk használt tesztlapot (ez a lista a szakértői bizottságokban vizsgált gyermekekről is kitölthető), amely a gyermek különböző területeken nyújtott teljesítményét a következőképpen minősítette: 0 – nagyon gyenge teljesítmény, 1 – még elfogadható teljesítmény, 2 – megfelelő, jó teljesítmény, illetve X-szel jelölték, ha az adott területen nem állt rendelkezésre adat. A szintén a tanácsadóban végzett tesztek és az elsősorban a szakértői bizottságokban alkalmazott további tesztfelvételeket pedig a kitöltők a szakma által jóváhagyott módon értékelték (tehát IQ-ban, RQ-ban, életkorban, pontszámban kifejezve), majd a további feldolgozás során ezeket az eredményeket is átkódoltuk a fenti hármas minősítési rendszerben.

Az egyes részterületeken mért eredmények átlagait a teljes minta tekintetében az 1. táblázat mutatja.



1. táblázat. A teljesítmények átlagainak rangsora az egyes részterületeken a teszteredmények tükrében

| Rangsor | Részterület                                                             | Átlag | Vizsgált gyermekek száma |
|---------|-------------------------------------------------------------------------|-------|--------------------------|
| 1.      | Ábrázolókézség                                                          | 0,64  | 829                      |
| 2.      | Megfigyelt kép és emlékezet (verbális)                                  | 0,82  | 812                      |
| 3.      | Munkaérettség (feladattudat)                                            | 0,88  | 835                      |
| 4.      | Verbális gondolkodás (problémamegoldás, analógiás gondolkodás)          | 0,89  | 824                      |
| 5.      | Performációs gondolkodás (kauzális, analitikus-szintetikus gondolkodás) | 0,89  | 813                      |
| 6.      | Mennyiségfogalom                                                        | 0,90  | 831                      |
| 7.      | Általános tájékozottság                                                 | 0,91  | 829                      |
| 8.      | Megfigyelt kép és emlékezet (vizuális)                                  | 0,92  | 766                      |
| 9.      | Beszéd kifejezőkészsége                                                 | 0,93  | 832                      |
| 10.     | Snijders-Oomen                                                          | 0,97  | 37                       |
| 11.     | Bender fejlettségi szint                                                | 1,00  | 444                      |
| 12.     | Goodenough emberrajz teszt                                              | 1,01  | 473                      |
| 13.     | Mozgáskoordináció                                                       | 1,05  | 807                      |
| 14.     | MAWGYI-R                                                                | 1,08  | 37                       |
| 15.     | Raven                                                                   | 1,09  | 34                       |
| 16.     | Budapesti Binet                                                         | 1,15  | 516                      |
| 17.     | Beszéd megértés                                                         | 1,20  | 832                      |

A fentiekén kívül bizonyos esetekben néhány egyéb teszt is felvételre került, például a Dyslexia Prevenciósi Tesztsomag, de olyan elenyésző számban, hogy a feldolgozásban ezeket már nem vettük a továbbiakban figyelembe.

A táblázatból látható, hogy a közepes, még elfogadható teljesítmény körül szórnak az átlagok, de bizonyos részterületeken a teljesítmények az átlagot jóval alulmúlják, egy-egy területen viszont bizonyos fokig meghaladják azt. A beküldő által írt jellemzésben csak kis hangsúlyt kapott ábrázoló-kifejező készség bizonyult a vizsgálat során mért eredmények közül átlagosan a leggyengébbnek, de a feladattudat, a verbális képességek és a problémamegoldó gondolkodás, tehát az iskolai teljesítéshez szükséges képességek a mérések alapján is az esetek jelentős részében elmaradottságot mutattak, összhangban a beküldő által írt jellemzésben megfogalmazottakkal. Az átlagon felüli teljesítések körében nem igazán érdemes a csak kevés gyermekkel elvégzett tesztek eredményeivel foglalkozni, annál érdekesebb viszont a beszédmegértés magas átlaga. Kifejezőkészség és megértés átlagainak ekkora távolsága, vagy akár a beszédmegértés és a feladatmegértés hiányának antagonizmusa igencsak arra utal, hogy a hiányosságokat sok esetben nem a gyermek értelmi képességeiben, hanem az intézményes oktatás (előzetes óvodai képzés) működésében kellene keresni.

Csak látszólag mond ellent ennek a feltételezésnek az összehasonlítás a rendszeresen óvodába járó és a rendszertelenül, rövidebb ideig vagy óvodába egyáltalán nem járó gyermekek teljesítményei között az egyes részterületeken. A kíváncsúnak tekintett többéves óvodai nevelés-fejlesztés szemmel láthatóan meghozza gyümölcsét: a teljesítmény-átlagok összehasonlításakor az egész mintára nézve azt találjuk, hogy rendre jobb átlagot érnek el azok a gyerekek az egyes részterületeken, akik megfelelő óvodai előtörténettel rendelkeznek. Leglátványosabb a különbség a mennyiségfogalom fejlettsége, az általános tájékozottság, a beszéd kifejezőkészsége és a performációs gondolkodás terén, de az eltérések – három kivétellel – szignifikánsnak bizonyultak a többi esetben is. A kivételek: a megfigyelt kép és (vizuális) emlékezet, a munkaérettség és a mozgáskoordináció fejlettsége voltak. Az átlagok közötti különbségek azonban nem szólnak az átlagok mértékéről, legfeljebb arról, hogy a fejlesztésnek van esélye, ha az óvoda betölti hivatását. Ebben a kutatásban arról nincsenek információink, hogy az óvodába csak rövid ideig vagy rend-

szertelenül járó gyermekek miért nem jutottak megfelelő óvodai ellátáshoz. Csak feltételezhetjük, hogy sem a belső budapesti kerületek gyermekei, sem pedig a kistéleplülésen élő gyermekek számára nem áll rendelkezésre megfelelő számban óvodai férőhely, vagy más okból nem elérhető az intézmény bizonyos családok gyermekei számára.

A jobb feldolgozhatóság érdekében az egyes részterületeken mért teljesítmények egyenkénti összehasonlítása helyett létrehoztunk olyan összevont faktorokat, amelyek azoknak a fő területeknek felelnek meg, amelyeket a szakértők a gyermek iskolaérettségének eldöntéséhez fontosnak tartanak, tehát a következőket:

- verbális tesztek főfaktora (beszéd megértése, beszéd kifejezőkészsége, verbális gondolkodás, megfigyelt kép és emlékezet/verbális);

- ábrázolást mérő tesztek főfaktora (ábrázoló-kifejező készség, Goodenough-teszt, Bender);

- intelligenciát mérő tesztek főfaktora (általános tájékozottság, mennyiségfogalom, verbális gondolkodás, performációs gondolkodás, Budapesti Binet, Raven, MAWGYI);

- érettséget mérő tesztek főfaktora (munkaérettség, mozgáskoordináció).

Ezután megvizsgáltuk, hogy a teszteredmények és a kutatásunkban rendelkezésre álló, úgynevezett „kemény adatok” (a gyermek neme, életkora, lakóhelye) mutatnak-e valamilyen szisztematikus összefüggést. Azt találtuk, hogy a gyermek neme alapján csupán az érettség terén volt némi, de nem szignifikáns különbség a lányok javára. A gyermekek életkora, vagyis hogy a vizsgálati időszak lezárulásakor betöltötték-e már a 7. évet, vagy nem, – meglepő módon – nem befolyásolta az egyes területeken nyújtott teljesítményeket. A gyermek lakóhelye viszont összefüggést mutatott bizonyos területek fejlettségével: a kistéleplülésen élő gyermekek intelligencia-szintje (azon teljesítmények összessége, amelyeket a minta egészében vizsgáltak, tehát nem ideértve a csupán néhány tucat esetben felvett speciális teszteket) sokkal alacsonyabb volt, mint a városi és a budapesti gyerekéké. Az ábrázolás fejlettsége területén az összes ábrázolást mérő teszt (beleértve a Bender- és a Goodenough tesztet is) együttes teljesítménye a városi gyermekek esetében volt a legjobb, a fővárosiaké pedig a leggyengébb. (Ez azonban csak 289 gyerekre vonatkozó, de szignifikáns különbségről tanúskodó eredmény. Ugyanakkor ha csak az ábrázoló-készség változójával számolunk, ez a különbség szintén megmutatkozik, most már a teljes minta tekintetében.)

Ugyancsak megnéztük, hogyan érinti a (rendszeres, több évi) óvodába járás a teszteredményeket. Azt találtuk, hogy szinte minden teszteredményre hatással volt az óvodai előtörténet. Az érettséget (munkaérettség, mozgáskoordináció) kivéve minden téren jobban teljesítettek azok, akik több évig jártak óvodába. Ez az összefüggés részben rárimel az előbbi megállapításra, azaz hogy a kistéleplülésen élők – akik között alacsonyabb az óvodába járás aránya – gyengébb teljesítményt mutattak, legalábbis az intelligencia-faktor területén. Akik nemcsak óvodába jártak, hanem valamilyen előzetes fejlesztésben is részt vettek (és láttuk, hogy ezek többsége az óvoda közvetítése révén részesült célzott fejlesztésben), egyedül az ábrázolás fejlettségét mérő feladatokban (beleértve a Bender- és a Goodenough-tesztet is) nyújtottak jobb teljesítményt, mint azok, akikkel nem történt speciális foglalkozás. Más téren azonban – úgy tűnik – az előzetes fejlesztés nem fejtett ki érzékelhető hatást a gyermekek különböző területeken nyújtott teljesítményére.

Miután csak kevés területen láttunk szignifikáns összefüggést a különböző területeken nyújtott teszteredmények és a gyermekeket jellemző háttér-adatok között, megnéztük, vajon az egyes területek fejlettsége egyforma ütemben és módon jellemzi-e általában a gyerekeket, vagyis hogy létezik-e valamilyen jellemző mintázata a különböző részképességek fejlettségének a vizsgált gyermekek esetében. Teszteredményeik alapján klaszterekbe rendezve a gyermekeket azt találtuk, hogy egy részük minden területen inkább jónak, elfogadhatónak, míg másik részük minden területen szélsőségesen alulteljesítőnek mutatkozik, a harmadik klaszterbe pedig az enyhén alulteljesítők kerültek, vagyis az egyes teszteredmény-faktorok maximálisan korrelálnak egymással. (2. táblázat)

2. táblázat. Összesített teszteredmények alapján képzett csoportok megoszlása

|                              | Gyakoriság | Százalék |
|------------------------------|------------|----------|
| Átlagosan teljesítők         | 219        | 26       |
| Enyhén lemaradók             | 261        | 31       |
| Szélsőségesen alulteljesítők | 234        | 28       |
| Nincs adat                   | 135        | 15       |
| Összesen                     | 849        | 100      |

Ez az eredmény többféle feltételezést enged meg számunkra. Az egyik, hogy a használt vizsgálati módszerek, még ha a feladatok sokféleségével igyekeznek is árnyalt képet mutatni a gyermek különböző területeken tapasztalt fejlettségéről, valójában nem képesek differenciálni az egyes teljesítménytípusok között. A másik, hogy a gyermekek többsége valóban úgy fejlődik, hogy akinél elmaradás tapasztalható az egyik területen, az nagy valószínűséggel más területeken is elmarad társaitól. A harmadik viszont, hogy a vizsgálatot végző szakemberek – mint bárki más – hajlamosak a sztereotipikus véleményalkotásra, és mivel a vizsgálati módszerek javarésze ugyan standard tesztfelvételt igényel, de annak szubjektív értékelését fogadjuk el, így lehetséges, hogy a valamely téren alulteljesítő gyerek más képességeit is az első benyomás vagy az első rossz részteljesítés alapján ítéli meg a vizsgáló.

### A vizsgálatot végző szakember véleménye a gyermek fejlettségbeli elmaradásának okairól

A közreműködő szakemberektől azt kértük, minden egyes vizsgálat lezárta után töltsenek ki egy értékelő listát azokról a gyerekekről, akiknek a teljesítményét nem találták elégségesnek ahhoz, hogy az általános iskola első osztályába mehessenek – azokról tehát, akik számára bármilyen speciális fejlesztést javasolnak, vagy kis létszámú osztályba, speciális osztályba, kiegészítő iskolába kívánják utalni, vagy akár az óvoda nagycsoportjának megismétlését (kijárását) javasolják. Azok a gyermekek, akik az általános iskola normál első osztályába léphetnek, és a szakvélemény szerint nem szükséges számukra semmiféle kiegészítő fejlesztés, a további elemzéseinkben már nem szerepelnek. 199 ilyen gyermek volt, akit valamilyen okból a nevelési tanácsadóba vagy a szakértői bizottság elé javasoltak a beküldők, de a vizsgálat lefolytatása után a szakemberek mégsem tartották őket korosztályuktól elmaradottnak. Vizsgálatunk tehát a továbbiakban arról a 650 gyermekről szól, akik „kiestek a rostán”.

Az iskolaéretlennek minősült, illetve valamilyen fejlesztésre javasolt gyermekek különböző okokból maradhatnak le korosztályuktól. Szakirodalmi ismereteink alapján és a nevelési tanácsadóknak, szakértői bizottságokban dolgozó munkatársaink segítségével összeállítottunk egy listát az elmaradás lehetséges okairól. Ezeket az okokat a vizsgálatot végzők négyfokú skálán minősíthették aszerint, hogy az adott gyermek esetében szerepet játszottak-e, és ha igen, milyen mértékben.

A 3. táblázaton bemutatjuk, hogy a szakértők az általunk felkínált okok alapján hogyan vélekedtek a gyermek elmaradásának okáról.

A 3. táblázaton láthatjuk, hogy a mintának csak kisebb részét teszik ki azok a gyermekek, akiknek elmaradása mögött nem feltételeznek a szakértők súlyos szociális nehézségeket, kulturális, szocializációs „másságot”, vagy éppen a szülők alacsony intelligenciáját, fogyatékoságát. Ha ezen gyerekek mindegyikéről nem is állítják azt, hogy lemaradásukért egyedül ezek az okok valamelyike (vagy együttese) felel, jelentős százalékban mégsem zárják ki egészen ennek az esélyét, és egyértelműen is (4-es minősítéssel) magas arányban teszik felelőssé a szociális-kulturális hátrányokat és az eltérő családi nevelést a gyermekek jelentős részének elmaradásáért. A háttér-okok minősítésének átlagai is ezekben az esetekben a legmagasabbak – első helyen a rossz szocio-ökonomiai státus áll 2,22-

os átlagponttal –, és a másik három lehetséges ok átlagos minősítése is jóval meghaladja az egyéb okoknál látható átlagpontokat. A szociális depriváció, valamint a többségitől eltérő kulturális, szocializációs minták hazai – és különösen a vizsgált régiókban tapasztalható – viszonyok között nagy valószínűséggel a szakértőkben azt a vélekedést alakítják ki, hogy a vizsgálaton megjelent gyermek a roma kisebbséghez tartozik. A rossz szocio-ökonomiai státusz másik két változóhoz képest magasabb aránya viszont arra utal, hogy a szegénység nem csak a roma gyerekeket sújtja, nem csak az ő „normális” fejlődésüket nehezíti meg, hanem ennél tágabb kört érint. Másrészt arra is gondolhatunk, hogy a vizsgálók a cigány etnikumhoz tartozást önmagában is iskolaérettséget veszélyeztető tényezőnek tekintik, még akkor is, ha a cigánynak tartott gyermek vélhetően nem szegény.

3. táblázat. Az elmaradás feltételezett oka (%) és az egyes háttér-okok átlagos pontszáma (N = 650) (A – egyáltalán nem jellemző, B – inkább nem jellemző, C – inkább jellemző, D – nagyon jellemző, E – összesen, F – háttér-ok minősítésének átlaga)

| Háttér-ok                                                 | A  | B  | C  | D  | E   | F    |
|-----------------------------------------------------------|----|----|----|----|-----|------|
| Organikus sérülés, genetikai rendellenesség               | 62 | 14 | 12 | 12 | 100 | 1,75 |
| Minimális agykárosodás (pl. oxigénhiány)                  | 65 | 14 | 15 | 6  | 100 | 1,64 |
| Részképességzavar minimális agykárosodás gyanúja nélkül   | 63 | 14 | 16 | 7  | 100 | 1,70 |
| Rossz szocio-ökonomiai státusz                            | 38 | 20 | 27 | 16 | 100 | 2,22 |
| Nyelvi hátrány, a gyermek anyanyelve nem magyar           | 79 | 11 | 7  | 3  | 100 | 1,35 |
| A többségitől eltérő kulturális háttér                    | 53 | 15 | 20 | 12 | 100 | 1,92 |
| A többségitől eltérő szocializáció                        | 46 | 16 | 23 | 15 | 100 | 2,08 |
| A szülők fogyatékosága, alacsony intelligenciája          | 45 | 22 | 22 | 10 | 100 | 1,99 |
| A szülők nem megfelelő hozzáállása az óvodához, iskolához | 60 | 20 | 14 | 7  | 100 | 1,68 |
| A gyermek elhanyagolása                                   | 61 | 23 | 11 | 5  | 100 | 1,60 |
| Viselkedés-, figyelemzavar                                | 33 | 23 | 29 | 15 | 100 | 1,86 |
| Pszichés problémák, érzelmi labilitás, infantilizmus      | 23 | 27 | 31 | 18 | 100 | 1,61 |
| Verbális készségek általános fejletlensége                | 23 | 24 | 29 | 25 | 100 | 1,56 |

A következő háttér-okok a családi nevelés különböző zavarairaival kapcsolatosak. Ezek között a szülők fogyatékosága, alacsony intelligenciája szintén olyan tényező, ami a vizsgálók szemében utalhat a roma származásra – ezt az elemzésnek ezen a szintjén még csak a megoszlások előbbiekhöz hasonló arányai alapján feltételezhetjük. A szülők nem megfelelő hozzáállása az óvodához, iskolához, illetve a gyermek elhanyagolása viszont olyan jellemzők, amelyeket a területen dolgozó szakemberek inkább az úgynevezett „lumpen” családoknak szoktak tulajdonítani. Ez a feltételezés azonban viszonylag ritkán fogalmazódott meg mintánkban.

Az elutasítási sorrend alapján viszont azt láthatjuk, hogy a gyermekek 79 százalékát, tehát túlnyomó többségét a kérdőívet kitöltők úgy látják, mint akiknek elmaradásaiért a nyelvi hátrány (a gyermek anyanyelve nem magyar) egyáltalán nem felelős. Ilyen határozott elutasítása az esetleges nyelvi nehézségeknek sajnos arról árulkodik, hogy még a szakemberek sem kívánják tudatosítani magukban, hogy roma családokban – és különösen a vizsgált régiókban, Baranyában és Észak-Magyarországon – a más (beás, romani) anyanyelv, illetve legalábbis a kétnyelvűség egyáltalán nem ritka, és éppen ilyen fiatal életkorban még a kétnyelvű gyermekek esetében is számítani lehet a magyar nyelven történő kifejezőkészség nehézségeire, függetlenül a gyermek fejlettségétől. Nyelvészek felhívják a figyelmet az úgynevezett „lingvicizmusra”, a nyelvi különbözőség létét tagadó, negligáló előítéletre, amely elhomályosítja azt aényt, hogy különböző anyanyelvek, csa-

ládi nyelvek léteznek a homogénnek tekintett magyar nyelvi közegben is. A nyelvi különbség mint fejlettséget akadályozó tényező háttér-okként való ritka megjelölése a minősítések átlagából is kitűnik – itt találjuk a legalacsonyabb átlagpontszámot. Ugyancsak itt fordul elő a legkisebb arányban az a gyanú, hogy éppen ez az ok áll a teljesítés fogyatékosága mögött.

Szintén magas, 60 százalékot meghaladó arányban utasítják el a vizsgálatot végző szakemberek az organikus háttérokok mindegyikét (kifejezett genetikai rendellenesség, sérülés, a perinatális károsodás valamely formája akár agykárosodással járó oxigénhiány, akár agykárosodás gyanúja nélküli formában). Ugyanakkor ezek a minősítések jobban szórnak, mint az előbbi, egységes megítélés, hiszen pl. az organikus sérülés, genetikai rendellenesség mint háttér-ok az esetek 12 százalékában a szakértők szerint egyértelmű magyarázatát adhatja a tapasztalt lemaradásnak.

A lista végén szereplő három háttér-ok viszonylag egyenletes szórása és a többi háttér-októl eltérő arányszámai arra utalnak, hogy ezek az iskolaérettséget befolyásoló lehetséges tényezők más típusúak, mint az előbb felsoroltak. Magunk is úgy gondoljuk, hogy a viselkedés- és figyelemzavar, a gyermek pszichés problémái, korához képest infantilis megnyilvánulásai, illetve a verbális készségek általános fejletlensége elsősorban nem okai az eltérő fejlődésmenetnek, hanem inkább következményei, lehetséges megnyilvánulási formái. Ezek a háttér-okok logikai sorából kilógó, más minőségű jellemzők elsősorban a szakértők kívánsága alapján kerültek a listába, ezért nem háritottuk el szerepeltetésüket, de a további, többváltozós elemzéseinkben már nem foglalkozunk velük.

A következőkben megnéztük, vajon a különböző háttér-okok feltételezése változik-e a vizsgált gyermek lakóhelye szerint. (4. táblázat)

4. táblázat. A gyermek lakóhelye és a jellemzőnek tartott háttér-okok előfordulásának gyakorisága

| Háttér-okok („inkább jellemző” és „nagyon jellemző” minősítés együttes százalékos aránya) | Főváros<br>N = 209 | Város<br>N = 175 | Falu<br>N = 250 | Összesen<br>N = 634* |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------|-----------------|----------------------|
| Organikus sérülés, genetikai rendellenesség                                               | 21                 | 23               | 25              | 24                   |
| Minimális agykárosodás                                                                    | 23                 | 19               | 20              | 21                   |
| Részképeességzavar agykárosodás gyanúja nélkül                                            | 32                 | 20               | 17              | 23                   |
| Rossz szocio-ökonomiai státus                                                             | 46                 | 31               | 46              | 43                   |
| Nyelvi hátrány, a gyermek anyanyelve nem magyar                                           | 10                 | 11               | 10              | 10                   |
| A többségitől eltérő kulturális háttér                                                    | 51                 | 26               | 34              | 32                   |
| A többségitől eltérő szocializáció                                                        | 39                 | 34               | 41              | 38                   |
| A szülők fogyatékosága, alacsony intelligenciája                                          | 31                 | 20               | 23              | 32                   |
| A szülők nem megfelelő hozzáállása az óvodához, iskolához                                 | 22                 | 16               | 24              | 21                   |
| A gyermek elhanyagolása                                                                   | 11                 | 15               | 22              | 16                   |

\* A szám kismértékben eltér a 650-es mintanagyságtól, amely a normál általános iskolába javasoltak leválogatása után alakult ki, de adott esetben a hiányzó adatok miatt ez volt a tényleges mintanagyság. A továbbiakban is hasonló táblázatokon a 650-nél valamivel alacsonyabb tényleges létszámokkal találkozunk.

Láthatjuk, hogy a vizsgálatra került és a normál általános iskola első osztályába nem javasolt gyermekek több, mint 40 százalékánál a rossz szocio-ökonomiai státusz a vezető ok az elmaradás indoklásában. Ezt követi a többségitől eltérő szocializáció, majd egyforma arányban, még mindig a minta egyharmadának esetében a többségitől eltérő kulturális háttér és a szülők fogyatékosága, alacsony intelligenciája. A betegségekre – veleszületett vagy a születés után elszenvedett károsodásra – utaló háttér-okok feltételezése a gyermek alulteljesítése okaként nem éri el a lemaradó gyermekek negyedét sem. Ugyanakkor az is látszik, hogy a különböző településeken lakó gyermekek alulteljesítésének indoklása más-más arányokat mutat a listán szereplő lehetséges tényezők esetében. Már önmagában is meghökkentő a minta több, mint felére jellemzőnek tartott kulturális másság mint lemaradáshoz vezető ok tétételezése a vizsgált fővárosi gyermekek esetében,

de azt is láthatjuk, hogy kétszer annyiszor jelölték ezt a minősítést Budapesten, mint a városi almintában. Igaz, ha figyelembe vesszük, hogy a „város” a mi kutatásunkban Miskolcot, Pécsét, Kazincbarcikát, vagy Baranya-, B-A-Z-, illetve Pest megye kisebb-nagyobb városait, a kistélepülések e három megye falvait, a főváros viszont elsősorban a VIII. és a IX. kerületet jelenti, érthetővé válik ez a különbség. A két utóbbi településtípus – ha nincs is ismeretünk a pontos mértékről – a szegény, és egyúttal a roma lakosság magasabb arányaival jellemezhető, mint a jóval rétegzettebb megyeszékhelyek vagy egyéb városok. Így az ezeken a területeken működő nevelési tanácsadókban és szakértői bizottságokban is nagyobb arányban fordulnak meg szociálisan deprivált és/vagy a többségtől eltérően szocializált, eltérő kulturális háttérrel rendelkező családok gyermekei.

Az azonban, hogy az ilyen háttér egyúttal „fogyatékosághoz” is vezet, már nem a település szociális rétegződésével, hanem inkább más feltételekkel magyarázható. Felvethető a megelőző óvodába járás gyakorisága, időtartama mint a lemaradásért felelős egyik fontos tényező. Láttuk, hogy a fővárosban és a kistélepüléseken alacsonyabb volt az óvodáztatási arány, mint a városokban. Olyan ördögi kör sejlik fel már a kereszttáblák alapján is, miszerint Budapest belső kerületeiben, illetve a vizsgált kistélepüléseken magas a szegény és roma családok aránya, ezekből a családokból a gyermekek kisebb valószínűséggel jutnak el rendszeresen óvodába, illetve csak rövidebb ideig, sok esetben csak az iskoláskort megelőző egy évben látogatják azt, ennek következtében nem képesek megfelelni az iskolaérettségi teszteknek. A vizsgáló szakemberek ezek után az adott vizsgálati eszközök segítségével már csak a súlyos lemaradást képesek konstatálni, és ezért a családok szociális és etnikai sajátosságait teszik felelőssé. (Hasonló megállapítást tesz a pedagógusokkal kapcsolatban *Girán és Kardos*, 1997) Másrészt arra is gondolhatunk, hogy maga az iskolaérettségi vizsgálat, a rugalmatlan és szándékai ellenére differenciálatlan tesztelési módszer (hiszen láttuk, hogy aki az egyik területen alulteljesít, az a mérések szerint nagy valószínűséggel más területeken is lemarad) nem képes kiszűrni az értelmi képességek valódi deficitjét. Ehelyett csak az iskolai beválás esélyét igyekszik prognosztizálni, és ennek szellemében akkor jár el jól, ha a vizsgálaton megjelenő és gyengén teljesítő szegény/roma gyerekeket a speciális oktatási formák valamelyikébe irányítja. Nem zárhatjuk ki a sztereotipikus véleményalkotást sem, tehát hogy a gyenge, hiányos óvodai háttérrel rendelkező szegény/roma gyerekek már megjelenésükkel kialakítják a vizsgálóban azt a képet, hogy alkalmatlanok a normál iskolai karrierre.

Ugyancsak kézenfekvő magyarázatot kínált a gyermek elmaradásának jellemzésére – ha létezett – a gyermekorvosi vizsgálat eredménye. Azt találtuk, hogy ha az orvos valamely genetikai kórképet, vagy éppen születéskori károsodást, tehát koraszülöttséget, oxigénhiányt stb. említett, illetve néven nevezett valamely betegséget, ami a gyermek teljesítményére kihathat, akkor a vizsgáló nagy valószínűséggel bejelölte az organikus okok valamelyikét mint az elmaradásért felelős háttér-okot. A szakorvosi vélemény és az okok e részének szoros korrelációja természetes és indokolt, bár teljes mértékben csak akkor lenne meggyőző számunkra, ha az iskolaérettségi vizsgálatban nyújtott teszteredmények is igazolnák az alulteljesítés speciális voltát és eltérését a fent jellemzett, inkább a szociális deprivációból és kulturális másságból eredő alulteljesítéstől.

Láthattuk, a gyermekek fejlődésbeli elmaradásának magyarázatául felhozott egyes háttér-okok gyakorisági adatai (és azok összevetése a gyermek lakóhelyével) meggyőző bizonyítékkal szolgáltak ahhoz, hogy a vizsgált gyermekek nagyon is különböző okokból kerültek a szakértők látókörébe, és a vizsgálatot végzők maguk is érzékelték a vizsgált gyermekek eltérő típusait. Ezt a megállapításunkat tovább erősíti az elvégzett faktoranalízis, mely szerint az elmaradás okaként szereplő háttér-okok nem függetlenek egymástól, hanem jól meghatározhatóan három faktoron helyezkednek el.

Az első faktor a szociális-kulturális okok faktora. Ezen a faktoron található a részképességzavar(ok) minimális agykárosodás gyanúja nélkül, a rossz szocio-ökonomiai



státus, a nyelvi hátrány, a többségitől eltérő kulturális háttér és eltérő szocializáció, a szülők fogyatékosága, alacsony intelligenciája, illetve a szülők nem megfelelő hozzáállása az óvodához, iskolához. Ezek a tényezők nagymértékben együtt járnak, köztük szoros a korreláció. A nyelvi hátrány és a többségitől eltérő kulturális háttér ugyan kevésbé korrelál ezekkel a háttér-okokkal, mint amilyen szoros a kapcsolat a többi felsorolt jellemző között, itt azonban azt a tendenciát látjuk, hogy a gyermekek egy csoportjára vagy egyik ok sem jellemző, vagy csak az eltérő kulturális háttér meglétét vélelmezik a vizsgálók. Ha azonban a nyelvi hátrány megjelenik mint háttér-ok, az minden esetben párosul a kulturális mássággal is. Nyilván ez az együttjárás azokat a gyermekeket jellemzi, akik „fogyatékosága” nem más, mint az, hogy a cigányság olyan csoportjához tartoznak, amely őrzi a közösség kulturális tradícióit, használja saját, eltérő anyanyelvét. A roma gyermekek nagyobb körét a vizsgálók – ahogy általában a többségi társadalom is – inkább szociálisan jellemezhető csoportnak látják, vagyis szegény, tanulatlan, a gyermekek iskoláztatásával kapcsolatban felelőtlen, a társadalmi beilleszkedéshez szükséges nevelést nem biztosító családok gyermekeiként. Természetesen nem zárhatjuk ki azt sem, hogy ebbe a faktorba nem-roma – a már említett szegény, „lumpen” – családok gyermekei is bekerültek.

A második komponenst azok a pszichés okok alkotják, amelyeket – mint már említettünk – nem tekintünk tényleges háttér-okoknak, inkább bármely lehetséges háttér-ok következményének hihetjük, azaz a viselkedés-, illetve figyelemzavar és a pszichés problémák, érzelmi labilitás, infantilizmus tüntek szintén összetartozó jellemzőknek.

A harmadik faktoron pedig az organikus okok helyezkednek el, tehát a genetikai rendellenesség, a magzati, illetve perinatális sérülés, mely a vizsgáloban a minimális agykárosodás gyanúját vetette fel.

Az egyes faktorok élesen kirajzolódnak, és nem találunk közöttük semmifajta korrelációt. Tehát nem állíthatjuk, hogy abból, hogy valakire a szociális-kulturális háttér-okok jellemzőek, egyúttal az is következik, hogy az organikus faktor ne jellemezhetné őt, és viszont. Ugyanez áll az egyébként elhanyagolható pszichés faktorhoz tartozásra is. Előfordulhat, és elő is fordult a mintánkban szereplő gyermekek között is, hogy egy-egy organikus okokkal jellemzett gyermek esetében a vizsgáló egyúttal a gyermek szegénységét és/vagy cigányságát is olyan tényezőnek tekintette, amely hátráltatja őt az egészséges fejlődésben.

Ezt a továbbiakban klaszter-elemzéssel próbáltuk feltárni, miáltal megismerhettük a háttér-okok egymással való összefüggéseinek mintázatait és azok gyakoriságait. A „tisztá” klasztereken kívül (csak „organikus”, csak „szociokulturális”, illetve csak „pszichés” csoportokon kívül, ezek kombinációit is megismerhettük. A kutatásunk elvei alapján kezelhetetlen, tisztán „pszichés” klaszter volt a legnépesebb, ide sorolódott a gyermekek 19 százaléka. A másik két „tisztá” csoport már jóval kevesebb gyermeket foglalt magába, a csak organikus háttér-okkal jellemzett gyermekek 7 százalékos és a csak szociokulturális okkal jellemzett gyermekek 6 százalékos aránnyal szerepeltek. A háttér-okok kombinációi alapján viszont azt láttuk, hogy szociális-kulturális okok mellé sorolt pszichés magyarázatokkal a lemaradók mintájának 14 százalékát, az organikus és szociális okok együttjárásával pedig 12 százalékát jellemezték a szakemberek. Ha a fentiek alapján kísérletet tennénk arra, hogy megbecsüljük, vajon a vizsgálatokon megjelent gyermekek mekkora arányát tekintik szakértőink olyanoknak, akiknek elmaradásában a roma származás jelentős szerepet játszott, ezt az arányt nagyjából 32 százalékosra tehetnénk.

Úgy gondoltuk, érdemes megnéznünk, hogy vajon van-e olyan jellegzetes teljesítési forma, ami miatt a vizsgáló szakemberek különböző háttérokokra gyanakodnak. Előzetes beszélgetéseink alkalmával a pszichológus-gyógypedagógus kollegák több példát is említettek arra, melyek azok a jellegzetes részképesség-zavarok, hiányok, viselkedésfajták, az alulteljesítés különböző formái, amelyek vagy valamely betegséghez, kórképhez, vagy pedig éppen a gyermek szociokulturális helyzetéhez köthetők. Kíváncsak voltunk, ezek a megfigyelések vajon visszatükröződnek-e a kutatási eredményekben.

Megvizsgáltuk tehát, hogy a különböző teszteredményekben tapasztalt alulteljesítés mutat-e összefüggést azzal, hogy a vizsgálatot végző szakemberek milyen mértékben jelelték meg az egyes háttér-tényezőket az alulteljesítés okaként. A háttér-okoknál a jobb áttekinthetőség kedvéért az „inkább jellemző” és a „nagyon jellemző” minősítéseket összegeztük, és csupán ezek együttes százalékos előfordulásait vetettük egybe a különböző területeken a „normális” szintet nem elérő gyermekek eredményeivel. (5. táblázat)

5. táblázat. A teszteredmények szerinti faktorok és a háttér-okok összefüggései (A\*-gal jelölt összefüggések a khi-négyzet próba alapján szignifikánsnak bizonyultak.)

|                                 | Érés-faktor | Intelligencia-faktor | Ábrázolás-faktor | Verbalitás-faktor |
|---------------------------------|-------------|----------------------|------------------|-------------------|
| Organikus, genetikai            | 33*         | 38                   | 50               | 32*               |
| Minimális agykárosodás          | 25*         | 25                   | 24               | 23                |
| Részképességszavar              | 18*         | 12*                  | 14*              | 20                |
| Rossz szocio-ökonomiai státus   | 43          | 47*                  | 58*              | 52*               |
| Eltérő kulturális háttér        | 32          | 37*                  | 39*              | 39*               |
| Eltérő szocializáció            | 40          | 44*                  | 43               | 45*               |
| Szülők alacsony intelligenciája | 34          | 39*                  | 48*              | 40*               |

Jól látható, hogy a vizsgálatot végző szakemberek az érés-faktorbeli teljesítményeket úgy látják, mint amelyek döntően csak organikus okokkal függenek össze, és nem befolyásolja az ezen a faktoron található eredményeket a gyermek szociális helyzete vagy kulturális mássága. Ezzel szemben az intelligenciával és az ábrázolási képességgel szerintük szinte az összes olyan háttér-tényező összefügg, amelyben a gyermek társadalmi, családi helyzete fejeződik ki. (Jelen esetben azokat az összefüggéseket látjuk, ahol a feltételezett hátrányos szociális helyzet rossz teljesítményt eredményez.) A verbalitás-faktoron nyújtott teljesítmények is döntően szociális tényezőkkel magyarázhatóak a kutatásban részt vevő pszichológusok-gyógypedagógusok szerint, bár az a vélemény is kifejeződik, miszerint az organikus sérülés, genetikai károsodás is kihat a gyermek verbális képességeire.

Összességében pedig azt látjuk, hogy vizsgálatokat végző szakértők szemében a különböző területeken tapasztalható alulteljesítés sokkal gyakrabban és erőteljesebben függ a gyermek szociális helyzetétől, a család társadalmi státusától, a gyermek családjának a többségitől eltérő kulturális és szocializációs sajátosságaitól (tehát, hogy nagy valószínűséggel a gyermek roma), mint a veleszületett károsodásoktól vagy a gyermek élete során szerzett betegségeitől, fogyatékoságától. Természetesen nem tudhatjuk, hogy ez az összefüggés mennyire objektív, hiszen itt a mért teszteredményeket nem a gyermek tényleges egészségügyi vagy éppen szociális státusával, hanem csak a vizsgáló erre vonatkozó feltételezésével vetettük egybe. Ugyanakkor a szakember a teszteredményeken kívül ismer néhány objektív adatot is a gyermekkel kapcsolatban – például a gyermek óvodai előtörténetét, vagy ahol van, gyermekorvosi, gyógypedagógiai szakvéleményt –, illetve személyesen találkozik a gyermekkel és valamelyik szülőjével. Azt viszont már nem tudhatjuk, hogy a teszteredmények, az ismert háttéradatok, valamint a személyes találkozás alapján kialakított összképben melyik tényező játssza a meghatározó szerepet akkor, amikor a szakember a véleményét megfogalmazza, illetve a gyermek további sorsára vonatkozó döntését meghozza.

### A javasolt képzési forma

A nevelési tanácsadókban és szakértői bizottságokban vizsgálaton megjelent gyermekek számára az a tét, vajon alkalmasnak találják-e őket az általános iskola első osztályába való beiratásra, vagy pedig valamely speciális oktatási formát tanácsolják számukra. A speciális oktatási forma gyűjtőnév alatt foglaltuk össze az összes olyan lehetséges képzési helyet, ami nem a normál első osztály, és ahol a gyermek a következő tanévet tölte-

ni fogja. Ezek típusát és az egyes oktatási-képzési intézményekbe javasolt gyermekek mintán belüli megoszlását a 6. táblázat mutatja.

6. táblázat. A javasolt képzési forma

|                                             | Gyakoriság | Százalék |
|---------------------------------------------|------------|----------|
| Általános iskola 1. osztálya                | 199        | 23,6     |
| Általános iskola 1. osztálya + fejlesztés   | 60         | 7,1      |
| Óvoda nagycsoportja                         | 88         | 10,4     |
| Óvoda nagycsoportja + fejlesztés            | 232        | 27,5     |
| Kislétszámú osztály                         | 92         | 10,9     |
| Szakértői bizottság                         | 28         | 3,3      |
| Kijelölt általános iskola (kisegítő iskola) | 101        | 12,0     |
| Magániskola, alapítványi iskola             | 8          | 0,9      |
| Egyéb                                       | 37         | 4,4      |
| Összesen                                    | 849        | 100,0    |

A javasolt speciális képzési formák több szempontból is különböznek egymástól. Az óvoda nagycsoportjának megismétlése, illetve a további egy évi óvodába járás – fejlesztéssel kiegészítve – azt fejezi ki, hogy a gyermek elmaradásának csökkentését, behozását a szakértő lehetségesnek és kívánatosnak is tartja, úgy véli, ez a további év talán elégséges lesz számára ahhoz, hogy az iskolaérettséget elérje. Aki az általános iskola első osztályába mehet, csupán egyidejűleg célzott fejlesztést javasolnak számára, szintén nagy eséllyel utoléri majd társait. Akit azonban a nevelési tanácsadókól a szakértői bizottság elé irányítanak, nagy valószínűséggel olyan mértékben látják elmaradva korától, illetve teljesítményét az iskolai beváláshoz szükséges teljesítménytől, hogy innen se vissza az óvodába, se a normál iskolába nem vezethet már az útja, hanem csak a kis létszámú osztály, vagy még inkább a mostanában „kijelölt általános iskola” néven szereplő kisegítő iskola felé. Még egyértelműbb azok helyzete, akiket a szakértői bizottságokból már eleve ezekbe az iskolatípusokba irányítanak. Ezekből az intézményekből már sok esélye nincs a gyermeknek az elmaradás behozatalára, társainak utolérésére. A magániskola egyes helyeken és bizonyos társadalmi rétegek gyermekei számára esetleges kibúvó lehet a zsákutcás intézménytípusok elől, de az ide irányított gyermekek mintán belüli alacsony aránya nem engedi meg, hogy többet tudjunk meg róluk.

Így az átláthatóbb elemzés céljaira a beiskolázási javaslatokat összevonva három kategóriát alakítottunk ki. Az első kategória az általános iskola első osztályát és az ott folytatandó speciális fejlesztést foglalja magába. A másodikba azok kerülnek, akiket az óvoda nagycsoportjának megismétlésére, esetleg ottani fejlesztésre javasoltak. A harmadik kategóriát pedig nevezhetjük a „szegregált iskolatípusok” kategóriájának, hiszen akár a kislétszámú osztályba, akár az úgynevezett kijelölt általános iskolába küldik, illetve ha a nevelési tanácsadó a szakértői bizottságba utalja a vizsgált gyermeket (alapvetően azzal a gyanúval, hogy a gyermeket speciális iskolában lenne célszerű elhelyezni), hogy az hozza meg iskoláztatásával kapcsolatban a döntést, ez minden esetben a kortársaktól elkülönítő iskola- vagy osztálytípusban folytatandó tanulmányi utat jelent. Az így létrehozott kategóriák szerint most már megnézhetjük, vajon a „kemény adatok” alapján talá-lunk-e jellegzetes eltéréseket a gyermekek beiskolázási javaslatai között.

A gyermek neme alapján nem találtunk különbséget a javaslatok tekintetében. Ez talán csak azért említésre méltó, mert a minta egészében – mint láthattuk – a fiúk kétszeres arányban képviseltetnek, mint a lányok. Aki azonban már a szakemberek elé került, úgy látszik, nem esik más-más megítélés alá aszerint, hogy fiú-e vagy lány.

A gyermek lakóhelye azonban már hatással van a gyermek sorsának meghatározására. A kistelepülésen élők számára a leggyakoribb javaslat az óvoda nagycsoportjának megismétlése, döntően a speciális fejlesztés igényének megfogalmazásával együtt. Tudjuk,

hogy ezen a településtípuson a gyermekeknek csak 70 százaléka járt megelőzően rendszeresen óvodába, így öröndetes, hogy a szakemberek ezt a gyermek sorsát nem megpecsételő oktatási formát választják legszívesebben. Ugyanakkor a fővárosban, ahol a három településtípus között a legrosszabb óvodázási mutatókat találtuk, a szakértők a legkevésbé hajlamosak a gyermeket visszairányítani az óvodába. Igaz, ha mégis az óvodába járást tanácsolják, akkor azt a célzott fejlesztésre vonatkozó javaslattal együtt teszik. Ami a fővárosban vizsgált gyermekek minta egészétől drasztikusan különböző voltát mutatja, az azonban a normál általános iskola felé irányítás legalacsonyabb, viszont a szegregált képzési forma valamelyikét megfogalmazó javaslat legmagasabb, közel 40 százalékos aránya. A vizsgált fővárosi gyermekek körében az alapítványi és magániskolák és egyéb, a kutatásban nem részletezett oktatási formák is feltűnően gyakrabban kerülnek a javaslatba, mint a másik két településtípuson.

### *A vizsgálati eredmények és a javasolt képzési forma*

Láttuk, hogy a tesztek nem tudtak hatékonyan differenciálni a gyerekek között különböző területeken nyújtott teljesítményeik között, vagyis hogy az a gyerek, aki valamely területen szélsőségesen gyengének, enyhén lemaradónak vagy éppen átlagosnak minősült, az a többi vizsgált területen is hasonló teljesítményt nyújtott. Kíváncsiak voltunk arra, vajon a teljesítmény globális szintje hogyan befolyásolja a szakértő által meghozott javaslatot.

A javaslatokat ismét három kategóriába soroltuk, de eltérően az előbb használt besorolástól, most igyekeztünk komolyan venni a lehetséges oktatási-fejlesztési típusoktól várt hatást, és ezért a célok szempontjából osztályoztuk a gyermek számára meghatározott intézményt.

Az első kategóriába a normál általános iskolába irányított gyermekeket soroltuk. Itt akár részesül a gyermek kiegészítő fejlesztésben, akár nem, iskolai pályája a normál keretek között kezdődik, és nagy valószínűséggel semmilyen befolyással nem lesz iskolai karrierjére az, hogy iskolaérettségét a beküldő megkérdőjelezte, és szakértői döntéssel került az iskolába. A második csoportba azok kerültek, akik számára valamiféle fejlesztést szükségesnek tartottak, és ezért – az 1996 után született gyermekek esetében – vissza az óvodába (esetleges kiegészítő fejlesztéssel), vagy kislétszámú (korrekciós) osztályba irányították őket. Ezeket a megoldásokat jóhiszeműen a gyermek sorsát nem megpecsételő, speciális fejlesztési formáknak tarthatjuk, hiszen – legalábbis az elvek szintjén – ezekben az intézményekben a fejlesztésen van a hangsúly, azon, hogy a gyermek idővel utolérje társait és a normál iskolában tanuljon tovább. A harmadik kategóriába pedig azokat soroltuk, akik 1996 előtt születtek (tehát már a vizsgálat idején is túlkorosak voltak), és mégis visszairányították őket az óvodába, vagy akiket a kisegítő iskolába javasoltak, illetve a nevelési tanácsadóból a szakértői bizottság elé küldtek. Akivel kapcsolatban így határoztak, annak sorsát a döntés nagy valószínűséggel hosszú távon, esetleg egy életen át megpecsételi. Hiszen ha például a legenyhébb esetben, a szakértők által javasolt további egy óvodai év után sikerül is az addigra 8 éves, vagy még idősebb gyermeknek normál általános iskolában elkezdenie a tanulmányait, a legalább elvárt általános iskolai végzettséget nehezen tudja majd még iskolaköteles korában megszerezni, nem beszélve az életkorából adódó várható konfliktusokról a majdani iskolai közösségben. A kijelölt általános iskolák pedig eleve nem ígérk a normál iskolával egyenértékű tudás megszerzését vagy a továbbtanulás lehetőségét az ide irányított gyermekek számára.

Most már megnézhetjük, vajon az iskolaérettségi teszteken nyújtott teljesítmény megfelel-e a beiskolázási javaslatoknak. (7. táblázat)

Bár a teljesítményszint és a beiskolázási javaslat között a minta egészét tekintve szignifikáns a kapcsolat, tehát a szakértők valóban a vizsgálat során tapasztalt képességek szerint irányítják a gyermekek többségét a megfelelő képzési forma felé, azért arra is fel kell figyelnünk, hogy ez nem minden esetben történik így. Az elemzésnek ezen a szintjén még

7. táblázat. Teszteredmények szerinti klaszterek és a szakértői beiskolázási javaslata. (A – Normál szinten teljesítők, B – Gyengén teljesítők, C – Erősen alulteljesítők)

| Iskolatípus                                | A<br>N=219 | B<br>N=261 | C<br>N=234 | Összesen<br>N=714 |
|--------------------------------------------|------------|------------|------------|-------------------|
| Általános iskola + fejlesztés              | 69         | 23         | 8          | 100               |
| Óvoda és/vagy speciális képzés, fejlesztés | 21         | 42         | 37         | 100               |
| Kijelölt iskola vagy szakértői bizottság   | 14         | 40         | 46         | 100               |

nem tudhatjuk pontosan, miért javasoltak 14 százaléknyi normál szinten teljesítő gyermeket kijelölt általános iskolába, vagy éppen az ezt a javaslatot megtenni hivatott szakértői bizottság elé. Azt sem tudhatjuk, a gyengén teljesítők közel negyede, sőt, a szélsőségesen alulteljesítők 8 százaléka miért jut mégis a normál általános iskolába. És szintén kérdés, mi vezet az enyhén alulteljesítő gyermekek adott esetben meglehetősen különböző megítéléséhez, hiszen nagyjából azonos arányban kerülnek „sorsukat nem megpecsételő” vagy „megpecsételő” intézménytípusba, vagyis az intézménytípus kiválasztásával esetenként megelőzzák fejlesztésüket, máskor viszont – úgy tűnik – lemondanak erről.

Ezekre a kérdésekre a következő, többváltozós elemzés segítségével kíséreltünk meg választ adni. Megnéztük tehát, hogy a különböző teljesítménytípusok faktorai milyen összefüggésben állnak a gyermek számára javasolt oktatási-képzési formával, most már az ismert „kemény adatok” figyelembevételével.

Mind a négy főfaktor (intelligencia, verbális készség, ábrázolás, érettség), amelyeket az egyes területekre vonatkozó tesztek összesítéséből állítottunk össze, a regresszióanalízis számításai szerint összefüggést mutatott azzal, hogy, milyen településtípuson lakik a gyermek, járt-e előzőleg óvodába, illetve hogy milyen javaslatot fogalmaztak meg számára a vizsgálatot lefolytató szakemberek. Az érettség- faktorra ezen kívül a gyermek neve is befolyást gyakorolt – a lányok valamivel érettebbnek mutatkoztak, mint a fiúk. A lakóhely oly módon függ össze egyrészt a tesztekben nyújtott eredményekkel, másrészt pedig a javaslattal, hogy a kistélepülésen élő gyermekeket még a más településeken élőkhez képest rosszabb teljesítményük mellett is inkább irányítják a különböző speciális oktatási formák felé – kis létszámú osztályba, esetleg vissza az óvodába, célzott fejlesztést javasolva számukra –, mintsem a kisegítő iskolába. A fővárosban ez éppen fordítva van, ott még az előbbieknél jobb teljesítménnyel is inkább a kisegítő iskolába kerülnek a korosztályuktól lemaradó gyerekek. Nem tudunk nem arra gondolni, hogy a javaslatokat itt nem a teljesítmény, hanem inkább az elérhető intézményi lehetőség befolyásolta. Ha a kistélepülésen vagy közelében nem áll rendelkezésre a szélsőségesen lemaradottak oktatását-fejlesztését szolgáló kisegítő iskola, ott beérik az enyhén alulteljesítők számára fenntartott oktatási típussal – még ha ez nem is áll összhangban a teszteredményekkel. Ha pedig így van, akkor megkérdezhetjük, mi szükség van a bonyolult, a korábban óvodába nem, vagy csak keveset és rendszertelenül járó gyermekek számára az idegen közegben lefolytatott, épp ezért komoly frusztrációval járó és így teljesítményüket még tovább rontó vizsgálatokra?

#### *A szakértői vélekedés az elmaradás okáról és a javasolt képzési forma*

Azt láttuk, a teszteredményeknek önmagukban csak korlátozott szerepük van abban, hogy milyen iskolatípust javasolnak a gyermek számára a vizsgálatot végzők. Érdemes ezek után azt megnézni, vajon az elmaradás okaként felhozott magyarázatok hogyan hatnak ki döntéseikre. Azt szerettük volna megtudni, hogy a nevelési tanácsadóknak és szakértői bizottságokban dolgozó szakemberek mennyire támaszkodnak korábban felgyülemlett tapasztalataikra – arra a rutinra, amely segítségével már néhány mozaikból is ráismernek bizonyos gyermeki típusokra, arra a tudásra, amit a környékbeli óvodákról, isko-



lákrol, képzési formákról szereztek, vagy éppen azokra az ismereteikre, amelyekből a társadalomról alkotott általános képüket is felépítették. Úgy gondoljuk, ha a tesztteredmények önmagukban nem biztosítják az egzakt döntést a teljesítmény alapján történő selekcióra, akkor minden bizonnyal szerepet játszik az oktatási-fejlesztési formával kapcsolatos javaslatban a teljesítmény-deficit mögött feltételezett ok tulajdonítása.

Ha kielégítő választ egy egyszerű keresztábrával nem is kaphatunk erre a kérdésre, mégis érdemes megnéznünk, milyen összefüggés áll fenn a javasolt oktatási-fejlesztési formák és az elmaradottságok okaként megjelölt háttér-okok között. (8. táblázat)

8. táblázat. A javasolt képzési forma és a háttér-okok együjtjárása. (A – Általános iskola, iskola + fejlesztés, B – Óvoda, óvoda + fejlesztés, C – Kislétszámú osztály, D – Szakértői bizottság és kijelölt általános iskola)

| Háttér-okok („inkább jellemző” és „nagyon jellemző” minősítés együttes %-os aránya) | A  | B  | C  | D  | Egyéb | Összesen |
|-------------------------------------------------------------------------------------|----|----|----|----|-------|----------|
| Organikus, genetikai                                                                | 1  | 34 | 10 | 46 | 9     | 100      |
| Minimális agykárosodás                                                              | 4  | 43 | 17 | 27 | 9     | 100      |
| Részképességzavar                                                                   | 16 | 54 | 18 | 4  | 8     | 100      |
| Rossz szocio-ökonomiai státus                                                       | 3  | 53 | 15 | 26 | 3     | 100      |
| Eltérő kulturális háttér                                                            | 4  | 49 | 13 | 28 | 7     | 100      |
| Eltérő szocializáció                                                                | 4  | 49 | 13 | 28 | 6     | 100      |
| Szülők alacsony intelligenciája                                                     | 4  | 49 | 13 | 28 | 6     | 100      |

Azt látjuk, hogy az organikus okok, genetikai károsodások vagy betegségek miatt súlyosan elmaradott gyermekeket javasolják legnagyobb valószínűséggel a „fogyatékosok” számára fenntartott iskolatípusokba. Ezzel szemben a feltehetően agykárosodás nélkül bekövetkezett részképesség-zavarral diagnosztizált gyermekeknek van a legnagyobb esélyük arra, hogy normál általános iskolában kezdjék meg tanulmányaikat, és számukra javasolják leginkább az óvoda megismétlését, esetleg valamiféle célzott fejlesztést is. Azoknak a gyermekeknek azonban, akik elmaradásának hátterében a feltételezés szerint elsősorban nem más áll, mint a szociális depriváció, a nehéz családi körülmények, a szülők tudatlansága, iskolázatlansága, vagy éppen a többségtől eltérő szocializáció és/vagy a kulturális másság, csupán épp a felüket javasolják iskolába vagy óvodába, megfelelő fejlesztést biztosítva számukra. Másik felük viszont szegregált iskolatípusba kerül majd, ezen belül is többségük a zsákutcát jelentő kijelölt általános iskolába. Miután tudjuk, hogy a szociális-kulturális sajátosságok szorosan együtt is járnak, azaz a vizsgálatot végző és javaslatot megfogalmazó szakértő szemében ezek együttesen okai a gyermek enyhébb vagy szélsőségesebb elmaradásának korosztálya átlagától, azt is észre kell vennünk, hogy a szakértők mindennek tudatában mondanak le igencsak gyakran arról, hogy az ily módon hátrányt szenvedő gyermek számára olyan képzési típust javasoljanak, ahol még lenne esélyük az eredendően nem korlátozott képességeiket az iskolai bevéálás szintjére emelni. Ez pedig valószínűleg nem történhet más miatt, mint annak a tapasztalatnak a tudatában, hogy ma Magyarországon a szociális hátránnyal sújtott és a többségtől eltérő tradíciójú, eltérő szocializációs gyakorlatot követő családok gyermekei számára nem adatik egyenlő esély a sikeres társadalmi bevéálásra.

#### *A szakértők elvárásai a javasolt képzési formákkal kapcsolatban*

A kérdőív utolsó blokkja lehetőséget adott a kitöltőknek, hogy a gyermek számára javasolt képzési formát indokolják, véleményezzék aszerint, vajon a döntés miért született, mit várnak a döntéstől. Három indoklástípust kínáltunk fel számukra, és ezek mindegyikét értékelniük kellett aszerint, vajon milyen mértékben vették figyelembe az adott szempontot a döntés meghozatalakor. A válaszok megnyugtathatnak bennünket: a gyermekek túlnyomó többségét azért irányították valamely oktatási-fejlesztési forma irányába, mert



azt tartották a leginkább megfelelőnek a gyermek képességei alapján. Úgy tűnik, a vizsgálatot végző szakemberek biztosak javaslatukban, úgy érzik, megismerve egy-egy gyermek teljesítményszintjét a különböző területeken, el tudták dönteni, melyik az adekvát oktatási forma számára. Megnyugtató az is, hogy szemmel láthatóan a család érdekeit is figyelembe veszik, legalábbis ott, ahol ez megtehető, illetve előfordul, hogy a szülő kívánságát valamilyen oknál fogva méltányolják (például: „A tanulásban akadályozottak általános iskoláját javasoltuk, de a szülő ezt nem fogadta el. Amennyiben nem felel meg a gyermek, ígéretet tett a következő tanévben az áthelyezés elfogadására” vagy „A szülő döntött a kis létszámú osztály mellett a kisegítő iskolával szemben. A gyermek határeset jellegű teljesítményt mutat”). Az adatok viszonylag egyenletes szórása a különböző értékelési fokozatokban azt sejteti, hogy minden egyes esetben egyenként mérlegelték, vajon a család érdekeihez való alkalmazkodás nem árt-e a gyermek fejlődésének. Némelyiket vet az amúgy fényes képre az, hogy ha nem is gyakran, de a gyermekek 7 százalékának esetében (és ha az „inkább jellemző szempontot” is hozzávesszük, 14 százalékban) úgy érzik a vizsgálók, a döntés nem a gyermek képességeihez, hanem inkább a lehetőségekhez alkalmazkodott. Ahol nincs normál általános iskolában vagy óvodában pedagógiai fejlesztésre lehetőség, vagy ahol nincs a közelben kijelölt általános iskola, de van speciális (kis létszámú) osztály, ott, ha fejlesztésre nem is, de az elkülönítésre minden bizonnyal van mód. Ez pedig a vizsgálatot végzők egy része szemében is nyilvánvalóan zsákutcát jelent a gyermek számára, csak éppen nem tudják megóvni tőle a gyereket.

Településtípusok szerint bontva a mintát láthatjuk, hogy újra a fővárosi gyermekekkel kapcsolatos döntések térnek el a minta egészétől. Budapesten a gyerekek közel egyötödével kapcsolatban fogalmazódik meg az az állítás, hogy a javasolt képzési forma ugyan nem ideális a gyermek fejlődése szempontjából, de nem áll rendelkezésre olyan lehetőség, amire a gyermeknek szüksége lenne. (Ebben szerepet játszhat az a tény, hogy éppen a főváros VIII. kerületében nem működik kislétszámú osztály, amelyet pedig a szakemberek sok gyermek számára jobb megoldásnak tartanak, mint a normál létszámú iskolai csoportot, vagy épp a kijelölt/kisegítő iskolát.)

Amikor azt kérdeztük a szakemberektől, hogyan képzelik el a javasolt képzési forma keretein belül a gyermek további fejlődését, jövőjét, ugyancsak kiderült, hogy nem minden esetben tartják célravezetőnek a választott intézményt. Ahogy már többször is tapasztaltuk, a városokban vizsgált gyermekek sorsa a legkiegyenlítettebb. Kétharmadukról a vizsgálatot végzők azt vélelmezik, hogy a választott iskolatípus olyan képzést nyújt majd számukra, ami képességeiknek megfelelő, és biztosítja számukra a fejlődést. Ehhez járul még az a 22 százalékos arány, amely a normál beiskolázást vagy annak közeli elérését valószínűsíti. Csupán – persze ez sem lebecsülendő! – 9 százalékos azok aránya, akik a javasolt lehetséges iskolatípusban valószínűleg tartósan lemaradnak társaiktól. Ezzel azonban a fővárosiak 14 százalékos és a kistépüléseken élő gyermekek 17 százalékos arányait kell szembeállítanunk, vagyis azt láthatjuk, hogy a szakemberek annak tudatában hozták meg a 6–7 éves korú gyermekek nem elhanyagolható arányának életsorsát minden bizonnyal hosszú távon vagy éppen végérvényesen meghatározó döntésüket, hogy az nemhogy javítana, hanem inkább ront esélyeiken. Ez az arány természetesen összhangban áll azzal, hogy a nevelési tanácsadókban vagy szakértői bizottságokban dolgozó szakemberek tudják, hogy esetenként elérhető közelségben nem áll rendelkezésre az a képzési forma, amelynek segítségével talán még időben közbeavatkozhatnának, és nem kellene lemondaniuk azokról a gyerekekről, akik rossz helyre születtek.

