

2007 JUL 05.

36655
3 F1 144

iskola kultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XVII. évfolyam 2007. január

tanulmány

Ludányi Lajos Kémiai Babel	3
-------------------------------	---

Tóth Zoltán – Kiss Edina A fizikai és kémiai változások azonosításával kapcsolatos tudásszerkezet	19
--	----

Tót Éva Informatika az iskolában, 1999–2006	31
--	----

Eisemann György Elhallgatás, beszéd, szubjektum Kemény Zsigmond regényeiben	41
---	----

Simonné Pallós Piroska „Hazának használj!” A fiumei tengerészképzésről	48
--	----

Pap-Szigeti Róbert Kooperatív módszerek alkalmazása a felsőoktatásban	56
---	----

Mayer József Az iskolai rendszerű felnőttoktatás fél évtizede	67
---	----

Bognár József – Kovács T. László Értékelés a testnevelés órán	88
--	----

vita

Dupcsik Csaba Szemszögek	96
-----------------------------	----

szemle

Eszenyi Réka Új eszköz a nyelvtanításban: a számítógépes csevegés (chat)	105
--	-----

Nagy Csilla A fordítás és az értelmező közösségek	117
--	-----

Török Gábor Az esztétikán innen és túl?	120
--	-----

Kamarás István Múltó epizód vagy a visszatapsolt epizodista?	126
--	-----

Kovácsné Duró Andrea Miskolci és pécsi tanárjelöltek értékelési ismeretei és attitűdjei	135
---	-----

kritika

Boros János A gazdaság mint kultúra	143
Karikó Sándor (2006): Gazdaság és/vagy kultúra?	

Barta Péter Patru în unu	147
Farkas Jenő (2005): Román nyelvvizsga írásbeli feladatok – alapfok, középfok, felsőfok – 1200 teszt	

contents

Kémiai Bábel

A magyar vagy történelem óra metaforikus nyelvezete jóval közelebb áll a diákokhoz, akik ebben a nyelvben jóval gyakorlottabbak, mint a kémia végletekig precíz és sok esetben a köznapi logika szabályait felülíró nyelvhasználatában.

A bibliai őstörténet befejező elbeszélése szól Bábelről. Ebben kapunk magyarázatot a nyelvek sokféleségére. Eszerint valamikor az egész Föld egynyelvű volt, és az, hogy ma az emberek különféle nyelveken beszélnek, Isten büntetésének következménye. A gőgös embereket, akik égig érő tornyot akartak építeni, hogy nevüket megörökítsék, Isten azzal büntette, hogy nyelvüket csodálatos és hirtelen módon összezavarta, ezért az építkezést abba kellett hagyniuk. Az egymást nem értő emberek pedig szétszéledtek, és elszakadtak egymástól.

A hiányzó közös nyelv, a mondanivaló meg nem értésének egyértelmű következménye, hogy elszakadunk egymástól. Érvényes ez oktatásunkra, és benne fokozottan igaz a kémia tantárgyra. Amennyiben a tanuló nem tudja értelmezni, hogy a tanára miről beszél, akkor nem jön létre megértés, és a diák előbb-utóbb eltávolodik a számára egyre értelmetlenebbé váló kémiától.

Évek óta folyik a vita arról, hogy miként lehetne a kémia nyolcadik év végére bekövetkező népszerűségvesztését megállítani, miként lehetne igazán vonzóvá tenni a tárgyat a tanulók számára. A nehézséget nem az információk mennyisége jelenti elsősorban, hiszen magyar vagy történelem órán jóval több információt zúdítanak a diákokra, évszámokban, életrajzi adatokban, műelemzésekben.

A tárggyal kapcsolatos „nehézségek” közül legfontosabb a kémia absztrakt fogalmi rendszere. Ez az első olyan tantárgy a diákok számára, ahol egy olyan világ fogalmaival kerülnek kapcsolatba, amellyel kapcsolatosan nem hagyatkozhatnak a köznapi tapasztalataikra.

A másik ok a kémia tudományának nyelvezetében rejlik. Ez a nyelv a tárgyunk szempontjából büszkeségünk, erősségünk, hiszen egyfajta intellektuális kihívást jelent megérteni, ugyanakkor ez a gyenge pontja is a kémiának, mikor arra kerül a sor, hogy megpróbáljuk megtanítani a (kezdő) diákoknak. (Johnstone, 2000)

A kémia szaknyelvi problémái

A kémia nyelve olyan speciális csoportnyelvnek tekinthető, amelynek tanulása minden gyerek számára elő van írva. Bizonyos tanulóknál már az is teher, hogy a köznapi és az iskolai oktatás nyelve között különbség van; erre még ráakódik egy külön nehézség: a szakterminológiának az elsajátítása. A diákok olyan nyelvi kód felhasználására vannak kényszerítve, amelyet korábban soha nem használtak. A különböző természettudományos tárgyaknak ráadásul különbözők a kódrendszerei. A tanulóknak tehát nem pusztán az a feladatuk, hogy a köznapi kódról a speciális iskolai kódra váltsanak, hanem az is, hogy a különböző szaktárgyak nyelvi kódjai között is állandóan váltogassanak.

Ezzel kapcsolatosan Prophet és Towse (1999) arra a következtetésre jutottak, hogy egyre nyilvánvalóbb a természettudományok oktatásával foglalkozók számára, hogy a tárgyak tanításának problémái hasonlatosak az idegen nyelv tanulásának problémáihoz.

Ugyanerre a következtetésre jutott Osborne (1996) is, aki a fizikatanulás nehézségeit kutatva vont le azt a következtetést, hogy „problémáink sokkal közelebb állnak a nyelvtanulás problémáihoz, mint például a történelmi tények tanítási problémáihoz.”

A nyelv központi szerepet játszik a természettudományos fogalmak fejlesztésében és használatában. Gondolataink nem pusztán szavakból állnak, hanem ezek a szavak egy nyelvi rendszerbe ágyazottan kerülnek napvilágra. Lemke (1982) szerint hibás feltételezni azt, hogy az egyes szavak jelentéstartalommal bírnak a diák számára; attól, hogy valaki nagyon sok szót ismer, nem lesz megfelelő a kommunikációja.

1975-ben Gardner a kémia tanulhatóságát, a kémiakönyvek nyelvezetét a diákok tudományos szóhasználatával vetette össze. Vizsgálatának egyik eredménye volt, hogy a diákok nem pusztán a kémia szakkifejezéseit tanulták meg, hanem a kifejezésekkel, fogalmakkal együtt a tankönyvekben megjelenő kötőszavakat is, mint amilyenek például az „akkor”, „tehát”, vagy „ellentétben” szavak. Ezek azok a szavak, amelyek logikailag kötik össze a tudományos érveléseket, definíciókat. A szövegben történő elhelyezésüktől függően befolyásolják a jelentést. A matematikai logika elemeinek a kémiai szövegek környezetben való megjelenése a kémiai tanulmányai kezdetén járó diák számára további értelmezési problémákat okoz.

Sok hétköznapi szó, amelyet a tanár magától értetődőnek vesz, és használ az órán, nem a tartalma miatt válik nehezen érthetővé a diák számára, hanem mert nem tudja azt értelmezni a kémiai környezetben. A diákok számára nem pusztán a szakszavak jelentése problematikus, hanem az anyanyelv más kontextusba helyezése is.

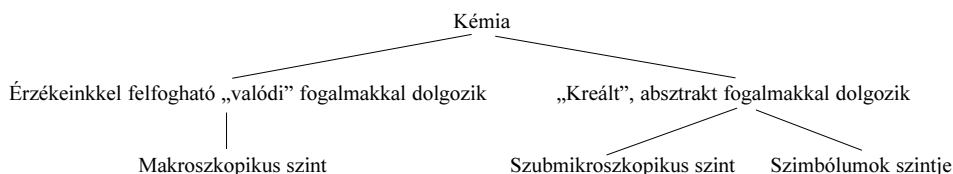
Ugyanakkor Cassels és Johnstone (1980) arra hívták fel a figyelmet, hogy sok hétköznapi szó, amelyet a tanár magától értetődőnek vesz, és használ az órán, nem a tartalma miatt válik nehezen érthetővé a diák számára, hanem mert nem tudja azt értelmezni a kémiai környezetben. A diákok számára nem pusztán a szakszavak jelentése problematikus, hanem az anyanyelv más kontextusba helyezése is.

A kémia az anyag leírását három szinten valósítja meg (Johnstone, 2000):

- makroszkopikus (a látható, „való” világ jelenségei tartoznak ide);
- szubmikroszkopikus (atomok, molekulák, ionok, elektronok a szereplői);
- szimbolikus (a képleteket, jelöléseket,

egyenleteket, képeket, diagramokat, modelleket értjük e szint egyedei közé). (1. ábra)

A kémia nem véletlenül tartozik a legnehezebb tárgyak közé, hiszen fogalmainak nagy része elméleti konstrukció.



1. ábra. Az anyag leírásának szintjei

Filozófiai fejtegetések nélkül, pusztán praktikussági szempontok alapján, az általános és középiskolai tanulók szintjén a szubmikroszkopikus szintet is az általunk kreált világ kategóriájába sorolhatjuk, a tankönyvekben felbukkanó elektronmikroszkópos kép ellenére is.

Hinton és Nakleh (1999) megállapítja, hogy

„...míg a hétköznapiak során megszerzett, iskolán kívüli tapasztalataink segítenek a 'való' makroszkopikus világban történő eligazodásban, addig ezek a tapasztalatok az osztályteremben megkérdőjeleződnek. Ha [diákjaink] azt tapasztalják, hogy a kémia három szintjének [makroszkopikus, atomi és szimbolikus] különbözőek a méretkategóriái, különbözőek a rájuk vonatkozó előírások – és csaknem különböző a három szint nyelve is – a lehetséges problémák azonnal érthetővé válnak”.

Érdekes tehát megvizsgálni a kémia nyelvének felépülését. Ez nyelv is felosztható szintekre. (Jacob, 2001)

– Szimbólumok szintje: Itt történik meg a kémiai szimbólumok használatára vonatkozó speciális szabályok, előírások rögzítése, amely nyelvtani és jelentéstani szabályokon keresztül valósul meg.

– Definíciók, fogalmak szintje: itt történik a magának a szókészletnek, a fogalmi rendszernek a megalkotása. Itt definiálunk olyan fogalmakat, amelyek alapvető fontosságúak a kémia számára. Ez a nyelvi szint a magyar nyelv alapvető szabályaira épül, de annak egy módosított-specializált változata. Ez a szint alapvető fontosságú a kémiai kommunikáció számára, ugyanakkor az itt definiált elemeket más természettudományos ágak is felhasználják.

– Törvények, modellek szintje: azokból az elemekből, amelyeket az előző szinten definiáltunk, itt fogalmazhatjuk meg azokat a törvényeket és azokat a modelleket, amelyek segítségével világunk jelenségei között próbálunk meg összefüggéseket teremteni. Erre a szintre is igaz, hogy a magyar nyelv szabályaira épül.

A három nyelvi szint kapcsolatban van egymással, és az egyes nyelvi szintek által definiált egységeket a következő szint használja. Például az első szint Na szimbóluma a második szint „elem” egységébe tartozik, és a harmadik szinten erről az egységről állíthatjuk fel azt a hipotézist (amit a gyakorlat eddig még nem igazolt), hogy ha létezne asztáciummal vegyülete, akkor az a NaAt képlettel lenne leírható.

Hinton és Nakhleh (1999) a már említett munkájukban arra hívták fel a figyelmet, hogy:

„...amikor a diákunk megérti az egyik vagy másik szint reprezentánsainak jelentését, és használja is azt; azt nem fogja érteni, miként lehet kapcsolatot teremteni a különböző szintek ugyanazon névvel jelzett reprezentánsai között.”

A címként választott nyelvi zűrzavar realizálódik diákjainkban, amikor „a kémia nehéz és érthetetlen tantárgy” véleményt fogalmaznak meg. A nehézség oka, hogy a kémia gyakorlatilag mindhárom reprezentációs szintjére kivetíti ezt a nyelvtani felosztást, és ennek következtében fogalmaz meg eltérő jelentést ugyanazon névvel jelölt fogalmakra.

A torony-hasonlatnál maradva, oktatásunk során egy háromszintes tornyot építünk kémiaiából, amelynek legalsó szintje a köznap tapasztalatainkhoz legközelebb álló makroszint. Erre épül rá az atomok-molekulák szintje, amelynek fogalmai az emberi képzelet szüleményei, majd a torony harmadik emeletét képezi a szubatomi szint, ahol az atomi szint jelenségeit tovább lehet bontani az elemi részecskék szintjére.

A felosztást segít megvilágítani az 1. táblázat. A felsorolt példákból is látható, hogy egy ugyanazon szóval jelzett fogalomnak a különböző szinteken más-más jelentése lehet. Ilyen fogalom például az elem, amelynek definíciója más atomi és szubatomi szinten. De ami bonyolultabbá teszi az értelmezést, ugyanazon a szinten értelmezett fogalmat is különböző módon lehet definiálni. Ilyen fogalom például az atom vagy a sav.

Az egyes szintek elemei között a szimbólumok teremtenek kapcsolatot. Ezek sok esetben bár ugyanazon jelöléssel rendelkeznek, az egyes szinteken más és más a jelentésük.

1. táblázat. A kémia ábrázolási szintjei és annak nyelvtani felosztása

			Példák	Példa a NaCl keletkezése során a jelölésre, és az értelmezésre	Példa a folyamatra alkalmazott törvényekre, szabályokra
Absztrakciós szint	szubatomi szint	törvények modellek	Bohr és Rutherford atommodellje Ionizációs energia változása a periódusokban Sav Arrheneus vagy Broensted szerint	$\text{Na} \rightarrow \text{Na}^+ + \text{e}^-$ $\text{Cl} + \text{e}^- \rightarrow \text{Cl}^-$	töltésmegmaradás törvénye
		fogalmak definíciók	Atom: protonokból, neutronokból és elektronokból felépülő semleges töltésű kémiai részecske Atom: atommagból és elektronhéjából felépülő semleges töltésű kémiai részecske Elem: azonos protonszámú atomok halmaza		
	atomi szint	törvények modellek	Daltoni atommodell Hess tétele Le Chatelier-elv	$2\text{Na} + \text{Cl}_2 = 2\text{NaCl}$	sztöchiometriai szabályok
		fogalmak definíciók	atom: kémiai módszerekkel tovább nem osztható részecske elem: azonos atomokból felépülő anyagi halmaz		
	makroszint	törvények modellek	vegyülő gázok térfogati törvénye tömegmegmaradás törvénye állapotegyenlet	23 g nátrium fém (jele Na) és 35,5 g klórgáz (jele Cl ₂) reakciójakor 58,5 g asztali só nevű anyag (képlete NaCl) keletkezik	tömegmegmaradás törvénye
		fogalmak definíciók	alkáli fém periódus		

A kémia fogalmaival kapcsolatos nehézségek

A foglmaink olyan gondolati képzetek, amelyeket szavakkal fejezünk ki, és a világ dolgainak egy csoportjára hivatkoznak. A kutya fogalma például a kutya szavunkon keresztül jelenik meg, és a kutyák kategóriáját hivatott jelölni a világ dolgai közül.

A kategorizálás, a körülöttünk lévő világ jelenségeinek, egyedeinek osztályozása egy mentális szükséglet ahhoz, hogy a körülöttünk lévő világot megérthessük. Ha a világunk olyan jelenségeit akarjuk magyarázni, amelyek kívül esnek a közvetlen érzékelhetőség határain, akkor a kategorizálást megelőzendő, fogalomépítést végzünk; azaz létrehozunk egy új fogalmat, s felruházzuk azt megfelelő gondolati képzetekkel.

A kémia fogalmai olyan nem látható objektumokra hivatkoznak, mint atom, molekula vagy elem. A természettudományos kutatások egy kritikus pontja éppen az ilyen nem érzékelhető objektumokra vonatkozó fogalmak kialakítása és fejlesztése. A kategorizálás tehát több annál, hogy a világot a benne található – megfigyelhető – dolgok tulajdonságainak segítségével felosztjuk; létre kell hoznunk olyan fogalmakat is, amelyek kellően mély magyarázattal szolgálnak ahhoz, hogy a feltételezett láthatatlan egyedek tulajdonságainak segítségével választ adjanak a világ működésére. Az ókori görögök is ezt tették, mikor megalkották az atomnak nevezett alapvető fogalmat, amely aztán használhatóvá vált a világunk számos tényének magyarázatára. (*Thagard és Toombs*, 2005)

Piaget (1999) az értelmi fejlődés szakaszairól szóló tanításban a 7–11 éves korra teszi a konkrét műveletek, és 11–16 éves korra a formális műveletek szakaszát.

A konkrét műveletek szakaszában járó diák számára nehéz megtanítani olyan fogalmakat, amelyek szemléletes-képi módon nem érzékeltethetők. (*Young*, 2003) A használt szavakat, fogalmakat számukra „kézzelfogható” tartalommal kell megtölteni. E szakasz diákja, ha feladatmegoldásra kerül a sor, előszeretettel használja a képletekbe történő behelyettesítést, nem szeret törtszámokkal dolgozni. Gyakorlati megfigyelései során az egyedit előnyben részesíti a többszörössel szemben, a minőségi dolgokat a mennyiségekkel szemben. Sikeresen birkózik meg olyan fogalmakkal, mint tömeg, hosszúság, idő, de a mól vagy az olyan származtatott egységek, mint a súly vagy sűrűség már nehézséget jelentenek.

A formális szakaszba tartozó diák számára a fogalmak már elvont fogalmakként használhatósak. Kezelen tudja, hogy ugyanazon fogalmat alkotó egyedek esetleg egymásnak ellentmondó sajátossággal rendelkezhetnek. Például a királynő fogalmába beletartozhat a Walt Disney által sugallt mesebeli szépséges uralkodó, az angol királynő és akár a sakkjáték figurája is.

Ugyanezen az elven nem azonosítja az atomot sem a műanyag gömbcsont, sem a „hagymahéj-szerű” Bohr-modellel, tudja, hogy azok egyféle megjelenítései csupán az atomnak. Tud váltani a megfelelő savbázis elméletek között, logikai következtetéseket tud levonni bizonyos törvények megismerése után, nem csupán képleteket keres a megoldása során stb.

A szemléletes-képi fogalom elvont-differenciált fogalommá alakulása nem pusztán a kortól függ, hanem az érési folyamatot befolyásolja a fogalom tudásterület-specifikussága. Ha egy fogalom tapasztalatok hiányában, értelmezés nélkül rögzül, például a közlősúlykoló oktatás hatására, akkor az elvont fogalom ily módon üres marad, és a diák vagy egyáltalán nem tudja használni, vagy szemléletes-képi jelentést tulajdonít neki, vagy zavaros képi tartalmakkal tölti fel. Az elvont fogalmi gondolkodás elmaradása tehát nem pusztán a diák értelmi képességeivel kapcsolatos probléma, hanem az adott tudásterületen mutatózó konkrét-érzéki tapasztalatok hiánya áll a jelenség mögött.

Herron már 1975-ben megfogalmazta, hogy a kémia egésze és az a fajta megközelítés, amit mi a tanításunk során alkalmazunk, megköveteli, hogy a diák a formális szinten legyen, tudja alkalmazni e szint műveleteit, hogy felfoghassa azokat a fogalmakat, amelyeket elé tárunk.

Ugyanakkor a kémia fogalmainak tekintve, Young (2003) tapasztalatai szerint az első éves – nem természettudományos szakirányú – egyetemisták mintegy fele még nem éri el a formális szintet; és a természettudományos, de nem kémia szakos hallgatók esetén sem sokkal jobb ennél a helyzet.

A szimbólumok szintjének nehézségei

„Kémiai ábécénk” 110 szimbólumot használ. Ezen „elemi” szimbólumokból képezhetünk aztán újabb szimbólumokat, ha megfelelő módon kombináljuk azokat, például NaCl , HCl , H_2O .

A kombinálás során figyelembe kell venni a szintaktikai szabályokat. A szintaktikát olyan fogalmak alapozzák meg, mint a vegyérték, oxidációs szám vagy elektronegativitás.

A szintaktikai szabályokon belül célszerű megkülönböztetni egymástól a kémiai helyesírást és a kémiai nyelvtant.

A kémiai szemantika a kémiai nyelv képviselőinek (szimbólumok, képletek, reakció-egyenletek) jelentését a kémiai gyakorlat szemszögéből szabja meg.

Szintaktika

A kémiai helyesírás tartalmazza azokat a szabályokat (például vegyérték, oxidációs szám), amelyek meghatározzák, hogy mely szimbólumok és milyen arányban, miként kombinálhatók.

E szabály szerint a kősó képletét a NaCl szimbólummal jelöljük, és nem lehet helyes ugyanezen anyag jelölésére a Na₃Cl, mivel mind a Na, mind a Cl egységnyi pozitív, illetve negatív töltéssel rendelkező ionként található a vegyületben, ami feltételezi az 1:1 arányt.

Az elem periódusos rendszerben elfoglalt helyéből viszonylag egyszerű logikai módszerrel kikövetkeztethető tanulóink számára, hogy milyen betű és számkombináció felel meg egy adott anyagnak, azaz például az alumínium és az oxigén elemek milyen felállásban képezik az alumínium-oxid nevű vegyületet.

Míg a többi természettudományos tárgy szimbólumhasználatára és szintaktikai szabályai többé-kevésbé racionális tervezésen alapulnak, addig a kémiai szimbólumok, képletek, egyenletek, és a kémiai szimbolizmus szintaktikai szabályainak jó része gyakorlati tapasztalatokon nyugszik.

A kémiai helyesírás által megszabott szabályrendszer meglehetősen nagy szabadságot biztosít számunkra, hiszen lehetővé teszi, hogy akár olyan szimbólumokat is definiáljunk, amelyeknek a gyakorlat szemszögéből nincs jelentése, nincs képviselője (például FrAt), de szintaktikailag teljesen helyes, és tudományosan is elfogadható. De míg létezik a hidrogén oxigénnel képzett vegyületei közül a H-O-H, a H-O-O-H is, de a homológ sor következő – egyébként szintaktikailag helyes – tagja már nem írható fel (H-O-O-O-H), mivel ez az anyag a gyakorlati tapasztalatok ismeretében nem létezhet (tartósan).

Ugyanígy gyakorlati okokra vezethető vissza, hogy a periódusos rendszerben egymás alatt lévő hidrogén és nátrium elemek klórral történő reakciójakor a diákok által hamarabb elsajátított

$2\text{Na} + \text{Cl}_2 = 2\text{NaCl}$ reakció mintájára felírt $2\text{H} + \text{Cl}_2 = 2\text{HCl}$ miért hibás.

A kémiai nyelvtan a reakcióegyenletekre ír elő szabályokat. Ez szabja meg, hogy az egyenlet két oldalán miként kell érvényesülnie a sztöchiometriai szabályoknak.

Az eredeti példánál maradva ez szabja meg, miért nem helyes a

$\text{Na} + \text{Cl}_2 = \text{NaCl}$ egyenlet, szemben a $2\text{Na} + \text{Cl}_2 = 2\text{NaCl}$ egyenlettel.

A nyelvtani szabályok írják elő továbbá, hogy nyilat vagy éppen egyenlőségjelet használjunk.

A nyelvtan és a helyesírás egymást feltételezik, hiszen a reakcióegyenletben szereplő képleteket a helyesírás feltételei szabják meg.

Ez a szabályrendszer teljesen logikus, és követhető a diákok számára. Kellő gyakorlat után helyes képleteket, sztöchiometriailag helyes reakcióegyenleteket prezentálnak diákjaink.

Ezzel kapcsolatosan a felmérések azt mutatták, hogy a diákok többsége egy reakcióegyenletben csupán betűk, számok és műveleti jelek kombinációját látja, és a felírt folyamat a számára nem jelenti a kötések felbomlását, új anyagok létrejöttét. A kémiai egyenlet rendezése a diákok számára nem több egy matematikai puzzle-nél, amelynek során egy jól működő algoritmus segítségével, a jelenség fogalmi megértésének hiányában is jó megoldáshoz lehet jutni. (Wu, Krajcik és Soloway, 2000)

Szemantika

Nehézség a kémia nyelvezetében a diákok számára a szemantikai jelentés ismerete is. Minden hetedikes évfolyamra íródott kémia tankönyv felsorolja, hogy a vegyjelnek, képletnek milyen minőségi és mennyiségi jelentést tulajdonítunk, de annak begyakoroltatására, elmélyítésére, hogy mikor melyik jelentését használjuk, csak nagyon kevés figyelem irányul.

Mivel a legtöbbször a minőségi jelentését használjuk, a többi jelentése lassan az enyészeté lesz a diákok gondolataiban.

Amíg a diákok nem szereznek kellő gyakorlatot a kémia tudományterületén, számukra sok esetben érthetatlenné válik sok olyan szintaktikai szabály, amely egy kémiában jártas személy számára magától értetődik. Ilyen probléma például, hogy mikor kell „klór” kifejezés alatt a Cl, és mikor a Cl₂ jelölést értelmezni. A tanári szóhasználatban csak a legritkább esetben hangsúlyozódik ki az, hogy milyen megjelenítési szinten értelmeződik éppen az a fogalom, ez többnyire csak a szövegkörnyezetből derülhet ki.

Az egyenletekre is igaz, hogy csak azok az egyenletek értelmezhetők a kémia számára, amelyek a szintaktikán túl gyakorlati jelentéssel is bírnak. Szintaktikailag nem lehet kifogásolni az alábbi egyenletet: $H_2 + O_2 = H_2O_2$, ugyanakkor szemantikailag helytelen, hiszen az egyenletnek nincs ilyen jelentése, a kiindulási anyagok reakciójakor ugyanis nem ez a termék képződik.

A felsoroltak érzékeltetik, hogy a kémiai fogalmak absztrakt jellege és a nyelv nagyfokú specifikussága miatt egy, az értelmi fejlődés konkrét szakaszában tartózkodó diák számára a kémia elsajátítása óriási kihívás.

A megfelelni vágyás kényszere miatt a legrövidebb útnak a gépies magolás marad. A hibásan vagy értelmezés nélkül megtanult, tévképzetekkel terhelt fogalmak pedig nem alkalmasak az egyre bonyolultabbá váló kémia értelmezésére; megkezdődik a túlélésre berendezkedés. Nem alapokat, hanem olyan kliséket, sémákat tanulnak meg, amelyekből aztán Patyomkin-falvakként építik fel ideiglenes fogalmi építményeiket.

A kutatásunkról

A Debreceni Egyetem Kémia Szakmódszertani Kutatócsoportja 2003 májusában és júniusában egy országos méretű, 726 tanuló bevonásával történő komplex, több szempont szerinti – többféle felmérőlapot tartalmazó – felmérést végzett. A felmérésben 17 hat- és nyolcosztályos gimnázium vett részt az ország legkülönbözőbb részeiből. A vizsgált korosztály a kémia tantárgy szempontjából releváns 7–11. évfolyamos diákok voltak. A vizsgálat hat- és nyolcosztályos gimnazistákra szűkítésének magyarázata, hogy ekkor nem történik a 8. évfolyam végeztével tanárváltás. A kémiai fogalmak fejlődését folyamatában vizsgálva nincs törés, azaz a diákok ugyanazon tanár ugyanazon módszerei szerint haladnak tovább tanulmányaikban.

A kémia alapfogalmait vizsgáló felmérőlap feladatai a következők voltak:

1. feladat: Atom, molekula, elemmolekula, vegyületmolekula, ion, kation, anion, egyszerű ion, összetett ion fogalma

2–3. feladat: Vegyjel, képlet jelentése

4–5. feladat: Az egyes anyagokat alkotó részecskék ismeretének vizsgálata

6. Részecskék töltésének vizsgálata

7–8. Az anyag szerveződése

A kiértékeléshez a hagyományos statisztikai módszereket és a tudástér-elméletet (Knowledge Space Theory) is felhasználtuk. Jelen írásban nem térek ki a feladatok részletes kiértékelésére, azokat az eredményeket emelném ki, amelyek a kémiai fogalmak absztraktsága, illetve nyelvezete miatt érdekeseek egy gyakorló pedagógus számára.

Fogalmakkal kapcsolatos eredmények

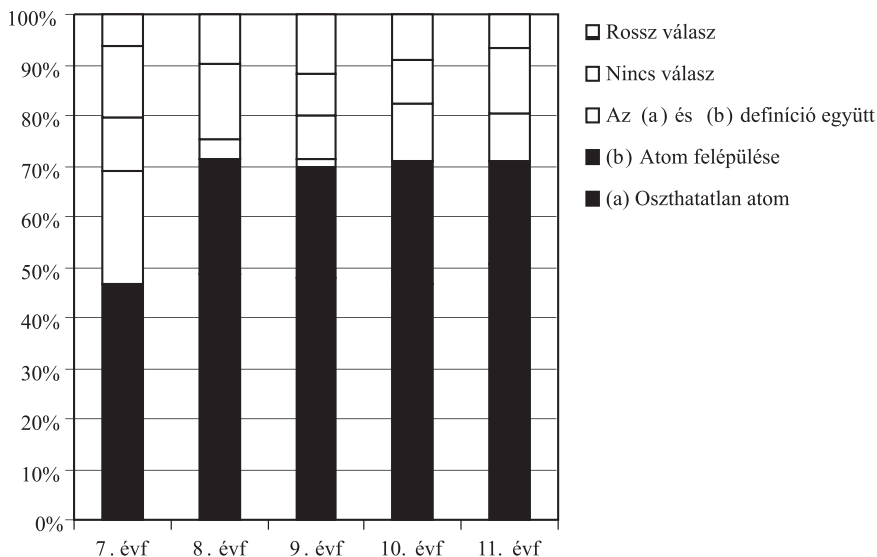
A kémia fogalmainak legfontosabbja az atomfogalom. Az első kémiás év végére oktatásunk a demokritoszi atomfogalomtól, a daltoni elemfogalmon át eljut a rutherfordi, majd a bohri atommodellig. Párhuzamosan több elméletet, több atomdefiníciót ismernek a diákok, és ahogy az elméletek egymásutánisága létrehozta a tudományban a fogalmi váltást, ezt a fogalmi váltást várnánk diákjainktól is.

Sequeira és Leite (1990) felmérése alapján például a nyolcadikosoknak 29%-a a tizedikeseknek 10%-a nem tudott válaszolni arra a kérdésre, hogy mi az atom.

Német középiskolás diákok 50 százaléka egy gömbnek rajzolta az atomot, kvantummechanikai ismereteik ellenére is. (Bethge és Niedderer, 1996) Ugyanerre az eredményre jutott Harrison és Treagust (1996) is. Felmérésük szerint a diákok 55 százaléka csupán egy gömbként (körként) értelmezi (rajzolja) le az atomot.

Bethge és Niedderer (1996) vizsgálatai alapján a diákok a modellek közül azt tartják elfogadhatónak, amelyiket leginkább el tudják képzelni a valóságban.

A tanulói válaszok csoportosításánál – praktikus szempontból – az értékelhető válaszokat az oszthatatlan atom, illetve az atom felépülése kategóriákba soroltuk be. Feltételeztük azt, hogy az atomnak oszthatatlan részecskévé (gömbbé) nyilvánítása inkább a fogalmi fejlődés konkrét szakaszára jellemző, míg a az elemi részecskéket vagy az atommodelleket használó definíciókat adók túlléptek ezen a kezdeti szakaszon. A válaszok megoszlását mutatja a 2. ábra.



2. ábra. Az atom definícióinak megoszlása

Mint látható, a magyar diákok atomról alkotott elgondolása független attól, hogy melyik évfolyamra járnak. Gyakorlatilag minden évfolyamon a diákoknak mintegy 50 százaléka oszthatatlan golyóként, az anyagok felépítőjeként kezeli az atomot. A tanulók körülbelül 30 százaléka már az atom felépítését is belevonja definíciójába, míg diákjaink 20 százalékának egyáltalán nincs az atomról értékelhető elképzelése.

Ez utóbbi is igen elszomorító adat, de az, hogy az atomfogalom ennyire megreked a kezdeti szinten, az azt mutatja, hogy az oktatási folyamat nem eredményes, lényegében

nem változik a kémia tudásterületén azon diákok száma, akik az absztraktabb atomfogalomra térnének át.

A tanulmányok első éven túli szakaszában már az atom-, molekula-, ionfogalom memorizáláson túli értelmezése szükséges. Ha a fogalmi szint még mindig az oszthatatlan építőelem atomnál rekedt meg, akkor nagyon nehéz olyan fogalmakat bevezetni, ahol például elektronátadás, protonátmenet, oxidációs szám változás történik

Definíciókkal kapcsolatos észrevételek

A definíciók jelentős része nem felel meg a definiálás formai követelményeinek. Sok tanuló adott csonka definíciót. Ezekből hiányzik a besoroló fogalom, vagy a viszony, sokszor a fogalom neve sem szerepel. Például „apró részecske”, vagy „Minden test atomokból áll össze”, vagy „A legkisebb anyagi részecske”. Sok válasz állt egy szóból, vagy csupán egy adott képviselő képletével, vegyjelével válaszolták, hogy kikerüljék a nyelvi buktatókat.

A bevéő tanulás eredménye lehet, hogy a legkedveltebb – legelőször rögzült – atomdefiníció: „Az atom az anyagok legkisebb, oszthatatlan része” változatlan formában, tömegesen köszön vissza minden évfolyamon.

A mechanikus felidézés sematikusságára vezethető vissza az is, hogy a kémia két különböző szintjére adott atomdefiníció egyesítésével állítanak elő önellentmondásos atomdefiníciót:

„[Az atom] Oszthatatlan részecske, amely atommagból és elektronfelhőből épül fel.”

Az első két kémiás évfolyamon még nem birtokolják egészében a kémia nyelvezetét, ezért a köznap szókészlettel próbálják meg körülírni az adott fogalmat:

Atom

„Legkisebb részegység, amit már tovább nem lehet bontani.” (7. évf.)

„Elemi parány” (7. évf.)

„A legkisebb alkotóelem” (7.évf.)

„Azonos fajtájú részecskék összessége” (7. évf.)

„Élőlények parányi eleme, része, az anyag kémiailag oszthatatlan része, atomrács is van” (8.évf.)

„A világmindenség legkisebb része” (8. évf.)

Molekula

„Összetett atomok” (8. évf.) azaz egymás mellé helyezett, összerakott atomok

„Atomok összessége” (9. évf.)

„Atomokból összeállt kémiai részecske” (8. évf.)

„Több atom kapcsolatba lépése után jön létre” (8. évf) azaz több atom összekapcsolódásával

„Atomokból álló csoport” (8. évf)

Az anyag szó is egyfajta jokerként szerepel sok diák definíciójában. Ezzel próbálják meg kikerülni, helyettesíteni az illető egység konkrét megnevezését:

Elemmolekula: „Egy anyag kapcsolódott állapotban.” (8. évf.)

„Csak egy bizonyos anyagból képződött molekula. Pl: H_2 ” (9.évf.)

Egyszerű ion: „Azonos minőségű anyagot tartalmazó ion” (10. évf.)

Atom: „Olyan anyagok, amelyekre ugyanazon tulajdonságok a jellemzőek” (9. évf.)

Vegyületmolekula: „Amikor két különböző anyag valami újat hoz létre” (9. évf.)

Ion: „Olyan anyag, aminek töltése van” (9.évf)

Molekula: „Elemekből felépülő anyag” (8. évf.)

A legérdekesebb észrevétel, ami eddig a kémia tévképzeteivel kapcsolatos gyűjteményekben nem szerepelt, az atom elemi részecskének nyilvánítása.

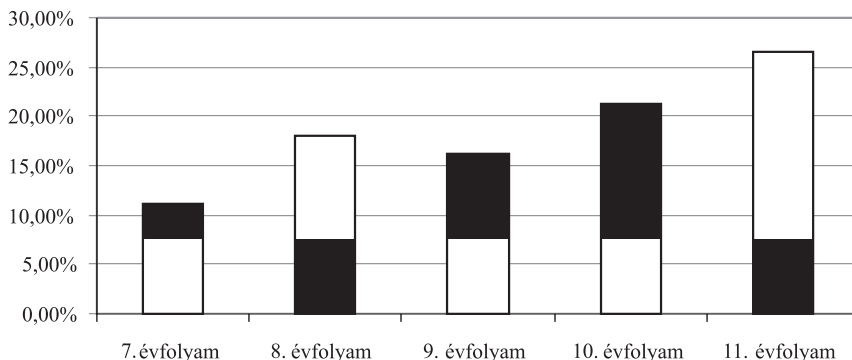
Például:

„[Az atom] Olyan elemi részecske, amely protonokból, neutronokból és elektronokból épül fel” 10. évf.

„[Az atom] Elemi részecske, kémiaiilag nem bontható tovább” 11. évf.

Az elemi jelző atomra értelmezett felbukkanása a definícióban teljesen lerontja annak értékét.

Az ilyen definíciókat adó tanulók számát mutatja a 3. ábra.



3. ábra. Az atomot elemi részecskének nyilvánító tanulók százalékos aránya

A hibás válaszok mellett elenyésző azok száma, akik valóban az atomot felépítő részecskéket értik az elemi részecske alatt.

Az elemi szó népszerűségének magyarázata egyértelműen nyelvi, értelmezési problémára vezethető vissza. Az elemi szó ugyanis nemcsak az atommal kapcsolatos definíciókban bukkan fel.

A H vegyjel jelentése: „Elemi hidrogénrészecske” (10. évf.)

„Kation: pozitív elemi töltéssel rendelkező elemi részecske” (10. évf.).

„Elemmolekula: a molekula kizárólag elemi részecskéket tartalmaz” (9. évf.).

Ugyanazon tanulóknál a definíciók, és a többi feladatra adott válaszok összevetése során kiderült, hogy az elemi szó a diákok többségénél nem a fizika által használatos elemi jelzőt takarja. Ennek egyik oka, hogy az elemi részecske hangsúlyos megjelenése a 12. évfolyam fizika tananyagához kötődik, kémiából pedig nem fordítunk különösebben nagy hangsúlyt arra, hogy a protont, neutron, elektront nevezzük elemi részecskének.

Ennek következtében a diákok számára az elemi jelző jelenti egyrészt az „alapvető-meghatározó” jelzőt:

„Legkisebb önálló elemi egység, a szó a görög oszthatatlan (atomosz) szóból, ered” (10. évf.) definíció például arra utal, hogy ez egy alapvető egység. Egy 11. osztályos diák például a következő definíciókat adta: „Az atom elemi részecske”, „A molekula több atomból felépülő elemi részecske”, és „Az ion töltéssel rendelkező elemi részecske”. Tehát az anyagokat felépítő alapegységeket minősíti az elemi jelzővel.