Azt is megnéztük, vajon az átlagosnál rosszabbul teljesítő gyermekekkel kapcsolatos szakértői vélekedések az elmaradás okáról, és az az elképzelés, hogy a javaslatban megjelölt oktatási intézmény, fejlesztési mód hogyan befolyásolja majd a gyermek további sorsát, mutat-e valamiféle jellegzetes összefüggést. Azt találtuk, hogy a vizsgálat idején részkepesség-zavarral jellemzett gyermekeket látják leginkább úgy a szakemberek, hogy elmaradásuk

csak átmeneti, de nagy valószínűséggel nem hat ki a gyermek későbbi sorsára. A legkevésbé a genetikailag károsodott vagy beteg, sérült gyermekekkel kapcsolatban gondolják azt, hogy idővel képessé válhatnak a normál iskolai teljesítményre, inkább azt valószínűsítik – legalábbis közel egyharmaduk esetében –, hogy fogyatékoságuk miatt tartósan leszakadnak kortársaiktól. De meglehetősen szkeptikusnak tűnnek azokkal a gyermekekkel kapcsolatban is, akiket rossz szociális helyzetükkel, illetve többségtől eltérő kulturális vagy szociális háttérrel jellemeztek, vagy ahol a szülők alacsony intelligenciáját vélelmezték. Közülük csak minden harmadik gyereknél látják esélyét annak, hogy idővel normál iskolába mehetnek (vegyük figyelembe, hogy a szakértők ezeknek a gyermekeknek is jelentős részét visszaküldték az óvodába, és mégsem tartják valószínűnek, hogy a célzott óvodai fejlesztés segít majd rajtuk), de mintegy negyedükről azt gondolják, hogy soha nem lesznek képesek behozni lemaradásukat. Ismét felvethető az a gondolat, hogy vajon ezt a sejtésüket a gyermek szélsőségesen rossz teljesítménye motiválta-e, vagy inkább az a társadalomismeret, miszerint a szegénység, a „másság” – jelen esetben nagy valószínűséggel a roma származás – végérvényes leszakadással fenyegeti az ilyen családokba született gyerekek jelentős részét.

### **„Roma” gyerekek a nevelési tanácsadókban és szakértői bizottságokban**

Az eddigiek alapján célszerűnek tűnt egy olyan kategória mesterséges kialakítása, amelybe azokat a gyermekeket sorolhatjuk, akiknek lemaradását a szakértők elsősorban a gyermek cigányságából eredő tulajdonságaival hozzák összefüggésbe – vagyis akiket a „többségtől eltérő szocializáció”, a „többségtől eltérő kulturális háttér”, illetve a „nyelvi hátrány, a gyermek anyanyelve nem magyar” változók közül legalább kettőben az „inkább” vagy „nagyon jellemző” minősítéssel jellemeztek. Már többször hangsúlyoztuk, hogy ezeket a jellemzőket nem tekintjük a romasághoz tartozás objektív kritériumainak, csupán alkalmasnak látjuk őket arra, hogy a kutatásunk során feltárt összefüggéseket megvizsgálhassuk annak tükrében, vajon a közreműködő szakértőink jellemezték-e ezekkel a tulajdonságokkal a gyermekeket, vagy sem. Amikor tehát a továbbiakban a „roma” és „nem roma” kategóriákat használjuk, nem gondoljuk, hogy egy élesen meghúzható etnikai választóvonalat rajzolhatunk, miáltal eredményeinket kivetíthetjük általában a roma és nem-roma gyermekekre. A mindvégig használt idézőjel is arra szolgál, hogy ne feledjük, a kategória csak jelen kutatási beszámolóinkra érvényes tartalommal bír.

Nagy valószínűséggel a „rossz szocio-ökonomiai státus” minősítés jellemzőként történő megjelölése is gyakran roma gyermekeket érint, de ez a jellemzés egyben lehetővé teszi, hogy a kérdőívet kitöltő ne minősítse a vizsgált gyermeket etnikai alapon. Az adatok alapján ennek ellenére megtehetjük volna, hogy a szociális deprivációra utaló jellemzést mégis hozzacsatoljuk a kifejezetten az etnikai másságra utaló minősítésekhez, hiszen – mint láttuk – ezek a jellemzések szoros összefüggést mutattak egymással. Ugyancsak nem láttuk korrektnek, hogy a „szülők fogyatékosága, alacsony intelligenciája” vagy a „szülők nem megfelelő hozzáállása az óvodához, iskolához” tulajdonságokkal minősített gyermekek körét is a „romák” csoportjához soroljuk, pedig ezen változók is szorosan együtt jártak az etnikai alapon történő minősítéssel. Hogy mégsem tettük, éppen azért volt, hogy semmiképpen se mossuk össze a hátrányos szociális helyzetet, az elhanyagoló családi miliót a kifejezetten cigányságra utaló jellemzéssel, hiszen ezzel azt értük volna el, hogy a szociális deprivációt azonosítottuk volna a cigánysággal, vagyis a cigánysághoz tartozást egyszerűen szociális kategóriaként értelmeztük volna. Adataink alaposabb elemzése azonban azt mutatta, hogy nem minden cigányként jellemzett gyermekről állították azt a szakértők, hogy egyúttal szegény is volna (vagyis hogy ezek a sajátosságok együttesen befolyásolták teljesítménybeli lemaradását), és fordítva, azt is láthattuk, hogy a szegénységük miatt az átlagtól elmaradó fejlettséggel jellemzett gyermekek köre tágabb, mint a csak etnikai alapon jellemzettké. Már utaltunk rá, hogy a gyermekek egy része olyan családi háttérrel rendelkezik, amelyet az ún.

„lumpen” jelzővel szoktak illetni, és minden bizonnyal létezik jelző és minősítés nélkül is szegénység, ami már kisgyermekkorban megnehezíti a gyermek zökkenőmentes fejlődését.

A „roma” és „nem-roma” gyermekek közti összehasonlítást természetesen csak azokra a gyermekekre nézve tudjuk elvégezni, akiket a vizsgálók nem tartottak alkalmasnak a normál általános iskolába való beíratásra, hiszen csak azokat jellemezték a kérdőívet kitöltők a lehetséges háttér-okokkal, akiket társaiktól lemaradtak minősítettek. Eszerint az iskolába irányított gyermekektől megtisztított – tehát 650-es – mintán belül a „roma” gyermekek aránya 30 százalékos volt.

Sem életkoruk, sem lakóhelyük szerint nem találtunk lényeges különbséget a vizsgált „roma” és „nem roma” gyermekek megoszlásában. Ugyanakkor viszont jelentős különbséget tapasztalhattunk az óvodába járás tekintetében. A „nem romák” háromnegyede, a „romáknak” viszont csak kétharmada járt a kívánatos ideig, 10 százaléka pedig rendszeresen, de csak az iskoláskort megelőző utolsó évben óvodába. Egynegyedük több éve rendszertelenül, további 10 százalékuk csak a nagycsoportba, de oda is rendszertelenül járt, és 4 százalékot tettek ki azok, akik soha nem részesültek óvodai oktatásban. Talán ez magyarázza, hogy a „roma” gyerekek szignifikánsan nagyobb arányban kerültek vizsgálatra a nevelési tanácsadókban, mint a szakértői bizottságokban, hiszen a gyenge óvodáztatási arányok miatt az óvoda sokszor nem tudott dönteni az iskolaérettség kérdésében, illetve amennyiben egyáltalán nem járt egy gyerek óvodába, a nevelési tanácsadó szűrővizsgálata mindenképpen szükséges az iskolai beíratkozáshoz. Azonban az, hogy az itt vizsgált gyermekekre milyen sors vár, vagyis hogy az őket tesztelő szakemberek hova irányítják őket, már – ahogy láttuk – nagymértékben összefügg az óvodai képzés, illetve az ott megszerezhető tudás hiányával.

Megnéztük, hogyan teljesítettek a „romák” a különböző tesztekben, vajon eltér-e teljesítményük a „nem romáktól”. (9. táblázat)

9. táblázat. Az egyes területeken mért teszteredmények átlagai az etnikai jellemzők szerint képzett kategóriákban

| A vizsgált terület                   | „nem-roma”<br>N = 442 | „roma”<br>N = 191 | Összesen<br>N = 633 |
|--------------------------------------|-----------------------|-------------------|---------------------|
| Ábrázoló-kifejező készség            | 0,71                  | 0,47              | 0,64                |
| Munkaérettség                        | 0,95                  | 0,73              | 0,88                |
| Általános tájékozottság              | 1,04                  | 0,60              | 0,91                |
| Mennyiségfogalom                     | 0,98                  | 0,71              | 0,90                |
| Beszédmegértés                       | 1,30                  | 0,98              | 1,20                |
| Beszéd kifejezőkészsége              | 1,01                  | 0,72              | 0,93                |
| Verbális gondolkodás                 | 0,98                  | 0,67              | 0,89                |
| Performációs gondolkodás             | 0,94                  | 0,51              | 0,81                |
| Megfigyelt kép és emlékezet/verbális | 0,93                  | 0,57              | 0,82                |
| Megfigyelt kép és emlékezet/vizuális | 0,99                  | 0,77              | 0,92                |
| Mozgáskoordináció                    | 1,06                  | 1,02              | 1,05                |

Az átlagok összehasonlításakor drasztikus különbségeket fedezhetünk fel a romaságukkal jellemzett és nem jellemzett gyermekek csoportjai között. Egyedül a mozgáskoordináció fejlettsége nem függ a vélt etnikai csoport-hovatartozástól, ez az egyetlen olyan vizsgált terület, ahol a két csoport között nem szignifikáns az eltérés. Ha a különböző területek fejlettségének mérésére szolgáló tesztek összevonásával elkezdett teljesítmény-faktorokat hasonlítjuk össze, akkor is hasonló különbségeket találunk, azaz a „romák” az összes terület faktor score-jaiban is eltérnek, és rosszabb teljesítményt mutatnak, mint a többiek. E számítások szerint is csak az érettséget mérő tesztet főfaktora nem mutat szoros, szignifikáns összefüggést a gyermek etnikai jellemzésével.

Nem találtunk viszont jelentős különbségeket abban, hogy a „nem-romákat”, illetve „romákat” hova irányítják az iskolaérettségi vizsgálat után. Igaz, valamivel kisebb arány-

ban javasolják az óvodát vagy óvodai fejlesztést a „romák” számára (50, illetve 46 százalék), valamivel kevesebben mehetnek közülük iskolába (10, illetve 7 százalék), viszont a szegregált iskolatípusokban kissé felülreprezentáltak a „nem-romákhoz” képest (32, illetve 38 százalék). Ezek a különbségek azonban nem szignifikánsak, és eltörpülnek a településtípus szerinti különbségek mellett. Részletesebb elemzéseink is azt mutatják, hogy nem a romasággal történő jellemzés önmagában, hanem a szociális-kulturális más-ság és a lakóhelyen elérhető oktatási intézményi típus együttesen határozza meg azt, hogy milyen javaslat fogalmazódik meg egy-egy gyermek számára. És ami még fontosabb: ebben szinte semmilyen szerepet nem játszik az, milyen a gyermek teljesítménye (ezt támasztja alá *Babusik*, 2001 vizsgálata is). Hiszen láttuk, a „roma” gyermekek szinte minden területen (kivéve a biológiai adottságokon, az organikus, testi eredetű károsodáson alapuló teljesítmény-deficiteket) szélsőségesen elmaradnak a „nem-roma” gyermekek mögött.

Hogy ezt maguk a vizsgálatot végző szakemberek is érzik, abból láthatjuk, hogy a kérdésre, vajon mennyire vették figyelembe a döntés meghozatalánál azt, hogy a választott intézménytípus felel meg leginkább a gyermek képességeinek, a „romák” esetében csak 72 százalékban, míg a „nem-romáknál” 80 százalékban jelölték a „nagyon jellemző szempont” minősítést. Nem találtunk viszont különbséget a másik két, beiskolázási javaslatot minősítő szempont alapján. A család érdekeinek szem előtt tartása általában nem hatott ki jelentősen a döntésre, és nem is tért el egymástól a két csoport esetében. Ami azonban meglepőbb, nem vélték eltérően a szakemberek „romák” és „nem-romák” esetében azt sem, hogy a javasolt iskolatípus a gyermek fejlődése szempontjából esetleg nem az ideális, hanem csak a reális képzési lehetőség.

A fentieknek kissé ellentmondani látszik, hogy a gyermekek jövőjét már jelentősen különbözőnek feltételezik a vizsgálatot végző szakemberek. Arra a kérdésre, hogyan képzelik el a javasolt képzési forma hatásait, a 10. táblázatban szereplő válaszokat kaptuk.

10. táblázat. A javasolt képzési formák anticipált hatása az etnikai jellemzők szerint képzett kategóriák szerint

|                                                             | „Nem-roma” | „Roma” |
|-------------------------------------------------------------|------------|--------|
| Idővel az általános iskola megfelelő osztályába léphet      | 43         | 31     |
| Képességének megfelelő ütemben fejlődik, nem érik kudarcok  | 47         | 46     |
| Az oltó kinyílik, a gyermek tovább távolodik korosztályától | 10         | 23     |
| Összesen                                                    | 100        | 100    |

A táblázaton látható megoszlások már szignifikáns különbséget jeleznek a két csoport megítélése között. Ha a szakemberek abban nem is látnak különbséget, hogy a javasolt iskolatípus a gyerekek közel fele számára legalább azt biztosítani tudja, hogy elmaradásuk ne fokozódjon, azt is érzékelik, hogy a „roma” gyerekeknek jóval kisebb az esélye arra, hogy a különböző speciális, fejlesztő, vagy csak elkülönítő iskolatípusból a normál általános iskolába kerüljenek. De talán még inkább figyelmeztető az a sejtésük, hogy a „romák” között több, mint kétszeres az aránya azoknak, akiknek teljesítménye a javasolt iskolatípusban történő fejlesztés ellenére még tovább távolodik korosztályuk átlagától.

Hasonlóan éles különbségeket tapasztaltunk a „mi lenne a gyermek számára az ideális megoldás” kérdésre adott válaszok között is. A „roma” gyerekek közel egyötöde esetében a család helyzetének megváltozását tartanák fontosnak (a „nem-romáknál” ez az arány csak 3 százalék volt), és közel egynegyedük esetében pedig úgy vélték, a rendszeres óvodába járás segítene rajtuk (a „nem-romák” esetében ez a javaslat csak 14 százalékban fogalmazódott meg).

A „roma” kategória létrehozása és szembeállítás a minta egészével tehát olyan összefüggésekre világított rá, amelyek még tovább erősítik azt a gyanúkat, hogy az iskola-

érettségi vizsgálatokon lezajló, egységes elbírálást, objektivitást ígérő, a gyermekek teljesítményének sokoldalú felmérését megcélzó tesztfelvételek legfeljebb csak iránytűt jelentenek a gyermek sorsával kapcsolatos javaslatok meghozatalához, de a döntéseket valószínűleg mégsem ezek határozzák meg.

### A fogyatékosághoz vezető út

Az eddigiekben – követve a kérdőív szerkezetét – a kérdőív négy blokkjában szereplő kérdéseket egyenként elemeztük, valamint az egymással összefüggő egy-egy kérdéssor egymásra vonatkoztatásával igyekeztünk mélyebb összefüggéseket feltárni az adatok között.

Ezek után a kérdőív négy blokkjának kérdései alapján nyert adathalmazokat úgy vonatkoztattuk egymásra, hogy a többváltozós elemzés segítségével leírhatóvá váljon az az út, amely a gyermekek beiskolázási esélyét jellemzi. Az eddigi eredményeinkből kiindulva – vagyis azokat a változókat (illetve képzett faktorokat) figyelembe véve, amelyek szignifikáns különbségeket eredményeztek a gyermekek bizonyos csoportjai között – egy többlépcsős, regressziós elemzést (ún. útelemezést) végeztünk.

Miután az iskolaérettségi vizsgálat alkalmával születik meg a döntés, hogy normál általános iskolában kezdheti-e meg a gyermek tanulmányait, vagy pedig visszaküldik-e az óvodába, esetleg speciális fejlesztést javasolnak számára, vagy éppen szegregáló iskolatípusba küldik-e (kislétszámú osztályba, kijelölt általános iskolába), az útelemezés függő változójának a gyermek sorsára vonatkozó javaslatot tettük. Független változóként pedig eddigi eredményeink alapján az alábbi faktorokat szerepeltettük:

- életkor (1996 júniusa előtt vagy után született-e);
- előzetes óvodába járás (több éve, rendszeresen járt-e, vagy rövidebb ideig, rendszeresen, illetve egyáltalán nem járt);
- fejlesztés (részleges előzetes fejlesztésben vagy sem);
- lakóhelye (főváros, város, falu);
- van-e organikus sérülése (a szakértő minősítése szerint az organikus okok valamelyike „inkább jellemző” vagy „nagyon jellemző”);
- „roma” (nyelvi, kulturális és szocializációs másság közül kettő minősítése „inkább jellemző” vagy „nagyon jellemző”);
- tesztek (a teszteredmények négyféle faktoraiból – ábrázolás, intelligencia, verbalitás, érettség – létrehozva).

Az útelemezéssel az volt a célunk, hogy megtudjuk, melyek azok a változók, amelyek előre jelzik a szakértő beiskolázásra vonatkozó javaslatát. A többváltozós elemzés segítségével megrajzolható út-modell rámutat, melyek azok a tényezők, amelyek csak egymással összefüggésben, tehát a döntés szempontjából közvetve fejtik ki hatásukat, illetve melyek azok, amelyek a többi változótól függetlenül, közvetlenül befolyásolják a végleges döntés kialakítását.

Első körben tehát megnéztük, a független változók között találunk-e kapcsolatokat. Azt láttuk, hogy a legerősebb összefüggés a „roma” kategóriához való tartozás és az óvodába járás rendszeressége között áll fenn. Az óvodába járás viszont összefüggést mutat a gyermek lakóhelyével (negatív korreláció van a fővárosban vagy kistéleplülésen élés és az óvodába járás gyakorisága között), másrészt pedig azzal is, hogy részleges-e a gyermek előzetes fejlesztésben vagy sem.

Az első kör egyes elemeit kiindulópontnak kezelve most már megnézhetjük, hova vezetnek innen az utak. Azt láthattuk, hogy egyes faktorok egyenesen kihatnak a javaslatra, mások viszont csak a vizsgálatok során nyújtott teszteredményeket determinálják, és ezen keresztül befolyásolják a beiskolázási javaslatot. Úgy találtuk, hogy a teszteredményekre a gyermek organikus eredetű károsodása gyakorolta a legerőteljesebb hatást, de nem sokkal gyengébb az az összefüggés, amely a „roma” hovatartozás és a teljesítmény



között áll fenn. Kisebb mértékben, de szintén jelentősen befolyásolja a teszteredményeket az is, hogy a gyermek kistelepedülésen lakik-e vagy sem.

Végül azt nézhettük meg, melyek azok a faktorok, amelyek közvetlenül befolyásolják a szakértői döntést. Három olyan kiinduló jellemzőt találtunk, ahonnan egyenes út vezetett a beiskolázási javaslatához. Elsősorban és döntően a gyermek életkora volt az, amely meghatározta, hogy a fejlesztés reményét szem előtt tartva, vagy pedig abban már nem bízva választottak a szakértők a lehetséges intézmények között. Ezen kívül, ennél jóval kisebb mértékben, de egymáshoz képest közel egyforma súllyal két faktor gyakorolt a döntésre közvetlen hatást. Egyrészt az, hogy fennáll-e valamiféle organikus, testi eredetű károsodás az adott gyermek esetében, másrészt pedig az az egészen más típusú feltétel, hogy a gyermek a fővárosban lakik-e. E három faktornál jóval kisebb mértékben hatott ki a javaslatra az – és, mint láttuk, csak közvetett módon –, hogy a gyermek valójában milyen teljesítményt nyújtott az iskolaérettségi vizsgálatokon.

Mindent egybevetve azonban ennek az útmodellnek az alapján csupán 30 százalékos valószínűséggel tudjuk előre jelezni azt, hogy a vizsgált gyermekkel kapcsolatban milyen beiskolázási döntés születik. Ha most feltesszük a kérdést, miből tevődik össze a döntést befolyásolni képes fennmaradó 70 százalék, a válaszokat illetően csak találgatni tudunk. A következő feltételezéseket fogalmaznánk meg.

*A szakértők felhalmozott tapasztalatai.* Ahogy már utaltunk rá, a vizsgálatot megelőző beszélgetésekben gyakran megfogalmazódott az a vélemény, hogy a teljesítmények bizonyos deficitjei jellegzetesen összefüggenek bizonyos organikus eredetű károsodásokkal, mások viszont jellemzően a gyermek szociális, etnikai vagy családi hátteréből következnek. Ezeket az állításokat a szakértők az évek során felgyülemlett tapasztalataik alapján tették. A vizsgált gyermekekre vonatkozó teszteredmények azonban nem igazolták vissza ezeket a tapasztalatokat: nem tudtunk az egyes háttér-okoknak megfelelő teljesítménystruktúrákat megkülönböztetni, nem fedeztük fel az átlagostól való lemaradás típusainak eltérő mintázatait. Inkább úgy láttuk, hogy a vizsgálatok homogén teljesítményszinteket tükröztek – a szélsőségesen alulteljesítők, az átlagtól enyhén lemaradók és az átlagot elérők csoportjai különültek el egymástól. Arra gondolhatunk, hogy szakértőink esetenként az általánostól nem látják a konkrétat, amit tapasztalatnak, tudásnak hisznek, az valójában gyermekek bizonyos csoportjaival szemben táplált előítélet inkább. Hiába folytatják le tehát a vizsgálatot, már a teszteredmények értékelésében sztereotipikusan járnak el, így a tesztek nem képesek differenciálni a gyermek különböző területeken nyújtott teljesítményszintje között. Mégis a gyermekek többségét illetően úgy érzik, hogy a beiskolázásra vonatkozó javaslatuk elsősorban a gyermek képességeinek ismeretében született. Ha pedig nem a tesztek, akkor inkább a gyermekről előzetesen kialakított kép és az annak megfelelően értékelt teljesítmény együttese lehetett az, ami – az objektivitás köntösében – a gyermek további iskolai karrierjét meghatározta.

*Ha látják is a szakemberek, hogy a teljesítménybeli elmargadást nem tényleges fogyatékoság okozza, mégsem remélik, hogy adott társadalmi feltételek között, illetve közelebbről, a lakókörnyezetben található iskolák, intézmények keretei között a gyermek megfelelő fejlesztésben részesülhet. Többször elhangzott előzetes beszélgetéseinkben az is, hogy hiába javasolnák ezt vagy azt a gyermeket normál általános iskolába, az iskola nem fogadná be őt, visszaküldené hozzájuk ismételt vizsgálatra mindaddig, míg ki nem mondja a szakértő a gyermek alkalmatlanságát.*



*A gyermekek iskolai bevéálásáról előzetesen kialakított kép.* Nemcsak a vizsgálaton megjelent gyermek néhány, könnyen felismerhető jellemzője az, ami a szakértőkben az évek során szerzett tapasztalatok felhalmozódásával tudásként definiálódik, hanem az is, hova érdemes irányítani a gyermekek különböző típusait. Az elsősorban részképesség-zavarral jellemzett gyermekek nagy része a szakértők szerint fejleszthető, tehát számukra azokat az intézményeket javasolják, ahol meg is kapják majd a segítséget a vizsgálaton még őket jellemző elmaradások ledolgozásához. Szintén egyértelműnek tűnik, hogy a genetikai, organikus vagy egyéb szerzett betegség miatt alulteljesítő gyermekek számára melyik a megfelelő iskolatípus. Más a helyzet azonban a többségitől eltérő szociális, kulturális vagy éppen szocializációs mássággal jellemzett gyermekekkel. Ha látják is a szakemberek, hogy a teljesítménybeli elmaradást nem tényleges fogyatékoság okozza, mégsem remélik, hogy adott társadalmi feltételek között, illetve közelebből, a lakókörnyezetben található iskolák, intézmények keretei között a gyermek megfelelő fejlesztésben részesülhet. Többször elhangzott előzetes beszélgetéseinkben az is, hogy hiába javasolnák ezt vagy azt a gyermeket normál általános iskolába, az iskola nem fogadná be őt, visszaküldené hozzájuk ismételt vizsgálatra mindaddig, míg ki nem mondja a szakértő a gyermek alkalmatlanságát. Más kérdés, hogy a kutatásban közreműködő szakemberek némelyike azt is gondolta, a többszörösen hátrányos szociális helyzet már önmagában is képes arra, hogy behozhatatlan hiányokat halmozzon fel a gyermek teljesítményében, vagyis valódi fogyatékosághoz vezet.

*A vizsgált gyermek lakókörnyezetében elérhető intézménytípusok.* A kérdőív egyes kérdésköreinek elemzése során már láttuk, hogy azonos teljesítmény, azonos feltételezett háttér-ok és a fejleszthetőség reményének azonos mértéke ellenére is gyermekek jelentős hányadát javasolták – látszólag véletlenszerűen – egyik vagy másik intézménytípusba. Miután nem áll rendelkezésünkre a kérdőívben szereplő információkon kívül egyéb támpont, legfeljebb a vizsgálati helyszínekre vonatkozó némi helyismeret, úgy véljük, a javaslatok egy része a helyben rendelkezésre álló intézmények ismeretében fogalmazódik meg. Láthattuk, hogy a szélsőségesen rosszul teljesítő, kistelepülésen élő gyermekek nagyobb valószínűséggel kerülnek vissza az óvodába vagy jutnak kislétszámú, korrekciós osztályba, mint a fővárosiak, akiket viszont hozzájuk képest jóval nagyobb arányban irányítanak a fogyatékosok számára fenntartott kijelölt általános iskolákba vagy más, szegregáló intézménytípusba. Tudjuk, a fővárosban – ha nem is az adott kerületben – az iskolák jóval szélesebb kínálata áll rendelkezésre, mint máshol, és ez lehetőséget nyújt a szakértők számára az adekvátnak vélt fejlesztési forma megválasztására.

*Társadalmi igény a roma gyermekek elkülönítésére, amelynek a szakértők is eleget tesznek.* Az előbbi feltételezések általában vonatkoztak a hátrányos szociális helyzetre, de – ahogy a kutatási adatok elemzése során is tapasztaltuk – különösen érvényesek a romának tekintett gyermekek esélyeire. Hiszen többségükben ők azok, akik rossz helyre születtek, akik számára a szegénység, a nehéz életkörülmények, a hátrányos lakókörnyezet kompenzálására nem adatott meg a megfelelő óvodai fejlesztés lehetősége. Ugyanakkor ők azok is, akiket már külső megjelenésük alapján „felismernek” a vizsgálatot végző szakemberek, és megítélésüket nemcsak néhány előzetesen megismerhető objektív adat, valamint a vizsgálat során nyújtott teljesítményük, hanem a cigányokról általában kialakított előítéletes kép is befolyásolja. Annak felismerése, belátása, hogy a vizsgálatot végző szakember sem mentes a cigányokkal szembeni előítéletektől, minden bizonnyal nehezen feloldható disszonanciát okoz egy elfogulatlanságot és objektivitást igénylő szakterület művelőjében. De úgy tapasztaltuk, e feszültségek feloldására számos önfelmentő technika alkalmazható. Ilyen az, amikor a – deklarációkkal ellentétesen – valójában kultúrafüggő tesztekben nyújtott elégtelen teljesítményre hivatkozva irányítják a roma gyerekeket a speciális oktatási formák felé. De ilyen az is, amikor a család óvodához-iskolához való hozzáállását ítélik el, mondván, a cigány szülők tehetnek

arról, hogy nem részesült a gyermek megfelelő képzésben, és ezért ér el rossz teljesítményt a vizsgálatokon.

A szakértők háritási technikájaként értelmezhető az is, hogy nem akarnak tudomást venni az eltérő anyanyelv, vagy gyakrabban, a kétnyelvűség létezéséről. Beszédmegértés, verbális készség, a feladatok megértése és annak alapján történő végrehajtása nagymértékben függ a nyelv életkornak megfelelő ismeretétől, de egy vizsgálat során evidensnek tételni a magyar nyelv megfelelő ismeretét egyenértékű a más nyelvet használók diszkriminációjával. Végül jellegzetes háritása a roma gyermekek iskolai szegregációjára vonatkozó feltételezéseknek az a védekezés, miszerint a szakértő jó szándéka ellenére sem irányíthatja az alulteljesítő roma gyermeket a normál iskolákba, hiszen ott majd kudarcok érik, nem fogadják be, ismételten megbukik, kimarad – vagyis a társadalom a hibás, amely nem tudja integrálni a többségitől eltérően szocializált gyermeket, amely – úgymond – nem tolerálja a „másságot”. Ezzel szemben – hallottuk többször is – a korrekciós osztályok, a kijelölt iskolák pedagógusainak speciális szakmai hozzáértése, a kevesebb, de hasonló háttérrel rendelkező gyerekekből álló közösség elfogadó légköre megóvjá a cigány gyermekeket a kudarcoktól, sérelmekről, megaláztatástól. Hogy aztán az az intézmény, amely mégis befogadja őket, valójában képes-e enyhíteni a hátrányokat, kitűzi-e egyáltalán célul a fejlesztést, vagy csupán arra alkalmas, hogy megkímélje a többségi társadalom gyermekeit a „nehezen kezelhető” roma gyermekek jelenlététől, már túlmutat a nevelési tanácsadók és szakértői bizottságok munkatársainak kompetenciáján.

Ha a fenti feltételezések helytállóak, talán érthetőbb, miért csak a tapasztalt, korlátozott mértékben elégségesek a gyermekekkel kapcsolatos objektív adatok és az országosan használt, sztenderdizált iskolaerősségi tesztek a mintánkba került gyermekekre vonatkozó döntések előrejelzésére. A döntés látszólag a nevelési tanácsadóknak és szakértői bizottságoknak születik, de valójában a szélesebb társadalmi kontextus ismerete nélkül nem értelmezhető.

## Irodalom

- Ambrus Péter (2001): Cigányság és iskola. In: *Romák és oktatás*. (Szerk.: Andor Mihály) Iskolakultúra, Pécs. 9.
- Babusik Ferenc (2001): Roma gyerekeket képző általános iskolák speciális kínálata. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. [www.oki.hu/upsz.asp](http://www.oki.hu/upsz.asp)
- Forray R. Katalin – Hegedüs T. András (2001): Cigány tanulók az általános iskolában. In: *Romák és oktatás*. (Szerk.: Andor Mihály) Iskolakultúra, Pécs
- Girán János – Kardos Lajos (1997): A cigány gyerekek iskolai sikertelenségének háttere. *Iskolakultúra*, 10.
- Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002): *Cigány gyerekek az általános iskolában*. Oktatáskutató Intézet – Új Mandátum.
- Ladányi János – Szelényi Iván (2001): A roma etnicitás „társadalmi konstrukciója” Bulgáriában, Magyarországon és Romániában a piaci átmenet korszakában. *Szociológiai Szemle*, 4. 85–95.
- Loss Sándor (2000): Út a kisegítő iskolába. In: *Cigánynak születni*. Aktív Társadalom Alapítvány – Új Mandátum Kiadó, Budapest. 365–402.
- Neményi Mária (2000): *Az egészségre ható tényezők strukturális, etnikai és kulturális összefüggései*. Doktori értekezés, MTA.
- Sík Endre (2003): *TÁRKI önkormányzati kutatás*. TÁRKI, Budapest. <http://www.toosz.hu/rendezvenyek/tarki/jelentes.html>

## Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia homlokterében

*A nemzetközi szakirodalom egyik legfontosabb kutatási területe az önszabályozó tanulás. Míg hazánkban még mindig a fogalom ismertetése zajlik, a nemzetközi kutatások az utóbbi évtizedekben alapkérdésként építették be ezt a területet a pedagógiai vizsgálatokba és fejlesztési kísérletekbe.*

Két fő szempontot figyelhetünk meg az önszabályozó tanulás megközelítésében: egyrészt mint tanulási stratégia áll a vizsgálatok középpontjában, másrészt pedig mint maga a tanulás tárgya. A kétféle kontextus alkalmazása az Earli (European Association for Research on Learning and Instruction) 10., Padovában megrendezett konferenciáján is megfigyelhető volt. Az önszabályozó tanulás témaköre az eddigi konferenciákhoz híven újra népszerű helyet töltött be; az Earli színes palettáján több, mint 30 előadás foglalkozott ezzel a témával. Már a konferencia címe is – A tanulás fejlesztése, a tanulni akarás serkentése (Improving Learning, Fostering the Will to Learn) – sejteti a téma kulcsfontosságú szerepét.

### Előzmények

Az önszabályozó képesség tanulásra vonatkozó kiaknázásának elképzelése elég korán megjelent a szakirodalomban. Piaget tanítványa, Aebli már 1963-ban beszél egy úgynevezett önkezdeményezett tanulásról (self-initiated learning), amelynek lényege, hogy a tanulók képesek legyenek önmaguk tanárai lenni. (Rheinberg – Vollmeyer – Rollett, 2000) A nyolcvanas években került újra előtérbe Aebli tanulás-felfogásának lényegével azonos, azonban más nevet viselő tanulás-felfogás, az önszabályozó tanulás elmélete (a szakirodalom áttekintéséről részletesen Molnár, 2002). A téma megjelenését követő időszakra az általános káosz volt jellemző; a kutatók egy dologban értettek egyet csupán: a terület minél alaposabb feltárásának fontosságában. Az elmúlt két évtizedben gombamódra szaporodtak a terület különböző aspektusait górcső alá vevő kutatási irányzatok és elméletek. Mivel ezek az elméleti megközelítések az önszabályozó tanulás egy-egy aspektusát, komponensét ragadták ki (célok, motiváció, metakogníció, önhatékonyság stb.), és mivel a kutatók gyakran máshová tették a hangsúlyt, sokáig definícióbeli, értelmezésbeli problémákkal küszködött a szakirodalomban eligazodni kívánó kutató. Sajnos mostanra sem tisztult teljesen a témával kapcsolatos zűrzavar, de egyre inkább látszanak a területtel foglalkozó irányzatok határvonalai. Még most sincs egységes konszenzus, amely egyértelmű értelmezését adná az önszabályozó tanulásnak, inkább a többféle megközelítés összesítésének lehetünk tanúi, illetve az egyes irányzatok mellett voksoló kutatók értelmezéseit gyűjthetjük egy csokorba.

Kiindulásként elfogadhatunk egy korai definíciót, mely szerint az önszabályozó tanulás olyan folyamat, amelynek során a tanuló belső, személyes céljaitól vezérelve („saját magától”) szabályozza kognitív és metakognitív folyamatait, motivációját, viselkedését, és amely komplex gondolkodási, érzelmi, akaratí és cselekvési önfejlesztő képesség révén valósul meg. (Zimmerman – Martinez-Pons, 1986)

A definíció magába foglalja a terület komplexitását. Ha alaposan megvizsgáljuk, láthatjuk, hogy minden egyes komponensével külön szakirodalom foglalkozik (célok, motiváció, metakogníció, érzelem, akarati tényezők stb.). Mondhatjuk, hogy az önszabályozó tanulás elméletének újdonsága a tanulással foglalkozó területek egyesítésének célkitűzésében áll.

### Az önszabályozó tanulás ma

A két évente megrendezésre kerülő Earli-konferencia méltó pódiuma a nemzetközi kutatások és vizsgálati eredmények bemutatásának. Itt gyűlnek össze a szakma neves kutatói, akik a pedagógia elméletében és gyakorlatában fontos kutatási tendenciák irányvonalát megjelölik. Az önszabályozó tanulás vizsgálatának tekintetében lényeges változás következett be az előző konferencián szereplő kutatásokhoz képest. Míg az Earli 9. konferenciáján az önszabályozó tanulás elméleti kereteit értelmező előadások szerepeltek többségben, a mostani, 10. konferencián az önszabályozó tanulás mint már ismert kutatási „fogalom” jelent meg. Nem találtunk olyan előadást, amely a fogalom definíciójával, értelmezésével, az elméleti keretek meghatározásával foglalkozna (annak ellenére, hogy ma sem tisztázott, mi tartozik szigorúan és egyértelműen az önszabályozó tanulás témakörébe). Főként az egyes komponensek hatását vizsgálták, az önszabályozó tanulás fejlődését, illetve gyakran összekapcsolták más kutatási területekkel (például a problémamegoldással).

#### *Önszabályozó tanulás, illetve külső irányítás*

Az önszabályozás mint belső, személyes célvezérelt folyamat, illetve a környezet mint külső hatás egyaránt fontos tényező a tanulásban. A prioritás tekintetében a belső indítatású cselekvések mindig nagy jelentőséggel bírnak a pedagógia elméletében, ugyanakkor a külső hatások erejét leginkább a gyakorlat igazolja. Ezen tényezők hatásának vizsgálatára több kutatás is vállalkozott.

*Efklides* és *Fotini* arról számoltak be, hogy mások visszajelzései vagy elvárásai milyen kapcsolatban vannak a tanulók tanulási képességeivel, énképével, célkitűzéseivel, metakogníciójával. Három különböző csoportot különítettek el: az egyik csoportnak folyamatosan pozitív visszajelzéseket adtak a feladatok megoldásakor, a másoknak negatív visszajelzéseket, a harmadik csoport pedig semmilyen visszajelzést nem kapott. Azt vizsgálták, hogy ezek a visszajelzések milyen hatást gyakorolnak a tanulók teljesítményére, énképére, szorongására. Az eredmények azt mutatták, hogy a külső visszajelzés nem befolyásolja a teljesítményt és az énképet, de szignifikánsan hatást gyakorol a szorongásra és a metakognitív tapasztalatokra (ez esetben főként a negatív visszajelzéseknek volt befolyásoló szerepük).

*Efklides* előadása sajátos szempontból közelítette meg a kérdést. Az önszabályozást belső és külső tényezők dichotómiájaként értelmezte, és kimutatta, hogy az önszabályozó tanulás egyaránt személyes tényezők és környezeti hatások következménye. Külső tényezőként mások fizikai jelenlétét tekinti, amely befolyásolja a tanulók tanulását kognitív, motivációs, affektív és metakognitív stratégia-használatukat illetően. Ami újnak számít, hogy bevezette az önszabályozás indirekt tényezőjének fogalmát. Az önszabályozó tanulás indirekt tényezőin azokat a szülők, tanárok, szociális közeg stb. által közvetített értékeket érti, amelyek hatást gyakorolnak a tanulók énképére, motívumaira és cselekedeteire. Ezek alapvetően meghatározzák az önszabályozás jellegét, és így „lappangó” módon érvényesülnek.

*Butler* kutatásában szembeállította az önszabályozás és az együttműködés fogalmát. Azt vizsgálta, hogy a tanárok miként tudják munkájukban összeegyeztetni a másokkal való együttműködést és az önszabályozást. Bár úgy tűnhet, hogy ez a kétféle tevékenység kizárja egymást, valójában az önszabályozás mibenlétének sajátos velejárója az alkalmazkodás

a környezethez. (E problémafelvetés hasonló ahhoz, mint amikor azt feszegetik, hogy jó-e, kell-e az önszabályozó tanulás folyamatába szüneteket beiktatni. Természetesen ez is szükséges része a tanulásnak – például fáradékonyság esetén rövid szünet beiktatása.)

### *Önszabályozó tanulás és a tanárképzés*

Bármely pedagógiai kutatásnak akkor van értelme, ha az a gyakorlatban is megvalósul, illetve ha gyakorlati haszna van. E tekintetben is újat hozott a padovai helyszínű konferencia; több vizsgálat is született az önszabályozó tanulás fejlesztésének témakörében. Több kutató is fontosnak gondolta, hogy az önszabályozó tanulás ne csak a kutatók vizsgálati területe legyen, hanem a tanárképzés lényeges részét jelentse.

A Brodeur és munkatársai által szervezett szimpózium az önszabályozó tanulást a tanárképzés égisze alatt vizsgálva különböző területeket érintett. Brodeur és munkatársai az önszabályozó tanulást a tanárok élethosszig tartó tanulásának alapfeltételeként tárgyalják. Wang szintén úgy gondolta, hogy az élethosszig tartó tanulás elengedhetetlen a felnőttek esetében, hiszen csak ezáltal lesznek képesek kompetenciájuk és életminőségük fenntartására, és ennek az önszabályozó tanulás az egyik feltétele.

*Az önszabályozás összetett képesség, amely sok más képesség, készség működésével összhangban érvényesül. A szakirodalomban gyakran találkozunk olyan kutatásokkal, amelyek a közreműködő képességeket vizsgálják, illetve azok szerepét elemzik az önszabályozó tanulásban. Ezek vizsgálata ma sem zárult le, a tanulmány elején említett zűrzavar emiatt is adódik: a különböző kutatók más-más képességet emelnek ki és tartanak kulcsfontosságúnak az önszabályozás megnyilvánulásában.*

Ez a megközelítés azonban nem teljesen újkeletű, az élethosszig tartó tanulást sokan együtt emlegetik az önszabályozó tanulással, amely mintegy előrevetíti, avagy fémjelzi az egész életen át tartó tanulást. (PISA, 2000) Azonban longitudinális vizsgálatok hiányában egyelőre ez a kérdés még a problémafelvetés szintjén létezik.

Cardelle-Elawar és Lizarraga önszabályozó-programot dolgozott ki, amelynek révén a tanárok motiváltságát fejlesztették saját tanári pályájukat illetően. A program neve IDEA (Identify, Define, Explore, Assess), amelynek lényege, hogy ismerjék meg jobban magukat a tanárok, tanuljanak a tapasztalataikból és fejlesszék a szakmai tudásukat. A fejlesztő kísérlet eredményes volt, a tanárok tudatosabban, motiváltabban vetették bele magukat a tanításba, mint azok a tanártársaik, akik nem vettek részt ebben a kísérletben.

Chye és munkatársai szintén a tanárképzés kapcsán vizsgálták az önszabályozó tanulást. A cselekvés-elmélet alapján az önszabályozó tanulást intraperszonális, interperszonális és kontextuális változások következményeként kezelik. Fejlesztő kísérletük során különböző módszerek hatását vizsgálták, amelyek az említett változásokat célozták meg. Azt találták, hogy kiselőadások során a párbeszéd módszere (dialógus) hatékony eszköz, de a legeredményesebb módszer az volt, amikor a tanár és a diák egyaránt aktívan bekapcsolódott a feladat elvégzésébe. Ez növelte leginkább a tanulás metakognitív aspektusait.

### *Számítógép és az önszabályozó tanulás*

Manapság az önszabályozó tanulás és a számítógépes oktatás egyre inkább összetartozó területté váltak. Mivel a számítógépes oktatás egyik célja az önálló tanulás fejlesztése és segítése, ideális táptalaját nyújtja az önszabályozó tanulásnak is.

Salovaara és munkatársai az önszabályozó tanulás fejlesztését a motiváció fejlesztésével egyetemben számítógépes eszközökkel kísérelték meg. Olyan programokat dolgoztak ki, amelyek során az önszabályozó tanulási stratégiák (célkitűzés, monitorozás, sza-



bályozás, értékelés) működhetek. A kísérletben részt vevő tanulók motiváltabbak voltak, jobban meg tudták ítélni képességeiket, és jobban előre tudták vetíteni az elvégzendő feladat sikerét vagy kudarcát. Hasonló kutatást végeztek *Cardelle-Elawar* és *Lizarraga*, illetve *Stoeger* is, akik szintén a számítógép jótékony hatásáról számolnak be.

#### *Az önszabályozó tanulás aspektusai*

Az önszabályozás összetett képesség, amely sok más képesség, készség működésével összhangban érvényesül. A szakirodalomban gyakran találkozunk olyan kutatásokkal, amelyek a közreműködő képességeket vizsgálják, illetve azok szerepét elemzik az önszabályozó tanulásban. Ezek vizsgálata ma sem zárult le, a tanulmány elején említett zűrzavar emiatt is adódik: a különböző kutatók más-más képességet emelnek ki és tartanak kulcsfontosságúnak az önszabályozás megnyilvánulásában. A konferencián is megnyilvánult ez a sokszínűség. Lássuk az önszabályozó tanulás néhány kiemelt jelentőségű aspektusát!

A leggyakrabban a célkitűzést tekintik az önszabályozás egyik legfontosabb tényezőjének. A kiválasztott cél, azaz hogy milyen céllal tanulunk, meghatározza az egész tanulási folyamatot. *Boekaerts* például előadásában azt vizsgálja, hogy a különböző célok kitűzése milyen kapcsolatban van az önszabályozó viselkedéssel. Szerinte az önszabályozó viselkedés a kiválasztott célok koherens rendszerbe szerveződését feltételezi. Azaz a jó önszabályozó tanuló képes rövid- és hosszú távú célokat kitűzni, és ezeket mindig szem előtt tartani.

*Wirth* szerint azonban az önszabályozó tanulást két párhuzamos cél elérésének folyamataként lehet leírni. Egyrészt a tanulónak meg kell határoznia és ki kell választania az információkat, amit tanulni fog. Másrészt pedig meg kell szerveznie és be kell építeni a már meglévő kognitív rendszerébe ezeket az információkat. A szabályozás azt jelenti, hogy meghatározzuk, hogy a különböző (akár egymással versengő) célok közül melyik vezet a tanulás sikeres befejezéséhez a folyamat minden egyes percében.

Egy másik, az önszabályozó tanulásban gyakran központi szerepet játszó komponens az önértékelés, illetve az önhatékonyság (self-efficacy beliefs) mikéntje. *Orange* és *Hodges* hipotézise szerint azok a tanulók, akiknek önértékelése gyenge, valószínűleg kevésbé használnak önszabályozó stratégiákat, mint azok, akiknek pozitív az önértékelése. *Tapola* és *Niemivirta* azt találták kutatásaik során, hogy a tanulók motiváltságára és iskolai teljesítményére a pozitív önhatékonyságuk és tantárgyspecifikus érdeklődésük facilitátorként hatnak. Eredményeik alapján a feladatspecifikus motiváció és a teljesítmény változása között szoros kapcsolat van.

Az önszabályozó tanulás két másik nagyon fontos komponense az erő kifejtés és az akarati tényező. *Rollett* és *Engeser* szerint az erő kifejtés a kitűzött cél elérésére való törekvés olyankor is, amikor nehéz és unalmas a feladat. Az önszabályozó tanulót pedig kitartás jellemzi, és erős akarat a kitűzött cél elérésére.

*Pekrun* és munkatársai a „hideg” kognícióval szemben az emóció szerepét hangsúlyozzák az önszabályozó tanulásban. A szerzők szerint hiányzik a szakirodalomból az a tudás, amely az emóció és a célkitűzés, a motiváció, illetve az önszabályozó tanulási stratégiák használatának kapcsolatát illeti. Az elmúlt néhány évben született kutatások az emóció vizsgálatára, de ezek hagyományosan két alapvető területet céloztak meg, a szorongás és az attribúciós kutatások területét. *Eynde* és *De Corte* szerint elfogadható az a gyakori felfogás, miszerint az emóció a motiváció és a kogníció között helyezkedik el.

Szintén az emóció témakörét érintve, *Elliot* a kudarcfélelem, a szégyen és az önszabályozás összefüggéseit vizsgálta. Szerinte a kudarcfélelem együtt jár a személy inkompetencia-érzésével, és az attól való félelemmel, hogy szégyen, ha mások által kivetett lesz emiatt. A megállapítás újszerűsége, hogy az ilyen tanuló viszont nem képes az önszabályozásra.

*Bruder* és munkatársai szerint az a legfontosabb, hogy a tanulóknak nagy tanulásistratégia-repertoárjuk legyen. Csak úgy tudnak önszabályozókká válni, ha ismernek külön-

böző tanulási stratégiákat, képesek azok közül a legalkalmasabbat kiválasztani és hatékonyan adaptálni a különböző tanulási szituációkhoz. (*Wirth* szintén úgy gondolja, hogy a tanulás sikeressége a megfelelő tanulási stratégiák hatékony alkalmazásától függ.) A szerzők a gyerekek és szülei számára dolgoztak ki fejlesztő programot. A szülőknek azt tanították meg, hogy hogyan segíthetik otthon, a házi feladatok elvégzésében a gyerekeket az önszabályozó tanulás elérésére. A tanulónak pedig különböző tanulási stratégiákat tanítottak meg az önszabályozó kompetencia kialakítása érdekében. Ami még újszerű ebben a vizsgálatban, hogy ennek nyomon követésére a gyerekeknek és szülőknek egyaránt naplót kellett vezetniük.

*Eilam* szintén napló-jellegű módszert alkalmazott a metakognitív és önszabályozó tanulási stratégia alkalmazásának vizsgálatára. A kutatásban részt vevő tanulók az érdeklődésüknek megfelelő tevékenység végzése folyamán többször is leírták, hogy hol tartanak éppen a feladatvégzésben. E módszer által *Eilam* azt is nyomon követhette, hogy mikor milyen stratégiákat használnak.

*Spoerer* és *Brunstein* érdekes vizsgálatot mutattak be. A szerzőpáros elsősorban nem az önszabályozó tanulás elemeit vizsgálta, hanem azt, hogy összefüggésben vannak-e az önszabályozó tanulás-kérdőíven jelölt válaszok a strukturált interjú során válaszoltakkal. A válaszok nem korreláltak egymással. Következtetésük szerint a kérdőíves módszer nem jelzi a tanulási stratégiák használatának változását. Ez a megállapítás remélhetőleg finomítani fogja az önszabályozó tanulás mérésére használt eszközöket.

Bár külön előadás nem foglalkozott az önszabályozó tanulás és a metakogníció kapcsolatával, fontosnak tartom megemlíteni az ezzel kapcsolatos problémákat. Már *Csikos Csaba* (2004) is jelezte tanulmányában a két terület egymásba mosódását. Ha a két fogalom szakirodalmában elmerülünk, gyakran ugyanazokat a definíciókat találjuk mindkét fogalom meghatározására. Például önszabályozó tanulási stratégiának tekintik a célkitűzést, tervezést, monitorozást, ellenőrzést és értékelést. (*Boekaerts*, 1999; *Zimmerman*, 2000 stb.) Ugyanakkor a metakogníció szakirodalmában is fellelhetjük ezeket a stratégiákat, de már mint metakognitív stratégiák (az olvasáskutatás szakirodalmában lásd *Almasi*, 2003). Valójában a különbség csupán abban érhető tetten, hogy ezek a stratégiák milyen folyamatokra, képességek szabályozására vonatkoznak. Míg a metakognitív stratégiák főként a kognitív képességek és folyamatok szabályozására szorítkoznak, addig az önszabályozó tanulás témakörében értelmezve, ezek a stratégiák motivációs és emóciós tartalommal is bírnak. (*Pintrich*, 2000; *Csikos*, 2004)

#### *Az önszabályozó tanulás szerepe a problémamegoldásban*

A tanulás mindig valaminek az elsajátítására irányul. Minél nagyobb az elsajátítás foka, annál hatékonyabbnak tekinthetjük a tanulást. Az önszabályozó tanulást tanulási stratégiaként többben is vizsgálatuk középpontjába állították. Ezekben a kutatásokban a feladatmegoldásokban szerepet játszó különböző tanulási stratégiák hatékonyságát nézték.

*Dermitzaki* kutatásában azt vizsgálta, hogy a tanulók a hatékony problémamegoldásra milyen tanulási stratégiákat használnak. A különböző önszabályozó „viselkedések” – ezeket nevezhetjük stratégiáknak is (tervezés, kitartás, monitorozás, hibakeresés, hibajavítás) – előfordulásának gyakoriságát vizsgálta. Pozitív összefüggést talált a hatékony problémamegoldás és az önszabályozó stratégiák között.

*Focant* és *Gregoire* a kognitív önszabályozó stratégiák szerepét vizsgálta matematikai problémamegoldás esetén. Három kognitív önszabályozó stratégiát néztek: célkitűzés, tervezés és szabályozás (kontroll). *Thronsdén* és *Braten* szintén matematikai problémák megoldásában vizsgálták az önszabályozó tanulást longitudinális kutatás keretében. Ők is hasonló eredményeket találtak, mint *Dermitzaki*.

*Pekrun* és munkatársai szerint az érzelmi viszonyulás a matematikához hatást gyakorol a tanulásra és a teljesítményre. A szerzők pozitív kapcsolatot találtak a tanulás élvez-

zete, illetve a büszkeség és az érdeklődés, az intrinzik motiváció, az önszabályozó tanulás, a tanulási stratégiák rugalmas használata, illetve az iskolai teljesítmény között. Ugyanakkor az unalom és a lustaság negatívan korrelált a tanulók motivációjával, tanulási stratégiáival és a teljesítménnyel.

*Papadimitriou* és munkatársai a metakognitív és az önszabályozó tanulási készség szerepét vizsgálták az olvasásmegértés során. Eredményük szerint a görög tanulók (7. és 10. évfolyamosok) nem használnak olvasásuk során sem metakognitív, sem önszabályozó stratégiákat.

Összegzésként elmondható, hogy az önszabályozó tanulás kutatásában az Earli-konferencián szereplő előadások új eredményeket hoztak. A hangsúly a fejlesztésen van, és bár a szakirodalom nem rendelkezik még letisztult fogalomrendszerrel, abban egyetértetünk Wirthtel, Bruderrel és munkatársaival, hogy az önálló, önszabályozó tanulást többféle tanulási stratégia megnevezése által fejleszthetjük.

### A tanulmányban említett konferencia-előadások

- Boekaerts, M.: *Toward an integrated model of students goal.*
- Brodeur, M. és mtsai: *A study of self-regulated learning among pre- and primary school teachers engaged in lifelong learning.*
- Brodeur, M. és mtsai: *Elaboration and validation of a scale measuring self-regulated learning in a context of teachers' educational integration of information technology.*
- Butler, D. L.: *Self-regulation and collaborative learning in teachers' professional development.*
- Cardelle-Elawar, M. – Lizzaraga, M.L.S.: *Technology influences on self-regulated teaching and learning.*
- Cardelle-Elawar, M. – Lizzaraga, M.L.S.: *A self-regulated model to elicit teachers candidates' motivation to teach.*
- Chye, S. és mtsai: *Self-regulated learning in teacher education: A case study.*
- Dermitzaki, I.: *Second graders' self-regulated learning and self-concept: Their relationship to achievement and goal orientation.*
- Desmedt, E. és mtsai: *A learning style based self-regulated learning programme.*
- Efklides, A. – Fotini, D.: *Feedback from one's own self and from the others: Their effect on affect.*
- Eilam, B.: *A tool for promoting metacognition in the process of self-regulated learning.*
- Elliot, A.: *Failure, shame, and self-regulation.*
- Eynde, P.O. – De Corte, E.: *Emotions trapped between motivation and cognition? The integration of trait and state approaches as a promising way out.*
- Focant, J. – Gregoire, J.: *Cognitive self-regulation strategies in mathematical problem solving at the age 10.*
- Iiskala, T. – Vauras, M.: *The role of metacognition in students' peer learning in the computer supported learning environments.*
- Orange, C. – Hodges, T.: *Self-evaluation: A critical process in self-regulatory strategy use and professional development.*
- Papadimitriou, E. és mtsai.: *Metacognitive strategies and skills for effective reading comprehension: A development approach.*
- Pekrun, R. és mtsai: *Students' emotions, self-regulated learning, and academic achievement: Testing a model of cognitive and motivational mediation.*
- Rollett, W. – Engeser, S.: *Effort avoidance and volitional components.*
- Salovaara, H. és mtsai: *Student's motivation and cognitive self-regulation in a new pedagogical culture – Context oriented and mixed method approach.*
- Spoerer, N. – Brunstein, J.: *Validation of a structured interview for assessing self-regulated learning strategies.*
- Stoeger, H.: *A training in self-regulated learning for computer science students.*
- Tapola, A. – Niemivirta, M.: *Students' motivational appraisals, persistence and performance in a complex problem-solving task.*
- Thronsdén, I. – Braten, I.: *Self-regulated learning of basic mathematics skills: A longitudinal study.*
- Turner, J.E. – Husman, J.: *Resiliency from shame reactions: The importance of students' future goals.*
- Wang, C. Y.: *The development of an instrument for measuring adult self-regulated learning.*
- Wirth, J.: *Procedural aspects of self-regulated learning.*

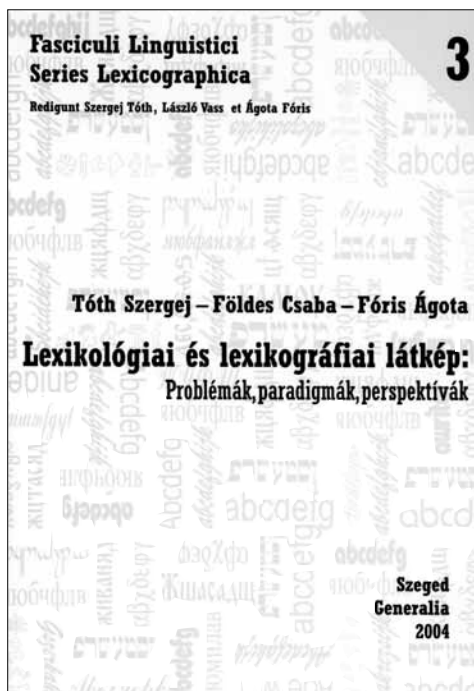
### Irodalom

- Almasi, J. F. (2003): *Teaching strategic processes in reading.* The Guilford Press, New York – London.
- Boekaerts, M. (1999): Self-regulated learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31. 445–459.

- Csikós Csaba (2004): Metakogníció a tanulásban és tanításban. *Iskolakultúra*, (megjelenés alatt)
- Molnár Éva (2002): Önszabályozó tanulás: nemzetközi kutatási irányzatok és tendenciák. *Magyar Pedagógia*, 102. 1. 63–79.
- Pintrich, P. R. (2000): The role of goal orientation in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego. 452–503.
- Rheinberg, F. – Vollmeyer, R. – Rollett, W. (2000): Motivation and action in self-regulated learning. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego. 503–532.
- Zimmerman, B. J. (2000): Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In: Boekaerts, M. – Pintrich, P. R. – Zeidner, M. (szerk.): *Handbook of self-regulation*. Academic Press, San Diego. 13–42.
- Zimmerman, B. J. – Martinez-Pons, M. (1986): Development of a Structured Interview for Asswssing Student of Self-Regulated Learning Strategies. *American Educational Research Journal*, 23. 4. 614–628.

---

*A tanulmány témakörében elvégzett elméleti kutatómunkát, valamint a konferencia-részvételt az OTKA támogatta (F038222).*



# A pozitív pszichológiai hagyományok Európában

*Dolgozatom célja annak bemutatása, hogy a huszadik századi európai pszichológiában milyen törekvések tekinthetők a mai pozitív pszichológiai áramlatok előfutárainak. E hagyomány előtörténetében alapvetően négy mozzanatot állítok előtérbe: az önmagát jutalmazó motivációs rendszerek szemben az utilitarianizmussal; J. S. Mill elmélete a tudás és szeretet kitüntetett jelentőségéről; W. Stern perszonalizmusa és a személyiség integratív értéke; a korai etológia vizsgálódásai a cselekvésszerveződés komplexitásáról. Mondandómat konkrét hősökhöz, J. S. Mill, W. Stern és Karl Bühler munkásságához kapcsolom. Ők azonban mint reprezentatív szereplők értendőek, akiknek munkássága egy teljes irányzatot képvisel.*

A pozitív pszichológiának a hosszú előkészítést tekintve számos, újra és újra felmerülő aspektusa volt. A mai pozitív pszichológiai hagyományt úgy is tekinthetjük, mint amely csirájában egy passzív, hedonisztikus és ugyanakkor kiszolgáltató emberképpel szembeállítva fogalmazódik meg, s e tekintetben van tiszteletre méltó múltja. A bevett, uralkodó és a passzivitást megkérdőjelező szemlélet szembeállítását mutatja az 1. táblázat.

1. táblázat. A pozitív pszichológia vezető gondolatai szembeállítva az uralkodó pszichológiai áramlatokkal

| Pozitív pszichológiai gondolatmenet                            | Hagyományos gondolatmenet                             |
|----------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------|
| A nem haszonelvű motivációk központi szerepe                   | Minden motiváció homeosztatisz jellegű                |
| A tudás pozitív visszahatást gyakorol                          | A tudás pusztán a haszon szempontjából értékelendő    |
| Önkezdményezte aktivitások                                     | Reaktív szervezetek                                   |
| A kíváncsiság és az unalom központi szereplő az emberi életben | Az alapvető emberi motívumok a félelem és a szorongás |

## John Stuart Mill két csillagzat vezérlete alatt: Bentham és Coleridge

John Stuart Mill eredendően az empirizmus és a teljes haszonelvűség világképével indult el az emberi természet megismerésének útján. Kiindulópontja az utilitáriánus felfogás volt az emberi elméről. Ennek a *Jeremy Bentham* (1789/1977) által kanonizált felfogásnak a lényege, hogy egy önző, racionális „gazdasági ember” képéből indul ki. Az emberi természetet minél kevesebb paraméterrel szeretné jellemezni; ideák vannak a fejünkben, melyek kisszámú asszociatív törvénynek megfelelően kombinálódnak egymással. Mill apja, James Mill egyenesen azt hangsúlyozza, hogy ennek az összekapcsolódási mechanikának egyetlen törvénye van, az érintkezés. Az utilitáriánus felfogás szerint az ember mozgatóerőit is igen kis számú tendencia: a boldogság keresése és a fájdalom kerülése irányítja. Az értékek úgy keletkeznének, hogy ideáink, képzeleteink asszociálódnak ezzel a kis számú alapvető tendenciával. Ennek megfelelően az ember társas élete és a bonyolult társadalmi építmény is ezeknek a tendenciáknak és a képzeteknek a kontingens



összekapcsolódásából fakad, miként a pénz is úgy nyeri el értékét, hogy végső soron az egyetemes alapvető törekvések kielégítéséhez vezet. Az egész társadalmi építmény is ennek megfelelő asszociatív konstruktum lesz.

„A természet az embert két szuverén úr: a fájdalom és az öröm uralma alá helyezte. Csupán ezek mutathatják meg számunkra, mit tegyünk s irányítják is azt, amit teszünk. A hasznosság elve elismeri ezt az alávetttségünket s feltételezi, hogy kiépítsen egy olyan rendszert, melynek igazi célja, hogy a boldogulást az értelem és a törvény kezébe helyezze. Az ezt megkérdőjelező rendszerek pusztá hangzatokkal operálnak az értelem helyett, szeszélyekkel az ész helyett s a sötétségben botorkálnak a fény helyett.” (Jeremy

Bentham: „Bevezetés az erkölcsök és a törvényhozás alapelveibe”)

John Stuart Mill elismerte, hogy a spekulatív belső erőknél és morális érzékenységen s egyéb, megfoghatatlan dolgon alapuló korabeli rendszerekkel szemben az embert néhány tendenciára visszavezető utilitáriánus felfogásnak igaza van ellenfeleivel szemben; ugyanakkor észrevette, hogy az emberi lelki életnek vannak olyan aspektusai, melyek nem megosztott disztributív módon működnek. Ebben a szemléleti átalakulásban kétségtelenül személyes ihletései voltak. Mint önéletrírásában oly érzékletesen bemutatja (Mill, 1908), megérintette őt a romantikus személyes szerelem, de emellett általa felismert új intellektuális erők, a romantikus költészet és a német humanisztikus filozófia szemlélete is. Mill rendszerének lényege négy mozzanatban foglalható össze:

– A tudás nem megosztott tulajdon. A tudás növekedésével mástól nem veszünk el tudást. Azt is mondhatnánk mai szemmel, hogy számára a tudás nem gazdasági tulajdon.

– Nem haszonelvű a szeretet sem. A szeretet sem megosztott; ha több embert szeretek, ettől még nem vonom el másoktól a szeretetemet – hangzik a kissé romantikus tézis.

– Az élet céljai közé az öntökéletesítés is felveendő. Az ember nem pusztán az öröm szerzésére és a fájdalom kerülésére törekszik, hanem saját magát is szeretné javítani.

– Az emberi életnek ennek megfelelően

*Az életnek vannak nem zéró összegű aspektusai, fogalmazhatnánk át mai döntéselméleti terminológiába Mill felfogását. A hiányökonómia körülményei között ugyanis az aktorok zéró összegű játszmában vesznek részt. Ha A személynek valamilyenből többje van, ezzel B-nek kevesebbje lesz. A tudás és a szeretet azonban kivételek ez alól a hiányökonómiai szerveződés alól – hirdeti Humboldt nyomán Mill. Ha ugyanis én többet tudok, ezzel semmit sem veszek el mások tudásából. (Ez persze korántsem triviális, „a tudás hatalom”-elképzelések Bacontól Leninig nem így gondolták. Bizonyos értelemben igazuk is volt, a valóságos társadalmi kontextusok a tudást is ökonómiai és hatalmi tényezővé tesszik. Mill számára azonban nem ez a fontos, hanem az, hogy a tudás használatától függetlenül is gazdagabbá teszi a személyiséget.)*

van egy sajátos, nem haszonelvű, romantikus távlata is.

Az utilitáriánus elv megkérdőjelezésében Mill számára fontos vonzerő volt a 19. századi német életfilozófia, elsősorban Wilhelm von Humboldt (1767–1837) felfogása. Humboldt (1985) közismerten nevelési rendszereket is átalakító és szervező koncepciója szerint az egyéniség kultivációja, a személyiség kimunkálása mint önmagában, önmagát magyarázó cél jelenik meg. Az egyéniség kultusza – hangzik majd Millnél – kiegyensúlyozó tényező az asszociatív mechanika leegyszerűsítő vonásaival szemben. Mill (1962, 1980) fontos eszméletörténeti konklúziója az is, hogy a szabadság kultusza, a szabadság legfontosabb értékeként való előtérbe állítása azt a célt szolgálja, hogy megsza-

baduljunk azoktól a korlátoktól, amelyek a személyiség sokoldalú kultivációját mint aféle öncélt akadályozzák.

Az életnek vannak nem zéró összegű aspektusai, fogalmazhatnánk át mai döntésemleti terminológiába Mill felfogását. A hiányökonómia körülményei között ugyanis az aktorok zéróösszegű játszmában vesznek részt. Ha A személynek valamiből többje van, ezzel B-nek kevesebbje lesz. A tudás és a szeretet azonban kivételek ez alól a hiányökonómiai szerveződés alól – hirdeti Humboldt nyomán Mill. Ha ugyanis én többet tudok, ezzel semmit sem veszek el mások tudásából. (Ez persze korántsem triviális, „a tudás hatalom”-elképzelések *Bacon*tól *Lenin*ig nem így gondolták. Bizonyos értelemben igazuk is volt, a valóságos társadalmi kontextusok a tudást is ökonómiai és hatalmi tényezővé teszik. Mill számára azonban nem ez a fontos, hanem az, hogy a tudás használatától függetlenül is gazdagabbá teszi a személyiséget.) Érdekes módon – s itt kapcsolódik ez össze a személyiség kultivációjával – a tudás és a szeretet az a két mozzanat, amelyek leginkább egyénhez kötődtek. Hiszen másért, más helyett nem tudunk szeretni, s más helyett nem vagyunk képesek tudni sem, illetve más sem tudhat helyettünk.

Mill számára az élet öncélú – ha úgy tetszik, játékosabb – mozzanatai, a tudás és a szeretet vezetnek el a személyiség kultivációjához. Az elme a kíváncsiság révén tekinthető egy önmagáért való tudást generáló rendszernek, személyisége pedig szintén mintegy öncélúan bontakozik ki. A Mill nagy korszaka után néhány évtizeddel elinduló darwinianus eszmerendszerben ez majd úgy értelmeződik, hogy a nagyobb viselkedési, reagálási potenciál nagyobb evolúciós lehetőséget rejt magában. Ezek a 19. századi gondolatok azután a 20. századi szaktudományos pszichológia kibontakozásának átfordító mechanizmusai révén válnak egy kibontottabb hagyomány részévé. Az egyik ilyen mozzanat a „személyiség” kultusza, a másik pedig az önmegvalósítási motivációs rendszerek előtérbe állítása. Ennek két jellegzetes, talán kevésbé ismert képviselőjét szeretném kiemelni mint akik ezt az európai hagyományt évtizedekkel a pozitív pszichológia programmá válása előtt képviselik. Az egyik a személyiség kultivációjának és kutatásának előtérbe állítója, a másik pedig a korai etológia sajátos értelmezése Karl Bühler munkáiban.

### William Stern: Az integráció és a belső jelentés a személyiségben

Stern, aki – joggal szoktuk mondani – kissé több, mint az „IQ feltalálója”, a múlt század tízes éveitől rendkívül intenzív programban próbálta több formában kifejtetni azt a gondolatot, hogy a személyiség kell a modern pszichológia legfontosabb integráló mozzanata legyen. Első szintézise, az 1911-ben írt *„Az egyéni különbségek pszichológiája”* már kifejtette, hogy igazából két attitűd lehetséges a személyiség-lélektanhoz. Az egyik a vonásokból indul ki. Alapvető darwini gondolata a személyiségvonásokban rejlő egyéni változatosság, ennek megfelelően a változatosság tanulmányozása után korrelációkat keres, és profilokat szeretne kialakítani, ami azután egy más hagyomány szerint elvezet a tipológiához. Egy másik kevésbé nomotetikus, hanem inkább a kor *Dilthey*- (1894, 1975) követőinek értelmében ideografikus megközelítésnek viszont a személyiség megértéséhez az egyéniséget, az individualitást kell előtérbe állítania. Ennek két legfontosabb módszere a pszichográfia, az egyéni személyiségprofilok írása, amelyben az életművet és az élettörténetet egymáshoz viszonyítják (gondoljunk csak a mai pszichohistóriai megközelítésre) és az összehasonlító kutatás, ahol különböző jellegzetes, egészsként szemlélt individuumokat vizsgálunk.

Már ebben a korai, a méréselméleti személyiségtan szempontjából is kulcsfontosságú munkában is megjelent a második póluson, az ideografikus póluson az az igény, hogy a személyiségnek valamiféle önálló jelentésegység-szerű globalitást tulajdonítsunk, s így állítsuk azt előtérbe. Stern későbbi, fejlődéslélektani központú munkásságában azután az egyén alakulásának meghatározóit tekintve fogalmazott meg egy nagyon jellegzetes el-

méletet: sokszor hírhedetten idézett konvergencia-elméletét. Az elmélet lényege nem pusztán az, hogy személyiségünket az öröklődés és a környezet egyaránt meghatározzák, hanem ezek állandó, kölcsönös feltételezettsége. A fejlődés Stern számára jóval több, mint pusztán egy genetikai tervrajz kibontakozása, megvalósítása. Epigenetikus törvényei vannak, mondanánk ma, ahogy például – Sternt idézve – *Oyama* (2000) is teszi. A környezet a belső programok kibontakozását formálja. Ennek megfelelően a személyiség egészét mindkét tényező alakítja; ezek nem pusztán additívak, hanem ugyanazokon a belső tényezőkön működnek. Nem véletlen, hogy a hatvanas években *David Krech* az állati tanulási képesség környezeti és genetikai meghatározóit együtt tekintve éppen Sternt fedezi fel újra. Számára a rácsalókkal folytatott szelektív tenyésztési és korai tapasztalási kutatások arra mutatnak, hogy a genetika és a korai tapasztalás ugyanazoknak az agykérgi, ma azt mondanánk, hálózatalakító tényezőknek a támadáspontja – nem kiegészítően hatnak, hanem mindkettő ugyanarra hat; a kérgi reaktibilitásra és anyagcserére.

Stern kései munkásságában számos, tisztán filozofikus megközelítés után, melyeket perszonalizmusként (*Stern*, 1936) emlegetünk, jut el oda, hogy magát az egész emberi pszichológiát a személyiség felől tekintse. (*Stern*, 1938) Számára a perszonalizmus a teljes emberi személy vizsgálata, amelynek a személyiséglélektan – és egyáltalán a lélektan – csak egy része. Az elme létmódja túlmegy a mentális és fizikai differenciációján és az emberi egyed eredeti egységét képviseli. Ez az egységes személyiség lesz az a szűrő tulajdonképpen, amely egyáltalán értelmessé és értelmezhetővé teszi bármilyen lelki jelenség vizsgálatát; vagyis a személyiség, mely Mill számára egy sajátos erkölcsi álláspontból kultiválandó mozzanat, Sternnél egy teljes értékű embertudománynak integratív tényezőjévé válik.

### Karl Bühler és a korai etológia

A mai pozitív pszichológia harmadik forrása – a tudás és a személyiség kultuszának gondolata mellett – az európai pszichológia korai huszadik századi fejlődésében az etológia első lépéseiből származik. Ezek a korai etológusok – *Heinroth*, *Uexkühl* és azután *Konrad Lorenz* – világosan rámutattak három mozzanatra az állati viselkedés kibontakozásában. Az egyik, hogy vannak jellegzetes, fajspecifikus viselkedésformák. Ezek kibontakozása határozott, szintén a fajra jellemző, evolúciós értelemben környezetfüggő kritikus tapasztalatokat igényel. Végül, éppen a belső programok megléte miatt, az állat sosem passzív, pusztán reagáló lény, egész viselkedés-repertoárja sajátos belső programok kibontakoztatását szolgálja. Karl Bühler a húszas és harmincas években (*Bühler*, 1927, 1936) ezekre a mozzanatokra alapozva próbálta meg egységesíteni korának pszichológiáját. Az egységesítés kulcsmozzanata az, hogy minden viselkedés – a legegyszerűbb állati viselkedéstől a kultúrateremtő emberi viselkedésig – értelemtel. Az értelemteliség, szemben a Dilthey-követők szellemtudományos és természettudományos pszichológiára való szétszakítási igényeivel, minden viselkedésre jellemző. Ugyanakkor a viselkedés mindig saját kezdeményezéssé tevékenység. Az állatok sem – az ember természetesen nem – pusztán reaktív lények. Mindig arra törekszenek, hogy sajátos modelleket alakítsanak ki a környezetről. Ebben a modellalakításban alapvető a darwini szelekciós gondolat átfogó értelmezése Bühler (1936) számára. Ő volt az első, aki megfogalmazta azt a két elvet, amely a mai kognitív tudományban az elmefilozófiát (*Dennett*, 1998) és a neurális folyamatok filozófiáját (*Edelman*, 1987; *Changeux*, 2000), a jelent irányítja: minden viselkedésszerveződést jellemez egy korai, sok elemet és kapcsolatot tartalmazó, gazdag redundáns repertoár kialakítása, majd az ebből való szelekció a környezetből érkezett visszajelzések hatására. Ennek a kétciklusú szelekciónak Bühler szerint három formája van; az első formát az ösztönök, a másodikat a szokások, a harmadikat pedig az értelem képviseli. A három viszonyának lényege az, hogy egyre kevésbé kockáztatjuk éle-

tünket, mint azt Bühler egyik tanítványa, *Karl Popper* fogalmazta meg igen határozottan. (*Popper*, 1974) A három szint hajlékonyságában is eltérő, de a szervező elv mindegyikénél ugyanaz. Először sokfélét produkálnak az élőlények, majd ezt a visszajelentések hatására szűkítik le kevesebbre.

\*

Három kiemelkedő szereplőre összpontosítok itt; mind a három abból a szempontból is a mai pozitív pszichológia előfutára, hogy a tudás örömét hangsúlyozzák. Jellemzőjük, hogy a tudás önmaga jutalmaként jelenik meg számukra – Milltől kezdve. Másrészt az integratív és jelalapú tudásfelfogás révén mintegy előrevetítik a kognitív, megismerési motiváció alapvető szerepét hangsúlyozó huszadik századi elméleteket. A fejlődést is sajátosan fogják fel; számukra a fejlődés – és ez Sterntől *Jean Piaget*-ig így van – alapvetően a belső tudásfajták és tudáskezelési módok alakulása és alakítása. Mindegyik szerző számára és mindegyik mozgalom számára – a tudást előtérbe állító, a személyiséget kultiváló és a kezdeményezést és önállóságot előtérbe helyező felfogások számára egyaránt – a fejlődés maga intrinzikus belső elvek által irányított tudásformálás. Így gondolta ezt Stern is, de majd egy következő korszakban Piaget (1988) is. Ami a motivációs mozzanatot illeti, ezek a szerzők mindannyian tudták, hogy egy sajátos paradoxont hirdetnek emberképükben: azt, hogy az embernek a haszontalan tevékenységek igen hasznosak, ezek biztosítják az unalom kerülését és az értelemtelességgel szembeállított fennmaradást.

### Irodalom

- Bentham, J. (1789/1977): Bevezetés az erkölcsök és a törvényhozás alapelveibe. In: *Brit moralisták a XVIII. Században*. Gondolat, Budapest. 677–744.
- Bühler, K. (1927): *Die Krise der Psychologie*. Fischer, Jéna.
- Bühler, K. (1936): *Die Zukunft der Psychologie und die Schule*. Fischer, Bécs – Lipcse.
- Changeux, J.-P. (2000): *Agyunk által világosan: A neuronális ember*. Typotex, Budapest.
- Dennett, D. (1998): *Darwin veszélyes gondolata*. Typotex, Budapest.
- Dilthey, W. (1894): Ideen über eine beschreibende und zergliedernde Psychologie. *Sitzungsberichte der Akademie der Wissenschaften zu Berlin*, 2, 1309–1407.
- Dilthey, W. (1975): *A történelmi világ felépítése a szellemtudományokban*. Gondolat, Budapest.
- Edelman, G. M. (1987): *Neural Darwinism: The theory of neural group selection*. Basic Books, New York.
- Humboldt, W. von (1985): *Válogatott tanulmányai*. Európa, Budapest.
- Mill, J. S. (1843): *The System of Logic*. Trübner, London.
- Mill, J. S. (1908): *Autobiography*. Longmans, London.
- Mill, J. S. (1962): *Essays on Politics and Culture*. Doubleday, New York.
- Mill, J. S. (1980): *A szabadságról. – Haszonelvűség*. Magyar Helikon, Budapest.
- Oyama, S. (2000): *The ontogeny of information*. 2. kiadás. Duke University Press, Durham, NC.
- Piaget, J. (1988): *A viselkedés, mint a fejlődés hajtóereje*. Akadémiai, Budapest.
- Popper, K. (1974): *Objective knowledge: An evolutionary approach*. Clarendon Press, Oxford.
- Stern, W. (1911): *Die differenzielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen*. Fischer, Jéna.
- Stern, W. (1936): *Autobiography*. In: Murchison (szerk.): *A history of psychology in autobiography*. III. Clark University Press, Worcester.
- Stern, W. (1938): *General psychology from a personalistic standpoint*. Philosophical Library, New York.

*Előadás az I. Nemzetközi Pozitív Pszichológiai Kongresszuson, Washington D.C., 2003. október. Ezúton is köszönöm Csikszentmihályi Mihály, Oláh Attila és Manchin Róbert meghívását a Gallup Institute támogatását.*

## Lexikográfia a Nemzeti Alaptantervben

*Az elektronikus oktatási segédeszközök, a távoktatás, az adatbázisok szerepének növekedése, az információ áruvá válása mind olyan tényezők, amelyek gyökeresen megváltoztatják nemcsak életünket és világképünket, de az oktatás anyagát és módszereit is. A lexikográfia a nyelvészeti diszciplínák egyik leggyorsabban fejlődő ága napjainkban. A szótárak megismerése, a nyomtatott és az elektronikus szótárak használata a régi és az új NAT követelményrendszerének egyaránt részét képezi.*

A lexikográfia tudományterületét megmozgató paradigmaváltás a szótárstruktúra átalakulásában, új típusú szótárak létrejöttében, az elektronikus alkalmazások szaporodásában is megmutatkozik. Az információ áruként való megjelenése következtében az információhoz való hozzájutás sebessége és módja a fejlett társadalomban a versenyképességet szabályozza. Az információhordozók jelentőségének növekedésével a szótárak is kiemelt szerepkörbe kerültek, hiszen az információhoz való hozzájutás egyik gyors és strukturált módját biztosítják.

A lexikográfia eredményeinek és módszereinek az oktatásba való bevezetését több tényező indokolja: az információ áruvá válása, a lexikográfia súlyának világméretű növekedése, a szótárak funkciójának, tartalmának megváltozása, de legfőképpen az, hogy a különféle célra készített szótárakban egy-egy tudományterület vagy műszaki, társadalmi kérdéscsoport legfontosabb információi szigorúan kódolt rendszerbe szedettek, és ezeket nagyon egyszerű kezelni, segítségükkel a meglévő ismereteket kiegészíteni, pontosítani. A lexikográfiai ismeretek társadalmi értékének mérlegelése nem elméleti következtetések eredménye, hanem a nyomtatott és elektronikus formában megtalálható szótárak széles körben való felhasználásából következő tapasztalati tény. A társadalomban egyre nagyobb mértékben jelenlevő igény nyomán mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban szükséges volna a szótártan, a lexikográfia oktatása, a diákok, hallgatók felkészítése a gyors információszerzésre. Az interdiszciplináris szellemű oktatás-tanulás bevezetésének és az élethosszig tartó tanulásra való felkészítésnek egyik fontos lépése lehet a lexikográfia megjelenése a közoktatásban és a felsőoktatásban.

### A lexikográfia a közoktatásban és a felsőoktatásban

A közoktatásnak az új ismeretek és az információ gyors megszerzésének képességére, a tanultak alkalmazására kell felkészítenie a diákokat, ehhez pedig kiváló lehetőséget nyújtanak a szótárak. A nyelvi nevelés során a széleskörű szótári kínálatból az egynyelvű, kétnyelvű, többnyelvű szótárak használatát, a nyomtatott, illetve elektronikus formában megjelenő szótárak kezelése közti különbségeket a diákok, a nyelvtanulók azonban elsősorban saját személyes tapasztalataikon keresztül tanulják meg. A szótárakban összegyűjtött, felhalmozott ismereteket az oktatási tematikától lényegében független módon és esetlegesen szerzik meg a diákok, annak ellenére, hogy a NAT szótárhasználatra vonatkozó követelményeket is tartalmaz. A Magyarországon folyó oktatásfejlesztési munkála-



tokból látható, hogy a lexikográfiának az anyanyelvi nevelésben, az általános műveltségben, a szakismeretek megszerzésében és a 21. század kommunikációs rendszerében egyre növekszik a fontossága. Ezért a közoktatásban nem külön tantárgyként, hanem a felhasználási igények interdiszciplináris környezetében, más tárgyak ismeretanyagába beépítve, de napjaink tudományos szintjének megfelelő elméleti megalapozottsággal és a csúcstechnológia biztosította technikai eszközök felhasználásával célszerű oktatni azokat az ismereteket, amelyekre az egyénnek szüksége van. A technikai fejlődés gyors folyamata előrevetíti, hogy például a telematikus hálózatok (mobilkészülékek, Internet stb.) igénybevételével hozzáférhető adatok, információk köre rövid időn belül hatalmas mértékben tovább szélesedik. E kódolt adathalmazok felhasználásának oktatására a közoktatásban nagy szükség van, azaz olyan tanárookra van szükség, akik ennek az oktatási feladatnak a megoldására felkészítést kapnak. Az oktató anyagnak az informatikai és más fontos ismeretek mellett kulcsfontosságú részét jelenti a lexikográfia, hiszen az adatbázisokban, szótárakban, enciklopédiákban, lexikonokban stb. való jártasság, eligazodás képessége az informatikában való jártassághoz hasonlóan alapvető társadalmi igény. A lexikográfia közoktatásbeli jelenlétének tehát egyik alapvető feltétele az ebbe az irányba is elmozduló tanárképzés.

A felsőoktatás csak úgy tud a fentebb kifejtett oktatási igényeknek megfelelő felkészültségű szakembereket biztosítani a közoktatás számára, ha a lexikográfia önállósul a felsőfokú képzésben, kilép abból a jelenlegi helyzetből, hogy bizonyos részeit esetlegesen oktatják egyes nyelvi szakokon. A magyar felsőoktatásban a lexikográfia oktatása kizárólag a bölcsészkar egyes szakjain történik, nem egységes elvek alapján, legtöbbször más tárgyhoz, például a lexikológiához, fordítási gyakorlathoz vagy könyvtárhasználat-hoz kapcsolódva. Bővebb és pontosabb adatokat egy külön felmérés keretében lehetne csak összegyűjteni, amit azonban nehezít, hogy Magyarországon több, mint negyven felsőoktatási intézmény működik, ezekből számtalan intézet és tanszék adataira volna szükség, ráadásul a lexikográfia témájú stúdiumok más tárgyakhoz kapcsolódnak.

A modern, elméleti és felhasználói ismereteket tartalmazó lexikográfia-képzési program kidolgozása azonban önmagában nem elegendő: olyan bontásban célszerű meghirdetni, hogy bármely szakos hallgató megtalálja a számára fontos ismereteket, és fel is vehesse a választott tárgyat. A lexikográfiának mint önálló tantárgynak a felsőfokú oktatásban való megjelenése az interdiszciplináris szellem fokozott jelenléteként értékelhető. A lexikográfia nemzetközi jelentőségének megfelelően a Pécsi Tudományegyetem Nyelv-tudományi Tanszékén 1997/98. tanévben indult szervezett lexikográfia-oktatási program, elsőként megteremtve Magyarországon egy lexikográfiai előadássorozat és a hozzá kapcsolódó lexikográfiai szeminárium lehetőségét. (Fóris, 2000)

Mind a közoktatásban, mind a felsőfokú képzésben megindult ez a folyamat Magyarországon. A NAT módosítása megfogalmazza a fejlődés irányát, azonban a tervek megvalósítása csak a tanárok eredményes erőfeszítése útján valósítható meg. További gondot jelent a lexikográfia-oktatás egyetemi környezetében az interdiszciplináris szemlélet és felkészültség hiánya. „Ha azt akarjuk, hogy a jelenlegi egyensúlyi folyamatok egyértelműen az emberi haladást szolgálják, akkor a következő időszakban a szemléletformálást,

---

*Az oktató anyagnak az informatikai és más fontos ismeretek mellett kulcsfontosságú részét jelenti a lexikográfia, hiszen az adatbázisokban, szótárakban, enciklopédiákban, lexikonokban stb. való jártasság, eligazodás képessége az informatikában való jártassághoz hasonlóan alapvető társadalmi igény. A lexikográfia közoktatásbeli jelenlétének tehát egyik alapvető feltétele az ebbe az irányba is elmozduló tanárképzés.*

---

a tudat átalakítását kell megoldani, s ehhez az oktatás-nevelést a kialakult új feltételekhez kell igazítani. Az oktatási intézeteknek, az egyetemeknek élvonalban kell maradniuk a képzéskorszerűsítés elméleti és gyakorlati kérdéseinek kimunkálásában.” (Kozma, 2000, 64.) A szervezett felnőttoktatás sokat tehetne a hiányok pótlására, de ebben a tekintetben ez a képzési forma is továbbfejlesztésre szorul. (Sári, 1998/99)

A lexikográfia közoktatásban való megjelenésének tárgyi feltételei a könyvtár, egyes kézikönyvek, számítógépek, szoftverek, az Internet-hozzáférés, a személyi feltétele pedig a lexikográfia és a számítógép-használat terén képzett tanárok. A korszerű felsőoktatásban a lexikográfiai képzés feltétele a lexikográfiai stúdiumok elindítása a tanárképes szakokon, az alapvető infrastrukturális feltételek kialakítása az egyes karokon (különösen a bölcsészkarokon), valamint a kézikönyvek és más segédanyagok (szótárak, tankönyvek) elkészítése. Összességében mindebből azt a következtetést vonhatjuk le, hogy a társadalmi igény a közoktatás követelményrendszerében már megjelent, a felsőoktatás területén pedig elkezdődött a nyelvi-nyelvészeti képzésben.

### A szótárak szerepe a nyelvoktatásban

Az anyanyelvi oktatásnak minden más tárgy oktatásához meghatározó, biztos alapot kell adnia. Számos törekvés tapasztalható az anyanyelvi nevelés és az idegennyelv-oktatás összehangolására, és bizonyos, hogy az anyanyelvi nevelésnek többet kell jelentenie az írás-olvasás és a helyes beszéd megtanításánál. (Szépe, 2001a, b, c; Benkő, 1999) Mind az anyanyelvi, mind az alkalmazott nyelvészeti konferenciák anyagában számos olyan tanulmányt találunk, amelyek az anyanyelv-oktatás és idegennyelv-oktatás összehangolásának szükségességét hangsúlyozza, és számtalan kezdeményezés tapasztalható az anyanyelvi nevelés szaktárgyakban történő megjelenítésére is.

Az anyanyelv alapvető szerepe kapcsán Szépe hangsúlyozza, hogy az anyanyelvi oktatás technikai oldalát sem szabad elhanyagolni, hiszen „ha múlt századi technikát közvetít egy anyanyelvnek az oktatása, akkor az egész oktatás nem versenyképes. Ezért van nagy jelentősége e szakterület folyamatos modernizálásának; ezért nem szabad ma már megelégedni pusztán az írás-olvasás megtanításával”. (Szépe, 2001c. 65.) A nyelvi (anyanyelvi és idegennyelvi) oktatás modernizálásának fontos része a kommunikációs kultúra fejlesztése, az interkulturális oktatás bevezetése, a világra való nyitottság készségének megtartása a gyerekekben. Mindehhez az iskolák jó része máris elegendő infrastruktúrát mondhat magáénak, hiszen az általános és középiskolák nagy részében található számítógépes laboratórium és Internet-hozzáférés. (Remélhetőleg ezeknek az iskoláknak a száma a jövőben gyors ütemben nőni fog.) A meglévő eszközpark többirányú felhasználására kellene törekedni, az Internet nyújtotta lehetőségeket a nyelvi oktatásban is kihasználni. Egy ilyen típusú, interdiszciplinaritásra törekvő oktatás részét képezhetné a szótárhasználatra, ezen belül is az elektronikus és on-line szótárak használatára történő felkészítés.

Ezt a társadalmi igényt a NAT készítői is felismerték, és az eddigieknél jóval nagyobb súlyt kívánnak helyezni az információ és a kommunikáció szerepére. Az ilyen irányú törekvések akkor lesznek eredményesek, ha mindez az oktatás folyamatában közvetlenül is jelentkezik majd.

A szótárak tudományos, gyakorlati, szakmai és kulturális jelentősége régóta ismert. Országgh László a szótárak szerepe kapcsán hangsúlyozta, hogy „a »nyelvében él a nemzet« gondolatának a nyelvtanok mellett Európa-szerte az anyanyelv szótárai voltak a legismertebb képviselői. (...) a szótárak elmélyítették a nyelvi kultúrát, kiterjesztették az általános műveltséget és alapvetően hozzájárultak a fogalmi gondolkodás megszilárdításához”. (Országgh, 1966. 5.) A magyar nyelv történetének elválaszthatatlan része a nemzeti szótárirodalom. Gáldi László szerint „szótárírásunk története tehát elválaszthatatlanul egybeforr egész nemzeti nyelvünk megújulásának történetével”. (Gáldi, 1957. XIV.)

Anyanyelvünk szótárainak története és jelentősége nem ennek a tanulmánynak a tárgya, de mindenképpen anyanyelv-oktatásunk történetének szerves része. Ebben a tanulmányban azonban elsősorban arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy a megváltozott technikai feltételek nyújtotta lehetőségek egyszerűsítik és jelentősen javítják a szótártan oktatásának lehetőségét a közoktatásban. Az elmúlt évtizedekben a szótárak jelen voltak ugyan az iskolai könyvtárakban, de jobb esetben is legfeljebb 2–3 példányban. Emiatt a szótárakkal való ismerkedés a könyvtárakban vált lehetségessé, de csak egyéni alapon, hiszen például egy 30 fős osztályban nem állt rendelkezésre egyszerre 30 db értelmező kéziszótár. A számítógépes laboratóriumokban lehetőség nyílik arra, hogy egyszerre egy egész osztály tanulmányozza az elektronikus formában (CD-ROM-on vagy Interneten) elérhető szótárakat. Számos tanulmány és könyv foglalkozik az elektronikus szótárakkal, itt a magyarországi számítógépes nyelvészet jelentős képviselőjének, *Prószéky Gábornak* a műveire hívnám fel a figyelmet. (*Prószéky*, 1996, 1997, 2001; *Prószéky – Kiss*, 1999) A *Prószéky* vezette MorphoLogic Kft. weblapján hasznos információkat és on-line elérhető szótárakat találhatunk (<http://www.morphologic.hu>), de az Interneten egyszerű kereséssel is elérhető számtalan szótár, illetve szójegyzék.

Az anyanyelvi nevelés fontos részét képezik a mai és a régi magyar nyelv megismerését célzó stúdiumok. Ma az MTA Nyelvtudományi Intézetében folynak olyan lexikográfiai kutatások, amelyek részben a magyar nemzeti nyelv lexikájának diakronikus vizsgálati eredményeit rendszerezik: a munka eredményeként létrejövő, egyre bővülő adatbázis a Magyar történeti korpusz (Mtk), részben a mai magyar nyelv szavainak korpuszát hozzák létre: ezt az anyagot a Magyar Nemzeti Szövegtár (MNSz) teszi hozzáférhetővé. Az akadémiai nagyszótári munkálatok (melyek alapja, illetve eredménye a Magyar történeti korpusz létrejötte) több, mint egy évszázaddal ezelőtt kezdődtek, majd 1984-ben újakezdődtek, és ma is folynak. (*Kiss – Pajzs*, 1989; *Pajzs*, 1994, 1997; *Elekfi*, 1997; *Pais*, 1997; *Váradi*, 1997; *Csengery – Ittész*, 2002) A történeti korpusz ma kb. 23 millió szövegszóból áll. A feldolgozott korpusz on-line adatbázisa hozzáférhető, és alkalmas arra, hogy például a közoktatásban szemléltetőeszközként szolgáljon. (<http://www.nytud.hu/hhc>) A szavak önmagukban vagy szövegkörnyezetükben kereshetők, az egyes szövegek szerző, műfaj, cím vagy a keletkezés ideje szerint válogathatók, a keresett szavakról konkordancia-listát vagy akár pontos bibliográfiai adatokat tudhatunk meg. Az MTA Nyelvtudományi Intézetében 1998 elején kezdték a Magyar Nemzeti Szövegtár (MNSz) készítését. Célja egy olyan, 100 millió szavas szövegtár létrehozása, amely a mai magyar írott köznyelv általános célú reprezentatív korpusza. Az MNSz megtalálható az interneten, és egyszerű regisztráció után bárki számára hozzáférhető. (<http://corpus.nytud.hu/mnsz/>) Az MNSz öt nagy szövegtípust tartalmaz, amelyek öt alkorpuszt alkotnak: sajtó, szépirodalom, tudományos, hivatalos, személyes. Ebben az adatbázisban szóalak, szófaj megjelölése lehetséges, kereshetünk alkorpuszonként vagy akár a teljes korpuszban, adott szerzőtől, vagy az adatbázisban szereplő minden anyagban. Ezek az adatbázisok jelentős mértékben megváltoztathatják az anyanyelvi oktatás módszereit és szemléletmódját, mivel hatalmas mennyiségű rendszerezett anyanyelvi anyagot bocsátanak a felhasználók rendelkezésére, amelynek kutatási és oktatási célokra történő felhasználása gyökeresen módosíthatja az eddigi szokásokat. (*Pajzs*, 1994; *Prószéky – Kis*, 1999; *Fóris*, 2001; 2002a, b, c)

Az idegennyelv-oktatás területén elsősorban a kétnyelvű (iskolai) szótárak alkalmazása elterjedt, egyrészt a szavak idegennyelvi megfeleltetésének, jelentésének megkeresése és megtanulása céljából, másrészt a forrásnyelvi szövegek célnyelvre fordítása során. Kevésbé elterjedt egyéb szótárak, például gyakorisági, terminológiai, az alapszókinccset felölelő, vagy konceptuális szótárak, kollokációs vagy frazeológiai szótárak, illetve egyéb adatbázisok alkalmazása az idegennyelv-oktatásban. Számtalan lehetőség kínálkozik egyébként az idegennyelv-elsajátítás során, mind a közoktatás, mind a felsőoktatás rendszerében, mind az egyéni tanulmányok folytatása közben a különféle típusú szótárak

oktatási felhasználására. Az előbb említett speciális kézikönyvek mellett az adott idegen nyelvek egynyelvű szótárainak megismerése, használatuk készséggé fejlesztése igen hasznos és szükséges a magas fokú nyelvelsajátítás során. Az egyes idegen nyelvek online hozzáférhető adatbázisai, hasonlóan a magyar nyelvűekhez, mindenki számára hozzáférhetőek, és jelentős szerepet kaphatnának az idegennyelvi felkészítés során.

### Szótárak a közoktatásban: az 1995-ös NAT

A Nemzeti Alaptanterv 1995. október 10-én dátumozott I. fejezete a közoktatás tartalmi szabályozásával foglalkozik. A NAT az óvodai nevelés országos irányműveire alapozva a közoktatás tíz évfolyamára állapítja meg a nevelő- és oktatómunka közös követelményeit a magyarországi iskolák számára. A NAT a helyi tantervek, tantárgyi programok, tankönyvek és más taneszközök, valamint az alpműveltségi vizsgakövetelmények kidolgozásának alapja. Tartalmazza „a minden ember számára nélkülözhetetlen általános műveltségnek azokat a továbbépíthető alapjait, (...) amelyeket valamennyi magyarországi iskolában az 1–10. évfolyamokon figyelembe kell venni, s amelyek elsajátítására minden tanuló jogosult”.

A NAT-ban a hon- és népismeret keretében megfogalmazott elvárás, hogy „minden tanuló ismerje meg népünk kulturális örökségének jellemző sajátosságait, nemzeti kultúránk nagy múltú értékeit”. Ehhez szorosan kapcsolódnak az általában a lexikográfia-történet keretében tárgyalt, a magyar kulturális örökség jelentős részét képező szótárak, az azokban foglalt tudás és az összegyűjtött nyelvi anyag. A szótárak kulturális értékéről bővebben olvashatunk többek közt *Melich János*, *Gáldi László*, *Országh László*, *Bárczi Géza*, *Benkő Loránd*, *Berrár Jolán* műveiben. (*Melich*, 1907; *Gáldi*, 1957; *Országh*, 1966; *Bárczi és munkatársai*, 2002)

A kommunikációs kultúra fejlesztésére nagy súlyt helyez a NAT, hiszen „a kommunikációs kultúra részben a műveltség, a tudás alapja, részben az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és közösségi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője. (...) Mindezek elsősorban az anyanyelv minél teljesebb értékű ismeretét kívánják.” A NAT kiemeli: „az iskolának az új audiovizuális környezetet értő, szelektíven használó fiatalokat kell nevelnie”.

A NAT-nak az egyes tárgyak követelményeire vonatkozó megfogalmazásából elsőként az informatikát vizsgáljuk. Mint azt a bevezetőben kiemeltük (és a NAT-ban is megfogalmazódik), a mindennapi életben az információ társadalmi szerepe megnőtt, felértékelődött, és az informálódás képessége kulcsszerephez jutott. Az információhoz való hozzájutás, annak alkalmazása és feldolgozása az egyén alapvető érdekévé vált. Ahhoz azonban, hogy az információ megszerzésének és kezelésének lehetőségével valaki élni tudjon, meg kell tanulnia azokat a technikákat, amelyek ehhez szükségesek. A NAT az informatika tanítása kapcsán hangsúlyozza az ismeretek gyors elavulási idejét, illetve az ismeretek folyamatos megújítására meglévő igény felkeltésének fontosságát. A számítógépes ismeretek konkrét elvárásai között szerepel az „adatbázisban történő keresés”, példaként pedig, hogy „hogyan keressünk meg egy szót a szótárban?”. A mai elektronikus szótárak adta lehetőségek sokkal szélesebb körűek annál, mint amit egy nyomtatott szótárban való keresés biztosít. A számítógépes technika lehetőséget ad egyszerre több szótárban történő keresésre, több szótár szócikkeinek egyidejű megjelenítésére a monitoron. A számítástechnika alapjai követelmények között az alábbi példafeladat szerepel: „gyűjtsön a számítógépek és a számítástechnika történetére vonatkozó adatokat lexikonokból, kézikönyvekből”. Az informatika tantárgy keretében kerülnek megfogalmazásra „a könyvtári tájékozódás segédeszközei”. Ilyenek: „direkt tájékoztató eszközök: enciklopédiák, lexikonok, szótárak; információk keresése segédkönyvekből (gyermekenciklopédia, általános lexikon, szótár); az ábécé alkalmazása a lexikon és az enciklopédia hasz-

nalatában”. A könyvtári tájékoztató eszközökhöz kapcsolódó elvárás: „tudja önállóan használni a lexikonokat, szótárakat”.

Az anyanyelv és irodalom fejezet leszögezi: „az anyanyelvi képzés átszövi a teljes oktatási-nevelési folyamatot, (...) az anyanyelvi nevelésnek – sajátos jelleggel – minden tantárgyban jelen kell lennie”. A NAT az anyanyelvi nevelés fő feladataként az alábbi meghatározást adja: „az anyanyelvi nevelés alapvető feladata az értelmes, kifejező beszéd, az olvasás és írás igényes használatának, az ehhez szükséges képességeknek a fejlesztése. Ápolja és hagyományozza az anyanyelvi örökséget, felkészít a kommunikációs helyzetekben való aktív részvételre, fejleszti az önálló tanulás és önművelés képességét”. Ez az elvárás nyilvánvalóan nemcsak az anyanyelvi tárgy óráira, hanem minden szaktárgyra vonatkozik.

A kommunikáció tárgyon belül található a könyv- és könyvtárhasználat. Elsajátítandó tudásként szerepel a „gyermeklexikon használata”, „a helyesírási szótár használata a szó-kás szintjén”. A 6. évfolyam végének részletes követelményei között megtalálható például „a Helyesírási kézikönyv használata”. A szövegértés és szövegalkotás követelményei között találjuk a „szótári ismeretek, szótárhasználati gyakorlatok” kívánalmát. A magyar nyelv tantárgy „nyelvtani ismeretek” alpontjában szereplő követelmények között „gyakorlottság a Helyesírási kézikönyv használatában, az önellenőrzésben, hibajavításban” található követelményként.

A nyelvtani és általános nyelvi ismeretek kimeneti követelményeként találjuk a következőket: „eligazodás a jelentősebb egynyelvű szótárak használatában” és a „gyakorlottság a szótárak használatában”.

### A lexikográfia a 2003-as NAT-ban

A már érvénybe lépett, az Oktatási Minisztérium honlapján 2003-ban először vitanyagként közzétett új NAT jelentősen továbblép szemléletében az előzőekhez képest. Az új NAT a közoktatás 12 évfolyamára állapítja meg a követelményeket. Bevezetőjében kiemeli a hagyományos tantárgyak integrációjának szükségességét, az interdiszciplinaritás fontosságát, és az új tudástartalmak megjelenésére való tekintettel új tantárgyak kialakításának szükségességét: „Korunkban az emberiség tudása korábban soha nem látott mértékben növekedett. A tudományok gyors fejlődése, a társadalmi szükségletek új megjelenési formái és a társadalom számos kihívása a megszokottól eltérő feladatok elé állítja az iskolát, a pedagógusképzést és -továbbképzést. Olyan tudástartalmak jelentek meg, melyek nem sorolhatók be a tudományok jelenlegi rendszerébe, vagy amelyek egyszerre több tudományág illetékességébe tartoznak. Így egyrészt megnőtt az igény a hagyományos tantárgyak integrációjára és/vagy interdiszciplináris megjelenítésére, másrészt új tantárgyak kialakítására. Fontos pedagógiai szempont, hogy az integratív és a tantárgyközi tantervi szemlélet a tanulók érdeklődését és tapasztalatait is figyelembe veszi.” (NAT 2003 Bevezetés)

A NAT 2003 kiemelt feladatként kezeli többek között a megismerési képességek fejlesztését, az iskola könyvtárát és informatikai bázisát. Kiemeli, hogy „a könyvtár használata minden ismeretterületen nélkülözhetetlen, hiszen informatikai szolgáltatásai az iskolai tevékenység teljességére irányulnak. Használatának technikáját, módszereit – az önálló ismeretszerzés érdekében – a tanulóknak el kell sajátítaniuk. (...) A tanulási folyamatot jelentősen átalakítja az informatikai eszközök és az elektronikus oktatási segédanyagok használata. Ez új lehetőséget teremt az ismeretátadásban, a kísérleteken alapuló tanulásban, valamint a csoportos tanulás módszereinek kialakításában.” (NAT 2003 Bevezetés)

Az Információs és kommunikációs kultúra fejezete kiemelt feladatként kezeli a megismerési képességek fejlesztését, „különös tekintettel a megfigyelési, kódolási, értelmezési, indoklási, bizonyítási képességekre, amelyek az információs és kommunikációs



kultúra szerves részét képezik”. A tervezet kiemeli: „az információs és kommunikációs kultúra részben az egyén szocializációjának, a társadalmi érintkezésnek, az egyéni és közösségi érdek érvényesítésének, egymás megértésének, elfogadásának, megbecsülésének döntő tényezője. Központjában az önálló ismeretszerzés, véleményformálás és a vélemények, érvek kifejtésének, értelmezésének, megvédésének képessége áll. Mindezek elsősorban az anyanyelv és az idegen nyelvek minél teljesebb ismeretét kívánják”. A követelmények közül kiemeljük azokat, amelyek a szótárakkal, szótárhasználattal kapcsolatosak. Az 5–6. évfolyam kimeneti követelménye „az anyaggyűjtés és -elrendezés alapjainak megismerése, anyaggyűjtés gyermekek számára készült lexikonokból, kézikönyvekből tanári irányítással, csoportosan és önállóan. Gyermekeknek szóló ismeretterjesztő művek, lexikonok, szótárak megismerése, használata”. A 7–8. évfolyam kimeneti követelményei közül: „rövidebb, a mai köznyelvtől eltérő nyelvhasználatú (például régi, archaizáló) szövegek megtapasztalása, megértésük gyakorlása segédeszközökkel (egynyelvű szótárak, jegyzetek stb.)”. A 9–12. évfolyam követelményei közül „a

*Az informatika tárgy követelményrendszerébe kellene beépíteni az elektronikus szótárak használatát, a magyar és az idegen nyelv oktatásába a szótárhasználat alapjait. Jelenlegi formájában a szótárak megismerése és használata a kimeneti követelmények között esetleges, véletlenszerű, holott az információszerzés egyik fontos lehetősége az adatbázisokban, ezek közül is a szótárakban való eligazodás lehetősége. Az egyes szótárak rendszerének megismerése jó alapot adhat a nyelvi rendszerben való gondolkodás elsajátításához.*

mai nyelvhasználattól eltérő (rég, archaizáló) szövegek megértésében szerzett tapasztalatok bővítése, régebbi korokból származó szövegek önálló megértése a segédeszközök (például egynyelvű szótárak) gyakorlott használatával”.

Az Informatika fejezet hangsúlyt helyez az adatbázis-kezelés elsajátításának fontosságára. Az infokommunikáció tárgyon belül kiemelik, hogy „lényeges tehát az információ tudatos elrendezése, a későbbi felhasználás elősegítése érdekében, valamint a hatékony információszerzési technikák kidolgozása”. A médiainformatika keretében felhívják a figyelmet, hogy „a hagyományos médiák elektronikus megfelelői új lehetőségeket tárnak fel (elektronikus könyv, elektronikus szótár)”.

Az Ember és társadalom fejezet ismeretszerzés, tanulás alfejezetében szerepel a feladatok között az 1–4. évfolyam számára a „segédkönyvek, atlaszok, gyermeklexikonok használata”; az 5–6. évfolyam számára

„segédkönyvek, atlaszok, lexikonok használata”; a 7–8. évfolyam kimeneti követelményeként „néhány kézikönyv, atlasz, lexikon használata”; a 9–12. évfolyamon „a legfontosabb történelmi, társadalomtudományi kézikönyvek, atlaszok, lexikonok ismerete és használata”.

Az Ember a természetben fejezet természettudományos megismerés alfejezetében az 5–6. évfolyam számára ajánlott feladatok között találjuk az alábbi: „másokkal együttműködve sokféle ismerethordozó (könyvek, lexikonok, enciklopédiák, térképek, táblázatok gyűjtemények) használata”.

A Földünk-környezetünk fejezet ismeretszerzés, tanulás részében a 7–8. évfolyam követelményei közül a szótárakra vonatkozó: „a különböző céloknak megfelelő földrajzi-környezeti tartalmú információhordozók (térképek, ismeretterjesztő és szépirodalmi könyvek, albumok, folyóiratok, egyszerű statisztikai kiadványok, lexikonok, szóbeli források, ábrák, képek, CD-ROM, tömegkommunikációs források, internet stb.) kiválasztása tanári irányítással”; a 9–12. évfolyam számára „az adott téma feldolgozását leginkább segítő földrajzi-környezeti tartalmú információhordozók (térképek, ismeretterjesztő és szépirodalmi köny-

vek, szakkönyvek, albumok, almanachok, folyóiratok, napilapok, statisztikai kiadványok, lexikonok, különböző típusú ábrák, álló- és mozgóképek, modellek, CD-ROM, tömegkommunikációs források, internet, riportok, szóbeli források stb.) kiválasztása”.

A Művészetek fejezetében a mozgóképkultúra és médiaismeret alfejezetének ismeretszerzés-témakörében a 7–8. évfolyam javasolt feladatai között találjuk a „mozgóképi szövegek felidézése (elmesélése, illetve lejegyzése), a mozgóképi memória működtetése”, „ismeretszerzés személyes beszélgetésekből, tanári előadásokból, statisztikai táblázatokból, lexikonból, könyvtárból, internetről” feladatokat; a 9–12. évfolyam kimeneti követelményei tartalmazzák az „ismeretszerzés személyes és irányított beszélgetésekből, tanári előadásokból, médiaszövegekből, statisztikai táblázatokból, lexikonból, fogalomtárból, szakirodalomból, könyvtárból, internetről” feladatokat.

Az Életvitel és gyakorlati ismeretek fejezet mind a 12 évfolyam számára előírja enciklopédiák és lexikonok gyakorlati ismeretét a dokumentumismeret (tárgy, könyv, hálózati dokumentum) alfejezetében: 1–4. évfolyam: „ismeretterjesztő forrásokból (például képes enciklopédia, ifjúsági tévéadás) információgyűjtés az alkotómunkához, a tervezéshez”; 5–6. évfolyam: „a dokumentumok (modellek, tárgyak a mindennapi életben, lexikonok, szótárak, technikai-háztartási mindentudók, műszaki szakkönyvek, zsebkönyvek és összefoglalók) használata”; 7–8. évfolyam: „az alkotó-, elemző-, értékelőmunkában az ajánlott (otthoni, iskolai, könyvtári, hálózati) kézikönyvek, ismeretterjesztő művek, folyóiratok használata”; 9–12. évfolyam: „a munkához szükséges kézikönyvek, ismeretterjesztő művek, folyóiratok, multimédiás információk kiválasztása. A technikai megoldások megismerése (például a mindennapi környezetben, kereskedelmi katalógusban, helytörténeti gyűjteményben)”.

Korábban végzett, a lexikográfia fejlődésvonalának vizsgálatára épülő alkalmazott nyelvészeti kutatások eredményei hangsúlyozottan jelennek meg a NAT 2003 anyagában. (Fóris, 2000, 2001, 2002c) „Az idegennyelv-oktatásban és az anyanyelvi nevelésben (de a lexikonok használata során is) a szótárhasználatot készségként szokás kezelni – az oktatás minden szintjén: az általános iskolákban, a középiskolákban, a főiskolákon és az egyetemeken is. Ezeknek a készségeknek a kialakítása az oktatás általános feladata. Az egyre növekvő ismeretanyagot nehéz a tanórák véges keretébe belepréselni, ezért megoldásként felmerül, hogy az ismeretek nem kódolható részét, amely leckeként nem adható fel, a tanulók önálló aktivitásra épülő folyamatos alkalmazások során sajátítsák el. Ebbe a kategóriába tartozik a lexikográfia alapjainak, ezen belül a szótárhasználatnak a tanítása is. Nyilvánvaló, hogy a téma rövid megalapozását a nyelvtanórák keretében kellene elvégezni. A szótár-alkalmazás széles skáláján való eligazodásban viszont a felhasználási útmutatásokon keresztül szinte minden oktatott diszciplína részt vehet. Az egy nyelvű szótárak közül a lexikonokban megtalálható a mindenki számára szükséges adatok definíciója, rövid, pontos leírása. A szaklexikonok (sokszor szakszótár név alatt) egy-egy szakterület ismeretanyagát tömörítik magukba. Az idegen szavak szótára hasonló módon mindenki számára szükséges adathalmazatot tartalmaz, ugyanúgy, mint az értelmező szótárak, a szinonimaszótárak stb., amelyek segítségével mindenki pontosíthatja az általa használt szókincs tartalmát. Ezeken a szótárhasználati területeken a hallgatók eligazítása valamennyi szaktanár feladata”. (Fóris, 2002c. 73.) „A szótárhasználat sokoldalú képességének kialakítása tehát ugyanolyan jelentőséggel bír, mint az informatika területén való jártasság”. (Fóris, 2002c. 74.)

### Összefoglalás

Az Országos Köznevelési Tanács egyetértését adta az új NAT megújított tantervi dokumentumához. A Kormány 243/2003. (XII.17.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról hatályba lépett, és e rendelet 12. §-a értelmé-

ben 2004. szeptember 1-től kell alkalmazni az általános iskola első évfolyamán, ezt követően minden tanévben felmenő rendszerben. Ezzel életbe lép az oktatási miniszter törvény által előírt kötelezettsége arra vonatkozóan, hogy kerettantervek kínálatát bocsássa az alkalmazó iskolák, nevelőtestületek rendelkezésére (<http://www.om.hu>): 2003. október 29-én megjelent közleményében az oktatási miniszter kerettantervek kidolgozására és programfejlesztési munkákra hívja fel a szakmai közönség figyelmét. A kerettantervek készítésére és programfejlesztési munkák indítására kiírt pályázatok egy része már olvasható az Oktatási Minisztérium honlapján.

A szótárak megismerése, a nyomtatott és az elektronikus szótárak használata egyaránt részét képezi a régi és az új NAT követelményrendszerének. A szótárak jelen vannak az anyanyelvi nevelés, a kommunikáció, az informatika és más tárgyak anyagában, érdekes módon hiányoznak azonban az élő idegen nyelv tárgy követelményrendszeréből. A szótárak (nyelvi szótárak, lexikonok, enciklopédiák, szakszótárak, szaknyelvi szótárak stb.) megismerésének és használatának követelménye ma már bármelyik szaktárgy tanítása során nélkülözhetetlen.

Rendkívül fontos tény, hogy a szótárak megismerése, a szótárhasználat gyakorlása a közoktatás tananyagának részét képezi. A 2003-as NAT szemléletében szerencsésen megjelenik és kiemelkedik az interdiszciplinaritás fontossága, ez pedig nagymértékben érvényes a lexikográfiára és annak oktatására, hiszen – szerencsére – nem csak egyetlen, hanem több tárgy keretében jelenik meg és válik szükségessé tanítása.

Az új NAT anyanyelvi ismeretek-követelményrendszerét – az 5–6. évfolyamon a lexikonok, szótárak megismerése és használata; a 7–8. évfolyamokon a mai köznyelvtől eltérő nyelvhasználatú szövegek megismerése segédeszközökkel; a 9–12. évfolyam követelményei közül (régibbi korokból származó szövegek önálló megértése a segédeszközök gyakorlati használatával) – célszerű volna kiegészíteni a szótárhasználat, a szótártípusok elméleti és gyakorlati alapjainak követelményként való beépítésével a 9–12. évfolyamok számára. Ezzel párhuzamosan az informatika tárgy követelményrendszerébe kellene beépíteni az elektronikus szótárak használatát, a magyar és az idegen nyelv oktatásába a szótárhasználat alapjait. Jelenlegi formájában a szótárak megismerése és használata a kimeneti követelmények között esetleges, véletlenszerű, holott az információszerzés egyik fontos lehetősége az adatbázisokban, ezek közül is a szótárakban való eligazodás lehetősége. Az egyes szótárak rendszerének megismerése jó alapot adhat a nyelvi rendszerben való gondolkodás elsajátításához.

A NAT lexikográfiával kapcsolatos követelményeinek áttanulmányozása, valamint a közoktatási és felsőoktatási feltételrendszer vizsgálata után több ellenmondást is felfedezhetünk a rendszerben:

- Láthatjuk tehát, hogy a NAT szinte teljes követelményrendszere tartalmazza a magyar egynyelvű szótárak ismeretét, használatukra történő felkészítést, de az élő idegen nyelv követelményei között nem szerepel a két- és többnyelvű, illetve a más típusú szótárak megismerésének és használatának kívánalma.

- A bölcsészkarok egyes nyelvi (magyar és idegennyelvi) szakjain a szótárakra vonatkozó információkat többnyire más tárgyak keretében oktatják (lexikológia, számítógépes nyelvészet, szemantika, nyelvtörténet stb.), de a könyvtár és informatika szakosok képzésében nem szerepel a lexikográfia, viszont leginkább az ilyen végzettségűek feladata annak oktatása.

- A közoktatás feladata a szótárhasználat képességének kialakítása, de a közoktatásban oktató tanárok felkészítése erre a feladatra nem megoldott, mivel a felsőoktatásban a lexikográfia csak a bölcsészkarok egyes szakjain van jelen.

A közoktatás és a felsőoktatás követelményrendszerének egymásraépítése az oktatás eredményessége szempontjából nem elhanyagolható.