Másrészt az „elemből képződött” jelzőt:

„Elemmolekula: elemi atomokból álló kémiai részecske.” (10. évf.)

„Elemmolekula: elemi részecskék kapcsolódnak molekulává. Pl O_2 , N_2 , H_2 (10. évf.)

A példákból egyértelműen kiderül, hogy egy elemnek az atomjaiból álló molekula ki-fejezést érti rajta.

A fentebb idézett első definíción átszűrődik, hogy ez a daltoni elemdefinícióból származó, diákok általi rövidítés. (Dalton elemdefiníciója: „Az elem olyan anyag, amely azonos típusú atomokból áll.”)

A diákok a következő logikai utat követik: annak mintájára, hogy például Budapest lakói a budapestiek, ha az elemeket alkotó részecskéket atomoknak nevezzük, akkor ezek az elemi részecskék – elemi atomok.

Ennek ismeretében érthető, miért találtunk olyan sok „A legkisebb elemi részecske, alkotó részei: neutron, proton, elektron.” definíciót az atomra.

Az elemi szó jelentését tovább bonyolítja, hogy egy újabb kémiai fogalomban jelenik meg, az „elemi állapotú előfordulás”-ban. Ez további értelmezési zavart kelt diákjaink körében. (4. ábra)

Különösen nyilvánvalóvá válik ez az annál a kérdésnél, ahol az elemmolekula definíciójára kérdeztünk rá, ahol az elemi állapotú előfordulást ötvözni igyekeznek az elemmolekula fogalmával:

„Az adott elem a természetben így fordul elő, nem pedig atomként” (7. évf.)

„Ami a természetben is előfordul” (7. évf.)

„Egy adott elemnek a molekulája, egy anyag elemi állapotban csak elemként fordul elő (8. évf.)

„Az elemek molekulái, amiben természetes formában előfordulnak pl.: O_2 ” (9. évf.)

„1 molekula 1 atomból áll, nemesgázokból áll” (11. évf.)

Látható az igyekezet, hogy a természetben előforduló elemi állapotú gázmolekulákra vonatkoztassák a fogalmat.

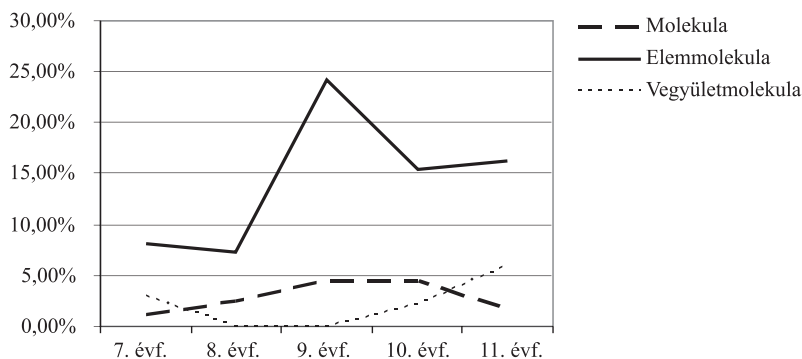
A molekula, elemmolekula és vegyületmolekula fogalma egyébként lehetőséget teremt arra, hogy a makro- és az atomi szinten adott fogalmak keveredését megtapasztaljuk diákjainkban. Nagyon gyakori az elem és az atom, illetve a vegyületet és a molekula fogalmának keveredése:

Elemmolekula:

„Elemekből felépülő molekula” (7–11. évf.)

„A molekula csak elemekből épül fel” (10. évf.)

„Két ugyanolyan elem összekapcsolódása H_2 , O_2 ” (10. évf.)



4. ábra. Az atom – elem fogalmának keveredése az egyes definíciókban

Ugyanez a fogalmi keveredés előáll a vegyületmolekula megfogalmazásánál is:

„Különböző elemeket tartalmazó molekula” (7–11. évfolyam)

„Különböző elemeket tartalmazó molekula $NaCl$, H_2SO_4 ” (8. évfolyam)

A vegyületmolekulánál nem nyilvánvaló a diákok számára, hogy melyik a nagyobb egység: a molekulák alkotják a vegyületet vagy a vegyületek alkotják a molekulákat, esetleg a két fogalom ekvivalens egymással? Nem ritka az ilyen meghatározás:

„Vegyületek által alkotott molekula (7–11. évf.)

„Olyan molekula, mely vegyületekből épül fel (7–11. évf.)

Magának a „vegyül” szónak a továbbgondolása jelenik meg a vegyületmolekula egyik értelmezésében, amikor úgy gondolják, hogy ez a fogalom olyan molekulát jelenthet, amely más molekulák vegyülésével/reakciójával állt elő:

„Például $\text{CO}_2 + \text{H}_2\text{O} = \text{H}_2\text{CO}_3$ ” (11. évf.)

„Kétféle molekula vegyülete” (11. évf.)

„Többfajta molekulát tartalmaz” (9. évf.)

Ugyanez a logika jelenik meg az összetett ion fogalmánál. Az összetett szó a hétköznapi napokban az egymáshoz rakott, összeillesztett értelmezést is jelenti, ezt továbbgondolva születtek meg az alábbi definíciók:

„Kation és anion is megtalálható benne” (10. évfolyam)

„Többféle iont is tartalmaz pl.: Na^+OH^- ,” (8. évfolyam)

„Különböző töltéssel rendelkező ionok összekapcsolódása” (7–11. évfolyam)

„Az összetett ion több ionból épül fel pl.: Hg^{2+} , Cl^{2-} ,” (10. évfolyam)

Maga a sószerű vegyület jelenik meg a diákok definícióiban, hiszen az anion és kation rendeződik egymás mellé, „tevődik össze”.

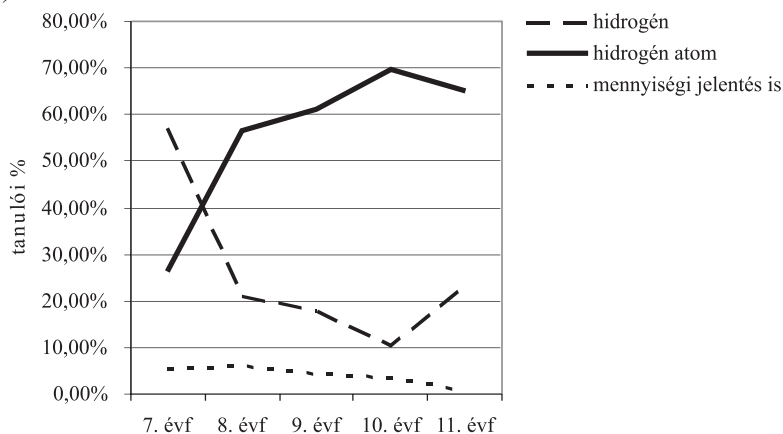
Ennél lényegesen egyszerűbb volt értelmezni azokat a válaszokat, ahol az egyszerű ion jelentéseként az egyszerű, negatív vagy pozitív töltéssel rendelkező iont jelölték, míg az összetett ion fogalmaként – szintén rosszul, de következetes logikával –, a többszörös töltéssel rendelkező ionokat adták meg.

Kémiai jelrendszerrel kapcsolatos eredmények

Wu, Krajcik és Soloway (2000) a természettudományos oktatással kapcsolatos találkozik egyikére készített cikkükben foglalták össze a tapasztalatokat. Szerintük a tanulók többségének kémiai megértését a köznap életből szerzett tapasztalatai irányítják, ezért, hajlamosak az érzékelhető [makro] szinten megrekedni. Ezáltal nem képesek megjeleníteni a részecskeszinten bekövetkező jelenségeket, és azok szimbolikus leírását. Vizsgálatokat végeztek azzal kapcsolatban, hogy milyen szinten [makroszkopikus-atomi-szubatom] értelmezik a diákok az egyes kémiai jelöléseket, mint például $\text{Cu}_{(s)}$, $\text{H}_2\text{O}_{(l)}$, és $\text{Cl}_{2(g)}$. A tapasztalat az volt, hogy a tanulók többsége összekeveri az atom és a molekula fogalmát. Sokan közülük a víz képletére történő kérdéskor annak makroszkopikus szinten tapasztalt tulajdonságait adták meg. Az atomi-molekuláris szint modelljeit helytelenül használták fel a magyarázataikhoz. Például a tanulók 20 százaléka tanulmányai során annál a gondolatnál maradt, hogy a víz képletében található H_2 azt jelenti, hogy a víz egy egységnyi H_2 gázt tartalmaz. Néhány tanuló azon a véleményen volt, hogy a $\text{H}_2\text{O}_{(f)}$ és a $\text{Cl}_{2(g)}$ egy részecske jelölése, és nem volt tudomása arról, hogy itt atomok összekapcsolódásáról is szó van. A tanulók sikerrel ismerték fel a klór és a hidrogén jelölését, de jelentésében már visszatértek a makroszintű tulajdonságokhoz. Nagyon sok tanuló még kémiai tanulmányainak végétével sincs tisztában a képlet jelentésével, néhányan csak a név rövidítéseként értelmezik a képletet, és nem az illető anyag felépülésére utaló információt látják benne. Mások a képletben található elemek szimbólumait úgy értelmezik, hogy a képlet ezen elemek keverékéből áll elő.

Vizsgálatunk arra irányult, hogy milyen jelentést tulajdonítanak diákjaink a vegyjelnek és a képletnek.

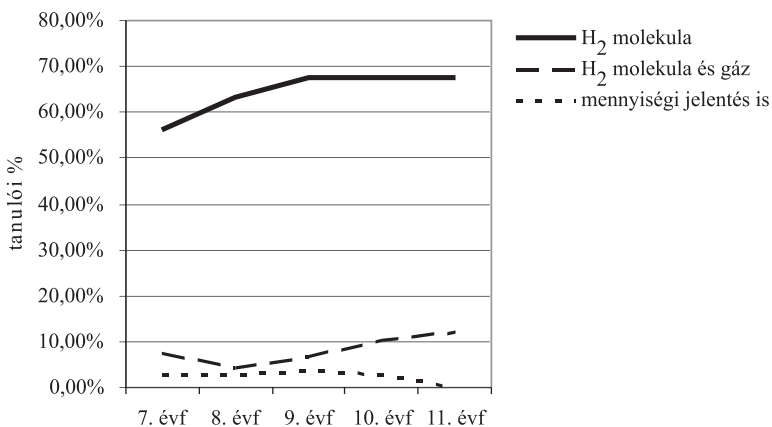
Tapasztalatunk szerint nagyon kevés volt az a diák, aki a H , a H_2 , illetve a H^+ jelölések értelmezésénél kitért a mennyiségi meghatározásokra is. A többség számára a vegyjel és a képlet az illető anyagfajta nevének rövidítését vagy egy entitását jelenti csupán. (5. ábra)



5. ábra. A H vegyjel értelmezése

Minden évfolyamon előfordult az a válasz, hogy a H jelölés „az elemi hidrogént” vagy „elemi állapotú hidrogént”, illetve „elemi hidrogénrészecskét” jelent. Ez korábbi értelmezésünk szerint a hidrogént mint elemet – téves szóhasználattal az „elemi hidrogént” jelöli.

A hidrogénmolekula esetén is a képlet minőségi jelentése szerepelt a legtöbb válaszban. (6. ábra)



6. ábra. A H_2 képlet értelmezése

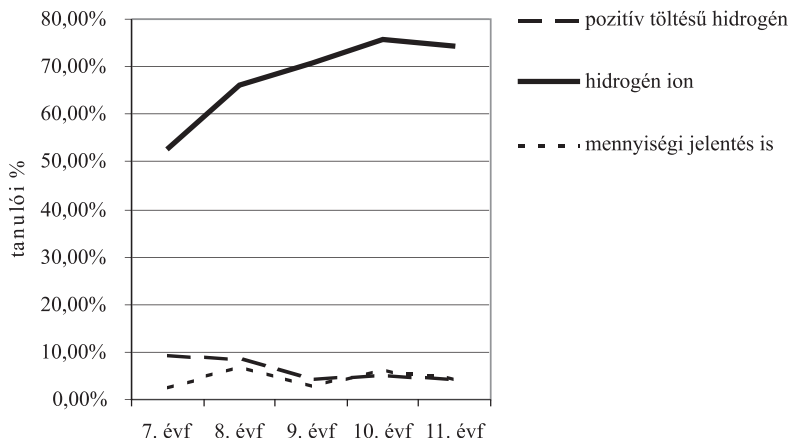
A H_2 jelentésére adott hibás válaszok között nálunk is megjelent a nemzetközi tapasztalatok által leírt válasz, hogy „Molekula, a víz képletében is így írjuk” (7. évf.). A diák számára ez a H_2 jelentésében megegyezik a víz képletében szereplő $H_2(O)$ -val.

Sokkal gyakoribb hibának bizonyult, hogy a H_2 képletet összekeverték a 2H vegyjellel, a deutérium jelölésével.

„Deutérium: a hidrogénizotóp $1p^+$ és $1n^0$ tartalmaz” (7. évf)

„A hidrogén második izotópjá deutérium (2 neutron tartalmaz)” (8. évf.)

Tanulói részről a legsikeresebb definíciók közé tartozott az ion fogalma, hiszen nagyon egyszerűen megadható a fogalom („Töltéssel rendelkező részecske”). De a H^+ jelentésének értelmezésekor érzékelhető volt egy kis bizonytalanság. (7. ábra)



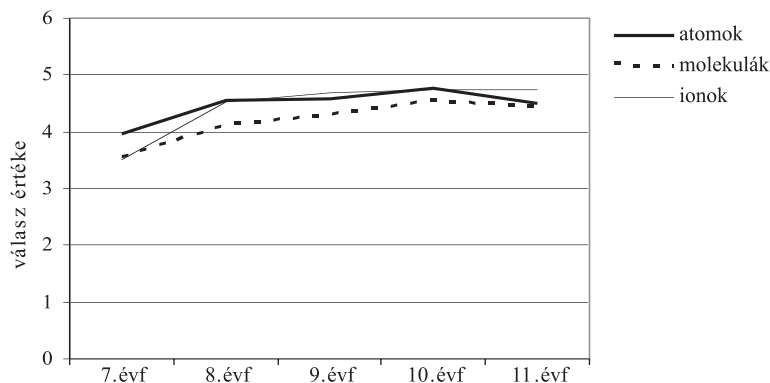
7. ábra. A H^+ jelölés értelmezése

Míg a H jelölést kötni tudták a periódusos rendszerben látható H vegyjelhez, vagy a H_2 jelölést a makroszint hidrogén gázához, addig az ionfogalomra nem található ennyire egyértelmű link a hétköznapi dolgainkra. Ezért adták sokan válaszként a H^+ -ra a pozitív hidrogént, amelyről nem dönthető el igazán, hogy mit is akar jelenteni, atomot, vagy molekulát, esetleg gázt.

Ugyanez az értelmezésbeli bizonytalanság jelenik meg, a „Pozitív töltésű egyatomos hidrogén gáz” (10. évf.), illetve a „Hidrogén, csak máshogy van leírva” (8. évf.) válaszban.

A kémiai jelölésrendszer vizsgálatánál a következőkről kellett eldönteni, hogy azok az elem, molekula vagy ion kategóriájába sorolhatók-e: C Ca^{2+} H_2O He Hg K^+ N_2 NH_3 OH^- S S₈ S^{2-} SO_4^{2-}

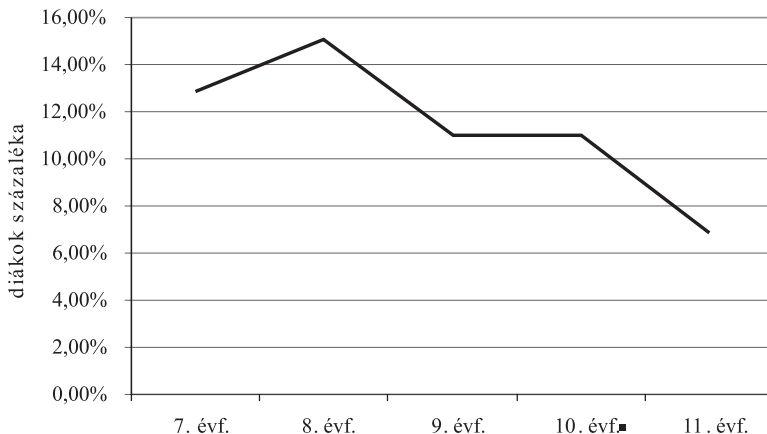
A feladat értékelésénél 5-ös volt a válasz értéke, amennyiben minden jelölést helyesen sorolt be a tanuló, de ha kihagyott valamit, vagy rossz anyagot sorolt be, ez mind egy-egy ponttal csökkentette a válasz értékét (0 pontig). (8. ábra)



8. ábra. A vegyjel, képletek besorolásának sikeressége

Látható, hogy az első kémiás év értelmezési nehézségei után egészen jó szinten ismerték fel a diákok a jelöléseket. Kialakítottak egy értelmezési sémát, amely szerint, ha a jobb alsó sarokban van index, az molekulát, ha pedig a jobb felső sarokban, az iont jelöl.

Várhatóan akkor következik be probléma, amikor alul és fölül is megjelenik az indexelés, amint az például a szulfát-ionban (SO_4^{2-}) látható. (9. ábra)



9. ábra. Azon diákok százalékos aránya, akik a szulfát-iont molekulaként értelmezik

Az első két évben sokan mind a molekula, mind az ion kategóriájába besorolták a szulfát-iont, mert nem tudták eldönteni, hogy melyik a magasabb rendű index, az ion vagy a molekula jelölése.

Következtetések

A kémia fogalmi rendszerének és szaknyelvének egyidejű elsajátítása óriási kihívás egy 7. évfolyamos diák számára. Ez az első olyan tárgy, amelynek fogalmi rendszere kívül esik a köznapi élet fogalmain, és a hozzátartozó nyelv elemei sem követik azt a logikai sorrendet, amely a köznapi nyelv esetében használatos.

Hogy diákunk otthonosan mozogjon a kémia világában is, az szükségeltetik, hogy kellő időt fordítsunk a fogalmi alapozásra. Értelmes tanulás csak akkor történhet, ha az új fogalmak szervesen be tudnak épülni a már meglévő fogalmi készletbe, ellenkező esetben a tanulás mechanikus bevésődés lesz. Mivel ritkán teremtünk közvetlen kapcsolatot a tudás elsajátítása és alkalmazása között, a megszerzett tudás a tanulók többségének idegen és érthetetlen, és éppen ezért megjegyezhetetlen is.

Tapasztalataink szerint a szaknyelv elsajátítása is gondokat okoz. A nyelv a kommunikáció eszköze, s amennyiben nem megfelelő a kódrendszer, a tanuló nem képes kommunikálni. A csökkenő óraszámok, a tanterv szorítása miatt még kevesebb a szóbeli feleltetés, és írásban sem az esszéjelleg dominál. Abból, hogy a diák használja az elsajátítandó fogalmakat, még nem következik, hogy érti is a fogalom lényegét. Ha csak tesztjellegű feladatokat, vagy rövid, egyszavas válaszokkal megoldható dolgozatokat íratunk, nem feleltetünk, nem javítjuk ki a szaknyelvvvel kapcsolatos hibákat, azzal mintegy rögzítjük a diák által felületesen megtanult ismereteket. (1)

Jegyzet

(1) Köszönetemet fejezem ki témavezetőmnek, Tóth Zoltánnak, a Debreceni Egyetem Kémia Szakmódszertani Részlege docensének, aki szakmai tanácsai-

val, iránymutatásával segítségemre volt e cikk megírásában. A munkát az OTKA (T-049379) támogatta.

Irodalom

- Bethge T. – Niedderer H. (1996): Students' conceptions in quantum physics. In *Ridvan Unal and Dean Zollman Students' description of an Atom: A Phenomenographic Analysis*. <http://perg/phys.ksu.edu/papers>
- Cassels – Johnstone (1980): Understanding of non-technical words in science. In Prophet, Bob – Towse, Peter (1999): Pupils' Understanding of some non-technical words in science. *School Science Review*, 81, (295) 79.
- Thagard, P. – Toombs, E. (2005) Atoms, Categorization and Conceptual Change In Cohen, H. – Lefebvre, C. (2005, szerk.): *Handbook of Categorization in Cognitive Science*. Elsevier Science B.V. 243–253.
- Gardner, P. L. (1972): Words in Science In: Prophet, Bob – Towse, Peter (1999): Pupils' Understanding of some non-technical words in science *School Science Review*, 81, (295) 79.
- Jacob, C. (2001): Analysis and Synthesis: Interdependent Operations in Chemical Language and Practice. *International Journal for Philosophy of Chemistry*, 7, 1. www.hyle.org/journal/issues/7/jacob.htm
- Harrison, A. G. – Treagust, D. F. (2000): Learning about Atoms, molecules, and Chemical Bonds: A Case Study of Multiple-Model Use in Grade 11 Chemistry. *Science Education*, 84, 352–381.
- Herron J. D. (1975): Piaget for Chemists. *Journal of Chemical Education*, 52, (3), 146
- Hinton, Michael E. – Nakhleh, Mary B. (1999): Students' Microscopic, Macroscopic, and Symbolic Representations of Chemical Reactions. *Chem. Educator*, 4, 158–167
- Johnstone, Alex H. (2000): Chemical Education Research: Where from Here? *Chemistry Education*, 4, 34–38.
- Lemke, J. L. (1982): Talking physics. *Physics Education*, 17, 263–267
- Osborne, J. (1996): Untying the Gordian Knot: diminishing the role of practical work. In Prophet, Bob – Towse, Peter (1999): Pupils' Understanding of some non-technical words in science. *School Science Review*, 81, (295) 79.
- Piaget, J. – Inhelder, B. (1999): *Gyermeklélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Prophet, Bob – Towse, Peter (1999): Pupils' understanding of some non-technical words in science. *School Science Review*, 81, (295) 79.
- Sequeira, M. – Leite, L. (1990): On relating macroscopic phenomena to microscopic particles at the junior high school level. In *Ridvan Unal and Dean Zollman Students' description of an Atom: A Phenomenographic Analysis*. <http://perg/phys.ksu.edu/papers>
- Young, John C. (2003): *From Concrete to Formal*. <http://ast.ednet.us.ca/journal/journal> 2006. október
- Wu Hsin-Kai – Joseph S. Krajcik – Elliot Soloway (2000): *Promoting Conceptual Understanding of Chemical Representations: Students' Use of a Visualisation Tool in the Classroom*. http://hi-ce.org/papers/2001/promoting_understanding/Wu-NARST00.pdf



Az Iskolakultúra könyveiből

A fizikai és kémiai változások azonosításával kapcsolatos tudásszerkezet

Fejlődik-e a tanulók fizikai és kémiai változások azonosításával kapcsolatos fogalmi rendszere az életkor előrehaladtával? Miként szerveződik a makro-, részecske- és szimbólumszinteken megfogalmazott változások azonosításával kapcsolatos tudás a tanulók kognitív rendszerében? Történik-e kimutatható változás ebben a tudásszerkezetben az iskolai tanulmányok során?

A kémia alapfogalmai közé tartozó fizikai és kémiai változás az első kémiaórák anyaga az iskolában. A tantervkészítők és tankönyvírók szerint ez a két fogalom annyira alapvető a kémia tanulása szempontjából, hogy a fizikai és kémiai változás megfogalmazásával, a két folyamat közötti különbségtétellel kell kezdeni a kémia tanítását és tanulását. Sajnos, a tanítási tapasztalatok nem igazolják ezt az optimizmust. A tanulók nemhogy kémiai tanulmányaik kezdetén, de még érettségire készülve sem mindig tudnak különbséget tenni fizikai és kémiai változás között.

Makro-, részecske- és szimbólumszinten megfogalmazott kémiai és fizikai változások, valamint oldási folyamatok azonosításával kapcsolatos írásbeli teszttel vizsgáltuk 7–11. osztályos tanulók teljesítményét és tudásszerkezet.

Elméleti háttér

A fizikai és kémiai változás fogalmát a kémia tudománya hozta létre saját elméleti rendszerének leírására. Mint ún. tudományos fogalmak távol állnak az emberek hétköznapi életétől és ezért nehezen is tanulhatók. Megértésüket tovább nehezíti, hogy – a kémia számos fogalmához hasonlóan (Tóth, 2001, 2002a) – három szinten lehet értelmezni és definiálni őket: az érzékelhető valóság szintjén (makroszint), a részecskék (atomok, molekulák, ionok) szintjén (szubmikro- vagy részecskeszint) és a kémia sajátos szimbólumrendszerével (vegyjelekkel, képletekkel, reakcióegyenletekkel) (szimbólumszint). (Tóth, 1999, 2000, 2001, 2002a)

A fizikai és kémiai változás makroszintű értelmezése általában azzal kapcsolatos, hogy a kémiai változás során új tulajdonságú anyag képződik, illetve a kémiai változás az anyag kémiai tulajdonságait változtatja meg. A részecskeszintű meghatározások vagy az elektronszerkezet megváltozására, vagy a részecskék közötti (elsőrendű) kémiai kötések felbomlására és kialakulására helyezik a hangsúlyt. A szimbólumszintű definíció pedig a kémiai reakciót a kémiai egyenlettel (reakcióegyenlettel) azonosítja. Egy, a magyar tankönyvcsaládok fizikai és kémiai változással kapcsolatos tárgyalásmódját összehasonlító elemző tanulmány szerint (Tóth, 2002b) a legtöbb tankönyv többször is tárgyalja a kémiai változást, általában először makroszinten, majd részecskeszinten és végül a szimbólumok szintjén, de igazán jól használható, minden esetben kielégítő definíciót egyik tan-

könyv sem tud adni. A makroszintű definíciókkal az a legnagyobb probléma, hogy nem jól definiált fogalmakkal („új minőségű/tulajdonságú anyag” képződése, „az összes/kémiai tulajdonság” megváltozása) próbálják leírni a kétféle folyamat lényegét. A részecskeszintű definíciók már lényegesen kezelhetőbb leírást adnak („megváltozik a részecskék elektronszerkezete”, „új kémiai kötések bomlanak fel és alakulnak ki”), csak az a baj, hogy számos olyan folyamatot (például csapadékképződési reakció, cserebomlás, ionrácsos vegyületek oldása, egy fémtárgy széttörése vagy összehegesztése stb.) ismerünk, amelynek besorolása a részecskeszintű definíciók alapján nem ad helyes eredményt. A besorolás szempontjából talán a legkritikusabb folyamat a hétköznapi életben is gyakran előforduló oldás. Itt csúcsosodik ki az a probléma, hogy a kémiai változás makroszintű („új tulajdonságú anyag megjelenése”) és részecskeszintű („új kémiai részecske képződése”) értelmezése nem esik egybe. Ez eredményezi a tankönyvi tárgyalásmódok ellentmondásosságát vagy újabb fogalmak (például „fizikai oldatok”, „kémiai oldatok”, valamint „fizikai-kémiai változás”) bevezetését.

A fizikai és kémiai változás különböző szintű értelmezése közötti ellentmondások miatt Brosnan (1999) megkérdőjelezte ezek taníthatóságát, illetve a kémiai tanulmányok kezdetén való tárgyalását. Véleménye szerint a két változás között csak az tud igazából különbséget tenni, aki kellően ismeri az anyag átalakulásainak makro- és részecskeszintű jellemzőit.

Valószínűleg meg kellene változtatni a tanítási sorrendet is, csak a fizikai és kémiai változások alapos, minden szintre kiterjedő megismerése után célszerű az oldási folyamatokat tárgyalni. Pozitív jel viszont, hogy az oldási folyamatok azonosításához szükséges tudásban egyre meghatározóbbá válik a részecskeszintű értelmezés a kezdeti makroszintű értelmezéssel szemben.

A tanulóknak a fizikai és kémiai változás azonosításával kapcsolatos problémáiról és tévképzeteiről számos tanulmány született, melyek összefoglalója olvasható Taber (2002) és Barker (2000) munkájában is. A nagyszámú külföldi tanulmányból hármat emelünk ki: Stavridou és Solomonidou (1989) azt vizsgálták, hogy a tanulók hogyan tesznek különbséget fizikai és kémiai változás között. Megállapították, hogy a tanulók többsége a kémiai változást vagy az anyag vissza nem fordítható átalakulásaként, vagy két anyag kölcsönhatásaként értelmezi.

Tsaparlis (2003) pedig azt találta, hogy a tanulók többsége különbséget tesz kémiai változás és kémiai reakció között és olyan külső jegyeket, mint például a gáz- vagy habképződés egyértelműen a kémiai reakció jelének tartja. Solsona és mtsai (2003) a kémiai változásról két különböző időpontban írt tanulói esszéik elemzése során arra a megállapításra jutottak, hogy a kémiai tanulmányok előrehaladása nem eredményezett kimutatható fejlődést a tanulók kémiai változással kapcsolatos gondolkodásában. Egy korábbi tanulmányunkban (Kiss és mtsai, 2005) azt elemeztük, hogy milyen jellemzőket tulajdonítanak a magyar 7–11. évfolyamra járó tanulók a fizikai és kémiai változásnak. A vizsgált 25 jellemző közül 12 esetében (fényjelenség, halmazállapot-változás, az anyag visszafordítható átalakulása, részecskék elektronszerkezetének megváltozása, elsőrendű kötések egyidejű felbomlása és kialakulása stb.) tudtunk kimutatni pozitív változást az életkor előrehaladtával. Ugyanakkor – elsősorban a kémiai változás esetén – 32 tévképzetet találtunk (például a színváltozás kémiai változásra utal, elsőrendű kémiai kötések csak kémiai változás során alakulhatnak/bomolhatnak fel, csak a kémiai folyamatokat lehet vegyjelekkel és képletekkel leírni stb.) a tanulók jellemző hibás válaszai mögött.

A fizikai és kémiai változás megkülönböztetése, különösen az oldás besorolása azonban nemcsak a tanulóknak jelent problémát. Taber (2002) kémiai tévképzetekről szóló

összefoglaló munkájában beszámol arról, hogy a nátrium-klorid vízben való oldásának megítélése mennyire megosztotta a tanárokat. Voltak, akik fizikai változásnak ítélték mondván, hogy „a NaCl fizikai módszerekkel visszanyerhető” vagy „a víz szerkezete nem változott meg” vagy „a kémiai összetétel nem változott”. Mások úgy vélték, hogy a folyamat nem kategorizálható, hiszen bár valóban megfordítható, de benne elsőrendű kötések szakadnak fel, és ez a kémiai változás jele is lehet. Megint mások, épp az előzőekre hivatkozva mindkét kategóriába besorolták a só oldását. A kémiai változás mellett voksolók az ionos kötés felszakadását és a hidratált ionok képződését emelték ki.

Látható tehát, hogy két, egyértelműen nem definiálható fogalommal állunk szemben. Ezért is fontos és érdekes megvizsgálni, hogy miként alakul a magyar általános és középiskolás tanulók fizikai és kémiai változások megkülönböztetésével kapcsolatos fogalmi rendszere, tudásszerkezete.

A kutatás célja

Ebben a tanulmányban a fizikai és kémiai változás megértésével, fogalmának fejlődésével kapcsolatos vizsgálatunk néhány részeredményéről számolunk be. Egy empirikus vizsgálat eredményeinek értékelése során a következő kutatási kérdésekre kerestük a választ:

- Fejlődik-e a tanulók fizikai és kémiai változások azonosításával kapcsolatos fogalmi rendszere az életkor előrehaladtával?
- Miként szerveződik a makro-, részecske- és szimbólumszinteken megfogalmazott változások azonosításával kapcsolatos tudás a tanulók kognitív rendszerében?
- Történik-e kimutatható változás ebben a tudásszerkezetben az iskolai tanulmányok előrehaladtával?
- Megfelel-e a tudás szerveződése annak a hierarchiának, amely a fizikai és kémiai változás tanításának sorrendjében nyilvánul meg?

A vizsgálat eszköze, alanyai és lebonyolítása

A felméréshez egy három feladatblokkból álló írásbeli tesztet készítettünk. Az első blokkban a fizikai és kémiai változás definíciójának megfogalmazásával, valamint példák megadásával kapcsolatos nyíltvégű kérdéseket kellett a tanulóknak megválaszolni. A második blokkban (*1. ábra*) egy-egy különböző szinten (makro-, részecske- és szimbólumszinten) leírt tipikus fizikai és kémiai változást, valamint oldási folyamatot kellett a tanulóknak azonosítaniuk, és válaszukat szövegesen is indokolni. Ennek a 9 feladatból álló blokknak az elemzése képezi a jelen tanulmány tárgyát. Tanulmányunkban azonban nem foglalkozunk a zártvégű kérdésekre adott válaszok indoklásával, ennek értékelése még a jövő feladata. A harmadik blokkban 25 állítást kellett a tanulóknak besorolniuk annak megfelelően, hogy csak a fizikai, csak a kémiai, vagy mindkét, esetleg egyik változást sem jellemzi. Ennek a feladatblokknak a részletes elemzését korábban már publikáltuk. (*Kiss és mtsai, 2005*)

A vizsgálatba bevont tanulók 17 hat- és nyolcosztályos gimnázium 7–11. évfolyamos diákjai voltak, összesen 776-an. A minta évfolyam szerinti eloszlását az *1. táblázat* mutatja. Felmérésünket azért korlátoztuk csak a hat- és nyolcosztályos gimnáziumokra, hogy minimálisra csökkentjük a 8. évfolyam után az iskolaváltásból adódó differenciálódás torzító hatását. A felmérésre 2003 májusában, júniusában, tehát a tanév végén került sor. A feladatlapokat a szaktanár felügyelete mellett normál tanítási órán töltötték ki a tanulók. Minden osztályban egyszerre négy különböző témakörben elkészített felmérés megírására került sor, így a fizikai és kémiai változással kapcsolatos feladatlapot az ülésrendnek megfelelően minden negyedik tanuló töltötte ki, a mintavétel tehát a felmérésben részt vett osztályokon belül véletlenszerűnek tekinthető. A visszaérkezett feladatla-

A következő változásokról döntsd el, hogy fizikai vagy kémiai változások-e! Válaszodat a változás mellé írt megfelelő betűvel jelöld, majd indokold!

A) fizikai változás B) kémiai változás C) mindkettő
D) egyik sem E) nem tudom

1. vas rozsdásodása
Indoklás:.....

2. üveg összetörése
Indoklás:.....

3. cukor oldása vízben
Indoklás:.....

4. $\text{Na}_{(aq)} + \text{H}^+ \rightarrow \text{Na}_{(g)}$
Indoklás:.....

5. $\text{Ag}^+_{(aq)} + \text{NO}_3^-_{(aq)} + \text{Na}^+_{(aq)} + \text{Cl}^-_{(aq)} \rightarrow \text{AgCl}_{(s)} + \text{Na}^+_{(aq)} + \text{NO}_3^-_{(aq)}$
Indoklás:.....

6. $\text{NaCl}_{(s)} + \text{H}_2\text{O} \rightarrow \text{Na}^+_{(aq)} + \text{Cl}^-_{(aq)}$
Indoklás:.....

7.
Indoklás:.....

8.
Indoklás:.....

9.
Indoklás:.....

1. ábra. A felmérőlap fizikai és kémiai változások azonosításával kapcsolatos részlete

pok feldolgozását (kódolás, a válaszok számítógépes rögzítése, értékelés) mi végeztük. A felmérés megíratásakor – háttérváltozóként – rögzítettük a tanuló nemét, évfolyamát, valamint utolsó félévi kémiaosztályzatát.

1. táblázat. A minta évfolyam szerinti eloszlása

Évfolyam	7.	8.	9.	10.	11.
Létszám (N)	174	168	148	150	136

Értékelési módszerek

Az eredmények feldolgozásához, statisztikai értékeléséhez EXCEL és SPSS programokat használtunk. A tudásszerkezetet egy ma még kevésbé elterjedt modell, az úgynevezett tudástér-elmélet alapján vizsgáltuk.

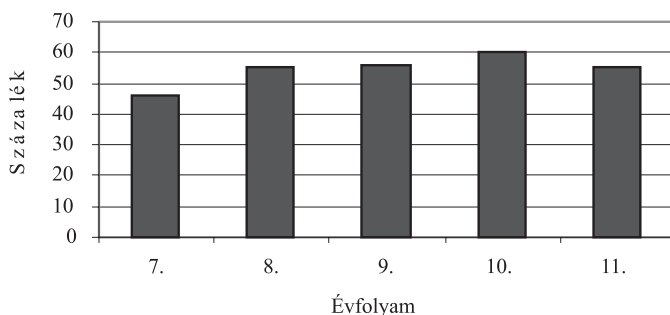
A tudástér-elmélet olyan sokdimenziós modell, amely a tudás kognitív szerveződését jól tagolt tudástérrel próbálja leírni. A tudástér egy adott témakör (például fizikai és kémiai változások) megértéséhez szükséges tudás összessége. A természettudományokban ez általában problémák (feladatok) olyan csoportját jelenti, amelyet a tanulónak tudása alapján meg kellene oldania. Ezek a problémák, illetve a megoldásukhoz szükséges ismeretek többé-kevésbé hierarchikus rendszert képeznek. A tudástér-elmélet alapfeltevése szerint ha egy tanuló meg tud oldani egy, a feladathierarchiában magasabb szinten álló feladatot, akkor várható, hogy minden olyan feladatot meg tud oldani, amely a hierarchiában alatta helyezkedik el. Ebből az alapfeltevésből kiindulva megadhatjuk az egy tudástérben lévő ismeretek (feladatok) szakértői hierarchiáját, és abból levezethetjük a szakértői tudásszerkezetet. A szakértői tudásszerkezet ismeretében megállapíthatjuk az egyes tanulók legvalószínűbb tudásállapotát (vagyis azon feladatok összességét, amelyet a tanuló meg tud oldani) és megmondhatjuk azt is, hogy a tanulók eddigi tudásuk alapján milyen új ismeret befogadására vannak előkészítve. A tudástér-elmélet alapfeltevéséből kiindulva, figyelembe véve a tudás instabilitását (a szerencsés találat és a véletlen hi-

ba torzító hatását) is, meghatározhatjuk egy-egy tanulócsoporthoz jellemző tudásszerkezetét. A tudásszerkezet alapján megkereshetjük a tanulócsoporthoz leginkább jellemző tanulási utat, azaz a tudástérben lévő ismeretek tanulását jellemző sorrendjét. Ugyancsak a tudásszerkezet alapján megalkothatjuk a tanulócsoporthoz legjellemzőbb feladathierarchiát, a tudás szerveződésének legvalószínűbb modelljét. A tanulócsoporthoz tudásszerkezetének, a jellemző tanulási útnak és a tudásszerveződését modellező feladathierarchiának az elemzése, más tanulócsoporthoz képest, illetve a szakértőjével való összevetése lehetőséget teremt a tudásszerkezet és a tudás-szerveződés változásának tanulmányozására is. A szakértői tudásszerkezet és a válaszszerkezet alapján megállapíthatjuk a tudástér legkritikusabb feladatait, fogalmait, melyek elsajátításához a tanulócsoporthoz legtöbb tagja rendelkezik a szükséges előismeretekkel. A tudástér-elmélet részletes ismertetésével számos angol nyelvű szakirodalom (*Doignon és Falmagne, 1999; Falmagne és mtsai, 1990; Falmagne és mtsai, é. n.; Albert, 1994; Taagepera és mtsai, 1997*) és egy magyar nyelvű összefoglaló tanulmány (*Tóth, 2006a*) foglalkozik. Alkalmazására elsősorban a természettudományok (különösképpen a kémia) területén találunk publikációkat. (*Arasasingham és mtsai, 2004; 2005; Taagepera és Noori, 2000; Taagepera és mtsai, 1997; 2002; Tóth, 2006b; Tóth és Kiss, 2006*)

A tudásszerkezet elemzéséhez a tanulói válaszokat dichotóm-skálán – jó (1) vagy rossz (0) – értékeltük. A tanulók tudásállapotából állítottuk össze a tanulócsoporthoz jellemző válaszszerkezetet, majd egy illesztőprogram segítségével (*Potter, 2004*) – a szerencsés találat és a véletlen hiba valószínűségét egyaránt 10 százaléknak becsülve – megkerestük a kiindulási válaszszerkezetet legjobban leíró tudásszerkezetet. A tudásszerkezetben a leggyakoribb tudásállapotokat tartalmazó út az úgynevezett jellemző tanulási út. A jellemző tanulási út más módszerekkel, például egy erre a célra kifejlesztett számítógépes eljárással (*Lloyd, é. n.*) is meghatározottuk. A feladatok viszonylag nagy száma (9) és a kapott tudásszerkezetek bonyolultsága miatt be kellett érünk a tanulócsoporthoz jellemző tanulási utak meghatározásával, de a tudás szerveződését modellező jellemző feladathierarchiák megállapítása eddig még nem sikerült. Az elemzés részletes leírása egy magyar nyelvű közleményben (*Tóth, 2006*) olvasható.