A lexikográfia jelenlétének a közoktatásban a NAT-ban foglalt követelményeken felül

alapvető feltétele a jól felszerelt iskolai könyvtár és/vagy az Internet-hozzáférés biztosítása. Nem elegendő azonban kizárólag az eszközparkra helyezni a hangsúlyt, mivel a személyi feltételek megléte is szükséges a lexikográfia-oktatáshoz. Szükségessé válik tehát a tanár szakos hallgatók (magyar nyelv, idegen nyelv, fizika, biológia, könyvtár szakos stb.) ilyen irányú képzése és a gyakorló tanárok továbbképzése. Egyes felsőoktatási intézményekben egyes szakokon folyik már lexikográfia-oktatás, léteznek működő lexikográfia-oktatási programok, főként a nyelvészeti és idegennyelv-oktatási tanszékek keretében. (Fóris, 2000, 2002c) A NAT ilyen irányú követelményei és a felsőoktatási lexikográfiai képzés azonban nincsenek összhangban egymással. Az 1995-ös NAT, mint azt már a fentiekben kiemeltük, leszögezi: „az anyanyelvi nevelésnek – sajátos jelleggel – minden tantárgyban jelen kell lennie”, az anyanyelvi nevelés a közoktatás interdiszciplináris feladata. Az anyanyelvi nevelés interdiszciplináris követelményrendszerében a lexikográfia a 2003-as NAT-ban megjelenik, a felsőoktatási képzésben azonban még csak esetlegesen van jelen. A lexikográfiának a nyelvi nevelésben betöltött szerepe érvényesüléséhez egyrésztől támaszkodni kell a már meglévő szótárainkra, másrésztől támogatni kell az új szótárak (nyelvi szótárak, lexikonok, enciklopédiák stb.) létrehozását. A NAT követelményei csak akkor valósíthatók meg, ha elegendő, különböző típusú szótár és lexikográfiai témájú oktatási segédanyag jön létre, szem előtt tartva a diákok igényeit és életkori sajátosságait. Ezen a területen adósságai vannak a könyvkiadásnak, az oktatás-ügynek és a különböző szakterületeknek.

## Irodalom

- A közoktatási törvény (2003) 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról. (A 2003. évi törvénymódosítással egységes szerkezetbe foglalt).
- Bárczi Géza – Benkő Loránd – Berrár Jolán (1967): *A magyar nyelv története*. (Szerk.: Benkő Loránd) Tankönyvkiadó, Budapest.
- Benkő Loránd (1999): *Nemzet és anyanyelve*. Osiris, Budapest.
- Elekfi László (1997): Nagyszótári tervek és lehetőségek I–II. *Magyar Nyelv*, 93. 183–199., 296–311.
- Fóris Ágota (2000): Kezdeti lépések a lexikográfia-oktatásban. *Iskolakultúra*, 2, 83–88.
- Fóris Ágota (2001): *A lexikográfia alkalmazott nyelvészeti vonatkozásai. Különös tekintettel a magyar-olasz területre*. Doktori értekezés. Pécs.
- Fóris Ágota (2002b): A szótárfogalom megváltozásáról. *Modern Filológiai Közlemények*, 2. 5–19.
- Fóris Ágota (2002c): *Szótár és oktatás*. Iskolakultúra, Pécs.
- Gáldi László (1957): *A magyar szótárirodalom a felvilágosodás korában és a reformkorban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csengery Kinga – Ittész Nóra (szerk, 2002): *Mutatványok az Akadémiai nagyszótárból*. MTA Nyelvtudományi Intézet, Budapest.
- Kiss Lajos – Pajzs Júlia (1989): A magyar irodalmi és köznyelv nagyszótára (1533–1990). *Magyar Nyelv*, 85. 129–136.
- Kozma László (2000): Gondolatok az egyetemek feladatairól. *Tudásmenedzsment*, 2. 58–65.
- Melich János (1907): *A magyar szótárirodalom. A legrégibb szójegyzéktől Pápai Páriz Ferenc szótáráig*. (Nyelvészeti Füzetek 46.) Atheneum, Budapest.
- Nemzeti Alaptanterv* (NAT) (1995) Oktatási Minisztérium. <http://www.om.hu>
- Nemzeti Alaptanterv* (NAT) (2003) Oktatási Minisztérium. <http://www.om.hu>
- Pais Judit (1997): A nagyszótári korpusz előkészítési munkálatairól. In: Kiss Gábor – Zaicz Gábor (szerk.): *Szavak – nevek – szótárak. Írások Kiss Lajos 75. születésnapjára*. MTA Nyelvtudományi Intézete, Budapest. 283–288.
- Pajzs Júlia (1994): A számítógépes nagyszótári korpusz felhasználásának lehetőségei. *Magyar Nyelv*, 90. 287–302.
- Pajzs Júlia (1997): Milyen szótár készíthető a nagyszótári korpuszból? In: Kiss – Zaicz, 289–297.
- Prószték Gábor – Kis Balázs (1999): *Számítógéppel emberi nyelven*. SZAK Kiadó, Bicske.
- Prószték Gábor (1996): Nyelvtudomány 2000. *Modern Nyelvoktatás*, 2–3. 30–34.
- Prószték Gábor (1997): Szótárirási szempontok a számítógépes nyelvi programok korában és korábban. In: Kiss – Zaicz, 1997. 326–335.

Prószék Gábor (200?): *Az elektronikus papírszótártól az „igazi” elektronikus szótárak felé*. Kézirat. Megjelentés alatt a „Lexikográfia Magyarországon” című, a Pécsi Nyelvtudományi Doktori Iskola keretében tartott lexikográfia témájú előadások gyűjteményes kötetében.

Prószék Gábor (2001): Nyelvtechnológiai alapkutatások – mik is azok? In: Bartha Magdolna – Stephanides Éva: *A nyelv szerepe az információs társadalomban*. A X. Magyar Alkalmazott Nyelvészeti Kongresszus előadásainak válogatott gyűjteménye. Kodolányi János Főiskola, Székesfehérvár. 13–24.

Sári Mihály (1998): A felnőttképzés praxisa és a felnőttképzők oktatása egyetemeken, főiskolákon. *Kultúra és Közösség*. 4. 1. 113–122.

Szépe György (2001a): Anyanyelvi nevelés a többnyelvű világban. In: Szépe György: *Nyelvpolitika: múlt és jövő*. Iskolakultúra, Pécs. 121–129.

Szépe György (2001b): Nyelvészeti és nyelvpolitikai megjegyzések. In: Szépe, 208–223.

Szépe György (2001c): Az anyanyelv-használat mint emberi jog. In: Szépe, 52–71.

Várad Tamás (1997): Adatok a nagyszótári korpusz összetételéről. In: Kiss – Zaicz, 437–446.

## Internet

<http://corpus.nytud.hu/mnsz/>

<http://www.morphologic.hu>

<http://www.nytud.hu/hhc>

<http://www.oki.hu>

<http://www.om.hu>



*A Generalia Kiadó könyveiből*



## A „választott nép” Ady Endre és Tábor Béla műveiben

*A mai zsidó kiválasztottság természetesen tárgyalhatatlan a kereszténységhez fűződő viszony vizsgálata nélkül. Mármost, a kiválasztottság mai konkretizálására alkalmasnak érezhető Buber-Rosenzweig-Lévinas-Tábor Béla-i sor ebből a szemszögből nézve is fordulópontnak tekinthető a zsidó és keresztény viszony történetében. Az elmúlt közel kétezer évben szinte sohasem lehetett megismerni olyan zsidókat, akikben – zsidó identitásuk megőrzése mellett – akkora készség mutatkozott volna a kereszténység pozitív értékelésére és zsidó szempontból nélkülözhetetlen voltának elismerésére, mint bennük.*

Magyarság és zsidóság találkozásának, viaskodásának s végzettszerű egybeépülésének, sőt egyesülésének nem volt annyira rangos és annyira látnoki erejű tanúja, kedvezményezettje, szenvedő alanya és apostola, mint Ady Endre. A kálvinista környezetben átélt első találkozást a *Károli Gáspár* által magyarra fordított Biblia jelentette, első-sorban a Zsoltárok és a Próféták könyvei. Ezt a legelső találkozást követte azután a találkozás a kiegészítés utáni és az első világháború vége előtti magyar társadalomban élő zsidósággal, amely – többek között – sorsdöntő szerelmet, eszméket és barátságokat adott Adynak. A barátságok közül nyilván a *Hatvany Lajos*hoz fűződő volt a legfontosabb. Hatvany Adyról írt cikkei, tanulmányai és Adynak írt levelei hatalmas volument adnak: az „*Ady*” című, 1974-ben kiadott gyűjteményes kötet terjedelme több, mint 800 oldal. Benne található egy kis, 1921-ben keltezett, „*Ady Endre és a zsidóság*” című írás, amelyben (a 641. oldalon) a következőket olvashatjuk: „*Ady sem a filozsemiták, sem az antiszeimiták körébe bele nem vonható. Adynak semmi sem volt idegen, ami emberi és ami magyar. A magyar zsidó életét a modern magyar életbe beletartozónak vélte. Amit erről a kérdéssről gondolt, azt éppúgy megírta, mint minden egyebet. Nagyon egyoldalú beállítas, halakli Adyból hivatásszerű zsidóvédőt csi-*

nál. Annál érdekesebb, amit ez a nagyon objektív megállapító a magyarság értékes zsidó eleméről megír.”

Hatvany Adyval foglalkozó összes írásából kiemelkedik az „*Ady világa*” című mű, amely kéthónaponként kiadott füzetekből állt össze, és az említett kötetben belül majdnem 350 oldal terjedelmet ad. Először az „*Isten könyve*” címet kapta, s ez két részből áll; előbb a „*Találkozás Istennel*” című részt olvashatjuk, amit a „*Viadal Istennel*” követ. Úgy gondolom, hogy Ady istenes költészetének mindmáig ez a rendkívül alapos Hatvany-elemzés a legnagyobb méltatása, s engedessék meg, hogy ezen a helyen Ady istenes verseinek átfogó bekapcsolása helyett csupán erre a Hatvany-teljesítményre utaljak. Egyetlen-egy istenes verset emelnék csak ki, amelynek Tábor Béla, a magyar zsidóság legnagyobb 20. századi, szigorúan biblikus elkötelezettségű gondolkodója adott különleges hangsúlyt: ez a vers az „*Istenhez hanyatló árnyék*”, amelynek elején egy, a Zsoltárok könyve 109-re hivatkozó mottó olvasható: „*Mint az árnyék, mikor elhanyatlik, el kell mennem és ide s tova hanyattatom, mint a sáska.*” A vers maga a következőképpen hangzik:

„Akaratomból is kihullasz,  
Én akart, vágyott Istennem,  
Már magamat sem ismerem  
S Hozzád beszélni rontás fullaszt.

Üldöztetéseimben kellettél  
S kerestelek bús-szilajon  
S már-már jajomból kihagyom  
Neved, mely szebb minden neveknél.

Szent Képzelés, örök hit-balszam,  
Ki létlenül is leglevőbb,  
Meghajlok szent Színed előtt  
S akarom, hogy hited akarjam.

Megüzeték s nem nyugszom addig,  
Míg hitedet meg nem nyerem,  
Mert kockán van az életem,  
Mint árnyék, mikor elhanyaglik.

S hányattatom, miként a sáska,  
Mert csak Teneked van erőd  
S mert nem láttam előbb:  
Nem szabad hinni senki másba.”

Konferenciánk témájára, a „választott nép”-re koncentrálva két további Ady-írássra szeretném fordítani a figyelmet: az első „A bélyeges sereg” című vers, amely Párizsban született és 1906-ban jelent meg a Budapesti Naplóban, a másik pedig a „Korrobóri” című publicisztikai írás, amely valószínűleg a Huszadik Század 1917-es „zsidókérdés”-ankétjára készült, és arról talán lekéselt hozzászólás; csak Ady halála után jelent meg a Nyugatban, 1924-ben. „A bélyeges sereg” szövege a következő:

„Krisztus szent árnya s Heine ördög-arc  
Táncolnak előttünk az uton,  
Hull, hull a szitok, a röhej, a sugár,  
Szaladnak a bélyegesek  
S egy nagy csillag van a homlokukon.

Választott fajzat: messze előtté  
Bitós, szomorú hegyek  
S ők mennek, rongyoltan, szórtan, bélyegesen  
Bús ördögök, szent mordály-égetők  
Én veletek megyek

Véretek, ha idegen is százszor,  
Mégis az enyém, az enyém,  
Véres ajkakkal mézes asszonyaitok  
S nyitott szívvel baráti, hű fiúk  
Átöntötték belém

Büszke kárhozók, eldobhattok százszor,  
A lelkem százszor utánatok oson.  
Örök bolygók, örök riasztatók,  
Idők kovászai, megyek én is veletek  
Bélyegesen, csillagoson.

Miénk ez a könnyes, nagy Élet,  
Kórágyon és kereszt alatt  
Hajrá, hajrá a Jobb felé.  
Én csúnya, sárga-foltos seregem,  
Futok veled és megáldalak”

A „Korrobóri” teljes szövegének bemutatására terjedelmi okokból itt nincsen mód, s ezért csak legfontosabb részét idézhetem, s az sem lesz rövid.

Az írás első része a *Vörösmarty* víziójában megjelent „sír”-t juttathatja eszünkbe, „hol nemzet súlyed el”, de erre jellegzetesen adys hangvétellel emlékeztet. „Szubjektív kínjaim részeg haláltáncában” – mondja – „mintha bennem jajveszékelné az egyetlen és utolsó magyar. Mintha ezt is nekem és miattam sírta volna Jeremiás: »A vének megszűntek a kapuból és az ifjak az ő éneklésüktől.«” E nyitány után következik az a fejtegetés, amely a „Korrobóri”-hasonlatban kulminál:

„De az igaz ugye, hogy közénk, senkik, még egyformákban is százfélek közé, elvegyült egymillió zsidó? Hogy e zsidók megcsinálták nekünk Budapestet s mindazt, ami talán – talán? biztosan – nincs is, de európaias és távolból mutatós? Segítségünkre jöttek, nekünk, akik már nem vagyunk, azok, akik mint nép, szintén nincsenek.

Ausztráliában van egy nagy néptörzs, mely a világ első poétanépe, mert kitalálta a Korroborit. A Korrobóri, nagy szerelmes táncorgia, amelyhez – a nők muzsikálnak.

Ezek az ausztráliaiak, íme, intézményesen megjelképezték a nagy emberi rejtélyt. Azt, amit a francia finomkodók a nemek halálos gyűlöletének neveztek el. A Korrobóriba bele is lehet halni, erotikus szerelemgyűlöletben, ott, ott a muzsikáló nők lábai előtt. A zene szól, a nők kacagnak és várnak, s mi kitáncoljuk magunkból az utolsó cseppnyi szerelmet, életet.

Micsoda gyávaóság még meg nem mondani, hogy a Korroborit üzzük, járjuk pár évtizedek óta a Duna-Tisza táján? Itt két fajtátlan s egyformán idegen fajta szeretkezik egymással a Korrobóri szabályai szerint. A már megcsinált kultúrák lemásolt zeneszerszámaival foglalt itt helyet a zsidóság. S mi, akik magyaroknak nevezük magunkat, gyűlölvé-vágyva ropjuk a

szerelmi táncot. Itt egymást fojtogatva a szerelemtől, vagy új népet produkálunk, vagy pedig utánunk az özönvíz.”

A ‚Korrobori’-cikk vége a következő:

„Valamit már látok: ami magyarság van, az semmiképp sem hasonlít az iskolai olvasókönyvekben feltálat magyarsághoz. A püspök, a mágnás s nobilis és egregius ősök gyámoltalan utódjai csak akkor prosperálnak, ha zsidók. Előtípusát látom egy új népnek, a Korrobori kiváltott népének, s ő, bár jól látnék. Ez volna mi minden dilemmánk megoldása, s nyilván a História remekbe szült munkája, ha igaz volna. Kultúrát végre is csak azok csinálnak, akik olyan nyugtalanok, hogy nekik az egész föld kevés. Az utolsó ilyen magyarokat azonban már Ottó császár – ő volt-e csakugyan? – megcsönkította a Lech mezején. A kultúra és a továbbmenés tehát a Balkán-fajták közé ékelt korcs magyarság számára: a nem éppen tökéletes, de hasznos zsidóság. Egyébként?” – teszi fel itt a kérdést Ady,

s ideidézi Jeremiás siralmainak 4/21. versét Károli fordításában, amit különben már a cikk elejének általunk nem idézett részében is megtett: „Örülj és vigadozz Edomnak leánya, ki lakozol Hucnak földében, mert terajta is általmegyen a pohár, meg részegülsz, és okádol.” Nem lenne könnyű racionális magyarázatot adni arra, hogy Ady miért éppen ezzel az idézettel fejezte be a ‚Korrobori’-t.

Az eddigiekkel akartam Adyt megszólaltatni, s most elvárható lenne tőlem, hogy megpróbáljam ezeket kommentálni. Engedtessek meg azonban, hogy ezt most ne tegyem, és – mintegy a dolog könynyebbik végét fogva – csupán azt mondjam, hogy az idézett részek magukért beszélnek. Talán elég lesz, ha később emlékeztetek még rájuk.

\*

*Közismert módon a náci ideológia centrális eleme volt az a vád, hogy a bolsevizmus a zsidók műve, s még a mai Németországban is vannak olyan történészek (elsősorban Ernst Nolte), akik már szinte méltatóan hangsúlyozzák a nácik bolsevista-ellenességét, s az 1917 és 1945 közötti évtizedeket a bolsevizmus és a nácizmus között dúló európai polgárháborúként próbálják értelmezni.*

A „választott nép” problémaköre aktuális magyar vonatkozásainak vizsgálata nem lehetséges a 20. század világtörténelmének és a kapcsolódó egyházi állásfoglalások – legalább címszavas – megidézése nélkül. Itt mindenekelőtt az első világháborúra, a nélküle meg nem érthető 1917-es bolsevista forradalomra és az 1933-as náci hatalomátvételre, végül a nácik által kirobantott második világháborúra s a benne véghezvitt holokausztra gondolok, az egyházi állásfoglalások közül pedig elsősorban a II. Vatikáni Zsinat ‚Nostra aetate’ című Nyilatkozatára és az ‚Emlékezzünk: megfontolások a soáról’ című, 1998-ban kelt szentszéki dokumentumra. A magyar

vonatkozásokról beszélve máris ki kell emelni a ‚Magyar megfontolások a soáról’ címmel 1998-ban Pannonthalmán rendezett konferencia anyagait, s máris érdemes megemlíteni, hogy e konferenciának volt olyan zsidó résztvevője, akit felháborított, hogy szerinte a konferencia egyik

jeles egyházi résztvevője előadásával mintegy legitimálni próbálta azt a tényt, hogy az Egyház a holokauszttal kapcsolatos egyházi mulasztások és konkrét vétkek miatt mindeddig nem kért bocsánatot a zsidó néptől. A 20. századra vonatkozó nemzetközi áttekintésünket még egy-két további, külföldön kialakult nem-hivatalos egyházi fejlemény megemlékezésével kell befejeznünk, amelyek döntő fontosságúak a „választott nép” problémaköre aktuális kiéleződésének szempontjából.

Engedtessek meg azonban, hogy ez utóbbiak elé bocsássam *Nietzsche* ‚Morgenröte’ című, 1881-ben megjelent kötetének ‚Vom Volke Israel’ című rövid esszéjét, amely a 20. századi európai és világtörténelemnek, illetőleg e történelem egyik végzettszerű vezérmotívumának elkövetője. Az esszé magyar szö-

vegét – kivonatossan – a ‚Virradat’ címen a Holnap Kiadónál 2000-ben megjelent fordításából idézem, amelyet *Romhányi Török Gábor* készített. A szöveg eleje a következő: „Izrael népéről. – A színjátékokon, melyekre a jövő évszázad hív meg minket, dől el az európai zsidók sorsa. Napnál is világosabb, hogy a kockát elvetették, Rubikonjukat átlépték: számukra nincs más hátra, vagy Európa urai lesznek, vagy elveszítik Európát, mint valaha, nagyon régen, elveszítették Egyiptomot, ahol hasonló vagy-vagy elé állították önmagukat. Európában viszont tizennyolc évszázados iskolát jártak ki, amit semmilyen egyéb nép nem tud felmutatni, mégpedig úgy, hogy a gyakorlás e félelmetes idejének tapasztalata nem is annyira a közösségnek, mint inkább az egyénnek vált hasznára. Ennek nyomán a mai zsidókban rendkívüli szellemi és lelki erőforrások törtek felszínre. (...) Minden zsidó megtalálja apja és nagyapja történetében a szörnyű helyzetekben tanúsított leghidegebb lélekjelenlét és keménység példáinak tárházát, a boldogtalanság és a véletlen legfinomabb kijátszását és kihasználását; az alázatos megadás köntösében mutatkozó helytállásukat, hősiességük a spernere se sperni-ben (megvetni, hogy minket is megvessenek – a ford.) pedig még a szentek erényeit is túlszárnyalja. Megvetendővé akarták tenni őket azért, hogy kétezer évig megvetően bántak velük, megtagadva tőlük minden megbecsülést, viszont (...) mélyre taszították őket a becstelenebb mesterségekbe, üzemekbe. (...) De hogy megvetendők lennének? Világéletükben hitték, hogy a legmagasztosabb dolgokra hivatottak és sohasem szüntek minden szenvedő erényeivel ékesíteni önmagukat.”

Nietzsche itt még hosszabban elemzi a zsidó történelem különböző hatásait, majd egyre inkább áttér a korára kialakult újabb szituáció jellemzésére. Ennek keretében esszéjét a következőképpen fejezi be: „Most, hogy évről-évre elkerülhetetlenül sógorságba kerülnek a legjobb európai nemességgel, hamarosan el fogják sajátítani a szellem és a test modorának jófajta örök-

ségét; ekképp mintegy száz év múlva már éppen eléggé előkelően néznek ki ahhoz, hogy urakként ne ébresszenek majd szégyent alávetettjeikben. És ezen múlik! Mindezekért ügyükben a döntés még korai lenne. Ők maguk tudják a legjobban, hogy még csak nem is gondolhatnak Európa meghódítására, sem bárminemű erőszakos lépésre: arra viszont annál is inkább, hogy egyszer csak Európa, mint valami túlrejt gyümölcs, a kezükbe pottyan, a kezükbe, amelyet majd csak könnyedén nyújtanak ki utána. Közben föltétlenül minden olyan európai területen ki kell tüntetniük magukat, ahol csak szóba jöhet ilyesmi, és mindenütt az elsők között kell lenniük: amíg csak el nem jutnak odáig, hogy már ők határozzák meg, miben is áll a kitűnőség. Akkor őket hívják majd az európaiak föltalálóinak és útmutatóinak, és nem sértik meg többé a szemérmüket. És vajon merre kellene mindezen tömérdek látványos törtéetésnek, amelyet a zsidó történelem a zsidó család elé talál, ennek a rengeteg szenvedélynek, erénynek, elhatározásnak, lemondásnak, harcnak, mindenféle győzelemnek utat találnia, hová kellene kiáradnia, ha nem utolsósorban a nagy szellemi emberekbe és művekbe? Ha majd a zsidók rámutathatnak olyan, általuk készített drágakövekre és aranyedényekre, amilyeneket a kevesebb tapasztalattal rendelkező európai népek még nem tudnak, vagy nem tudtak létrehozni, ha majd Izrael örök bosszúját Európa örök áldásává változtatja, akkor virrad föl újra az a hetedik nap, amelyen a régi zsidó Isten örvendezhet önmagának, a teremtésének és választott népének – és mi mind, mind vele együtt akarunk örülni!”

Ez a kis esszé nem tartozik Nietzsche közismert, legtöbbet idézett írásai közé, de például *Steven E. Aschheim* ‚Nietzsche, Anti-Semitism and the Holocaust’ című tanulmányában foglalkozik vele (in: ‚Nietzsche and Jewish Culture’, Routledge, London, 1997). Aschheim felteszi azt a szónoki kérdést, hogy „ki más tudott volna egyidejűleg használni ennyire igenlő és ennyire baljós hangot”, mint Nietzsche? (Mi láttuk, hogy mennyire képes volt

ugyanerre Ady.) Aschheim még hozzáteszi, hogy zsidók és antiszemiták egyaránt látták, milyen hasznos lehet Nietzsche mindkettőjük szempontjából.

A bolsevista forradalomról a számunkra adott kontextusban azért kell szót ejteni, mert közismert módon a náci ideológia centrális eleme volt az a vád, hogy a bolsevizmus a zsidók műve, s még a mai Németországban is vannak olyan történészek (elsősorban *Ernst Nolte*), akik már szinte méltatóan hangsúlyozzák a náci bolsevista-ellenességét, s az 1917 és 1945 közötti évtizedeket a bolsevizmus és a náciizmus között dúló európai polgárháborúként próbálják értelmezni (lásd *Nolte 'Der europäische Bürgerkrieg, 1917–1945'* című könyvét, amely 1987-ben jelent meg először). A baloldal (elsősorban *Jürgen Habermas*) ezt a felfogást mint a náciizmus legitimálási szándékát utasította el.

A vezető nyugati demokráciák és az Egyház annak idején természetesen elítélték mind a bolsevizmust, mind a náciizmust, időnként azonban felmerült egymás elleni kijátszásuk gondolata is, és ez nem kis szerepet játszott a két világháború közötti és a második világháború alatti Európa politikai és egyháztörténetében; ezt a szerepet, illetve a szerepváltásokat eddig még nem is tárták fel hiánytalanul. Nem kétséges, hogy *Churchill*nek – a kezdet kezdetétől kezdve – soha sem voltak kételeyei az 1917-ben uralomra jutott bolsevik párt valódi arculatát illetően, olyannyira nem, hogy 1919-ben kulcsszerepet játszó szorgalmazója volt egy nyugati intervenció hadsereg kiküldésének Oroszországba, a fehérek oldalára. Ez azonban 20 évvel később, a II. világháborúban egy percig sem hátráltatta abban, hogy teljesen kiaknázza a Szovjetunióval köthető szövetséget a náci Németország ellen. Ugyanakkor azzal sem késlekedett, hogy a II. világháború befejezése után a lehető legkorábban beintse az elodázhatatlan hidegháborút a Szovjetunió ellen. Ezzel egyidejűleg egy szava sem volt az ellen, hogy a Marshall-terv legnagyobb kedvezményezettje az a Németország legyen, amelynek lakossága valamivel előbb még igen nagy hányadá-

ban volt náci; itt megintcsak nem lehetett kukoricázni: meg kellett akadályozni, hogy ebben az országban (amely *Hitler* uralom rajtutása előtt igen nagy hányadában volt kommunista) ismét szovjet ideológiai befolyás érvényesüljön, s ehelyett el kellett érni, hogy ez az ország mielőbb biztos gazdasági és katonai bázisa legyen a hidegháborúba lépő nyugati világnak. Egyes amerikai kutatók szerint (*Samantha Power: 'To Suffer by Comparison', Daedalus, Spring, 1999*) elsősorban ez a szitáció és ezek a fejlemények hozták magukkal azt is, hogy Amerikában a hetvenes évek vége előtt igen kevés szó esett a holokausztról, s csak ez után lett intenzív kutatások és viták tárgya. Nem ismerem az Egyház állásfoglalásait a véres bolsevista diktatúrára és az ortodox keleti egyház kegyetlen üldöztetésére vonatkozóan, de el tudom képzelni, hogy a Vatikánban egy ideig állami szintre emelt ateizmusa miatt a Szovjetuniót sokan nagyobb veszélynek látták, mint a náci Németországot, ahol erre vagy hasonlóra – nem utolsósorban *Hitler* vonakodása miatt – nem került sor, *Rosenberg* és *Himmler* ádázul kereszténységellenes ideológiájának és indulatainak ellenére sem. Ezekben az összefüggésekben hangsúlyozni kell *II. János Pál 'Centesimus Annus'* című enciklikáját is (1991), amely 100 éves hagyományra hivatkozva fogalmazza újra az Egyház tiltakozását a kapitalista liberalizmus szociális érdektelensége, közönye ellen.

Az egyházi állásfoglalások, amelyekről már tettem említést, illetve a Pannonhalmán rendezett soa-konferencia anyagai is határozottan állást foglaltak mind az anti-judaizmus, mind az antiszemitizmus ellen. A pannonhalmi konferenciáról már említettem, hogy volt olyan zsidó résztvevője, aki elégedetlen volt azért, hogy az Egyház még nem kért bocsánatot a zsidó néptől a holokausztért. A jelen konferencia témája azonban nem ez a különösen kényes, hanem a kiválasztottság nem kevésbé kényes problémaköre, s úgy látom, hogy ez az utóbbi problémakör az említett egyházi állásfoglalásokban, de a pannonhalmi konferencián sem kapott hangot. A szövegek-



ben jóformán még a „választott nép” kifejezés sem fordul elő, eltérően Adytól és Nietzsche-től, akik általunk vizsgált írásai-ban ez a kifejezés – amint láttuk – szinte kihívóan kulcsszerepet kapott, akár közvetlen, akár áttételes módon.

Ebben a vonatkozásban állt elő új fordulat, méghozzá egyházi – előbb csak félhivatalos és nem magyar – kontextusban, s most erre szeretnék rátérni.

A Zeitschrift der Katholischen Theologie 1997. évi 3. számában *Bernhard Grümme* igen alapos vizsgálatokra támaszkodó terjedelmes tanulmányt közölt „Ein schwieriges Verhaeltnis: Karl Rahner und die Juden” címmel. Erről a „kényes-kínos viszony”-ról beszélve Grümme mindenekelőtt kijelenti, hogy „a keresztény teológia rég elvesztette ártatlanságát”, s lassan végre kezdi „felelősség- sőt bűnösség-történetként felfogni saját történetét.” „Auschwitzot és a keresztény antijudaizmusok hosszú sorát látva érik annak tudata, hogy ezeket is terheli felelősség azért, amit ott működésbe hoztak.” Ez az a legátfogóbb perspektíva, amelyben Grümme mérlegre kívánja tenni Rahnert, konkrét vizsgálódásának tárgykörét pedig a következőképpen írja körül:

„A jelenlegi zsidó-keresztény párbeszéd legsúlyosabb teológiai kihívása nyilván az, hogy miként lehet fenntartani Jézus Krisztus megváltó mivoltának üdv-történeti univerzalizását anélkül, hogy kétségbe vonnánk a biblikus kor utáni zsidóság üdv-történeti jelentőségét, maradó kiválasztottságát és elhivatottságát.” (266. o.)

Grümme ebben a tárgykörben marasztalja el Rahnert, s igen gondosan felépített kritikáját kulcsfontosságú vállalkozásnak tartom, amelynek adekvát fogadtatása szerintem elengedhetetlen. Ugyanakkor előadásomban Grümme tanulmányának részletes bemutatására éppúgy nincsen mód, mint esetlegesen igenlő, vagy esetlegesen tagadó észrevételek részletezésére. Arra kell szorítkoznom, hogy bemutassam Grümme két summázó karakterű megfogalmazását arra vonatkozóan, hogy minek az „aperte” elismerését hiányolja Rahnernél, majd arra, hogy – egy stílárius apro-

póból – hiányérzetet tükröző megjegyzést tegyek erre a két grümmei megfogalmazásra.

Az első summázó megfogalmazás szerint „Izrael a tegnap és ma egyaránt kiválasztott, elhivatott és megváltott nép” (270. o.). A másik summázó megfogalmazás szerint „Izraelnek maradó funkciója van az Egyház mellett és vele szemben” (271. o.). Stílárius megjegyzésem az, hogy az első megfogalmazásban még szerepel a „nép” szó, a másodikban viszont már nem. Ez szerintem arról árulkodik, hogy minél inkább kívánja hangsúlyozni Grümme „Izrael” vagy a „választott nép” maradó funkcióját az Egyház mellett és vele szemben, annál inkább igyekszik elkerülni, hogy itt valaki rögtön a mai konkrét, az európai, afrikai és dél-amerikai diaszpórában, vagy tömegben az Egyesült Államokban és a szekularizált közel-keleti Izrael államban élő zsidó népre, s általában a modern, emancipált és messzemenően szekularizálódott zsidóságra gondoljon. Ez ugyanis – pár lépésen belül – óhatatlanul olyan kérdések felvetésére vezethetne, hogy vajon a Biblia Istenének választottjaként gondolkodott, írt és beszélt-e *Marx* és *Freud* vagy a Biblia Istenének választottjaiként cselekedtek-e *Trockij* és *Rosa Luxemburg* magyar vonatkozásban pedig mondjuk *Kun Béla* és *Rákosi Mátyás*? Ilyen kérdések felvetődése nyilván zsákutcának tűnne Grümme szemében, amit érthető módon igyekezett elkerülni, annál is inkább, mert egy ilyen zsákutca-ban még antiszemita buktatók is lapulhatnak. Nietzsche és Ady nem érte meg Auschwitzot, de – mint hallottuk – mindketten világosan látták koruk zsidó népének kiválóságát, s növekvő szerepét és rangját; e nép bibliai értelemben választott nép voltáról azonban csak ironikus vagy dif-famáló felhangokkal tudtak említést tenni. Ezeknek a felhangoknak a kiküszöböléséhez kellene járható utat találni.

Úgy vélem, hogy ebben az összefüggésben járható utat mutatott fel II. János Pál, mikor „Átlépni a remény küszöbét” című könyvében Emmanuel Lévinas tanulmányozására ösztönözte olvasóit, azzal az indoklással, hogy Lévinas „folytatja – éppen úgy mint Martin Buber és Franz Rosen-

zweig – azt az ótestamentumi perszonalisztikus hagyományt, amely adekvát módon hangsúlyozza az emberi »Én« és az abszolút főséges isteni »Te« relációját.” (II. János Pálnál itt *Hans Urs von Balthasar* hatása is érvényesülhetett, aki nagy teológiai trilógiája, *Theodramatik* című (1973-ban egyházilag imprimált) része első kötetének, *A dialogikus princípium* című fejezetében hangsúlyozta a „dialogikus princípium” zsidó gyökereit és nagy többségükben zsidó képviselőit. Ugyanakkor Balthasar ezen a helyen nem feledkezett meg a keresztény *Ferdinand Ebner*ről sem, aki Buber-től és Rosenzweig-től függetlenül, az ő főműveikkel egyidejűleg jelentette meg *Das Wort und die Geistigen Realitäten* című művét, amelynek fontosságát és eredetiségét Buber maga eklatánsan hangsúlyozta. A „Wort” Ebner-nél a János-evangélium prólógusára utal, s ezért Balthasar a dialogikus princípiumnak nem csupán Ő-, hanem Újszövetségi gyökereiről is beszélt. II János Pálnál ez sajnos nem jelent meg.)

A Mérleg 2002/4. számából tudjuk (445–448. o.), hogy újabb vatikáni dokumentumok láttak napvilágot az egyházi antijudaizmus kezdeteinek témakörében, s hogy ezek a választottsági problémakör egyes kérdéseit is érintik. Egyelőre nem sejthető, hogy az ezekkel foglalkozó vatikáni bizottságok mikor teszik magukévá Grümme vonatkozó felfogását, s hogy ez lehetséges-e egyáltalán annak a „krisztocentrizmus”-nak a feladása nélkül, amely Grümme szerint megakadályozta Rahnert abban, hogy olyan álláspont-ra jusson, mint amilyenre Grümme maga jutott. A Mérleg 2003/1. száma újabb információval szolgál a témakörben (71–85. o.), s ebből kiviláglik, hogy a Grümme-i álláspont következetes érvényesítése – elvi szinten feltétlenül – az evangéliumok bizonyos fokú cenzúrázását, sőt átírását is megkövetelné. Ez még az eddig említettekénél is problematikusabbnak tűnik.

\*

A II. János Pál által a 20. századra Buberrel, Rosenzweiggel és Lévinasszal megadott élő zsidó perszonalisztikus ótes-

tamentumi hagyomány vonulatának egyenrangú magyar zsidó képviselője Tábor Béla. Mivel szégyenletes módon elhallgatott, s egyébként is igen kevésbé ismert gondolkodó, mondanom kell, hogy 1907-ben született Budapesten és ott is halt meg 1992-ben. Fiatalkori főműve, *A zsidóság két útja* című könyv, amely 1939 augusztus elején jelent meg először, 1990-ben azonban változatlan szöveggel újra kiadta, s terjedelmes utószóval látta el, amelyben felvázolta a világ zsidóságának a holokauszt miatt és azt követően kialakult új helyzetét, és újrafogalmazta 1939-ben kifejtett, s 1990-ben is érvényesnek tartott álláspontjának lényegét. Nála öt évvel idősebb barátjával, *Szabó Lajossal* közösen írta a *Vádirat a szellem ellen* című művet, amelyben a marxizmus, a freudizmus, a fasiszmus és más irányzatok gyökereit kritikáját követően egy – elsősorban Ferdinand Ebnerrel jelzett – teocentrikus és logocentrikus egzisztencializmus mellett foglaltak állást. Ez a mű 1936-ban jelent meg, második kiadása pedig 1991-ben, ez is Tábor Béla aktualizáló utószavával. Marx bibliai zsidó szempontból kiélezett gyökere elutasítása s a Rákosi- és a Kádár-rendszerrel semmiféle kompromisszumra sem hajlandó meggyőződése miatt Tábor Béla 1945 és 1990 között semmit sem publikált s ezért – mintegy 10 000 oldal terjedelmű – gondolkodói életműve kiadatlan hagyaték. Ebből a fia, *Tábor Ádám*, barátjával, *Surányi Lászlóval* közösen két fontos válogatást tett közzé, az elsőt *A biblicizmus: a második személy elsőbbsége* címmel (Szombat, 1995. december), a másodikat *A rejtetlenítő és a rejtő* címmel *Heideggerről* (Jelenlét, 2002. szeptember). E két válogatásnak már a címe is jól mutatja szembeszökő párhuzamosságát Lévinasszal, amely azonban attól teljesen függetlenül, évtizedek alatt alakult ki benne.

A közel 350 oldal terjedelmű *Magyar megfontolások a soáról* című – magyar szempontból kulcsfontosságú – kötetből 11 sor foglalkozik Tábor Bélával (89–90. o.), s ez *Gyáni Gábor*, *’Erkölcstelen emancipáció’ és ’illuzórikus asszimiláció’*. Diskurzu-

sok a zsidókérdésről' című tanulmányában található. Gyánit ebben a tanulmányában elsősorban az érdekelte, hogy a zsidókérdés 1910-től Magyarországon egyre jobban felerősödő vitájában milyen szkeptikus vagy önkritikus, sokszor már az önostorozásig elmenő felfogások jelentek meg zsidó oldalról. Az igen alapos és informatív tanulmány közel tucatnyi szerzővel foglalkozik, többek között *Ignotusszal* és *Hatvany Lajossal* is, a legrészletesebben azonban *Komlós Aladárral* és *Pap Károlyllyal*, elsősorban az utóbbi *'Zsidó sebek és bűnök'* című írása alapján. Tábor Béla a sor végére került, s nem időrendi okokból. Mintha Gyáni Tábor Béláig jutva már kifulladásra volt, vagy más okokból nem akart volna nagyobb teret szentelni Tábor Bélának. Az említett 11 sorban a következőket írta:

„Ami a 'kíméletlen zsidó önkritika' hangján 1939-ben megszólaló Tábor Béla megfogalmazása szerint az asszimilációt, 'a halálba-ájulás könnyű útját' utólag nem többnek, pusztán 'történelmi vágyalomnak' mutatja, olyan valaminek, amely kifejezetten zsákutcába vitte a honi zsidóságot. Elhitette vele, hogy a gazdaság az ő igazi élethivatása. Ám midőn az emancipáció korának védeltségét biztosító körülményei megszakadnak, hamarosan ki kell derülnie, hogy a zsidóság elmulasztotta idejében tudatosítani önmagában saját igazi identitását. Hogy ez miben is áll? Tábor szerint abban, hogy a gazdaság »funkciója (pusztán csak) az volt, hogy a zsidóságot elfordítsa a zsidó szellemtől«. A kézenfekvő megoldás így hangzik tehát: »A zsidóságnak ki kell találni a gazdaságból«.

megoldás így hangzik tehát: »A zsidóságnak ki kell találni a gazdaságból«.

Nem állítható, hogy ez a Gyáni-féle összefoglalás ne tükrözné lényeges ponton Tábor Béla felfogását: „A zsidóság két útja”-nak valóban lényeges jellemzője a gazdaság-centrikusság (ez az egyik „zsidó út”) határozott elítélése, első helyre állításának eltökélt elvetése. Gyáninál hiányzik azonban a másik út, a „zsidó szellem” konkrét megidézése, pedig enélkül össze-

foglalása majdhogynem semmitmondó. Ugyanakkor ez az összefoglalás azt a látszatot keltheti, mintha Tábor Béla disszimilációra biztatná zsidó olvasóit. Előbb a Gyáni által keltett utóbbi látszat ellen kívánok tiltakozni, majd – külön hangsúllyal – az ellen, hogy Gyáni itt mintegy homályban hagyja a „zsidó szellemet”, pedig Tábor Béla erről rendkívül világosan és rendkívüli részletességgel beszél, s amit erről mond, az a „választott nép” – bennünket elsődlegesen érdeklő – problémakörének szempontjából nézve is alapvető fontosságú.

A disszimiláció-propagálási látszat abszurditását mutatja, hogy a Tábor-család már harmadik generációjában képviseli a kettős – éppúgy magyar, mint zsidó – identitás melletti eltökéltséget. Ezt a feleség, *Mándy Stefánia* Tábor Béla-életrajza szerint (Szombat, 1995. december) Tábor Béla apja fogalmazta meg először a 20. század elején. Itt különös hangsúlyt kap Tábor Béla rendkívül erős kötődése Adyhoz, amit a harmadik generáció, Tábor Ádám is folytat, kiemelkedően

„A magyar logosz – Ady költészetének szellemi jelentősége” című tanulmányával (Élet és Irodalom, 2002. november 22). Szabó Lajos, Tábor Béla idősebb barátja, akinek a felfogásával Tábor Béla szinte mindenben teljesen azonosította magát, a magyar szellemmel való közösségvállalásban odáig ment, hogy ebbe Ady és *Fülep Lajos* mellett *Szabó Dezsőt*, *Illyés Gyulát*, *Karácsony Sándort* és *Németh Lászlót* is beleértette, az utóbbit méghozzá a „Kisebbségben” megjelenése után, a negyvenes évek elején (Tény és titok – Szabó Lajos összegyűjtött írásai és előadásai, Pannon Panteon, Veszprém, 1999. 113. o.).

Tábor Bélát mindenekelőtt az különbözteti meg a Gyáni Gábor szóbanforgó tanulmányában tárgyalt többi zsidó önkritikustól, hogy míg azok csak a 19. század közepe és a 20. század közepe között végbement asszimiláció idejével foglalkoztak, addig Tábor Béla „a történelmi zsidóság önbírálatáról” beszél, s ebben visszamegy a Kr. e. első évezred közepéig. A következő döbbenetes állításokat teszi („A zsidóság két útja”, 1990. évi kiadás 121–122. o.): „A zsidóság az egyetlen jelentős nép a történelemben, amely az utolsó két és fél évezredben egyetlenegyszer sem vívta meg belső tisztító forradalmát, egyetlenegyszer sem kísérelte meg történelmi méreteken, hogy szellemileg és erkölcsileg korrump rétegeit kirekessze magából – s ezáltal passzív szolidaritást vállalt minden betegséggel, amely egészséges fejlődését gátolta. Az a néhány heroikus kezdeményezés, ami ebben az irányban történt (így utoljára a chaszidizmus), csakhamar sivárságba fült, és olyan szekták martalékává vált, amelyek még rikítóbban képviselték éppen azt a korhadtságot, ami e megmozdulásokat kiváltotta. Miben gyökerezett ez a tehetetlenség?” – teszi fel e sorok végén a kérdést. A válasz a következő: „A zsidó hagyomány az áldozati heroizmus, a személyes szüntelen harc a tiszta szellemért... A zsidóság létalapja az áldozat, tehát az anyag szellemmé teremtése; a tehetetlenség viszont az anyag törvénye. A zsidóság viszonya saját személyes létehez már hosszú idő óta az

anyag számára egyedül lehetséges viszony: a közömbösség. És ha a zsidóság így megtagadta az áldozatot, a kiválasztottságot is megtagadta. A kiválasztottság: kiválasztottság az áldozatra, tehát nem kiváltságokra, hanem kötelezettségekre. A hagyományától elszakadt zsidóság átértelmezte a kiválasztottságot. (...) Úgy tekintette, mint ígéretet különös isteni oltalomra, és vagy jogcímet formált belőle üres faji gögre és történelmi feladatainak elmulasztására, vagy szembeállította a vélt ígéretet tényleges saját sorsával s e szembeállításból a hitetlenségre és cinikus önlealacsonyításra formált magának jogcímet.” „A zsidóság utolsó nagy belső forradalmát” Tábor Béla „Ezra és Nehemia” korára datálja, az azóta végbement süllyedést pedig – többek között – azzal jelzi, hogy „a zsidó irodalom a zsoltárok hegyeket görgető erejétől és Jób kozmikus titkokat megvilágító villámlásától a modern kor törekeny középszerűségéig jutott.” (126.o.). (Az olvasóban felmerülhet a kérdés, hogy itt vajon még *Heinére*, *Proustra*, *Kafkára* és *Radnóti Miklósr*a is kell-e gondolni.) – A modernkori szekularizációról beszélve Tábor Béla azt mondja, hogy „ez a folyamat nem csupán a zsidóság, hanem egész Európa utolsó kétszáz éves fejlődését jellemzi. De az is bizonyos, hogy a zsidóság részvétele ebben a folyamatban különösen hangsúlyos. Sem az nem lehet véletlen, hogy azokban a szellemi, társadalmi és politikai mozgalmakban, amelyek e leszűkülő szellem jegyében születtek, a zsidóság fokozódó mértékben mind nagyobb arányban vett részt, sem pedig az, hogy e szellem legnagyobb hatású képviselője zsidó származású volt”. Ezen a helyen expressis verbis ugyan nem mondja, a szöveggörnyezetből azonban egyértelműen látszik, hogy itt Marxra gondol, a „materializmusra”, a szellembe vetett hit megtagadására. „Feltételezhető” – summázza a történelmi önbírálatot –, „hogya (mindez) a zsidóság bekapcsolódása nélkül is kialakult volna; de az is valószínű, hogy a saját lényegével már rég szembe került és ezért a középszerűség síkján már otthonosan mozgó zsidó szellemben olyan

szövetségest kapott, amely megnehezítette leküzdését.” (137–138. o.)

„A történelmi zsidóság önbírálatá” című fejezet és az ezt követő „A zsidóság és a gazdaság” című fejezet „A zsidóság két útja” című mű befejező egynegyede, ami az előző három negyed bázisára épül. A második negyed címe „A zsidó vallás”, a harmadiké pedig „A tízparancsolat mint az emberi élet értékrendje”. Mindez a hagyatékból már publikált részekkel együtt Tábor Bélát vitathatatlanul beemeli a Buberből, Rosenzweighből és Lévinasból képződő sorba, amely sor hordképes alapot ad ahhoz, hogy a zsidóság Istentől választott nép voltáról korunkra gondolva is meggyőzően lehessen beszélni. Tábor Béla különleges jelentőségét többek között az adja meg, hogy ennek a feltételeit is meghatározza, a zsidóság bibliai alapú és permanens önbírálatá elengedhetetlenségének képviselésével.

A mai zsidó kiválasztottság természetesen tárgyalhatatlan a kereszténységhez fűződő viszony vizsgálatánál. Mármint, a kiválasztottság mai konkretizálására alkalmasnak érezhető Buber-Rosenzweig-Lévinas-Tábor Béla-i sor ebből a szempontból nézve is fordulópontnak tekinthető a zsidó és keresztény viszony történetében. Az elmúlt közel kétezer évben szinte soha sem lehetett megismerni olyan zsidókat, akikben – zsidó identitásuk megőrzése mellett – akkora készség mutatkozott volna a kereszténység pozitív értékelésére és zsidó szempontból nélkülözhetetlen voltának elismerésére, mint bennük. Ebben a tekintetben Tábor Béla talán még messzebb tudott menni, mint Buber, Rosenzweig vagy Lévinas. Két példa erre a Szó, a Logosz religiózus szerepének különösen erős hangsúlyozása Tábor Bélánál, mégpedig a János-evangélium Igéjének tagadhatatlan áthallásával. A másik a Szentháromság zsidó oldalról teljesen szokatlan értékelése. Erről egy helyen (53. o.) Tábor Béla a következőket mondja:

„A kereszténység az Egy élő voltát a Szentháromságban fejezi ki. A zsidóság a kiejthetetlen Névvel. Zsidó és keresztény részről egyformán súlyosan tévednek

azok, akik azt hiszik, hogy a zsidó vallásban nincs helye az észfölköti Valóságnak, amit a Szentháromság a kereszténység számára kifejez. Nemcsak hogy helye van, hanem ugyanazt a helyet is foglalja el a zsidóságban mint a kereszténységben. A Szentháromság, amely három és mégis Egy, amely észfölköti, de nem észellenes, ugyanannak felel meg a kereszténységben, aminek a zsidó vallásban a kimondhatatlan Név, amely a véges ember számára titok és cél. Még a hármasság is jelentkezik, mint az idő hármasság mozzanatának egybeszővődése. De ami a zsidó vallásban mint faji vallásban, egy népi nyelv szófeletti szavának formáját öltheti, a kereszténységben, amely minden fajú és minden nyelvű nép vallása lehet, minden nyelven jelölhető fogalomfeletti fogalomként jelenik meg.”

A zsidó vallás faji vallásnak tekintése ma szokatlan terminológiai, de Tábor Béla igen alaposan tárta fel ennek történelmileg adott szellemi és egyben ellentmondásos realitását. Miután kijelenti, hogy „a zsidó vallás faji vallás”, a következőket mondja: »Halljad Izrael!« – így szól a parancs. Az Írás kifejezetten Izraelt szólítja meg. Mit jelent ez? Talán azt, hogy a Név Izrael külön Istene? Ez lehetetlen. Törzsi vagy népi Istenről nem lehet itt szó, mert a kijelentés, aminek megértését követeli, kifejezetten így szól: a Név: Egy. Ez az Egy nem fér össze semmiféle korlátozással. A Név nem egy nép Istene, hanem az Egy Isten. De a parancs mégis kifejezetten Izraelt szólítja meg” (54. o.). A zsidóság mai kiválasztottságának problémakörében megjelenik ez az ellentmondásosság; ha feltesszük azt a kérdést, hogy van-e itt etnikai értelme is a „zsidóság” kifejezésnek, csak „igen is – nem is”-sel válaszolhatunk. A Szombatban megjelent Tábor Béla-válogatás egyik részének címe: „A zsidóság szellemi közösség”, s nyilvánvaló, hogy mai „kiválasztottság”-áról beszélve is elsősorban e szellemi közösségre kell gondolnunk. Az etnikai szempont azonban a jelenben sem lehet anullálható, s emiatt is csak nagy távlatban lehet a János-evangélium Jézus Jópásztorágáról szóló 10. fejezete 16. versével remélni, hogy „léssen



egy nyáj és egy pásztor.” Ennek a beteljesülése nélkül pedig soha sem lehetséges teljesen feszültségmentes nyugalom.

*A Keresztény Magyar Értelmiségi Mozgalom – a nyugat-európai magyar Pax Romana – Választott nép? címmel 2003 október 8–12 között Innsbruckban rendezett konferenciáján elhangzott előadás*

**Kunszt György**

## Egy Pilinszky-kötet elemző bemutatása

*„Gondoljatok erre is: Ha tudná a házigazda, mikor jön a tolvaj, bizonyára virrasztana s nem engedné betörni a házba. Azért ti is álljatok készen, mert az Emberfia abban az órában jön, mikor nem is gondoljátok.” Így jövendöl Máté evangéliuma a halálról, a titokzatos és kiszámíthatatlan túlvilágot sejtetően. A túlvilág, a transzcendencia mindig is központi kérdésekként jelentek meg Pilinszky János költészetében, a „Végkifejlet” című kötetre pedig ez hatványozottan igaz.*

**E**ngem a világból rögtön életem kezdetén az érdekelt, ami látszatra kívül esett a világon. (...) Úgy éreztem, ha ezeket el tudom juttatni valahogy a világ szívébe, akkor fontosabbat csináltam, mintha a bizonyított dolgokat énekelem meg, vagy hagyom jóvá” – vallja Pilinszky egy rádióinterjújában.

A Nyugat negyedik generációját képviselő költő öntörvényű, zárt világot hozott létre (lírai hermetizmus). Saját hangjára nagyon hamar talált rá, saját világának metafizikus irányultsága is sürgette az egyéni út kiépítését. A kezdeti nyugatos hatásokon túl néhány példaképet választott magának, melyek elemi erővel vonzották. Ilyen volt *Fjodor Mihajlovics Dosztojevszkij*, *Simone Weil* vagy *Robert Wilson*, a rendező.

Az Újhold mozgalmának kiemelkedő alakjaként Pilinszky túl volt már élete kiemelkedőnek titulált alkotásain, készen volt már az „Apokrif”, a „Harmadnapon” és a „Négysoros”, amikor azonban egyfajta változás ment végbe gondolkodásmódjában. Párizsban találkozhatott Robert Wilson színházával, a francia késő modernséggel, illetve teljességgel felkavarta Simone Weil vallásos aszketizmusa, oly-

annyira, hogy csak miatta megtanult franciául. A filozofikusság – amely mindig is közel állt hozzá, és az Újhold mozgalmának *Babits*-eszményében is jelen volt – egy végső formára talált, kikristályosodott. Legjelentősebben a mennyiségi változás tűnik fel. A szüksézávú költő hirtelen rengeteget kezd írni, 1970 és 1972 között Pilinszky János több verset írt, mint ez időszak előtt vagy után bármikor. Ugyanakkor a versek központi elemévé vált az elgondolkodtatás, így a versek aforisztikusan lerövidültek. Pilinszky nem esztétikai, hanem teljességében filozófiai síkra elevett, jószérivel lemondott a költői képek-ről, hasonlatokról, ledobta magáról a rímelés kényszerét is. Az Újhold mozgalma elhidegült tőle, nem értették meg, nem vették észre, hogy Pilinszky éppen most jutott el költői stílusának csúcsára. Nem szenzualitásra törekvő és nem nyelvközpontú verseket ír, hanem a tapasztalat határán túli, végső dolgok által háttérből mozgatott világ egyes megnyilvánulásairól ad hírt.

Jellemző Pilinszkyre egyfajta nyelvnélküliség. Elvont fogalmakkal, általánosításokkal, homályosságba burkolódzó gondolatokkal építkezik, sokszor számol a háttértudással, intertextusokkal. Önnön

nyelvi szegénységét is az átadni kívánt mondanivaló összeállításának, helyességének elsőrendű voltával magyarázza:

„Nem az a fontos, hogy a madár hányszor csap a szárnyával, hanem, hogy íveljen.”

A ‚Végkifejlet’ című kötetben a nyelv még tovább egyszerűsödik, megritkulnak a rímek, jelzők, feloldódnak a kötött formák. A kötet verseit aforisztikusságuk, életbölcsestéget tükröző tartalmuk, sejtelmes hangulatuk, világlátásuk, túlvilágra irányultságuk, „az életet már megjártam / Többnyire csak gyalog jártam” puritán csendessége fűzi össze. Az egyes versek már-már nem is olvashatók külön, például a ‚Sztavrogin elköszön’ című vers folytatásaként értelmezhető a kötetzáró ‚Sztavrogin visszatér’ című alkotás. A versek laza láncolattal kapcsolódnak egymáshoz.

A ‚Végkifejlet’ három ciklusból áll: a ‚Tabernákulum’ tíz verset tartalmaz, az ‚Így teltek napjaink’ három drámái jelenetből áll, végül a ‚Végkifejlet’ elnevezésű ciklus huszonöt verset foglal magában. A nyitóvers látomásossága már jól reprezentálja Pilinszky elvont, abszolút sűrített, elhallgatásokkal kérdésessé tett misztikus világát.

„Visszavonom”, „nem érdemlem meg” – ezek a keresztényi szerénység, alázat viselkedésmódjai. A levegőégben kiegyenesedni az üdvözülés, a mennybe való hazatérés metaforikus képeként értelmezhető, ugyanakkor a „lekoppanjak a deszkává alakított anyaföldre” a fizikai halált, a koporsót jelenítheti meg.

A ‚Tabernákulum’, a szentségház, az oltáriszentség őrzője is a szentmise végén kerül előtérbe, amikor az oltáriszentséget a helyére teszik, ugyanígy juthat az ember, jobban mondva a lélek is élete végén a túlvilágba. Mindkettőben ott van a megérkezés, amely a kötet egyik fő motívuma, magával a végkifejlet fogalmi körével szintén rokonítható.

A ‚Két arckép’ című versben szintén megjelenik a megérkezés és a halálon túli

fegyelem. A festmények alapján készített mű a hazaérkezés dinamikáján túl csendeséget, szilárdságot, végtelen nyugalmat tükröz. Ezt a harmadik vers utolsó sora azal toldja meg, hogy: „mindenből csönd lesz és közelség”. A „gyermekkor alkímia-ja beteljesül” sorból pedig ismét a befejezettségre, a múlt távolból való szemlélésre nyílik út, ami szintén egy megérkezésre enged következtetni. A megérkezés viszont ezek után megmarad fogalomként, nem részletezi a költő, hogy pontosan kiről is van szó, csak magáról a költőről, esetleg az emberiségről; Pilinszky a fogalmakat meghagyva az elvont síkon igyekszik nem konkrétumokhoz kötni azokat. A ‚Ki és kit?’ című vers teljes bizonytalanságban hagyja az olvasót a vers alanya és a tárgy tekintetében, a ciklust pedig már-már az

avantgárdra emlékeztető agrammatikus elhallgatással fejezi be:

„az a bizonyos tabernákulum  
ami miatt, ami miatt”

A ‚Játszma’ című költemény a halott apát jeleníti meg,

amint biliárdasztal fölé hajol mozdulatlanul, mondhatnánk, hogy élőhalottként találkozzunk vele. Az élet és a halál – szintén kulcsmotívumok a ‚Végkifejletben’ – egybemosása elbizonytalanítja a vers olvasóját. A halott mint élő a túlvilági vízionálásban természetszerűen megjelenhet, amiként csak „mi elveszett, világolhat és találkozzhat // oly fényességgel”, miként ‚A mi Napunk’ című költemény is kimondja.

De nem csak a túlvilágot sejtető képek vannak jelen, nemcsak az oda való megérkezés válik vizsgálандó fogalommá, az élet földi szakasza is jelen van a ‚Végkifejlet’ jóllehet statikus képeiben. A földi világot, annak releváns reprezentációt adják a „kivilágított veszthely”, „leszorított terek”, „törvénytelen ragyogás”, „szalonnázó hóhér”. Pilinszky a világháború, népiptások, nemzetpusztulás, légerek korszaka után olyan megrendülten és kiábrándultan

*Pilinszkyben az elvont mennyország és a konkrét földi élet közti szakadékot ez a történelmi tapasztalat még tovább mélyíthette, s a kontraszt erőteljesebb kirajzolóddása még inkább az őt régóta foglalkoztató túlvilág felé vonzhatta.*

áll az értékek és hitek strázsáján, mint egykor a feldúlt *Vörösmarty* az elbukott szabadságharc után.

Pilinszkyben az elvont mennyország és a konkrét földi élet közti szakadékot ez a történelmi tapasztalat még tovább mélyíthette, s a kontraszt erőteljesebb kirajzolódása még inkább az őt régóta foglalkoztató túlvilág felé vonzhatta. Erről a megismerési vágyról szól a „Meghatározás” című vers is:

„Féregnek lenni mit jelent?  
Vágyakozni egy tekintetre,  
egy olyan hosszú, nyílt szembesülésre,  
ahogy csak Isten nézi önmagát,  
erre vágni, egyedül erre,  
és ugyanakkor üveges szemekkel  
belefürödni abba, ami nincs,  
beszorulva a semmi és  
valamiféle utánzat közé.”

A földi lét a maga fogyatékoságaival, véres történéseivel féreg-létté silányul az „egyenes folyóson” túli léttel szemben. Hiszen most még csak homályosan látunk, de akkor színről színre fogunk látni. Ezért van szüksége „Sírkövmre” írt versében az önmegalázkodásra:

„töröld le Isten hátáról, töröld le  
szégyenletes emlékemet”

Az eredendő bűntől, a véres történelemtől, a képességek behatároltságától, a „térre és időre való felfeszítéstől terhelt földi létben” a költő jeleneként megélt katasztrófátudat is dominánsan jelen van.

Az „Így teltek napjaink” „ciklus” három drámai jelenetet, lírai tragikus drámát tartalmaz. Ezek a műfajilag nehezen besorolható életképek vagy inkább halálképek a háborúról, a világégesről szólnak, az emberi érzésről, az embertelenségben elvesztett józan morálról. Az „Így teltek napjaink”-ban a háború az élet megszokott tényezőjévé válik, belesimul a hétköznapi történéseibe. Az idegen katonával pedig:

„Személyében az ismeretlen vált ismerőssé, a veszély megnyugtatóvá, a rablás adománnyá, az élet bocsánattá.”

„És van-e szebb annál, mint amikor az Apokalipszis lovasa kenyeret szel a lámpafényben, cigarettára gyújt, s az ágyba kívánczik éjfél után.”

A katasztrófa felforgatott mindent. Ha a hóhér szalonnázik, addig nem dolgozik. Aki nem hal meg, tovább fél, hogy legyilkolják. A szempontok megváltoznak, az értékek, fogalmak lerombolódnak:

„Nem föld a föld. / Nem szám a szám. /  
Nem betű a betű. / Nem mondat a mondat.”

Sántikáló lányok maradnak a háború után (Fohász), és bűnözővé vált férfiak (Rossz fölvetel). „Semmi van jelen”, vagyis minden egész eltörtött, a föld kárhozatra ítéltetett. A kötet hasonló nevű záró ciklusát az emberiség bűneként hatalmasodó világháborús katasztrófa uralja. Emellett csak marginálisan jelenik meg a Tabernákulumban még központban levő lírai én, a megérkező, az összegző, aki mégsem érte el a tabernákulumot. Az egyén tehetetlenségére, jelentéktelenné válására – ami súlyosan szemben áll a Tabernákulum egzisztencialista felfogású gondolkodásával – figyelmeztet:

„és nem történt meg, holott elkövettem”

A „Fölriadva” a berögzült háborús pszichózisra mutat rá. Akárcsak *Móricz* „Szegény emberek” elbeszélésében, a múlt rávetül a jelenre és összezavarja azt:

„hirtelen kockagödörre alakul a ház,  
drótsóvénné a bútorok”

Az ember állattá törpül, katonai mozgással elgépiesedik. Az „In memoriam F. M. Dosztojevszkij” című versben a dróton mozgatott, öntudatlanság felé hajló, rezignált embert találjuk már csak. A ciklus kilencedik verse a „Végkifejlet” címet viselő háromsoros:

„Magam talán középre állok.  
Talán este van. Talán alkonyat.  
Egy bizonyos: későre jár.”

A három sorban három talán szerepel, mert már semmi sem biztos, csak az, hogy későre jár. Az első sorban megjelenő lírai alany a középre állásával megjelenik, protestál. Nem áll tehát egyik fél oldalára

sem, kitart a saját útján, közepen, ahol mindenki látja, láthatja, nem bújik meg, kiáll, mint Jézus is, aki közepen állva feszítettet meg a két lator között.

Talán este van, talán alkonyat. Az idő bizonytalan. Sötét van. Kilátás, remény kevés. Magába sűríti mindez az emberiség katartikus mélyre zuhanását, a katasztrófa végkatasztrófa, apokaliptikus jellegét.

A „későre jár” bizonyossága viszont profetikussá teszi a verset. Így a végkifejletben az apokalipszis esetleges közeli eljöttét láthatjuk. A világvégeről persze nem tudjuk, hogy milyen, illetve a versek írója sem nyilatkozik erről. Viszont a földi lét, a világtörténelem folyásából, katartikus ponthoz érkezéséből, a kilábalni nem tudás félelméből következtethetünk erre. Tehát az apokalipszis a harmadik ciklusban végig ott sejlik a háttérben. Az előtérben pedig kiüresedett, megsemmisült létek, képek sorakoznak. A „Kétsoros”-ban az ütés jelenti a cselekvést. Az „Alkohol” című költeményben néma állat és egy ház áll a szürkületben, s a nadrágszárból hiányzik a gazda. Számukra a világ csupán tárgyi bizonyíték, hogy más mi lehet, azt sem tudjuk, mert kontrasztként már – a szakadék másik oldalán – a túlvilági kegyelem jelenik meg. (S.W.-hez) Simone Weil, a vallásos aszkéta talán megkapta, de itt a földi pokolban erre már csak reményeket lehet megfogalmazni, javaslatokat lehet tenni. Az éjszakában dolgozó írások megérdemelnék a békés halált. A kor elkorcsosult embereinek pedig, mielőtt bármit elkövetnek, egy rózsára kellene gondolniuk („Sztavgorin elköszön”). És az érzékelésükben meggyengült emberek elszigetelődnek, elembertelenednek. NN hiába gyönyörű, K. nem köszön neki, és P. észre sem veszi.

„A nap alászáll”, „Bevallottam: *a naplementét Svájcban*” – a vég közeleg, az emberek kifáradtak, végre aludni szeretnének. Mást csinálni amúgy sem lehet, csak megtérni, aludni és kipihenni a borzadalmakat. Az antilop nézi magát a tükörben nyakában drágakövel – meglehetősen groteszk kép ez. Aki ma ékszerhez nyúl, olyan, mint egy ilyen giccses, groteszk an-

tilop, nem való ilyen korban még ékszerre gondolni sem.

A kegyetlen világban csak az erő ad legitimitást:

„csak ők, az erős gyilkosok  
ismerik a füvek, fák, madarak,  
a nők és a csecsemők nyelvét.”

A többieknek ugyanis nincs életesélye ezen a földön. Hiszen már „Nem föld a föld” és „Még lehet szülni. / És el lehet ásní.” Ez a föld a gyűjtőtábor definiálja, s a jelenben minden létező ítélet alatt áll, stigmatizálva van: „Táblára írva nyakadba akasztjuk történeted.” (Trónfosztás). Teljes kiábrándultság jellemzi az utolsó előtti költeményt, a kilátástalanság itt jut a tetőpontra. A címe is pokol: infernó.

„De csakugyan szebb attól a mennyország,  
hogy pokolra lecementelt,  
gyermeküket, nemüket, fajukat  
és mindenüket megtagadó lények  
póklábakon egyensúlyozva  
nyáladznak senkiért és semmiért?”

Már a teljes evilági lét hiábavalóságára alapozza dühét, a földi lét szenvedés, gusztustalan, reménytelen. A záró vers (Sztavgorin visszatér) mégis a kioktató hangot üti meg, a bűn elnyeri büntetését, mintegy a Paradicsomból való kiűzetését:

„Üveg alatt tűhegyre szúrva  
ragyog, ragyog a lepketábor.  
Önök ragyognak, uraim”

Mert milyen mértékkel mértek, olyan mértékkel mérnek majd néktek. S ha ez egy bűnbe fulladt világ, akkor már nincs menekvés. A titokzatos lírai én is félve köszön el, mint egy laborasszisztens, aki tart a laborban végbemenő következményektől:

„Félek. Kérem a köpenyem.”

Nem csoda, hogy az e világban ilyen mértékig csalódó Pilinszky egyre kevesebbet ír a „Végkifejlet” után, s nemsokára elnémul...

### Irodalom

Pilinszky János összes versei. (1999) Osiris Kiadó, Budapest.

Schein Gábor: *Az eszkatológikus szemlélet uralmáról és az apokaliptikusság visszavonásáról* Pilinszky János költészetében. Internet  
Bán Zoltán András: *Későre jár*. Internet

Újszövetség. (1990) Szent Gellért Egyházi Kiadó, Szeged.

Czibolya Gábor

## „Az arcunk is álarc – s arc az álarcunk is”

*Az úgynevezett szerepvers fejezi ki talán legmarkánsabban korunkat, az emberi személyiség útkeresését, a megrendült és darabjaira hullott szellemi világrend százarcúságát – ugyanakkor a múlt összefoglalását, rekonstruálását is, amely olyan lappangó hitnek vagy inkább reménynek lehet a bizonyítéka, hogy mégis van értelme konzerválni lelkünk jobbik felét az utókornak.*

Közhely, hogy életünk szinte minden pillanatában valamilyen társadalmi vagy privát szerepben nyilvánulunk meg. Még álmainkban is gyakran álarcokat öltünk, hogy másnak, többnek, jobbnak tűnjünk titkolt vágyaink tükrében.

Mindazonáltal a szerep közvetett módon, vagyis jelen esetben egy művészi produktumban, jóval tágabb mozgásteret biztosít az alkotónak, amelyben több mindent mer megmutatni magából, mert tudja, hogy az olvasó, a néző szerepnek hiszi, álarcnak látja még azt is, ami a lehető legszemélyesebb ihletből, élményből ered.

Egyúttal kifejezhetjük tiszteletünket, szeretetünket, rokonságunkat is a különböző szerepek egykori viselői, tulajdonosai iránt, akiket annak idején sokszor ugyanolyan problémák gyötörtek, mint minket. E tekintetben a szerepvers emlékezés.

Vannak persze kitalált szerepek is, melyeknek ugyanúgy vannak irodalmi előképei (például Osszián); olyan alkotók, akik egész életművükben csak szerepekben nyilvánulnak meg; s olyanok, akiknek művészetében egyetlen szerep vonul végig (ennek lelegeklátásabb példája az „örökaggastyán” *Füst Milán*, aki írásunk „főhőse”, *Rákos Sándor* esetében különös jelentőséggel bír).

A szerepvers – jellegéből adódóan – az időutazás egy formája is. Személyek és

kultúrtörténeti korok közt kalauzolhat, s amíg tart, sokat tanulhatunk, gazdagodhatunk általa.

Végezetül, a szerepvers játék. Talán ez a legszebb oldala. Mert nemcsak a gátlásokat segít kikapcsolni, de általa újraélhetjük a gyermekkor önfeledt, ugyanakkor jóleső borzongással teli mámorát, amely érzésben a teremtésével rokonítható.

A szerepvers eddigi talán legkimagaslóbb magyar művelője a millió-arcú asztrál-lény, *Weöres Sándor* és az ég-föld kettős vonzásában a „halhatatlanság fűvét” kutató *Rákos Sándor* volt. „Én akár naponként változtatni tudok életformámon. Illetve nem is erről van szó, hanem valami sokkal mélyebben fekvőről: arról, hogy míg mások egy fő én érdekében összes többi énjüket meggyilkolják, én – állandó küzdelemben – együtt élek valamennyi énemmel, hol az egyikbe, hol a másikba helyezkedem bele.” – olvashatjuk műhelynaplójában, melynek ránk maradt feljegyzéseit – verstörédekeivel egyetemben – a *‘Féljelen’* című posztumusz kötetben gyűjtötte össze *Szentpál Monika*.

Amíg ószövetségi álarcbaiban a Biblia személyessé alakított példázataival mintha el-elbizonytalanodó hitét akarta volna folyton-folyvást megerősíteni – addig „civil” szerepeiben lázadóbb énje kapott játéktérrel, az abszurd ember, aki még arra is képes, hogy önmagát reprodukálja többfé-



le módon, a kikerülhetetlen és mozdulatlan Vég felé vezető útján, kvázi istentelen teremtséssel véte az égi világrend ellen, vagy éppen értelem-sokszorozó játékkal töltve meg a pusztá lét úrét. De minden egyes szerepében az emberi itt-lét nagy kérdéseire keresett – s az álarc takarásában adni is mert – válaszokat.

Bizonyos mértékben már a 'Sirató' (Rákos egyik legismertebb és legközkedveltebb költeménye) is szerepvers. Szokatlan helyzetben vetíti eléink Máriát tulajdon monológjában: házuk kapuja előtt áll, fiára várakozik, egyre kétségbeesettebben, rémületté duzzadó izgatottságát a távoli kalapácsütések a téboly határáig feszítik, míg el nem borul az ég, s fel nem tűnnek az utcasarkon – hol Jézusnak kellene befordulnia – a szemtanúként hírt hozó, zokogva kiáltozó asszonyok. Mária ekkor ért meg mindent. Filmszerűen, kockáról kockára gyűl bennünk is az izgalom, melyet a rádöbbenés csöndje követ.

A szakirodalom nem sorolja ezt az elementáris alkotást Rákos szerepversei közé, én a szerepekben való önkifejezésének első nagy mérföldkövét látom benne. Azt hiszem, nem járok messze az igazságtól, ha azt feltételezem, hogy Rákos ifjúkori kálváriáját élte újra benne édesanyja szemszögéből – ahogyan később az 'Anyasirató' több tételében is rejtett párhuzamok lelhetők fel Mária szenvedéstörténete és a költő édesanyjáé között.

A szerepjáték további jelentős megnyilatkozásainak vélem az ószövetségi próféták jeremiádjait is, melyek egyszerre közvetítik a rettenthetetlen és érthetetlen keménységgel irányító istenséget és a személyre szóló próbatételek elsőre igazgatalannak tűnő szenvedéséből kikristályosuló isteni igazságot, amely hétköznapi értelemmel be- és elfogadhatatlan. Ezekben a költeményekben a közismert bibliai történetek színpalái mögött megint csak személyes élményeket sejtethet meg az olvasó, ha egyértelműen nem is tud sokszor kihámozni belőlük életrajzi konkrétumot. Inkább az adott életérzés lehet azonos a valós és a fölvetett énben, s mindkettőt a példázattal szakrális erejé legalizálja.

A hagyományos értelemben felfogott szerepvers azonban valóban csak később, teljes felszereltségével a 'Társasmonológ' kötetben (1982) bukkan fel először. Rákos Sándor itt „a szereplő új válfaját hozta létre. Valóban »monologizált«, amennyiben időről időre kitekintett az álarc alól, vagyis saját maszkjában lépett elé. Színpadának előterét a »társak«, a megidézett költők, fiktív alakok (Berda, Catullus, Raskolnyikov) népesítették be. Az utánpótlás helyét még tökéletesen felismerhető volt ugyan, de nem okozott nehézséget, hogy mögüle kihalljuk annak az éneknek a hangját, amely álarcoként tartja maga elé a másik költő szubjektumot. A maszkok időnként újabb maszkokat faltak – a Berda álarcában megjelenő költő Anakreon, Donne, Verlaine szerepében lépett fel. A maszk a költészet egyik legősibb jelképe; a bármikor felölthető és levehető ál-arc a művészet és az emberi lét alapvető szabadságra vonatkozásának szimbóluma. Hatalmas erejű determinizmust tagad: az azonosságot önmagunkkal. Ezzel a tagadással transzcendens jelentőségre tesz szert: tanúsítja, hogy az ember az egyedüli lény, amely lázadhat természeti mivolta, s még a halál ellen is. (...) Ez a maszk-öltő, illetve a halál ellen lázadó gesztus folytatódik a 'Többedmagam', a 'Szólítások', valamint a 'Csörte' című versekben. (...) Ez a folyamatos „pokolabbra” szállás részben nem más, mint a közös emberi sors, a végesség, a fogyó idő tudata. Vagyis ismét az ősszűz, a halál, amelynek a betegség, a fájdalom, a kudarc, sőt a szégyen is csak egy-egy esete. (...) E versek belső drámájának legmélyebb szintjét azonban az az eldöntetlenség alkotja, hogy sohasem tudhatjuk, az erők minő összjátéka vezetett végül ahhoz a sors-alakulathoz, amelyet azután a magunkénak választunk ('Vak bújócska'). (...) Ez a technika annyiban folytatódik a 'Senki úr Semmibe indul' verseiben, hogy a szerepek mindig distanciáltak (...) ott érezzük mögöttük azt a (...) »valakit«, medítáló ént, aki kiválasztotta és nagyrészt meg is teremtette magának a szerepet. Hiszen a »(mindenkori) magyar királyok« le-  
vélváltását a »(mindenkori) cluny apát-

urakkal», vagy az Áton igazsága szereplőinek beszédmódját ténylegesen meg kellett alkotnia, akárcsak Claudius »síron túli magánbeszédét«. (...) lírája zavarba ejtő nyitottságának kulcsa: nem X játssza el Y szerepét, hanem Y szerepe ad módot arra, hogy X mint szubjektivitásforma létrejöjjön. (...) a 'Senki úr...' mégiscsak kitüntet egy szerepet a többi között: az aggastyánét." (Angyalosi, 1998)

Ez utóbbi szerep Füst Milán költői álarcával rokonítható, annak mitikus jellege nélkül, mert amíg az „aggastyán-Füst” mindvégig megtartotta magát egyfajta büszke, prófétáló (egyszóval színpadi) távolságban – addig az „aggastyán-Rákos” egy póre kiszolgáltatottságában szerencsétlenül csetlő-botló öregember, immáron mindenféle öszövétségi jelmez nélkül, aki karkai bogárnak látja s láttatja magát, mikor fürdés közben elcsúszik, s égre meredt lábbal kalimpál tehetetlenül („Rendben van, Úristen”). „Az évek múltával minden költő mozgásterében önma marad meg modellnek.” (Rába, 1999)

Ez az aggastyán-szerep az utolsó kötet (Helyzetgyakorlat', 1999) verseiben tovább profanizálódik: „vén bohóccá” alakul, így nem csak az öregség védtelenségében válik nevetségessé, hanem egy már munkára is képtelen bohóc esetlenségében nyilvánul meg az a lírai én, amely mintha szándékosan fokozná versről versre önma degradálását, önnön hiányában láttatva a hajdan-volt személy erejét és szépségét. Rendkívül összetett érzelmi skálán mozognak ezek a költemények, amelyek – ahogy már említettük – formájukban, nyelvezetükben is szándékosan alulstilizálják a tartalom drámai üzenetét. A sokénúság így kopik, fogy az idő múltával, s csupaszul egyetlen hanggá, egyetlen énné, amely maradék erejéből teli torokkal fújja utolsó táncához a talp alá valót („Kendőt lenget', „Mint egy mese”).

Ugyanakkor, „nem nehéz” védtelen, beteg, ágyhoz kötött önmagát – mintegy kívülről – aggastyánnak, tragikomikusan csetlő-botló bohócnak látnia, hiszen csupán tényeket rögzít – amely mégis a „farsangi” misztériumok lírai magaslatára

emeli e kegyetlen játékot, az „ugyanaz és mégis más” felkavaró élménye, valamint az ironikus nyelv- és formahasználat. S valójában innentől szerep.

Ebbe a vonulatba sorolhatók a 'Féljelen' című posztumusz kötetben (2002) fellelhető Ronsard-versek is, amelyek „könynyed retorikájukkal, visszafogott, takaréklángon izzó erotikájukkal Rákos Sándor régebbi Catullus-ciklusát idézik.” (Tolvaj, 2002) Bár ez konkrét maszk, a mögöttes megbúvó öreg, vénségét szégyellő „hősszerelmes” nagyon is az „aggastyán” szerepkörében és hangján nyilvánul meg. A verscsokor egyes elemei már a 'Szólítások' kötetben (1988) felbukkannak, azok bővített(?), javított(?), korábbi(?) – de mindenképpen befejezetlen változatát olvashatjuk itt. A megrázó versfüzér utolsó két strófája a belső készítés és a tehetlenség kettős feszültségében ábrázolja a test drámáját szenvedő költőt:

„Csikaró éhség mardossa a húst  
még vénen is, sajgó magányt ha  
csillapítani másként, mint gyanús  
gyönyör étkevel, nem tanult korábban.

De szegyen kullog e fulltag éhség  
mögött és feloldozást nem talál –  
ki húsban hitte végső menedékét,  
azt meggyalázza a falánk halál.”

(Pierre Ronsard kiadatlan szonettjei')

Az aggastyán- és bohócszerep esetében – jöllehet nem egy kultúrtörténeti újraélesztésről van szó, mint a fordításokból a saját versekbe átlépő Gilgames alakja esetében; sem pedig a költőelődök, költőtársak maszkjában való önkifejezésről (Catullus, Berda) – mégis, ha a kiindulópontot és a végeredményt tartjuk elsősorban szem előtt, az eltérések elhanyagolhatóak. Mert bár a bohócság nem konkrét szerep, inkább általános, s ezért jóval közvetlenebbül tud benne megnyilatkozni a költő, de ez az alaphelyzet éppen az előzményeket is jobban megvilágítja, mégpedig azt, hogy Rákos soha nem elbújni akart a különféle szerepekben, nem menekülni a maszkok mögé, titokba rejtteni, elhomályosítani általuk mondanivalóját. Ellenkezőleg, az önkifejezés

különböző módozatait, lehetőségeit kereste s aknáztai ki az általa tisztelt és belülről is ismert költői hangokban és megnyilatkozásokban, melyek szövetén a legtöbbször szándékosan is átütött ő maga, saját személyisége, ízlésvilága, erkölcsi normarendszere, világképe. „Az ember, aki mohó türelmetlenséggel veszi birtokába az elveszettnek hitt múltat, átalakul, nem-énné válik, illetve az én és nem-én ketősségéből új arcot formálhat magának, amely őrzi a mostani vonásokat is, de azokat is, melyeket az emberiség rajzolt saját arcára évezredek fejlődéstörténete során.” (Rónay, 1997)

Maga Rákos Sándor így elmélkedik minderről a „Berdaliturgiák Első közbeszólás” című, egyfajta műhely-jelentésnek is beillő szövegében:

„Mikor vagyok én – inkább én!? Ha föltárom vagy ha elrejttem magam? Hiszen az is én vagyok, aki föltár, s az is, aki eltitkol. A legnagyobb őszinteség a legnagyobb őszintétlenség. Az arcunk is álarc – s arc az álarcunk is. (...) Játék? Szellemidézés? Gyónás? Mind a három, vagy egyik sem? Mi a csodát művelünk itt? Ki vall, és kinek vall? S mikor őszintébben: ha elfedezzük, vagy ha lemeztelenítjük magunkat?

Az utóbbi kérdés egyidős az emberiséggel. S örök kísértője – kísértője is – humánumnak és művészetnek. Minden kultúra maszkokkal kezdődik, folytatódik és végződik – az ember még nem viselt ruhát, amikor maszkot már igen. (S bizonyos ér-

telemen a ruha is maszk, a ház is, a gépkocsi is: burok! Eltakar, s ugyanakkor egy sajátos nyelven ki is fejez bennünket.)

Maszk a szó is – az érzése, a gondolaté. Maszk, mindenekfölött, a művészet – időről időre kodifikált megjelenítési módja érzésnek s gondolatnak. S a modern művészet: meztelen test fölé csatolt maszk, kitakart ember arcának felöltöztetése, titkainak

megőrzése a ruhával levethető szemérem elvesztése után – mintha őskori maszkos barlangrajzok és csontszobrocskák szemérmetlen önmutogatását s rejtőzködő áhitatát élné újjá.”

Rákos – lappangó, majd felismert személyes vágyain túl – meghatározó maszkverseiben ugyanúgy az istenkeresés tanújeleit fedezte föl és élte újra, mint „civil” alkotásaiban.

Berda Józsefet, az előtte járó generáció legendás alakját szinte csak futólag ismerte. *Kosztolányi*tól örökölt táskájával, szedett-vedett ruházatában, állandóan a bor pírjában égő, mosolygó ábrázatával, nyílt szívével, az ételek és a női idomok iránt érzett „vallásos” rajongá-

sával, természetimádatával, naiv-őszinte istenhitének tisztaságával olyan tiszteletet ébresztett a visszavonult csöndességben élő, gátlásos Rákos Sándorban, amely egy életre szóló szellemi rokonságot térképezett föl lelke mélyrétegeiben. Nem beszélve arról, hogy Berda bohókás temperamentuma mögött egy szilárd, következetes erkölcsi normarendszert is fölismert, amely nagyon is összeegyeztethető volt

*Rákos Sándor költészetére a legerőteljesebb felszabadító erővel kimagasló műfordítói vállalkozásai hatottak. A 'Gilgames – Ékírásos akkád eposzok' (1960), az 'Agyag-táblák üzenete – Ékírásos akkád líra' (1963) és a 'Táncol a hullámsapkás tenger – Óceánia népeinek költészete' (1972) című vaskos műveiben két olyan ősi és hatalmas világba léphetett be, ahová magyar költő előtte – nem akár – hogyan, de – csak „be-bepillantott” (Szabó Lőrinc, Weöres Sándor). Ahhoz, hogy lássuk, mennyire alkatának megfelelő szellemi közegbe került, elég csak a halott barátot és a halhatatlanság fűvét kutató, kétharmad részben isteni, egyharmad részben (s épp halálra ítéltettségében!) emberi származású Gilgamesnek, Uruk rettenthetetlen királyának kozmikus-mitikus bolyongására gondolnunk.*

emberi, filozófiai és társadalmi nézeteivel. Berda mindennapokban megélt ferencesi szegénységének („Krisztus szegénye”), nyílt hazaszeretetének („Haza”), az ételek ízeiben, a női test szépségeiben, a természeti jelenségek felemelő látványában („Szőnyinél, Zebegényben”) megnyilatkozó isten-fölismerésének aspektusából olyan dolgokról beszélhetett, amelyekről a legtöbbször vagy szemérmesen hallgatott, vagy „dadogva” mert csak szólni. Berda mindazonáltal – mint azt már említettem – nemcsak epikuroszi életformájában lázadt a gyávaságból ön-hazugságokba bonyolódó álszent világ s annak sznobjai és kép-mutató hatalmasságai ellen, verseiben is ostromozta őket, nemegyszer mennydörgő hangon, akár egy ninivei Jónás („Torz vallások papjai”, „Egy újmódi nyárspolgár”). *József Attila* egykori jóbarátja az egyszerű, szegény emberek pártján állt mindvégig, azokat próbálta költeményeiben emberhez méltó magasságba fölemelni. A következő idézetből, azt hiszem, mindez egyértelműen kiviláglik:

„Íme, atyámfiak! Újpesti iparosok! Dáldáristák és kugli-egyletiek! Most van szükség / a ti romlatlan, ép eszetekre és szívetekre. / Hogy a világot feje tetejéről a talpára állíthassuk. / Kinyilvánítom előttek: / Jó (erkölcsös, büntelen) az, ami nekem, neked, mindannyiunknak jó, amit ép ésszel, romlatlan szívvel jónak ítélnék, mert testi-lelki örömmel, boldog kielégüléssel jár, s így magunk is jobba, emberségesebbé válunk tőle. / Jó a vallási értelemben rossz (erkölcstelen, bűnös) is, ha se másoknak, se magunknak nem ártunk, sőt inkább használunk vele. Legnagyobb eltévelyedés: megvetni a testet, s fogcsikorgatva lemondani a testi élvezetekről. A boldogan evő-ivó-szeretkező békében él a világgal, s másokat is szívesebben hagy enni-inni-szeretkezni, mint az embertársai étvágyára irígy kákabélú, a sanyarúan józan bornemissza, a pellengérre és máglyára esküvő herélt. // Atyámfiak! / Szeretet csak egyenlőségben virágozhat, egyenlőség pedig csak úgy, ha másokat se tiltunk el attól, amit mi magunk – nyíltan vagy titokban – olyan szívesen művelünk. Vallás-

alapítók, szentek, borúlátó bölcselek a szenvedés egyenlőségét hirdetik – szerintük képzelődés a világ öröme, ujjongása, gyönyörűsége, s csupán a szenvedése valóság. De a szenvedés korántsem egyenlően osztott szét a szegények és a gazdagok között. Legyünk mi hát nagylelkűbbek, s merjük meghirdetni az élvezetek egyenlőségét, abból az elvből kiindulva, hogy meztelenül s bizonyos tevékenységek közben király és pór között alig tehető különbség. / Miért is volna inkább képzelődés az öröm, mint a szenvedés? S mihez képest: az élethez vagy a halálhoz? A szenvedés az utóbbihoz tartozik, az öröm, a gyönyör az előbbihez. De hiszen nekünk, amíg élünk, az életet kell választanunk, nem a halált!” („Kiáltvány”)

Egyszerű szemléletmód, de ami különös erejét, fénnyel-telítettségét adja, az a legnagyobb kérdésre adott lehetséges válaszok közül talán a legemberibb és bizonyos körülmények között talán a legnehezebb utat jelöli ki mindannyiunk számára: az életet választani minden helyzetben. S ennek az ember legnagyobb kincse, a szabad választás lehetősége nyit teret: „Legistenibb az emberben: a választások lehetősége. Az, hogy mindenféle determináltság ellenére is van egy pillanat, amikor szabadon választhat. Valószínűleg a választások intenzitásától függ az egyes ember értéke is – választások előtt pozitív és negatív sikon két ember életét éli; ez ad az egyéniségnek mélységet és plaszticitást.” (Változatok életről és művészetről” in: „Elforgó ég”, 1974)

Ez Rákosban az abszurd embernek a véleménye. A halál ellen való szüntelen lázadásának transzcendenssé táguló bizonyítékát a „Berda-liturgiák” utolsó darabjában is tetten érhetjük:

„Gyűlölöm az erőszak tetteit, a zsarnok durva mozdulatát, amikor int, hogy nincs kegyelem. Mindig ellene éltem a hatalmi szóval parancsolgató gonoszak: bármiféle pribék képében ijesztett-hadonászott, nem szabtam rögeszméimhez szabad-szép emberségemet. (...)

Ó, hát hogy ne vetnélek meg, gyűlölnélek teljes szívemből téged, leginkább megvetésre s gyűlöletre méltó, rögeszmés zsarnok pribék, te halál... (...)

...De, halál,  
mielőtt lesújtánál, még közről  
szemüregbe nézek – személyesen  
ismerni szeretnék, gyilkosom, (...)

...Azt akarom, hogy haragom  
és gyűlöletem véglegesen csak  
neked szóljon, s utolszor is  
elmondhassam: nem és nem  
fogadlak el uramnak félelemből!  
Holtomban is a magam ura vagyok.”

(Az utolsó szó jogán’)

Hasonló a helyzet a ‚Catullusi játékok’ esetében. Az ókori mester költészetéből is ugyanez az erő szól, jóllehet barbárabb hangszerelésben. A szerelmi kínok kálváriájában azt az egy, végső nagy beteljesülést kereste Catullus, amely az égiekkel való újra-egyesülésnek „érzetével” rokonítható. (A misztikus gondolkodók nem véletlenül állították, hogy a testi beteljesülés csúcspontján megélt lelki katarzis az istenségbe történő visszaolvadás egyik fajtája.) Róma erkölcsi anarchiájában, Lesbiához fűződő végzetes viszonyának romlottságában is tisztán vitte át a szerelmet a túlsó partra. E kapcsolatnak és magának a szerelemnek szellemi magaslatait és érzelmi telítettségét hűen, éretten, méltó költői felkészültséggel hitelesítette Rákos Sándor századok távlatából is, és minden kor szerelmeseinek tanulságaképpen:

„halálvágy és feltámadáshit  
mindig építő-pusztító erő  
mindig ellensége a józan észnek  
ismeri mindenki majdnem mindenki  
keresztüllábalt rajta így-úgy  
mégsem tud róla senki semmit  
csak annyit, hogy mindannyiunkkal  
úgy ismétlődik mintha legelőször  
mindnyájunkkal mindig újra kezdődik  
védettség nincs akármennyiszor  
fertőződhetünk életfogytiglan  
és bár szenzáció érzésével jár  
s egyszerűség csalo tudatával  
kivülről nézve mindenkor-mindenhol  
örjítően egyforma és unalmas  
kivéve az enyémet a tiédet  
és az összes jelenlevőkét  
mert te meg én meg ők e három  
vagyis mi ketten meg az emberiség  
mindenképpen kivételek vagyunk  
a szerelemben s meg se halunk tán  
mert szerelmünk halált nem ismer s életünk

egyetlenegy soha-még-nem-volt  
egyetlenegy soha-már-nem-lesz  
páratlanul kivételes  
s fájdalmunk is gyalázatunk is  
ugye miser Catulle”

(„Prológos II’)

E két költő öröksége, e két izgalmas szerep is hozzásegíthette Rákost ahhoz, hogy a testi vágyak felett érzett büntudatát kivethesse magából, vagy legalábbis e tekintetben rendet rakhasson lelkiéletében. Hisz emlékezetes ‚Libera nos a malo’ című költeményében (‚Szegények vonulása’, 1959) még Isten és Ördög párharcának küzdőtereként ábrázolja tulajdon testét, profanizálva is egyben a híres Szent Ágoston-i parabolát, amely e szakrális tusát az emberi lélekben képzelel el: ‚A hús káprázatából nyirkosan fölcukló jajszóval / kereslek istenem: hol vagy? / Reámgubancolódott a kibogozhatatlan sóhaj, / elszorít, megfúlok – oldjad! / Szívem vérkörén csillog száll föl és le, bomlik sugára / vadvizek izzapos mélyén; / féregbe ojtott angyal, emelkedhessem valahára / színedig – bár-csak elérném! / Mint egykor szentjeidét, az én fejemet is fűrésztöd / fényben, te tisztító szellem, / ám a fény nem hatol le ágyékomig, hol zubogó üstök / tajtéka forr Uram ellen. / Lelkem istene, halljad: megiszonyodom, ha lemérem / az embert magamban, mert fáj / nagyon, hogy más a törvény elmémbe, más herémbe, / egységük: rég elsüllyedt taj.”

Már korábban említettem, hogy Rákos Sándor költészetére a legerőteljesebb fel szabadító erővel kimagasló műfordítói vállalkozásai hatottak. A ‚Gilgames – Ékirásos akkád eposzok’ (1960), az ‚Agyag-táblák üzenete – Ékirásos akkád líra’ (1963) és a ‚Táncol a hullámsapkás tenger – Óceánia népeinek költészete’ (1972) című vaskos műveiben két olyan ősi és hatalmas világba léphetett be, ahová magyar költő öelötte – nem akárhogyan, de – csak „be-bepillantott” (Szabó Lőrinc, Weöres Sándor). Ahhoz, hogy lássuk, mennyire alkatának megfelelő szellemi közegbe került, elég csak a halott barátot és a halhatatlanság fűvét kutató, kétharmad részben isteni, egyharmad



részben (s épp halálra ítéltettségében!) emberi származású Gilgamesnek, Uruk rettenthetetlen királyának kozmikus-mitikus bolyongására gondolunk.

Ő maga így írt róla: „Ezeknek a nagy verseknek nemcsak a szkepszisét érezzük modernnek. Hanem azt a meg-megújuló törekvésüket is, hogy átlépve tulajdon szkepszisükön, hitetlenül is higgyenek, vagy legalábbis hinni akarjanak. Talán még csak Jób könyvének egyes passzusai, vagy Hamlet és Raszkolnyikov töprengései mérhetők a világirodalomban ezekhez az örökláz és öröklázító sorokhoz.” (Akkád fordításkönyveim lapszélére')

Mindez sokat árnyalt, gazdagított, csiszolt lírája nyelvezetén, szókincs-használatán, grammatikáján is. De az ő általa poemáknak elnevezett nagy verseiben (Anyasirató', 'Az emlék jelene', 'Gilgames a sivatagban') nemcsak az akkád szövegelemek dikciójának nyomait lehetjük fel, szikár hiányos és tómondatainak építményei az óceániai törzsek primitív imáinak, szertartás-szövegeinek világát is közvetítik (lásd például a következő új-zélandi sirató részletét Rákos-fordításban: „Törbe csalták az én kedvesemet, jaj, jaj, bálába fogták / aj, nem harcban győztétek le, nem dárdával öltétek meg! / Jaj, kedveském, kifolyt a véred – aj, kedveském, égre kiált a véred!”)

Esetünkben a legizgalmasabb és legcélravezetőbb az, ha Gilgames útján megyünk tovább, három meghatározó Rákos-vers segítségével, melyek tükrében pontosan nyomon követhető, miként lesz a próteuszi Rákos Sándorból Uruk megfáradt királya, illetve a história Gilgamese hogyan válik Rákos Sándorrá a költő élete alkonyán.

*'Gilgames faggatása'  
(Tárguló körök', 1965)*

A vers mindjárt az elején lerögzíti azt az idő- és térbeli viszonyulási pontot, ahol megszületik: a költő visszaemlékszik arra az időszakra, amikor Gilgames eposzát fordította, bravúrosan szintetizálva mitikus díszleteit a fordítás születésének idejében kimerevített történelmi pillanat tech-

nikai kellékeivel – az egymástól hihetetlen távol eső idősíkok egyszerre-mozgatását váltva ki általa:

„Ó, az a tavasz, az a nyár, az az ősz,  
mikor estéim s reggeleim csöndjét,  
az uruki fal építőinek  
kopácsolása verte föl!  
Rádió szólt, csöngött a telefon,  
atomrobbantásról írt az újság,  
újabb meg újabb úrhajókról,  
s hogy alagúttal kötik össze  
Franciaországot és Angliát (...)

Vesszőt, pontot  
a villamos csengője vert az eposzba,  
verslábai hosszát  
dunai hajók kürtjele mérte ki (...)

előttem a táblák,  
fölköttem évezredek csillagködei,  
lobogó gyolcsként ahogy kibomlanak;  
s jött a nagy király, a mindentudó,  
Gilgames!”

Misztikus pillanat, ahogy Gilgames – magában az emlékből és a most íródió versben is egyaránt – „életre kel”, kvázi kilép az eposzból a jelen valóságába. S ahogyan a legendabeli király faggatja Umnapistit élet és halál nagy kérdéseiről, úgy kérdezi őt Rákos Sándor: „Csönd és kód és hideg sötétség. / Utánad is csak ennyi maradt. / Kilobbant iszonyú lángolásod. / Csönd és kód és hideg sötétség. / Ez hát végső érve a létezésnek?”

Mintha az élet lényegére adott kegyetlen, vörösmartys válasz retrospektív indukálná a megelőző szövegrészben említett zajos, nagyméretű, „heroikus” emberi vállalkozások (pl. úrhajók, alagút Anglia és Franciaország között) eleve hiábavalóságát. Ám a verslezárás fölöttébb tanulságos: madáchi végszó sziszüfoszi fénytörésben: „- mert nincs élet füve, jaj, nincs öröklét! – / s hallom, daccal a fogad hogy csikordul: / a falat újra építeni kezded!” Megint csak az abszurd ember hangját hallani ki ebből: a reménytelenségre nem hallállal felel, hanem étellel, építéssel – még úgy is, hogy jelen esetben az istenhit sem segítheti (mint Ádámot 'Az ember tragédiájá'-ban). Az alkotás erejét és az emberi méltóságot „zarathusztrai göggel” szegezi neki a Pusztulásnak.

Egy *Madáchról* írt Rákos-esszé még közelebb visz a költő és Gilgames-fordító jelen gondolatához: „Madách Imre hite a legnagyobb hitetlenség próbájának jelét viseli magán, s mindenféle volt és eljövendő balsorsunknál, nyomorúságunknál erősebb. Madách Imre bizakodása az emberiségnek, a csalódások és önpusztító kétségek cibálta-tizedelte nagy családnak mindenfajta szkepszisét kibírja.

Ezért nem lehet megenni Madáchat. Addig időszerű, amíg tart a hit és hitetlenség, a Lenni-Vagy-Nem-Lenni harca bennünk és utódainkban. (...) Madách (...) a maga idejében – Vörösmarty mellett – a legnagyobb, a legfanatikusabb hit nélküli hitvalló. A leghívőbb, mert csak hegyeket mozdító hit bírhatta le a hitetlenség madáchi kolosszusait.”

*„Gilgames a sivatagban”*  
(*Az emlék jelene*, 1973)

Míg az előző versben Gilgames fantom marad, felidézett vízió egy briliánsan bár, de mégiscsak stilizált közegben, amelyben Rákos és az uruki király kapcsolatának eredetére derül fény – e poémában Rákos már Gilgames. Itt már nem Rákos faggatja Gilgamest, hanem Gilgames-Rákos faggatja fel-feltörő indulattal a „szótlan eget”, az égi hatalmat sorsáról, élet-halálról, küzdelmének értelméről zaklatott, nagy erejű monológban. Fontos mozzanata a költeménynek, amikor a rettenthetetlen király rádöbben egykori vakságára, vakságából eredő kegyetlenkedéseire, s mindezt most ellene fordítja az *igazságra szomjúhozó* lelkiismeret: „amikor falakat rakattam / összeszorított foggal éltem / korbáccsal keltem korbáccsal feküdtem / vagy az emberség vagy a fal / előbb a fal azután emberség / előbb a fal hogy emberség lehessen / egyetértésnek hallottam a sóhajt / igenlésnek a fogcsikorgatást / éljenzésnek hallottam a jajt” (akárcsak Madách fáraója). Ám amióta a sorrendet elvett, nagy-ravagyó, elhivatott, de mégiscsak esendő ember benne fölismerte súlyos tévedését, elvesztette testi-lelki jóbarátját s általa a természettel és a külvilággal való kapcsolatát, bolyong az égi és földi körök közt, az

örök sivatagban, a keresés sivatagában, a meddő keresés sivatagában, a végső igazság oázisát sehol nem találva:

„eldobtam Uruk városát  
eldobtam az uruki falat  
igazságra szomjúhozom  
igazság forrására szomjúhozom

mint aki világgá hajózik  
vége-sehol-nincs tengeren  
úgy imbolygok én is világgá  
a szomjazót körülhullámzó  
vége-sehol-nincs sivatagban”

Míg az előző versben Rákos még újraépíteti „teremtmenyével” az uruki falakat, dacolva a Semmivel, a „szótlan éggel” – itt már egy megtörtebb Gilgames szavait olvashatjuk, aki már-már fölmorzsolódik az örök bolyongás és szomjúság ulyssesi drámájában.

*„Ősz(i) Gilgames”* (*Szólitások*, 1988)

Ez a vers egy személyes, bár egyoldalú párbeszéd szűkszavú, fáradt lezárása. Fohász, már nem az ifjúság mindent megismerni vágyásának lobogásával megvilágosodásért, csupán maradék kegyelemért. Itt már a betegségekkel, öregséggel megtört Rákos-Gilgames fordul a Nagy Hallgatóhoz, az egykori pimaszság és dac mindenemű jele nélkül, megremegve az elmúlás jéghideg szelében.

Találónak érzem *Angyalosi Gergely* ide illő megállapítását: Rákos Sándorra „nem jellemző a keresztény bűntudat. Márpedig a bűntudatnak kétségkívül ez a legkidolgozottabb formája, amely egyben lehetőséget ad a létezés teljességének elfogadására. Aki ezt a bűntudatformát (de nem a felelősséget) elkerülni kívánja, az a legnehezebbre vállalkozik. Vállalja, hogy sohasem juthat belsőleg nyugvópontra, hogy mindig ingadozni fog (...) a végső alázat és az ember-voltunknak kijáró zarathustrai góg között.” Ugyanennek a kritikának korábbi részéből pedig, hogy „minél nagyobb az elismert személyes felelősség, annál kisebb a súlya a szemrehányásnak, a közönyös transzcendencia vádolásának”. (*Angyalosi*, 1992)

A szóban forgó vers esetében ez utóbbinak keserű tudatosítását látom:

„ezt a ritkás napsütést hagyj  
meg legalább ezt az őszt ezt a  
cérnahangú fényt ahogy be-  
pókhalózza fáim közeit

messze már július és még  
messzebb május amikor legyőz-  
tem az ég bikáját és el-  
szerettem a tűzvérű Istárt

már nem azt kérem nem a fény  
teljességét mint akkor csupán  
hogy legyen fény hogy maradjon  
még a teljes sötétség előtt”

## Irodalom

Angyalosi Gergely (1998): Utószó. In: *Rákos Sándor válogatott versei*. Unikornis Kiadó. A magyar költészet kincsestára sorozat. 278.

Rába György (1999): Rákos Sándor válogatott versei. *Holmi*, 1, 111.

Tolvaj Zoltán (2002): „Széttört korban, megosztott világban...” *Magyar Napló*, 10. 23.

Rónay László (1997): „Még megvagyok” – Rákos Sándor arcképe. In: R. L.: *Mítosz és emlékezet*. Vigilia, 222.

Angyalosi Gergely (1992): Rákos Sándor: Csörte. *Magyar Napló*, 10. 30.

*Szentmártoni János*

# A kritérium-orientált pedagógiáról

*A személyiségfejlesztés szempontjából meghatározó az elmélet és a gyakorlat kapcsolatának a minősége. A személyiségfejlesztés egyértelműen a pedagógiai gyakorlat műhelyeiben (spontán módon a családban, tudatosan és szervezeten az iskolában) zajlik. A hosszú folyamat rendezője: a tevékenységek minőségét meghatározó pedagógiai koncepció minősége, célszerűsége, elfogadottsága; közege: a családra, iskolára, tanárra jellemző légkör és pedagógiai kultúra minősége.*

A kérdés lényege csak a fejlesztés és a fejlődés összefüggéseiben, a résztvevők – a gyerekek, szülők, pedagógusok – igényeinek és szükségleteinek a figyelembevételével közelíthető meg. Előre jelzem, hogy írásom gyakorlati orientáltságú. Az elméleti pedagógiában egész pályafutásom során azokat a gondolatokat kerestem, amelyek kihívást jelentettek mindennapi munkám minőségével szemben. Nem sok ilyet találtam, de épp eleget ahhoz, hogy egész életemre irányt szabjanak munkámnak. A 20. század pszichológiai kutatásai egzakttá bizonyították, hogy a kreativitás nem valami misztikus, kivételes képesség, hanem minden ember (fejleszthető) képessége, különbségek a mértékekben és a kibontakozás területein léteznek. Ennek kapcsán korrekt, értelmezhető és a gyakorlat számára alkalmazható elképzelések alakultak ki a gondolkodás-minőségekről (konvergens, divergens, kreatív), és valamivel többet tudhatunk az intelligencia-fogalomról is. (Máig forrás-

értékű E. Landau [1976] „A kreativitás pszichológiája” című munkája [Tankönyvkiadó, Budapest], vagy A. J. Cropley [1983] „Tanítás sablonok nélkül. Utak a kreativitáshoz” [TK. Budapest].) Nem kevésbé fontos eredményeket hozott a képességkutatások és a képességfejlesztésre irányuló kutatások sora. Meggyőző érvek olvashatók arról, hogy a 20. század iskolája a tanulók látens képességeinek 10–15 százalékát (a mai talán még szerényebb mértékben) tudja felszínre hozni, a kibontakozás útján elindítani. Legfőbb oka, hogy a létező pedagógiai kultúra nem képes elsajátíttatni az intenzív gondolkodás módszereit, ami a képességek kibontakozásának elemi feltétele. (Több hivatkozási lehetőség közül: Kelemen László [1973] „A gondolkodás nevelése...”; Tankönyvkiadó, Budapest.) Ebbe a sorba illenek Nagy József régen kezdett, de még ma is folyó kutatásai a személyiség pszichikus alaprendszereiről. Jelentősek a normaorientált és a kritériumorientált pedagógiával kapcsola-

tos gondolatai. A pedagógiai gyakorlat számára kiemelkedően fontos eredményeket hoztak a kommunikáció-elméleti kutatások, amelyek segítik megérteni a kommunikáció (mint az emberek közötti közvetlen, interaktív, intellektuális, verbális és egyéb kapcsolatok) pszichés, tartalmi, szociális, morális, vagyis a pedagógiai gyakorlatban alkalmazható lényegét. (Ide is illik egy hivatkozás: E. Goffmann [1978]: „Elidegenedés az interakciótól. A kommunikáció világa II.”; Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest.)

Szememre vethetik, hogy a dátumok, zömmel, már távoliak. Ez igaz. Viszont az is igaz, hogy a köznevelés felelősei a fentieknél világosabban, tényszerűbben, a dolgok lényegét jobban közelítve azóta se interpretálnak sem az elmélet, sem a pedagógiai gyakorlat minőségi gondjainak a megoldását szolgáló támpontokat. Lényegében átlépik azokat, mert szó sincs arról, hogy az említett területek kérdési megoldottak vagy túlhaladtak lennének. Sőt, arról van szó, hogy

az évtizedekkel ezelőtt világosan látott problémákat mind az oktatáspolitikai, mind a pedagógia-tudományok megkerülik, nem tudják vagy nem akarják megoldani.

Lényegében az egész társadalom unja a köznevelés és a közoktatás területén évtizedek óta mélyülő áttekinthetlenséget, koncepciótlanságot. A szülők nem a mennyiségi, hanem a minőségi túlterhelésre panaszkodnak, maguk a tanulók neheztelnek a nevelés hiányosságai miatt, a pedagógusok unják a 3–4 évente, halmozottan rájuk nehezedő adminisztratív terheket, nem szeretnek és nem akarnak tanterveket készíteni.

Megbízható, hiteles dokumentumok alapján nevelni és tanítani akarnak. („Közoktatási problématerkép és koncepcióteszt” [2003]. Részlet a Double Decker Kft. kutatási beszámolójából; Köznevelés, 09. 05.)

Koncepcionális pedagógiai rendszer feltétlenül számol azzal, hogy a személyiségfejlesztés nem az iskola belügye, hogy nem nélkülözheti a politika, a tudomány, a társadalom, a szülők, a család egyetértését, támogató együttműködését. A köznevelés és közoktatás alapvető feladatáról van szó. A személyiségfejlesztés és -fejlődés eredmé-

*A tanterv rugalmasan kezeli a normát, ami az egyébként is bizonytalan hitelű átlagokat tovább erodálja. Ebben a koncepcióban hiteles kritériumokat megfogalmazni nem lehet. Sem a pedagógus, sem a gyermek számára. A gyermek fejlődése nem mérhető tőle független normákkal, átlagokkal. A gyermek elsősorban nem a normák, előírások mentén fejlődik, hanem relatív módon, önmagához és környezetéhez viszonyíthatóan, saját adottságai, képességei, lehetőségei, motivációi bázisán is. A normaorientált pedagógia vajmi kevés lehetőséget kínál a személyiség relatív fejlődésére és annak hiteles mérésére.*

nye a 15 éves folyamat (óvoda, általános és középiskola) minőségén múlik. A család, az iskola és a gyermekek, együttesen, óriási energiákat, kompetenciákat, lehetőségeket képviselnek. Az iskola (mint oktatáspolitikai, mint pedagógiai koncepció, mint elméleti és gyakorlati pedagógiai minőség – a továbbiakban: iskola) feladata, hogy a közoktatásban megjelenő energiákat egye- sítse, a célok érdekében és irányában működtesse. Gyermekközpontú iskoláról beszélünk. Nagyon

helyesen. Milyen is legyen az iskola, ha nem gyermekközpontú. Kérdés viszont, hogy a 20. század és a jelen pszichológiai kutatási eredményei megjelennek-e a fogalom értelmezésében és a pedagógiai gyakorlatban? Úgy vélem, hogy nem.

A hazai pedagógiai kutatások kiemelkedő személyisége, Nagy József professzor, a személyiség alapszisztemét (motivációk, képességek, kompetenciák, készségek, rutinok, ismeretek mennyiségi és minőségi összefüggéseit) kutató, nagyon fontos megállapításhoz jut el. Lényege, hogy a jelen pedagógiai gyakorlatára jellemző cél-,

illetve normaorientált pedagógia (oktatás és értékelés) elégtelen a személyiség alaprendszerét jelentő tartós értékek létrehozására. Ezzel szemben a kritériumorientált pedagógia jó lehetőségeket biztosítana erre. (Lásd részletesebben például Nagy József „A személyiség alaprendszere” című írását; Iskolakultúra, 2001/9. és „Az eredményesebb képességfejlesztés feltételeiről”, 2003/8.) A kritérium fogalom a NAT-ban és az új típusú érettségi előkészítése kapcsán is szerepel. Egyet kell érteni Nagy Józseffel abban, hogy a közoktatás és a köznevelés minőségében az jelenthet valódi előrelépést, ha a „kritériumorientált” gyakorlat megvalósul. Viszont hogy így legyen, ahhoz a fogalomnak pedagógiai koncepcióvá, a pedagógusképzés „kiskatájává”, tananyagokká, pedagógiai folyamatokká, célszerű, a tanulók számára is érdekes és értelmes tevékenységekké kell lényegülni. Sajnos, erre NJ nem ad megoldást. Maga is elismeri, hogy a személyiség alaprendszerét képező pszichikus rendszereket – a több évtizede tartó kutatás ellenére is – csak részben sikerült feltárni.

Egyelőre elmondható, hogy az említett kutatás és a több forrás által sürgetett funkcionális igények ellenére, a tantervtől kezdve az egész pedagógiai rendszer, alapjaiban és funkcionálisan is cél- és normaorientált. Ennek eredménye, hogy az iskola a gyermekkel foglalkozik, általában és globálisan. A normáknak és a fogalom gyűjtő jellegének megfelelően. Úgy is mér. Átlagokkal értékeli. Nem tehet mást, mert ebben a koncepcióban a gyermekközpontúság jelszava ellenére nem a gyermek a legfontosabb, hanem az átlag, a norma. A tanterv rugalmasan kezeli a normát, ami az egyébként is bizonytalan hitelű átlagokat tovább erodálja. Ebben a koncepcióban hiteles kritériumokat megfogalmazni nem lehet. Sem a pedagógus, sem a gyermek számára. A gyermek fejlődése nem mérhető tőle független normákkal, átlagokkal. A gyermek elsősorban nem a normák, előírások mentén fejlődik, hanem relatív módon, önmagához és környezetéhez viszonyíthatóan, saját adottságai, képességei, lehetőségei, motivációi bázisán is. A

normaorientált pedagógia vajmi kevés lehetőséget kínál a személyiség relatív fejlődésére és annak hiteles mérésére.

A gyermekközpontúság buktatója az, hogy az életkorra, a gyermekségre, az élet egy szakaszára, egy nemzedékre, az abban elérendő célokra, az ahhoz kapcsolható normákra koncentrálnak, nem pedig az egyes gyermekekre. Elég, ha arra gondolunk, hogy az egyes intézmények (óvodától a középiskoláig) arra kénytelenek koncentrálni energiáikat, hogy a következő fokozat elvárásainak (normáinak), aktuálisan, megfeleltessék tanítványaikat. Ahelyett, hogy a személyiségre, képességei feltárására és fejlesztésére, lehetséges alkalmasságai kibontakoztatására fordítanák erőiket. Ez nem kis hiba, mert a gyermekből kamasz, majd ifjú, később felnőtt lesz. A következő életkorok mentális szükségleteit a korábbi normák nem elégíthetik ki. A pedagógiának olyan fogalmat kell nevelési koncepciójának a középpontjába állítani, amely az emberi lét egész folyamatának jellemzője, minden emberre, így az egyes emberre is érvényes. Ez a fogalom a személyiség. A sok általánosságot tartalmazó gyermekközpontú pedagógiához képest a személyiségközpontú pedagógia nagy előrelépést jelenthet.

A személyiségre koncentrálnak pedagógiát a személyiség egésze érdekli, bár meg lehet, hogy tudományosan annak minden elemét nem ismeri. De meg van győződve arról, hogy a megfelelő körülmények, a szükséges tevékenységekben és gondolkodásban megjelenő szabadság, partneri interaktivitást serkentő pedagógiai kultúra – mint a pedagógia minősége kapcsán megfogalmazható kritériumok – a felszínre hozzák és működtetik (NJ szóhasználatával élve) a személyiség alaprendszerét képező pszichikus alap- és részrendszereket. A személyiség-centrikus iskola célul tűzheti ki, hogy a személyiség (a fogalom a felelősségi körébe utalt valamennyi személyiségre vonatkozik) jelen lehetőségeit a jövő perspektívái érdekében (is) kiaknázza, képességeit feltárja, fejlessze. Ez reális lehet, ha egyrészt kidolgozza a személyiségközpontú pedagógia koncepcióját, másrészt képességfeltáró és fejlesztő



munkája során folyamatosan megfogalmazza az optimális személyiségfejlődést szolgáló és kielégítő, nyílt rendszerekbe integrálható kognitív, morális, szociális és egyéb kritériumokat; továbbá kialakítja a célokat elérni képes, személyiségközpontú (interaktív, partneri) pedagógiai kultúrát.

Terjed (és egyre agresszívebben) a „kognitív forradalom” kifejezés. A szakirodalom (nem kevés megalkuvással) igyekszik elhíttetni indokoltságát. Az oktatáspolitikai – és, sajnos, a tudomány is – szinte nullára redukálja a személyiség morális és szociális kompetenciáinak a jelentőségét. Az iskolának ideje állást foglalni abban a kérdésben, van-e csak kognitív ismérvekkel jellemezhető személyiség. Állíthatjuk, hogy nincs. Eltekinthet-e az iskola a személyiség morális és szociális tudásának (értékeinek, szokásainak, hagyományainak, meggyőződésének, nyitottságának, számos egyéb fontos tulajdonságának) fejlesztésétől, nevelésétől? Állíthatjuk, hogy nem.

Igaz, hogy a tudomány, egyelőre, a személyiség teljes kompetencia- és képességrendszerét nem tudja áttekinteni, leírni. Emellett az is igaz, hogy az iskolának az egész személyiséggel, a kognitív, morális, szociális, higiénés, ökológiai és más, valós vagy látens értékekkel jellemezhető vagy felruházandó személyiséggel kell foglalkoznia. Szó sem lehet arról, hogy a köznevelés – eltekintve a személyiség sokoldalú, komplex fejlesztésének igényétől – csak kognitív kritériumokra építsen. Lehetetlen. Ellentmond az ember-fogalom mibenlétének. Ma mégis erre kényszerül. Pedig van olyan stabil elméleti bázis, amely megalapozhat egy dinamikusabb, a személyiség egészére irányuló, komplex fejlesztési koncepciót. Ehhez azt kell figyelembe venni, hogy az agy önszervező rendszer, amely képes az információkat (az egyes hatásokat és azok halmazait) sajátosan, aktuális kompetenciái alapján és szintjén feldolgozni. A pedagógiai gyakorlat mindenképpen befolyásolja, módosítja, motiválja ezt az önszervező rendszert. Hogy milyen irányban, az a pedagógiai tudatosságtól és a pedagógiai kultúra minőségétől függ. Ez a körülmény

is a pedagógiai szükségleteket kielégíteni képes koncepciókra, a gyakorlat minőségi igényeire irányítja a figyelmet.

Kritériumorientált pedagógiai koncepció és pedagógiai kultúra csak a személyiség objektív és szubjektív teljességének maximális tiszteletben tartása alapján jöhet létre. Csak egy pozitív személyiség-koncepció és egy azt kielégítő, személyiségközpontú pedagógiai gyakorlat számolhatja fel (idővel) a különböző területeken jellemzően megjelenő funkcionális analfabétizmusokat: a hagyományos kognitív mellett egyre feltűnőbb és ellenszenvesebb egyes rétegek morális és szociális, funkcionális analfabétizmusa.

A személyiség-fogalom kapcsán szükségszerűen felmerül a közösség és az egyén viszonyának a kérdése. Igen bonyolult. Egy-két mondattal csak utalni lehet rá. Az iskolának mindenben az optimálisra kell törekednie. Az adott körülmények közötti optimálisra. Az optimális, demokratikusan szerveződő vagy szervezett közösség szuverén személyiségek együttese, nem pedig vezényszóra terelhető massa. A saját intellektuális, morális, szociális értékekkel, értékrenddel (kritériumokkal) rendelkező és annak alapján értékelt személyiség másképpen él és cselekszik akár egy kötelező (például osztály-), akár egy szabadon választott közösségben, mint az, aki ilyen saját értékrenddel nem rendelkezik. A pedagógia fontos feladatai közé illelne sorolni a demokratikusan szervezett, illetve szerveződő közösség és a személyiség viszonyrendszerének a vizsgálatát. A közösségi nevelés igen gazdag és pozitív, mégis hiányos rendszerét a demokratizmus új lehetőségei, az egyetemes emberi (gyermeki) jogok szellemében át kellene értékelni. Úgy gondolom, hogy mindazon igények, amelyeket egy közösséggel kapcsolatban támaszthatunk, kritériumként csak az egyes személyiség számára fogalmazhatók meg. A közösség hierarchiájától, a dominanciáktól függetlenül. Viszont mindez nem a növendék, hanem a pedagógia felelősségi körébe tartozik.