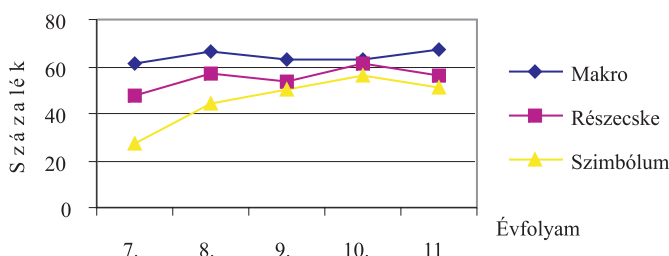
Eredmények és értékelésük

Amint az a 2. ábrából is kitűnik, a különböző folyamatok kategorizálásában elért teljesítmény 50-60% között változik, és az évfolyammal enyhén nő. Kivételt képez a 11. évfolyam, ahol a 10. évfolyamhoz képest visszaesés tapasztalható. Ennek a teljesítménycsökkenésnek a valószínű oka az, hogy a legtöbb iskolában 11. osztályban már nem tanítottak kémiát. A varianciaanalízis azonban azt eredményezte, hogy csak a 7. évfolyam és a 8–11. évfolyamok teljesítménye között van szignifikáns különbség, sem a 9–10. osztályban észlelt növekedés, sem a 11. osztályban bekövetkezett visszaesés nem szignifikáns.



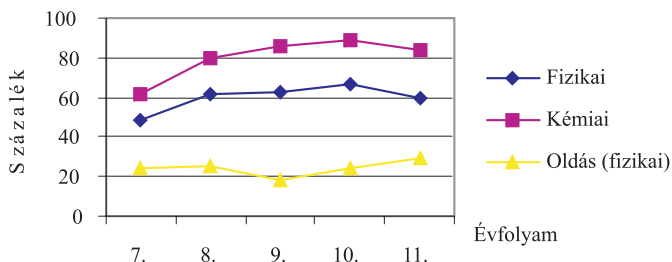
2. ábra. A folyamatok besorolásának eredményessége évfolyamonként

A 3. ábra a különböző szinteken (makro-, részecske- és szimbólumszinten) megfogalmazott folyamatok azonosításának eredményességét mutatja. Látható, hogy általában a makroszinten leírt (1–3.) folyamatok azonosítása a legsikeresebb, és ennek eredményessége gyakorlatilag nem változik az évfolyammal. Kis mértékű teljesítménynövekedést lehet látni a részecskeábrákkal szimbolizált (7–9.) folyamatok besorolásában. Szignifikáns és látványos teljesítményjavulás a szimbólumszinten (kémiai egyenletekkel) leírt (4–6.) folyamatok azonosításánál látható, és ez összhangban van a kémiai egyenlet tanításának és használatának időbeliségével.



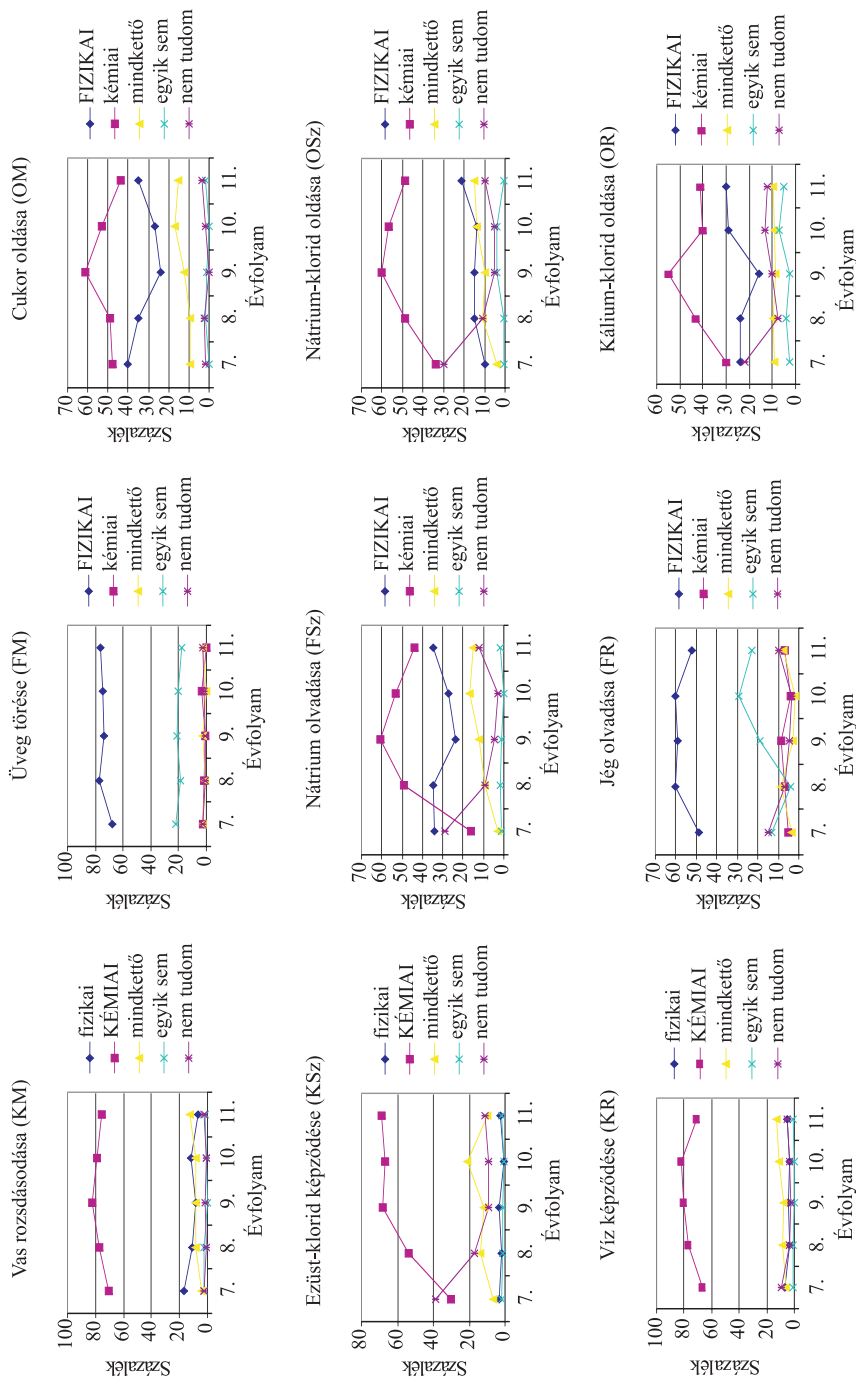
3. ábra. A makro-, részecske- és szimbólumszinten megfogalmazott folyamatok azonosításának eredményessége az évfolyam függvényében

A 4. ábrán látható adatokból kitűnik, hogy minden évfolyamon a kémiai változás azonosítása a legeredményesebb, és legkritikusabb az oldásnak mint fizikai változásnak a besorolása. Az is látható, hogy a kémiai és a fizikai változás felismerése a kémiai tanulmányok előrehaladtával egyre sikeresebb lesz, bár a varianciaanalízis szerint mindkét esetben csak a 8. évfolyamon következik be szignifikáns teljesítménynövekedés. Ezzel ellentétben az oldás megítélésének sikeressége gyakorlatilag független az évfolyamtól, tehát a kémiai ismeretek bővülése sem teszi tisztábbá az oldási folyamatok fizikai változásként való értelmezését.



4. ábra. Tipikus fizikai és kémiai változások, valamint az oldás mint fizikai változás azonosításának eredményessége különböző évfolyamokon.

Az 5. ábrán egymás mellett látjuk a különböző szinten leírt folyamatok esetén kapott válaszok eloszlását, egymás alatt pedig a különböző típusú folyamatok besorolásának adatai láthatók. Megállapíthatjuk, hogy valamennyi évfolyamon sikeresnek tekinthető két makroszinten („a vas rozsdásodása”, „az üveg összetörése”) és két részecskeszinten leírt folyamat („a víz képződése”, „a jég olvadása”) azonosítása. Szintén az évfolyamtól gyakorlatilag független az oldási folyamatok („cukor oldása”, „nátrium-klorid oldása”, „kálium-klorid oldása”) besorolásának sikertelensége. A tanulók – évfolyamuktól és a leírás szintjétől függetlenül – inkább kémiai változásnak tekintik az oldást, mint fizikainak. Ez arra utal, hogy a folyamatok megítélésekor a kémiai változás makroszintű jellemzői a meghatározóak („új tulajdonságú anyag képződik”, „két anyag kölcsönhatása valósul meg”). Megfigyelhető, hogy a tanulók mindhárom kémiai szimbólumokkal leírt folya-



5. ábra. A test kilenc feladatára adott tanulói válaszok megoszlása az évfolyam függvényében. Vízszintesen az azonos szinten (M: makroszint, Sz: szimbólumszint, R: részecskeszint) leírt, függőlegesen az azonos típusú (K: kémiai változás, F: fizikai változás, O: oldás) folyamatok esetén kapott eloszlásfüggvények láthatók. A helyes választ a jelmagyarzatban csupa nagybetűvel írjuk.

matot („ezüst-klorid képződése”, „nátrium olvadása”, „nátrium-klorid oldása”) kémiai változásnak tekintik, és az ilyen választ adó tanulók részaránya a 8. és 9. osztályban szignifikánsan nő. Ez összhangban van azzal a korábbi eredményünkkel (Kiss, Sebestyén és Tóth, 2005), mely szerint eléggé gyakori az a tévképzet, hogy a kémia szimbólumrendszerével (vegyjelekkel, képletekkel, reakcióegyenletekkel) csak a kémiai változásokat lehet leírni. Az is megfigyelhető, hogy 7. évfolyamon a „nem tudom” választ adók részaránya a szimbólumszintű folyamatok esetén a legnagyobb, és ez az arány a kémiai tanulmányok előrehaladtával rohamosan csökken.

A tudástér-elmélet alapján meghatározott jellemző tanulási utakat mutatja a 6. ábra. Ezen az ábrán láthatjuk a kémiatanításban legnépszerűbb négy tankönyvcsaládban előforduló tanítási sorrendet, az ún. szakértői tanulási utat is. Az egyes feladatok megoldásához szükséges tudásalelemek lineáris hierarchiáját kifejező tanulási utak összehasonlító elemzése a következőket mutatja:

- A szakértői (tankönyvi) tanulási út, azaz az ismeretek tanítási sorrendje lényegesen különbözik a tanulócsoporthoz jellemző tanulási utaktól. A tankönyvek először a fizikai változások makro-, majd részecskeszintű értelmezésével foglalkoznak. Ezt követően tárgyalják az oldási folyamatokat (mint fizikai változást), majd a kémiai változásokat először makro-, majd részecskeszinten. Végül a kémiai változás, az oldás és a fizikai változás szimbólumszintű (kémiai egyenletekkel leírt) tárgyalása következik. Ezzel szemben a tanulócsoporthoz jellemző tanulási útjában az oldási folyamatok mindig a tanulási út végén szerepelnek, évfolyamtól függetlenül.

- Megfigyelhető, hogy 7. és 8. évfolyamon a tanulási út minden esetben a fizikai és a kémiai változás makroszintű leírásával indul, és ezt követi a részecskeszint, majd a szimbólumszint.

- Figyelemre méltó, hogy a kémiai változás szimbólumszintű megfogalmazása egyre előrébb kerül a különböző évfolyamok jellemző tanulási útjában, 10. évfolyamon az ennek azonosításához szükséges ismeretek a legjobban rögzült, leghasználhatóbb ismeretek.

- 11. évfolyamon a tanulási utak eleje kuszává válik, bár még mindig megfigyelhető a kémiai változások előtérbe kerülése a fizikai változásokkal szemben.

- Bár az oldási folyamatok azonosításával kapcsolatos problémák minden évfolyam esetén a tanulási utak végén vannak, a kezdeti „makroszint > részecskeszint > szimbólumszint” sorrend 10–11. osztályban kedvezően változik, amennyiben ezeknek a folyamatoknak a helyes besorolásához szükséges részecskeszint kerül előtérbe.

- Az egyes tanulócsoporthoz jellemző tanulási utak száma a tanulócsoporthoz tudásszerkezetének összetettségére utal. Így például a 9. osztályosok esetén talált egy tanulási út meglehetősen egységes, homogén tudásszerkezetet takar, ugyanakkor a 11. évfolyamosokra jellemző négy tanulási út a tudásszerkezet diffúz voltát sejteti.

Megállapítható tehát, hogy a tanulóokra jellemző tanulási utak lényegesen különböznek a tankönyvek által javasolt tanulási úttól, és a különböző évfolyamra járó tanulócsoporthoz tanulási útjaiban egyre előrébb kerül a kémiai változás szimbólum- és részecskeszintű leírása, valamint az oldási folyamatok esetén is megfigyelhető egy pozitív változás, a makroszint elsődleges szerepét a részecskeszint váltja fel.

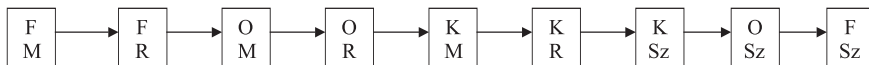
A tanulócsoporthoz jellemző tanulási útjainak összehasonlítását nemcsak az évfolyamok között végeztük el, hanem az évfolyamokon belül, a kémiajegyek alapján képzett alcsoportok között is („jó tanulók” és „rossz tanulók”). A kapott jellemző tanulási utakat területi okokból itt nem mutatjuk be, mindössze néhány figyelemreméltó különbséget említünk meg.

Valamennyi évfolyamra igaz, hogy a „jó tanulók” alcsoport tudásszerkezete egységesebb, mint a „rossz tanulók” alcsoporté, azaz utóbbiak jellemző tanulási útjainak száma mindig nagyobb, mint az előbbieké. (2. táblázat)

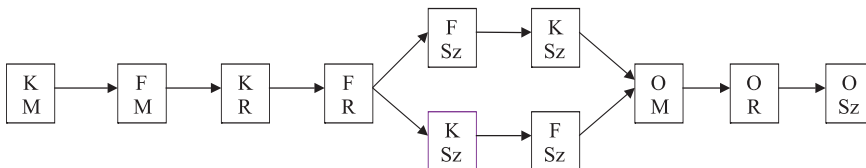
2. táblázat. A kémiajegyek alapján képzett alcsoportokra jellemző tanulási utak száma évfolyamokra lebontva

Évfolyam	7.	8.	9.	10.	11.
„Jó tanulók”	1	2	4	1	4
„Rossz tanulók”	2	4	6	2	6

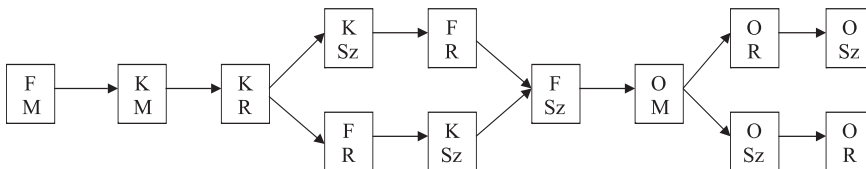
Szakértői (tankönyvi) tanulási út



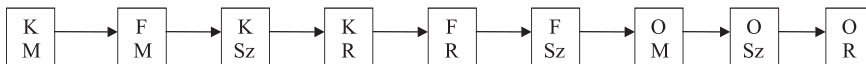
7.osztályosok jellemző tanulási útjai



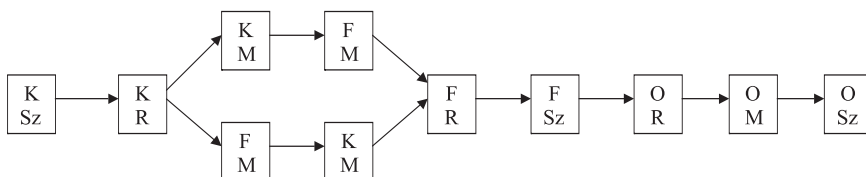
8. osztályosok jellemző tanulási útjai



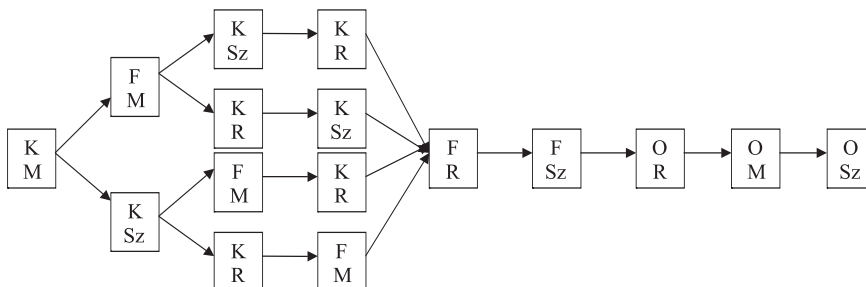
9.osztályosok jellemző tanulási útjai



10.osztályosok jellemző tanulási útjai

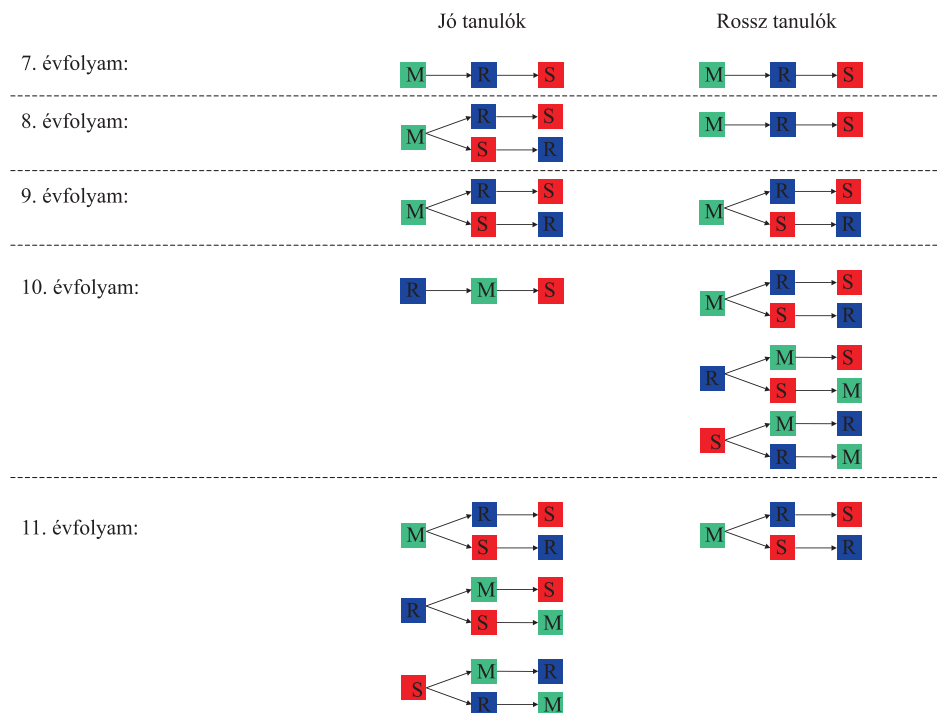


11.osztályosok jellemző tanulási útjai



6. ábra. A különböző évfolyamú tanulócsoporthoz jellemző tanulási útjai, valamint a tankönyvek által követett szakértői tanulási út (K: kémiai változás; F: fizikai változás; O: oldás; M: makroszint; R: részecskeszint; Sz: szimbólumszint)

A jellemző tanulási utakban a különböző szinten leírt folyamatok rangszáma alapján meghatározható egy szintekre vonatkozó összesített tanulási út. Amennyiben ezeket hasonlítjuk össze a kémiajegyek alapján képzett két alcsoport esetén, azt láthatjuk, hogy a 7. osztályban még mindkét alcsoportra jellemző „makroszint › részecskeszint › szimbólumszint” tanulási út a jó tanulók esetén korábban – már 8. évfolyamon – kezd átalakulni, és egyre előrébb kerül a folyamatok azonosítása szempontjából leghasználhatóbb részecskeszint. (7. ábra) Ugyanakkor az is megfigyelhető, hogy mindkét alcsoport esetén visszalépés jelentkezik 11. évfolyamon: a „jó tanulók” tanulási útja a 10. évfolyamos „rossz tanulók” tanulási útjához lesz hasonló, a 11. évfolyamos „rossz tanulóké” pedig visszaesik a 9. évfolyamos szintre.



7. ábra. Az értelmezési szintek (M: makroszint; R: részecskeszint; S: szimbólumszint) jellemzői tanulási útjainak változása évfolyamonként a kémiajegyek alapján képzett alcsoportok esetén

További érdekes különbség, hogy 7. osztályban – a tanulási utak főbb jellemzőinek hasonlósága mellett – a „jó tanulók” tanulási útjában viszonylag előre kerül egy oldási folyamat, a cukor oldásának (3. feladat) besorolása. Ez valószínűleg inkább azzal magyarázható, hogy a jó tanulók megtanulták, hogy a cukor oldása fizikai változás, semmint az, hogy – a többi évfolyammal ellentétben – tisztában lennének az oldás makroszintű értelmezésével.

Összefoglalás

Makro-, részecske- és szimbólumszinten megfogalmazott kémiai és fizikai változások, valamint az oldási folyamatok azonosításával kapcsolatos írásbeli teszttel vizsgáltuk a 7–11. osztályos tanulók teljesítményét és tudásszerkezetét.

Megállapítottuk, hogy a folyamatok azonosításával kapcsolatos tudás összességében 8. osztályban fejlődik a legtöbbet. Nincs kimutatható fejlődés viszont a tisztán fizikai és ké-

miai változások makroszintű és részecskeszintű értelmezésében, noha ezeknek a folyamatoknak a besorolása bizonyult a legsikeresebbnek. Értelmezési szintektől és évfolyamtól függetlenül az oldási folyamatok kategorizálása jelentette a legnagyobb problémát. A tanulók többsége mindhárom szinten inkább kémiai, mint fizikai változásként kezelte az oldást. A szimbólumszintű értelmezés eredményességét 7. osztályban még nagy mértékben zavarta az, hogy a tanulók jelentős hányada még nem volt járatos a kémiai egyenletek használatában. Nyolcadik osztálytól kezdve viszont mindhárom szimbólumszinten leírt folyamatot kémiai változásnak minősítették összhangban azzal a korábbi tapasztalattal, hogy a tanulók többsége szerint kémiai egyenlettel csak a kémiai változást lehet leírni.

A tudástér-elmélet alapján elvégzett tudásszerkezet-vizsgálat során kiderült, hogy a tanulócsoportok jellemző tanulási útja alapvetően különbözik a szakértői (tankönyvi) tanulási úttól. Míg a tankönyvek az oldási folyamatokat közvetlenül a fizikai változások után elemzik, addig a különböző korosztályú tanulócsoportok tanulási útjának végén, a fizikai és kémiai változások után jelennek meg az oldási folyamatok azonosításához szükséges ismeretek. Ez arra utal, hogy valószínűleg meg kellene változtatni a tanítási sorrendet is, csak a fizikai és kémiai változások alapos, minden szintre kiterjedő megismerése után célszerű az oldási folyamatokat tárgyalni. Pozitív jel viszont, hogy az oldási folyamatok azonosításához szükséges tudásban egyre meghatározóbbá válik a részecskeszintű értelmezés a kezdeti makroszintű értelmezéssel szemben. Megfigyelhető az is, hogy a kémiai tanulmányok előrehaladtával a tudásszerkezetben egyre alapvetőbbé válnak a kémiai változás szimbólumszintű értelmezésével kapcsolatos ismeretek, de – amint azt már említettük – e mögött általában az a tanulói tévképzet húzódik meg, hogy kémiai egyenlettel csak kémiai változást lehet leírni.

A kémiából jól tanuló diákok tudásszerkezetében korábban következik be a makroszintű értelmezésről a részecskeszintűre való áttérés, mint a kémiából gyengébben teljesítő tanulókéban. Ugyanakkor a gyengébb tanulók tudásszerkezete minden évfolyamon diffúzabb, mint a jó tanulóké.

Mind a feladatok megoldásában elért eredmények, mind a tudásszerkezet változása arra utal, hogy a 11. évfolyamon a kémiai tanulmányok befejezése miatt észrevehető visszaesés következik be a tanulók fizikai és kémiai változások felismerésével kapcsolatos tudásában.

Irodalom

- Albert, D. (1994, szerk.): *Knowledge Structures*. (www.uni-graz.at/publicdocs/publications/albert1994.pdf)
- Arasasingham, R. – Taagepera, M. – Potter, F. – Lonjers, S. (2004): Using knowledge space theory to assess student understanding of stoichiometry. *Journal of Chemical Education*, 81, 1517–1523.
- Arasasingham, R. – Taagepera, M. – Potter, F. – Martorell, I. – Lonjers, S. (2005): Assessing the effect of web-based learning tools on student understanding of stoichiometry using knowledge space theory. *Journal of Chemical Education*, 82, (8) 1251–1262.
- Barker, V. (2000): *Beyond appearances: students' misconceptions about basic chemical ideas*. A report prepared for the Royal Society of Chemistry.
- Brosnan, T. (1999): When is a chemical change not a chemical change? *Education in Chemistry*, 2, 56.
- Doignon, J-P. – Falmagne, J-C. (1999): *Knowledge Spaces*. Springer-Verlag, Berlin – Heidelberg.
- Falmagne, J-C. – Doignon, J-P. – Cosyn, E. – Thiéry, N. (é.n.): The assessment of knowledge, in theory and in practice. (www.aleks.com/aleks/science_Behind_ALEKS.pdf)
- Falmagne, J-C. – Doignon, J-P. – Koppen, M. – Vil-lano, M. – Johannesen, L. (1990): Introduction to knowledge spaces: How to build, test, and search them. *Psychological Review*, 2, 201–224.
- Kiss E. – Sebestyén A. – Tóth Z. (2005): A tanulók tévképzetei és fogalmi fejlődése a fizikai változás és kémiai változás témakörében. *A Kémia Tanítása*, 4, 11–22.
- Lloyd, G. (é.n.): *hDA* (hda.gaelanlloyd.com).
- Potter, F. (2004): *Simplified version of KST analysis*. (chem.ps.uci.edu/~mtaagepe/KSTBasic.html)
- Stavridou, H. – Solomonidou, C. (1989): Physical phenomena – chemical phenomena: do pupils make the distinction? *International Journal of Science Education*, 1, 83–92.
- Taagepera, M. – Noori, S. (2000): Mapping students' thinking patterns in learning organic chemistry by the use of knowledge space theory. *Journal of Chemical Education*, 9, 1224–1229.
- Taagepera, M. – Arasasingham, R. – Potter, F. – Soroudi, A. – Lam, G. (2002): Following the development of bonding concept using knowledge space theory. *Journal of Chemical Education*, 6, 756–762.

Taagepera, M. – Potter, F. – Miller, E. G. – Lakshminarayan, K. (1997): Mapping students' thinking patterns by the use of the knowledge space theory. *International Journal of Science Education*, 3, 283–302.

Taber, K. (2002): *Chemical misconceptions – prevention, diagnosis and cure*. Royal Society of Chemistry, London.

Tóth Z. (1999): A kémia tankönyvek, mint a tévképzetek forrásai. *Iskolakultúra*, 10, 103–108.

Tóth Z. (2000): „Bermuda-háromszögek” a kémiában. *Iskolakultúra*, 10, 71–76.

Tóth Z. (2001): A kémiai fogalmak tanításának tartalmi és módszertani kérdései. *A Kémia Tanítása*, 2, 3–7.

Tóth Z. (2002a): A kémiai fogalmak természete. *Iskolakultúra*, 4, 92–95.

Tóth Z. (2002b): A fizikai és kémiai változás tanításának problémái. Tankönyvi definíciók és módszerek. *A Kémia Tanítása*, 3, 3–10.

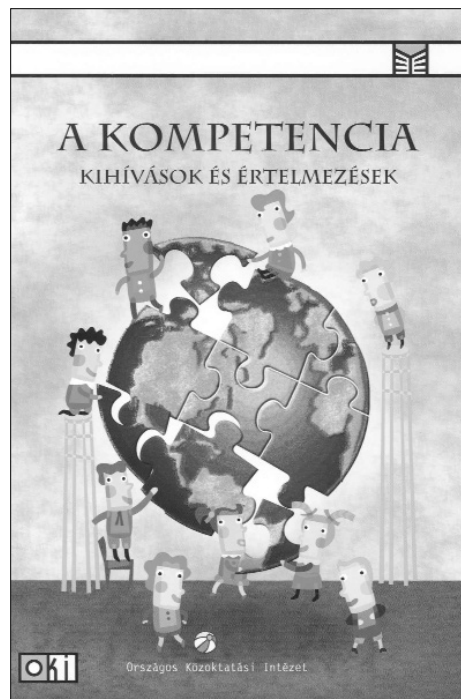
Tóth Z. (2006): A tudásszerkezet és a tudás szerveződésének vizsgálata a tudástér-elmélet alapján. *Magyar Pedagógia*, (megjelenés alatt).

Tóth Z. (2006): Középiskolás tanulók alapvető fizikai és kémiai mennyiségek ismeretével és alkalmazásával kapcsolatos tudásszerkezetének vizsgálata tudástér-elmélet segítségével. *A Kémia Tanítása*, 2, 12–21.

Tóth Z. – Kiss E. (2006): Using particulate drawings to study 13-17 year olds' understanding of physical and chemical composition of matter as well as the state of matter. *Practice and Theory in Systems of Education*, 1, 109–125. (eduscience.fw.hu)

Tsaparlis, G. (2003): Chemical phenomena versus chemical reactions: do students make the connection? *Chemistry Education: Research and Practice*, 1, 31–43.

A munkát az OTKA (T-049379) támogatta.



Az OKI könyveiből

Informatika az iskolában, 1999–2006

Csaknem egy évtizede indult el a hazai iskolák számítógépekkel történő felszerelésének második hulláma, amelynek valódi újdonsága a kapcsolódás a világhálóhoz. Egy 1999-ben készült empirikus vizsgálat 2005-ös megismétlése alapján úgy tűnik, hogy bár érzékelhetően javult az iskolák felszereltsége, nem történt áttörés a tanórai alkalmazásban, s a tanárok eszközhasználati kompetenciája viszonylag lassú ütemben fejlődik. A változások között az otthoni hozzáférés bővülése a leginkább szembevetendő.

1999-ben az Oktatási Minisztérium és az MTA Pedagógiai Bizottsága által támogatott kutatás keretében arra kerestük a választ, hogy a magyar közoktatást érintő modernizációs program keretében elindított informatikai fejlesztés milyen hatást gyakorolt az iskolákra. Megkíséreltük áttekinteni, hogy a program indulása utáni években az intézmények milyen módon használják a számítógépeket az iskolai teendők szervezésében, illetve az oktatásban. Döntően azt elemeztük, hogy lehetővé teszi-e a tanárok informatikai felkészültsége a számítógépek alkalmazását munkaeszközként. Akkor – 1999 késő tavaszán – 265 intézményben sikerült adatokat gyűjteni a számítástechnikai felszereltségről, a fejlesztési forrásokról, a tanárok és iskolavezetők eszközhasználati jártasságának szintjéről, illetve arról, hogy milyen mértékig integrálódott a számítógép a különféle iskolai tevékenységekbe, és hogyan vélekednek erről az érintettek. Az intézményvezetők mellett 1226 tanár is kitöltötte a kérdőíveket, amelyekből képet kaphattunk arról is, hogy az eltérő iskolatípusokban, különböző tárgyakat tanító tanárok körében milyen jellemző különbségek mutatkoznak az informatikához való viszonyban, és hogy az egyes korcsoportok milyen szintre jutottak az eszközzel való ismerkedésben. A kutatás eredményei nyomtatott formában is megjelentek, s az Iskolakultúra is hírt adott a felmérésről. (Tót, 2001a, 2001b, 2002)

A 2005/2006-os tanévben egy újabb projekt keretében lehetőség nyílt arra, hogy megvizsgáljuk, milyen változások zajlottak le több mint fél évtizednyi idő alatt. E célból 2005 tavaszán újabb adatfelvételt szerveztünk. A két adatfelvétel eredményeinek összevetése alapján képet kaphatunk arról, milyen irányú és mértékű változások jellemzik a magyar közoktatás modernizálási programjának egy sajátos területét, az informatikai eszközök iskolai alkalmazását.

A kutatás ezúttal is egy iskolavezetői és egy tanári kérdőívre épült, amelyeket néhány iskolavezetővel készített interjú egészített ki. Az interjúk egyike szerkesztett formában megjelent a Sulinet web-oldalán. (Merre tart az iskolai informatika, 2005) 2005-ben a korábbiánál valamivel kevesebb, összesen 181 iskolából kaptunk kitöltött iskolavezetői kérdőívet, és 885 tanár vállalkozott arra, hogy időt szán a kérdőív kitöltésére.

A vizsgálat során összegyűjtött igen sokféle adatból az alábbiakban az eszközökre és a tanárok eszközhasználati kompetenciáira vonatkozó legfontosabb információkat, illetve a tanári munkára, a tanórai használatra vonatkozó adatokat mutatjuk be.

Az infrastruktúra bővülése

Ahhoz, hogy a diákok és tanárok jártasságot szerezzenek a számítógép és a hozzá tartozó sokféle kiegészítő használatában, nyilvánvalóan megfelelő hozzáférést kell biztosí-

tani ezekhez az eszközökhöz. Az egy tanulóra jutó oktatási célú számítógépek számának alakulása jól jellemzi az iskola eszközellátottságát és annak változását. Az alábbi adatok már csak a minta nagyságrendje miatt sem tekinthetők a statisztikai adatokhoz hasonlítható reprezentatív adatoknak, csupán arra alkalmasak, hogy jelzést adjanak az elmúlt években végbement változás egyes jellemző irányairól. A vizsgált iskolák minden csoportjában jelentősen csökkent az egy gépre jutó diákok száma (hozzávetőleg felére, harmadára). A legnagyobb arányú a csökkenés a szakiskolai képzést is folytató intézmények csoportjában, és jól látható, hogy a szakközépiskolai képzést folytató intézmények korábbi helyzeti előnye más szinten ugyan, de megmaradt. (1)

Az iskolai felszereltség korszerűségének másik mutatója, hogy a számítógépek milyen arányban érik el a világhálót. Kapott adataink azt jelzik, hogy e téren is a szakközépiskolai képzést folytató intézmények állnak az élen, és az általános iskolák relatív lemaradása az időközben megindult fejlesztések ellenére is igen jelentős maradt. (1. táblázat)

1. táblázat. Az egy (oktatási célú) számítógépre jutó átlagos diáklétszám képzési típusok szerint (1999–2005)

Képzési típus		Egy sz.gépre jutó diákok átl. száma	1999-es adat	Internetes sz. gépre jutó diákok átl. száma	1999-es adat
Általános iskolai	átlag	15,36	30,1	31,07	37,5
N=58	szórás	5,73		48,96	
Gimnáziumi	átlag	12,99	17,7	14,86	23,6
N=38	szórás	10,44		10,24	
Szakközépiskolai	átlag	8,83	14,0	10,89	21,7
N=56	szórás	4,52		6,49	
Szakiskolai	átlag	9,61	28,9	12,45	37,5
N=40	szórás	4,71		7,02	
Összes	átlag	12,60	21,7	22,0	24,2
N=134	szórás	7,71			

Az egy gépre jutó átlagos diákszám nem mutat drámai különbségeket az egyes településtípusok között, eltérően az 1999-es vizsgálattól, ahol a „települési lejtő” érvényesülése jól kiolvasható volt az adatokból (Budapest, illetve a nagyvárosok előnye nyilvánvaló volt). Így tehát a felszereltség egyik kiemelt mutatóját tekintve a településszintek közötti megoszlás viszonylag kiegyenlítettnek nevezhető. Az internetelésre ez nem érvényes, ott továbbra is egyfajta szakadás érzékelhető a nagyobb és kisebb települések között, ami nyilvánvalóan a hálózati szolgáltatások elérésének általános különbségeivel is összefügg. (2)

Hat éve az iskolák közel negyede-harmada modemmel érte el a világhálót, a 2005-ös adatfelvétel szerint az iskolák 70–87 százaléka ma már a korszerűnek számító széles sávú eléréssel rendelkezik. Az időközben megváltozott elvárásokat jellemzi, hogy még így is igen sok a panasz a hálózat sebességére, és jelentős a hiányérzet a hozzáférést illetően. A számítógépek használati értékét, az iskolai munkában való alkalmazhatóságát olyan mértékig megnöveli, ha az adott gép hálózati eléréssel rendelkezik, hogy lényegében ez kezd alapvető „normává” válni. A vizsgálatban résztvevő tanárok közül sokan megfogalmazták, hogy „ma már elengedhetetlen lenne a tanári szobában, vagy a szakmai munkaközösségekben legalább egy, internetes eléréssel rendelkező gépet állandóan hozzáférhetővé tenni”. A szóbeli információk szerint ma elsősorban a szélessávú szolgáltatás megbízhatósága és állandósága, illetve a valóban széles sávú adatáramlás biztosítása és intézményen belüli elosztása tekinthető az iskolai internethasználat központi kérdésének.