Ha közösségben tekintélyelvű hierarchia érvényesül, korrekt kritériumok he-

lyett negatív attitűdök, sok kibúvóval működő fölé- és alárendeltségek vannak, akkor a függés és az engedelmség a személyiség meghatározó magatartása. Iskolai jellemzői: formális, pozícióból fakadó tekintély, inadekvát követelések, sok kötelesség, a személyiségtől független megfelelési kényszerek, érdektelenség vagy felületes érdeklődés, áltevékenységek kialakulása, elidegenedés a „nevelési” folyamatoktól, klikkesedés hamis értékek alapján, nem ritkán hamis értékek dominanciája a valós értékekkel szemben. A jelenség okokra visszavezethető, de alkalmatlan arra, hogy ebben a pedagógiai közegben kollektív kritériumokat határozzunk meg.

A demokratikusan, a gyermeki jogok tiszteletben tartásával szerveződő közösségekben is van hierarchia. Természetes, értékorientált hierarchia. Szükségszerű, hogy a tanár vezérelje, segítse, mederben tartsa a pedagógiai folyamatokat, a tanulói tevékenységeket, ő legyen az első az egyenlők között. Elutasíthatatlan pozíció. Mivel általános emberi és pedagógiai szempontból is koncepció-igényes magatartás és tevékenység, alkalmas arra, hogy kritériumokat társítsunk hozzá. Ez az alapállás lehetővé teszi, hogy a tanulóban felszínre kerüljenek, megnyilvánuljanak értékei, alkalmasságai, annak alapján foglaljon el valamilyen korrekt, neki való pozíciót a közösségben. Például ne a legnagyobb szájú, hanem a legjobb focista lehessen a csapatkapitány, a legjobb valamilyen érzékkel, tehetséggel rendelkező gyermek segíthesse társai vagy a tanár munkáját jobb képességével, a legjobb szervező lehessen az osztály belső ügyeinek a koordinátora, de ne legyen egyetlen gyermek sem, aki nem kap lehetőséget értékei felmutatására. A személyiségközpontú (kritériumorientált) pedagógia nem elnyom, hanem fejleszt. Célja értékek létrehozása. Lehetőséget ad arra, hogy a gyermekben létrejöjjenek az értékek, azok beépüljenek, interiorizálódjanak személyiségébe. Csak azt méri, amit létrehozott. Az értékelés eszköz, az érték a cél. Az egyik napról a másikra feladott, akár jól előkészített, de kellő érési időt nem kapott tan-

anyag általános számonkérése (finoman szólva) „merénylet” a személyiség ellen, aki biztos, hogy kellő „érlelés” nélkül, önmagához, valós képességeihez méltó módon nem teljesíthet. A korrekt méréseket és számonkéréseket, a „számadást”, az alkalmasságok folyamatos visszaigazolását a személyiség alapvető jogának illik tekinteni. Nagyon fontos, hogy a pedagógus ebben a kardinális kérdésben egyetértésre jusson tanítványaival és a szülőkkel. A pedagógiai minőség elemi feltételéről, a gyermek alapvető érdekeiről és jogáról van szó, amelyben, morálisan, semmiféle önkényeskedésnek nem lehet helye.

Gyakran elfelejtjük, hogy a nevelés – fejlesztés. Ha ezt tiszteletben tartjuk, akkor a mérések és értékelések sem szolgálhatnak más célt, mint a fejlődést, illetve annak igazolását. A normák és az átlagok, a korrekt határidő nélküli, mechanikus teljesítések éppen a fejlődést – mint célt és eredményt – hagyják figyelmen kívül, sőt annullálják. Szomorú, de valós helyzet, hogy a tanulót a félév vagy a tanév során szerzett osztályzatai átlagával értékelik. Ennél szomorúbb csak az, amikor az egy-két osztályzat alapján nincs is mit átlagolni. A fejlődés mint a tanulás motívuma ebben a koncepciótlan gyakorlatban meg sem jelenhet. (Részletesebben: Gajdics S.: 'A személyiség szocializációja és az értékelés összefüggései'; Fejlesztő Pedagógia, 2002/2–3.)

A kritériumorientált iskola (ha lesz valamikor) elsősorban önmagával szemben támaszt szakmai és a nevelési célokat kielégítő pedagógiai koncepción alapuló felkészültségi kritériumokat. Pedagógiai kultúrájából kirekeszti mindazt, ami nem a tanítvány mint személyiség és egyben a közösség érdekeit, céljait, nevelési szükségleteit szolgálja.

Egyelőre még van néhány iskola és számos pedagógus, akiknek a gyakorlata és kiváló eredményei igazolják, hogy a kritériumorientált pedagógia nem újdonság. Esetleg más fogalmakkal jellemzik munkájukat, de a lényeg ez. És az, hogy ezek száma csökken. Egyetlen illetékes sem figyel fel arra, hogy, bár szétszórtan, de még

óriási pedagógiai értéket képviselő gyakorlati pedagógusok élnek és dolgoznak. Sokan közülük minőségben többre képesek tanítványaikkal, mint az oktatáspolitikai, intézményrendszere és szakértői gárdája együttvéve.

Miért nem tesz meg mindent az oktatáspolitikai annak érdekében, hogy a létező (de szervezethez nélkül elsorvadó, halálra ítélt) kiváló pedagógiai gyakorlatot integrálja, közkinccsé tegye? Miért nem segít, ösztönöz olyan – rendező elvek, koncepciók alapján működő – gyakorlati, módszertani, interaktív pedagógiai műhelyeket, amelyekben kiváló eredményeket elérő, önkéntesen

szerveződő szakemberek adhatnák össze tudásuk lényegét, és hozhatnának létre olyan minőséget, ami még annál is külön, mint amit külön-külön produkáltak? Nem talállok más okot, mint az egzisztenciális félelem, mert kiderülne, hogy akár egyetlen év alatt többre lennének képesek, mint a szétzilált, de összeállni nem akaró

rendszer egésze. Pedig ők, az önfejlődésre mindig készek, akik maguk, egész életükben saját kritériumaik alapján dolgoztak és voltak eredményesek, a felelősséget vállalók lennének a legelhivatottabbak a kritériumorientált pedagógiai folyamatok, feladat- és tevékenységrendszerek, módszerek leírására, terjesztésére.

Nem tudom, hogy kell-e külön beszélni a tanulókkal szemben támasztandó kritériumokról. Azok implicit kritériumok, létük, sorsuk, minőségük a célrendszerben, a pedagógiai kultúra minőségében, a pedagógiai folyamatokban, a tevékenységek rendszerében, a gondolati szabadságban, az értékekhez való viszonyban, a fejlődés tendenciáiban, a fejlesztendő pszichikus rendszerek nyitottságában, az „önszervező

agy” számára nyújtott lehetőségekben, vagyis a nevelés minőségében rejlik. Meggyőződésem, hogy a személyiség-centrikus pedagógiának a demokratikus szellemiségű iskolában nem lesz alternatívája. A személyiség és a személyiséget fejlesztő pedagógia minősége és tartalma iránt viszont nem csak lehet, de szükséges is adekvát kritériumokat támasztani.

A kritériumorientált iskola és pedagógia, egyben a felnövekvő nemzedékek sorsát és jövőjét íróasztalok felelősségi körébe rendelni – reménytelen vállalkozás. Az íróasztalt és a pedagógiát is a helyére kellene tenni. Mindkettő tekintélyét emelné,

*A kritériumorientált iskola sok lehetőséggel biztató és még friss fogalom. Jövője, a köznevelésben megjelenő hatása attól is függ, hogy milyen tartalmakkal telítődik, milyen – a korábbiaknál hatékonyabb – szemlélet, motívumok, funkciók, célok, tevékenységek megjelenését inspirálja. Nem mindegy, hogy az oktatáspolitikai – több más fogalom mellett – kisérti, és közhellyé lesz, vagy a mindennapi pedagógiai gyakorlatot megtermékenyítő, fontos koncepcionális elemmé válik.*

ha a gyakorlati pedagógia megkapná saját, belső szakmai és pedagógiai kompetenciái és értékei alapján a szerves fejlődés, az önfejlődés lehetőségét. Az íróasztal nagyon sokba kerül, nem kapcsolható hozzá ésszerű pedagógiai kritériumrendszer, és improduktív. A pedagógiai gyakorlat önfejlődése nemcsak olcsóbb, de sokkal hatékonyabb és célsze-

rűbb is. Ami a legfontosabb: adekvát módon csak célszerű, a nevelési szükségleteket kielégítő koncepció és kritériumrendszer alapján valósulhat meg.

A kritériumorientált iskola sok lehetőséggel biztató és még friss fogalom. Jövője, a köznevelésben megjelenő hatása attól is függ, hogy milyen tartalmakkal telítődik, milyen – a korábbiaknál hatékonyabb – szemlélet, motívumok, funkciók, célok, tevékenységek megjelenését inspirálja. Nem mindegy, hogy az oktatáspolitikai – több más fogalom mellett – kisérti és közhellyé lesz, vagy a mindennapi pedagógiai gyakorlatot megtermékenyítő, fontos koncepcionális elemmé válik.

**Gajdics Sándor**

## Kísérlet fiatal roma felnőttek felzárkóztatására

*A társadalomkutatók hosszú ideje megfogalmazzák azt a véleményüket, hogy a rendszerváltást követő gazdasági egyenlőtlenségek átalakították a társadalom tagjainak integrációs képességeit és lehetőségeit, növelték az egyenlőtlenségeket, és elmélyítették a közösségeken belüli feszültségeket, individualizálódást. A társadalmi integráció makro- és mikro-társadalmi aspektusait elemezve a kutatók megkülönböztetett figyelemmel foglalkoztak a roma lakosság életesélyeivel, a megosztottság gazdasági, politikai, jogi okaival és következményeivel. Miközben a problémák jól leírhatóak és számos alternatív megoldási javaslat fogalmazódott meg, a valóságban kevés eredmény született.*

A cigányság összehangolt munkaerőpiaci (re)integrációjának komplex (szociokulturális, munkaerőpiaci, helyi társadalmi) kezelését, a roma társadalom leszakadásának megakadályozását a magyar gazdaság-, és társadalompolitika célkitűzései, valamint az európai csatlakozás kapcsán jelentkező kihívások és támogatási lehetőségek egyaránt nélkülözhetlenné teszik. Ennek ellenére megállapítható, hogy „a roma kisebbség helyzete Magyarországon továbbra is nehéz. Életkörülményeik, várható átlagos életkoruk, iskolázottságuk jóval az országos átlag alatt van. Többnyire az ország elmaradott vidékein koncentrálnak. Diszkriminálják őket az oktatásban, a foglalkoztatásban(!), az igazságszolgáltatásban és a közhivatalokban. A Csatlakozási Partnerség keretében elfogadott középtávú roma program megvalósítása a finanszírozási háttér javulásával fokozatosan halad előre, de az eredmények nem eléggé nyilvánosak.

Elismerésre méltó a roma diákoknak nyújtott ösztöndíj, a roma lakosságnak a közmunkából való részesedése (40 százalék), a roma lakásépítő program elindulása, a roma jogsegély-szolgálat, a roma konfliktuskezelő központ kialakítása, a romák rendőrségnél történő alkalmazásának támogatása, a roma kultúra ápolására létrehozott roma közösségi házak működte-

tése, a roma rádió elindítása. Ám mindez kevés ahhoz viszonyítva, amit a roma lakosság hátrányos helyzetének kezelése igényelne – mutat rá a jelentés.” (1)

A cigányság helyzetének és problémáinak okai komplex történelmi, társadalmi, gazdasági okokra vezethetők vissza, mégis általánosan elfogadott megállapítás, hogy a romák helyzetének hosszú távú javításában kulcsszerepe van az oktatásnak. Már a kilencvenes évek szociológiai kutatásai (Kemény, Kertesi, Liskó, Havas, Neményi, Szelényi stb.) igazolták, hogy az iskolai végzettség döntő szerepet játszik a munkaerőpiaci és társadalmi felzárkózás szempontjából.

A magyar oktatási rendszer valamennyi szintjén (alsó-, közép-, felsőfok) végbe ment az expanzió, a 16 évesek csaknem 90 százaléka iskolás. 2001-ben a tanulók 35 százaléka szakközépiskolába, 45 százaléka gimnáziumba járt, közülük a felsőoktatás nappali tagozatára mintegy 40 százalékuk jutott be. Jelentősen megemelkedett a levelező képzésben vagy távoktatásban, költségtérítéses formában tanulók aránya, erősödött a teljesítményorientáltság és az oktatás hatékonyságának fokozása, a minőségbiztosítás iránti igény. (2) Ehhez képest a roma gyermekek iskolázottsági arányai változatlanul alacsonyak. Bár az elmúlt 20 év alatt a romák körében jelentős

mértékű volt az általános iskolát végzettek arányának javulása, a továbbtanulási esélyek minden más iskolatípus esetében romlottak. Így az iskolaköteles kor végére 65 százalékuk fejezi be az iskolát, és ők a szakmunkásképzőben folytatják tanulmányait, ami munkaerőpiaci szempontból irreleváns. Az érettségit adó szakképző intézményekben hatoda, gimnáziumban negyvenede tanul a többségi társadalomhoz képest. (3) Emiatt a hátrányos helyzetű, a társadalmi boldogulásban is esélytelenebb tanulók egyre inkább kiszorultak a minőségi oktatásból. (4)

Éppen az iskolázottságnak azokon a pontjain nőtt az esélyegyenlőtlenség mértéke, amelyek a munkaerőpiaci esélyeket javíthatnák. Az iskolázatással kapcsolatban hosszú ideje két cél fogalmazható meg: egyrészt a sikeresség zálogaként az általános képzés minőségének javítása, másrészt a sikerebb társadalmi és munkaerőpiaci boldogulásukhoz nélkülözhetetlen szakképzés.

A sikeresség másik záloga a roma családok iskolához való hagyományosan rossz viszonyának javítása, a gyerekeknek a szülőktől átörökölt negatív attitűdjeinek csökkentése, aminek hátterében a roma nők képzésének szükségessége áll, valamint a többségi társadalom romákkal szembeni erős előítéleteinek oldása. A többségi társadalom tagjainak megoldást kellene találnia a romák alacsony tanulási motivációjának javítására, amit jelenleg tovább erősít – negatív értelemben – a környezet előítéletessége, illetve az iskolázatással járó anyagi terhek növekedése. A roma családok többségének anyagi érdeke fűződik ahhoz, hogy gyermekük minél előbb kimaradjon az iskolából és valamilyen pénzszerező tevékenységbe fogjon. (Különösen igaz ez a sokgyermekes családokra, ahol inkább a nagyobb lányok továbbtanulása kerül veszélybe.)

Hangsúlyos szerepe van a szakmunkások körében tapasztalható kirekesztésnek, amellyel a romákat illetik, akiket tradicionálisan segédmunkásként definiálnak. Eből a helyzetből csak néhány szakterület kivétel (építőipar, kisállat-tenyésztés, kéz-

művesség, vásárolás stb.), de ezeknek a presztízsét a többségi társadalom tagjai szándékosan alacsonyabbra értékelik valószínűségi funkciójuknál (lásd e jelenség nagyvárosi konfliktusait a skinhead-roma szakmunkás fiatalok között). A rendszerváltást követően pedig éppen a szakmunkásképzésnek ezt a részét érintették a legérzékenyebben a változások. A munkahelyek radikális megszűnésével egy időben a képzések is csődöt mondtak. Ha még a gyakorlóhelyek számának minimálisra csökkentését is figyelembe vesszük, jogos a megállapítás: a romák halmozott hátrányokkal kerültek ki a társadalom gazdasági és politikai struktúraváltásából.

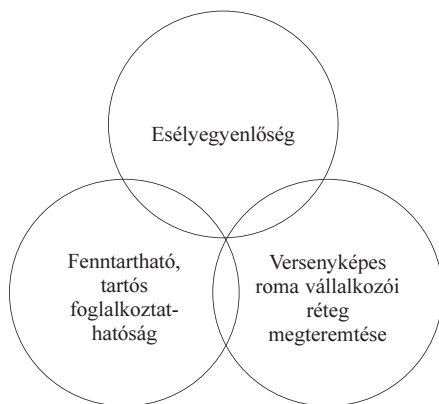
Az iskoláztatás kérdése kapcsán ma már nem megkerülhető kérdés az egész életen át tartó tanulás paradigmájából következő felnőttképzés, ami iskolai kudarcoknak és a lemorzsolódás veszélyének kitett romák esetében főként a felnőttképzés úgynevezett pótló funkcióját, a második esély biztosítását jelenti. Ennek megvalósítása azonban a pedagógiától és az andragógiától számos innovációt vár el: a formális, non-formális és informális tanulási utak igénybevételét, új tanulásszervezési módok kidolgozását, a felnőtt romák tanulási képességeihez és életvezetéséhez igazodó tanulási környezet, speciális motivációs rendszer kiépítését igényli.

A romák (5) felzárkóztatása és az azzal kapcsolatos feladatok megoldása nem lehet csak és kizárólag az oktatásügy feladata, hanem rajta kívül „a szociális szféra, az egyház, a civil kezdeményezések, valamint az ifjúságpolitika, kisebbségpolitika között tesznek szükségessé egyeztetéseket.” (6)

Az elmúlt évek során állami, civil és EU-s pályázati ösztönzésre számos kezdeményezés született, de ezek eredményei egymástól elszigetelten jelentkeztek, nem szerveződtek mindenki számára világos és elérhető rendszerré. Többek között ez az egyik oka annak, hogy számos civil – köztükük roma – szervezet határozott úgy, hogy szűkebb közössége ismeretében megpróbálja „kezébe venni” sorsa irányítását és pályázati támogatások révén felzárkóztatási rendszert dolgozni ki saját maga számára.



A Vállalkozók Érdekegyeztető Roma Országos Szervezete 2002-ben azzal a céllal jött létre, hogy segítse a hátrányos helyzetű csoportokhoz tartozó, sokszor szakképzettség nélküli, vállalkozói ismeretekkel nem rendelkező, folyamatos eszközhiánnyal küzdő, sokszor és sok szempontból kiszolgáltatott roma munkavállalókat és kényszervállalkozókat. A VÉROSZ a cigányság munkaerőpiaci reintegrációját az esélyegyenlőségnek, a versenyképes roma vállalkozói réteg megteremtésének és a roma népesség tartós foglalkoztatásának koherens rendszerében értelmezi. (1. ábra) A program alapítói a háromtényezős feltételrendszer kistérségi kipróbálása, majd országos bevezetése és fenntarthatósága érdekében tevékenykednek.



1. ábra

### A ROMAINNOV programja

A VÉROSZ céljainak elérése érdekében szakértőket kért fel, akik 2003-ban kidolgozták a ROMAINNOV (mérési-képzési-foglalkoztatási-mentori) programot. A program a tervek szerint tájékoztatást és tanácsadást nyújt minden hozzá forduló hátrányos helyzetű munkanélkülinek. Képzési rendszere, munkaközvetítői tevékenysége révén hozzá kíván járulni a romák munka világába történő bejutásához és tartós bennmaradásához, valamint hathatós segítséget kíván adni az önálló vállalkozások megtalálásában, elindításában, eredményessé tételében, az Európai Unió

alapokból megszerezhető támogatási összegek elnyerésében.

A VÉROSZ a kidolgozott programot a 2004–2005 években kívánja kipróbálni, majd rendelkezésére bocsátja a többi hátrányos helyzetű kistérség civil szervezetei számára, hogy segítse sikeres felzárkózási kísérletüket az EU-csatlakozás harmonizációs időszakában.

A projektszerűen működő Romainnov program kiemelt célja és feladata az önként jelentkező fiatal felnőttek bármilyen úton szerzett előzetes ismereteinek, tapasztalati tudásának, kiépült képességeinek, kompetenciáinak mérése és ennek alapján egyfajta karrier-tanácsadás biztosítása. A kompetenciamérés eredményeire épülő tanácsadás foglalkoztatási és képzési utakat és lehetőségeket kínál, amelyek egyénre szabottak, és figyelembe veszik a földrajzi régió szükségleteit. A képzés és a foglalkoztatás megszervezése és biztosítása mellett a program további célja az önállóan vállalkozni képes munkavállalók vállalkozóvá válásának segítése, illetve minden résztvevő számára több éven át a munkavégzéshez és az egyéni életvitelhez mentori segítség biztosítása.

A mintaértékűnek szánt, komplex (mérés, képzés, foglalkoztatás, mentorozás) felzárkóztató tevékenység révén a program – hozzá kíván járulni a roma lakosság társadalmi integrációjához; a kirekesztés, az elszegényedés elleni harchoz; a romák munkaerőpiaci esélyeinek, mobilitásának kiszélesítéséhez, önfoglalkoztatás révén a szociális, kulturális ellátottság javításához, megkülönböztetett figyelemmel a roma közösségekben meghatározó szerepet játszó nők gazdasági, kulturális, szociális szerepének tudatosodásához;

– igyekszik felkészíteni a roma népességet az EU-csatlakozásból adódó még gyorsabb társadalmi és munkaerőpiaci átalakulások követelményeire, az elkerülhetetlen részvételre az egész életen át tartó tanulásban, ennek eredményeként saját érdekeik hatékonyabb képviselésére és védelmére;

– ösztönzi az európai és hazai – közösségi és egyéni – értékek elfogadását és elsajátítását a romák körében; identitásuk

megőrzése mellett életvitelük többségi társadaloméhoz történő közelítését, ezáltal elősegítve beilleszkedésüket, illetve a pozitív diszkrimináció többségi társadalom általi elfogadtatását.

A program célcsoportja: minden tartós foglalkoztatást és tanulást vállaló, saját és (lakó)közösségük társadalmi felemelkedésében cselekvő módon részt venni kívánó, 18 évet betöltött, hátrányos helyzetű magyar állampolgár, felnőtt férfiak és nők, függetlenül nemzetiségüktől, iskolai végzettségük fokától vagy eredményétől.

A Romainnov felzárkóztató program koncepciója azon a megfigyelésen alapul, hogy az elmúlt években egyedileg, nem rendszerszerűen megvalósított támogatások (képzési és tanácsadói szolgáltatások, rövidebb-hosszabb ideig tartó foglalkoztatások) hatása megerősítés és további támogatás hiányában nem volt eléggé tartós. A Romainnov projekt ezért a négyféle szolgáltatás (mérés, képzés, foglalkoztatás, tanácsadás) egyidőben történő alkalmazásával azt célozza, hogy ezek

*Az elmúlt években egyedileg, nem rendszerszerűen megvalósított támogatások (képzési és tanácsadói szolgáltatások, rövidebb-hosszabb ideig tartó foglalkoztatások) hatása megerősítés és további támogatás hiányában nem volt eléggé tartós. A Romainnov projekt ezért a négyféle szolgáltatás (mérés, képzés, foglalkoztatás, tanácsadás) egyidőben történő alkalmazásával azt célozza, hogy ezek eredményei összeadódjanak, illetve felerősítsék egymást. A program szakmai módszertani innovációja éppen abban rejlik, hogy a tanulás és a foglalkoztatás alatt a roma munkavállalót tanulási, munkahelyi, privát problémáival nem hagyja magára.*

eredményei összeadódjanak, illetve felerősítsék egymást. A program szakmai módszertani innovációja éppen abban rejlik, hogy a tanulás és a foglalkoztatás alatt a roma munkavállalót tanulási, munkahelyi, privát problémáival nem hagyja magára, hanem egy folyamatosan működő segítő-támogató-ellenőrző rendszer segítségével ösztönzi szocializálódását az állandó foglalkoztatottsághoz, az abból adódó új típusú életmódhoz, életvitelhez. A programban való részvétele alatt kiépült személynél, szociális és tudástökéjével további

munkavállalása, egyéni életútja sikeresebbé válhat.

#### *A program fő tevékenységi körei*

Előzetes tudásszint-felmérés készül, amelynek alapján a résztvevők az eddig elért képességeikről, kompetenciáikról, tudásukról kapnak visszajelzést és igazolást (kompetenciakártyát). A mérés az alábbi területekre vonatkozik:

– alapkészségek (írás-olvasás-szövegértés-kommunikáció, számolás, információszerzés és -feldolgozás, tanulás), valamint életvezetési készségek;

– a munkaerőpiaci érvényesüléshez nélkülözhetetlen kulcskompetenciák (önismeret-önértékelőképesség, munkaerőpiaci ismeretek, eligazodás a világban – a változások időbeni érzékelése, kezelésének képessége, kritikai készség, problémamegoldási szándék és képesség a cselekvésre, a korrekcióra);

– szociális és állampolgári készségek (együttműködés és team-munka képessége, kezdeményező-készség, kötelességek és jogok ismerete és elfogadása, emberi jogok tiszteletben tartása);

– szakmai ismeretek;

– képzési tanácsadás és egyénre szabott képzésekben történő részvétel biztosítása.

A program a mérésben részt vevők számára – állami és pályázati forrásokra támaszkodva – felzárkóztató alap- és szakképzési, valamint át- és továbbképzési kínálatot nyújt, nappali vagy munka melletti tanulási rendszerben. A tanácsadás eredményeként a résztvevő könnyen értelmezhető egyéni karrierterv birtokába jut,

amely megmutatja, hogy az elérni kívánt munkaerőpiaci és egyéni céljainak megvalósulásához mit kell tennie. A képzési tanács és a foglalkoztatási javaslat igazodik egyrészt az adott régió mindenkorai társadalmi, munkaerőpiaci szükségleteihez, másrészt a munkavállaló személyes ambícióihoz, képességeihez, iskolai végzettségéhez, élet- és munkatapasztalatahoz. A program a munka világába történő belépésről minden résztvevőnek biztosítja a szervezet munkaerőpiaci tréningjén való részvételt, illetve képzést nyújt a vállalkozóvá válni kívánók számára.

A Romainnov képzési program kínálati rendszere a következő:

- saját alapítású munkaerőpiaci tréning biztosítása;

- általános iskolai végzettséget pótló iskolarendszerű felzárkóztató oktatás megszervezése és osztályozó vizsga letétele (Közzoktatási tv. 27.§ (8) bekezdés szerint);

- hatodik vagy nyolcadik évfolyamos (alapfokú iskolai) végzettségre vagy tizedik évfolyamra épülő szakképzettségek megszerzésére irányuló szakmunkás bizonyítványt adó OKJ és/vagy tanfolyami képzések iskolarendszeren kívüli megszervezése;

- saját alapítású vállalkozói képzések biztosítása.

A program tagjai számára – iskolai végzettségüknek, szakmai előképzettségüknek vagy a projekt keretében szerzett végzettségüknek megfelelően – foglalkoztatást kínál az adott régióban. A foglalkoztatottak közül azok, akiknek kedvük és lehetőségük van erre, elindulhatnak a vállalkozóvá válás útján. Ehhez a VÉROSZ képzést, illetve a „Kombinált, többszintű támogatás-elősegítő rendszer a roma vállalkozók piaci helyzetének javítására és felzárkóztatására” elnevezésű roma vállalkozói projekt keretében hitelt, piaci értékesítési lehetőséget és folyamatos tanácsadást biztosít.

A tanácsadás és mentori segítség igénybevétele nemcsak a vállalkozóvá válók lehetősége, hanem mindenki számára rendelkezésre áll, aki a VÉROSZ rendszerben regisztráltatta magát. A mentorok folyamatos segítő munkája révén a VÉROSZ-tagok

egyéni (tanulási, munkavállalói, életvezetési) tanácsadást vehetnek igénybe.

#### *A program megvalósításának módszerei*

A projekt módszereinek megválasztásakor az alapító három szempontot tekintett irányadónak:

- tudományosan megalapozott szakmaiság-korszerűség (európai kitekintés, kompatibilis szemlélet és módszerek);

- megvalósíthatóság (a romák szociokulturális hátterének és a helyi sajátosságoknak figyelembevétele);

- takarékoság.

A projekt sikere érdekében az alapító VÉROSZ magasan kvalifikált, a kutatás és képzés területén vezető szerepet játszó partnereket vont be a projekt kidolgozásába és megvalósításába. E partnerek foglalkoztak hátrányos helyzetű társadalmi csoportokkal, így tartalmilag és módszertanilag egyaránt képesek adaptálni az európai és magyar mérési, képzési gyakorlatot a hazai hátrányos helyzetű csoportok esetében.

A projektben alkalmazott és adaptált módszerek nemzetközileg ismert tudományos kutatásokon nyugszanak. Újdonságnak számít ezek egyidőben történő, egymást erősítő, a projekt eredményességét fokozó hatásának kihasználása.

A projekt résztvevőinek kiválasztása több, pedagógiai, pszichológiai, munkaerőpiaci módszert ötvöző mérési csomagon alapul. A mérési csomag tartalmazza a résztvevő adatlapját, a projekt elején és végén felvett adatokat tükröző pszichológiai személyiséglapot és kompetenciakártyát, illetve a tanácsadók által vezetett, a tanácsadói megfigyelésekre vonatkozó tanácsadói lapot.

A mérés kétnapos bentlakásos tréning formájában valósul meg. A tanácsadás egyéni jellegű, azaz a résztvevő számára a mérő szakemberek és a résztvevő négy-szemközt beszélgetését, kisebb részben csoportfoglalkozásokon és csoportos értékelésen való részvételt jelenti. A képzést és a foglalkoztatást kísérő mentorozás azt jelenti, hogy mind a tanulás, mind a foglalkoztatás periódusában a résztvevőnek le-

hetősége van kapcsolatot teremteni (személyesen, telefonon, e-mailen) a mentorral, aki valamennyi pályázattal összefüggő kérdésben egyénre szabott, személyes jellegű tanácsot, segítséget ad.

Az alkalmazott módszerek:

- interjú alapuló általános adatlap, illetve pszichometriai skálák felvételén, attitűdvizsgálatokon alapuló pszichológiai személyiséglap felvétele a projekt elején és végén;

- interjúra, illetve kiscsoportos foglalkozásra alapozott kompetenciavizsgálatok a projekt elején és végén, ennek alapján továbbbepíthető kompetenciakártya kiállítása;

- az alapképességek tesztvizsgálata (kommunikáció: írás, olvasás, szövegértés; számolás, matematikai és tudományos gondolkodás; tanulási képességek) és ezek értékelése;

- mindezek alapján valamennyi résztvevő számára mérési és foglalkoztatási egyéni tanácsadás és mentori segítségnyújtás (személyesen, telefonon, e-mailen) a pályázat teljes ideje alatt.

A mérésre épülő egyéni képzési terv kidolgozása és megvalósítása:

- általános iskola elvégzését biztosító iskolarendszerű felzárkóztató képzés;

- 40 órás, bentlakásos munkaerőpiaci képzés;

- szakmai képzések iskolarendszeren kívüli tanfolyami formában, vagy iskolarendszeren kívül szervezett OKJ képzések, munka melletti modulos szervezésű, mentor által támogatott iskolarendszeren kívüli képzési forma;

- vállalkozói képzés.

A képzés szerves részét képezi a képzési mentor alkalmazása, aki a mérési csomag ismeretében a képzés, illetve a projekt teljes időtartama alatt tanulási, egyéni életvezetési tanácsot és segítséget nyújt. A tanácsadás személyesen, telefonon és elektronikus levelezés formájában is történhet. Az eseményeket és a résztvevői megfigyeléseket a képzési tanácsadók esetenaplóban rögzítik, ezek a mérési csomag részeként a pályázati dokumentációban (személyiséglap és kompetenciakártya) megjelennek.

### *A célcsoport foglalkoztatásának módszertani kérdései*

A célcsoport foglalkoztatására a foglalkoztatási team tervet készít, amelynek szempontjai a következők:

- az adott szakmán (feladaton) belül több munkafázis megismertetése;

- a csoportban történő munkavégzés fejlesztése;

- a meglévő szakmai kompetenciák fejlesztése;

- a résztvevők döntési és felelősségvállalási kompetenciáinak fejlesztése;

- hatékony munkavégzésre és takarékosagra nevelés.

A résztvevők a futamidő alatt váltó rendszerben, kiscsoportokban különböző feladategyütteseket oldanak meg. A munkát részben csoportos értékelés során a résztvevők, részben a foglalkozásvezető értékeli. A foglalkoztatási terv sikeres megvalósítását szolgálja a foglalkoztatási mentorozás megszervezése. Ez azt jelenti, hogy minden 12 résztvevőre jut egy foglalkoztatási mentor, aki a teljes projektdíó alatt, minden foglalkoztatással kapcsolatos kérdésben segíti, támogatja a résztvevőt.

### **A program várható eredményei**

A cigányság – ezen belül a roma nők – összehangolt munkaerőpiaci (re)integrációjának komplex (szociokulturális, munkaerőpiaci, helyi társadalmi) kezelését a roma társadalom fejlesztésének igénye, a magyar gazdaság- és társadalompolitika célkitűzései, valamint az európai csatlakozás kapcsán jelentkező kihívások és támogatási lehetőségek indokolják.

A mérésbe bevont személyek kompetenciakártyát kapnak, amely felvilágosítást ad a mért személy elért alapképességeiről, munkaerőpiaci kompetenciáinak szintjéről, ezáltal továbbtanulási, beiskolázási esélyeiről.

A mérést követő egyéni tanácsadás során minden személy személyre szabott karriertervet, továbbtanulási és foglalkoztatási tanácsot kap.

A karrierterv tartalmazza a következő fejlődési lépéseket jelentő feladat megvalósí-

tására vonatkozó összes konkrét információt, tanulási és foglalkoztatási tanácsot.

– A mérési tréning élménye és tapasztalata motivációs bázisa lehet a további tanulásnak vagy a pályázatban való részvételnek.

– A mérést követő munkaerőpiaci tréning révén a program résztvevői felkészültté válnak a munka világába történő belépésre és bennmaradásra, amennyiben a képzés során javulnak beilleszkedési és együttműködési képességeik, külső megjelenésük iránti igényességük, nő a fegyelem- és felelősségtudatuk, járatosak lesznek az álláskeresési technikákban.

– A felzárkóztató képzések a nyolc, a tíz osztályos iskolai végzettség és az alapvizsga biztosításával bejutást jelentenek a szakképzés rendszerébe, illetve az OKJ képzések révén szerzett szakmunkás bizonyítványok mindezt a folyamatot megerősítik és stabilizálják. A szakmunkásképzés elméleti és gyakorlati moduljai révén, amelyeket személyre bontva, differenciáltan kívánunk megoldani, szakmai kulcskompetenciáik, akarat és egyéb személyes tulajdonságaik fejlődnek, nő az önállóságuk és kezdeményezőkézségük, tanulási rutinjuk és motivációjuk, reményeink szerint képesek lesznek a tanultakat szűkebb környezetükben multiplikálni, a megismert értékrendszert terjeszteni.

– A képzés és foglalkoztatást kísérő mentoring- és monitoring-rendszer, azaz a résztvevő számára mindenkor elérhető egyéni segítő-támogató szolgáltatás nem hagyja magára a résztvevőt a tanulási folyamat során, továbbá segíti a munka világában való eligazodásban és a bennmaradásban. Megmutatja és készségszintre emeli a közszolgáltatásokhoz való hozzáférést és mások hozzáféréseinek segítését, az erkölcsi integritás fejlesztését, az érdokumentációt és érdekvédelmet.

– Reményeink szerint a mérés, a képzés és a foglalkoztatás elegendő ahhoz, hogy a résztvevők munkával és életvezetéssel kapcsolatos attitűdjei megváltozzanak, életvitelükben tartós módosulás álljon be, amit környezetükben multiplikálhatnak. Így roma közösségük tapasztalt referenciá-személyévé válhatnak.

A projekt keretében kidolgozott és kipróbált módszer és eljárás jelentős innovációnak számít. (Komplex mérési, képzési, foglalkoztatási és ezt kísérő szolgáltatási rendszer, valamint a munka során előállított szellemi termékek és „technológiák”, alapképességeket mérő tesztek, kompetenciakártya, a személyiséglap felvételére vonatkozó mérési csomag, romákra adaptált munkaerőpiaci képzés.)

A programba belépő romák – reményeink és előzetes információink szerint többségükben – szembesülve eddigi formális és non-formális úton szerzett ismereteiknek piaci értékével, várhatóan indítatást éreznek tanulmányaik folytatására, munkaerőpiaci kompetenciáik fejlesztésére. Mindez hozzájárulhat ahhoz, hogy változzon általában a tanulással és az iskolával kapcsolatos, hagyományosan nem jó attitűdjük. A kiképzett tagok – a korábbi pályázatok során kiképzett egyéb segítőkkel együtt – nagyban hozzájárulhatnak a térség fejlődéséhez:

– az idők szociális gondozási feladatainak ellátásával;

– a térségben élő romák és hátrányos helyzetűek szociokulturális eszközökkel történő segítésével;

– család- és ifjúságsegítői feladatok ellátásával, illetve a fiatal családok számára nyújtott gyermeknevelési és gondozási, egészségnevelési ismeretterjesztéssel,

– közösségfejlesztési feladatok, közösségi programok kezdeményezésével és segítésével.

## Összegzés

A Romainnov program tartalma és módszerei lehetőséget biztosítanak a hátrányos helyzetű, de sorsukon fordítani kívánók segítésének komplex megközelítésre. Ennek elemei:

– az EU-trendek figyelembevétele;

– a cigányság hosszú távú, magyarországi, tartós foglalkoztatásának biztosítása, munkaerőpiaci esélyeinek növelése, adottságaikhoz igazodó képzési, foglalkoztatási, vállalkozási rendszerek kidolgozásával és megvalósításával;



– átfogó, ugyanakkor az adott régió és a helyi közösség szükségleteiből kiinduló feladat-meghatározás, a földrajzi és a gazdasági (szektorális) megközelítés összekapcsolása.

A projekt építeni kíván a for- és nonprofit szervezetek, az állami szektor, valamint a hazai és pályázati rendszer együttműködésére. Külön megemlíthető, hogy a projekt során létrehozott teamek a projekt futamideje után várhatóan tovább dolgoznak.

### Jegyzet

(1) Részlet a Kraiciné Szokoly Mária – Tibori Tímea *Romainnov Mérési, képzési, foglalkoztatási program a magyar romák felzárkóztatásáért* (2003) c. projekt bevezetőjéből. VÉROSZ.

(2) Ld. u.o.

(3) Babusik Ferenc (2003): Roma gyerekek óvodáztatása. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 22–40. (Részlete-sen: [www.delphoi.hu](http://www.delphoi.hu))

(4) Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *ÚPSZ*, február, 56–59.

(5) Szeretnénk aláhúzni, hogy a hátrányos helyzetű, társadalmi kirekesztettséggel veszélyeztetett, a piac-képes (tovább)tanulásból kieső társadalmi réteg természetesen nem azonos a roma populációval, még akkor sem, ha a roma lakosság jelentékeny része ide tartozik. Ebbe a rétegbe tartozónak tekintjük mind-azokat, akik tervszerű társadalmi segítség nélkül nem tudnak megküzdeni az elszegényedés és nyomor kilátástalanságával. Sajnos az oktatásügy területén a nemzetiségi és szociális szempontrendszer nem különül el, miközben az iskola roskadozik az iskolai sikertelenséget okozó szociális, szociokulturális és szociálpedagógiai feladatok alatt és ehhez képest viszonylag könnyen tud megfelelni a multi- vagy interkulturális, esetleg a nemzetiségi oktatás feladatainak.

(6) Javaslat a cigány gyermekek és fiatalok oktatásának ügyében. (2001) *ÚPSZ*, október, 89.

**Kraiciné Szokoly Mária – Tibori Tímea**

## Irodalmi szerepjáték a nyelvtanár-képzésben és -továbbképzésben

*Az oktatásban és nevelésben alkalmazott szerepjáték lehetőségeiről már sokat írtak. De mit jelent pontosan a pedagógiai szerepjáték és az irodalmi szerepjáték fogalma, és mi a módszer lényege? A Hannoverben tevékenykedő Arbeitskreis Pädagogisches Rollenspiel tevékenysége nyomán bemutatjuk a pedagógiai szerepjáték fő jellemzőit, illetve egyik típusa, az irodalmi szerepjáték módszerének elméleti hátterét. Mindezt a német szakos hallgatók egyetemi képzésének és a nyelvtanárok továbbképzésének aspektusából vizsgálva, vagyis keresve a módszer létjogosultságát az idegen nyelven zajló autentikus nyelvórai kommunikációban és a tanárok személyi kompetenciáinak fejlesztésében.*

### Pedagógiai szerepjáték

A nyelvtanárképzés, valamint a -továbbképzés tartalmának és módszereinek kiválasztásában létezik két alapvető szempont. Az első az egyetemisták és a nyelvtanárok személyiségének fejlesztése, annak érdekében, hogy a szakma elvárásainak meg tudjanak felelni, a másik pedig nyelvi kompetenciájuk izgalmas, új-

szerű és motiváló módszerekkel történő fejlesztése és szintentartása. Ennek egyik hatékony eszköze lehet a drámapedagógia, amely mind pedagógiai, mind nyelvi célok elérését szolgálhatja. (Marlok, 2003) A drámapedagógiához hasonlóan dramatikus technikákra épül a pedagógiai szerepjáték is, ami szintén komoly lehetőségeket rejt magában a fent megnevezett képzési célok elérése céljából.

A szerepjáték mind a pszichológia, mind a pedagógia eszköztárában gyakran használt módszernek számít, melynek egyik fontos célja az abban résztvevők személyiségének fejlesztése. A Hannoverben működő Arbeitskreis Pädagogisches Rollenspiel munkatársai mintegy tizenöt éve izgalmas munkába fogtak, melynek lényege a pszichológiai és pedagógiai szerepjátékok szintézise és a pszichológiai szerepjátékok elsősorban pedagógiai célok elérésére történő adaptálása. A dramatikus szerepjátékok széles skálájának ismeretében és az oktatásban szerzett tapasztalataik eredményeként egy olyan újfajta irányzatot teremtettek meg, melynek a 'szerepjáték-pedagógia' elnevezést adták. Wolfram Mävers, a Hannoveri Egyetem professzora és az egyesület egyik központi alakja, aki a Magyar Bibliodráma Társaság meghívására már többször is járt hazánkban, a módszer lényegét a következőképpen definiálja: „Rollenspielpädagogik bietet gruppenbezogene, selbsterfahrungs- und handlungsorientiertes Lehr-Lern-Verfahren auf dem Werthintergrund humanistischer Psychologie und Pädagogik.” (1995. 9. o.)

A 'szerepjáték-pedagógia' lényegét következőképpen határozza meg: intra- és interperszonális, valamint intra- és interkulturális viselkedésformák megértéséhez, tanulásához és a konfliktushelyzetek megoldásának elősegítéséhez ötvözi a pszichodráma, a bibliodráma és bibliadráma (1), a viselkedésterápia, a beszédterápia, az alaklélektan, a tanítási dráma (2), a tándráma (3) és az improvizációs színház technikáit. A módszer alapja a cselekvésen és játékon alapuló 'pedagógiai szerepjá-

ték', mely tanítási-tanulási/nevelői hatását a szerepek és helyzetek átélésén és azok megtapasztalásán keresztül éri el.

A pedagógiai szerepjáték három fő típusát különböztethetjük meg:

– *Protagonista szerepjáték*, mely középontjában egy főszereplő áll, aki saját kommunikációs sémáit vagy viselkedését szeretné megérteni, és saját problémás viselkedési mintáira keres alternatívákat. Bár az elnevezés hasonlít a pszichodráma fő játéktípusára, ez mégsem hagyományos értelemben vett pszichodráma. A pszichodráma fő eszközeit, a tükrözést, a szerepcserét és a duplázást ugyan nélkülözhe-

tetlen eszköznek tekintik, de azokat kizárólag pedagógiai céllal, a megértés szolgálatában használja, a terápiás célokat szolgáló regresziós munkától viszont teljes mértékben eltekint.

– *Csoportjáték* mely olyan improvizatív jellegű szerepjáték, ahol a csoport minden tagja saját maga által választott szerepekben aktívan részt vesz. A játék témája mindenkor szoros kapcsolatban áll a csoport aktuális helyzetével.

*A szövegek feldolgozásának módszerét vizsgálva két fő irányzatot különböztethetünk meg. Az egyik, amikor a szöveghez, az abban foglalt eseményekhez és a megadott információkhoz történő maximális ragaszkodás jegyében zajlik a játék, a másik pedig, amikor a szöveg csak a szerepjáték elindításául szolgáló impulzusként jelenik meg. A játék során megvalósuló események akár teljes mértékben is eltérhetnek a szövegben leírtaktól. Mävers és Volk-von Bialy (1995) ezt a két típust 'rekonstruáló', és 'konstruáló' irodalmi szerepjátéknak nevezi.*

– *Szövegalapú szerepjáték* vagy más néven 'narratív szerepjáték' (4), mely megjelenítésre és szerepjátékra alkalmas szövegek – mesék, mondák, mítoszok, bibliai történetek, irodalmi szövegek vagy újság-szövegek – alapján jön létre. Ez a pedagógiai szerepjáték legkomplexebb típusa, melyet három tényező kölcsönhatása, vagyis a résztvevők egyéni dinamikája, a csoportdinamika és a játszott történet dinamikája irányít. A játék nem az adott történet színpadi megjelenítésre alkalmas dramatizálása, hanem a résztvevők szerepátélésén alapuló improvizációja. Irodalmi

szöveg nyomán megvalósuló típusát nevezzük 'irodalmi szerepjátéknak'.

A három típus sosem válik el egymástól teljesen, és egymást mindenkor kölcsönösen kiegészítik. Tulajdonképpen csak prototípusoknak tekinthetők, melyek a csoportfolyamattól és az egyéni dinamikától függően bármikor átválthatnak egymásba. „Die prozeßgerechte Kombination dieser drei Grundtypen des pädagogischen Rollenspiels führt erst zur besonderen Qualität der Rollenspielpädagogik als eines kulturtherapeutisch orientierten, erlebnisbe gründeten Handlungskonzeptes für den Bildungs- und Beratungsbereich.” (Mävers, 1995. 12.)

Fontos a 'szerepjáték-pedagógia' lényegének megértése végett még annak tudatosítása, hogy a cél nem a társadalmilag elvárt szerepek támogatása és azok tanítása, és itt elsősorban a cégek által munkatársainak szervezett tréningekre gondolok, ahol a jelenlévők azt tanulják, hogyan lehetnek tökéletesebb eladók vagy munkatársak. Elsősorban arról van szó, hogyan törhetünk ki saját 'szerepbörtönünk'ből, hogyan gazdagíthatjuk belsőnk'ből kiindulva viselkedési mintáinkat, hogyan válhatunk hitelesebbekké, valamint hogyan sajátíthatunk el egyre szabadabb és spontánabb viselkedési formákat. További fontos cél mások viselkedésének és cselekvési szándékainak jobb megértése is.

### Szövegalapú szerepjáték

A pedagógiai szerepjáték 'mintha' kontextusának megteremtését többféle impulzus indíthatja el. Ez lehet kép, zene, történet vagy egy szöveg. Vizsgáljuk a továbbiakban a 'szövegalapú szerepjáték' legfontosabb sajátosságait, mivel véleményem és tapasztalatom szerint ez a német szakos egyetemisták és nyelvtanárok célcsoportjánál a korábban megnevezett célok elérése érdekében felettébb hatékony és rendkívül izgalmas eljárás, melynek módszertanáról eddig alig írtak.

Az egyetemistákkal és némettanárokkal végzett szövegalapú dramatikus játékok kiindulópontjául a szövegtípusok végtelen tár-

házából merítve kézenfekvőnek tekintem, hogy arra irodalmi szövegek kiválóan alkalmasak, elsősorban természetesen a német nyelvű irodalomból merítve. De ugyanígy megfelelnek mesék, mítoszok vagy bibliai szövegek is, vagyis minden olyan alkotás, melyben általános emberi viszonyok jelennek meg. Ezekben a szövegekben az emberiség ősi tudása kristályosodik ki, s így azok történeteinek belső megtapasztalása a személyiség gazdagodásának egyik eszköze lehet. És mivel a lelket általában mélyen megszólítja, kiváló impulzus a valós kommunikációra is, ami az adott esetben idegen nyelven valósul meg.

Az irodalomdidaktika ugyan foglalkozik szövegek dramatizálásának módszertani kérdéseivel, de a hangsúly ott elsősorban az adott irodalmi szöveg jobb megértésén van. A munka hagyományosnak tekinthető célja az esetek többségében a kultúráközvetítés, és az eljátszás is ezt a célt szolgálja. Nem ritka az irodalmi szövegekkel zajló dramatikus munka esetén az sem, hogy végül előadás születik belőle.

Természetesen a feldolgozott szöveg mélyebb megértése és a kultúráközvetítés fontos részcel, hiszen részben éppen ezért alkalmasak ezek a szövegtípusok. A pedagógiai szerepjátékban azonban az adott esetben mégsem ez az elsődleges. A szöveggel való munka fő célja, hogy a résztvevőket 'egyéenként' és 'csoportként' jelen élethelyzetükkel és meglévő életpasztalataikkal szoros kapcsolatban álló tematika segítségével tudatos és tudattalan szinten megszólítsuk. Az idegen nyelven zajló folyamatokban pedig ez által feltámasszuk kommunikációs kedvüket, így kísérletet téve a valós nyelvórai kommunikáció létrejöttére.

A résztvevők személyiségének vonatkozásában a szerepek megtapasztalása révén szeretne hozzájárulni annak gazdagodásához, és működésének jobb megértéséhez. Lehetőséget kíván teremteni a szerepkísérletezésre és a szereptanulásra is. A szövegekkel zajló munka célja tehát a szerepjáték révén megvalósuló nyelvgyakorlás és a szervezett képzés és továbbképzés keretén belül megvalósuló oktatási és nevelési

célok elérésére szolgáló, szerepek átélésén alapuló személyiségfejlesztés.

Joggal merül fel azonban a kérdés, hogyan valósulhat meg 'szabad kommunikáció' éppen szöveggel zajló munka kapcsán? Hogyan lehetséges az, hogy ne a szövegek egyszerű reprodukálása valósuljon meg laikusok, vagyis színészi tehetséggel csak ritkán megáldott egyetemisták és tanárok révén? Ahhoz, hogy erre a kérdésre választ kapjunk és a szövegalapon létrejövő dramatikusan játékos módszertanának lényegét megértsük, vizsgáljuk meg a 'rekonstruáló' és 'konstruáló' irodalmi szerepjáték közti különbséget és az irodalmi hermeneutikára épülő 'üres helyek elméletét'.

### Rekonstruáló és konstruáló szerepjáték

A szövegek feldolgozásának módszerét vizsgálva két fő irányzatot különböztethetünk meg. Az egyik, amikor a szöveghez, az abban foglalt eseményekhez és a megadott információkhoz történő maximális ragaszkodás jegyében zajlik a játék, a másik pedig, amikor a szöveg csak a szerepjáték elindításául szolgáló impulzusként jelenik meg. A játék során megvalósuló események akár teljes mértékben is eltérhetnek a szövegben leírtaktól. *Mävers* és *Volk-von Bialy* (1995) ezt a két típust 'rekonstruáló', és 'konstruáló' irodalmi szerepjátéknak nevezi.

A rekonstruáló szerepjáték célja egy választott szerepen keresztül, a szöveghez való maximális ragaszkodás révén a mű mélyebb megértése s ezáltal a személyiség gazdagodása. A játék menetének relatív kötött szabályai vannak. Első lépése a szöveg kiválasztása, ami a vezető feladata a találkozást megelőzően. A csoport a szöveggel annak felolvasása révén ismerkedik meg. A szereplők felsorolása után a jelenlévők kiválasztják azt a szerepet, melyet játszani szeretnének. A csoporttagok meghatározzák a kezdő jelenetet, majd felépítik a játékteret. A szerepinterjú után kezdődik a játék, melyet reflexiós beszélgetés zár.

A konstruáló irodalmi szerepjáték ezzel szemben sokkal inkább a csoport kreativi-

tására épít. A szöveget csak kezdő impulzusnak használja. Azt át lehet írni, vagy akár teljesen meg lehet változtatni. A játék szinte minden esetben túllépi a szöveg kereteit. Ez kétségtávol hallatlanul izgalmas folyamat. A vezetőnek és a csoportnak azonban egyaránt komoly gondot jelenhet az egyéni elképzelések összehangolása, nehogy a játék kudarcba fulladjon. Ez a típus tulajdonképpen szöveg alapon zajló rögtönzés, melynek már meglehetősen kevés kapcsolata van a szöveggel. A konstruáló irodalmi szerepjáték menete alapjaiban megegyezik a rekonstruáló játékkal, tehát első lépés a szöveg kiválasztása, szerepek kiosztása, tér berendezése, interjú és játék.

A rekonstruáló és konstruáló irodalmi szerepjátékról írtak viszont még mindig nem adnak választ arra a kérdésre, hogy mitől más ez, mint egy mű osztályteremben megvalósuló, nézők nélküli 'színpadra vitele'. Mitől válik ez a résztvevők számára motiválónak? Mért van kedve a résztvevőknek szerepbe lépni és játszani? Hogyan kapcsolódik az olvasott szöveg objektív léte az olvasóhoz mint befogadóhoz? Mi tehát az irodalmi szerepjáték módszerének és sikerének lényege?

### Az 'üres helyek' szerepe

*Lensch* (2000) az irodalmi recepcióesztétika fenomenológiai felismeréseire támaszkodva a szerepjátékot kvalitatív kutatási módszerként (*Sader*, 1986) felhasználva jut arra a következtetésre, hogy a szerepjáték során a szövegekben található 'üres helyek' ('Leerstelle') és 'nem-definiált tartalmak' ('Unbestimmtheiten') teremtik meg a játék igazi kereteit, és ezek teszik lehetővé és izgalmassá a játékot. Vizsgáljuk meg röviden az elmélet lényegét.

Az irodalmi recepcióesztétika (5) tárgya az irodalmi művek hatásmechanizmusának vizsgálata, vagyis azoknak az összefüggéseknek a megtalálása, melyek a szöveg sajátosságai, az olvasó tudata és az olvasási mód között fennállnak. A szöveg értelmezéséről a hangsúlyt a szöveg befogadási folyamatára helyezi, vagyis nem azt vizsgálja, mit akar közölni a szerző, ha-

nem hogy mit fedez fel az olvasó a műben. Az olvasó a szöveget saját szűrőjén átengedve akarva-akaratlanul is túllép annak objektív határain, és a sorok között is olvas. Képzletét pedig általában éppen a szövegben található nem definiált helyek aktiválják, és azok ösztönzik továbbgondolkodásra.

Az irodalmi szövegek tehát sosem kizárólag a leírtak által hatnak, sokkal inkább a szövegben üresen maradt helyek olvasói fantázia segítségével történő megtöltése révén. Az olvasó számára a szöveg jelentése, annak objektív valósága és az olvasó saját értelmezésének összekapcsolása révén az egyén tudatában és lelkében jön létre. „Der virtuelle Interaktionsprozess zwischen Text und Leser wird sowohl von den Textstrukturen als auch von den Erfahrungen und Werthaltungen des Lesers geprägt. Literatur bildet Wirklichkeit damit nicht ab, vielmehr entfalten sich ihre Wirklichkeitsangebote erst, wenn der Leser sie wahrnimmt, aufnimmt und in seiner Phantasie ausmalt.” (Lensch, 2000. 10. o.)

A hetvenes évekből származó elmélet az irodalomelméletben mára már háttérbe szorult, és sok akkori felismerést revidáltak. Az irodalomtanítás és személyiségfejlesztés didaktikájára viszont nagyon erős hatást gyakorolt és gyakorol a mai napig. Németországban az irodalmi recepcióesztétika felismeréseire támaszkodva kidolgozták annak koncepcióját, hogyan törjék meg az olvasó magányát az emberi alapkérdéseket feszegető történetek (irodalom, mítosz, biblia) közös olvasása és értelmezése, valamint eljátszása révén. A módszert iskolákban, továbbképzéseken, felnőttképzésben, szupervízió és egyházi oktatásban egyaránt alkalmazzák. S bár a célcsoportok különböznek egymástól, módszereiket tekintve nagy hasonlóság jellemzi őket. A különböző irányzatok folyamatosan és kölcsönösen hatnak egymásra.

Minden különbség ellenére abban valamennyi irányzat képviselői egyetértenek, hogy az olvasás nem egyenlő az olvasottak eljátszásával. És ez az egyik leglényegesebb felismerés. Az olvasottak eljátszása sokkal intenzívebb élményt jelent, mint az

olvasás. A szerepjáték olyan reproductív-produktív folyamat, ahol az olvasó projekciója kognitív és érzelmi szinten is összetelálozik a szerző szándékával.

Az irodalmi szerepjáték három fő eleme az olvasás, a megértés és a játék. A játék minőségét a szöveg, az egyének értelmezése és a csoportfolyamatok határozzák meg. Ez annyit jelent, hogy mivel az irodalmi szerepjáték alapvetően folyamatok megélésére fókuszált csoportmódszer, a szöveg adottságain és az egyén értelmezésén túl a játék létrejöttében a csoport együttműködése is döntő szerepet játszik. Ezért minden játékot kizárólag az adott csoport vonatkozásában lehet értelmezni, annak jelenétől sosem választható el.

Most azonban térjünk vissza Lensch kutatására, aki a recepció vizsgálatához a szerepjátékot használja adatfelvételi módszerként. Erre azért van mód, mivel a csoportos játék során az egyéni értelmezési módok nem maradnak elrejtve az olvasó tudatában. A játék során reprezentálódnak, s így a megfigyelés és elemzés számára hozzáférhetővé válnak. A szövegek eljátszásának módjából pedig vissza lehet következtetni az olvasói recepcióra, és a különböző értelmezési módokat össze lehet vetni egymással.

Vizsgálódásai eredményeként Lensch arra a felismerésre jut, hogy az olvasók egyéni értelmezései éppen a korábban megnevezett 'üres helyekben' jelennek meg. Ezek alapján az irodalmi szerepjáték módszertanára vonatkozóan azt a számunkra lényeges végkövetkeztetést vonja le, hogy játszani az üres helyekkel kell. „Spielen, was (nicht) im Buche steht.” Nem véletlen tehát, hogy ez disszertációjának a címe.

Az üres helyek játékban történő megtöltése viszi bele az olvasót a történetbe. Ez jelenti számára az izgalmas kihívást és a szöveghez mint kerethez való ragaszkodás ellenére megvalósuló konstrukció lehetőségét. Bár a szerző tisztán látja, hogy az irodalmi szerepjáték sikerének vagy kudarcának okára nincs általános szabály, tapasztalata szerint a fantáziát nem a meglévő rekonstrukció, hanem az üres helyek által kínált konstruálás lehetősége indítja



be, ami a játék megvalósulásának egyik fontos kritériuma. Minél több üres hely van tehát egy szövegben, annál hatékonyabb és érdekesebb a szerepjáték. Így a szöveg kiválasztásának fontos kritériuma, hogy elegendő üres hellyel rendelkezzen, vagyis kellően nyitott legyen. Túl kevés üres hely esetén a játék könnyen unalmassá válhat. A játék dinamikáját mindenkor az egyén szerepválasztása és játéka, az üres helyek kitöltésének módja, a csoport közös értelmezése és természetesen a szöveg adottságai alapján létrejövő folyamatos kölcsönhatás határozza meg.