A rendszergazda léte, szükségessége folyamatosan viták tárgya volt az 1999-es vizsgálat idején. Jelentősége azóta nemhogy csökkent volna, inkább nőtt, hiszen a fenti adatokból látható, hogy ma már inkább iskolai gépek hálózataról, mintsem számítógépek

egyszerű halmazáról beszélhetünk, és ezek működésének folyamatossága, a karbantartási feladatok ellátása többnyire speciális hozzáértést igényel, és az egész rendszer működését meghatározza. A vizsgálatba került általános iskolák 17 százalékában nem volt rendszergazda, a középfokú iskolákban ez az arány 3 százalék alatt volt. A legjellemzőbb, hogy ezt a feladatot az (egyik) informatika tanár látja el megbízással, illetve a középfokú intézmények negyedében főállású rendszergazda működik (miközben az általános iskolák negyedének külső cégeket kell igénybe venniük).

1999 és 2005 között, öt és félszeresére (9,6-ról 52,4 százalékra) nőtt azoknak az általános iskoláknak az aránya, akik saját web-lapjukon mutatkoznak be a világhálón, és 48–53-ról 88–91 százalékra nőtt azoknak a középfokú képzési programokat működtető iskoláknak az aránya, akik ilyen módon is hasznosítják az iskolai informatikai lehetőségeit. Ráadásul ezeknek a web-oldalaknak a zömét maguk az iskolák készítik és tartják karban.

Az iskolai informatikai-pedagógiai „filozófia” egyik jellemzője, hogy milyen mértékben és milyen módon törekszenek a diákok számára az informatika órákon túl biztosítani a hozzáférést. Az iskolai hozzáférés döntően azoknak a tanulóknak a számára fontos, akik otthon nem rendelkeznek számítógéppel, vagy csak nagyon korlátozottan használhatják a családban meglévő eszközöket. Összességében az iskoláknak kb. 5 százalékában nincs mód arra, hogy a diákok használják a számítógépeket, illetve a hálózatot. A legtipikusabbnak nevezhető hozzáférési mód a tanári felügyelettel szervezett szakkör vagy délutáni foglalkozás, ami többnyire az átlag-követelményeknél jóval többet tudni akaró diákok (zömmel fiúk) számára bővíti a hozzáférés és az ismeretszerzés lehetőségeit. Több mint az iskolák harmada úgynevezett szabad hozzáférést is biztosít, illetve képes biztosítani (ez nem egyszer úgynevezett „informatikai-dühöngők” létrehozását jelenti, ahol a már elhasznált gépeken lehet játszani vagy egyszerűbb feladatokat elvégezni, illetve sok iskolában a könyvtárban alakítják ki a szabad hozzáférést).

Ami a tanárok hozzáférését illeti, a tanárok átlagosan valamivel kedvezőbbnek ítélték iskolájuk informatikai felszereltségét, mint az iskolaigazgatók, ugyanakkor kisebb arányban nyilatkoztak úgy, hogy a tanárok hozzáférése jónak mondható. Ez is azt jelzi, hogy az intézmény jó felszereltségi mutatói nem feltétlenül garantálják akár a tanárok, akár a diákok szabad és az igényeknek megfelelő hozzáférési lehetőségét. A válaszadó tanárok 91,7 százaléka nyilatkozott úgy, hogy az iskolai internethez van hozzáférése. Hogy a hozzáférés mennyire elégit ki az igényeket, arra vonatkozóan 67,8 százalék jelezte, hogy amikor szükséges, hozzáfér, 6 százalék szerint a kellenél ritkábban van erre módja neki, illetve a kollégáinak.

Privát hozzáférés

Ma már szinte magától értetődő, hogy a számítógépek az otthonokban is jelen vannak, és jó néhány hozzájuk tartozó kiegészítő (nyomtató, szkennel, CD-, illetve DVD-olvasók és írók stb.) teszi lehetővé a sokoldalú felhasználást (archiválást, illusztrált, illetve multimédiás programok használatát vagy készítését). A gépek otthoni jelenléte – amely a munka mellett a szórakozást is szolgálja – a tapasztalatok szerint komoly mértékben meg

Az 1999-es és a 2005-ös vizsgálat eredményeinek összevetése nagyléptékű változást jelez az elektronikus levelezés terén. A hat évvel korábbi helyzethez képest a saját elektronikus levélcímmel rendelkező általános iskolai igazgatók aránya négy és félszeresére nőtt. Valamivel még nagyobb arányban nőtt az általános iskolai tanárok körében az e-mail címmel rendelkezők aránya.

is növeli a számítógép előtt töltött idő mennyiségét és egyúttal hozzájárul, hogy a használat elsajátításának segítségével újabb szereplők kapcsolódjanak be (családtagok, rokonok, barátok). Ugyanakkor mivel az iskolában dolgozók elvileg naponta használhatják az iskolai (munkahelyi) informatikai infrastruktúrát, sokszor éppen azért nem építenek ki otthoni elérést, mert nem tűnik ésszerűnek megkettőzni a hozzáférést (azaz jelentős saját forrást fordítani gépre és a hálózati előfizetésre).

Az iskolavezetők és tanárok jelentős része számára 1999-ben a számítógép jól érzékelhetően elsősorban a munkahelyen elérhető eszközt jelentett. Hat évvel ezelőtt tehát az iskolai informatikai kultúra döntően az iskolai infrastruktúrára épült, épülhetett. Az elmúlt időszakban e téren jelentős változás zajlott le. A vizsgált iskolákban a tanároknak több mint a fele rendelkezik saját géppel, s a családban másokkal közösen használt számítógépekkel együtt 90 százalék körül mozog az iskolától független eszközhasználat lehetősége. (2. táblázat)

2. táblázat. Van-e otthon a tanároknak saját számítógépük Nemek szerint, %

Van-e otthon számítógép?	Férfiak	Nők
Nincs	7,4	6,7
Nincs, de vásárlását tervezi	1,2	2,3
Van, de csak másokkal közösen használt	23,0	34,0
Van, saját	68,3	57,0
Összesen	100,0	100,0

A közoktatásban dolgozó tanárok jövedelmi szempontból bizonyosan nem tartoznak a legjobb helyzetű csoportok közé. Még ha feltételezzük is, hogy mintánkba azok kerültek, akik azért voltak hajlandók kitölteni a kérdőívet, mert valamilyen módon van érintettségük, érdeklődésük a számítástechnikai eszközök használatában, akkor is igen fontos tény, hogy a tanárok a hazai átlagot jóval meghaladó mértékben rendelkeznek otthon számítógéppel. Maga a jelenség már az 1999-es vizsgálatban is jól érzékelhető volt, annak ellenére, hogy nemzetközi összehasonlító elemzések szerint Európában általában – tapasztalatok és felmérések szerint Magyarországon is – jellemző, hogy a számítógép elterjedtsége és az internethozzáférés a háztartásokban csekély mértékű, s ezért a hozzáférésben a munkahelynek jóval nagyobb szerep jut.

Tekintetbe véve a tanárok jövedelmi helyzetét, ez talán a legbeszédesebb bizonyítéka annak, hogy a számítógép ugyan az árát tekintve tartós fogyasztási cikknek tekinthető, de legalább ilyen mértékben a kulturális fogyasztás része. A számítógép emellett egyre inkább munkaeszközzé, illetve szinte-kötelező kulturális státusz-tartozékká válik.

A számítógéppel rendelkező tanárok több mint fele digitális fényképezőgépet is használ, illetve ilyennel rendelkezik, ami a számítógép használat egy viszonylag új területe, és a „privát” felhasználás mellett számos kreatív lehetőséget is tartogat. Úgy tűnik, hogy ahogyan korábban az elektronikus levelezés jelentett ösztönzést a kezdők számára a számítógép kínálta lehetőségek megismerésére, ma a képalkotásnak ez a viszonylag egyszerű eszköze tölti be ezt a szerepet.

2005-ben vizsgált iskolákban a tanárok 57,3 százaléka rendelkezett otthoni internet eléréssel. (3) (Az általános iskolában tanítók 56,1 százaléka, a középfokú programokban tanítók 58,4 százaléka.) Az otthoni internetelérés technikája azonban korszerűtlenebbnek tekinthető, mint az iskolai. Amíg az otthon netezők zöme még a hagyományos telefonos modemes eszközzel éri el a világhálót, az iskolákban már jellemzőbb a széles sávú hálózati elérés.

A vizsgált iskolák vezetőinek körében is igen elterjedt az otthoni számítógép. A többség (80 százalék) az iskolaihoz hasonló felszereltségű gépeket használ, de minden ötödik esetben ennél korszerűbb gépeken dolgozhatnak otthon. Ugyanakkor az intézményekhez hasonlóan az iskolavezetők között érzékelhető különbség van az otthoni internetelérés arányait illetően. (3. táblázat)

3. táblázat. Van-e az iskola igazgatójának otthon internetelérése

<i>Otthoni internet elérés</i>	<i>Általános iskola N=75</i>	<i>Középfokú képzések N=101</i>
Nincs	41,3	20,8
Van, hagyományos modem	36,0	43,6
Van, szélessávú	22,7	35,6
Összesen	100,0	100,0

Az általános iskolai vezetők körében kétszer olyan arányban jellemző, hogy nem rendelkeznek otthoni eléréssel, mint a középfokú programokat kínáló intézményekben. Mind a hagyományos modem, mind a szélessávú elérést illetően jól érzékelhető a középfokú programok vezetőinek előnye.

Az eszközhasználati jártasságok

A hozzáférés jellemzőin túl a vizsgálat egyik legfontosabb kérdése az volt, hogy a tanárok és iskolavezetők tudják-e használni a személyi számítógépet? A vizsgált jelenség természetének az igen-nem típusú válasz helyett jobban megfelelt egy kompetencia-skálán történő önértékelés. A számítógéphasználat elsajátítása ugyanis igen időigényes folyamat. Rendszerint éveket vesz igénybe, mire valaki elmondhatja, hogy önálló használója az eszköznek, vagyis segítség nélkül is képes alkalmazásokat használatba venni, azaz a további tanulási folyamatot már egyedül, külső segítség nélkül „vezérli”. A folyamatnak persze valójában soha nincs vége, hiszen az új programok, programelemek megjelenésével még a professzionális géphasználók is állandóan tanulni kénytelenek. Ezért azt mondhatjuk, hogy a géphasználati kompetenciák értékelésénél az „önállóan is képes használni” kategóriát tekintjük a vízvonalnak, amikortól valakit valóban számítógéphasználónak minősíthetünk.

Az 1999-es vizsgálat során bár igen alacsony volt azok aránya, akik teljesen elutasították ezt az új eszközt, mind a négy csoportban (általános iskolai igazgatók és tanárok, illetve középfokú programok igazgatói és tanárai) akadtak ilyenek. A 2005-ös adatfelvételben még ennél is kisebb arányú az elutasítók vagy kívülállók aránya, miközben az általános iskolai igazgatók közül már senki sem akadt, aki így nyilatkozott volna.

1999-ben viszonylag népes volt azok tábora, akik nem tudták használni az eszközt, de a géphasználati kompetenciák megszerzését tervezték, illetve épp tanulták, azaz felszámolandó ismerethiányként értékelték, hogy nem tartoznak a számítógép használói közé. 2005-ben valamennyi csoportban 10 százalék alatt van azok aránya, akik a gép használatára (még) nem képesek. (4. táblázat)

4. táblázat. Tudja-e használni a személyi számítógépet (2005)

<i>Tudja-e használni a számítógépet</i>	<i>Ált. isk. igazgatók (N=85)</i>	<i>Középfokú isk. igazgatók (N=103)</i>	<i>Ált. isk. tanár (N=424)</i>	<i>Közép-fokú tanár</i>
Nem is tervezi, vagy nincs rá szüksége	–	1,9	0,9	0,2
Nem, de tervezi, hogy megtanulja	4,6	–	4,5	1,4
Most tanulja	3,4	–	3,3	2,0
Elemi, kezdő szinten, alapfokon	19,5	14,6	15,8	11,5
Közepes szinten, egyedül is elboldogul	33,3	35,0	40,1	40,1
Gyakorlott felhasználó	31,0	35,0	21,5	32,1
Igen, ez a munkájához tartozik	5,7	11,7	13,7	12,3
Egyéb, nincs válasz	2,3	1,9	0,2	0,4
Összesen	100,0	100,0	100,0	100,0

A 2005-ös adatfelvétel válaszadói között kisebb arányban szerepelnek olyanok, akik most tanulják, és arányosan többen vannak azok, akik már kezdő szinten maguk is elboldogulnak, vagy éppen gyakorlott felhasználónak ítélik magukat.

Az 1999-es adatfelvétel jellegzetes különbséget mutatott a két nem között. A két csoportban csaknem ugyanolyan arányban voltak, akik elutasították az eszköz használatát, a nők körében valamivel magasabb volt az aránya az eszközt használni nem tudóknak, de nagyobb arányban, azaz „lelkesebbek” voltak azt illetően, hogy meg akarják tanulni. A közepes szinten elboldogulók és a gyakorlott használók is érzékelhetően kisebb arányban voltak jelen a nők körében (vagy csak jóval szerényebben ítélték meg saját hozzáértésüket).

Mivel a számítógép használatának elsajátítása időigényes folyamat, és számos tényező játszhat szerepet benne, arra vonatkozóan is feltettünk kérdéseket, hogy milyen módon szereztek meg a kezdetekhez szükséges ismereteiket. Az átlagpontszámok alapján úgy tűnik a legfontosabb szerepe az önálló próbálkozásoknak (a próba-kudarccal típusú informális tanulási módnak) volt, a szervezett képzés és a munkahelyen, illetve otthoni környezetben elérhető gyakorlottabb személyek segítsége is fontos tényező volt, ami visszatér a hozzáférési és a privát környezetre vonatkozó adatokra. (5. táblázat)

5. táblázat. Ha tudja önállóan használni a számítógépet, az elsajátításban milyen súlya volt az alábbi tényezőknek? Átlagértékek egy tízfokú skálán – Informatika tanárok nélkül

<i>Az elsajátítást segítő tényezők</i>	<i>Az adott tényező átlagos pontszáma</i>	<i>Szórás</i>	<i>N</i>
Előzetes képzettsége	3,42	3,230	617
Szervezett képzés, tanfolyam	6,03	3,716	392
Önálló próbálgatás	6,75	2,737	694
Szakkönyvek, kézikönyvek olvasása	3,72	2,884	643
Családtagok segítsége	5,09	3,656	675
Kollégák segítsége	5,10	3,182	662
Barátok, ismerősök segítsége	4,34	3,369	618
Egyéb tényezők	1,31	3,009	165

Az alapfokú és a középfokú képzésben dolgozók között eltérés volt azt illetően, hogy az általános iskolai képzésben dolgozók „második helyen” a szervezett képzést jelölték, míg a középfokon tanítók az önálló próbálkozásoknak tulajdonítottak nagyobb jelentőséget, és csak a harmadik legfontosabbnak jelölték a szervezett képzést. A férfiak a legmagasabb pontszámmal a saját próbálkozások szerepét jelölték (a tapasztalati tanulásnak a személyes segítséget nélkülöző formáját, ami az adatok szerint csak egy bizonyos, már megszerzett kompetencia-szinttől kezdődően működik). A nők körében a szervezett képzésen való részvétel kapta a legmagasabb átlagos pontszámot.

A tanári kompetenciákkal kapcsolatosan sokszor csak az elvárások fogalmazódnak meg. Általános követelményként jelenik meg, hogy a tanárok sajátítsák el az új eszközök használatát, ismerkedjenek meg az új technikával, gépekkel, szoftverekkel. A téma egy fontos, és keveset tárgyalt nézőpontját fogalmazta meg egy iskolavezető, utalva arra, hogy milyen mozgástere van egy intézményvezetőnek az ösztönzésben.

„A személyi feltételek is fontosak, például a tanárok hozzáállása az elektronikus naplóhoz, vagy például, hogy meg tudom-e követelni, hogy a kolléga Excel táblában adja nekem az információt az osztályról. Meg tudom követelni, de a munkaköri leírásába nem tehetem bele. Márpedig, ha erre nincs jogi lehetőségem, hogy megköveteljem, akkortól ez opcionális, akkor odajöhet, hogy nézd, én ragyogóan tanítok magyart, de ehhez nem értek. Vagy ha azt akarod, hogy értek hozzá honorálnod is kéne.”

Annak mérésére, hogy milyen gyakran, és milyen mennyiségben használják az iskolavezetők és tanárok a számítógépeket, a számítógép előtt otthon és az iskolában eltöltött időt vettük alapul. Az összes tanár közül azok, akik tudják használni a gépet (az informa-

tikát is oktatók kivételével) hetente több mint 10 órát töltenek a gép előtt, azaz ha csak a heti öt napos munkahét napjait számoljuk, napi átlag két órát. Ha a tapasztalatot alapul véve a hét minden napjára elosztjuk ezt az időt (hiszen az otthoni géphasználatot nem korlátozza a munkaidő, és a jelzett időmennyiségbe nem csak a munkával töltött órákat számítjuk bele), akkor 1,8 óra, azaz napi 108 perc jut a számítógép előtti tevékenységekre (közvetlen munkafeladatokra, internetes keresésre, levelezésre, vagy minden másra, játékra vagy tanulásra). Az otthoni géphasználat majd egy órával több (átlagosan) hetente, mint az iskolai. (6. táblázat)

6. táblázat. Számítógép használatával töltött idő. Tanárok (átlagos óraszám/hét) – informatika tanárok nélkül

	<i>N</i>	<i>Átlag</i>	<i>Szórás</i>
Az iskolában	675	5,80	7,288
Otthon	747	6,87	6,260
Egyéb helyen	55	4,42	6,394

Életkori csoportonként is kiszámítottuk a számítógép előtt töltött idő heti óraszámában mért átlagát. Ezek a számok azt mutatják, hogy a legfiatalabbak jóval kevesebbet használják az iskolában a számítógépet, ezzel szemben ők töltik a legtöbb időt otthon a saját gépük előtt.

Számítógép a tanári munkában

A tárgyi felszereltség mutatói mellett ma még igen kiforratlan, hogy mi tekinthető az informatikai oktatás szempontjából korszerűnek, illetve minimális követelménynek. Szakemberek egy része úgy véli, hogy a számítógépeknek, illetve a világhálónak a tanórán történő alkalmazása, valamint ennek elterjedtsége egy adott intézményben fokmérője a korszerű oktatásnak, illetve az informatikai eszközök megfelelő hasznosításának. Ezt azonban sokan vitatják, hivatkozva arra, hogy tudományos elemzések is rámutattak már, nem minden tárgyban és nem minden diák számára hatékonyabb az oktatás, ha abba a számítástechnikai eszközöket is integrálják. Bemutatjuk azokat az adatokat, amelyek a tanórai használat elterjedtségére, illetve intenzitására vonatkoznak, ezeket azonban csupán leíró jellegűnek tekintjük, és nem kapcsolunk hozzájuk semmiféle értéktételeket, minősítést.

Azt mondhatjuk tehát, hogy miközben minimálisra szorult vissza a nyíltan elutasítók aránya, és a kezdő szinten ismerkedők aránya is igen alacsony, a nagy többség az (egyelőre) alacsonyabb szintű felhasználói ismeretek szintjén mozog, és hozzávetőleg harmada a válaszadóknak tekinthető gyakorlott, de nem professzionális felhasználónak. A kérdőíves vizsgálat arra is kitért, hogy feltérképezze, melyek azok a területek, ahol a tanárok önállóan is képesek alkalmazni a számítógépet, és mely területeken mutatkozik kompetencia-deficit. Ez az információ jóval árnyaltabbá teheti a gép tényleges használatára vonatkozó válaszokat. (7. táblázat)

7. táblázat. A tanárok jártassága a számítógéphasználat egyes területein, % (Informatika tanárok nélkül)

	<i>Még nem tudja megcsinálni</i>	<i>Csak segítséggel tudja megcsinálni</i>	<i>Önállóan is meg tudja csinálni</i>
Feladatlapok, tesztlapok készítése	7,0	12,8	80,3
Számítások, táblázatok készítése	12,5	29,9	57,6
Multimédiás prezentáció készítése (pl. Power Point)	39,5	25,0	35,5
Internetről file-ok, képek, programok letöltése	12,9	22,0	65,1
E-mailhez csatolt file-ok kezelése (küldése, megnyitása)	16,3	16,9	66,8
Egyszerűbb programok telepítése	30,2	24,7	45,1
Szkenner használata (pl. képek digitalizálása)	39,0	24,3	36,7
Digitális fotók számítógéppel való kezelése (pl. letöltése)	36,5	22,6	40,9
Egyszerű web-oldalak készítése, szerkesztése	75,2	16,3	8,6

A tanárok esetében a feladatlapok készítése (egy hagyományos, papír alapú munka egyik fázisának digitalizálása) tűnik olyan területnek, ahol a leginkább magabiztosan mozognak a válaszadók. A tényleges használatot illetően a levelezés és információgyűjtés, illetve az adminisztráció és az órára történő információk gyűjtése tűnik a legelterjedtebb felhasználásnak, és az órai munkában való alkalmazás a legkevésbé elterjedtnek. (8. táblázat)

8. táblázat. Milyen gyakran használják a tanárok a számítógépet (és az internetet) az alábbi területeken?

A számítógép használat területe	A használat gyakorisága %		
	Soha	Ritkán	Rendszeresen
Órára készülés, anyag-gyűjtés	7,1	51,2	41,7
Az oktatás során az órán	54,4	36,3	9,3
Iskolai adminisztrációs munkájához	14,3	38,3	47,4
Kommunikációban (e-mail)	19,8	30,8	49,3
Általános tájékozódáshoz (hírek, újságok)	7,6	42,8	49,6
Általában tanuláshoz	13,9	57,3	28,8
Játékra, szórakozásra	33,4	51,2	15,5
Egyébre	39,0	36,3	24,7

Az iskolavezetők esetében természetesen más szempontok kerülnek előtérbe a géphasználati kompetenciákat illetően. Az igazgatói munka során az intézményvezetéshez szükséges önálló információszerzés, esetleg a prezentációkészítés fontosabb szempont, mint a tanári munkához hasznos ismeretek. Tapasztalataink szerint az iskolavezetők sok esetben a környezetükben dolgozó, asszisztensi feladatokat ellátó kollégáik segítségét veszik igénybe a rutinfeladatok elvégzéséhez, például jelentések, adatok összeállításához, információk kereséséhez, vagy éppen az elektronikus levelezés kezeléséhez. Ebben sokszor nem vagy nem csupán a kompetencia hiánya, hanem inkább az időkímélés szempontja játszik szerepet (ugyanakkor az is igaz, hogy a kevesebb használat nem járul hozzá az egyes funkciók rutinszerű használatának kialakulásához). A kapott adatok alapján azonban úgy tűnik, hogy az elektronikus levelezés és az internetes információgyűjtés az a terület, ahol az igazgatók maguk úgy vélik, hogy a legtöbbben teljes önállósággal képesek a számítógép használatára.

Az iskolában nem csak tárgyi, felszereltségbeli korlátai vannak az ilyen törekvéseknek, de szakmai megfontolások is hatással vannak arra, milyen mértékig halad egy iskolavezetés ebbe az irányba. Ahogy az egyik gimnázium vezetője fogalmazott:

„Nem vagyok híve a „számítógépet minden tanterembe, minden gyerek elé” mozgalomnak. Abban látom az előrelépést, hogy azok a speciális szakmai segédanyagok, módszertani útmutatók, tanári kézikönyvek jelenjenek meg, amelyek segítik a tanárokat abban, hogy a meglévő eszközöket hogyan lehet minél hasznosabban integrálni a napi munkába. Azok, amik a tartalom és a módszertan felől nézik ezt a témát, az informatika alkalmazását. És divat ide, divat oda, legyen mindenki számára egyértelmű, hogy ez a technika is csak egy eszköz az oktatásban a sok közül. Nagyon sokoldalú eszköz, de tudni kell a határait, érezni kell, hogy mikor nem szabad alkalmazni. A jó öreg frontális oktatást sem szabad még eltemetni.”

Kommunikáció

Már az első adatfelvétel idején is kiemelt figyelmet szenteltünk annak, hogy az iskolavezetők, illetve a tanárok milyen mértékben tekintik a számítógépet kommunikációs eszköznek, és milyen intenzitással használják szakmai munkában, illetve az egymás közötti kommunikációban. (Tót, 2001b) A vizsgált iskolák vezetőinek túlnyomó többsége (77,9 százalék) rendelkezik e-mail címmel, több mint háromnegyedük saját címen levelez(het). A tanárok körében ez az arány 68,6 százalék. Az 1999-es és a 2005-ös vizsgálat eredményeinek összevetése nagyleptékű változást jelez az elektronikus levelezés terén. A hat évvel korábbi helyzethez képest a saját elektronikus levélcímmel rendelkező általános iskolai igazgatók aránya négy és félszeresére nőtt. Valamivel még nagyobb arányban nőtt az

általános iskolai tanárok körében az e-mail címmel rendelkezők aránya. A saját elektronikus postafiók léte és az elérhetőség adatai azonban keveset mondanak a tényleges használatról. A vizsgálatban résztvevőket, iskolavezetőket és tanárokat egyaránt arra kértük, hogy becsüljék meg, hány levelet küldenek, illetve kapnak egy átlagos héten. A saját elérhetőséggel rendelkező tanárok körében a kapott levelek száma hetenként átlagosan 16 volt, amelynek negyede érkezett más tanároktól, a küldött levelek száma 7 körül mozgott, amelynek kevesebb, mint a felét, hármat küldtek kollégáiknak a válaszadók.

Az iskolavezetők heti átlagosan 25 kapott levélszáma a munkanaponkénti 5 küldemény fogadását jelenti, ezeknek azonban csak egy kis része származik a kollégáiktól. Az elküldött heti átlag 11 levélből kb. 5 irányult a kollégák (más iskolavezetők és tanárok) felé. Ugyanakkor az is megfogalmazódik, miben jelent újat az elektronikus levelezésnek a szakmai kommunikációban való megjelenése.

„Egyre erősebb a tanárok közötti kommunikációs rendszerben a mail-forgalom, most már vezetői utasításokat is mail-ben adok ki, sajnos még párhuzamosan működik, papír alapú hordozón itt a titkárságon is elhelyezzük, de máshol már nem, és senki nem hivatkozhat arra, hogy neki a másik épületben van a szobája, és nem volt itt, mert elvárható, hogy kapcsolja be a számítógépét, ahol egyébként meg is marad a dokumentum.”

Összegzés

Bár a hat év elteltével megismételt vizsgálat adatai nem mérhetők a teljes körű statisztikai adatfelvételek pontosságához, fontos tendenciák azonosítására adnak módot mind a változások irányát, mind a jelenlegi helyzetet illetően. Az iskolák tárgyi felszereltségét tekintve jól érzékelhető a változás. Az egyik beszédes mutató, az egy számítógépre jutó diákok számát tekintve az átlag csaknem a felére csökkent. Adataink szerint az általános iskolák relatív lemaradása a felszereltség tekintetében megmaradt, különösen az internet elérésben. Természetesen a több és korszerűbb eszköz az iskolában nem garantálja automatikusan sem a hozzáférést, sem a hozzáértők körének kiszélesedését. Viszonylag kevés iskola van, ahol teljesen megoldottnak tekinthető a tanári munkához ma már szükségesnek ítélt hozzáférés.

Az eltelt idő egyik legfontosabb fejleménye a világháló használatának szélesebb körűvé válása, a szélessávú szolgáltatások megjelenése és terjedése. Ez érintette az iskolákat is, amelyeknek jelentős részében ma elsősorban a szélessávú szolgáltatás megbízhatósága és állandósága, illetve a valóban széles sávú adatáramlás biztosítása és intézményen belüli elosztása tekinthető az iskolai internetelés központi kérdésének. Jelentősen bővült az iskolák bemutatkozó jelenléte a világhálón, az általános iskolák is nagy arányban készítenek saját weboldalakat. Ma már az számít kivételnek, ha egy iskola nem rendelkezik internetes jelenléttel. 2005-ben már az általános iskoláknak is jóval több mint fele működtetett weboldalt.

Az informatikai eszközök használatának elmúlt hat évében bizonyosan az egyik legjelentősebb fejlemény az otthoni infrastruktúra kiépülése és korszerűsödése volt. A vizsgálatban szereplő tanárok zömének otthonában van számítógép. Ami a világháló iránti, 2005-re az iskolában dolgozók számára is normává vált a gyors internetelés – a hálózat sebessége, az interneteléssel rendelkező számítógépek hozzáférhetősége.

Jelentősen átrendeződött a számítógéphasználati kompetencia, elsősorban a tanárok, de részben az iskolavezetők körében is. Alig van már olyan, akinek semmi köze a számítógéphez, és megnőtt az elemi, kezdő szinten használatra képesek aránya. Más kérdés, hogy a kompetenciának ez a megnövekedett szintje sem lenne igazán elegendő az önálló, innovatív szakmai célú használatához. Azt mondhatjuk, hogy miközben minimálisra szorult vissza a nyíltan elutasítók aránya, és a kezdő szinten ismerkedők aránya is igen alacsony, a nagy többség az (egyelőre) alacsonyabb szintű felhasználói ismeretek szintjén mozog, és a válaszadóknak hozzávetőleg a harmada tekinthető gyakorlott, de nem professzionális felhasználónak.

A gépek elérhetőségének javulásával és a funkciók bővülésével, valamint az otthoni elérhetőség kiszélesedésével összefüggésben jelentősen megnőtt a gép előtt töltött idő, közel kétszer annyi időt töltenek a tanárok a számítógép előtt, mint hat évvel ezelőtt.

Az 1999-es és a 2005-ös vizsgálat eredményeinek összevetése jól érzékelhető mennyiségi változást jelez az elektronikus levelezés, azaz a számítógép kommunikációs célokra történő alkalmazása terén.

A számítógépnek és az internetnek a tanórai alkalmazása nem nőtt ugrásszerűen, aminek nem csupán infrastrukturális akadályai vannak. A szükséges kompetenciák hiánya, a módszerek kiforratlansága miatt ezt a területet csak szigetszerű, lassú fejlődés jellemzi.

Jegyzet

(1) Természetesen ma már nem beszélhetünk tiszta iskolatípusokról, ezért a képzési programok szerinti csoportosítás átfedéseket tartalmaz.

(2) Az internetelés aránya függ a települések urbanizáltsági fokától: a községekben csak a háztartások 6%-ában lehet használni az internetet, a városokban ez az arány már több mint kétszer ekkora (13%), Budapesten pedig ennek is éppen a duplája (26%). (2004)

(3) Egy 2004-ben készült (évente ismételt) nemzeti felmérés szerint a magyarországi háztartások 14

százaléka rendelkezik internethozzáféréssel, ez a 14 év feletti lakosságra vonatkozóan 18 százalékos otthoni internetelési arányt jelent. 40% modem, ADSL 24%. Ugyanebben az évben a 14 éves és idősebb népesség 29 százaléka használ internetet, de a rendszeres használók aránya, vagyis azoké, akik legalább hetente egyszer interneteznek, csupán 21%. A 25 év alattiak körében ez az arány viszont jóval magasabb, 70%. (2004)

Irodalom

A digitális jövő térképe. (2004) A magyar társadalom és az internet. A World Internet Project 2004-es jelentése. ITTK–ITHAKA–TÁRKI.

Jelentés a magyar közoktatásról – 2003. (2003) Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

Merre tart az iskolai informatika? (2005) Interjú Huttai László igazgatóval http://www.sulinet.hu/inform/interju/interju_huttai_laszlo.pdf

Tót Éva (2001a): Számítógépek az iskolában. *Kutatás Közben*, 229. 62. <http://www.hier.iif.hu/kutataskozben.php>

Tót Éva (2001b) A számítógép mint a tanárok kommunikációs eszköze. *Új Pedagógiai Szemle*, 8–9. 123–136. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=egyeb-tot-szamitogep>

Tót Éva (2002) Informatikai eszközök az iskolában. *Iskolakultúra*, 8. 93–102.

Computers in schools and their use (2000) OECD Education at a Glance – 2000. OECD, Paris. 254.

Elhallgatás, beszéd, szubjektum Kemény Zsigmond regényeiben

A „posztmodern Petőfi” már polgárjogot nyert napjaink esszéisztikus irodalomtörténeti gondolkodásában. „Posztmodern” lenne Kemény Zsigmond is? Aligha, de a jelen befogadói tapasztalatai az életmű új közelítéseit teszik nyomatékossá.

Nem idegenebb-e Fáy, Jósika, Eötvös vagy akár Kemény legjobb műve a mai magyar közönség legnagyobb részéről, mint valamely kortárs amerikai regény? – veti fel a kérdést *A rajongók* újraolvasója, Brett Easton Ellis *American Psycho* című szövegére célozva. (1) A tanulmány címe az újraolvasás „kényszeréről” szólva ugyanakkor azt az esztétikai hatóerőt is feltételezi Kemény Zsigmond szövegeiben, mely az első olvasás horizontján is – tehát például a középfokú és a felsőfokú oktatás szintjein – megszólítani képes a befogadót. Sőt, a leginkább éppen akkor, ha saját aktuális tapasztalatai, köztük akár a 20. századi regények felől közelít a 19. századi magyar epikus tradícióhoz. E tanulmány a recepciónak ezekhez a várható „történéseihez” kíván ösztönzést nyújtani a címben jelölt fogalmakkal mint a modernitás meghatározó, s egyúttal a romantikával párbeszédbe állítható néhány formaelemének kiemelésével.

A recepciótörténet Kemény Zsigmond próza-poétikája egyik meghatározó vonásának joggal tekint egy markáns műfaji határátlépést, a drámaiság felé mozduló nyelvezetet. (2) Az epikai és a drámai beszédmód viszonyáról az író maga is értekezett, a 19. századi epika önértésének horizontján vázolva az utóbbinak az előbbire gyakorolt sokoldalú hatását, melyet fordítva nem látott érvényesíthetőnek. (3) Ha Kemény Zsigmond regényeinek interpretációját a szereplői kollíziók és dialógusok mentén kíséreljük meg aktualizálni, akkor a drámaiság fogalmát ki kell terjesztenünk a vendégszövegekkel és a műfaji hagyományokkal végrehajtott, ekként színre vitt ütközések felé. Mivel az elhallgatás természetesen maga is beszédalakzat, a nyelvfüggő szubjektum színeváltozása, akár tragikusan elnémuló metamorfózisa Kemény Zsigmond alkotásaiban szintén bizonyos beszéd-cselekvésekből származtathatónak mutatkozik. A továbbiakban három mű három – persze egymást átfedő – jellegzetes eljárása kerül röviden kifejtésre. Az *Őzveggy és leánya* kapcsán a szereplői dialógusok néhány kitüntetett formája, *A rajongók* esetében a „nagy kódra”, a *Biblia* szövegére támaszkodó értelmező stratégiák létesülése, a *Zord időt* illetően pedig egyes nagy hagyományú műfajok poláris elhelyezése jöhet szóba, mint bizonyos nyelvi formáknak és elhallgatásuknak a poétikai forrása.

A dialógus epikai művekben, miként az *Eszmék a regény és dráma körül* című tanulmány hangsúlyozza, a drámai formától, a jelenetkezés ottani gyakorlatától gyökeresen eltérő formát ölthet. A Kemény-életművön belül a legdrámaibbnak nevezett regény, az *Őzveggy és leánya* a szereplők ellentétekbe szerveződő viszonyrendjének igen érdekes módosításait alakítja ki a beszédett vagy annak feltűnő mellőzése, a szólamok hangja vagy elhallgatása tekintetében. Első közelítésre két olyan kollízióval találkozunk, melyben a két-két szembenálló szereplő – vagy csak az elbeszélte történet szintjén – tehát minden alanyi-nyelvi érintkezés nélkül, vagy fordítva, elsődlegesen a közöttük zajló dialógus szintjén kerül valamilyen kapcsolatba egymással. Látszólag csak az utóbbi esetben beszélhetünk egy önmagát nyelvfüggőként meghatározó, dialogikus alakképzés kidolgozá-

sáról, de valójában az előbbi esetben is szöveghagyományok párbeszédéről van szó, s éppen e relációnak – vagyis a nyelvi-történeti múlt megkerülhetetlenségének – kiderülése kelti a végzet benyomását, a tragikus hatást. A történet alapkonfliktusában álló két szereplő, akiknek sikerétől vagy kudarcától az egész cselekményvilág sorsa, a Mikes család megmentése vagy pusztulása függ, a hitbuzgó kálvinista özvegy Tarnóczyné, valamint a hitében nem kevésbé elkötelezett, ám jezsuita Mikes Móric. E két szereplő ugyanakkor sohasem találkozik a regény lapjain, egyetlen szót sem váltanak egymással.

A másik konfliktushelyzet paradox módon a szerelmespár – a Tarnóczy-lány, Sára, és az egyik Mikes fiú, János – között alakul ki oly módon, hogy János, jó szándékkal bár, de szerencsétlenül megtagadja szerelmét, Sára pedig ezután a fejedelem előtti kényszerű hall-

gatásával pusztító eszközzé válik anyja kezében a gyűlölt család tönkretételéhez. Az ő kapcsolatuk viszont kizárólag különféle dialógusformákban születik meg, s ami egzisztenciális tartalomnak nevezhető, az éppen az általuk kibeszélt jelentésekkel azonosítható.

Az intrikus Tarnóczyné és a segítő Mikes fiú funkcióját a szűzsében tehát nem pusztán egy-egy individuális távlat, hanem az erdélyi kálvinista és katolikus diszpozíció különbsége határozza meg. Mindkettő a bibliai tradíció meghasadásából, a Szentírás szövegének eltérő értelmezéséből fakad. A két szereplő beszéde ennek a kétféle exegézisből fakadó szubjektumfeletti ütközésnek a nyomait viseli magán, olyannyira, hogy egyéni arculatukból bármi csak azokban a paradox helyzetekben rajzolódik ki az olvasó előtt, amikor valamilyen okból kiszorulnak a saját nyelvükből, mely addig egyáltalán hangot adott nekik. Nyelviség és individualitás tehát egymásnak feszülnek, szinte kizárják egymást: a nyelv és a tragikumhoz nélkülözhetetlen individuáció ellentmondásba kerül. A legsajátabb szubjektivitás születése ekkor egyet jelent elhallgatásával. Amikor például Tarnóczyné, hite nevében, fanatikus elszántsággal követeli Csulai káplántól az ellenfeleit legázoló intézkedéseket, az egyébként szintén harcias jezsuitavadász lelkész – az Újszövetségre hivatkozva – mérsékleltre inti. Ezzel a kálvinista hitvallás tekintélye vá-

A szombatos szektát ok nélkül gyűlölő néptömeg éppúgy fanatikusnak bizonyul, mint jónéhány üldözött szombatos. Persze a legitim hatalomnak nincs szüksége arra, hogy magyarázatot adjon a beszédhangokkal kifejezett jelentés, valamint a lejegyzett írás közötti viszony adott állapotára. Ezt az állapotot a maga részéről természetesnek ismerteti el. Hatalomban lenni itt annyi, mint írás és beszéd viszonyát regulálni és felügyelni. Hatalomhoz jutni pedig annyi, mint e téren sikeres változtatásokat végrehajtani. Az elnémított hitújítókkal szemben ezért a legitimáció még a nyilvánosan kimondott szavakkal is manipulálhat, sőt elfogult kombinációja a fennálló rendhez való hűség benyomását keltheti.

lasztja le az özvegy szavait arról a tradícióról, melyre az asszony hivatkozik. Tarnóczyné gyűlölete ebben a pillanatban a közös szöveghagyománytól elszakítva válik teljesen egyéninek nevezhető, ám egyúttal kifejezhetetlen érzelmmé: „ajkai mozogtak hang nélkül; talán azért, hogy olyan átok örvénylett föl kebeléből, melyet még senki sem mondott, és a szűk emberi nyelvben a szavak hiányoztak rá.” (4) Aligha lehet túlbecsülni azt az összefüggést, mely az elnémulás és a kimondhatatlannak tételezett jelentés között létesül ebben a mondatban. Ami kimondhatatlan, az éppen az átok, vagyis a másokat kiközösítés szándékának retorikája, mely ugyanakkor magasabb hatalomra hivatkozik. De erre az átokra nincs szó, vagyis a nyelv nem engedélyezi egy ilyen jelentés megformálását, s

nem a megtámadottat, hanem a támadót taszítja ki önmagából. (5) A tragikus vétség így e relációban nem más, mint egy képtelen jelentés megalkotásának kísérlete, a nyelvet eszközként – mégpedig a kitaszítás eszközeként – használni akaró próbálkozás, mely szemantikai ellentmondásnak bizonyul, s visszahull a merénylőre. Jellegzetesen romantikus attitűdre – bár ezen belül a klasszikus tragikumfelfogás folytatására is – vall, hogy a nyelv világa itt még óvni képes az ember világát: a beszéd akkor működhet kommunikációként, ha szemben áll a semmisítés gesztusaival. Ha a tragicitást nyelvi jelenséggént kommentáljuk, akkor a hübrisz sem más eszerint mint lázadás a nyelv normái és azok szubjektumfölötti eredendősége ellen, a katarzisz pedig egy rendelkezésre álló nyelv viszonyerése, annak horizontjához való újracsatlakozás.

A szerelmespár, Tarnóczy Sára és Mikes János kapcsolatát ezzel szemben a közvetlen dialogikus formák határozott kidomborodása jellemzi. Olyannyira, hogy a két szereplőnek a pusztá létezése, egymásról tudása is totálisan kívül reked az elsődleges narratívában elbeszélhető szerepkörükön. Ugyanis érzelmeik egy másik szüzsében, egy intertextus színre vitele során születnek, amikor Ráskai Gáspár széphistóriájának, a Vitéz Franciscónak dramatizált változatát próbálják és adják elő Bethlen Istvánné udvarában, lényegében semmit sem tudva a másiknak a regénybeli cselekmény egészében elhelyezhető személyiségéről. A továbbiakban pedig maguknak a vendégszövegnek az idézése vesz váratlan (tragikus) fordulatot, mivel a következő drámai játék előadása szétzúzza az előző kezdeményezéseit. A Mikes rokonság két tagja, Mihály és János, egy félreértés nyomán, megszökteti – azaz elrabolja – Sárát. Csikorgó páncélos jelmezekbe bújva játsszák el a lányrablás szertartását mint egy tréfás népszokást abban a hiszemben, hogy csak a zsarnok szülő karmaiból menekítik ki a lányt, aki felismervén szerelmét a sisakrostély mögött, felhagy a tiltakozással és diplomatikusan elájul. Amikor Mikesvárbán újra találkoznak, már János is felismeri őt, s a szerelmesek a *Vitéz Franciscóban* játszott szerepeik szerint szólítják meg egymást. „Sára kiáltá: – Francisco! – Szent ég!, ez a Loránt kis apródja!” De a széphistória románca nem folytatódhat, a lányszöketetés más kontextusba kerülve merő bűncselekménynek minősül, szcénája megakasztja a narratívák egymásba nyíló folytonosságát. A kimondott szó tökéletes ellentéte lesz az elhallgatott szónak, s később Sára az anyjához hasonló módon veszíti el a beszéd képességét: „ajkai mozogtak, mintha a gondolat és érzés szavait leszedte volna egyenként rólok valami varázslat, csak a beszéd küljeleit hagyván meg...”

Mindebben különös figyelmet érdemel a vendégszövegek megdolgozása a felidézett szöveg mediális áttevődéseinek sorában. (6) A metamorfózisok azzal vették kezdetüket, hogy Tarnóczyné szigorú gyanakvással figyelte Sára lányát, aki minden kegyessége mellett szeretett volna valamivel több vitézi játékot megtekinteni és valamivel kevesebbet olvasni Habakuk próféta könyvéből. Ezért az özvegy egyszerűen elégette a házban fellelhető széphistóriákat, mint a bűnös ábrándozás legfőbb okait. De hiába, az ifjú lány szemei előtt változatlanul ott lebegtek a tiltott sorok, melyek betűi „vigyorgó tekintettel erősítették, hogy nem haltak meg, nem égtek el.” Tarnóczy Sára is megtapasztalta tehát maga módján a későbbi szentenciát, miszerint „kézirat sohasem ég el”. Legfeljebb más közebe tevődik át: a betűk, elégetődve, elveszítik ugyan anyagiságukat, de az emlékezetben fantasztikus megszemélyesüléssel adnak életjeleket magukról. Az írásjelek és jelentéseik immaterializálódása tehát egyben megszemélyesítésük pillanata: e konstelláció horderejét és különösségét manapság aligha lehet túlbecsülni. Hogy a prozopopeia alakzata éppen az anyagtalanítás – az elégetés – mozzanatának következménye legyen, talán még a szoros olvasás sokat próbált híveit is meglepheti. E figurálással megsejthetővé válik a megsemmisítés révén antropomorfizált írásjelek poétikájának vészjósló karaktere. A két szerelmes, míg teheti, ezeket a fantázia-betűket olvassa és játssza tovább közösen a színpadon, de nem folytathatják a boldogító szüzsét, mert Mikes János eltéved a felkínálkozó szövegek között. A bádoggjelmezes lányszöktetés másik széphistóriai jellegű epi-

zódja nem megoldást kínál, hanem katasztrófát idéz elő, ellenséges testként tolakodik Sára és János történetébe. S amikor ők azt hiszik, a régi meséhez csatlakozhatnak, s újra Franciscónak és kis apródnak szólítják egymást, e szavakkal már nem tudnak a széphistória eredeti közegéhez, lejegyzett szövegéhez, onnan továbbjátszható fikciójához visszacsatlakozni. Ezek a hangok, immár úgy beszélnek ki az ősrás elpusztított jeleit, hogy azok elszakadnak Ráskai Gáspár művének kontextusától, s oda soha többé nem találhatnak vissza. A vigyorgó betűk pedig éppen lejegyezett formájuk elégetése nyomán idézték elő ezt az eltávolítást. Ezért immár egy egészen másik történetet reprezentálnak: azt, amelyik a szerelmesek halálával fog zárulni. Tehát a hangzással reprezentált jelentés a szerelmesek mikesvári találkozásakor úgy keresi a lejegyzett betűt, a széphistória eljátszható szövegét, ahogy más alkalommal a két nő beszédszervei keresik a hangot. Sára ott „nem talál szavakat”, itt nem talál írást. Ráskai Gáspár ősrása olyan archivált szöveggé válik, amely immár hozzáférhetetlen szubjektivitása újra kimondásához. Talán a tragikum elméletére kitekintéssel, általánosítva is elmondható, a tragikus hős sohasem tudja visszakeresni hangjának kulturálisan jóváhagyott hordozóját, a hangzáshoz kötött jelentések archívumát. Részben ez a hasadás, ez a mediális diszfunkció teszi őt a klasszikus tragikumfelfogás szerint a világrendet megsértő, vétkes individuummá, a romantikus felfogás szerint pedig egy hang transzcendentális igazságát az írás korlátozó törvényével szemben is kimondó, de mégis pusztítón lázadó hőssé. A klasszicitás esetében annyi pontosításra van szükség, hogy ez a visszatalálás a hübrisz okozta katasztrófák után végül megtörténhet: a jelek közt olvasni tudás visszanyerése – az ősrásra vetett tekintet tisztulása – illethető a katarzis antik fogalmával. A modernizálódó irodalom történeti sajátossága pedig e diszfunkció terén nem a bűn vagy az igazság szereplői képviselte, hanem a szereplői szubjektivitás egyre radikálisabb dekonstruálása felé mutat, sőt végül magát a tragicitást üzi ki a művészi formaalkotás alapelvei közül.

A Mikes család megmenekülését és örömet – éppen a mondottak miatt – az emlékek rituális újrajátzása fogja jelenteni. A fejedelem kegyelme módot adott nekik az egykori szövegek – zeneművek, énekek, históriák – reszituálására, ismételhető-folytatható „felolvasására” mint újrajátzására. A hang, s az általa reprezentált immateriális értelem ekkor nem a semmibe hull, hanem visszatalál egy lejegyzett archívumhoz: régi helyéhez és instrumentumaihoz. A katasztrófa veszélye elhárult. Amikor pedig az őrjöngve zsoldárokozó – tehát bosszúszomját ekkor még az Írásokhoz kötni tudó – Tarnóczyné Mikesvárbába hajt, először nem hiszi el a kegyelem hírért, de mikor meghallja a házból kicsendülő muzsikát, az egykori medialisításukhoz visszatérő hangokat, az már döntő bizonyítékul szolgál. Az ő hangja viszont ebben a pillanatban veszíti el a zsoldárok dallamához és szövegéhez csatlakozható, intonálható jelentését, s artikulálatlan üvöltéssé válik. Innen pedig nincs visszatérés. Az árva özvegy tagolatlan sikoltása és halála a regény végén ugyanaz a mozzanat. A történet tehát a betűk elégetésével kezdődik, és a szereplői hang gyilkos erejű deszemantizálódásával zárul. Mivel kézirat sohasem ég el, sőt a modern európai kultúra szimbolikája szerint a könyvégetés maga a hübrisz mediális prototípusa, ezért az önnön közegükből és kontextusaikból kiűzött betűk újrakondicionálása, újraszemizálás – mondhatni rearchiválása – az őket onnan kiűző merénylet bünteti meg a saját bűnével. Tarnóczynét az a helyzet öli meg, melyben a hangja végleg elvesztette a zsoldárok archívumának írásos közegét.

A *rajongók* című regényben az immateriális jelentésrétegek önkényes hozzárendelése egyrészt a hangzáshoz, másrészt a Szentírás betűihez különösen fontos szerepet kap magának a történelmi távlatnak a megteremtésében is. A cselekmény a reformáció korában játszódik és magának a reformáció exegézisének metodikáját – a lutheri szentíráselvet – játssza újra a szereplők többségének önértelmezésében. Tudvalevő, ez a protestáns teológia a Szentírás világosságát, önmagát magyarázó, saját eredeti jelentését feltáró mivoltát vallja, szembesülve a megértés történeti feltételezettségével. Szondi Péter szavaival:

a grammatikai interpretációt részesítette előnyben az allegorikus interpretációval szemben. (7) Így válik például az Újszövetségnek, főleg Szent János jelenéseinek néhány eleme a szereplői értelmezések síkján katasztrofálisan téves következtetések hivatkozási alapjává. A szombatos pap Laczkó István, balsorsát a *Jelenések könyvének* 9. fejezetére vetíti vissza, úgy érzi, ő az a kiválasztott, aki az ötödik angyal trombitájának felharsanását követően megjelöli az Antikrisztus személyét, természetesen Kassai Istvánt. De már a jelölési képesség maga is büntetés: egy védelmező isteni írásjelnek hiánya a testen. „Mít vétettem, hogy homlokomon nincs az Isten pecsétje, mely védelmezzen a sátán körmeitől?” Az *Újszövetség* tehát maga is az írásosságból kiűzött, ekként kiszolgáltatott pozíció jelölő gesztusaként határozna meg ezt az eseményt, Laczkó István pedig egy önkényes áttétellel magára ismerne benne.

A betűk e mechanikus tükrözésének elve a többi főszereplőnél is megfigyelhető. Kassai voluntarista machiavellizmusára éppúgy kihat, mint Pécsi Simon asztrológiai fatalizmusára. Kassai szövevényes politikai spekulációi a törvénykönyv paragrafusait, a jus ligatum és a honesta custodia bekezdéseit rakosgatva szinte előre megírnák a saját logikájuk szerint a regényt, persze tökéletesen eltévesztve a kifejeletet. Pécsi a csillagok állását tekinti olyan szövegnek, melyből kiolvasható lenne a jövő, ám ezek a sorsinterpretációk mindkét esetben kudarcot vallanak.

A szombatos szektát ok nélkül gyűlölő néptömeg éppúgy fanatikusként bizonyul, mint jónéhány üldözött szombatos. Persze a legitim hatalomnak nincs szüksége arra, hogy magyarázatot adjon a beszédhangokkal kifejezett jelentés, valamint a lejegyzett írás közötti viszony adott állapotára. Ezt az állapotot a maga részéről természetesnek ismerteti el. Hatalomban lenni itt annyi, mint írás és beszéd viszonyát regulálni és felügyelni. Hatalomhoz jutni pedig annyi, mint e téren sikeres változtatásokat végrehajtani. Az elnémított hitűjítőkkel szemben ezért a legitimáció még a nyilvánosan kimondott szavakkal is manipulálhat, sőt elfogult kombinációja a fennálló rendhez való hűség benyomását keltheti. A szónoklat beszédhelyzete például tipikusan a nyilvánosan kimondandó, s ezzel igazság-érvényre számot tartó kijelentéseket sorjázza, a hallgatók támogató, lelkes egyetértése közben. Dajka püspöknek a magyarországi vallásháború kirobbantása mellett érvelő beszédét leíró jelenetben az óriási tömeg kiszorul a gyulafehérvári templomból, a kívülről csak értelmetlen hangsorokat vagy néhány szavas mondatfoszlányokat hallanak a szónoklatból, de felhevült fantáziájuk, hitsorsosaik szörnyű mártíriumát vetíti eléjük. A szavak és a mondatok szemantikájának elkülönítése, sőt szembeállítása a romantikus poézisnek is kedvelt eljárása: mást mondanak külön-külön a szavak és mást jelentenek – váratlanul újjászületnek – nagyobb egységekbe, mondatokká szerveződve. Azaz mindkét esetben másként alakul magához a nyelvhez való viszonyuk. A dialógus diszharmoniója – a kölcsönös értés hiánya – csak a mondatok szintjén következik be, mivel akkor válik nyilvánvalóvá a szavaknak a tradíciótól teljesen eltérő nyelvi rendbe illesztése. Ahogy a tébolyult Ágnes asszonyról olvasható Arany balladájában: „Hallja a hangot, érti a szót”, csak éppen az egészet nem érti, amit mondanak neki a bírák. Éppen ez minősül örületnek: a szintakszis hiánya, vagy a legitimációtól nem igazolt alkalmazása. A gyulafehérvári templom hallgatósága szintén csak a hangot hallja, csak a szavakat fogja fel, de a szintakszissá szerveződő értelmet ők maguk teszik hozzá. A regény többi rajongója, a fanatikus prédikátorok és a törtető mániakusok pedig csak a betűt látják és olvassák, és azt hiszik, szabadon kombinálhatják ezeket a jeleket, hogy új, őket igazoló jelentésekhez jussanak. Ez a rajongás poétikai értelme e szövegben.

A *Zord idő* című regényből az elhallgatás műfaji szintű vonzatait emelném ki, az architektusok változását mint egyikük elfojtását, azaz a mese dekonstrukciójának jelentőségét. (8) A mese morfológusai tökéletes példatárát találhatják itt a Kemény Zsigmond-szakirodalomban már észrevett műfaji funkcióknak: ilyen a hősíket illető feladat kiosztása, az eszközök (pénz és fegyverek) adományozása, a segítő és a rivális megjele-

nése, a próbatétel, a felderítés, a válaszút, a felemelkedés és a diadal célképzete, együtt a szeretett lány kezéért folytatott küzelemmel. De látni kell azt is, hogy a két lovag – a démoni Barnabás diák és az angyali Komjáthi Elemér – Budára érkezése, vagyis a vonatkozó mesei funkciók mélyén más történetek mátrixa rejlik, mely befolyásolja és a szétrombolja a szereplői identitást képző narratívát. Ezeket a históriákat a Deák család kulcsárnyója, a boszorkányként feltűnő Dorka asszony mondta el korábban a még gyermek Barnabásnak. Ahogy később bevallja, Barnabás tőle kiskorában „dajkamesék helyett” (!) hallgatta ezeket a rémtörténeteket, a török kapcsolatokkal vádolt atyja borzalmas meggyilkolásának és anyja szenvedésének eseményeit. Ez a háttérnarratíva, a Kinizsi Páltól végrehajtott kegyetlen gyilkosság, az apa felnyársalásának, megsütésének és megetetésének horrorja pedig áttöri az elsődleges mesei narratíva szövetét olyképp, hogy egyes jelei megismétlődnek a két vitéz sorsában és felülírják ottani értelmüket. Emlékezzünk csak a Boldogasszony templomának sokszor felidézett keresztjére – e templomban tagadták meg az igazságszolgáltatást a meghurcolt családtól. Az őstörténet motívumai úgy rajzolják át az előttünk játszódó mesét, hogy annak morfémaait anagrammának tekintik és magukhoz hasonlítják. Vagyis a saját törvényeik szerint figurálják át a mesebeli összefüggéseket. A legalapvetőbb figurációban az anagramma már látványosan paronómáziába hajlik, s természetesen a betűk szintjén ötlik megkerülhetetlenül az olvasó szemébe. A

A regény többi rajongója, a fanatikus prédikátorok és a történető mániákusok pedig csak a betűt látják és olvassák, és azt hiszik, szabadon kombinálhatják ezeket a jeleket, hogy új, őket igazoló jelentésekhez jussanak. Ez a rajongás poétikai értelme e szövegben.

horror előadó vénasszonyt Dorkának, az elsődleges mesei szűzsében imádott szép fiatal lányt Dorának hívják. Ezzel grammatikailag is megnyílik a két szűzsé közötti interakció csatornája, s a két vitéznek Dora iránti végzetes szerelmi szenvedélye előhívja a Dorka által programozott végkifejletet. Ennek megfelelően történik a szerepkörök átfunkcionálása: a mesei műfaj elnémulása, tragikus kioltódása, a „gothic novel”, a rémregény mintájára történő átváltozása. E műfaji transzpozíció a küldő személy és a küldetéses hős mesei viszonyának módosulásában érhető a legmarkánsabban tetten. Barnabás diákot a Deák testvérpár, Komjáthi Ele-

mért Dorka asszony küldte csatába. Ők ketten hol ellenséggként, hol egymás segítőiként viselkednek. S a mesei szűzsé kifordítását közvetlenül megint csak egy írás megsemmisítése okozza. Elemér a törökök fogságában széttépi Werbőczy levelét, kímélni akarja a paranoiás Barnabást e nehéz helyzetben a hírektől, a szerelmi csalódástól. Barnabás cselvetést sejt, s a széttépett levél darabkáit össze-vissza montírozva vizionál kombinációkat árulónak hitt társáról. A papírdarabok cserélgetése után pedig maga is végrehajtja az átváltozás gesztusait: átáll a törökhöz, muzulmánna lesz, leveri az őstörténetbeli Boldogasszony templomának keresztjét, s bosszútól ittasan, csapata élén megöli, lefejezi Elemért. E tumultuózus jelenetben az Elemért harcba küldő Dorka iszonyodva látja tette végeredményét, majd megátkozza a tőle rettegő és lelkiileg függő, pszichikusan általa kreált Barnabást, őt magát pedig agyontaposzsa az ellovagló szpáhik. Mesei győzelem helyett tehát mindketten odavesznek. De Barnabás és „pártfogó” küldője hasonlóképp végzi. A regény egyik legszuggesztívebb epizódjában a budai pasa szolgája egy letakart tárgyat visz tálcán Deák Dániel lakására. Mély bókokkal közelít az ijedten hátráló időse emberhez, azt hiszi, ez a szertartás rendje. A csodálkozó Dániel végül az íróasztal mögötti székbe huppan, a hajlongó futár pedig leteszi eléje a furcsa küldeményt. A rossz sejtelmektől gyötört házigazda, erőt véve magán, leveszi a leplet és megpillantja a tálcán az általa csatába küldött Barnabás diák levágott fejét, a hulla rámeredő szemét. Ebben a pil-

lanatban megüti őt a guta, s a két holttest, küldő és hőse dermedten bámul egymásra, horrorra deformált meséjük végén.

Nem csoda, ha a másik Deák testvér, a dobokai otthonában maradó István, nem hajlandó több levelet olvasni. A korábbi kedvező üzenetek után fél a rossz hírektől, ezért megszakítja a kommunikációt a külvilággal. De az immár mindenén áttörő írás pusztító erejétől ő sem menekülhet: a számára küldött levél a maga olvasatlan anyagszerűségében is halálosztóként működik. Hiába tiltja meg tehát István a pecsét feltörését, amikor Flórián páter a levelet az asztalára helyezi, „nagy lélegzést vón, s azzal meg is halt”. Meghalt, bár fogalma sem volt a levél iszonyú tartalmáról. Mondani se kell, e szituációban megismétlődik az iménti budai jelenet: az asztal mögött ülő István Dániel helyzetét, Flórián páter pedig a pasa szolgájának műveletét imitálja. Ugyanazt teszi a levéllel, mint a török futár Barnabás fejével. Az olvasó ugyanakkor tudja, a levél Elemér és Barnabás f elvesztéséről szól, vagyis az üzenet tartalmára rimel az üzenet hordozójának működése: István sem kerül el Dániel sorsát. A különbség, hogy Dániel megnézi a küldemény tartalmát, István pedig nem meri ezt megtenni. Ekkor már tehát a levágott fejről beszámoló írás, maga a pusztító papír képes az üzenet ismeretlen tartalmához hasonló hatást kiváltani, párhuzamosan azzal, ahogy a mesét kiszorította a rémtörténet. Ez az a pillanat tehát, amikor a jelentés hordozója átveszi a jelentés funkcióját. Pontosabban az információ közege szabhatja meg a benne foglalt hír hatását.

A beszéd és az elhallgatás ilyen relációjának felvillantása, a médium és az információ viszonyának, valamint e viszony mindig változó és újraértelmezendő karakterének jelzése a beszéd és az elhallgatás poétikájának szemszögéből, a néhány fentebb felvillantott összefüggéssel együtt talán elősegítheti annak a fentebb említett interpretációs távlatnak a felnyílását, melyen Kemény Zsigmond alkotásai napjainkban megszólaltathatóknak látszanak. (9)

Jegyzet

(1) Szegedy-Maszák Mihály (1998): Az újraolvasás kényszere (A rajongók). In uő. *Irodalmi kánonok*, Debrecen. 75.

(2) E tendenciákat összefoglalva beszél „balladás hangról” Kemény Zsigmond művészetében Nagy Miklós (1972): *Kemény Zsigmond*, Budapest. 150–158.

(3) *Eszmék a regény és dráma körül*. In Kemény Zsigmond (1971): *Élet és irodalom*, kiad. Tóth Gyula, Budapest. 191–212.

(4) A regények szövegrészeit a Gyulai Pál-féle kiadás alapján idézem. *Báró Kemény Zsigmond összes művei 1–11*. (1896–1907) Budapest.

(5) Vö. Szegedy-Maszák Mihály (1989): *Kemény Zsigmond*. Budapest. 227.

(6) A regény intertextualitásáról lásd Gönczy Monika: Az Özvegy és leánya szövegvilágai (Palimpszeszt-kedély). In Imre László (2000, szerk.): *Értékek kontextusa és kontextusok értéke 19. századi regényirodalmunkban*. Studia Litteraria XXXVIII, Debrecen. 84–113. A tragicitás kérdéséhez mellőzhetetlen észrevételeket nyújt Barta János (1987): *Sorsok és válságok. Kemény Zsigmond tragikus emberalakjai*. In uő. *A pálya végén*. Budapest. 186–217.

(7) Szondi, Peter (1996): *Bevezetés az irodalmi hermeneutikába*. Budapest. 5., 21.

(8) Vö. Szegedy-Maszák, i. m., 262.

(9) Az újabb értelmezések közül lásd különösen Hites Sándor (2004): *A Zord idő mint politikai példázat*. In uő. *A múltnak kútja*. Budapest. 25–102.

„Hazának használj!”

A fiumei tengerészképzésről

A Magyar Királyi Tengerészeti Akadémia 1919-ig az egymást követő oktatási reformok révén a magyar hajózás biztos hátországa volt. 1871-ben az Országgyűlés pénzügyi bizottsága kezdeményezte, hogy az ország minden tanintézetét, minden tudományos és közművelődési intézményét a szakminisztériumok felügyelete alól vonják ki, s helyezték a közoktatási minisztérium vezetése alá. Fiumében a hír hallatán a hajózással foglalkozókat aggodalom töltötte el, vajon az új minisztérium figyelemmel lesz-e a „helyi viszonyok és érdekek igényeire, melyek közvetlen befolyást gyakorolnak a tengeri hajózás fejlődésére”.

Úgy vélték, sokkal eredményesebben működne egy, a helyszínen megszervezendő, a körülményeket közről ismerő és a hajózással folyamatosan kapcsolatban lévő tengerészeti hatóság, amelyet a Kereskedelemügyi Minisztériumon belül működő osztály irányítana, mintsem a hajózástól oly messze álló Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium.

A helybelieket természetesen erősen foglalkoztatta a tengerészképzés sorsa. Kezdeményezték is, hogy a tengerészeti iskolák felügyeleti jogát a Kereskedelmi Minisztérium kapja meg. Abban is egyetértettek, hogy a szent korona országaiban egyforma jogszabályoknak kell érvényesülniük, és hogy a magyarok és horvátok tengerészeti bizonyítványait mind a két ország területén, azaz Magyarországon és Horvátországban is el kell fogadni, s természetesen a tengerészeti szaknevelésnek és a tengerészeti iskolák szervezésének is a birodalom két felében, Ausztriában és Magyarországon egyformának kell lennie. Ezért szükségesnek tartották egy Magyarország és Horvátország által működtetett hatóság megszervezését, amely a szent korona országaiban egységesen irányítaná a tengerészeti szaknevelést. A hajózási szakemberek úgy vélték, ha a tengerészeti iskolák ügyeinek kezelését a Közoktatásügyi Minisztériumra bíznák, a horvát tengerparton már létező vagy a jövőben felállítandó hasonló tanintézetek vezetését pedig az autonóm horvát kormánynak engednék át, a tengerészei szaknevelés egységes elvek alapján történő szervezése és vezetése lehetetlen volna. (1)

Előzmények

A tengerészképzés Fiumében ekkor már több mint százéves múltra tekintett vissza. A 18. század második felében is létezett már olyan tanintézet, jobban mondva tanfolyam, amelynek az volt a feladata, hogy azok a fiatal tengerészek, akik többnyire apjuk, nagybátyjuk vagy más rokonuk parancsnoksága alatt már kellő gyakorlati ismeretre tettek szert, elméleti ismeretet is szerezzenek. Ezeken a tanfolyamokon Triesztből Fiumébe költözött jezsuiták oktattak. S amikor XIV. Kelemen pápa 1773-ban feloszlatta a jezsuita rendet, s a jezsuitáknak el kellett költözniük a városból, Fiume tengerészeti iskola nélkül maradt.

A 19. század első felében időről időre szerveztek ugyan tengerészeti tanfolyamokat, azonban egészen a század közepéig önálló tanintézet nem volt a városban. Ezen időköz-

ben az ifjú tengerészek képzése valószínűleg úgy történt, mint korábban, azaz maguk a hajóparancsnokok tanították meg a legszükségesebb elméleti ismereteket a hajójukon szolgálatot teljesítő ifjaknak, akik továbbra is elsősorban gyermekeik vagy rokonaik közül kerültek ki. A hajók parancsnoksága – lehet mondani – apáról fiúra szállt.

A város 1825-ben ismét lehetőséget látott az intézményesített oktatás megteremtésére. A felállított tengerészeti iskola 1835-ig a fiumei nemzeti főiskolához, majd hat éven át a fiumei gimnáziumhoz kapcsolva működött.

1841-ben jelentős változás állt be a tanintézet életében: az iskola önálló életet kezdett élni és fejlődésnek indult. Ennek okát a reformkor gazdaságpolitikai elképzeléseiben kell keresni, hiszen a magyar kereskedelem szükséges fejlesztése felvetette az önálló magyar tengerhajózás megteremtésének gondolatát is.

Az abszolutizmus korában, amikor Fiume horvát közigazgatás alá került, Matkovich Antal igazgatása alatt újra megnyílt egy kétévfolyamos tengerészképző iskola, amely közvetlenül a fiumei révkapitányságnak, közvetve a báni kormánynak volt alárendelve. Az oktatás nyelve az olasz volt, de a belső adminisztrációban a németet használták. Az iskolának már magyar növendékei is voltak. A tanintézetbe történő felvételnél nem követeltek magas előképzettséget, elegendő volt négy elemi osztály elvégzését igazolni.

A magyarok megjelenése a hajós iskolában és a tengeri hajózásnál ellenérzést váltott ki a hagyományosan tengeri hajózást folytató dalmátok és horvátok körében. Akkoriban született meg az a később magát erősen tartó gondolat, hogy magyar ember nem való tengerészpályára. (Addig a vitorlások tisztjei kizárólag horvátok és dalmátok voltak.) A horvát vagy dalmát parancsnokság alatt álló hajókon alkalmazott magyar növendékekkel a hajósinasok munkáját végeztették, hangoztatva, a gyakorlati képzésnek nem a szakszerű foglalkoztatással kell kezdődnie, hanem meg kell ismerni minden beosztás nehézségét. Ennek aztán az lett a következménye, hogy a magyar tisztjelöltek közül néhányan idő előtt elhagyták az iskolát. A többség azonban a megpróbáltatások ellenére kitartott, teljesítette az előírt gyakorlatot, megszerezte a hadnagyi, majd a hosszújáratú hajóskapitányi minősítést. A magyar tengerészek, akárhol szolgáltak, becsületet, hírnevet szereztek a magyar tengerhajózásnak.

Fiume Magyarországhoz történt visszakapcsolása (1870) után bezárta kapuit a Matkovich Antal vezette tanintézet. A város azonban nem maradhatott sokáig tengerésziskola nélkül. Még 1870 őszén dr. Zamara Róbert igazgatása alatt megnyitotta kapuit egy új tanoda, s ugyanabban az évben megkezdhetette tanulmányait az első magyar évfolyam. (2) Emellett, mintegy a megszűnt iskola jogutódként is, hiszen átvette annak felszerelését, irattárát, gróf Domini Vince (conte Vincenzo de Domini) igazgatása alatt magán tengerésziskola működött.

Az intézetbe felvettektől továbbra is nagyon alacsony előképzettséget követeltek, s a tananyag is csak a szakismeretekre szorítkozott. A tanárok sem törődtek a növendékek általános műveltségének fejlesztésével, az intézetből kikerült tengerésztisztek műveltsége nem felelt meg a kor követelményeinek. Néhányan azonban megkísérelték önszorgalomból hiányosságaikat pótolni. Vallották: a tengerésztisztek bejárják a világ összes tengereit, érintkezésbe kerülnek a föld minden nemzetével, s előttük ők hazájuk műveltségének a képviselői.

Tengerészképzés a provizórium korában

A fejlesztés érdekében az 1870-ben alapított iskolát az ugyanabban az évben felállított Tengerészeti Hatóság felügyelete alá helyezték, amely aztán szakmai tanácsaival segítette az átalakulást.

Korszerűsítésre nagy szükség volt. A terjedőben lévő gyorsabb, gazdaságosabb, speciális ismereteket megkövetelő gőzhajózás másféle felkészültséget kívánt, mint a vitorlášajók. Nemcsak a hajók szállítási kapacitása növekedett meg, hanem a szolgálatot tel-

jesítő legénység száma is emelkedett. A megváltozott helyzetben a tiszteket jóval nagyobb felelősség terhelte.

1871-ben Zamara Róbert helyét Domini Vince vette át és maradt a tengerészképző élén egészen 1893-ig. Domini hivatala elfoglalása után nyomban hozzáfogott az iskola átalakításához. Mivel a kétéves tanulmányi időt nem tartotta arányosnak az elsajátítandó tudnivalókhoz, egyes tantárgyakból esti tanfolyamokat szervezett. Hamar megszületett egy harmadik évfolyam terve is, amely csak évek múlva indulhatott meg. A magyar kormány támogatásával (1881) további változtatások léptek életbe. Emelték a felvételi vizsga színvonalát, ösztöndíjat adtak a tehetséges növendékeknek, és nyaranta a vitorlások mellett gőzhajókon is gyakorlatozhattak a fiatalok.

A tanintézet 1893-ban akadémia elnevezést kapott, majd az 1894/95-ös tanévben, Baross Gábor minisztersége idején megindult az iskola életében a legmélyebbre ható, leggyökeresebb átszervezési folyamat.

Az új iskola élére a miniszter egy kiváló felkészültségű, elméletben és gyakorlatban járatos, elismert szakembert állított. Kotán Dezső az előmenetellel kecsegtető haditengerészetet hagyta ott, hogy tehetségét, tudását, energiáját a színvonalas kereskedelmi tengerésztisztképzés megteremtéséért folytatott munkába fektesse. (3)

Az akadémiai oktatást meg kell előznie egy év hajón töltött gyakorlatnak, „mert az nagy baj, ha az ifjú csak későn ismeri meg választott hivatásának nyomorúságát”. Figyelmeztettek azonban arra is, hogy az előzetes behajózás célja ne az elijesztés legyen, hanem az erőpróba.

A tengerészeti szakoktatás átszervezése

A kereskedelmi tengerészeti szakoktatás átszervezéséről hosszú ideig folyt a vita. Az oktatás megreformálásának sarkalatos pontját a hadnagyi és a hosszújaratú kapitányi vizsgák megújításában látták. Mivel az Ausztriával akkoriban fennálló vámszerződés értelmében a magyar és az osztrák kereskedelmi tengerészetet szabályozó törvényeknek és rendeleteknek a Monarchia mindkét államában azonosaknak kellett lenniük, a magyar állami tengerészeti szakképzés átszervezése a Monarchia egészének tengeré-

szeti ügyeit érintette. A magyar országgyűlés csak 1894 tavaszán tárgyalta a kereskedelmi tengerészeti rendtartásról benyújtott törvényjavaslatot. A tanintézet újabb megreformálása csak ezt követően indulhatott meg.

Miért vált égetően szükségessé az átszervezés?

Az ipar és a kereskedelem fejlődésével, átalakulásával megváltoztak, átalakultak a hajózás technikai feltételei is. A kis tonnatartalmú és lassú vitorlások helyébe a nagy szállítóképességű, gyors gőzhajók léptek. Azok, akik addig egy vitorlást könnyen elvezettek, nem biztos, hogy alkalmasak voltak egy gőzhajó irányítására. A parancsnokok száma is csökkent, ami azzal volt kapcsolatos, hogy a gőzösök nagy tonnatartalma miatt kevesebb hajóra volt szükség. A legképzettebb tisztek érdekében is nehezíteni kellett az oklevelek megszerzésének feltételeit. Mindenekelőtt meg kellett szüntetni az 1858 óta érvényben lévő kapitányi és hadnagyi vizsgálati szabályzat hatályát, miszerint a vizsgára bocsátás feltételét nem kötötték a tengerészeti szakintézetben folytatott eredményes tanuláshoz. Ugyanakkor a szabályzat előnyeként értelmezték azt, hogy a rendszeres oktatásban részesülőknek két, míg a tanulmányokat nem folytató jelölteknek négy évi hajózás után lehetett vizsgára jelentkezni. Tehát feltételként kívánták szabni, hogy oklevelet csak azoknak adjanak, akik rendszeres oktatásban részesültek. Ezzel a növendékek általános műveltségén is kívántak javítani.

A szakmai és a közismereti tárgyak tananyagának elsajátításra a Magyar Királyi Tengerészeti Akadémián, egy 1894-ben kiadott rendelet szerint, három év állt rendelkezésre.

A szerzett tapasztalatok azt mutatták, ez az idő elégtelen volt. A tengerészeti szaktudás alapját ugyanis a reáltantárgyak adták, különösen mennyiségtanból kívántak meg terjedelmes és alapos ismereteket. A szakoktatást addig meg sem tudták kezdeni, míg az előírt tananyag nagyobbik hányadát el nem sajátították, hiszen annak jó néhány tételét a gyakorlatban önállóan kellett (volna) alkalmazni.