Lensch kutatásában kísérletet tesz a szövegben található üres helyek tipologizálására is. Véleménye szerint üres hely egy szövegben akkor jelenik meg, ha:

- egy esemény körülményei, melyekre a szövegben utalás történik, nincsenek kellően körülhatárolva;
- az események vége hiányzik, vagy azzal az olvasó nem tud egyetérteni;
- a szereplők cselekvési szándékai nincsenek megnevezve;
- egy pszichikai instancia, mely létrehozhatni lehet, nincs körvonalazva, és így hatás nélkül marad;

– a szereplők között minden kétséget kizáróan létező szociális kapcsolatok jellege nincs pontosan meghatározva;

– a cselekmény végét vagy belső logikáját biztosító cselekményszálak hiányoznak.

Mindennek tükrében Lensch az üres helye nyolcféle típusát különbözteti meg:

- temporális, vagyis ismeretlen időviszonyok;
- szociális, vagyis ismeretlen szociális kapcsolatok;

– intencionális, vagyis ismeretlen indítékok;

– csoportdinamikai, vagyis a szereplők közti meghatározatlan hierarchikus viszonyok;

– pragmatikai;

– pszichodinamikus, vagyis a szereplő lelkében zajló tisztázatlan folyamatok;

– finális, vagyis ha az olvasó a szöveg végével vagy egy jelenet kimenetelével nem elégedett;

– mesterséges, vagyis ha a vezető a szöveg végét nem adja meg, az hiányzik, és azt kell eljátszani;

*A fantáziát nem a meglévő rekonstruálása, hanem az üres helyek által kínált konstruálás lehetősége indítja be, ami a játék megvalósulásának egyik fontos kritériuma. Minél több üres hely van tehát egy szövegben, annál hatékonyabb és érdekesebb a szerepjáték. Így a szöveg kiválasztásának fontos kritériuma, hogy elegendő üres hellyel rendelkezzen, vagyis kellően nyitott legyen. Túl kevés üres hely esetén a játék könnyen unalmassá válhat. A játék dinamikáját mindenkor az egyén szerepválasztása és játéka, az üres helyek kitöltésének módja, a csoport közös értelmezése és természetesen a szöveg adottságai alapján létrejövő folyamatos kölcsönhatás határozza meg.*

Lensch kutatása véleményem szerint a szövegalapú szerepjáték módszertana szempontjából korszakalkotó jelentőségű. Áthidalja azt a problémát, ami a szövegalapú játék egyik legnehezebb eleme. A puszta rekonstrukciótól megnyitja az utat a konstrukció felé, melynek a szöveg realitása viszont keretet szab. Lehetővé válik a szöveg jobb megértése és emellett a kreativitás megteremtése. Megkaptuk tehát a választ korábbi kérdéseinkre. A szövegalapú dramatikus játék során a szövegben található üres helyek kitöltése a

kulcsmozzanat. Ennek tudatosítása minden játék tervezési folyamatában, vagyis a szöveg kiválasztásától a játék lebonyolításáig nélkülözhetetlen. Célszerű figyelembe venni mind a játék kereteinek megadásakor, mind a játszható szerepek meghatározásakor.

### Összegzés

A pedagógiai szerepjáték, illetve annak harmadik típusa, a szövegalapú szerepjáték tapasztalatom szerint kiváló eszköz az

idegen nyelven megvalósuló autentikus kommunikáció létrejöttére és a résztvevők személyiségének fejlesztésére. Egyetemistákkal és nyelvtanárokkal végzett munkám ezt egyértelműen igazolja. Jelen cikkben elsősorban fogalmak bevezetésére és a módszer elméleti háttérének bemutatására helyeztem a hangsúlyt. A szöveg alapján létrejövő dramatikus folyamat részletes bemutatása és példákkal történő illusztrálása egy későbbi írás feladata. (6)

### Jegyzet

- (1) A 'bibliodráma' írott formájú irodalmi szövegek, mítoszok, mesék dramatikus formában történő feldolgozást jelenti abból a célból, hogy a játékosok a szövegekben rejlő tartalmakhoz a drámai akció révén közelebb kerüljenek. A személyes megközelítés módja az eljátszás. A 'bibliodráma' egyik lehetséges változata a 'bibliadráma', mely bibliai történetek dramatikus feldolgozását jelenti. Egyértelműen német hatásnak köszönhetően Magyarországon a 'bibliodráma' fogalmát ebben a második értelemben, vagyis bibliai szövegek dramatikus feldolgozása értelmében használják. (Sarkady – Nyáry, 2001)
- (2) Tanítási dráma alatt a Bolton- (1993) féle 'D-típusú' drámát értjük, ami elsősorban a Magyar Drámapedagógiai Társaság fő profilja.
- (3) Tandróma ('Lehrstück') az a Brecht által megteremtett műfaj, melynek célja nem annak művészi előadásra történő bemutatása, hanem a nézők előadásba történő bevonása révén megvalósuló erkölcsi nevelése.
- (4) Az eredeti elnevezés az 'Erzählrollenspiel' vagy 'narratives Rollenspiel'.
- (5) Az irodalmi recepcióesztétikáról részletesen olvashatunk Jauss (1977, 1997), Gadamer (1981), Ingarden (1993) és Iser (1994) írásaiban.
- (6) A Budapesti Goethe Intézet szervezésében 30 órás akkreditált továbbképzésen vehetnek részt az irodal-

mi szerepjáték módszertanát mélyebben megismerni szándékozó érdeklődők. Ennek a továbbképzésnek két fő célja van. Egyrészt a résztvevők saját élménye, vagyis a játék megtapasztalása, másrészt a módszer iskolai alkalmazhatóságának vizsgálata.

### Irodalom

- Bolton, G (1993): *A tanítási dráma elmélete*. Marciánbányi Téri Művelődési Központ, Budapest. (Eredeti mű: Bolton, G. (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*. Longman, London.)
- Gadamer, H. G. (1981): *Philosophie und Literatur*. München.
- Ingarden, R. (1993): Konkretisation und Rekonstruktion. In: Warning, R. (1993, szerk.): *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München. 42–71.
- Iser, W. (1993): Die Appellstruktur der Texte. In: Warning, R. (1993, szerk.): *Rezeptionsästhetik. Theorie und Praxis*. München. 228–252.
- Jauss, H. R. (1977): *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik I*. München.
- Jauss, H. R. (1997): *Recepcióelmélet – esztétikai tapasztalat – irodalmi hermeneutika*. Osiris, Budapest.
- Lensch, Martin (2000): *Spiele, was (nicht) im Buche steht. Die Bedeutung der Leerstelle für das literarische Rollenspiel*. Waxmann, Münster – New York – München – Berlin.
- Marlok Zsuzsa (2003): Drámapedagógia és nyelvtanárképzés. *Iskolakultúra*, 6/7. 153–159.
- Mävers, W. – Volk-von Bialy, H. (1995): Rollenspielpädagogik – Entwicklungsperspektiven für ein erlebensgegründetes Lern-Lehr-Verfahren. *Pädagogisches Rollenspiel*, 18. 29/30. 5–106.
- Sader, M (1986): *Rollenspiel als Forschungsmethode*. Opladen.
- Sarkady K. – Nyári P. (2001): „Színről színre” – a bibliodrámról. In: Zseni A. (2001): *Ligetünk. Pszichodráma a gyakorlatban*. VI. Budapest, Animula. 46–64.

Marlok Zsuzsa

## Az oktatási rendszer Skóciában – magyar szemmel

**B**ár Skócia földrajzi, nyelvi, gazdasági és valamelyest kulturális szempontból is Angliához áll leginkább közel, az oktatási rendszere meglehetősen eltér a legnagyobb szigetországtól. A tartalmi szabályozás semmiféle jogi alappal és háttérrel nem rendelkezik: nincs Nemzeti Alaptanterv, nincsenek központi vagy kerettantervek.

Az iskola munkáját a Skót Oktatási Minisztérium ajánlásokkal és tantervi segédletekkel segíti, ám nem szabályozza a helyi tantervek kialakítását, helyettük nemzeti irányelveket mutat, mint például: felkészítés az életre; érték- és emberi jogok; esélyesség és egyenjogúság; a tudás és tanulás hართalanosságai.

Ugyanakkor mind az általános, mind a középiskolai oktatás eredményességét rendszeresen méri és értékeli helyi eszközökkel és – írás, olvasás és matematika tantárgyakból – központi tesztekkel.

A közoktatási intézmények fenntartása nagyjából a helyi önkormányzatok, kisebb részben pedig a központi állami költségvetés feladata. Ezek mellett mintegy 10 százalék erejéig magániskolák is működnek, amelyek teljes egészében állami támogatástól függetlenül működő, önálló iskolák.

### Iskolarendszer, oktatási szerkezet

A tanköteles kor 5-től 15 éves korig tart. A kötelező oktatást mindkét irányból kiegészítik a nem kötelező oktatás lehetőségei. 5 éves kor előtt óvodába járhatnak a gyerekek, 15 éves kor után pedig különböző kiegészítő vagy felsőoktatási képzésben vehetnek részt a diákok (70 százalékuk általában 15 éves kor után is az oktatási rendszerben marad, a kilépő 30 százaléknak pedig az állam garantálja, hogy valamilyen szakképző programban vehessenek részt). (1. táblázat)

1. táblázat

| Életkor | Korcsoport | Várható teljesítési szint |
|---------|------------|---------------------------|
| 5–7     | P1–P3      | Level A                   |
| 7–8     | P3–P4      | Level B                   |
| 8–10    | P4–P6      | Level C                   |
| 10–11   | P6–P7      | Level D                   |
| 11–13   | S1–S2      | Level E                   |
| 14–15   | S3–S4      | Standard Grade            |
| 15–18   | S4–S7      | Upper Grade               |

A P1–P7 az általános iskolai; az S1–S4 az alsó, az S4–S7 pedig a felső középiskolai képzésként fogható fel. Az általános iskolák koedukáltak, a középiskolák lehetnek koedukáltak, vagy tiszta lány-, illetve fiúiskolák.

Az állami oktatási intézmények szinte kivétel nélkül úgynevezett komprehenzív iskolák. Ennek a magyar megfelelőjét nehéz lenne megadni, maga a szó jelentése átfogó, széleskörű, mindenre kiterjedő. Ez

egyrészt azt jelenti, hogy ez az iskolatípus általános középiskola, amely nem specializálódik sem a szakképzés, sem az akadémiai tudást kínáló oktatás irányába. Másrészt azt is hordozza ez a kifejezés, hogy széleskörűen fogadja az ott tanulni szándékozókat, s nem válogat közöttük felvételi vizsgák vagy egyéb eljárások segítségével. Az előzetes, hozott tudás vagy a képességek alapján való szelekció jórészt ismeretlen a közoktatásban.

A felső középiskolai képzés során a diákok több alkalommal egységesített akadémikus képességmérő tesztet tölthetnek ki a különböző tárgyakból, akár több szinten is. A vizsgák eredményét a felsőfokú tanintézmények a saját elképzeléseik szerint alkalmazhatják. A középiskolában elért pontszámokból főiskolánként és egyetemenként más-más szisztéma szerint átlagpontokat számíthatnak. Azok a gyerekek, akik valamilyen tárgyból kiemelkedően tehetségesek és az adott területen tervezik későbbi továbbtanulásukat, már a középiskolai éveik alatt kiemelt oktatási csoportokba járhatnak, ahol az adott tárgyból a középiskolai szintet is meghaladó főiskolai/egyetemi szintű oktatás folyik.

### Számonkérés, mérés, értékelés

A középiskolások rendszeresen kapnak házi feladatot. Ezek jellege, mélysége, nehézségi foka azonban roppant változatos. A feladatok számonkérésének szigorúsága és az elkészített vagy el nem készített feladat értékelése függ a diákok képességeitől és a maguk elé kitűzött céloktól.

Az értékelés igen korrekt és pontos a skót iskolákban, már csak azért is, mert a tanuló és a tanár, illetve az iskola és a család közötti viszony sokkal egyértelműbb, mint Magyarországon.

A szóbeli, osztály előtt zajló óra eleji vagy alatti felelet lényegében ismeretlen. A tudás mérése csak írásos módon (tesztek vagy házi esszék) útján történik.

Maga az értékelés mindig több szempontú, és a következő készségekre irányul.

*Tudás:* valaminek a felismerése, a valamire való visszaemlékezés; akár a megér-

tés, alkalmazás vagy bárminemű megváltoztatás nélkül.

*Felfogás:* az adott anyag megértése.

*Alkalmazás:* valamely általános koncepció alkalmazása egy bizonyos feladatra.

*Analízis:* valaminek a részeire, elemeire való bontása.

*Szintézis:* valami új alkotása különféle elképzelések alkalmazásával.

*Értelmezés:* az anyag és a módszerek értékének megállapítása annak fényében, hogy milyen helyzetekben és milyen problémákra alkalmazhatók.

A fenti készségek közül az iskolai évek kezdetén csak néhányat, majd az egyre magasabb szinteknek megfelelően egyre többet értékelnek. A tanári minősítést és az írásbeli értékelést (ami a hiányzásokat is tartalmazza) a diákok minden tanítási egység után megkapják és a szülőknek megmutatják. Az értékelés egyben iránymutatást, valamint a további teendőket és lehetőségeket is tartalmazza.

A tanárok természetesen – éppúgy, mint magyar kollégáik – arra törekszenek, hogy diákjaik megszeressék az adott tárgyakat.

### **Tapasztalatok egy aberdeeni iskolában**

#### *Kötelező és választható tárgyak*

A természettudományos tárgyak és ezen belül a matematika oktatásának rendszere, módja, körülményei és értékelése meglehetősen nagy különbségeket mutat a házában tapasztalhatókhoz képest.

A hét öt munkanapján délelőtt 9 és dél után fél 5 között folyik az iskolai tanítás. Mindennap négy(féle), 100, illetve 50 perces órát tartanak, az óráközi szünetek 20 percesek, a második teljes óra után 60 percnyi ebédidő áll rendelkezésre.

A kötelező angol nyelvet és a matematikát heti 2 és fél órában tanulják. Emellett 5 részterület mindegyikéből (Kreativitás és esztétika – művészetek, dráma, zene, testnevelés; Élő nyelvek – francia, német, spanyol; Természettudományok – biológia, kémia, fizika, természetismeret; Társadalomtudományok – földrajz, történelem, társadalmi ismeretek, vallási ismeretek; Technikai gyakorlatok – adminisztráció,

üzleti ismeretek, technológiai ismeretek, számítástechnika, háztartástan) megjelölnek legalább egyet, amelyeket heti teljes 1 órában tanulnak. Ezen kívül számos lehetőség közül (komputergrafika; előadói zene; szobrászat; egyéni és csapatjátékok; környezetvédelem; elsősegély; média stb.) választanak néhány (1–5) rövid kurzust, amelyeket feleannyi órában ismerhetnek meg. Mindezeket kívül konzultációra is van lehetőség, bármelyik tárgyból.

Az állami iskolákban – ahogyan az aberdeeni Dyce Academy-ben is – az egyes tárgyakat, így a matematikát is, különböző minőségű szinteken tanulhatják a diákok. Általában háromféle szint létezik: Alap, Általános és Credit szint, amelyek ebben a sorrendben egymásra épülnek és bármelyik szint végén a továbbtanulási szándéktól függően abbahagyhatók.

A skót diákok nincsenek kitéve a mindennapi felelés vagy dolgozatírás megrázkódtatásainak. Számonkérésre csak a kurzusok végén és csak írásban kell számítaniuk.

#### *A mérés és az értékelés módja*

A matematika számonkérésre egy rövidebb, 20–55 perces, a számológép használatát nem megengedő, és egy hosszabb, 40–80 perces, számológép használatát is engedélyező feladatlap formájában kerül sor. Mindkét feladatlap többfunkciójú: méri a tárgyi tudás és megértés, valamint a logikai készség és találékonyság mértékét.

Az előbbi a matematikai feladatok megoldásához szükséges tételek, fogalmak ismeretét és helyénvaló alkalmazását minősíti, beleértve a matematikai jelölések és szimbólumok pontos használatát. Utóbbi a döntéshozás, a többféle feladatmegoldás és az ismeretek kombinálásának készségét vizsgálja.

A minősítés egy 1-től 6-ig tartó skálán lehetséges, az 1-es a legjobb érdemjegy; a 6-os a legrosszabb, ami azonban nem bukást jelent, hanem azt tükrözi, hogy a tanuló részt vett az adott kurzus óráin, de tovább egészen addig nem léphet, amíg jobb minősítést nem szerez; ez azonban csak nagyon ritkán fordul elő.

Maga a feladatlap és a minősítés egységes, az iskolától független, központilag

szabályozott és kivitelezett, így pusztán az egyes iskolák közötti átjárás nem hordoz magában esetleges „értékváltozást”, romlást vagy javulást. A minősítés nemcsak érdemjegy, hanem szaktanári írásbeli értékelés formájában is megnyilvánul, ami magába foglalja a javításhoz, továbbhaladáshoz és továbblépéshez szükséges útmutatást, javaslatot.

### *Követelményszint matematikából*

A matematika tárgyi követelményszintje sokkal inkább igazodik a mindennapok feladataihoz, mint hazánkban.

Alapozó szinten például a grafikonok, diagramok, táblázatok pontos leolvasása és felrajzolása; a mértékegységek biztos használata; egyszerű egyismeretlenes egyenletek megoldása; a hétköznapi geometriai alakzatok gyakorlása; a felesleges információk kiküszöbölése; anyag- és eszközigény kiszámítása; százalékos, banki kamat- és jutalékszámítási feladatok pontos megoldása a cél a 14–15 éves tanulók számára. Nem tanulnak a négyzetgyökről és az abszolútértékes, valamint a paraméteres egyenletekről, de így is jól el tudnak igazodni a világban.

Az egyenlőtlenségek, a kétismeretlenes egyenletek, az interpoláció, a négyzetgyökvonás és az alapvető szögfüggvények, az egyszerűbb középérték- és valószínűségyszámítási feladatok csak az Általános szinten jönnek elő, míg nevezetes algebrai azonosságok, függvényábrázolás, paraméteres egyenletek, bonyolultabb szögfüggvények, másodfokú- és trigonometrikus egyenletek csakis a Credit szinten fordulhatnak elő, vagyis csak azok tanulják, akiknek az a továbbtanulásukhoz szükséges.

Az egyes szinteken belül nincs differenciálás, nincsenek szorgalmi feladatok stb. A 100 perces órák első felében veszik az új

anyagot, a második felében pedig gyakorolják az addigiakat. A tanár általában személyre szóló segítséget ad azáltal, hogy odaül a tanuló mellé és rávezeti a feladatmegoldásra vagy adja a további instrukciókat. Megteheti, hisz egy átlagos csoport létszáma 10–16 fő, de 20-nál többen soha nincsenek egy csoportban.

A tanórán használt segédeszközöket is (körző, vonalzó, színes ceruza stb.) az iskola biztosítja, és a diákok úgy vigyáznak rájuk, mintha a sajátjuk volna.

A tanítási óra anyaga a helyi tantervnek megfelelően kötött, ám a légkör mindig kellemesen oldott, a diák-tanár viszony tiszteletteljesen közvetlen.

Az egész iskola területén rend és tisztaság és az emberekből áradó segítő jószándék uralkodik. Egyetlen eldugott sarokban sem láttunk firkálásra vagy cigarettázásra utaló nyomokat, inkább csak a környező sportpályákra igyekvő lelkes diákokat.

### **Tanári segédeszközök**

A skót tanárok könnyebben vállalkoznak arra, hogy

sokféle eszközt alkalmazzanak az óráikon, igaz, hogy számukra a didaktikai források és lehetőségek bősége szinte vég nélküli.

Vannak olyan tankönyvsorozatok, amelyeket az óvodától az általános iskola utolsó évéig, sőt a középiskolában is használhatnak. E sorozatok minden kötetének van diák- és tanárkiadása, kapcsolódik hozzájuk munkafüzet; gyakorlófüzetek speciális és mindenki számára alkalmas feladatokkal, amelyek akár egyéni munkára is jól használhatók; az ismétlést segítő munkafüzetek; számológépes lemezen tárolt anyagok; CD-k; táblára mágnessel vagy másképp feltehető anyagok; fejezetenkénti felmérő tesztek a kiértékelés kódjaival; haladási teszt, általános képességfelmérő teszt és még más anyagok is. A több évfo-

*A tesztek a középiskolai éveik során évente több alkalommal is kitölthetők, és az eredményeik közül a legjobbat vihetik majd tovább a felsőfokú intézményekbe. Ennek köszönhetően egyáltalán nem tapasztalható az az erős stressz, amelyet a magyarországi gyerekek az egész életüket befolyásoló, egyszeri érettségi és felvételi vizsgáik kapcsán átélnek.*



lyamnak szánt könyv nem csupán tankönyv, hanem sok különféle forrás és kiadvány jól strukturált együttese. Sok tanár maga állítja össze és frissíti fel diákjainak a különféle fénymásolt, tankönyvszerű kiadványokat. Ezeken kívül számtalan nem tankönyvi eszköz is korlátlanul, mindenhol elérhető módon segíti a tanárok munkáját. A fénymásolás lehetősége több évtizede természetes dolog; ennek révén hand out-okat adnak a diákoknak, amelyek az órához kapcsolódó kritikai írásokat, programozott feladatokat, újságcikkeket vagy a korábbi évek diákjainak mintaeszéit tartalmazzák. Sok helyen arra szoktatják a gyerekeket, hogy számítógépen írják meg házi feladataikat, emellett internetes feladatokat is kapnak. Napi szinten használják a videót, az írásvetítőt és a projektort is; és egyesek még külön arra is odafigyelnek, hogy az előadói készségek fejlesztésekor ezeknek az eszközöknek a szisztematikus és professzionális alkalmazását is elsajátíttassák.

### A továbbtanulási rendszer előnyei

A középiskolában letehető vizsgák, illetve a középiskolai tárgyak egyetemen számított pontrendszerének nagy jelentősége van.

– Az erős egyetemek figyelembe tudják venni a középiskolában elért jó eredményeket.

– A felsőfokú intézmények erős befolyást tudnak gyakorolni különösen a jó középiskolákra, hogy azok diákjai minél jobban az egyetemek igényeinek megfelelő tudásanyagot sajátítsanak el a középiskolai éveik során.

– Mivel a rendszer egyetlen eleme sem kötelező, a gyengébb intézmények azt is megtehetik, hogy teszt- vagy középiskolai pontszámok nélkül is felvegyenek tanuló-

kat. Lényegében bárki, aki középiskolásként nem volt jó tanuló, tovább tud tanulni.

– A felsőoktatás nem jelent éles törést a középiskola után.

A rendszer szinte stresszmentessé teszi a középiskolát azon diákok számára, akik nem vagy csak gyengébb felsőfokú intézményekbe léphetnek tovább a képességeik és tudásuk alapján. És csak valamivel nagyobb stresszt okoz azoknak, akik magasabb, akadémikus szinteken tudnak és akarnak teljesíteni, hiszen ők jobb intellektuális és tanulási képességeik, valamint eredményeik miatt ezt jobban viselik. Az ő leterheltségüket is méltányos módon csökkentő tényező, hogy a teszteket a középiskolai éveik során évente több alkalommal is kitölthetik, és az eredményeik közül a legjobbat vihetik majd tovább a felsőfokú intézményekbe. Ennek köszönhetően egyáltalán nem tapasztalható az az erős stressz, amelyet a magyarországi gyerekek az egész életüket befolyásoló, egyszeri érettségi és felvételi vizsgáik kapcsán átélnek.

Véleményem szerint a skót iskolákban jobban követik azt a Gardner-féle elvet, mely szerint egy embernek nem egy, hanem nyolc különálló intelligenciája van: nyelvi, zenei, logikai-matematikai, téri, személyközi és személyen belüli, valamint a természeti környezettel való kapcsolattartásért felelős intelligencia. Ezeket többek között az jellemzi, hogy különállóan is fejlődnek, és ha közülük valamelyik is megsérül, vagy gyengén fejlett, attól a többi még maradéktalanul képes működni. Az iskola és a tanárok feladata az, hogy a felsorolt intelligenciák mindegyikét egyenrangúan fejlessze, elsősorban azokra az intelligenciákra építve, amelyekben a gyerek jó, kiemelkedő.

*Görög Tímea*

# Az Európai Unióról alkotott kép – a nyolcadik osztályban

*Egy nagyobb kutatás keretében, amelyet Békésy-ösztöndíjasként a Kodolányi János Főiskolán folytatok, s amelynek célja az Európa-ismeretek iskolai jelenlétének vizsgálata, felmérés készült a nyolcadik osztályos tanulók európai uniós információiról.*

A felmérés a szakirodalmi elemzéseken túlmenően tanulói kérdőívekkel, tanári strukturált interjúkkal és videószalagon rögzített tanári ankétokkal, tantervi és tankönyvi tartalomelemzésekkel folyt. Az empirikus adatfelvétel néhány egyszerű kérdés segítségével, írásban történt meg. A kikérdezés egyaránt tartalmazott zárt, illetve nyílt válaszadási lehetőségeket. A kérdőív kitöltésére 2001 őszén került sor. Összességében 195 nyolcadik osztályból 4213 tanuló választását sikerült feldolgozni, kiértékelni. (1. táblázat)

1. táblázat

|                                                               | Osztály (db) | Feldolgozott tanulói<br>válasz (db) |
|---------------------------------------------------------------|--------------|-------------------------------------|
| Budapest                                                      | 36           | 769                                 |
| Megyeszékhely<br>Város (és 10e<br>lakosnál nagyobb<br>község) | 53           | 1157                                |
| Község                                                        | 62           | 1412                                |
| Összesen                                                      | 44           | 875                                 |
|                                                               | 195          | 4213                                |

Igaz ugyan, hogy az eredetileg tervezettnél lényegesen több tanulót sikerült írásosan kikérdeznünk, adatfelvételünk esetlegességei miatt azonban ez a sokaság mégsem tekinthető reprezentatív mintának. Ugyanakkor kimutatható és matematikai statisztikai eszközökkel igazolható a nyert megállapítások érvényessége.

2001 őszén csaknem valamennyi nyolcadikos azt állította, hogy már hallott az Európai Unióról. A tanulók a leginkább a televízióban hallottak erről a szövetségről; a tömegkommunikáció e tájékoztatósi formájához képest jócskán lemaradnak a csala-

ládi beszélgetések vagy az iskolai említések. Tankönyvekből e témában még kevesebben nyertek információt, és még a nyomtatott taneszközöknél is kevesebben kaptak erről hírt ez idő tájt az Internetről. Jónéhányan említettek ugyanakkor újságokat, napilapokat mint tájékoztódásuk forrásait.

A tanulók túlnyomó többsége mindössze egyetlen tantárgyat említett, amelyen az Európai Unióról vagy Magyarország csatlakozásáról szót ejtettek. Ez a válaszok mintegy kétharmadában a földrajz volt; ettől lényegesen elmaradó gyakorisággal említik a történelem (állampolgári ismeretek; társadalomismeret) tantárgyat. A választokat azonban fenntartásokkal kell kezelni, hiszen igen gyakori, hogy ugyanazon osztályon belül a tanulóknak csupán egy része „emlékszik” a tanultakra. A másik probléma, hogy 2001 őszén sajátos tantervi sokféleség volt Magyarországon, azaz igencsak esetlegesnek volt mondható, hogy voltaképpen mit is kellett volna tanítani az egyes iskolákban. Elméletileg földrajzból csak a kérdőíves kikérdezés után (vagy esetleg közben) tanulhattak az Európai Unióról, kivéve, ha adott iskola helyi tanterve a hetedik évfolyamra rögzítette ezt az ismeretkört.

Elgondolkodtató ugyanakkor, hogy az osztályfőnöki órákon vagy az iskolai rendezvényeken (ünnepségeken stb.) meglehetősen ritkán – és a tanulók számára kevésbé megragadóan – emlékeznek meg erről a várhatóan hamarosan bekövetkező eseményről, amely Magyarország legújabb kori történelmének minden bizony-nyal meghatározó állomása lesz. (Ennek a

tematikus mellőzésnek oka lehet az a tanári interjúkból szövegelemzéssel kikövetkeztethető nézet, hogy tudniillik Magyarország belépése az Európai Unióba „tíz-tizenöt év múlva” várható...)

A konkrét ismeretek terén első helyen ismét az egyszempontúságot emeljük ki: a tanulók vagy a gazdasági egységet (szövetséget) említik meg, vagy az utazási lehetőségek kiszélesedését („útlevél nélkül lehet utazni”), vagy az „országhatárok megszűnését”, vagy az egységes pénznemet, az eurót, vagy azt, hogy Magyarország is készül belépni stb. Jóval ritkább a két vagy több szempont felsorolása. Figyelemre méltó,

hogy 2001 őszén – minden bizonnyal a szeptember 11-i tragédia nyomán – jó néhány tanuló „katonai szövetségnek” képzelte az Uniót. Sajnálatos módon számos tanuló nem tudott mit írni az Európai Unióról.

Az Európai Unióhoz tartozó államok felsorolását elvárni szinte lehetetlen, de azért néhány tanuló még erre is képes volt. Ők azok, akik előzőleg uniós versenyen, illetőleg ilyen jellegű vetélkedőn vettek részt.

A tanulók nagy többsége csupán Németországot és Franciaországot említette. Az európai uniós államok sorában elenyésző volt az említettsége Dániának és – számunkra meglepő módon – Írországnak. A tanulók átlagosan három-négy országot soroltak fel. A téves ország-megnevezések közül a leggyakoribb az Amerikai Egyesült Államok említése volt.

A hivatalos nyelvek említési arányait azért tartjuk lényegesnek, mert amennyiben a gyerekek felismerik, hogy egy állam-szövetségben milyen nyelveken lehet

kommunikálni, boldogulni, az EU-csatlakozás nyomán erőteljesen emelkedhet az idegen nyelveken tanulni óhajtók száma. Fontos az is, hogy maguk a gyerekek ismerjék fel a nyelvtanulás szükségességét, azaz belsőleg legyenek motiváltak e cél elérésében.

A legtöbb nyolcadikos kikérdezésünk során az angol és a német nyelvet írta, de igen nagy volt a francia nyelvet említők aránya. Statisztikailag is jellemzőnek, tipikusnak tekinthető az angol, német, francia nyelvek együttes megnevezése. Elenyésző ugyanakkor a dán, holland, ír, svéd, finn, görög, portugál nyelvek említettsége. Ez

idő tájt a kérdezettek túlnyomó többsége még nem volt tisztában azzal a kettősséggel, hogy az Európai Unióba minden egyes belépő állam viszi magával a hivatalos nyelvét, ugyanakkor pedig a szövetségen belüli „munkanyelv” a legtöbb esetben az angol, bizonyos területeken és helyzetekben pedig a francia, esetleg a német nyelv.

A tanulók túlnyomó többsége szerint Magyarországnak előnyére válik majd az EU-hoz történő csatlakozás, noha

számosan nem tudják megmondani (leírni), miért. A legtöbb indoklás egyébként gazdasági jellegű argumentumot hoz: Magyarország gazdasági felemelkedését várják a belépéstől. Sajátos tévedés mutatkozik meg azokban a válaszokban, amelyek a jellegzetes szeptember 11. bajlós árnyékában fogalmazódtak meg: ezek a gyerekek katonai védelmet várnak az Európai Uniótól mint szövetségtől. Az „ellenzők” lényegében ugyanattól félnek, mint amitől a pedagógus-interjúkban tartanak a kollégák: hazájuk nemzeti szuverenitását, füg-

*Az eddigi eredmények alapján a meglevő, EU-t bemutató anyagok megismerésén túl az „európai gondolat” minden tantárgyban megnyilvánuló jelenlétét kellene erősíteni. A pedagógusok felkészítésére olyan programokat szükséges indítani, amelyek a mindennapi praktikus ismeretekre, az információs társadalomra történő felkészülésre, az állampolgári, közéleti magatartásformálásra, az európai uniós jogok és kötelezettségek megismerésére, az egészséges életmód, valamint a környezettudatos magatartás elemeinek kialakítására, az élethossziglan tartó tanulásra tematizálódhatnak.*

getlenségét féltik Európa nagyhatalmaitól; egyesek pedig attól rettegnek, hogy éppen az EU-hoz csatlakozás jelenti a nagyobb háborús kockázatot...

Érdekességként említhető, hogy még azok közül a tanulók közül is, akik pedig előnyösnek vélik Magyarország belépését az Európai Unióba, saját magukra (családjukra) nézve esetleg már nem ennyire bizakodóak: a saját életvitelre vonatkozóan valamivel kevesebben vannak azok, akik úgy vélik, nekik „megéri” majd Magyarország EU-hoz történő csatlakozása. Ők elsősorban jelentős áremelkedésektől tartanak. Azok viszont, akik saját maguknak (családjuknak) jobb sorsot remélnek az európai uniós csatlakozástól – és azért arányaikban az utóbbiak vannak jelentős főlányban –, a magasabb fizetésekből, jobb életkörülményekben, növekvő életszínvonalban, jobb elhelyezkedési, munkavállalási esélyekben, csendesebb és lényegesen tisztább környezetben (a környezetvédelmi előírások betartásában és betartatásában), több tanulási lehetőségben, általános fejlődésben bíznak.

Szignifikáns különbségeket az egyes településcsoportokhoz tartozó nyolcadik

osztályok tanulói között nem lehet kimutatni, illetőleg statisztikailag bizonyítani.

Összességében megállapítható, hogy a nyolcadikosok között folytatott kérdőíves vizsgálat számos érdekes problémát hozott a felszínre. Felveti például az európai műveltségfogalom és -tartalom meghatározásának szükségességét és érvényesítésének lehetőségeit már az általános iskola alapozó szakaszában. Érdekes lett volna megvizsgálni a helyi tanterveket is, ám ez 2001 őszén még nem volt lehetséges.

Az eddigi eredmények alapján a meglevő, EU-t bemutató anyagok megismerésén túl az „európai gondolat” minden tantárgyban megnyilvánuló jelenlétét kellene erősíteni. A pedagógusok felkészítésére olyan programokat szükséges indítani, amelyek a mindennapi praktikus ismeretekre, az információs társadalomra történő felkészülésre, az állampolgári, közéleti magatartásformálásra, az európai uniós jogok és kötelezettségek megismerésére, az egészséges életmód, valamint a környezettudatos magatartás elemeinek kialakítására, az élethossziglan tartó tanulásra tematizálódhatnak.

**Karlovitcz János Tibor**

## A magyar sajtó levéltári forrásaiból

*A magyarországi, illetőleg a magyar nyelvű sajtótörténet nem bővelkedik összefoglaló jellegű kézikönyvekben, bibliográfiákban, repertóriumokban. Rész- és területi feldolgozások szerencsére szép számmal akadnak, a sajtó egészére tekintő szintézis azonban a mai napig nem készült.*

Egy-egy hosszabb időszak vagy tartalmi egység feltárójaként szinte csak Szalády Antalt, Kereszty Istvánt, Szinnyi Józsefet, Kemény Györgyöt, Dezsényi Bélát, Busa Margitot, Kertész Gyulát, Lakatos Évát; szerzőként és szerkesztőként pedig József Farkast, Kókay Györgyöt, Kosáry Domokost és Németh G. Bélát lehet említeni. Többek között éppen az utóbbiak nevével fémjelzett sajtótörténet is befejezés nélkül maradt, megírása félbeszakadván a 20. század elejéhez érve. (Mindez szimptomaként is értékelhető, hiszen többek között a hasonló magyar történelmi és művészettörténeti összefoglalások is több-kevesebb kötet megjelenése után torzóként zárultak le.) Ha az előbbi névsor mellé kerülnek még a Magyar Könyvszemle különböző időszakokban készült bibliográfiái, a Magyar Nemzeti Bibliográfia sajtót regisztráló sorozatai, valamint viszonylag új jelenséggént az Országgyűlési Könyvtár sajtóadatbázisai, illetve az Országos Széchényi Könyvtár és a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár CD-n is közreadott lelőhelyjegyzékei, katalógusai és bibliográfiái, akkor tulajdonképpen mindent regisztráltunk az adott területen.

Számba véve ezeket a forrásokat azonnal szembeötlik, hogy az 1880–1945 közötti időszak feltárása felettébb hiányos. Igaz ugyan, hogy a Magyar Könyvszemle a századfordulón és az azt követő években rendszeresen felsorolta a fővárosi és a vidéki sajtó újdonságait és változásait, minden válogatás nélkül – de e fontos folyóirat példányai kevés könyvtárban állnak a szükséges teljességgel rendelkezésre; Kemény György jegyzéke pedig viszonylag rövid időszakot ölel át. Pedig ez az időszak, főleg a századforduló körüli évtizedek hozták a magyarországi lapkiadás első igazi fellendülését, egyediségben, nyelvben, témában, kiadványműfajban, terjedelemben, példányszámban megjelenő változatosságát. Többek között ezért jelentős és hűzágpótló Voit Krisztina gyűjteménye, *„A budapesti sajtó adattára, 1873–1950”*, amely éppen a főváros egyesülésétől az államosításokig tekinti át a hazai sajtó e korszakban legjelentősebbé váló központjának természetét. (Csak fájdalmas kiegészítő megjegyzés lehet, hogy az 1914 előtt, a sajtó szempontjából is hasonlóképpen fontos vidéki nagyvárosok – Temesvár, Nagyvárad, Kolozsvár, Szabadka, Pozsony, Kassa stb. – megfelelő gyűjteményeinek publikálási lehetősége ma már szinte a nullával egyenlő.)

Bevezetője elején a szerző is keserűen említi a 20. század első harmadát követő, több hullámban jelentkező pusztulást és pusztítást, amely sem a szellemiekre, sem a tárgyi világra nem volt tekintettel, s amelynek nyomán napjainkban már csak a megmaradt töredékek feldolgozására nyílik lehetőség. Mindazon, ami történt, a részletek ismeretében nem lehet eléggé megdöbbenni, hiszen a gondatlanság s az ellenséges érzület a nemzeti múlt és emlékezet jelentős részét semmisítette meg, a bennük foglalt és megszemélyesített tudásról nem is beszélve. Voit Krisztina és az őt segítő levéltári team, *Czaga Viktória* vezetésével tehát jelentős leletmentő tevékenységet folytatott, az általuk elkészített adattár ugyanis a hiányzó szintézis felé vezető kutatómunka egyik igen fontos bázisát hozta létre.

Ez az új kézikönyv eltér a korábbiaktól annyiban, hogy nem magukra a sajtótermékekre, hanem a velük kapcsolatos (fennmaradt) levéltári forrásokra, egészen pontosan a Fő-



városi Levéltárban található iratokra koncentrálni. E gyűjtőkör teljességéről, egyéb tulajdonságairól, jellemzőiről ugyancsak a bevezető ad pontos tájékoztatást. Különösképpen a lapengedélyezés mechanizmusáról – tudni kell ugyanis a használatához, hogy az engedélykérelmet az egy évben megjelentetni kívánt lapszám befolyásolta: negyedéves vagy ritkábban megjelenő folyóiratok esetében például nem volt rá szükség, ezért az ilyenekre vonatkozó adatok itt nem is találhatók meg. Viszont a bejelentéshez és az engedélykéréshez különféle adatokat kellett szolgáltatni, ezért a fennmaradt okmányok az utókornak, egyebek mellett, nem is akármilyen köz-, művelődés- és sajtótörténeti adalékokkal szolgálnak. Tömör összefoglalás olvasható még a politikai lapok alapításának feltételeiről, valamint a cenzurális és terjesztési körülményekről is. Ugyanígy esik szó a lapengedély nyújtotta anyagi lehetőségekről, az engedélyek 1920 utáni revíziójáról és a pontos sajtóügyi nyilvántartás nehézségeiről. Csak egy példa: a vidéken elkezdett vállalkozásoknak Budapestre települve már nem kellett olyan szigorú feltételeknek megfelelniük, mintha működésüket Budapesten kezdték volna, mivel a fővárosi hatóságok megbíztak a vidékiek döntéseiben. Ez persze nem a korszak utolsó éveire, évtizedére volt jellemző. S talán csak azt lehet sajnálni, hogy nem jutott hely egy-két mondatban az 1945 utáni lapfelülvizsgálat- és engedélyezés, valamint terjesztés körülményeinek rövid összefoglalására.

„Az ismert és rég feledett hírlapok élő, eleven tanúi egy város mindenkori életének. A városnak, amelyet valóban a polgári akarat hozott létre, emelt naggyá és épített napról napra.” Igen: a kötet minden adatelemében ez a polgári akarat érhető tetten. Ugyanis a századforduló és a századelő Budapestjére, de még a két világháború közötti fővárosra is a sajtó bármely vonatkozásában a sokszínűség volt a legjellemzőbb. Mutatja ezt például a nyelvi megoszlás. A magyar mellett természetesen az első számú közvetítőnyelv, a német jutott szóhoz. De jelentős számban készültek lapok az országot környező más nemzetek nyelvén is: bosnyákul, sokácul, románul, horvátul, vendül, szlovákul, szerbül. Ugyanakkor a nagy európai nyelveken, a franciául és angolul írt, szerkesztett lapok sem hiányoztak. Különleges szint képviselnek a héber és eszperantó nyelvű sajtótermékek. Voltak egy- és többnyelvűek, utóbbiak között például magyar-német-francia-angol, angol-francia vagy magyar-német-szlovák nyelvűek. Talán meglepő ezek után, bár megvannak az okai, hogy az utolsó évekből az orosz nyelvű, budapesti lap(ok) iratai a Fővárosi Levéltár állományában nem maradtak fenn. Pedig hát voltak ilyenek is.

Természetesen a fentihez hasonló, szinte áttekinthetetlen gazdagságot mutatna egy, a tematikai, illetve a megcélzott olvasóréteget számba vevő elemzés is. Hivatalos és hirdetői, gyermek- és ifjúsági, vallási és felekezeti lapok, élc- és viccújságok, a legkülönbözőbb elkötelezettségű politikai és társadalmi napilapok, az egyes mesterségek és foglalkozások művelőit tájékoztató szak- és tudományos, valamint szépirodalmi és művészeti folyóiratok, a gazdasági élet eseményeit ismertető s résztvevőit tájékoztató újságok, ismeretterjesztő és szórakoztató lapok nagy számban, és akkor még szó sem esett például a sport, a szerencsejáték, a hadászat és a fegyveres testületek lapjairól, az általános- és réteglapok igen nagy változatosságáról, mindarról, ami azt a bizonyos, megnyilvánuló polgári akaratot személyesítette meg és támasztotta/támasztja alá.

Mindezekon túl a kötet lapjait forgatva a sajtótörténet iránt elkötelezett olvasó, a bön-gésző vagy azt határozott céllal használó kutató egyaránt sok-sok érdekességgel szembesülhet.

Legszembetűnőbbek, mert a sajtó lényegét érintik az eltérő politikai eredetű, de az egész korszakon folyamatosan jelenlévő és végrehajtott betiltások. Ezek jelentős számban az első világháború idején kezdődtek: már 1915-ben betiltották a Nemzeti Iskolát (3922), egy évvel később *Kassák* lapját, *A Tettet* (5185), majd 1917-ben *A Nap* című politikai napilapot (3869). 1919 júniusától a Tanácsköztársaság is megszüntetett (szüneteltetett) sok, még működő napilapot és folyóiratot, csak a gyorsan változó történelmi események következtében ennek levéltári nyoma nem maradt, illetőleg nem a Fővárosi Le-

véltárban. Majd az új hatalom konszolidációját a szélsőségektől elhatárolódni kívánó betiltások kísérték. 1920 márciusában ezért szűnt meg A Korbács (2483), illetve augusztusban a Nemzeti Hadsereg (3912), korábbi nevén: Magyar Pénzintézetek Hadialbuma (3340); 1922 októberében pedig *Weisshaus Aladár* Jelző (2150) című lapját – neki 1945 után saját elvbarátaival is számára végzetes konfliktusa támadt –, ugyanezen év novemberében a Pesti Figyelőt (4402), majd néhány hónappal később, 1923 februárjában a Pesti Közéletet (4415), 1924 januárjában az Amerika (115) című lapot tiltották be. Mintegy az ország szanálásának befejezését mutatta a Magyarok Vasárnapja (3558) 1926. novemberi betiltása. Szélsőséges hangja miatt szünetelt néhány napig a Magyarság (3602) 1934 októberében, igaz, hogy a hónap végétől ismét rendszeresen olvasói kezébe kerülhetett.

Már a háborús időszakra estek az igen jelentős, 1938-as lapengedély-érvénytelenítések és -betiltások, egyes esetekben pedig államosítások; utóbbi elsősorban Az Est-konstern lapjait érintette egy évvel később. De számtalan más lapot is velük együtt, például az Építőmunkást (1036), a Famunkások Szaklapját (1152), az 1897 óta folyamatosan megjelent Ország Világot (4150), az Országos Kereskedelmi Közlönyt (4187) stb. (Melléjük többek között a Századunk című folyóirat utolsó számai sem jutottak túl az 1939-es éven, mivel azonban a levéltári fondokban nem található rá vonatkozó irat, nincs említve az adattárban.) A világháborús állapot folyamatos veszélyt jelentett a sajtóra, természetesen a hatalom és a harci cselekedetek ellenzőire elsősorban, így került sor 1944 áprilisában, a megszállást követően a Népszava (4006) betiltására. A gyűjtés végső határához közel pedig volt még egy nagy revíziós hullám, 1945 után, az 1946. és 1947. év során (koalíciós időszak), amikor kettős, belügyminiszteri és kereskedelemügyi éberség vigyázott az elenséges lapok megjelenésének tiltására – utóbbiak közé (a hatalom felé vezető úton) már a polgári sajtótermékeket is beleértették. Mivel mindkét minisztérium az MKP hatáskörébe tartozott, fonák módon valóstították meg a mesebeli okos lány ajándékát, aki két szita között adott is, meg nem is; betiltásról szó sem volt, ám terjesztési lehetőség híján, esetleg papírhány vagy egyéb gátló körülmény következtében mégsem jelenhetett meg, vagy nem jelenhetett meg tovább a kiiktatni kívánt napilap vagy folyóirat. A bőséges anyagban tallózva arra lehet gondolni, hogy talán eljött az ideje a magyarországi cenzúra egyoldalúságoktól mentes kézikönyvének megírásának, akár a betiltott lapok lexikonaként is. Vagy esetleg egy, a Lakatos Éva által összeállított, „Magyar irodalmi folyóiratok” című sorozathoz hasonló összeállítás tervezéséhez és végrehajtásához, amelynek címe lehetne: Betiltott hazai sajtótermékek.

De más érdekességek is megfigyelhetők. Ezek közül talán szimpla jelentőségű annak nyomon követése, hogy a *Simonyi*-család miként épült be a Magyar Nyelvörbe, és *Rákosi Jenő* családja egy divatújságba (849). Ennél azonban sokkal nagyobb hordereje van annak a kérdésnek, amely a huszadik századi magyar sajtótörténet jelentős évére, 1908-ra vonatkozik. Az adattár tételeit olvasva ugyanis felvetődhet a kérdés, miért a Nyugat lett a 20. századi magyar irodalom emblematikus folyóirata. Hiszen elméletileg például A Jelen (2145), A Jövő (2183), a Modern Irodalom (3708), a Mozgó Képek (3744), A

---

*A sajtó bármely vonatkozásában a sokszínűség volt a legjellemzőbb. Mutatja ezt például a nyelvi megoszlás. A magyar mellett természetesen az első számú közvetítőnyelv, a német jutott szóhoz. De jelentős számban készültek lapok az országot környező más nemzetek nyelvén is: bosnyákul, sokácul, románul, horvátul, vendül, szlovákul, szerbül. Ugyanakkor a nagy európai nyelveken, a franciául és angolul írt, szerkesztett lapok sem hiányoztak. Különleges szint képviselnek a héber és eszperantó nyelvű sajtótermékek.*

---

Reflektor (4582) egyaránt betölthette volna ezt a szerepet, s nyilván még más folyóiratok is. Hogy mégis a Nyugat lett a Nyugat, annak személyi, valamint közléspolitikai okai és körülményei voltak, amelyeket azonban csak az előbbi lapok részletes vizsgálatával és elemzésével lehet a korábnál pontosabban megérteni, s ebbe a vizsgálatba nyilván be kell vonni a Vasárnapi Újság, az Új Idők és A Hét megfelelő évfolyamait is.

Másfelől ezek a sajtóra vonatkozó adatok pontosabbá tehetik például az irodalomtörténeti ismereteket is. Ennek bemutatásául álljon itt ismét egy példa. 1907 októberében a Budapesti Napló (567) szerkesztésében változás következett be, az *Ady Endrének* rendszeres munkát (és fizetést) biztosító lap első embere *Pályi Ede* lett, s evvel gyakorlatilag a költőnek a napilappal, amelynél korábban *Vészi József*, *Kabos Ede*, *Bíró Lajos* révén szinte kivételezett helyzete volt, minden kapcsolata megszakadt. E tény értelmezése azonban mindaddig kissé féloldalas marad, amíg el nem készül az az elemzés, amely a Pályi Ede szerkesztése alatt 1900 és 1907 októbere között megjelenő Magyar Szó (3428) című politikai napilap közleményeit veszi számba. A következtetéseknek pedig figyelembe kell venniük a levéltári forrásokat is, hiszen egy-egy tulajdonosváltás jelentős irányultságváltással társulhat, amit csupán követ vagy kísér a szerkesztőség, esetleg a nyomda megváltozása is; s minden végső soron a megcélzott olvasóközönség átalakulását vonja maga után.

Ez a Budapest Főváros Levéltárának anyagára épülő kézikönyv nem nélkülöz némi felszólító jelleget sem. Ráirányítja ugyanis az egyetemi, akadémiai és könyvtári tudományos műhelyek figyelmét arra, hogy a sajtótörténeti kutatásokat milyen területeken lenne érdemes folytatni. (De hol folyik ma ilyen tárgyú rendszeres munka?) A számbavételnek, feltárásnak és feldolgozásnak vannak gyakorlati összetevői, hiszen a múlt feltárása sok esetben már csak a megmaradt leletekből következtetéseket levonó régész tevékenységére emlékeztet. Másfelől Voit Krisztina adattára élesen exponálja a hazai sajtótörténet egyik legfájdalmasabb, elméleti koncepciót feltételező hiányosságát, azt, hogy nincs egy olyan – nyilván többkötetes – lexikonunk, amelynek tételei tartalmi és tematikus megkülönböztetés nélkül, az időrendi bontást is mellőzve, szigorú ábécérendben foglalják össze a mindenkor országhatáron belül keletkezett sajtótermékeket. (Vagy akár csak témakörönként a tíz legjelentősebbet.) Talán még az 1920 után, az új határok másik oldalán keletkezett, valamint az emigráns sajtóról szóló összefoglalók állnak a legjobban, hiszen *Balogh Edgár–Dávid Gyula* és *Nagy Csaba* lexikonai egyaránt tartalmazznak igen bő, folyóiratokkal és napilapokkal kapcsolatos szócikkeket is. Mindez azt is mutatja, hogy a hasonló jellegű kézikönyvek elkészültét nem elsősorban a feltárandó anyag mennyisége határozza/gátolja meg.

Itthoni viszonyok között erre nyilvánvalóan még várni kell, a jelenkor nemzedékeinek hivatásérzete, valamint a kellő, részletes és átfogó ismeretek hiányában. Igaz, a feltárás nem lehetetlen, hiszen már a kutatás és feldolgozás ideológiai korlátai is eltűntek, s remélhetőleg sohasem lesz ezután szükség rájuk; az Országos Széchényi Könyvtár is visszaosztotta raktári állományába mindazt, amit a korábbi politikai kívánságok – ahol persze a dokumentumőrző könyvtárosi lelkiismeret biztosította megmaradásukat – zárt gyűjteményébe száműzték. De azért egy (több) modern „gőzhangya” feltűnése legalább ilyen fontos feltétele volna ennek a munkának. Állami és magánintézmények, közösségi és egyéni mecénások különbség nélkül csődöt mondtak az elmúlt évtizedekben. Be kell látni: újból csak a személyes elkötelezettség és inspiráció teremhet értéket. Hiszen a felelősség minden időben egyetemes: ki kezdi felmérni majd azt, ami nekünk maradt?

## Erich Fromm „szabadság”-értelmezése és a jelenkor felelőssége

*Erich Fromm első jelentős társadalomelméleti műve, az 'Escape from Freedom' 1941-ben az Egyesült Államokban jelent meg. A könyv ismertetését nem elsősorban a mű legutóbbi magyar nyelvű kiadása vagy Fromm klasszikussá vált elmélete, sokkal inkább a könyvben megfogalmazott tudományos tézisek jelenkori implikációi teszik újra aktuálissá.*

Ott, ahol az egyén szabadságának külső és belső korlátairól, az egyéniség valódi vagy látszat-érvényesüléséről, a tekintélytiszteltet és az engedelmesség kényszeres jellegéből fakadó személyiségtorzulásokról van szó, mindig erősen érintett egy társadalom nevelési rendszere. Fromm néhány helyen kifejezetten utal a nevelés felelősségére, illetve azokra a nevelési eljárásokra, amelyek az egyént individuális énje feladására kényszeríthetik. A frommi értelemben vett „szabadság” nem velünk született adottság, nem is jogi kategória, hanem az ember egyik legelementárisabb késztetése arra, hogy önazonosságának elérése érdekében individuális valóját az élet minden területén megjeleníthesse. Mindebben az intézményes nevelés támogathatja avagy gátolhatja is az egyént, azt azonban a műre támaszkodva kijelenthetjük: az individuális szabadság elfojtása szükségszerűen magával vonja az egyén pszichikus deformálódását, ami bizonyos történelmi konstellációkban akár társadalmi szintű „deformációkhoz” is vezethet. Felelősségünket nevelőként ezért nem árt tudatosítanunk. Bár recepteket a könyv nem kínál fel a modern ember neveléséhez, de mindenképpen hasznos orientációt nyújt ahhoz, hogy az egyéni szabadság és a társadalmi tényezők viszonyáról tisztább fogalmakat alkothassunk.

Fromm művének alapállítása, miszerint a gazdasági-társadalmi kötelekeitől megszabadult ember a magára-maradottság félelmét individuális szabadsága feladásával próbálja meg leküzdeni, valószínűleg nem vesztett érvényéből – s mint hatvan éve minden olvasójához, hozzánk is ugyanolyan intencióval szól: éberségre, önkritikára, javításra ösztönzőn. Az egyéni és társadalmi lét jobbításába vetett hit munkássága során mindvégig meghatározta Fromm emberi és tudományos attitűdjét. Rendkívüli elemzőképessége, világos fogalom- és érvrendszere szuggesztív erővel hatják át írásait; a vizsgált jelenségek több szempontú (történeti-szociológiai-pszichológiai) megközelítése pedig lehetőséget kínál az olvasónak arra, hogy a neves szerző munkáiból a maga társadalomtudományi érdeklődése szerint meríthesse inspirációt.

Az 'Escape from Freedom' 1941-es bevezetőjében Fromm leszögezi: szándéka szerint műve nem prognózis, hanem diagnózis. Nyomon követi az egyén mint „a társadalmi folyamatok egysége” viszonyát az őt körülvevő világhoz mindazokon a történelmi etapokon keresztül, amelyek a külső kötelekektől való megszabadulás szempontjából mérföldkönek számítottak, hogy választ adhasson a könyv alapkérdésére: „Mit jelent a 'szabadság' a modern ember számára?” A szerzőnek mindezek előtt azonban tisztázni kell, hogy az individuális szabadság kérdése milyen értelemben tárgya egy pszichológiai elemzésnek, mi-ben különbözik az „én szabadsága” attól a „szabadság”-fogalomtól, amely a modern demokratikus társadalmakban az egyén alapvető és elidegeníthetetlen jogaira vonatkozik.

A könyv első fejezetének témája tehát: „Pszichológiai probléma-e a szabadság?” Az olvasó előtt nem marad sokáig rejtve Fromm könyvének aktuális vonatkozása: az 1934-ben

Németországból Amerikába emigrált tudóst az európai fasizmus, illetve a német náciizmus kialakulásának társadalomlélektani okai érdekelték. Általánosabban: a kapitalizmus viszonyai között élő ember karakterstruktúrájának mindazon tényezői, amelyek az egyént arra készítetik, hogy lemondva individuális szabadságáról egy külső tekintély által hagyja befolyásolni, „vezérelni” érzéseit, gondolatait és cselekedeteit. Ezt az én-megtagadó magatartást Fromm egy tudattalanul működő mechanizmusra vezeti vissza, melynek során az egyén ugyanolyan elemi szükségletét szeretné kielégíteni, mint amilyen az önfenntartás biztosítása. A különbség csak abban áll, hogy e készítés nem biológiailag (mint ahogy Freud gondolta), hanem társadalmilag determinált. Fromm szerint az az „elemi ösztön”, amely az individuális szabadság elfojtását kíváncsítja, nem más, mint a magány leküzdése. „Még a legalantasabb mintával való azonosulás is jóval előnyösebb, mint az egyedüllét.” – írja a szerző, ami azonban már itt előrevetíti, mily kétségbeesett és reménytelen is ez a küzdelem.

A morális elszigetelődés elleni harc Frommnál tehát egy ösztönös, de ugyanakkor az egyén és a társadalom kapcsolatában gyökerező készítés. Így a szerző a következő fejezetben (*„Az individuum keletkezése és a szabadság kétértelműsége”*) az „individuáció” folyamatára kiható legfontosabb társadalmi és lélektani tényezőket mutatja be. Az ember individuummá válása során a természettől való teljes függés állapotából az elsődleges társadalmi – nemzetségi, rendi, egyházi – kötelekektől való megszabaduláson át vezetett az út az egyéni szabadság azon fokáig, amelyet Fromm „valamitől való szabadságnak” nevez. Ez az állapot Nyugat- és Közép-Európában nagyjából a reformáció korától kezdve jellemezte az egyén gazdasági és társadalmi viszonyait. A szerző szerint innen datálható és a 20. századra tetőződik be az a folyamat, amelynek során az egyénnek már nem objektíven adott béklyóitól, hanem mindinkább individuális énje megnyilatkozásának szubjektív gátjaitól kell megszabadulnia ahhoz, hogy elérhesse végre a „pozitív”, a „valamire való szabadság” állapotát.

Az ember individuummá válásának azonban árnyoldalai is vannak. Azzal, hogy az egyén külső kötelekeit elveszítette, minden olyan személyes kötődés is eltűnt az életéből, ami korábban erőt, biztonságot, nyugalmat adott. Az individuum a magára maradottság állapotát éli át – ugyan övé a választás szabadsága, de ha ezzel élni nem tud, a világ rémségesen fenyegetővé válik. A „valamitől való szabadság” az elszigetelődés, tehetetlenség, jelentéktelenség érzését váltja ki az emberből, ami individualitásának feladására készíti. Amíg mindez csak a közösség egyes egyedeire érvényes, addig nem beszélhetünk másról, mint egy individuálpaszichológiai jelenségről. Frommot azonban mindenekelőtt a szabadság előli menekülés társadalomlélektani mechanizmusai érdeklik. Nézetei szerint: az a készítés, amely az embert individuális énje elfojtása vagy megsemmisítése felé hajtja, meghatározott gazdasági-társadalmi-ideológiai tényezők együttállása esetén nemcsak különálló személyek, hanem egész társadalmi csoportok viselkedésére is jellemző lehet. Fromm célja tehát kettős: egyrészt azoknak a gazdasági-társadalmi faktoroknak a leírása, amelyek az egyes társadalmi rétegek tagjaiban a kiszolgáltatottság, tehetetlenség, elszigetelődés érzését erősíthetik; másrészt annak bemutatása, hogy mindez milyen mechanizmusokon keresztül járul hozzá az individualitásról való lemondáshoz, illetve hogy ennek tömeges megjelenése milyen folyamatok révén képes akár történelmet formáló tényezővé válni. A szerző mindezen kérdésekre a harmadik, a negyedik és a hatodik fejezetben ad választ: *„Szabadság a reformáció korában”, „A modern ember szabadságának kettős arcúata”, „A náciizmus pszichológiája”*.