Nehézséget okozott az oktatási nyelv is. A kereskedelmi tengerészet gyakorlati és üzleti nyelve az olasz volt, ebből következően az oktatás is olasz nyelven folyt az Akadémián. Ezt diktálták még más praktikus okok is, többek közt az, hogy ha a magyar nyelvet tették volna meg tannyelvül, az intézet látogatottsága minimálisra csökkent volna. Emellett a fiumeiek iránti jóakarat kinyilvánítása jeléül is az olasz nyelvet támogatták. Ugyanakkor az Akadémiára felvett magyar fiatalok az első évfolyamon nyelvi nehézségekkel küzdöttek, ezért az első évfolyam tulajdonképpen – legalább az első szemeszterben – előkészítő tanfolyam volt.

A három évfolyamból kiszakított félév mégis önálló egységet képezett, hiszen az oktatási nyelv elsajátítása mellett a mennyiségtani ismeretekből is felzárkóztatták a növendékeket. Hogy a három év ne csorbuljon, az 1894/95-ös tanévtől megszervezték a külön előkészítő tanfolyamot. Az előkészítő osztály feladatát abban határozták meg, hogy a különböző intézetekből jövő és nagyon különböző felkészültséggel bíró jelölteket felkészítse a tényleges tanulmányok megkezdésére. A tanfolyam látogatását nem tették kötelezővé, de beindításával megteremtették annak a feltételét, hogy a szakintézet első évfolyamára olyan növendékeket iskolázzanak be, akik minden tekintetben megfelelnek a felvételi vizsga követelményeinek.

Az 1894-ben életbe léptetett ideiglenes tanterv szorosabb értelemben vett tantervet nem tartalmazott, csak az előadandó tantárgyakat nevezte meg, és az elrendő célt fogalmazta meg. A tanári kar addigi tapasztalatára bízta, hogyan, milyen ütemben, milyen részletességgel tanítják a tananyagot. Ezt az eljárást azért tartották előnyösnek, mert eltekintve attól, hogy a reformot felülről kezdeményezték, a legalaposabban kidolgozott tanterv is papíron maradt volna a szükséges eszközök, feltételek hiányában. Ezzel pedig sikerült elkerülni, hogy a tényleges reform már életbe lépése előtt végrehajthatatlannak bizonyuljon. A növendékeknek a következő tárgyakat oktatták az Akadémián. Általános tárgyak: vallás, mennyiségtan, mértani rajz, természettan és vegytan, természetrajz, földrajz, történelem, magyar nyelv, olasz nyelv, angol nyelv, szépírás; szaktárgyak: hajózástan, tengerrajz és légtűnettan (légkör), hajóépítéstan és felszereléstan, hajóművelettan, gőzgéptan, hajószámviteltan, tengeri-, kereskedelmi- és váltójog, egészség. A fizikai erőnlét fejlesztésére előírták ugyan a testgyakorlatot, az úszást és az evezést, de a körülmények nem vagy csak részben tették lehetővé művelésüket.

A szaktárgyak megválasztásában az 1881. évi átszervezés elveit követték, az eltérés az oktatás módszerében volt. A tanárok szinte ellenségei voltak a betanításnak, megkívánták, hogy a növendékek „azt, a mit tudni kell, mert nélkülözhetetlen alap, tudják; azt a mit érteni kell, mert nélküle a tudás nem érvényesíthető, föltétlenül értsék.”

Mivel a tantárgyak száma nőtt, a tananyag terjedelme gyarapodott, a tanári karnak is változnia kellett. Mint minden magyar állami iskola Fiumében, az Akadémia is állandó tanárhiánnyal küszködött. Tulajdonképpen, ha a felső kereskedelmi iskola és a főgimnázium tanárai nem lettek volna olyan segítőkészek, vagy ahogy fogalmaztak, előzékenyek, az Akadémia nem egyszer működésképtelenné vált volna. Kiváló tanárok oktattak a tanintézetben, akik nemcsak szakmai felkészültségükkel, de emberségükkel is például segítettek a növendékeknek: Kotán Dezső, Szabó Samu, Piazzetti Rókus.

Az 1894-es átszervezéskor a kereskedelemügyi miniszter támogatásával internátust is létesítettek s a költségekhez az Adria Tengerhajózási Részvénytársaság is hozzájárult. Továbbá az Adria Rt. hajóin szegény sorsú növendékek számára 3–6 hetes ingyenes nyári tanfolyamot szerveztek. A vitorláshajókon teljesített gyakorlatok alkalmával a jelöltek

nemcsak az Adriát és a Földközi tengert járták be, de eljutottak Lisszabonba, Antwerpenbe, Londonba, Glasgowba. Ezt a felajánlását valószínűleg a részvénytársaság nemcsak emberbaráti cselekedetből tette, hanem a fejlesztések érdekében is, hogy tudniillik a jó képességű tisztjelöltek korán megismerjék az Adria Rt. működését.

1909-ben eltörölték a vitorlásokon teendő kötelező gyakorlatot, mivel a rajtuk töltött gyakorlati idő nem igazán jutatta praktikus ismeretekhez a résztvevőket. Viszont megfelelő számú gőzhajó nem állt rendelkezésre, ezért csak a szerencsések mehettek gőzökre egy-egy rövidebb-hosszabb behajózásra. Ezen a helyzeten kívántak változtatni, amikor kezdeményezték önálló iskolahajó felszerelését. 1902-ben meg is szervezték az országos gyűjtést, az akció sikeres is volt, de a hajó soha nem épült meg.

A gyorsan fejlődő és gyarapodó intézet méltó elhelyezéséről is gondoskodni kellett. Az Akadémia új épületének megtervezésére kiírt nyilvános pályázatot Petz Samu műegyetemi tanár nyerte meg. Az építkezés 1901-ben kezdődött, miután a Kereskedelemügyi Minisztérium elő lépésben 120 ezer koronát bocsátott az építkezők rendelkezésére. Ezt az összeget két év múlva további 120 000, majd tíz év múlva újabb 185 000 korona követte. A növendékek 1903-ban vehették birtokba az elkészült, neoreneszánsz stílusú épületet. (4) Az új épület az oktatás körülményein és tárgyi feltételein óriásit javított, de továbbra is gondot okozott a növendékek fizikai állóképességének fejlesztése. Az új épület tervezésekor kimaradt a tornaterem és az úszómedence. (Ebben valószínűleg közrejátszott az épület elhelyezkedése.) Ezért a jelöltek a heti kétszeri 3–4–5 órás edzésekre a polgári fiúiskola tornatermét vették igénybe.

A megnövekedett ismeretek mennyisége a század elején újra felvetette a tanulmányi idő további meghosszabbítását. A szakemberek az ismeretek alapos elsajátítására négy esztendő tartottak szükségesnek. Az Akadémia négy évfolyamossá tételére 1903-ban, akkor, amikor az új épület lehetővé tette a nagyobb létszámú hallgatóság befogadását, a kereskedelemügyi miniszter 1903. évi 69335. számú rendelete alapján került sor.

1905-ben az Akadémián további reformokat akartak életbe léptetni. A változtatások érintették volna az iskola szervezetét, a tengerészeti oktatás gyakorlatiasabbá tételét, valamint az Akadémiáról kikerülő tengerészek magyar hajókon történő alkalmazását. A kereskedelemügyi minisztériumban megtartott értekezleten politikusok, közigazgatási és tanügyi szakemberek, valamint a tengerhajózás kiváló személyiségei voltak jelen. Valamennyien jól ismerték a fiúakadémiáról kikerülő tengerészek és a tengerhajózás helyzetét.

Általános jelenség volt, hogy az Akadémiáról kikerült fiatal tisztek néhány év után elhagyták a pályát. Sokan úgy vélték, erre a pályára születni kell, ezért elsősorban a tengerparti lakosság alkalmas rá. Az ország belsejéből érkező fiatal, állították, csak akkor marad tengeren, ha valóban elhivatottságot érez. De tartotta magát az a vélemény is, hogy a „magyar rónákról és bércekről odavetődött ifjak” közül többen jól beváltak, sőt jobban, mint a tengeremlékiek egy része. Javasolták: az Akadémiára való felvétel előtt megfelelő kiválasztás szükséges, ezt pedig úgy lehet elérni, ha a jelentkezők egy évet tényleges matróz szolgáltatásban töltenek el. Aki az egy évet kibírja, az már a pályán marad. A hajózási társaságok szempontjából is jobban megfelelt volna a kiválasztásnak ez a rendszere, mert így eleve „jobb anyagot” kaptak volna. (Kíváncsún tartották, hogy az állást kereső tengerészeket nyilván tartsák, mert sürgős behajózás esetén, információ hiányában, idegen tiszteket voltak kénytelenek alkalmazni. Az alkalmazás kérdése amúgy is súlyos probléma volt, a nem állami vállalatoknál nagyon kevés magyar tisztet és gépészt alkalmaztak, a szabadhajózási vállalatok pedig egyáltalán nem szerződtettek magyar állampolgárokat. Még az Adria Társaság idősebb tagjai is idegen állampolgárok voltak, bár a provizórium időszakában már megjelentek hajóikon akadémiát végzett fiatal magyar tisztek.)

Egyesek véleménye szerint túl magas iskolai végzettséget kívántak a tengerésztisztektől. 4 elemi, 4 középiskolai és 4 akadémiai osztály, vagyis 12 év elméleti oktatás soknak

találtatott. Úgy vélték, elegendő volna 4 elemi és 2 középiskolai osztályt elvégezni, s utána töltsenek a jelöltek 2 évet hajón, s csak azután részesüljenek 2–3 éves elméleti oktatásban. Mások nem értettek egyet a tanulmányi idő leszállításával, mondván, semmilyen pályán nem lehet eleget tanulni. De azzal egyetértettek, hogy az akadémiai oktatást meg kell előznie egy év hajón töltött gyakorlatnak, „mert az nagy baj, ha az ifjú csak későn ismeri meg választott hivatásának nyomorúságát”. Figyelmeztettek azonban arra is, hogy az előzetes behajózás célja ne az elijesztés legyen, hanem az erőpróba. Javasolták, hogy a gyakorlatot úgy szervezzék meg, hogy a tisztjelöltek olyan hajókra kerüljenek, amelyek rendes utakat tesznek (és ne iskolahajókra!), ahol megismerkedhetnek az áruszállítással, a berakodással és a kirakodással, mert ilyen hajókon tudnák megtanulni a tengerész valódi életét. Ráadásul az előzetes behajózások során a fiatalok megtanulhattak „gyorsan látni és gyorsan intézkedni”, és mások vagyonát kezelni, emellett megismerhették saját lelki és fizikai erejüket. Hangsúlyozták azt is, hogy a növendékeket kizárólag gyakorlati rendelkező tengerészek neveljék és tanítsák

A magyar tengerészképzés különbözött a nagy hagyományokkal rendelkező hajós népek hajós iskoláitól. Magyarországon sokkal alaposabb képzést akartak teremteni.

De megfelelt-e a létező rendszer az elvárásoknak? Erre egyértelmű nemmel lehet válaszolni, mert az az Akadémia, amely általános középiskolai végzettséget is nyújtott, nem felelhetett meg a tengerészeti iskolák támasztotta követelményeknek annak ellenére, hogy a kibocsátott tisztek elméleti felkészültsége felette állt az angol vagy akár a német tisztek felkészültségének.

A sarkalatos problémát azonban a tényleges tengerész élet jelentette. A végzett növendékek nem tudták a hajóséletet megszokni, mely sokkal rosszabb körülményeket nyújtott, mint a külföldi hajók. A hazai hajók kapitányai nem teremtettek alkalmat arra, hogy a fiatalok továbbképezhessék magukat, de azon kívül is megtagadtak tőlük minden erkölcsi támogatást, emberi segítséget, amire annyira szükségük lett volna. (5) Ráadásul kevés olyan hajó állt rendelkezésre, amely hosszú utakat tett, ahol a gyakorlatot igazán megszerezheték volna, ahol az elméleti tudásukat gyakorlati ismeretekkel felvértezhették volna.

Az oktatás megreformálásáról döntés nem született. Azt minden résztvevő elismerte, hogy a fiúmei akadémia folyó képzés jó, de a fő kérdés megmaradt: maradjon-e a régi rendszer, vagy teljesen átalakítsák.

1905-ben azonban már nem csak az oktatás megreformálása volt a cél, hanem a tengerészet elmagyarosításának szükségessége is felvetődött.

Ebben az esztendőben igazgatóváltás történt az Akadémián. Az intézmény irányításával Solymássy E. Oszkár tengeri hajózási magyar királyi főfelügyelőt bízták meg, aki azonnal hozzálátott „tengerészeinknek nemzeti szempontból is helyesnek mutató ki-képzést magába foglaló irány felsőbb helyről elrendelt tanulmányozásához”. Elképzeléseit, vagy ahogy ő fogalmazott „eszméit” az Akadémia 1905–1906-os értesítőjében tette közzé, s vitairatnak szánta.

Solymássy a legnagyobb problémának azt tartotta, hogy a magyar hajókon nagyon kevés fiúmei szolgál (az összes hajókon szolgálatot teljesítők 10 százaléka), a kapitányok nagy része magyar polgárokká „átvedlett” osztrák alattvaló volt, a személyzet pedig a világ minden népéből verbuválódott össze. Csak magyarból volt kevés. Így, írta Solymássy, nemzeti érzés a magyar tengerészetben nem található.

A cél eléréséhez két eszközt tartott igen fontosnak: az iskolahajót gyakorlati képzésre és szakiskolát magasabb elméleti ismeretek elsajátítására. Úgy vélte, mindkettőnek teljesen magyarnak kell lennie és a kiképzendő személyzetet magyar szellemben kell nevelnie.

Az iskolahajó megteremtése után a tengerészek kiképzését a következő módon képzelte: A kapitányi pályára készülő ifjak a középiskola negyedik osztályának befejezése után egy évig az iskolahajón szolgálnának, ahol általános tengerészeti ismereteken kívül magyar és olasz nyelvből, mennyiségtanból és földrajzból szereznének ismereteket. Egy év

elteltével azok, akik alkalmasak a tengerészeti pályára, három esztendő az Akadémián töltenének, s ott kilenc hónapig elméleti, két hónapon keresztül pedig gyakorlati oktatásban részesülnének. A Tengerészeti Akadémia harmadik évfolyamát sikeresen végzett növendékek egy év időtartamra újra iskolahajóra kerülnek, ahol felügyelet mellett a szakszerű gyakorlati képzés keretében önálló kapitányi teendőket végeznének. A gyakorlati év befejezését követően a bevált növendékeket hadnagyi minőségben lehetne a hajón alkalmazni. Így a tisztjelöltek nem lennének magukra hagyva, nem kellene óriási nehézségekkel megküzdeniük, hogy a hadnagyi minősítéshez szükséges hajózási időt összeszedjék.

A magyarosítás egyik lehetséges módjának azt tartotta Solymássy E. Oszkár, ha matrózképzésre minden évben megfelelő számú 14–15 éves „suhancot”, lehetőleg árva fiúkat tennének a hajókra, ahol magyarul tanulnának írni és olvasni, esetleg idegen nyelveket is elsajátítanának, és 3 évi gyakorlat után

magyar kereskedelmi hajókra osztanák be őket. A legalkalmasabbakat pedig akár fűtökké vagy altisztekké lehetne kiképezni – vélte Solymássy.

Kis- és nagyparthajózási kapitányok és gépészek kiképzésére az Akadémiához kapcsolódó tanfolyamok létrehozását tartotta szükségesnek. Továbbá fontosnak tartotta egy általános tengerészeti nyugdíjintézet megteremtését is. Elképzelése szerint a nyugdíjintézetnek a tengerészeti pályára lépők azonnal tagjai lettek volna, mielőtt önálló keresettel rendelkeznek, és 30 évi hajószolgálat után teljes nyugdíjat élveztek volna. (6)

A tengerhajózás másik fontos kérdése a gépészek képzése volt. A gőzhajók elterjedésével a szakemberigény megnőtt, de a hajógépészeti képzés megszerzése Magyarországon súlyosabb feltételekhez volt kötve, mint például Ausztriában. A gyakorlati idő egy esztendő volt, amit 1905-ben 6 hónapra csökkentettek.

A kiképzett gépészek csak vezető állásokba tudtak elhelyezkedni, mivel a lakatos

A magyar tengerészképzés különbözőt a nagy hagyományokkal rendelkező hajós népek hajós iskoláitól. Magyarországon sokkal alaposabb képzést akartak teremteni. De megfelelt-e a létező rendszer az elvárásoknak? Erre egyértelmű nemmel lehet válaszolni, mert az az Akadémia, amely általános középiskolai végzettséget is nyújtott, nem felelhetett meg a tengerészeti iskolák támasztotta követelményeknek annak ellenére, hogy a kibocsátott tisztek elméleti felkészültsége felette állt az angol vagy akár a német tisztek felkészültségének.

munkákhoz egyáltalán nem értettek. (Ha a hajón valamilyen meghibásodás történt, nem voltak képesek megjavítani. A gépészek kiképzésére szolgáló program jó volt, csak a megvalósítása volt rossz, mert a gépészek semmilyen gyakorlati tudással nem rendelkeztek. Ugyan terveztek Fiumében gépészek számára esti tanfolyamot, ez azonban a nyelvi nehézségek miatt nem valósult meg.)

A fiumei hajózási társaságoknál alkalmazott gépészek mind angolok voltak. Ezt a jelenséget azzal is magyarázták, hogy

„a mi gépészeink oklevelükkel képesítve vannak III., II., I., azaz minden gépész állásra, de mind-egyik mindjárt első gépész akar lenni, tényleg azonban nem tud semmit, mert a 6 hónap oly kevés, hogy ez alatt nem lehet semmit sem tanulni. – Azért oly hajón, mely hosszú utakat tesz, a melyen tehát a társaság gépészeti felügyelője nem vizsgálhatja meg minden két hónapban a hajógépezetét, mint az az 'Adria' és a 'Magyar-Horvát' hajóinál lehetséges, magyar gépészt alkalmazni nem lehet. Angliában először csak III. gépész állásra nyeri a képesítést és csak folytonos gyakorlat és újabb vizsga alapján szerzi a képesítést a II. illetőleg az I. gépészeti állásra. Nem lehet Angliában I. gépész az, a ki nem szolgált legalább 10 évig hajón.” (7)

1913-ban nyílt meg a fiumei állami hajógépipari szakiskola. Az oktatást két intézeti tanár, egy óraadó tanár, két hitoktató és egy művezető látta el. A felvett diákok között a magyarok mellett olaszok, németek és törökök is látogatták az iskolát. A háború kitörésével létszámuk a behívások miatt folyamatosan apadt, s az intézet személyzetének nagyobbik része is katonai szolgálatot teljesített.

A hajógépipari szakiskola alapításakor célját abban fogalmazta meg, hogy rendszeres műhelygyakorlatokkal, szakszerű elméleti és rajzoktatással képzett iparossegédeket neveljenek, akik majdan az elsajátított mesterségüket művelni és folyamatosan fejleszteni tudják. Az iskola egész működésében azt a célt szerette volna elérni, hogy az iskolában kiképzett tanulók „az ipari munkában ismerjék fel és szeressék meg hivatásukat.”

A négy évig tartó tanulmányok lezárásaként a diákok elméleti és gyakorlati vizsgát tettek, s ha eredményeiket a vizsgabizottság elfogadhatónak találta, „Végbizonyítványt” kaptak. A bizonyítvány feljogosította őket munkakönyv váltására és az iparban eltöltött két évig tartó segédi működés után az ipar (géplakatos, kovács) önálló gyakorlására. Ugyanakkor az iskola előkészítő volt azok számára, akik hajógépészek akartak lenni. (8) A Magyar Királyi Tengerészeti Akadémia 1919-ben beszüntette működését Fiumében. Utód intézményében még tanultak magyarok, akik hazatérésüket követően az Akadémia szellemiségét éltették, és a magyar tengerhajózás hírnevét öregbítették.

Jegyzet

(1) Rijekai Állami Levéltár JU-5. *Kormányzósági iratok*. Elnöki iratok. 1–10/1871. 98/7–1964. sz.

(2) Magyarország vármegyéi és városai. *Fiume és a Magyar-Horvát Tengerpart*. Budapest. (én.)

(3) Szabó Samu: *Adatok a fiumei volt magyar királyi állami Tengerészeti Akadémia történetében*. Kézirat. (A kézirat Petneházi Zalán tulajdonában volt, aki az arról készült másolatot 1982-ben ajándékozta e sorok írójának.)

(4) Szabó Samu kéziratából.

(5) A jelölteknek, a fiatal tiszteknek gyakran fizetniük kellett, hogy hajóra kerülhessenek. Aki a saját keszérére volt utalva, a megszerzett ismereteit más pá-

lyán hasznosította – írta Solymásky Oszkár tengeri hajózási magyar királyi főfelügyelő, a Tengerészeti Akadémia igazgatója. *A fiumei M. Kir. Áll. Tengerészeti Akadémia X. értesítője az 1905–1906-os tanévről*. (1906) Mohovich E. Könyv- és Könyomdai Intézete, Fiume. 7.

(6) A fiumei M. kir. Áll. Tengerészeti Akadémia X. értesítője az 1905–1906-os tanévről, 1906, 3–9.

(7) Rijekai Állami Levéltár. JU-5. *Kormányzósági iratok*. Általános iratok. 1905. év 70361. sz.

(8) *Magyar Tengerészeti Évkönyv az 1917. évre*. (1917) Fiumei M. Kir. Tengerészeti Hatóság, Fiume. 168–172.

Kooperatív módszerek alkalmazása a felsőoktatásban

Sikeres álláskereséshez, a munkahelyre való beilleszkedéshez nemcsak jó szakmai tudásra van szükség, hanem megfelelően fejlett szociális készségekre és motívumokra is, így hasznos lenne, ha a felsőoktatás új, ezeket fejlesztő oktatási módszereket tudna meghonosítani.

A hazai oktatás számos problémáját a felsőoktatásban dolgozók is érzékelik. Az oktatók a belépő hallgatók képességeinek, tudásának hiányosságai mellett gyakran teszik szövé a hallgatók motiválatlanságát, a tanulás iránt mutatott alacsony érdeklődését. A problémákat tovább mélyítik a főiskola hagyományos oktatási módszerei, a nagy hallgatóságra tervezett előadások, a gyakran előadáshoz hasonlóan zajló gyakorlatok. Az utóbbi években általánossá vált kreditrendszerű képzésben csak ritkán alakulnak ki a régi tankörökhöz hasonló közösségek, amelyek lehetővé tették a társas tanulás élményének, segítő erejének meg tapasztalását.

Az utóbbi évtizedekben a pedagógiai kutatás egyre nagyobb figyelmet szentelt a különböző innovatív módszerek, így a kooperatív tanulás vizsgálatának. A Nyugat-Európában és Észak-Amerikában az 1970-es évek óta dinamikusan fejlődő tanulásszervezési módszer (Slavin, 1995) Magyarországon is terjed, főként a közoktatásban. Hazai megjelenése elsősorban Benda József nevéhez köthető (Benda, 2002a), az általa kialakított ún. humanisztikus kooperatív pedagógia nem csupán a csoportok osztályon belüli együttműködésére épül, hanem teljes iskolamodelljét a kooperáció köré szervezi. A kooperatív tanulás magyarországi elterjedéséhez elsősorban Spencer Kagan módszertani könyve (2004) nyújtott segítséget. A közoktatás minden korosztályában számos kiadvány jelent meg a kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségeiről, módszereiről. A módszert kipróbáló pedagógusok általában kedvező benyomásokról számolnak be.

Tanulmányunkban röviden bemutatjuk a kooperatív tanulás alapvető fogalmait, a tanulási motívumok és szociális készségek szerepét és fejleszthetőségét a kooperatív tanulásban. A tanulmány e részeiben általában a közoktatás nyelvén fogalmazunk, tehát tanulókról és osztályokról beszélünk, de a legtöbb megállapítás a felsőoktatás szereplőire, a hallgatókra, a tanulócsoporthoz vagy a tankörökre is helytálló. Kitérünk a módszer hatásait vizsgáló hazai empirikus vizsgálatok legfontosabb eredményeire. Végül megosztjuk a műszaki felsőoktatás egyik tantárgya, a webprogramozás tanítása során alkalmazott kooperatív módszerekkel kapcsolatos tapasztalatainkat, betekintést adva kismintás vizsgálatunk empirikus eredményeibe.

A kooperatív módszerek és hatásai

A kooperatív tanulás alapfogalmai

A kooperatív tanulás során a pedagógus szerepe jelentősen megváltozik a frontális oktatáshoz képest. A cél nem csupán az ismeretek átadása és a szükséges kognitív készségek, képességek kialakítása, hanem ezzel egyidejűleg a tanulók szociális motívumainak

és készségeinek, tanulási motívumainak fejlesztése is. Ennek érdekében igyekszünk a tanulók motívumai közül minél többet aktiválni, hiszen ezzel növelhetjük a tanulóknak az aktív részvételre irányuló törekvést. A pedagógus ezért úgy kezdeményezi és irányítja a kooperatív csoportok munkáját, hogy a tanulók csak akkor boldoguljanak az adott feladattal, ha egymás tudását felhasználják. A kooperatív tanulás fontos alapelve tehát a tanulók építő egymásrautaltsága, a munkában való egyenlő részvétele. Az aktív részvételhez az is szükséges, hogy a csoporton belül minden csoporttag egyénileg is felelős legyen a csoport sikeréért. (Kagan, 2004) A kooperatív tanulással szemben tehát több követelményt támasztunk, mint az egyszerű csoportmunka esetén. Csoportmunkánál az egyéni felelősség és az építő egymásrautaltság nem feltétlenül áll fenn, ezért az egyenlő részvétel könnyen sérülhet: a csoport egy-két aktív tagja mentesíti a többieket a munka alól.

A pedagógus feladata a kooperatív tanuláshoz nem elsősorban a tananyag közvetítése – ezt a szerepet sok kooperatív módszer esetén átvesszik a tanulók –, hanem inkább a tanulók tevékenységének olyan módon való szervezése és irányítása, amely a tanulók párhuzamos interakcióival lehetővé teszi a fenti elvek megvalósulását.

A kooperatív tanórák előkészítése ezek szerint sok munkával jár. Milyen eredményeket várhatunk, amelyek miatt érdemes több energiát fektetni a tanítási folyamatba?

A kognitív motívumok, a szociális készségek szerepe és fejlődése a kooperatív tanulásban

A tanulásra készítés akkor a legerősebb a tanulóknak, ha egyidejűleg több motívum is működik. A frontális és individuális tanulás során is több motívum segíti a tanulási folyamatot. Működhet az elsajátítás örömeinek átélése, a tanári elvárásoknak való megfelelés vágya, a versengés motívuma, a jutalom mint külső motívum stb. A kooperatív tanulási helyzetben azonban további tanulási és szociális motívumokat is tudatosan aktiválhat a pedagógus.

Felnőttként is tapasztalhatjuk, hogy amikor (például egy unalmasabb értekezleten) az aktivációs szintünk leesik, azonnal megindul az ingerkeresés (Nagy, 2000): firkálunk, mocorgunk, esetleg egy kicsit beszélgetünk. Hasonló játszódik le a tanórán is, a tanulók ingerkeresését azonban a pedagógus sokszor egyszerűen fegyelmezetlenségnek minősíti. A tanulók ingerszükségletét, aktivitásra készítését azonban megfelelő tanulásszervezéssel a tanulási célok szolgálatába állíthatjuk. A társas, cselekvésre épülő tanulás során az ingerszükséglet motívumai természetes módon aktiválódhatnak, és segíthetik az ismeretek elsajátítását, a képességek fejlődését. (Józsa és Székely, 2004)

Az ingerszükséglethez hasonlóan a tanulóknak működő kommunikációs készítés is magatartási problémaként jelentkezhet egy frontális vagy individuális szervezésű tanórán. Társas tanulási helyzetben ezt a motívumot is kiaknázhadjuk, hiszen a kommunikáció, a párhuzamos interakció gyakori eleme a kooperatív tevékenységnek.

A kooperatív tanulási helyzetek lehetővé teszik a tudás gyarapodásának, a felfedezés örömeinek közös átélését, és segítenek létrehozni azt a tanulásra irányuló aktivációs szintet, amelynek során a tanulók belefeledkeznek a közös munkába. Ez a Csíkszentmihályi (2001) által flow-nak nevezett állapot jelentősen növelheti a tanulás hatékonyságát, gyorsíthatja a készségek, képességek fejlődését, hiszen nagyon erős motívumként működik. (Józsa és Székely, 2004) Mindehhez hozzájárul, hogy a jól szervezett kooperatív tanulás során valamennyi tanuló számára optimális lehet a tanulási feladat kihívó ereje, és ez lehetővé teszi a készségek, képességek fejlődésében alapvető fontosságú elsajátítási motívum működését és fejlődését. (Józsa, 2005)

A motívumok erőssége, a motívumrendszer különböző elemeinek fejlettsége az egyes tanulóknál jelentősen eltérő lehet. Ugyanakkor minél több motívum működik egyszerre, annál nagyobb kölcsönös erősítő hatást gyakorolhatnak egymásra, és ez a tanulást sokkal si-

keresebbé teheti. (Józsa, 2002) A sikeres és élvezetes tanulás – a jobb tanulmányi eredmények mellett – a tanulási és társas motívumok fejlődését, a szociális készségek javulását eredményezheti. „A kooperatív tanulásban rejlő óriási lehetőség, hogy egyidejűleg valósítsa meg a szociális és a kognitív kompetencia fejlesztését. Mindezt a tanulók számára élvezetes és életszerű módon teszi. Úgy működteti a készségeket és motívumokat, ahogyan a való életben is használjuk azokat.” (Józsa és Székely, 2004, 343.) Miért fontos mindez?

A longitudinális vizsgálatok tapasztalata, hogy spontán módon sem az alsó tagozat végén (Zsolnai és Józsa, 2002), sem a felső tagozaton (Józsa és Zsolnai, 2005) nem fejlődnek a szociális készségek. A felsőfokú oktatásban tanulók szociális készségei sem érik el általában a megfelelő fejlettséget. (Csizmás és Pap-Szigeti, 2006) Erre az oktatásnak azért is figyelnie kellene, mert az amerikai statisztikai adatok szerint az első munkahelyüket gyorsan elvesztők között jóval nagyobb azoknak az aránya, akik szociális készségeik hiányossága miatt válnak munkanélkülivé, mint azoké, akik szakmai hiányosságaik miatt. (Kagan, 2004).

A tanulás iránti motívumok erőssége az iskolai évek során általában csökken (Józsa, 2002), a csökkenés megállításához, vagy legalább lassításához hozzájárulhatnak az innovatív pedagógiai módszerek. A kooperatív órák emellett csökkenthetik az iskolával, a tanulási helyzetekkel kapcsolatos szorongásokat is. Míg a hagyományos tanítási órákon a tanári kérdésre adott rossz válasz azonnal értékelésre kerül (arról nem is beszélve, hogy

Az amerikai statisztikai adatok szerint az első munkahelyüket gyorsan elvesztők között jóval nagyobb azoknak az aránya, akik szociális készségeik hiányossága miatt válnak munkanélkülivé, mint azoké, akik szakmai hiányosságaik miatt.

az osztály teljes nyilvánossága előtt hangzik el), addig a kooperatív csoportokban még jóval az értékelés előtt lehetőség nyílik a tananyag megvitatására, az esetleges hibák javítására. (Kagan, 2004)

Természetesen a kooperatív módszereket alkalmazó pedagógusok sem vitatják, hogy nem szükséges és nem is szerencsés, ha a tanulás teljes folyamata az együttműködésre épül. Szükség lehet időnként a pedagógus összegző, a félreértéseket tisztázó magyarázatára. Fontos, hogy a tanulóiban kialakuljanak azok a készségek is, amelyek az – élet-

kor előrehaladtával – egyre hosszabb előadások követését, megértését, jegyzetelését teszi lehetővé. A mindennapok problémáival való megküzdéshez elengedhetetlenek a versengő stratégiák is. (Mérő, 1996) Az iskolának tehát minél szélesebb motivációs bázist, a különböző élethelyzethez való alkalmazkodást lehetővé tévő készségeket, képességeket kell kialakítania. Ehhez a különböző tanulásszervezési módok optimális arányát kell kialakítania. (Kagan, 2004) Ez az optimális arány a hazai köz- és felsőoktatásban feltételezhetően még nem alakult ki.

A pedagógus megváltozott szerepe a kooperatív tanulásban

A kooperatív tanulás során a pedagógus nem elsősorban tudásforrásként van jelen. Mivel felszabadul a tudásközvetítés állandó feladata alól, energiáit a tanulásszervezésre, a tanulók munkájának megfigyelésére, az esetleges beavatkozásokra fordíthatja.

A pedagógus továbbra is felel a tantárgyi és szociális célok kitűzéséért, de további döntéseket is meg kell hoznia. A megvalósítás érdekében kialakítja a csoportokat (a csoportalkotás szempontjait és módszereit részletesen tárgyalja Kagan [2004]), meghatározza a tanulók csoporton belüli feladatát, a tanulási környezetet, a segédeszközöket. (Óhidy, 2005) Mindegyik tevékenység alapos átgondolást, és ennek megfelelően sok időt igényel. Ugyancsak időigényes a szükséges segédeszközök előállítás.

A közvetlen tanulás-szervezés lényeges eleme a feladatok olyan módon történő adása, amely segít kialakítani a csoport tagjai közötti pozitív függést és a tanulók egyéni felelősségét. Ehhez egyértelműen meg kell fogalmazni a sikeres munka kritériumait és a tanulói viselkedéssel kapcsolatos elvárásokat. (Óhidy, 2005) A hatékony feladatadást segítheti a tanári bemutatás, illetve ha az életkorhoz illeszkedik az egyszerre megfogalmazott utasítások mennyisége és hossza. Mindig érdemes meggyőződni arról, hogy mindenki megértette az utasítást. (Kagan, 2004)

A kooperatív tanulással töltött időben – ahogyan azt korábban megfogalmaztuk – a pedagógusnak nem a tananyag átadására kell figyelni, hanem a tanulásirányításra. (Kagan, 2004) A csoportok, tanulók viselkedésének és interakcióinak megfigyelése és irányítása, feladatmegoldás közben a szükséges segítő beavatkozások, a munkafeltételek fenntartása természetes módon ilyenkor is sok munkát igényel. (Óhidy, 2005) A tanulók aktív tevékenysége azonban lehetőséget ad a tanulás, a kommunikáció problémáinak azonnali észlelésére (szemben például a frontális oktatással, ahol sokszor csak a szummatív értékelések kapcsán derülnek ki ezek a problémák).

Mindez a tanulók értékelésében is új lehetőségeket teremt. A csoportokban kialakult kommunikáció lehetővé teszi a tanulók önértékelésének fejlesztését a saját és a csoport munkájának elemzésével. (Óhidy, 2005) Az értékelés nemcsak a tananyag elsajátítására terjedhet ki, hanem a szociális célok elérésére is („Mennyire tudtam részt venni a csoport munkájában?”, „Megértettem-e társaim kérdéseit, problémáit?” stb.). A pedagógus értékelheti a csoport teljesítményét, a csoportokban zajló kommunikációt és tevékenységet, de a teljes osztály eredményeit is. (Óhidy, 2005) A csoportok versengése mellett az is meglepően motiváló hatású, ha nem csak csoportonként tűzünk ki célt, hanem a teljes osztály vagy tanulócsoport elé is. A később bemutatásra kerülő puzzle-módszer (Clark és Wideman, 1989) alkalmazásakor az osztálycél jelenlétekor az egyes csoportok „szakértői” között akkor is megindul a kommunikáció, ha erre külön nem biztatjuk a tanulókat.

A kooperatív módszerekkel való oktatás a pedagógus munkájának minden fázisára hatással van. Biztosan állíthatjuk, hogy a kooperatív tanulás megtervezése, előkészítése, irányítása és értékelése több munkát igényel a pedagógustól, mint a már jól begyakorolt frontális tanítás. Különösen igaz ez a módszerek kipróbálásának első időszakában, amíg egyrészt kevés kooperatív tananyag áll a pedagógus rendelkezésére, másrészt kevésbé gyakorlott a módszerek alkalmazásában. A soktucatnyi külföldi és a néhány hazai empirikus vizsgálat tapasztalatai azonban azt mutatják, tanítványaink jövője érdekében érdemes energiát fektetni a módszerek elsajátításába és használatába. (Box és Little, 2003; Ghai és Bouzeineddine, 2003; Humphreys, Johnson és Johnson, 1982; Józsa és Székely, 2004; Klein és Shnackenberg, 2000; Slavin, 1983; Wehrs, 2002)

A kooperatív tanulás empirikus vizsgálatának néhány hazai eredménye

A nemzetközi kutatásban a kooperatív tanulás módszertanának és hatékonyságának vizsgálata népszerű témának számít, az ERIC keresőrendszere 7000-nél több tanulmányt kínál fel, ha a „cooperative learning” kifejezésre keresünk. A különböző kooperatív módszerek eredményességének vizsgálatát számos tantárgyban, több életkorban végezték, az elemzések kiterjedtek az iskolai eredményességre éppúgy, mint a tanulási motívumok és a szociális kompetencia fejlődésére, kapcsolatára (ld. az előző fejezet végén felsorolt irodalmakat).

A kooperatív tanulás hatékonyságát viszonylag kevés hazai empirikus vizsgálat elemezte. Benda József (2002b) tanulmányában bemutatott, 9–11 év közötti gyerekekről szóló esettanulmány azt jelzi, hogy a készségek fejlődésében, az iskolához való viszonyban kedvező változásokat okozhat a kooperatív tanulás.

Józsa Krisztián és Székely Györgyi (2004) kilencedikes gimnazista tanulókkal végezte kontrollcsoportos kísérletét. A szöveges feladatok tanításának témakörében alkalmaz-

tak kooperatív módszereket a kísérleti csoportnál, míg a kontrollcsoportban frontális tananyag-feldolgozás történt. Kísérletükben azt vizsgálták, hogy a szöveges feladok megoldásának készsége kooperatív tanulás során eredményesebben fejlődik-e, mint a hagyományos tanulás során. Vizsgálták emellett azt is, hogy a viszonylag rövid időt átölő kísérlet során hogyan változik a tanulók együttműködési készsége, elsajátítási motívuma, matematika énképe, és milyen kapcsolat áll fenn e tényezők és a szöveges feladat-megoldó készség fejlettsége között. Összegyűjtötték azokat a tapasztalatokat, élményeket, véleményeket is, amelyekről a résztvevő pedagógusok és tanulók számoltak be. A kísérlet során a tanulói csoportok összetételét több alkalommal megváltoztatták a pedagógusok. Nemcsak a tanulás során alkalmaztak változatos módszereket, hanem az értékelés is többirányú volt: a legjobban teljesítő csoporttag mellett kiemelték a csoportok azt a tanulót is, aki a legtöbbet segített a közös munkában. Az értékelésnél azt is figyelembe vették, hogy az egyes csoportok és az egyes tanulók mennyit fejlődtek a kísérlet során, emellett a tanulók megismerhették a többi osztály teljesítményét, fejlődését, és összehasonlíthatták a saját eredményeikkel.

A 12 egymást követő tanórán zajló kísérlet rövid időtartama alatt a tanulási motívumok – pl. az elsajátítási motívum, a versengés, a matematika énkép – nem változtak jelentősen (vö. *Box és Little*, 2003; *Kovács*, 2004). Néhány, a matematikához való viszonyt vizsgáló kérdésben („Rá se szeretek gondolni a matematikatanulásra.”, „Jól érzem magam a matematika órákon.”) ugyanakkor szignifikáns javulás történt, és ez a változás önmagában is kedvező. A kísérleti időszak alatt az együttműködési készség is szignifikánsan javult.

A kooperatív módszerrel tanulók szöveges feladat-megoldó készségének fejlődése jelentősen meghaladta a kontrollcsoportét (hatásméretként $\sigma = 0,49$), emellett a kísérleti csoportban a relatív szórás jóval nagyobb mértékben csökkent, mint a kontrollcsoportban. A kísérleti és kontrollcsoportban egyaránt jelentős változások történtek a tanulóknak a szöveges feladat-megoldó készség fejlettsége alapján mutatott sorrendjében, ez azt mutatja, hogy mind a hagyományos, mind a kooperatív tanulásnak jelentős hatása lehet a tanulók egyéni fejlődésére. A kísérleti mintában az előmérés során legjobban teljesítők eredménye a teljes mintához hasonlóan javult. Ez választ ad a pedagógusok gyakran megfogalmazott kérdésre: vajon a kooperatív tanulás során a kezdetben gyengébben teljesítő tanulók nem a „jobbak” rovására fejlődnek? (*Kagan*, 2004) E kérdésben egyetértünk Kagan véleményével: „Tanárokként tudjuk, hogy tanítva magunk is tanulunk. (...) Miközben azon gondolkodunk, hogyan tehetjük érthetőbbé, feldolgozhatóbbá a tananyagot, magunk is elmélyültebb tudást szerzünk róla.” (*Kagan*, 2004, 2.) A társ tanítása önmagában is motiváló helyzet, s ez lehetővé teszi a hatékony tanulást a „tanító” számára is.

Kooperatív módszerek a webprogramozás tanításában

A bevezetőben már említettünk néhány alapvető problémát, amelyek megoldásához érdemes a felsőoktatásban is új oktatási módszereket segítségül hívni. A kooperatív tanulás alkalmazásának lehetőségét főként azért kezdtük el vizsgálni, mert egyre inkább úgy éreztük, a hallgatók közül sokan nem mutatnak érdeklődést sem a tanulás, sem a társaik iránt. Szociális, kommunikációs készségeik hiányosságát időnként a gyakorlatokon, vizsgákon való viselkedésük is jelzi. Társas és tanulási motívumaik ugyanakkor nem feltétlenül olyan fejletlenek, mint azt időnként oktatóik feltételezik (*Csizmás és Pap-Szigeti*, 2006), így a kooperatív tanulás során e motívumokat is mozgósíthatjuk.

A kooperatív módszerek alkalmazását a weblapok programozásának tanítása során próbáltuk ki. Célunk elsősorban nem a konkrét tantárgy eredményességének javítása, hanem a módszerek felsőoktatásban való alkalmazási lehetőségének vizsgálata volt; olyan tapasztalatok gyűjtése, amelyek kedvező eredmények esetén segíthetik a más tantárgyakban való alkalmazást is.

A tantárgy kooperatív módszerekkel való tanítása során hosszabb távra azt tűztük ki célul, hogy a tanulás eredményességének megtartása, esetleg javítása mellett érzékelhető változások történjenek a társas viselkedésben, a tárgy tanulásához való viszonyban, a tanulási motívumokban. Mivel a kísérlet első félévében csak szűk minta állt rendelkezésre, első lépésként a kooperatív tananyagok kidolgozását, kipróbálását végeztük el. Félév közben és a félév végén összegyűjtöttük a hallgatók visszajelzéseit, élményeit, tapasztalatait. A fejezet végén közöljük a szociális készségek és a tanulási motívumok változására vonatkozó empirikus adatokat is.

A tantárgy bemutatása

A dinamikus tartalmú weblapok készítésével hallgatóink az „Adatbázis alapú web-alkalmazások” elnevezésű, szabadon választható tantárggyal ismerkedhetnek meg. A programozás php nyelven történik, az adatok tárolására MySQL adatbázis-szervert használunk. A tantárgy erősen integráló jellegű, támaszkodik a C nyelvű programozásban és az adatbázis-kezelésben korábban megszerzett ismeretekre és készségekre. A tantárgyhoz nincsen előadás, a szükséges elméleti ismereteket a korábbi félévek során a gyakorlatvezető általában frontális munkával, előadásszerűen tanította.

A tárgyat gyakran különböző évfolyamokra járó hallgatók veszik fel, ezért egyrészt jelentősek az előképzettségükben meglévő különbségek, másrészt az egy csoportban tanulók között kevés kommunikáció alakul ki a félév során. Úgy gondoljuk, az egyéni különbségek csökkentéséhez, a csoportokon belül meglévő többlet-tudás kiaknázásához jó kereteket ad a kooperatív tanulás. Ugyanakkor azt is reméljük, hogy a hallgatók közötti kommunikáció megnövelésével hozzájárulhatunk együttműködési készségeik fejlődéséhez.

A tanítás során alkalmazott módszerek

A félév során a kooperatív tanulás egyre bővülő eszköztárából néhány alapvető módszert alkalmaztunk. Nem minden tananyag feldolgozása történt kooperatív módszerekkel, a tananyag begyakorlása során is alkalmaztunk egyéni tanulást. Ebben a fejezetben olyan konkrét megoldásokat mutatunk be, amelyek alapján a tananyag feldolgozását, gyakorlását, ismétlését, alkalmazását megszerveztük. A módszerek bemutatásánál Kagan (2004) elnevezéseit használjuk.

A kooperatív csoportok kialakítása az oktató irányításával zajlott. Mivel a hallgatók többsége nem ismeri a vele azonos órára járókat, illetve az oktató sem ismeri a hallgatók többségét, ezért a véletlen csoportkialakítás mellett döntöttünk. A csoportok létszámaként Benda József (2002a) három-öt főt, Spencer Kagan (2004) négy főt javasol. A rögzített számítógépes asztaloknál való csoportos munkavégzés lehetőségének megteremtéséhez (a teremelrendezés és a képernyőre való rálátás miatt) három főből álló csoportokat alakítottunk ki. A csoportok a félév során állandóak maradtak. Az első dolgozat eredményei alapján lehetőség lett volna új, heterogén csoportok kialakítására, a hallgatókkal azonban nem sikerült elfogadtatnunk ennek szükségességét.

A csoportok tevékenységét interjúkészítéssel kezdtük. A csoport egyik tagja rövid interjút készített egy másik taggal, amelynek során kiderült a csoporttárs neve, szakiránya stb. A megismert adatok alapján az interjú készítője bemutatta társát a harmadik csoportagnak, aki nem hallotta az interjút. Ezután a szerepek cseréje következett. Az interjúk lehetőséget adtak arra, hogy a csoporttagok a későbbiekben néven szólíthassák egymást.

Az új tananyagok elsajátítására leggyakrabban a puzzle-módszer egyik változatát alkalmaztuk. (Clark és Wideman, 1989; Kagan, 2004) Az aktuális tananyagot három, önállóan is megérthető részre osztottuk. Így például a tömbökről és fájlkezelésről szóló tanórán minden csoportból az egyik hallgató a php-tömbök létrehozásáról, felépítéséről és

feltöltéséről olvashatott. A csoport másik tagja a tömbök bejárásai módjairól (pl. a C-ben nem tanult bejáró ciklusról), a harmadik tag pedig a fájlok megnyitásáról, az olvasás-írás megvalósításáról, a legfontosabb fájlkezelő függvényekről kapott szöveget. A rendelkezésre álló idő első részében mindenki tanulmányozta a szöveget, amelynek elemeit a számítógépen is kipróbálhatta. Ekkor mindenkinek lehetősége volt arra is, hogy „konzultáljon” a többi csoportban vele azonos szöveget kapott „szakértővel”. Az idő második részében mindenki a saját csoportjában megtanította a többieknek mindazt, amit tanult. A tanítás során is élhetett a számítógépes bemutatás lehetőségével, de a szöveget nem volt szabad a csoporttársaknak átadni, illetve felolvasni. Az idő harmadik részében minden csoport igyekezett kérdések segítségével meggyőződni arról, hogy a csoport minden tagja jól megértette-e valamennyi anyagrészt. Ezután a csoport olyan közös feladatot kapott, amelynek megoldásához mindegyikük „szakértelmére” szükség volt. A példaként említett téma feladatát az 1. ábra mutatja be.

A p:\feladat mappában öt szövegállományt találunk (negyzet1.txt stb.). Minden fájl 9 számot tartalmaz 3 sorban, egy soron belül a számokat pontosvessző választja el. A számokat 3x3-as mátrixként használjuk.

1. Készítsenek egy űrlapot tartalmazó oldalt (pl. valaszt.php), amely egy legördülő listában lehetővé teszi a választást a négyzetek között, majd a kiválasztott fájl nevét továbbküldi a determ.php oldalnak! (A lista készülhet ciklussal, a listában átadott értékek lehetnek a fájlnevek.)

2. A determ.php vegye át a fájl nevét, majd ellenőrizze le, hogy létezik-e a fájl (ha nem, írjon ki hiba-üzenetet)! Ha létezik, akkor olvassuk be a fájl tartalmát, az egyes sorokat tördeljük szét a pontosvesszők mentén, a számokat helyezzük el kétdimenziós tömbben! Táblázatban jelenítsük meg a mátrixot, majd írjuk ki a mátrix determinánsát!

1. ábra. A tömbök és fájlok téma kooperatív feladata

Az értékelésnél alkalmaztuk a csoportok közötti versenyt is, de a hallgatók sokkal motiváltabban dolgoztak, ha a „jutalom” feltétele az összes csoport programjának működése volt.

A villámkártya módszerét (Kagan, 2004) alkalmaztuk a programnyelvi elemek, a legfontosabb függvények jellemzőinek elsajátítására. A kártyák egyik oldalán a nyelvi elem vagy a függvény neve áll, a másikon pedig a funkciója, argumentumai stb. (2. ábra) Minden hallgató 2–3 kártyát kapott. Az első körben az egyik hallgató felolvasta a nyelvi elem illetve a függvény nevét, majd megfordította a kártyát, és felolvasta az ott található információkat. Ezt a csoporttársa azonnal elismételte. A szerepek cserélődése után, a második körben a hallgató már csak a nevet olvasta fel, ekkor társának – ha szükséges volt, kis segítséggel – fel kellett idéznie a 2–3 perccel korábban hallott és elismételt információt. A harmadik körben már segítség nélkül kellett elmondania a tanultakat. Természetesen minden ismétlés növeli a berögzítés és a sikeres felidézés valószínűségét. A kártyákat tanóra végén vagy a következő tanóra elején, az ismétlés során újra elővehetjük.

explode() függvény

A függvény a második argumentumban megadott sztring -et az első argumentumban megadott ún. szeparátor -karakter ismétlődései mentén darabokra vágja. A darabokat tömbben adja vissza. A szeparátor -karakterek egyik darabban sem szerepelnek.

2. ábra. Példa a villámkártyára

A gyakorlatok végén és a következő gyakorlatok elején, az ismeretek ellenőrzésére használt diákkvartettben az ismétlő kérdések elhangzása előtt minden csoportban mindegyik hallgató kapott egy számot. Minden kérdés elhangzása után a csoportnak lehetősége volt a választ megbeszélni, illetve meggyőződni arról, hogy mindenki tud a kérdésre válaszolni. Ekkor még nem tudták, hogy ki fog válaszolni, tehát az volt a csoport érde-

ke, hogy megosszák tudásukat. A rövid tanácskozás után az oktató „felszólított” egy számot, minden csoportból az ezt a számot viselő hallgató jelentkezett, majd az oktató szólítása után válaszolt (Kagan, 2004). Miért kedvezünk ezzel annak a hallgatónak, aki esetleg kevésbé figyelt az órán, illetve nem ismételte át az előző óra anyagát?

A hazai oktatási gyakorlatban sokszor előfordul, hogy az ellenőrző, ismétlő kérdéseket frontálisan teszi fel a pedagógus. Általában minden kérdésére helyes választ is kap, ha nem a felszólított tanulótól, akkor az őt kijavító másiktól (Slavin, 1995) (ez természetesen a rosszul válaszoló tanuló énképére, szorongására nem lesz kedvező hatása). A sok helyes válasz azt az érzetet keltheti a pedagógusban, hogy igen sikeresen megtanította a tananyagot. Sokszor csak a következő órán, szerencsétlenebb esetben a számonkérések alkalmával derül ki, hogy ez illúzió volt, és a valóságban csak a tanulók egy kisebb hányada tudja a tananyagot. A diákkvartett alkalmazásakor nem az a célunk, hogy a gyorsan gondolkodó hallgatók hamar válaszoljanak, és nem is az, hogy a „lazító” hallgatót hiányosságáért megrójuk, hanem hogy mindenki tudja a választ a kérdésre, még akkor is, ha korábban nem figyelt eléggé.

A memóriát, a figyelmet, a rendezés készségét fejleszti a vak kéz játéka. (Kagan, 2004) A csoport minden tagja egy rövid program egy-két programsorát kapta. Minden csoporttag elmondta a többieknek, hogy az ő programrészlete milyen tevékenységet végez. Ezután – anélkül, hogy egymásnak segítettek volna – a programrészeket tartalmazó cédulát lefordítva, sorrendben kellett az asztalra helyezniük. Ha valamennyien elhelyezték a cédulájukat, ellenőrizhették, hogy megfelelő sorrendet alakítottak-e ki. Eleinte a feladatot könnyíthetjük azzal, ha a csoport megbeszélheti, hogy a teljes program milyen tevékenységet végez. Azzal is könnyíthetjük a hallgatók feladatát, ha a programrészeket egy hiányos programkódba kell beilleszteniük.

Gyakori, hogy a php-szkriptek bemenő paramétereiktől függően több hasonló vagy különböző funkciót is ellátnak. A kerekasztalt (Kagan, 2004) használhatjuk az ilyen szkriptek megtervezésére. A kerekasztal során

egy kezdetben üres papírlap körbejárt, és sorban egymás után mindenki felírt egy funkciót, amelyet a szkriptnek el kell látnia. Amikor az összes funkciót felírták a hallgatók, akkor a papír (más hallgatótól indítva) ismét körbejárt, és ekkor már azt kellett a soron következő hallgatónak a papírra írnia, hogy az adott funkció a paraméterek mely értéke alapján azonosítható. Ez a módszer segítséget nyújt a szkriptek kezdeti paraméterfeldolgozásában, az esetek, funkciók szétválasztásában.

A csoportok és a hallgatók munkájának értékelése során elsősorban a kooperáció, a társas tevékenység került előtérbe. A csoportokon belül elsősorban önértékelést alkalmaztak a hallgatók, a gyakorlatvezető főleg a csoportok tevékenységét értékelte. Alkalmanként a csoportok elé közösen elérendő célt tűztünk ki, ilyenkor a csoportok egymás munkáját is értékelték.

A sok helyes válasz azt az érzetet keltheti a pedagógusban, hogy igen sikeresen megtanította a tananyagot. Sokszor csak a következő órán, szerencsétlenebb esetben a számonkérések alkalmával derül ki, hogy ez illúzió volt, és a valóságban csak a tanulók egy kisebb hányada tudja a tananyagot. A diákkvartett alkalmazásakor nem az a célunk, hogy a gyorsan gondolkodó hallgatók hamar válaszoljanak, és nem is az, hogy a „lazító” hallgatót hiányosságáért megrójuk, hanem hogy mindenki tudja a választ a kérdésre, még akkor is, ha korábban nem figyelt eléggé.

Az ebben a fejezetben bemutatott módszerek mellett valószínűleg továbbiak alkalmazására is lehetőséget nyújt a tantárgy tananyaga. A tervezett nagymintás kísérletet megelőzően ismételtlen szükség lesz a tananyag és a követelmények elemzésére, az újabb módszerek beillesztési lehetőségének vizsgálatára.

A vizsgálat mintája, eszközei, legfontosabb eredményei

A vizsgálat során nem volt célunk kontrollcsoportos elrendezéssel összehasonlító vizsgálatot végezni, hiszen mindössze két hallgatói csoporttal indult a tárgy oktatása. Célunk olyan kismintás vizsgálat indítása volt, amelynek során kipróbálhattuk a kooperatív tananyagok készítését, a kooperatív tanulásnak az oktatás hagyományos folyamatába való beillesztését. A továbbiakban a vizsgálat eredményeit, tapasztalatait ismertetjük, megbízható következtetések levonására csak a kísérlet nagymintás, kontrollcsoportos megismétlése után vállalkozhatunk.

A két csoportban összesen 26 hallgató vette fel a tárgyat, közülük 24 teljesítette a tantárgyi követelményeket. A hallgatók mindegyike részt vett a félév kezdetén a 286 hallgatóval zajlott kari vizsgálatban. Ennek során a hallgatók induktív gondolkodását mértük fel Csapó Benő (2002) tesztjével, továbbá Józsa Krisztián, illetve Józsa Krisztián és Zsolnai Anikó kérdőíve alapján a tanulási motívumokat (Józsa, 2002, 2005), és a társas készségeket (Józsa és Zsolnai, 2005) mérő kérdőívet vettünk fel. A kérdőív kérdései ötfokú, Likert-skálás kérdésekből álltak, amelyekből faktoranalízis segítségével több összetett változót képeztünk. (Csizmas és Pap-Szigeti, 2006)

A kísérleti csoportok hallgatói a félév kezdetén sem a szülők iskolai végzettsége ($\chi^2 = 2,93$, $p > 0,05$), sem az induktív gondolkodás ($\mu = 61,9$ %p, $\sigma = 14,9$ %p, $\bar{x} = 62,2$ %p; $u = 0,10$, $p > 0,05$), sem a szociális készségek ($\mu = 65,9$ %p, $\sigma = 11,4$ %p, $\bar{x} = 63,8$ %p; $u = 0,91$, $p > 0,05$), sem az elsajátítási motívum erőssége ($\mu = 58,7$ %p, $\sigma = 12,1$ %p, $\bar{x} = 59,8$ %p; $u = 0,45$, $p > 0,05$) szerint nem különböztek el a kari mintától.

A kísérleti csoportokban a kérdőívet a félév végén ismételtlen felvettük. Feltételeztük, hogy a rövid, három hónapot felölelő időszakban a hallgatók tanulási motívumainak és szociális készségeinek spontán változása nem jelentős (Józsa és Székely, 2004), így csak a kísérleti csoport mutatóinak változását vizsgáltuk. Ebben a félévben nem volt célunk a tantervi követelmények elsajátításának kontrollcsoporttal való összehasonlítása. Mindössze arról kívántunk meggyőződni, hogy a félév végi dolgozatok eredménye nem rosszabb, mint a korábbi félévekben, azaz a kooperatív módszerek alkalmazása nem rontja a tanulás hatékonyságát. A különböző félévek végén egymással ekvivalensnek tekinthető dolgozatok írására kerül sor, a vizsgálat félévében nem tapasztaltunk gyengébb eredményeket, mint a korábbi félévekben.

A három hónap alatt a szociális készségekben történt kismértékű, 3,4 %pontos, szignifikáns változás ($x_1 = 63,8$ %p; $x_2 = 67,6$ %p; $t = 5,62$; $p < 0,05$). A tanulási motívumokban, így pl. az elsajátítási motívumban és a programozás énképben nem volt szignifikáns változás (a programozás énkép jelentős hatást gyakorol a hallgató programozási tárgyakban elért eredményére). (Csizmas és Pap-Szigeti, 2006)

A kérdőív egyes mondatai közül külön is érdemes kiemelni a „Szeretek másokkal együtt tanulni” állításra adott válaszokat. A kérdésre adott válaszok átlaga a kísérleti csoportban az előmérésben mért 2,89-ről az utómérésben 3,36-ra nőtt. A szignifikáns növekedéssel együtt a válaszok módusza a ritkán (2) értékről a közepesen (3) értékre változott.

A gyakorlatokkal kapcsolatos hallgatói visszajelzések egy része a hátrányokat, nehézségeket emelte ki. Ezek elsősorban arra vonatkoztak, hogy a hallgatótársak nem foglaltak olyan pontosan, mint ahogyan azt a hallgatók az oktatóktól megszokták. Érkezett visszajelzés arra is, hogy a hallgatók kevesebbet tudtak jegyzetelni a gyakorlatok során. Erre a jövőben az órák szervezésekor nagyobb figyelmet kell fordítani. Megfogalmazó-

dott néhány hallgatói szorongás is. Az egyik hallgató arról számolt be a félév közben, hogy „mindig attól félek, hogy nem tudom elég jól elmondani a többieknek a tananyagot”. A félév végi visszajelzések többsége pozitív volt. Több hallgató véleménye volt, hogy a leendő munkahelyén nagy szüksége lehet majd a közösen végzett munka tapasztalataira. Azt is többen érezték, hogy a kooperatív tanulás során könnyebb volt számukra a tananyag elsajátítása. Az egyik hallgató így fogalmazott: „így könnyebb volt otthon tanulni, mert sok mindenre emlékeztem, amit nekem kellett elmondanom”.

A kevesebb hiányzás és a nagyobb órai aktivitás szembevető volt. Ennél is nagyobb örömmel tapasztaltuk a társas viselkedésben észlelhető kedvező változásokat. A hallgatók közül sokan akkor is szívesen kértek vagy nyújtottak segítséget, amikor nem hangsúlyoztuk ennek lehetőségét. A csoportok tagjai között jóval több személyes kommunikációt figyelhetünk meg, mint a korábbi félévekben.

A kooperatív tanulás során a korábbi félévekben tárgyalt tananyagnak csak egészen kis részére nem került sor. A félév fontos eredménye, hogy a tananyag nagy részéhez készültek kooperatív tananyagok, kooperatív gyakorlást lehetővé tévő feladatok, segédeszközök.

Összegzés

A kooperatív tanulás fejlődő módszertana a felsőoktatásnak is hasznos segítséget adhat az oktatás néhány problémájának kezelésében. Megmutattuk, hogyan használják fel a kooperatív módszerek a hallgatók motívumainak széles skáláját egyrészt a tanulás eredményesebbé tételére, másrészt a tanulási motívumok és a társas készségek fejlesztésére. A módszertani és empirikus vizsgálatok tapasztalataira építve indítottuk három hónapig tartó kísérletünket, amelynek során a felsőoktatás gyakorlatába igyekeztünk integrálni a kooperatív tanulás egyes módszereit. Példákat adtunk a gyakorlatokon alkalmazott módszerekre, és az empirikus adatok bemutatása mellett kitértünk a hallgatói és oktatói tapasztalatokra is. Kedvező változásokat érzékelhettünk a hallgatók társas viselkedésében, órai aktivitásában, motiváltságában. Bár a kis minta nem ad lehetőséget megbízható következtetések levonására, mindenképpen biztató, hogy egyetlen vizsgált mutatóban sem történt visszaesés, a szociális készségekben pedig fejlődést mérhettünk.

A félév tapasztalatai alapot nyújthatnak további kooperatív módszerek kipróbálásához, és segítséget adhatnak más tantárgyak tananyagának kooperatív módszereket is alkalmazó feldolgozásához.

A kísérletet terveink szerint nagyobb mintán, kontrollcsoportos elrendezéssel ismétljük meg, amelynek során további kooperatív módszerek bevezetését tervezzük. A nagyobb minta lehetőséget ad egyrészt a módszer hatásának, oktatófüggésének, a készségek és motívumok fejlődésének részletes vizsgálatára, másrészt – a háttér adatok figyelembe vételével – a fejlődést befolyásoló tágabb összefüggésrendszer elemzésére.

Irodalom

- Benda József (2002a): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon I. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. 26–37.
- Benda József (2002b): A kooperatív pedagógia szocializációs sikerei és lehetőségei Magyarországon II. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. 21–33.
- Box, J. A. – Little, D. C. (2003): Cooperative small-group instruction combined with advanced organizers and their relationship to self-concept and social studies achievement of elementary. *Journal of Instructional Psychology*, 30. 4. 285–287.
- Clark, J. – Wideman, R. (1989): *Cooperative Learning* – *The Jigsaw Strategy*. Alemany Press, Hayward, CA.

- Csapó Benő (2002): Az új tudás képződésének eszköze: az induktív gondolkodás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai tudás*. 2. kiadás. Osiris Kiadó, Budapest. 261–290.
- Csikszentmihályi Mihály (2001): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csizmás Edit – Pap-Szigeti Róbert (2006): *Műszaki informatikus hallgatók programozási eredményei a tanulási motiváció és az értelmi képességek tükrében*.

Előadás, Matematika, Fizika és Számítástechnika Oktatók XXX. Konferenciája, Pécs.

Ghaith, G. M. – Bouzeineddine, A. R. (2003): Relationship between reading attitudes, achievement, and learners' perceptions of their Jigsaw II. cooperative learning experience. *Reading Psychology*, 24. 105–121.

Humphreys, B. – Johnson, R. T. – Johnson, D. W. (1982): Effects of cooperative, competitive, and individualistic learning on students' achievement in science class. *Journal of Research in Science Teaching*, 19. 351–356.

Józsa Krisztián (2002): Tanulási motiváció és humán műveltség. In Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 239–268.

Józsa Krisztián (2005): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In Kelemen Elemér – Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest. 283–302.

Józsa Krisztián – Székely Györgyi (2004): Kísérlet a kooperatív tanulás alkalmazására a matematika tanítása során. *Magyar Pedagógia*, 3. 339–362.

Józsa Krisztián – Zsolnai Anikó (2005): A longitudinal study of social skills development in adolescents. Paper presented at 11th European Conference for Research on Learning and Instruction, Nicosia, Cyprus.

Kagan, S. (2004): *Kooperatív tanulás*. Ökonet Kft., Budapest.

Klein, J. D. – Shnackenberg, H. L. (2000): Effects of informal cooperative learning and the affiliation motive on achievement, attitude and student interactions. *Contemporary Educational Psychology*, 25. 332–341.

Kovács Katalin (2004): Kooperatív testnevelési játékokban résztvevő és nem résztvevő 12–13 éves leányok énképének és csoportban elhelyezkedésének összehasonlító vizsgálata. *Magyar Pedagógia*, 104. 1. 57–76.

Mérő László (1996): *Mindenki másképp egyforma*. Tericum Kiadó, Budapest.

Nagy József (2000): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Óhidy Andrea (2005): Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 12. 100–108.

Slavin, R. E. (1983): When Does Cooperative Learning Increase Student Achievement? *Psychological Bulletin*, 94. 429–445.

Slavin, R. E. (1995): *Cooperative Learning*. Simon and Schuster Company, Needham Heights.

Wehrs, W. (2002): An assessment of the effectiveness of cooperative learning in introductory information systems. *Journal of Information Systems Education*, 1. 37–49.

Zsolnai Anikó – Józsa Krisztián (2002): A szociális készségek kritériumorientált fejlesztésének lehetőségei. *Iskolakultúra*, 4. 12–20.



A Tinta Kiadó könyveiből

Az iskolai rendszerű felnőttoktatás fél évtizede

Az ezredfordulón az iskolarendszerű felnőttoktatás betöltötte a történelmi hivatását, amennyiben pótló és felzárkóztató funkciót vállalt azoknak a társadalmi csoportoknak az iskoláztatásában, amelyek ezt a hagyományos életkorban valamilyen ok miatt nem tudták teljesíteni.

A közoktatás keretei között működtetett iskolai rendszerű alap- és középfokú felnőttoktatás a kilencvenes évek második felében – összefüggésben az élethosszig tartó tanulás globális víziójának a megjelenésével – felértékelődött az oktatásirányítás számára. Ezt olyan események jelzik, mint az, hogy az Országos Közoktatási Intézet keretei között 1999/2000 során önálló szervezeti egységként Felnőttoktatási Központ alakult, majd pedig az, hogy ennek a központnak az erőforrásaira alapozva az Oktatási Minisztérium 2001-es bevezetéssel kidolgoztatta az alap és középfokú felnőttoktatás önálló kerettantervét. (1)

Ez a folyamat a 2004/2005-ös tanévben újabb kulcselemmel gazdagodott, mert hosszas egyeztetéseket követően eldőlt, hogy az érettségi követelmények – szemben az elmúlt évtizedek gyakorlatával – egységesé válnak a közoktatásban, függetlenül attól, hogy az érintett személy milyen munkarendben (milyen tagozaton) végzi tanulmányait. (2)

Ugyanakkor az is tapasztalható volt, hogy sem a Lisszabonhoz köthető stratégiai dokumentumoknak, sem pedig az ezekhez adaptálódni kívánó hazai LLL-stratégiáknak nem volt olyan hatása a közoktatás e szektorára, amely mind tartalmi, mind módszertani szempontból elindíthatta volna a felnőttek oktatásának mélyreható, intézményi szinten realizálódó fejlesztését. A kutatások egyértelműen bizonyították, hogy a felnőttek oktatását vállaló intézmények túlnyomó többségében ez a terület még mindig szakmailag kevésbé értékelte elemként volt jelen, ami alapvetően akadályozta azt – elsősorban a korábbi évtizedből örökölt szemlélet rigiditása miatt –, hogy az intézmények menedzsmentje és tantestülete harmonikusan térhessen át az e terület fejlesztését szolgáló innovációs pályákra.

Ami az iskolatípus iránti társadalmi igényeket illeti, valószínűsíthető, hogy a középfokú oktatás expanziója lecsökkentette azoknak a diákoknak a számát, akik a tankötelezettségi kort megelőzően hagyták el az oktatási rendszer királyi útját és kerültek át a felnőttoktatásba. Az érintett korosztályokban tanulók túlnyomó többsége nappali tagozaton be tudta fejezni tanulmányait és/vagy továbbtanult a felsőoktatásban, vagy pedig megpróbált a munkaerőpiacon pozíciókhoz jutni. Így ezen a területen az „utánpótlást” a csekély számú, a közoktatás érettségisét nyújtó területéről érkező tanulók mellett a szakiskolát végzetek jelenthették, valamint azok a tankötelezettségi korhatáron túl lévő csoportok képviselői, akik valamilyen ok miatt fontosnak tartották azt, hogy érettségi vizsgát tegyenek.

A hangsúlyok az elmúlt évtizedben egyre inkább arra helyeződtek, hogy a felnőttoktatás azokhoz a társadalmi csoportokhoz tartozóknak nyújtson esélyt, amelyek akár az alap-, akár pedig a középfokú iskola elvégzése hiányában súlyosan veszélyeztetett helyzetbe kerültek mind a társadalmi, mind pedig a munkaerő-piaci integráció területén. Ez a magyarázata annak, hogy sokan a felnőttek iskolarendszerű oktatását egyre inkább a második esély iskolájaként értelmezik, ahol a legfontosabb elemnek a hátránykompenzációt és esélynövelést biztosító komplex iskolai gyakorlat mutatkozik. (3)

A felnőttek általános iskolái

A rendszerváltás követő másfél évtized a legjelentősebb változása a felnőttek alapfokú iskolái területén történt. A hagyományos dolgozók általános iskolái többségében megszűntek vagy átalakultak, az eredeti funkciónak megfelelően ma már csak néhány működik az országban. A változás egyik előidézője ezen a területen az volt, hogy az általános iskolák többnyire már nem mentették fel olyan könnyen a túlkoros tanulóikat, hanem megpróbálkoztak maguk eljuttatni őket az alapfokú végzettség megszerzéséhez. Nyilván közrejátszott ebben az is, hogy a rendszerváltást követő évekre már érzékelhetővé vált a beiskolázható korosztályok létszámának drasztikus csökkenése, így az általános iskolák számára finanszírozási szempontok miatt a korábban nehezen kezelhetőnek (vagy kezelhetetlennek tartott) tanulók is felértékelődtek. Jól látható mindez az 1. táblázat adataiból, amely szerint az ezredfordulót követően egy-egy korosztályból mindössze a tanulók néhány százaléka nem fejezi be általános iskolai tanulmányait és nem tanul tovább valamilyen középfokú intézményben.

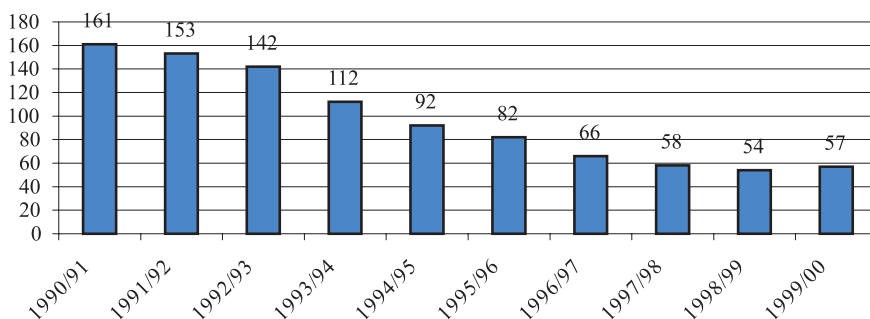
1. táblázat. A képzésben részt vevők aránya (%) az oktatás formája szerint a 15–74 évesek korcsoportjaiban

Korcsoport, év	Iskolarendszerű oktatás	Iskolarendszeren kívüli oktatás	Informális tanulás
15–24	92,5	9,5	18,9
25–34	40,7	36,8	41,0
35–44	17,9	48,6	51,8
45–54	6,6	44,3	64,1
55–64	1,1	29,9	85,2
65–74	0,0	7,6	95,7
Összesen	63,9	22,1	33,3

Forrás: Az élethosszig tartó tanulás. KSH, 2004

A másik ok – és ez is olvasható az 1. táblázat adataiból – az volt, hogy ezekre az évekre a tankötelezettségi koron túl lévő korosztályokból, akinek erre szüksége volt vagy éppen rá volt kényszerítve, pótolta az alapfokú iskoláztatással kapcsolatos hiányosságait.

Ha idősorosan nézzük végig ennek az iskolatípusnak a történetét, érzékelhetjük, hogy az eddig elmondottak mind az intézmények, mind pedig a hallgatók számának rohamos csökkenését eredményezték. Az évtized végére gyakorlatilag harmadára olvadt azoknak az iskoláknak a száma, amelyek (elvben) még vállalták a felnőttek oktatását. (1. ábra)



1. ábra. Felnőtteket (is) tanító általános iskolák száma (db) a kilencvenes években. Forrás: MKM Statisztikai Tájékoztatók. Alapfokú és Középfokú Oktatás

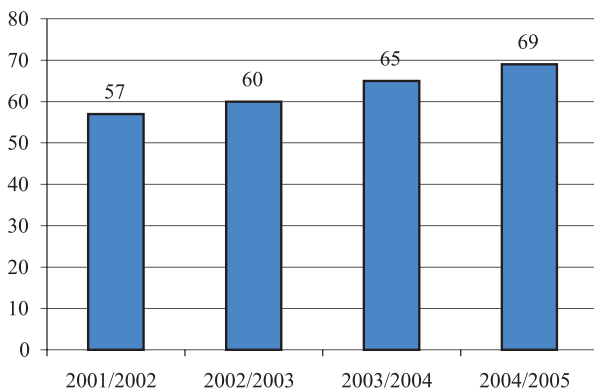
Az ezredfordulót követően azonban a zuhanás megállt, sőt némi emelkedés volt tapasztalható. Nyilvánvaló azonban, hogy ezekre az évekre ezek az intézmények már nem

eredeti céljaiknak megfelelően funkcionáltak, sokkal inkább – a kor erősen változó igényeihez alkalmazkodva – lettek a hátrányos helyzetű (többnyire túlkoros és roma származású) diákok gyűjtő iskolájává.

Ezzel magyarázható az intézmények számának az emelkedése, noha bizonyos, hogy tiszta profilról – mint felnőttek iskolája! – az esetek túlnyomó többségében nem lehet beszélni. Másképpen megközelítve ezt a jelenséget, úgy látjuk, hogy kialakult egy olyan iskolatípus, amelynek a lehetőségei két irányba mutatnak:

- a pesszimista forgatókönyv szerint ezek az iskolák szegregáló, lepusztult, szakmailag alacsony értékű, csekély hatékonysággal bíró tevékenységet folytatva a leghátrányosabb helyzetű (túlkoros és felnőtt korba lépő) tanulók iskoláiként fognak funkcionálni;

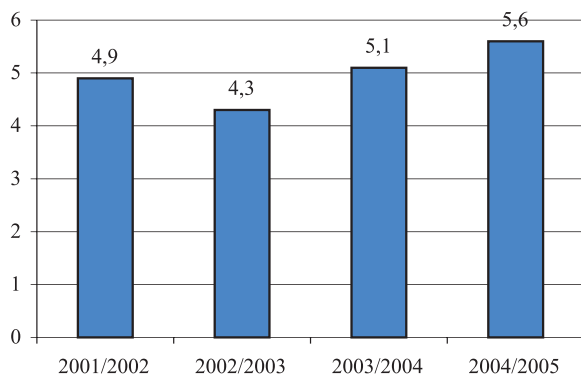
- míg ez pozitív forgatókönyv esetén ezekben az intézményekben esélynövelő és hátránykompenzáló mechanizmusok kezdenek el működni annak érdekében, hogy az itt tanulókat is eljuttassák a középfokú oktatásba.



2. ábra. Felnőtteket (is) tanító általános iskolák száma (db) 2001/02–2004/05 között.

Forrás: AZ OM 2001/02–2004/05. tanévi statisztikai adatbázisai alapján. Garami Erika számításai

A 3. ábra jelzi, hogy ezeknek az iskoláknak az aránya még a felnőttoktatással foglalkozó intézményrendszer egészéhez viszonyítva is csekély, ami számos problémát vet fel, elsősorban a tanulási programok elérhetősége és hozzáférhetősége kapcsán.