A szabadsága elől menekülő ember tragédiája, hogy miután már nem a születési, rendi, felekezeti vagy más külső kötelekeknek, hanem az egyén szabad akaratából hozott individuális döntéseknek van sorsformáló szerepük, „az ember már csak individuum marad”. Vagyis: az individuáció folyamata visszafordíthatatlan. Ezért minden olyan kísérlet, amely arra irányul, hogy az egyén a negatív szabadsága okozta kételyeitől és félel-



meitől énje feladása árán szabaduljon meg, csakis meddő próbálkozás lehet. Egy külső tekintéllyel, hatalommal való azonosulás ugyan jelent némi biztonságot, de egyúttal létre is hoz az ember életében egy új, nem tudatosan működő függőségi viszonyt, amely a kényszeres ragaszkodás miatt nemhogy csökkentené, de még fokozhatja is a magány, az elveszettség iszonytató érzését.

Fromm, pszichoanalitikusként szerzett tapasztalataira támaszkodva, könyve ötödik fejezetében („A menekülés mechanizmusai”) e kötődések természetét és a modern társadalmakban megfigyelhető alapvető két típusát mutatja be. Elsősorban a diktatórikus rendszerek kispolgári csoportjait jellemzi az a kényszeres kapcsolat, amelyet Fromm „szado-mazochista szimbiózis”-ként ír le. A szado-mazochizmus „hétköznapi” és „klinikai” esetei gyötrelmes erőfeszítések, melyek során az egyén inkább lemond individuális szabadságáról, csakhogy megszabaduljon az elszigetelődés rémképétől. A szadista, aki hatalmát mások felett szeretné kiterjeszteni, sőt mások (a fenyegető világ) elpusztítására törekszik, ugyanúgy önnön jelentéktelensége és fenyegetettsége ellen próbál meg védekezni, mint mazochista társa e szimbiotikus kapcsolatban, aki erejét abból meríti, hogy megkísérel feloldódni mások akaratában. Szadizmus és mazochizmus tehát nem más, mint az individualitás feladásának két ellentétes irányú, de egymást kölcsönösen feltételező megnyilvánulása. A modern demokráciák sem oldották meg az „én” szabadságának kérdését, sőt a demokratikus berendezkedésű társadalmakban kialakult a szabadság előli menekülésnek egy teljesen sajátos útja. Fromm meglátása szerint (s ennek érvénye ma még erősebb, mint a könyv megírásakor volt): ahelyett, hogy az egyén megőrizné énje integritását, és spontán módon reagálna környezetére, inkább „megszűnik önmaga lenni, s teljes mértékben a kulturális minták felkínálta személyiségmodellt teszi magáévá”. Fromm ezt az irracionális azonosulási vágyat „kényszeres konformitás”-nak nevezi. A tekintély, aminek itt az egyén alárendeli magát, nem egy személy, intézmény vagy konkrét hatalom, hanem egy absztrakt és anonim entitás: a közvélemény, a hagyomány, a társadalmi normák, a szerepeltvárások, a divat stb.

A kérdésre, hogy miként határozható meg az egyén szabadsága a modern demokratikus társadalmakban, a szerző csak könyvének utolsó fejezetében („Szabadság és demokrácia”) tér ki részletesen. A modell-állam az Egyesült Államok, de a szerző által leírt jelenségek ma már a világ demokratikus felén általánosan jellemzők. Fromm helyzetleírása alapján: „A mai ember megszabadult a kötelekektől, amelyek megakadályozták abban, hogy azt gondolja, amit jónak tart. Akarata szerint cselekedhetne, ha tudná, mit akar, gondol és érez.” A mű sommás jelenkor-ábrázolása: Ugyan már szabadon cselekvők lettünk, de nem jutottunk el az individuális szabadság állapotába. S miért? Talán mert nem vállaljuk az individuációval együtt járó konfliktusokat és azt a kételyekkel teli munkát, amelyet saját – ahogy Fromm fogalmaz: „eredeti” – érzéseink, gondolataink, vágyaink felkutatása jelent. Egy tudattalanul épített pszichológiai csapdában vergődünk: „én”-ünk csak egy „pszeudo-én”, cselekvéseink csak látszat- vagy kényszereselekvések. Azt hisszük, hogy mert gondolkodunk, már tudjuk is, hogy kik vagyunk, pedig gondolataink sokszor mások gondolatai, érzéseink mások érzései, akaratunk valaki más akarata. Fromm a ki-

---

*A modern demokráciák sem oldották meg az „én” szabadságának kérdését, sőt a demokratikus berendezkedésű társadalmakban kialakult a szabadság előli menekülésnek egy teljesen sajátos útja. Fromm meglátása szerint (s ennek érvénye ma még erősebb, mint a könyv megírásakor volt): ahelyett, hogy az egyén megőrizné énje integritását, és spontán módon reagálna környezetére, inkább „megszűnik önmaga lenni, s teljes mértékben a kulturális minták felkínálta személyiségmodellt teszi magáévá.”*

---

utat a világ dolgaihoz való kritikai viszonyulás, a spontán munkavégzés és az egyenrangúságon alapuló szeretet megélésében látja, amelyhez a jóléti társadalmak viszonyai között – megítélése szerint – nagyobb esélyei vannak az egyénnek, mint bármikor ezelőtt az emberiség története során. – A kérdés csupán az: tudunk-e élni a lehetőséggel?

Erich Fromm (2002): *Menekülés a szabadság elől*.  
Napvilág Kiadó.

**Bíró Zsuzsanna**

## Didaktika vagy Praktika? – ez itt a kérdés!

*Az oktatásméлет tudományos fejlődésének eredményeit egyetlen kötetben összegezni reménytelen vállalkozás, olyan többkötetes tankönyvet készíteni pedig, amelyet sokan és gyakran a kezükbe vesznek, naiv próbálkozás lenne. A Falus Iván szerkesztette „Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz” című munka a két idea közötti egyensúlyt próbálja megteremteni.*

**T**íz szerző tizenkilenc fejezetben próbál olyan tudományos jellegű, de tanulható összefoglalást készíteni, amely a tanítás elméleti alapozásához nélkülözhetetlen. A főcím tudományos munkára, az alcím pedig tankönyvre utal, amelyek közül a szerzők szándéka inkább az utóbbihoz áll közelebb. A célközönség, a tanításra készülő olvasók persze sokkal inkább várnának praktikus tanácsokat, mintsem félezer oldal elméletet, de a szerzők a pedagógiai jelenségek egyszeri és megismételhetetlen természetét, illetve az olvasó gondolkodtatását szem előtt tartva csak ritkán közelítik meg ezt a veszélyes határt.

A didaktika kategóriafogalmaiból és fő kérdésköreiből építkező elmélet egy olyan komplex pedagógiai kultúrát próbál közvetíteni, amelyben egyszerre több szemlélet is megjelenik. A német didaktikai modellekkel ellentétben (*Jank – Meyer*, 1994) nem egy zárt paradigma, amely egy jól leírható tudományelméleti és általában ezen felül pszichológiai alapon, kötött fogalmi rendszerben ad választ a „mit”, de legfőképpen a „hogyan” kérdésre. Annak ellenére nem ilyen, hogy alapjai a múlt század második felében, *Nagy Sándor* didaktikájának zárt rendszerében gyökereznek. A német modellekben megfigyelhető klasszikus strukturális felosztás, illetve a Nagy Sándor-féle fogalmilag rendszerező tárgyalásmóddal ellenétes angolszász szemléletközpontúság és gyakorlatközeliség csakúgy, mint a kognitívizmus, ha még nem is épült be teljesen, de már érezhetően jelen van.

A fejezetek némelyike klasszikus vagy újszerű kérdéskört tárgyal, mint például a tanulás, a folyamat, a módszerek, az oktatás- vagy tanulásszervezés, illetve a tervezés, amelyek közül szinte bármelyik, kiemelve szervező erővé, központi szemléletté válhatna. A könyv ezzel szemben egy homogenitásra törekvő didaktika: az egyenrangú fejezetek egy koherens pedagógiai kultúrát adnak eredményül, annak ellenére, hogy a különböző szerzők különböző fejezetei közül némelyek szinte önálló életre kelnek, és tartalmuk miatt gyakran önálló kötetbe is beillenének.

Az oktatásméleti irányzatok leírása a történeti szálak ismertetésével, egy szemléletes összefoglaló időskála hiánya mellett a didaktika diszciplináris környezetét, illetve a fejlődésének a nagyobb lépéseit mutatja be. Illeszkedve a többi fejezet hierarchikus szintjé-

hez, azok összességét, vagyis a könyvben található oktatásméletet nem értelmezi önálló irányzatként, és nem is helyezi el a hazai elméletalkotás rendszerében. Az elméleti pedagógia és gyakorlatban megvalósuló pedagógia távolságának beismerése már önmagában is érték, de tekintettel az olvasók ismert attitűdjeire, a távolságot előidéző tévképzetek cáfolatával a könyvben akár egy külön fejezet is készülhetett volna.

„Az oktatás társadalmi meghatározottsága” az iskolát és az iskolarendszert emeli be a didaktika kérdéskörei közé. A tankönyvi fejezet nyíltan ugyan nem lehet az oktatási rendszer és a meglévő gyakorlat kritikája, de az elmélet és a gyakorlat közötti távolság nyitott kérdésére részben választ adva valójában a pedagógiai kultúra mint „megtörtént” oktatásmélet egyrészt negatív, másrészt pedig megoldást kereső mérlege.

A tanulóról megtudhatjuk, hogy nem a nevelés tárgya, hanem sokkal inkább autonóm alanya, aki lényegesen többet kell, hogy jelentsen, mint „romló gyerekanyag”. A tanulói sajátosságok megismerésére, elismerésére és megértésre orientáló gondolatok megmutatják, hogy a tanuló nemcsak jó vagy rossz „képességű”, esetleg lusta vagy szorgalmas, hanem megismételhetetlenül sokszínű jelenség.

A tanítási-tanulási folyamat másik főszereplőjéről, a pedagógusról szólva, részben a pedagógiai tudás természetét elemezve bizonyosodhatunk meg arról, hogy az oktatásmélet nem lehet receptgyűjtemény, és valójában egy professzionális és tanulható tevékenység alkotóeleméről van szó. A fejezetek koherens szervezése itt bosszulja meg magát a leginkább, hiszen a pedagógiai képességek, készségek, a gondolkodás, a döntési folyamat és a pedagógiai tudás bemutatásának együttes meggyőző ereje, passzív elemként, a lapozgató és felületes olvasó előtt rejtve marad. A pedagógiai tudás fejlődéstörténetét bemutatva ez a fejezet lenne hivatott az olvasót szembesíteni azzal, hogy a szubjektív tapasztalatából épülő naiv pedagógiai tudása a legtöbb esetben nem a követendő ideális megoldások tárháza, hanem csak egy megfigyelt és átélt pedagógiai kultúra lenyomata. Külön kutatási irány, illetve ennek alapján külön didaktikai problémakör, esetleg alfejezet lehetne abból a tényből, hogy a tanulót nem egy, hanem több, a pedagógiai tudását és ennek megfelelően a pedagógiai kultúráját tekintve néha jelentősen különböző pedagógus tanítja.

A tanulást mint tanulói tevékenységet bemutató fejezet történeti alapon ismerteti az oktatásmélet egyik fő fogalmáról alkotott nézetek változását. A felfogások változásának követése burkoltan arra is lehetőséget teremt, hogy az olvasó a saját tanulásertelmezését időben elhelyezze. A pszichológia és a pedagógia tudománytörténetéből ismert, szinte megszámlálhatatlan tanulásfelfogás felsorolását ügyesen elkerülve, a főbb irányzatok kiemelésével kapunk lehetőséget a kognitívizmus, illetve a konstruktívizmus pedagógiájával való rövid ismerkedésre. Utóbbi tudományelméleti paradigma komoly eséllyel pályázhat arra, hogy önállósulva egy újszerű oktatásmélet szervező szemléletévé váljon. A cselekvésközpontú és a konstruktivista pedagógia mint két eltérő paradigma tanulásfelfogásának összehasonlító táblázata nemcsak az olvasó fogalmi megértését segíti, hanem a tanári tevékenységekre vonatkozó konkrét és gyakorlati tanácsgyűjtemény.

A legtöbb fejezethez hasonlóan az elmúlt három évtized hazai és nemzetközi didaktikájának fontosabb gondolatait gyűjti össze az oktatás célrendszerének, illetve az oktatási céloknak az operacionalizálását leíró fejezet. Az oktatás céljairól általában az oktatás összes szereplőjének van véleménye, de az operatív cselekvést tervező és végrehajtó pedagógusoknak legtöbbször az elfogadott vagy kritizált céloknak a hétköznapi életben történő megvalósításához lenne leginkább szüksége a segítségre. A tanulmány jellegű gondolatSOR iránya a fejezetek végén rendre megtalálható feladatok segítségével a rendszeresen említett, de sokszor elveszni látszó Nemzeti alaptantervet is az olvasó látókörébe emeli.

Az oktatás tartalmának tág fogalmát, az oktatási folyamatban felhasználandó ismereteken felül, a tanulók komplex fejlesztésére alkalmas képződményként ismerjük meg. A tartalom kiválasztását befolyásoló tényezők megfelelően készítik elő a tanterv fogalmá-

nak értelmezésére irányuló fejezetet. A tantervben rögzített oktatási tartalom elrendezési lehetőségeinek az elemzése, a tantervek tartalmi szabályozó erejének bemutatása rendkívül tömör, logikusan szerkesztett és történeti szálát is megmutató „kis tantervelméletet” csempész be a didaktika fejezetei közé.

Az oktatási folyamatról alkotott felfogások tömör időbeni áttekintésén túl az önszabályozó tanulást létrehozó oktatási folyamat tudományos igényű – tanulmány jellege miatt csak nehezen érthető – leírását olvashatjuk. A módszerektől, az oktatás- és tanulás-szervezéstől, leginkább pedig az oktatási stratégiáktól a könyv struktúrája miatt sajnálatos módon távol tartott folyamatfelfogás nem kevesebbre vállalkozik, mint az optimális tanítási tevékenység szervezésének a leírására, ami önmagában megkérdőjelezi, hogy mindezt az egyik legrovidebb fejezetben a meglévőnél közérthetőbb módon olvashassuk.

Az oktatáselmélet legrégibbi, legtöbbet átgondolt témaköre, a „hogyan” kérdésre választ adó módszerek fejezete a tankönyv egyik leghosszabb és legkidolgozottabb része. Annak ellenére, hogy a tanár és tanuló közös tevékenységének lehetséges formái nem mindig vannak azonos fogalmi kategóriában, az egyszerű kifejezések használatával az olvasónak az elméleti pedagógiával szemben támasztott elemi kíváncsiságának a hétköznapi tevékenységre is bőségesen utaló leírások méltó módon megfelelnek. A „megbeszélés” vagy akár a „házi feladat” mindenki által ismert iskolai jelenség, ezek részletes leírása mégis olyan módon mutatja be őket, hogy a korábban az elméleti pedagógiai tudás nélkül a tanításra bátran vállalkozó az olvasottak alapján bizonyosan változtatni kényszerül az elmélet használhatatlanságát és életidegenségét hangsúlyozó nézetein. Az oktatáselmélet fejlődése megmutatta, hogy a „hogyan” kérdésre a módszerek önmagukban már nem adnak választ. Az oktatás stratégiáinak definiálása a céloknak, illetve a folyamatfelfogásoknak a módszerekhez történő integrálásával az optimális tanári tevékenységek lehetséges megoldásait igyekszik vázolni. A tanári tevékenységből kiinduló stratégiák a módszerek említésén kívül azonban nem mutatnak kapcsolatot a tanulás- és oktatásszervezés lehetséges megoldásaival.

A tanításról és a tanulásról szóló angolszász szemléletmód hatását képviseli a tanulás-szerezés megjelenése önálló fejezetként. A tanulás optimális szervezése az osztálytermi folyamatok szintjét, a tanítási-tanulási folyamat megélhető jelenségvilágát, annak bizonyos szabályszerűségeit mutatja be. A tanítás elméleti alapjai iránt érdeklődő olvasónak a tanári tevékenységről alkotott előfeltevései és ennek alapján az osztálytermi munkájára vonatkozó kérdései a módszerek mellett leginkább ezt a területet célozzák meg. A tanulás-szervezés mint a pedagógus tevékenységének főbb irányvonala, vagy mint a tanulók tanulási tevékenységének menedzselése, a fegyelmezetlen gyerek jelenségének egyedülálló didaktikai értelmezésével a legközelebb helyezkedik el a sok olvasó által elvárt „pedagógiai receptek” gyűjteményéhez. A tanulásszervezés mint vezérlő és rendező elv, illetve szemléletmód a tanárjelölt egyetemi, főiskolai hallgatóknak az elmúlt évtizedben, a korábbihoz képest átalakult sajátosságait figyelembe véve, más fejezetek kategóriafogalmaihoz képest alaposabb indokkal rendelkezik egy új didaktikai struktúra felépítéséhez.

Az oktatás eszközeit, tárgyi feltételeit vizsgáló fejezet korszakot lezáró, korszakváltást előkészítő összefoglalóként csak megemlíti a multimédiás környezetek és az Internet kínálta lehetőségeket. Az információs társadalom oktatási segédeszközeinek kialakítása, felépítése és használata jelentős befolyással lesz a következő évtizedek iskolai tevékenységére. Az oktatáselmélet feladata lenne, hogy a hetvenes éves programozott oktatásának eredményeit felhasználva hatékonyan befolyásolja a multimédiás taneszközök, tananyagok kialakítását, mert az egyre nagyobb számban megjelenő kiadványok, programcsomagok legtöbbje bármiféle didaktikai ismeret felhasználása nélkül készül és sokszor piaci alapon, kontroll nélkül kerül az egységes és objektív kritikai rendszert mellőző pedagógusok kezébe. A korszerű média és az Internet használata az oktatási tartalom szervezésén túl a tanárok által alkalmazott módszereket, a tanulás- és oktatásszervezést is jelentős mér-

tékben átalakítja. A német oktatásméleti munkák ugyan külön fejezetben foglalkoznak a média didaktikájával, de az azonnali szükség ellenére ott sem mindig olvashatunk az új hatásra átalakult oktatásmeletről vagy akár konkrét gyakorlati megoldásokról.

Az oktatás szervezeti keretei és formái az olyan megszokott és természetesnek tűnő iskolai képződmények kialakulásának történetét és okait tárják fel, sajátosságait magyarázzák meg, mint például az osztály vagy a tanítási óra. Az oktatásszervezés kereteinek és formáinak a megismerése valójában az oktatás szervezési módjainak a tárgyalását készíti elő. A zárt és a nyílt oktatás alternatíváit szem előtt tartva, érthető és egyszerű fogalmak segítségével minden lehetséges oktatásszervezési módnak megismerhetjük a lényegét és az ideális formáit. Az objektív bemutatás mellett a szervezési módok szimultán alkalmazására való biztatás egy kicsit erőtlennek tűnik, különösen a feladatoknál is megjelenő, a gyakorló pedagógusok oktatásszervezési tevékenységének ismert sajátosságai tükrében. A gyakorló tanár tevékenységében mind a négy oktatásszervezésnek létjogosultsága van, de az egyes szervezési módok alkalmazásával kapcsolatban kialakult tévképzetek eloszlátása példákön keresztül valószínűleg kiegyensúlyozta volna a későbbi gyakorlati tevékenység során a választást befolyásoló tényezők hatásait. Az oktatásszervezés fejezete sajnos nemcsak a könyvben elfoglalt helyét tekintve, hanem tartalmában sem kapcsolódik szorosan a tanulás-szervezés és az oktatási módszerek fejezeteihez, pedig ez a feltételezett hármas egység komplex formában a leendő tanárok osztálytermi tevékenységének az alapját adhatná.

A pedagógiai értékelés fejezete a teljesítményértékelésen felül általánosan értelmezi az értékelés fogalmát. A funkciók, a megvalósulási formák, a folyamat és az információk értelmezési lehetőségeinek áttekintése érinti az osztályozás kérdését is. Az olvasó tanárjelölt számára az osztályozás fogalma értékeléssé tágul, de az ehhez kapcsolódó téves funkciók, mint például az értékelés fegyelmező eszközként történő alkalmazása vagy az osztálytermi munka során szükséges értékelő tevékenységre orientáló tanácsok és tiltások, illetve az osztályzatok és a valós tantárgyi tudás között gyakran hiányzó összefüggés tényének kiemelt bemutatása sokkal hangsúlyosabban, akár külön alfejezetbe rendszerezve is megjelenhetett volna. Az iskolai értékeléssel kapcsolatos ismeretek leírása csaknem teljes körű, de a helyi vagy országos szintű mérések és a tanár közötti kapcsolat kifejtése nélkül felépülő tudás a kezdő pedagógust befogadó közeg hatására könnyen rossz irányba kezdhet gyakorlati tevékenységgé válni.

A különleges bánásmódot igénylő gyermekek és csoportok külön fejezetben történő említése arra utal, hogy habár minden tanuló joggal várhatja el az iskolától, hogy egyedi bánásmódban részesüljön, mégiscsak vannak olyan tanulói sajátosságok, amelyek az egyén vagy egy csoport érdekeit, vagy sokszor alapvető szükségleteit szem előtt tartva a legtöbb didaktikai kérdéskör átfogalmazását kívánják. A különleges bánásmódot igénylő tanulók közül a tehetséges tanulókról részletesen, de nem a fő kérdéskörök mentén, illetve a különleges bánásmódot igénylő csoportokról a fő didaktikai kategóriák köré szerveződve, de tekintettel az egyre inkább mindennapi probléma súlyára és megoldatlanságára, gyakorlati példákkal, de nem elég részletesen olvashatjuk az oktatásmélet hétköznapi alkalmazására vonatkozó elméleti specifikumokat.

Az iskolai oktatómunka tervezése a tantervek kérdésével való ismerkedés folytatásaként – attól térben jelentősen, de egy kicsit tartalomban is elkülönülve – mutatja be az olvasónak a tanár tervező tevékenységét. A Nemzeti alaptanterv ugyan a tervezés orszá-

*Ha az iskolákban gyakorló pedagógusok mindazt, amit ebben a didaktikai szintézisben olvashatunk, nemcsak tudnák, hanem esetleg belsővé tennék, és a munkájukban a pedagógiai kultúrájuk teljesítményképes részeként alkalmaznák, a mai helyzettel ellentétben bátran, félelem nélkül engedhetnénk a gyerekeket az iskolába.*



gos és nem intézményi vagy egyéni szintű dokumentuma, de a célok, a tanterv és a tervezés fejezeteiben is csak elvétve, más témaköröknél történő említéséhez képest szinte alig jelenik meg. Az iskolai tervezés érthető, áttekinthető és logikus bemutatása meglehetősen kis terjedelmet kapott ahhoz képest, hogy a tervezéstől sokszor divatból is idegenkedő, rutinból tanító tanárok közé induló tanárjelölt olvasó elegendő ellenérvvel rendelkezzen a munkája hatékonyságát egyértelműen befolyásoló tervezési tevékenység hasznosságát mellett.

A kezdő pedagógus fejezete kisebb részben a kezdő pedagógusról, és szerencsés módon nagyobb részben a kezdő pedagógusnak szól. A korábbi fejezetek didaktikája egy jól működő iskola oktatáselméleti kultúrájának az elméleti alapja. Kifejezetten kezdő pedagógusoknak szóló didaktikát írni nem lett volna jó megoldás, hiszen az aktív tanári tevékenység döntő része a gyakorlattal rendelkező és nem a kezdő pedagógus munkájaként valósul meg. Ez a fejezet, ha nem is szisztematikus, de azért gyakori visszautalásokkal, illetve praktikus tanácsokkal arra tesz kísérletet, hogy az olvasó a tanultakat az első évek saját tapasztalatai, illetve a tantestület „jótékony” hatása ellenére is képes legyen megőrizni, és az önállósult aktív tanári tevékenységének az idejére nagyobb veszteségek és deformációk nélkül átmenteni.

Egy olyan félezer oldalas tankönyvnél, amelyben a tartalmi sűrűség okozta belső nyomást a szerkesztő, illetve az esztétikus keményfedeles kötés tartja vissza attól, hogy az egyes fejezeteket könyvsorozattá robbantsa szét, meglehetősen logikátlan és egyáltalán nem hallgatóbarát dolog hiányosságokról beszélni. Ennek ellenére az utolsó fejezet méltó folytatása, esetleg egy újabb, önálló fejezet lehetne egy olyan kitalált vagy tényleges kérdéseken alapuló és azokra választ adó párbeszédessé gyűjtemény, amely az olvasó tanárjelölteknek és kezdő pedagógusoknak az oktatáselmélettel és a gyakorlati tanári tevékenységével kapcsolatos, egyébként szinte közismert tévképzeteit sorolja fel, majd az egyes fejezetekre visszautalva tételeken és módszeresen cáfolja mindegyiket. Egy ilyen fejezettel záródó oktatáselmélet az imponálóan részletes és logikus, a feladatok segítségével könnyen tanulható tartalmát hatékony meggyőző erővel ruházná fel.

Ha az iskolákban gyakorló pedagógusok mindazt, amit ebben a didaktikai szintézisben olvashatunk nemcsak tudnák, hanem esetleg belsővé tennék, és a munkájukban a pedagógiai kultúrájuk teljesítményképes részeként alkalmaznák, a mai helyzettel ellentétben bátran, félelem nélkül engedhetnék a gyerekeket az iskolába. A tanárképzés átlagos hallgatója, amikor pedagógiát, szűkebben mondván az oktatás elméletét készül tanulni, a legkevésbé sem „tabula rasa”-val érkezik. A „Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához” című könyv tanulmányozásához, ha nem is kinyomtatva, de gondolatban mindenképpen magával hozza saját könyvét, „Praktika, tapasztalatok és preconcepció alapuló képzetek a mélyvízben való túléléshez” címmel, miközben sejtelmesen, de többnyire azért türelmesen mosolyog. Ha a tanárképzésnek minden szinten meglesz a szükséges támogatása és a kellő bátorsága ahhoz, hogy ne csak belelapozzon a hallgató által hozott „Praktikába”, hanem el is olvassa azt és még szembe is merjen nézni a tartalmával, akkor a megfelelő diagnózisok felállítása mellett, nagyléptékű követő vizsgálatok eredményeinek szigorúan következetes alkalmazásával elérheti, hogy a gyakorló pedagógusok a hétköznapi munkája során mégiscsak a Didaktikát vegyék le gondolatban a könyvespolcra.

### Irodalom

Jank – Meyer (1994): *Didaktische Modelle*. Cornlesen Scriptor, Berlin.

Falus Iván (2003, szerk.): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

**Ollé János**

## A kultusz felülírása

*Kevés életműről mondható el, hogy a kultikus befogadás és a kritikai recepció egyaránt a legrangosabb teljesítmények között tartja számon. A Pilinszky-líra egyértelműen – s egyre határozottabban – ilyennek mutatja magát.*

**T**olcsvai Nagy Gábor monográfiája a módszertani önreflektáltság igen magas fokán, bajosan kikezdzhető érvvezetéssel és világosan áttekinthető kötetstruktúrában tekintti át előbb a recepció meghatározó szakaszait és állomásait, majd értelmezi időrendben a költő minden fontosabb művét (értékarányosan osztva meg figyelmét a különböző műnemek között), a legjelentősebbnek ítélteteket kimerítő alaposítással.

Pilinszky pályáivében hagyományosan három nagyobb szakaszt „szakás” elkülöníten. Tolcsvai Nagy munkája ezt a felosztást nem veti el, csupán – *Szegedy-Maszácz Mihály* egy írására is utalva – tovább finomítja: az életmű négy korszakra (illetve két nagyobb „tömbre”) tagolhatósága mellett érvel. Meggyőzően mutatva rá, a művek paradoxikus beszédmódja – a személytelenítés és tárgyiasítás fokozatainak keresztül – mint oldja szét, kötetről kötetre, az apokalipszis horizontját, hogy egyfajta eszkatologikus létértés távlatossága felől nyerje el a világba vetett és nyelvébe zárt szubjektum (a kreatúra) onto(teo)lógiai státusza folyamatos újraértelmezhetőségének esélyét.

A hivatkozások, a fogalomhasználat és az értelmezések egyértelművé teszik: Pilinszky műveit e kötetben a recepcióesztétika észjárása és a hermeneutika értésmódszertana helyezi el európai irodalom- s esztétörténeti közegben és „veti alá” a szövegek nyelvi megalkotottságára összpontosító, stilisztikai, retorikai, poétikai és poetológiai elemzésnek.

Öröm azt tapasztalni, hogy ezt a monográfiát – jóllehet, mint a sorozat többi darabja, kissé megtévesztően az alkotó nevét viseli címként – már meg sem kísérti az életmű életrajzra utalt értelmezhetőségének másoknál még mindig oly gyakori alapvetése. Paradox (?) módon éppen a vizsgált szövegek jelentéstani összetettségéből kiolvasott szemlélet-szerkezet bonyolultsága, a versnyelvtan esztétikai értéktelítettsége képezi meg azt a lírai beszédpozíciót, amelynek az életrajzi szerzőalkotól eloldott működtetése végeredményben a Pilinszky emléke előtti tisztelgés egyetlen adekvát módjának bizonyul.

Kitűnő szakember fontos munkája a recenzió tárgya. Éppen ezért lehet izgalmas és tanulságos számba venni, milyen kérdéseket hagy megválaszolatlanul, az értelmezés mely irányait nyitja csupán meg ez a kötet – részben hiányérzetet keltve, részben a további munka lehetőségeit villantva föl. Többször citált nevek (*Dosztojevszkijtől Celanig*) ígérik például egy, a Pilinszky-versek köré vonható művelődéstörténeti kontextus megrajzolásának lehetőségét – de részletesebb összefüggés-elemzés nem történik. Hasonlóképpen nehezményezhető, hogy a hatástörténet fejleményeit illetően éppen csak megemlítődik *Tandori* és *Esterházy* neve, de az ő vagy mások konkrét műveinek hivatkozásával már adós marad a kötet. Bizonyosan további magyarázatra szorulna a tétel, mely szerint „nem tagadható bizonyos rokonság például Nagy László és Pilinszky transzcendencia-felfogásában” (34. old.) – ennek elsikkadása azért is furcsállható, mert ugyane sorozatban éppen Tolcsvai Nagy monografizálta Nagy László költészetét is (kiválóan). Kurtán-furcsán záródik rövidre annak kérdése (amelynél időszerűbbet és kihívóbbat pedig nehéz elképzelni), vajon egy nem-transzcendentáló olvasat miféle módon és milyen eredménnyel szembeüthetne a művek – Pilinszky kifejezéseivel – „transzcendens ambíciót” színre vivő s „evangéliumi esztétikát” gyakorló világával. (34–35. old.) (A Pilinszky-megközelítések zöme az esztétikai jelentésalkotás során valóban eleve spiritualizált értékrendszerrel s valamiféle szakrális igazsággal számol.) A borítóra is kiemelt megállapítás szerint „Pi-

linszky életműve a véges jelenvalólét végtelenre kérdező cselekvésére olyan radikális választ ad, amely a 20. századi magyar irodalomban és általában a magyar kultúrában példa nélküli” (182. old.). Itt az vethető fel: *Heidegger* vagy *Simone Weil* egzisztenciálfilozófiai munkássága után bölcséletileg vajon valóban radikálisnak tekinthető-e a Pilinszky-féle lírai ontológia; illetve, ha hazai viszonylatban tájékozódunk, a válasz maga vagy inkább a válasz módja (a poétikai megalkotottság kivételes színvonala) az, ami a „radikális” jelzővel illelhető. Végül (mert az olvasó telhetetlen) ha hibaként fölronni nem is, de megemlíteni mindenképpen érdemes, hogy a könyv viszonylag sok verset elemez viszonylag csekély terjedelemben, gyakran egy-egy mondatos interpretációval elégedve meg. A dolgozat módszertani koherenciája ettől ugyan nem sérül (sőt), mégis, egy kifejtetebb, részletekre menőbb elemzésekkel teljes, akár lényegesen nagyobb ívű tanulmánykötet bizonyosan szűkebb terét nyitná az olvasói kérdéseknek avagy a kritikai okvetetlenkedésnek. (Másképp fogalmazva: az olvasó sajnálja, hogy a könyv „egyszer csak” véget ér.)

Mindent összevetve, olvasatunkban Tolcsvai Nagy Gábor monográfiája az első munka a kritikai Pilinszky-recepcióban, amely a valóban szakszerű értelmezés erőfeszítéseit a teljes (lírai) életműre kiterjesztve ad átfogó képet a 20. századi magyar irodalom – önértékében és hatásában is – talán legjelentősebb költői teljesítményéről. Az irodalomértés szaknyelvén fogalmazva meg, amit a kultusz a maga tagolatlan, reflektálatlan és ki nyilatkozatkozó retorikájával csak állítani, de nem indokolni volt képes. Ily módon „felülírva”, de nem tagadva a kultusz értékállításait, bírja szóra Pilinszky költészetét s jelöl ki számára meghatározó helyet irodalmunk hagyománytörténetében.

Tolcsvai Nagy Gábor (2002): *Pilinszky János. „Tegnap és Ma”,*  
Kalligram, Pozsony.

**Halmi Tamás**

## 100 esztendő a Mexikói úton

*Századik évét zárta a „Mexikói út”. (Pontos nevein: Nyomorék Gyermekek Menhelye, Nyomorék Gyermekek Otthona – később Országos Otthona –, Nyomorék Gyermekek Állami Általános Iskolája, Nyomorék Gyermekek Gyógypedagógiai Iskolája, Nyomorék Gyermekek Iskolája és Intézete, Mozgásjavító Általános Iskola és Nevelőotthon – később Diákotthon, újabban Diákotthon és Pedagógiai Szakszolgálat. Az elnevezések tükrözik a fogyatékosághoz, sajátos nevelési igényhez fűződő általános viszonyt, másfelől az intézmény funkcióváltozásait, jobbára gazdagodást.)*

**H**ogy kiből termelődik ki a szeretett, karizmatikus nevelő karaktere a növendékek kollektív emlékezetében? Persze, *Zsótér Pál*-ból, az elegáns, mindig a kellő pillanatban megjelenő – mára alapítvány-névadó, pedagógiailexikon-szócikk – igazgatóból. De még *R. P.*-ből is, aki pedig arról nevezetes, hogy úttörőnyakkendőt hordott, s a szándékosan hamisan éneklő fiúhoz vágta a mankóját! S persze *N. P.*-ből, aki pályakezdő irodalmiszinpad-vezetőként a szabadságharc vértanúinak ellobbanó s újra fellobbanó lángú gyertyáskáit rendezte szinpadra (akkor, amikor sem e megemlékezés, sem a gyertyás szinpad szertartás még nem volt mindennapos közhely). S érzékelhetően nem

hagyott nyomot az a – közreadott fényképén – tekintetét szemüvege mögé rejtő férfiú, aki pedig szintén legalább 15 évig állt a nevelőintézet élén. Így működik az élet. Ott is.

S melyek a karakterisztikus történetek, azok a kulcsesemények, melyeket a felnőtt emlékezet a nevelkedés egy-egy megragadható mozzanataként tart számon? Búcsúintés az édesanyjának a háló ablakából – az elszakadás tényének drámai megértése. Bőgrezajos tüntetés az ebédlőben. Utazás a „napsugár-vonaton”. A mérgesen elhajított pingpong-ütő, mely valami csoda folytán nem zúzza össze az igazgatói iroda üvegajtáját. A nevelőnő hosszadalmas átöltözködésének, furcsa fehérműviinek – a lebukás (és esetünkben: felbukás) kockázatával járó – kilesése. Így működik az élet. Ott is.

Hiszen erről szól *Felvidéky Judit* filmje, az 'Életke'. S erről szól a *Nádas Pál* igazgató gondos szerkesztésében megjelent centenáriumi évkönyv. De hiszen erről szól Nádas Pálnak és munkatársainak, valamint megannyi elődjének, *Hegedűs Lajosnak* (pályakezdesének különös színterét, egy anarchista szabadiskolát az új Pedagógiai Lexikon is számon tartja), *Toray Sándornak*, *Csapody Károlynénak*, a fentebb emlegetett Zsótér Pálnak, de tán még a komorszemüvegű, névtelen – helyesebben emlék nélkül maradt – *A. Gy.*-nek is az évszázadnyi mindennapos munkája! Kijátszom a szójátékot, bár a megrendítő – és szakszerű – dokumentumfilm címe *Heltai Jenő* elbeszélésére utal, e novella nyomorék leánya-hösnőjének a neve. Szóval arról szól a történet – meggyőzően – könyvben és filmvászonon, képernyőn, hogy a Mexikói úton (és gyarapodó szatellitjeiben, így a jeles Csillagházban a Duna túlsó partján) ugyanolyan életek telnek, ugyanolyan élet zajlik, mint Zugló, a főváros, Európa, a glóbusz más bentlakásos intézményeiben. Nem lényegbéli az a különbség, hogy gépekkel, gépeken közlekednek, hogy baleset, háborús veszedelmek – felrobbanó lőszer, otthoni figyelmetlenség (a gyönyörűen írni tudó cigánylánynak egy óvatlan pillanatban a családi sertés harapta le kézfejeit), gyógyíthatatlan kór (az ötvenes évek közepének réme: a Heine-Medin), vagy gyógyszerártalom okozta fejlődési rendellenesség, vagy a koraszülöttség stigmája (rettenetes szülői-orvosi dilemma az oxigénadagoló inkubátor felet: megvakuljon-e vagy elnyomorodjon?), vagy más – újabban hegemoniára törő agyi-idegrendszeri eredetű, egyre súlyosabb fejlődési zavarok, vagy az az izomsorvadás, amelyet a korszerű orvostudomány és mozgásnevelő elhivatottság is csak lassítani tud, s pszichésen kezelni a jó esetben fejlődésre teremtett gyerekekben a folyamatos romlás, a leépülés, a belepusztulás tudatát.

Mert hiszen – a hitelesen (egyben mértéktartó ízléssel) fényképezett film meggyőzően tanúskodik arról, hogy e gyerekek is (*Véress Miklós* versével szólván) 'gyerekből vannak', életöröm, játékkedv, sőt mozgáskedv, önmagukat kereső, pozicionáló szemtelenségek és engedetlenségek, bölcs meditációk jellemzi őket – mint valamennyi gyereket Zuglóban, a fővárosban, Európában, a glóbuszon. A trauma feldolgozása akárhogy is a szülőknek nehezebb.

Hagyományos, szokványos iskolai évkönyvet forgatunk tehát, ha a könyvet vesszük kezünkbe. Igazgatói előszó – az intézmény történetéről, ahogyan illik. Beszámoló fejlesztésekről, gyarapodásokról, új épületről (*Dombainé Esztergomi Anna* szól az új épület-csodáról, a Csillagházról). A tollforgató kollégák dolgozatai. Főiskolai oktató megtisztelő írása (*Benczur Miklósné*). Öregdiákok emlékei. – köztük néhány kiemelkedően érzékletes, a klasszikus 'intézet-irodalom' nagyjaira emlékeztető mélységű és színességű irodalmi értékű memoár (pl. *Paulov Endréé* és *Rovni Emeséé* – a fentebb már idézett hét-köznapiokról és 'nagy' történelmi időről, a háborús és háború utáni évekről a 'veteránok', de kényerük javát megették azok is, akik az '56-os fegyverropogás vagy a frissen kenyér-beszerzés kalandjait idézik. Tablóképek, zsánerképek, névsorok.

A magyar szakolvasónak az intézetalapítás évéről, 1903-ról a 'Gyermek évszázadának' nevezett jövendölés jut eszébe. A tény, hogy az Európa-hírűvé váló magyar gyógy-pedagógia rendre ebben a szakaszban hozza létre nagy hagyományúvá váló intézeteit. Ma így mondjuk, kissé szőgyenkezve a dicsőség mellett: szegregált intézményeit. Vajon

kimutatható-e összefüggés az ugyanebben az időben virágjába boruló hazai Gyermektanulmány és a gyógypedagógia felvirágzása közt? Csupán a korszellem, vagy filológiai-lag igazolható egyezések? Nadas igazgató úr gondos történeti tanulmánya és gazdagon bemutatott dokumentációja segít ebben a válaszban. Megtudjuk, hogy az 5 gyerekkel megnyitott ösintézmény alapítási szándéka mögött a Deák Ferenc Szabadkőműves páholy áll. (Újabb történeti asszociáció: hiszen a Magyarországra honosodó cserkészmozgalom egyik – mondhatni liberálisabb – szárnya, a Scout-ot 'örszemnek' fordítók mögött is a szabadkőművesek álltak – a felburjánzó cserkészettörténeti irodalom sajnos apologéta és nem okkereső, így erről a szárlól alig tudni.)

Az alapítás s a létrehozás első évtizedében említésre került személyek közül mindenestre Hegedűs Lajos igazgató-tanítóként ott ül 1913-ban a Gyermektanulmányi Kongresszuson, többször is hozzászól támogatást,

*Arról szól a történet – meggyőzően – könyvben és filmvásznon, képernyőn, hogy a Mexikói úton (és gyarapodó szatellitjeiben, így a jeles Csillagházban a Duna túlpartján) ugyanolyan életek telnek, ugyanolyan élet zajlik, mint Zugló, a főváros, Európa, a glóbusz más bentlakásos intézményeiben. Nem lényegbéli az a különbség, hogy gépekkel, gépeken közlekednek, hogy baleset, háborús veszedelmek – felrobbanó löszerek, otthoni figyelmenlenség (a gyönyörűen írni tudó cigánylánynak egy óvatlan pillanatában a családi sertés harapta le kezfejeit), gyógyíthatatlan kór (az ötvenes évek közepének réme: a Heine-Medin), vagy gyógyszerártalom okozta fejlődési rendellenesség, vagy a koraszülöttség stig mája (rettenetes szülői-orvosi dilemma az oxigénadagoló inkubátor felet: megvakuljon-e vagy elnyomorodjon?).*

resszuson, többször is hozzászól támogatást, legitimitást kérve az intézet nevelő-gyógyító-képző mnkájához, a munkaiskola szellemiségét képviselő munkadarabok ott vannak a kiállítás katalógusában is. (1)

Ugyanakkor az alapítás, az avatás díszletei még a millenniumi békeidőket idézik. Szociális elkötelezettség, elhivatottság, szociális válaszadási kényszer és gyógyító-nevelői elhivatottság áll a bentlakásos intézmény alapításához vezető alapeszme mögött. Már-már mintha a szegényember betegsége, baja lenne a testi nyomorekság. Legalábbis a századelő alapítói e társadalmi csoportot tekintették célcsoportnak. S a 'tanít-gyógyít-kiképez' jelszó mögött is egyszerre érzékeljük a legalább iparossá válni munkapiaci diktandóját s a munkaiskola pedagógiai hitvallását. Melyik motívum a domináns? (2)

Ha a történelmi dokumentációnál tartunk, akkor legalább ilyen izgalmas kérdés a létező szocializmus és az intézmény viszonyának megannyi dokumentuma. A történetíró Nadas Pál szemmel láthatóan szenvedélyesen nem kedveli ezt a korszakot, a növendékek tárgyyszerű emlékeiben mindenestre az 'úttörözés' szebb volt, mint a történeti bevezetőben – táborok, utazások, rendszeres látogatás a 'kinti' életet jelentő zuglói

úttörőházba (amely ekkor, a hatvanas évek legelején – más forrásból tudjuk – fénykorát élte, s valóságosan inkluzív neveléssel fogadta a Mexikói útról érkező szakkörösöket, tanfolyamhallgatókat). De a másutt megszokott sematikus szocializmuskritika (az ideológus vaskorszak képe) mellett fontos adalékokat ismerhetünk meg a rendszer működéséről. A monolitikus, ágazati-tervezőközpontú, hierarchikus-bürokratikus rendszer például azt a komplexitást – az úgymond rendtelenséget – nem tűrte, amit egy autonóm módon, organikusan fejlődő intézménykomplexum magának kimunkált: az egészségügyi ágazathoz rendezte a kórházat, az oktatásügyhöz az iskolát, s a gazdasághoz – állami vállalat, szövetkezetté – rendezte (tagosította) a műhelyeket. Az organikuság megszakítása mutatható ki fő bajként ebben a történeti kritikában, s ez már lényegi kriti-



kai elem (nemcsak a 'dekorációk' ironikus vizslatása). Sajátos 'visszapillantó tükör': a magyar közölvásó e kötet egyik tanulmányából – szerző: *Kékesiné János Rozália* – tudja meg – mert el volt rejtve (ugyan mi okból?) – a nyilvánosság elől, hogy hosszú évtizedek óta az intézet (s a testvérintézmény, a Pető) növendékei rendre utazhattak a Sonnenzug elnevezésű, évről évre az egész Európát körbejáró, hasonló sorsú gyerekeknek együttes élményt, együttes európai(!) élményt nyújtó vonaton.

És súlyt ad a kiadásnak az a tény is, hogy a gyógypedagógia korszerű irányzatai rendre az integrációra, a már emlegetett inkluzivitásra hívják fel a figyelmet (ennek szakszerűbb változatai persze nem hagyják figyelmen kívül a szakszerű segítség elemi normáit). Ezenközben a Mexikói úton (és szatellitjeiben) zajló élet szegregált, elkülönülő élet. A tanításnak, gyógyításnak és képzésnek – hogy az alapító atyák szóhasználatánál maradjunk, a komplex funkció-meghatározásnál – is ez ad valóságos formát, keretet és közösséget, teremtő szellemi identitást. Tudniillik a sorsközösség. A bánásmód, a segítő-gyógyító-karbantartó-fejlesztő technológia magas szintű koncentrációjának igénye őrzi ennek a felfogásnak a szükséges voltát? Az 5 alapító lakóhoz képest ma már kétszázas nagyságrendű a „Mexikói úton” létezéshez jutó gyerekek, fiatalok száma, mint a körleírásokat elemző tanulmányból (szerzője: *Kis Erika*) megtudjuk: súlyosodó tünetek okán kerülnek az intézetbe a gyerekek. Erre az alaphelyzetre fogalmazták tehát a bentlakásos intézmények legszebb tradícióit az alapítók s a hagyományok folytatói.

A könyv és a film tanúbizonyságai szerint működő, sikeres megoldás ez. Hozzá tartozik ahhoz a kulturális örökséghez, melyet a magyar nevelésügy Európába szállít.

### Jegyzet

(1) A Gyermektanulmányi Kongresszus naplójának tanúságai szerint Ranschburg Pál, Vértess O. József, Éltess Mátyás, a modern magyar gyógypedagógia 'kulturhőrszai', s tán még Herodek Károly, a vakok intézetének igazgatója is egy hangsúllyal mintha aktívabbak lettek volna.

(2) Az alapítás éveiben buzgólkodó közférfiak és és nemes asszonyok közül e szövegben is örököstük meg Rothfeld Richárd nevét – ő az ötletadó szabadkőműves –, báró Dániel Ernőné, a létrehozó egyesület elnökéét, Medgyes Alajost, az építész-tervezőét, Zinnen Nándor és Szegvári László főorvos urakét.

Bán Éva – Nádas Pál – Okányi Andrea – Tarnói Gizella (szerk.):  
*Száz esztendő a mozgáskorlátozott gyerekek szolgálatában.*  
Mozgásjavító Általános Iskola és Diákotthon, Budapest. 252 o.

Felvidéky Judit (2003, rendező): *Élethe I-II.* 2 x 45 perc.  
Centrál Filmstudio.

*Trencsényi László*

## Könyvek a gyermekvédelemhez

*Barinkai – Herczog – Lovas – Neményi  
– Rónaszéki: 'Együtt vagy külön'*

A kötetben pszichológus, ügyvéd, családjogi bíró, szociálpolitikus, szociológus veszi sorra azokat a családi élethelyzeteket, amelyek egyik lehetséges kimenetele a különválás. A szerzők segítséget nyújtanak ahhoz, hogy ki-ki végiggondolja, elemezze saját kapcsolatát társához, a kialakult konfliktushelyzet lehetséges megoldásait, és felmérje ezek hatását saját maga és családtagjai, kiváltképp a gyerekek életére.

A könyv önkitöltős kérdőívek, esetek és többoldalú szakmai megközelítések segítségével kíván hozzájárulni a gyakori családi konfliktusok többszempontú vizsgálatához és jó döntések meghozatalához, illetve a válás esetén szükséges praktikus ismeretek megszerzéséhez.

A kötet szakemberek és laikusok számára, valamint a képzésben egyaránt jól használható a családokkal, gyerekekkel folytatott munkában.

*'Ne hagyjuk őket magukra!*

*Megelőzhető az újszülött gyilkosság'*  
(szerkesztő: Herczog Mária)

Évente átlagosan 25 csecsemőgyilkosságra derül fény. Ezek kivétel nélkül mind eltitkolt terhességek következményei. A titkolt terhesség lényege, hogy az állapotos nő környezete előtt, és gyakran saját maga előtt is tagadja azt a tényt, hogy gyermeket vár. Ennek sokféle pszichikai következménye lehet, akár az is, hogy a terhesség külső jegyei kevésbé láthatóak. Kevésbé, de nem egyáltalán. A 25 várandós nő titkolt, tagadott állapota felett naponta szemet hunyt 20 együtt élő partner, 47 szülő, 72 közel vagy együtt élő rokon, 59 munkatárs, 132 szomszéd és közeli ismerős, 25 postás, 40 boltos, 30 védőnő, orvos, egészségügyi vagy szociális gondozó. A 25, születése után magára hagyott, megölt gyerek érkezését észrevehette volna 425 ember, és elég lett volna,

ha közülük csak néhányan tudják, mit kell ilyenkor tenni.

Az a javaslat, hogy minél több kórház előtt legyen olyan inkubátor, ahol az anyák név nélkül otthagyhadják gyermekeiket, illetve hogy lehetőségük legyen az anonim szülésre, kétségtelenül kifejezi a jó szándékot, hogy ne történhessenek meg ezek az esetek. Ugyanakkor ezek a módszerek nem azt ösztönzik, hogy figyeljünk egymásra, és segítsünk a bajban levőknek, hanem azt, hogy csukja be a szemét a 425-ön túl további 10 millió ember. És ez nem lehet érdeke sem a társadalomnak, sem az így érdemi segítség nélkül maradó anyáknak, sem a gyerekeknek, akiknek ebben az országban törvény adta joguk, hogy megismerhetik származásukat, vér szerinti családjukat, és valamilyen módon kapcsolatot tarthatnak velük akkor is, ha nem ott nevelkednek. Az anonim gyerekeket törvénytörő módon – örökre megfosztják ettől a jogtól. És nem arról van szó, hogy ne lenne más megoldás.

A kézikönyvet elsősorban szakembereknek szánják a szerzők, *Buda Béla, Herczog Mária, Kardos Klára, Rákár Natália, Regös Judit és Varga Gabriella*. A kötet 4000 példánya ingyenesen került védőnők, gyermekjóléti szolgálatok, családsegítők és más segítő foglalkozásuk kezébe.

*Herczog Mária: 'Gyermekevédelmi  
kézikönyv'*

A kiadvány az 1997. évi XXXI. törvényi szabályozás és a kapcsolódó végrehajtási rendeletek alapján strukturálódik, követve a jogszabályi tematikát, figyelembe véve a közeljövőben várható jogszabály-módosítást is. Az egyes fejezetek – a gyermekevédelmi jogszabályok értelmezésén túl – gyakorlati útmutatóul szolgálhatnak az egyes területeken dolgozó szakembereknek. Ennek érdekében a szerző minden témát több szakmai nézőpontból, komplex módon tárgyal. Bemutatja, hogyan érvényesülnek a témával kapcsolatos jogszabályok, melyek a legtipikusabb problémák, anomáliák. Számos esetleírással megvilágítja a szakterület aktuális kérdéseit. A szerző hazai és nemzetközi szakirodalomban való rendkívüli jártasságát

mutatja a gazdag irodalomjegyzék és a kötetben található számtalan hivatkozás.

*Lovas Zsuzsa – Herczog Mária:  
,Mediáció, avagy a fájdalommentes  
konfliktuskezelés'*

Mediáció. Mi a csudát jelenthet ez a szó? Olyan idegenül hangzik, ráadásul még a számítógép is félreérti, és kijavítja meditációra. Pedig nem a belső csend és nyugalom megismeréséről szól ez a könyv, hanem konfliktusokról, vitákról, érzelmekről és fájdalomról, és ezeknek egy lehetséges megoldásáról – sok országban már kötelező igénybe venni, mielőtt bírósági ügy lesz egy konfliktusból, legyen az válás, munkaügyi vita, fogyasztóvédelmi probléma vagy fiatalok által elkövetett bűncselekmény.

*,Megbékélés, jóvátétel. Kézikönyv a  
kárhelyreállító igazságszolgáltatásról'  
(szerkesztő: Herczog Mária;  
előkészületben)*

A szakemberek és szülők gyakran tehetetlennek érzik magukat, amikor a gyerekek és fiatalok számára adekvát és hatékony büntetést keresnek. A cél az lenne, hogy a büntetés ne elsősorban szankció, hanem tanulást segítő jelzés és az elkövetett tettel arányos legyen, ugyanakkor ne keltsen indulatot, ellenállást sem, és hosszabb távon segítse a jó viselkedési normák kialakulását, rögzülését. A helyreállító igazságszolgáltatási technikák azért válnak egyre inkább elterjedté és népszerűvé, mert segítenek abban, hogy a bajt okozó, bűncselekményt elkövető vagy „csak” otthoni, iskolai bajkeverő megértse és elfogadja, hogy amit tett, az elfogadhatatlan, szembesüljön cselekményével és a büntetés elsősorban a jóvátételre irányuljon. A könyv megismerteti azokat a technikákat, amelyekkel a helyreállító igazságszolgáltatás használható az iskolában, otthon, intézményekben és a büntető igazságszolgáltatásban is gyerekek és fiatalok-

rúak esetében. Bemutatja a módszer elméleti hátterét, külföldi gyakorlatát, eddigi magyarországi szakirodalmát és tapasztalatait. A könyv jól használható pedagógusok, szociális munkások, pártfogók, jogászok és szülők gyakorlati munkájában.

*Neményi Eszter: ',Szociális munka az  
örökbefogadásban érintettekkel'  
(előkészületben)*

A könyv elsősorban a Magyarországon az örökbefogadás területén dolgozó szakemberek, szociális munkások, pszichológusok, családterapeuták, gyámhivatalok munkatársai számára íródott, szándékoltan olyan nyelvezettel és stílusban, hogy ne csak a téma szakemberei forgathassák, hanem használhassák mindazok, akik szeretnék megérteni az örökbefogadás menetét, folyamatát és lélektanát is. Így hasznos olvasmány lehet az érdeklődőkön túl örökbefogadó szülőknek, örökbefogadottként felnőtt embereknek, illetve azoknak, akik valamiért valamikor lemondtak gyermekükről.

A könyv első felében az örökbefogadás-sal kapcsolatos jelenleg elfogadott szakmai elméleteket összegzi, elemzi annak lélektani folyamatát, és hatását minden érintett: örökbefogadó, örökbeadó és örökbe-fogadott szempontjából, kitérve a szakembereket érintő kérdésekre is. Általános elméleti keretet nyújt az örökbefogadás problematikájának értelmezéséhez. Ezt követően részletesen és lépésenként elemzi az örökbefogadás folyamatának minden állomását ismét csak minden érintett szemszögéből, kitérve a folyamat menetére, a várható nehézségekre, a természetes reakciókra és mindarra, ami mégis gondot okozhat. Minden ilyen állomáson külön vizsgálja az örökbefogadásban dolgozó szakember szerepét, teendőit, beavatkozási pontjait. A könyv részletesen külön tárgyalja a nyitott örökbefogadás modelljét, és elemzi annak nemzetközi tapasztalatait, valamint hazai megvalósulási lehetőségeit.

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Ilona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Főris Ágota* (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Takács Viola*: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe György*: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szaboles Éva*: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tüske László* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A multimediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelvpedagógia (2002)
13. *Reisz Terézja – Andor Mihály* (szerk.): A cigányság társadalomismerete (2002)
14. *Főris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczi János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelencsér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. *Lajtai L. László*: Nemzetkép és iskola 1777–1888 (2004)

Előkészületben:

22. *Golthofer Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 (2004)



Neményi Mária

## A fogyatékosághoz vezető út

A 2003-as év első felében, az iskolaérettségi vizsgálatok időszakában kutatást végeztünk beiskolázás előtt álló, nevelési tanácsadókban és szakértői bizottságokban vizsgált gyermekek oktatási esélyeivel kapcsolatban. Célunk az volt, hogy megismerjük az összefüggéseket a megvizsgált gyermekekre vonatkozó tényszerű adatok, az iskolaérettségi vizsgálat során nyert teszteredmények, az alulteljesítő gyermekek elmaradásainak okaival kapcsolatos szakértői vélekedések és a gyermekek beiskolázására vonatkozó döntések között.

Molnár Éva

## Önszabályozó tanulás az Earli-konferencia homlokterében

A nemzetközi szakirodalom egyik legfontosabb kutatási területe az önszabályozó tanulás. Míg hazánkban még mindig a fogalom ismertetése zajlik, a nemzetközi kutatások az utóbbi évtizedekben alapkérdésként építették be ezt a területet a pedagógiai vizsgálatokba és fejlesztési kísérletekbe.

Pléh Csaba

## A pozitív pszichológiai hagyományok Európában

Dolgozatom célja annak bemutatása, hogy a huszadik századi európai pszichológiában milyen törekvések tekinthetők a mai pozitív pszichológiai áramlatok előfutárainak. E hagyomány

előtörténetében alapvetően négy mozzanatot állítok előtérbe: az önmagát jutalmazó motivációs rendszerek szemben az utilitarianizmussal; J. S. Mill elmélete a tudás és szeretet kitüntetett jelentőségéről; W. Stern perszonalizmusa és a személyiség integratív értéke; a korai etológia vizsgálódásai a cselekvésszerveződés komplexitásáról. Mondandómat konkrét hősökhöz, J. S. Mill, W. Stern és Karl Bühler munkásságához kapcsolom. Ők azonban mint reprezentatív szereplők értendők, akiknek munkássága egy teljes irányzatot képvisel.

Görög Tímea

## Az oktatási rendszer Skóciában – magyar szemmel

Bár Skócia földrajzi, nyelvi, gazdasági és valamelyest kulturális szempontból is Angliához áll leginkább közel, az oktatási rendszere meglehetősen eltér a legnagyobb szigetországtól. A tartalmi szabályozás semmiféle jogi alappal és háttérrel nem rendelkezik: nincs Nemzeti Alaptanterv, nincsenek központi vagy kerettantervek. Az iskola munkáját a Skót Oktatási Minisztérium ajánlásokkal és tantervi segédletekkel segíti, ám nem szabályozza a helyi tantervek kialakítását, helyettük nemzeti irányelveket mutat, mint például: felkészítés az életre; érték- és emberi jogok; esélyesség és egyenjogúság; a tudás és tanulás határtalanságai.

300,- Ft (ÁFA)