3. ábra. A felnőttteket (is) tanító általános iskolák az összes felnőttoktatással foglalkozó intézmény

százalékában 2001/02–2004/05 között. Forrás: AZ OM 2001/02–2004/05. tanévi statisztikai adatbázisai alapján. Garami Erika számításai

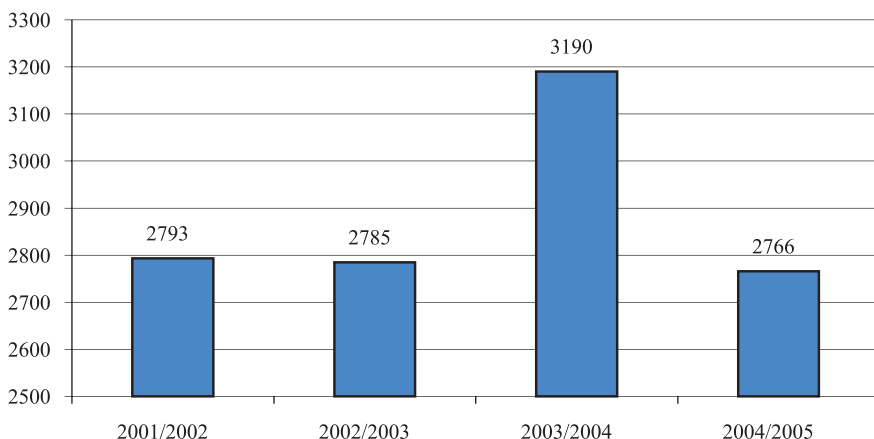
Ami a tanulók számát illeti, azt láthatjuk, hogy az a kilencvenes évek során végig erős ingadozást mutatott. Az évtized végére és az új évezred elejére ez az ingadozás csillapult, és éves szinten háromezer fő körül stabilizálódni látszik. (2. táblázat)

2. táblázat. A tanulók létszáma a felnőttek általános iskoláiban a kilencvenes években

1990/91	1153
1991/92	1172
1992/93	1094
1993/94	8982
1994/95	6558
1995/96	5205
1996/97	4099
1997/98	3165
1998/99	3016
1999/00	3146

Forrás: MKM Statisztikai Tájékoztatók, Alapfokú és Középfokú Oktatás

A legfontosabb kérdés, amelyre egyelőre adatok hiányában nem tudunk válaszolni: hogyan folytatódik ezeknek a tanulónak a tanulási útvonala? Folytatódik-e egyáltalán? Nyilvánvaló ugyanis, hogy önmagában az alapfokú iskolai végzettség tulajdonosának gyakorlatilag semmiféle lehetőséget sem nyújt ahhoz, hogy pozíciókat szerezhesen önmaga számára a munkaerő-piacon.



4. ábra. A tanulók száma (fő) a felnőttek általános iskoláiban 2001/02–2004/05 között. Forrás: Az OM 2001/02–2004/05. tanévi statisztikai adatbázisai alapján. Garami Erika számításai

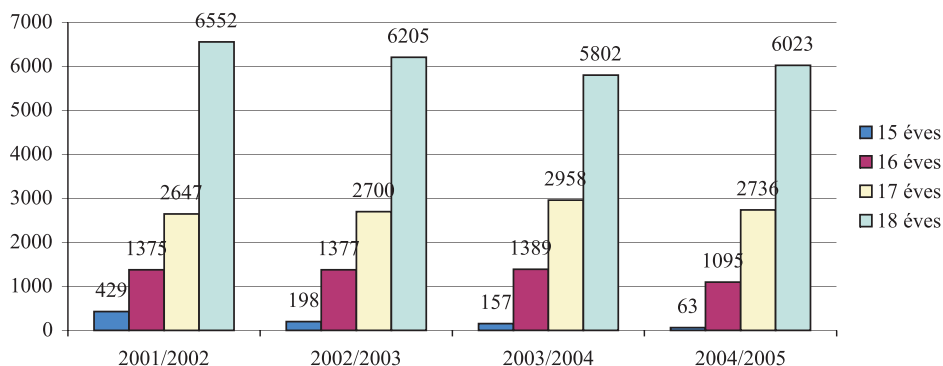
Tartalmi tekintetben ezért kulcskérdés, hogy milyen programok zajlanak ezekben az iskolákban?! Az iskolák belső világáról e tekintetben csekély ismereteink vannak. Noha a felnőttek számára készült kerettanterv meghatározta ezeknek az iskoláknak a programját, nem tudjuk, hogy azokat az iskolák mennyire érvényesítették helyi tanterveikben. (4) Kevésbé valószínű, hogy az iskolák többségében a kerettantervet alapvetően „felülíró” helyi szintű program született volna. Sokkal valószínűbb az – ahogy ezt a korábbi tapasztalatok már megmutatták –, hogy az iskolák „minimalizálni” igyekeztek a központi jellegű programokat.

A felnőttek általános iskolái, mint ahogy ezt már korábban jeleztük, jelentősen megváltozott funkciókkal ma már az esetek túlnyomó többségében a túlkoros, az általános iskolát nappali tagozaton befejezni nem tudó, vagy onnan (éppen a túlkorossága miatt) ebbe az iskolatípusba átlépő tanulók iskolájává vált.

Azt, hogy pontosan hányan vannak a túlkorosok a felnőttek általános iskoláiban, további pontosítások után tudjuk majd megmondani. De az alábbi adatok alapján két tendenciát valószínűsíthetünk:

– az egy-két évvel túlkoros fiatalok felmentése és átirányítása ebbe az iskolatípusba nem vált az utóbbi években (sem) tömeges jelenséggé, azok(ról), akik mégis ide kerülnek, többnyire magatartási és anyagi (egzisztenciális) kényszerek nyomán döntenek ily módon; (5)

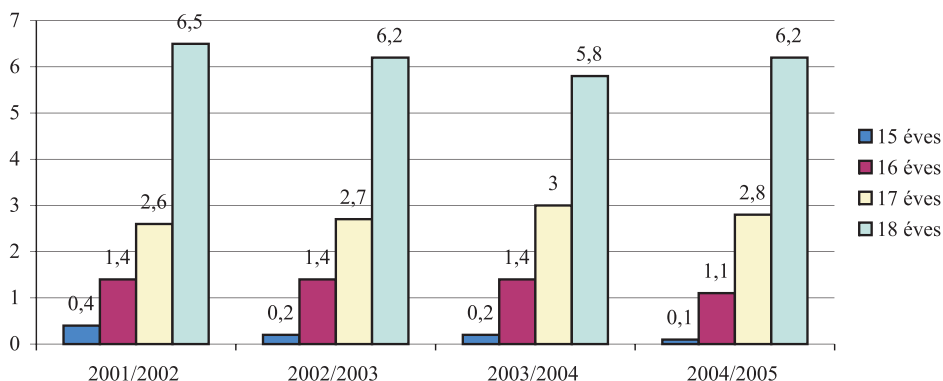
– ugyanakkor az is látható, hogy a tizenhatodik életét követően a fiatalok, éppen a felnőtté válást megelőző években jelennek meg a felnőttoktatásban, jelezve azt, hogy az általános iskolák többségében az ilyen életkorú (és „élethelyzetű”) tanulókkal az iskolák már nem tudnak mit kezdeni (a tankötelezettségi kor határán tapasztalható erőteljes növekedés oka az az átfedés is, amelyről már említést tettünk).



5. ábra. A legfiatalabb korcsoportokba tartozó tanulók létszáma (fő) az iskolai rendszerű felnőttoktatásban 2001/02–2004/05 között. Forrás: Az OM 2001/02–2004/05. tanévi statisztikai adatbázisai alapján. Garami Erika számításai

Ha e tanulók arányát vizsgáljuk az összes, felnőttoktatásban résztvevő tanulóhoz viszonyítva, könnyen kiszámíthatjuk azoknak a tanulóknak az arányát, akik általános iskolai tanulmányaikat nem a királyi úton fejezik be.

Azt mindenképpen fontos megállapítani, hogy az iskolai rendszerű felnőttoktatásnak továbbra is van pótló és korrekciós funkciója, amelyre éppen a most tárgyalt korosztályok esetében van talán a legnagyobb szükség. A kérdés csak az, hogy az itt tanulók közül kik azok és hányan vannak, akik ebben az iskolatípusban sem tudják tanulmányaikat eredményesen befejezni?!



6. ábra. A legfiatalabb korcsoportokba tartozó, felnőttoktatásba járó tanulók aránya az összes tanulóhoz viszonyítva (%) 2001/02–2004/05 között. Forrás: AZ OM 2001/02–2004/05. tanévi statisztikai adatbázisai alapján. Garami Erika számításai

Nem kelt meglepetést az, hogy az általános iskolából „kikerülő” 15–17 éves korcsoportokban többségben vannak a fiútanulók. Mindez alátámasztja azt, amit korábban az okok kapcsán már említettünk: a magtartási és az egzisztenciális problémák (például korai munkavállalás, részvétel a családi munkamegosztásban) többnyire a fiúkat érinti. A 18 éves korcsoportban megugrik a felnőttoktatásba kerülő lányok aránya. Ez több tényezővel magyarázható, így elsősorban (nagy valószínűséggel) a családalapítással, szüléssel, gyermekneveléssel kapcsolatos feladatokkal, amelyek (többnyire) nem teszik lehetővé azt, hogy e tanulók nappali tagozaton folytassák tanulmányaikat.

A felnőttek középiskolái

A felnőttek számára készített kerettanterv tartalmi tekintetben egységes középiskolában „gondolkodott”, amely a gyakorlatban gimnáziumként és szakközépiskolaként működhetett. Ez a koncepció arra épült, hogy minden felnőtt számára, aki akár a továbbtanulást választja, akár pedig a munkaerő-piacra kíván belépni (vagy a megszerzett pozícióját megerősíteni), egységes műveltségterületet biztosítson. Ami a tartalmat illeti, az elképzelés szerint a hagyományos középiskolai műveltséget biztosító tantárgyi kánonra olyan „moduláris” programok épültek volna, amelyek a klasszikusnak tekinthető középiskolai tudást korszerű, piacképes (és praktikus) ismeretekkel egészítették volna ki. (6) A koncepció másik kulcselemét az az elképzelés alkotta, hogy a tartalmában a NAT-követelményekhez közelálló tanterv esetében nem okoz majd különösebb nehézséget az egységes érettségi követelményekhez történő alkalmazkodás. (7)

A kerettanterv tartalmi vonatkozásokban egyébként számos tekintetben visszanyúlt az eredeti, a negyvenes évek során kialakított, felnőttek számára készült koncepcióhoz. (8) A legfontosabb elemek ebből a szempontból a következők voltak:

- újra a program részévé vált az idegen nyelv, immár kötelező jelleggel egy nagyobb kommunikációs blokk részeként (informatika, kommunikáció, vizuális kultúra);
- a korábbiakhoz képest stratégiai/integráló szerepet kapott a társadalomismeret című tantárgy;
- mindezek mellett csökkent az az órakeret, amelyet a természettudományos és a human tárgyak oktatására lehet fordítani.

A kerettanterv bevezetése más szempontból okozott nehézséget az iskolák számára: a tantervkészítők a hagyományos tantárgyszerkezetet megbolygatva új, az innovációt és a modernizációt serkentő tantárgyakat helyeztek el a rendszerben, ezzel kívánták rákényszeríteni az egyes intézményeket az immár elkerülhetetlen, az iskolák életét több területén érintő, tovább nem halogatható megújulásra. (9)

A szűkebb szakmai közvélemény két sarkalatos pontban fogalmazta meg kételyeit:

- úgy vélték, hogy a nyelvtanítás az adott körülmények között, felnőttek és számos tekintetben hátrányos helyzetűnek minősíthető tanulók esetében nem vezethet sikerre;
- úgy gondolták, hogy éppen a modernizáció kulcselemének tekintett tantárgyak esetében (informatika, idegen nyelv, kommunikáció, társadalomismeret stb.) nem lesz meg az érintett intézményekben az a szakmai háttér, amely a sikeresség alapkritériumának tekinthető.

A bevezetés óta eltelt idő ezeket a véleményeket nem igazolta. A probléma más területen jelentkezett. Az intézmények többségében a felnőtt tanulók a kerettanterv bevezetését megelőző időszakban levelező tagozaton (munkarendben) végezték tanulmányaikat, s ehhez képest elenyésző számban működtek esti tagozatok. A kerettantervben megfogalmazódott igények (új tartalmak) bevezetése mindenképpen többlet órát igényelt, ezért sok helyütt át kellett állni az intézményeknek az esti tagozatos munkarendre. Ezeknek a működtetése azonban finanszírozási nehézségekbe ütközött, ami ha nem is lehetetlenítette el az oktatást, de megfeszítette annak kereteit. Így már előre vetítődött annak a

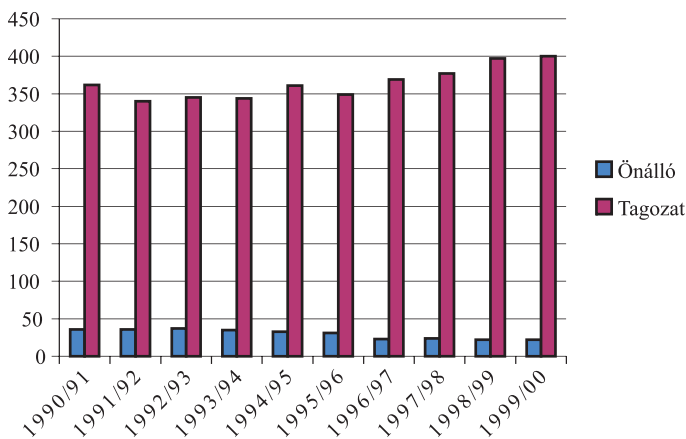
képe, hogy a program további minőségi-tartalmi javítása csak más források igénybevétele (tanulói hozzájárulás, tandíj stb.) válik majd megoldhatóvá.

A három napra bővülő program az iskolát igénybe vevő tanulóknak jelentős nehézséget okozott. Sokan jelezték, hogy a munkáltatók egy ilyen időtartamú iskolázást nem tudnak tolerálni, s ezért nincs módjuk arra, hogy minden alkalommal megjelenjenek a tanítási órákon.

A tartalmi modernizációt az iskolák többsége elfogadta, de igyekezett ebben az esetben is minimalizálni azt. Úgy vélték, hogy akkor segítik a legjobban tanítványaikat, ha a középiskolai programot „leszűkítik” az érettségi tantárgyak oktatására. Ez több szempontból sem bizonyult szerencsés megoldásnak. Részben azért nem, mert az oktatás napi gyakorlatában továbbra is meghatározó maradt az egyoldalú ismeretátadás, amely sok helyütt a képzési idő megrövidítése (10) miatt gyakorlatilag a tantárgyi tételek megtanítására/megtanulásra szorítkozott. Ezért aztán nem valósulhatott meg a kívánt mértékben sem azoknak a tartalmaknak az átadása, amelyek e tanulók versenyképességét növelték volna, sem pedig az új tartalmakhoz kapcsolható kompetenciafejlesztés.

Középfokú intézmények és tanulók

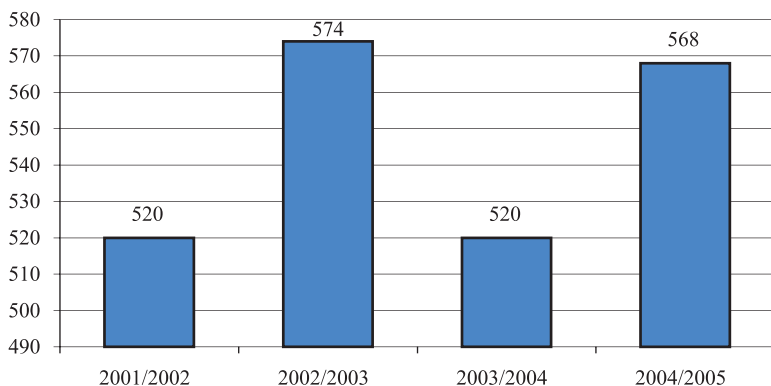
Az iskolai rendszerű középfokú felnőttoktatásban a kilencvenes években, majd az ezredfordulót követően is „megszokottá” vált azoknak a felnőttkorú tanulóknak a tömeges jelenléte, akik a különféle törvényi előírások, az érettségihez kapcsolódó képzetek („alapnak tekinthető”) és más szempontok miatt gyorsan akarták pótolni e téren mutatkozó hiányosságaikat. Ezt a konjunkturális hatást kihasználva egyre több intézmény határozott úgy, hogy bekapcsolódik a felnőttek oktatásába. Ez gyakorlatilag az intézmény profiljának a bővítésével történt (tagozati jelleggel) s kevésbé oly módon, hogy önálló, e célra kialakított intézményt hoztak létre az egyes fenntartók. A 7. ábra jól tükrözi ezt a folyamatot. (11)



7. ábra. A felnőttoktatási intézmények száma a kilencvenes években. Forrás: MKM Statisztikai Tájékoztatók, Alapfokú és Középfokú Oktatás

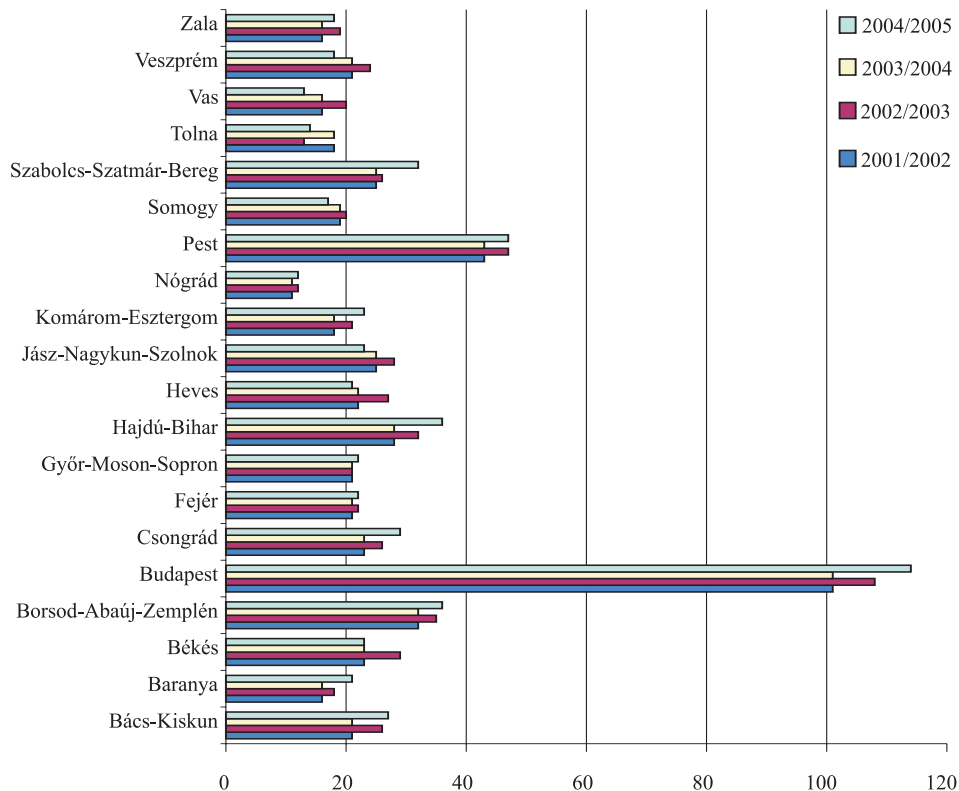
A tendencia az ezredfordulót követően sem változik, bár az egyes évek között erőteljes (és hektikus) változások tapasztalhatók. Az eltérések okai mögött a megrövidített képzési idővel (az úgynevezett intenzív tagozatok tömeges megjelenése) működő tagozatok léte vagy pedig a tagiskolákat működtető iskolai hálózatok piaci térnyerése áll.

Az igazi kérdés természetesen az, hogy a rendelkezésre álló intézmények elérhetősége hogyan alakult az elmúlt fél évtized során? (12)



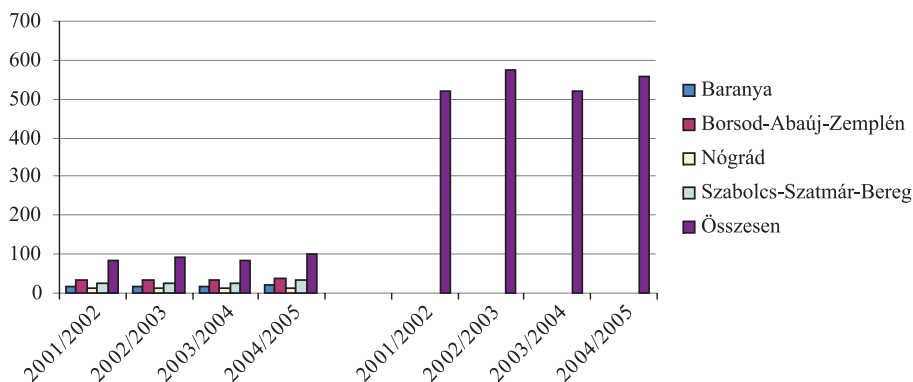
8. ábra. Az összes intézmény számának alakulása 2001/02–2004/05 között. Forrás: AZ OM 2001/02–2004/05. tanévi statisztikai adatbázisai alapján. Garami Erika számításai

Ha a 9. ábrát szemügyre vesszük, azt tapasztalhatjuk, hogy a korábbi évtizedből örökölt szerkezetnek megfelelően továbbra is Budapesten található az iskolák több mint egy ötöde. Ezt Pest megye követi, ami jelzi, hogy a regionális megoszlásban is a közép-magyarországi régió túlsúlya érvényesül, s ez nem tekinthető véletlennek. Az okok a gazdasági folyamatokban keresendők (beruházások, vállalkozások, tudásigényes munkahelyek aránya stb.), ezek önmagukban felértékelhetik a tanulási tevékenységet.



9. ábra. A felnőttek középiskoláinak megyei megoszlása (db) 2001/02–2004/05 között. Forrás: Az OM 2001/02–2004/05. tanévi statisztikai adatbázisai alapján. Garami Erika számításai

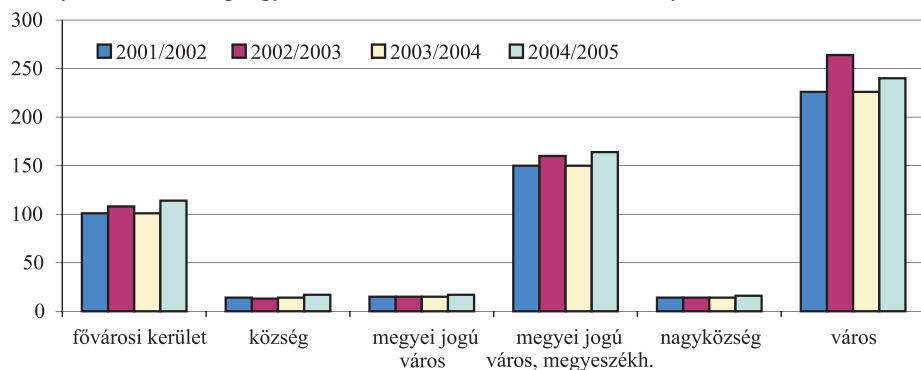
Ezzel szemben a hátrányos helyzetű megyékben található intézmények száma rendkívül alacsony, ami – figyelembevéve az e területeken élők átlagos iskolázottságát – mindenképpen gondot jelent. Nem csak arról van szó, hogy az iskolából a tanulmányok befejezése előtt kilépő tanulók számára kellene több lehetőséget biztosítani, hanem azoknak a tankötelezettségi koron túllévőknek is, akiknek az iskolai végzettsége a mai munkaerőpiaci igényeket figyelembe véve alacsonynak tekinthető. (13)



10. ábra. A hátrányos helyzetű megyékben található felnőtteket (is) oktató intézmények száma (db) az összes felnőttképzést nyújtó iskolához viszonyítva 2001/02–2004/05 között. Forrás: Az OM 2001/02–2004/05. tanévi statisztikai adatbázisai alapján. Garami Erika számításai

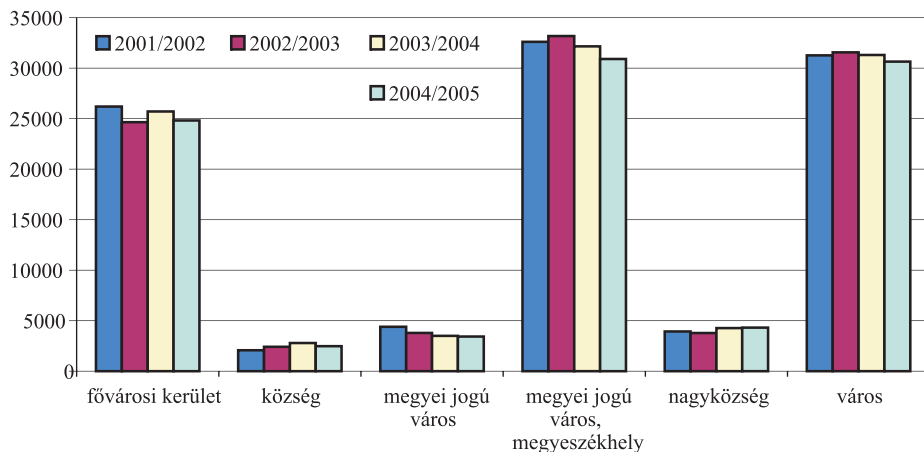
Nem változott az elmúlt időszakban az érintett intézmények településtípus szerinti megoszlásának a jellege sem. Közismert, hogy Magyarországon a középfokú intézmények túlnyomó többsége városokban található, így – mint láttuk – a tagozati jelleggel működtetett felnőttoktatás területén sem lehet ettől eltérést tapasztalni. A 11. ábráról jól leolvasható, hogy a már korábban jelzett fővárosi „túlsúly” itt is megjelenik. Az egyes kerületekben található intézmények többsége a főváros fenntartásában működik, a kerületek ilyen típusú intézmény fenntartására – nincs is erre kötelezettségük! – nem vállalkoznak. Az is látható, hogy a Budapesten kívüli intézmények többnyire a városokban találhatók, azok közül is nagy számban a megyeszékhelyeken vagy a megyei jogú városokban. A távolabbi településekről tehát mindenképpen gondot okoz az intézmények elérése, a személyes jelenlét biztosítása a tanítási idő teljes időtartamában. (14)

A nem városi jellegű településeken található iskolák többsége úgynevezett tagiskola, amely szinte mindig egy városban található „törzsintézmény” szervezetének a része.



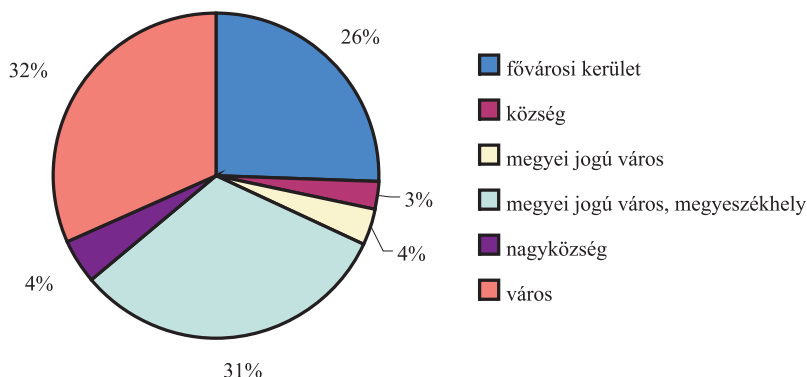
11. ábra. A felnőttoktatással foglalkozó intézmények településtípus szerinti megoszlása (db) 2001/02–2004/05 között. Forrás: Az OM 2001/02–2004/05. tanévi statisztikai adatbázisai alapján. Garami Erika számításai

Az elmondottaknak a következményeit lehet látni a 12. ábrán. A városokban elhelyezkedő intézmények tanulóinak a többsége – szinte törvényszerű módon – azok közül kerül ki, akik a városokban élnek. Nem szükséges hosszan ecsetelni, hogy ez miért jelent különösen súlyos problémát a falvakban élő (általában jóval alacsonyabb képzettségű) felnőtteknek.



12. ábra. A felnőttoktatási intézményekben tanulók (fő) településtípus szerinti megoszlása 2001/02–2004/05 között. Forrás: Az OM 2001/02–2004/05. tanévi statisztikai adatbázisai alapján. Garami Erika számításai

Ha az utolsó tanév adatait vizsgáljuk, még plastikusabb képet kapunk erről a problémáról. Ebben a tanévben a tanulók túlnyomó többsége, 89 százaléka (!) városi településeken élt s vette igénybe az iskolák szolgáltatásait. A tanulók 11 százaléka községekből járt az iskolákba, valószínűleg azokba az intézményekbe, amelyeket „tagiskolaként” jelöltünk. Így elmondható, hogy a felnőttek középiskolái gyakorlatilag a városokban élők iskolái.



13. ábra. A felnőttoktatási intézményekben tanulók településtípus szerinti megoszlása (%), 2004/05-ben. Forrás: Az OM 2004/2005. évi statisztikai adatbázisa alapján. Garami Erika számításai

Ami a középfokú felnőttoktatásban tanulók életkori megoszlását illeti, kettős tendenciát figyelhetünk meg. Egyrészt tovább folytatódott a felnőttek iskoláiban a tanulók átlagéletkorának immár két évtizede tartó folyamatos csökkenése. Ez mindenképpen jelzi azt, hogy a tankötelezettségi koron túllépők amilyen hamar csak lehet, igyekeznek iskolai végzettségük minőségét javítani, vagy a (korábban) félbeszakított tanulmányaikat befejezni. E tanulók tanulással kapcsolatos célkitűzései három irányba mutatnak:

– az iskola befejezését követően sokan a felsőoktatás irányába tesznek lépéseket;
 – mások azokat a szakmákat keresik, amelyeknél a belépési követelmény az érettségi vizsga;

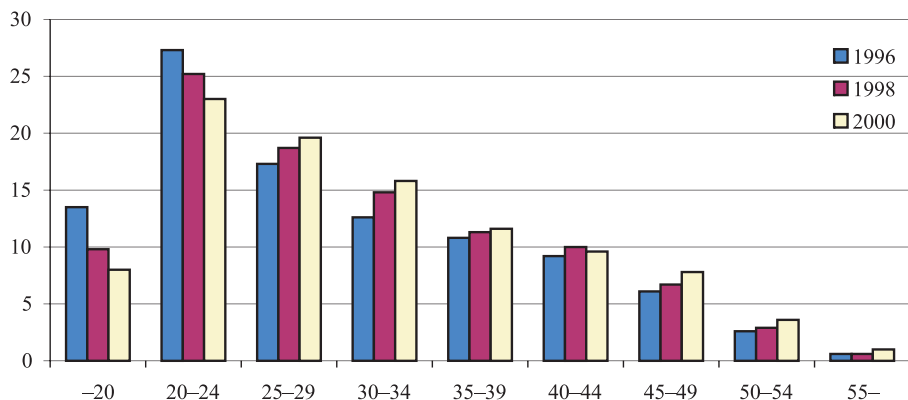
– míg mások az érettségi megszerzésével szeretnének közvetlenül belépni a munkaerőpiacra vagy megerősíteni a már megszerzett pozíciót.

A kilencvenes években a tanulók zöme a 20–30 év közötti korcsoportokból került ki, a tanulók jelentős része szakmai végzettséggel (szakmunkás-bizonyítvánnyal) rendelkezett, mások általános iskolai végzettséggel, s voltak olyanok is, akik korábban félbehagyott középiskolai tanulmányaikat kívánták befejezni.

A másik jellegzetes tendenciát az jelenti, hogy stabilizálódott a 30–40 év közötti korcsoportok létszáma. Jellemzően itt azokról a tanulókról van szó, akiknek a többsége szilárd(nak látszó) munkahelyi pozíciókkal rendelkezik, ám úgy véli, hogy ezt további tanulmányok folytatásával kell megerősítenie. (15)

Az elmúlt két évtized trendjeinek megfelelően a 40 év feletti korcsoportok tanulási aktivitása erőteljes csökkenést mutat. Korábban ezt problémaként érzékeltük, de valószínűleg csupán arról van szó, hogy az „idősebbek” választásai a kevésbé kötött és rövidebb időtartamú tanulási formákra esnek. Nyilvánvaló, hogy ha a felnőttek esetében realizálható lesz a korábban (akár informális közegben) megszerzett tudás beszámítása az iskolarendszerű oktatásba, akkor lehet számolni e korosztályok esetében is bizonyos növekedéssel. (16)

A legidősebb korcsoportok esetében feltételezhető, hogy körükben – néhány extrém esetet leszámítva – megjelenik a hobby-tanulás, amely a szabadidő-eltöltésnek és az életminőség javításának lehet az egyik leghatékonyabb módja.



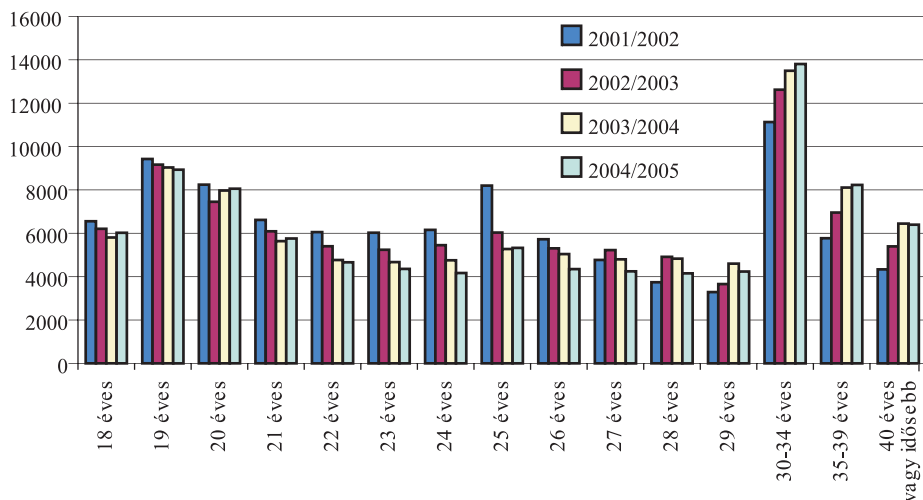
14. ábra. A középfokú felnőttoktatásban tanulók életkori megoszlása (%) 1996-ban, 1998-ban és 2000-ben

Ha az ezredforduló utáni években részletesebb „felbontásban” vizsgáljuk a felnőttoktatásban részt vevő fiatalok korcsoportos arányát, akkor két sűrűsödési pontot figyelhetünk meg. Megugrik a tanulók létszáma a tankötelezettségi kort éppen meghaladók esetében. Itt egyrészt azokról a tanulókról van szó, akik befejezték az érettségit nem nyújtó szakmai tanulmányaikat (szakmunkásképző, szakiskola), és azonnal (sok esetben a számukra szervezett nappali munkarendben zajló képzés keretei között), a tanulmányok megszakítása nélkül kívánnak érettségi vizsgát tenni. Megjelennek itt azok is (bár csekélyebb létszámban), akik túlkorosként fejezték be az általános iskolát s most ebben az iskolatípusban folytatják tanulmányaikat. S végül itt számolni kell azokkal a fiatalokkal, akik középfokú tanulmányaikat nappali tagozaton kezdték el, ám valamilyen ok miatt félbehagyták tanulmányaikat. Többségük időközben rádöbbsent arra, hogy érettségi nél-

kül sem a továbbtanulásra, sem pedig a munkavállalásra nincs reális esélyük, s ezért a tanulmányok folytatása mellett döntenek.

Ez a magatartás a húszas évek közepéig tart, ezt követően már lassú csökkenést mutat a tanulási hajlandóság. Vízválasztónak tűnik a 25 éves kor, mert eddig az ambiciózus fiatalok többsége egyrészt lezárja középfokú tanulmányait, másrészt pedig elkezd a felsőfokú tanulmányokat. Feltehető, hogy ezt a kort követően már számos ok miatt (család-alapítás, munkakörülmények, tanulással kapcsolatos attitűdök változásai) nehezebbé válik a tanulmányok elkezdése/folytatása.

Az idősebb korcsoportok esetében a korábban leírtakhoz képest lényeges változásokat nem tapasztalhatunk.



15. ábra. A felnőttoktatási intézményekben tanulók (fő) életkori megoszlása 2001/02 és 2004/05 között.
Forrás: Az OM 2001/02–2004/05. tanévi statisztikai adatbázisai alapján. Garami Erika számításai

A középiskolai felnőttképzés eredményessége

A felnőtt tanulók iskolai sikerességének két legfontosabb mércéje a képzésben való bennmaradás és a záróvizsgán elért tanulói teljesítmény.

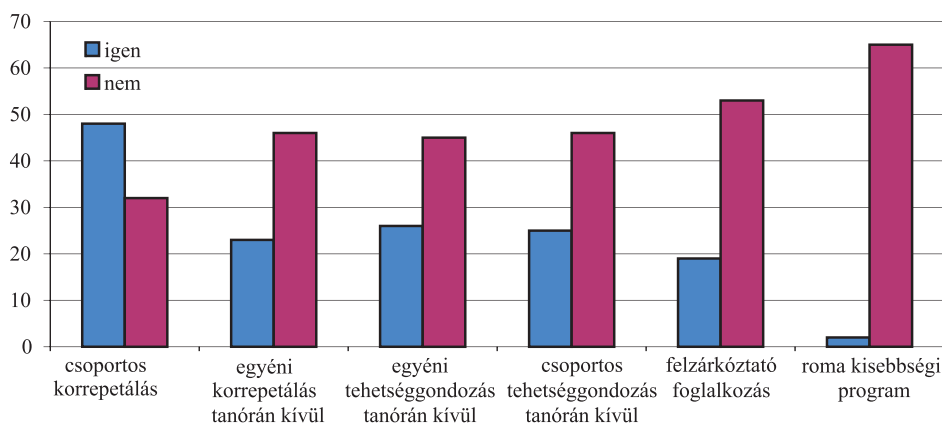
A felnőttképzés megtartó-képessége a korábbi évtizedekben tapasztaltakhoz képest javult, de még mindig nagyarányú a felnőtt tanulók idő előtti iskolaelhagyása, a tanulás felületesítése vagy végleges abbahagyása.

A kimaradás okait egy korábbi kutatás során feltárt iskolai vélemények (17) alapján két csoportba sorolhatjuk. Legnagyobb súllyal az iskola kudarcok esnek a latba, amelyek a rossz tanulmányi eredmények (sok esetben elégtelen vizsgák) nyomán jelennek meg, s gyakran tartósítják a tanulóknál a sikertelenség érzetét, vagy szorongást indukálnak. Ezek iskolai eredetű problémák, amelyekre pedagógiai-szakmai jellegű válaszok adhatók. A tanórákon alkalmazott módszerek, illetve az iskolai tanulást támogató programkínálat alapvetően járulhatnak hozzá a kedvezőtlen arányok csökkentéséhez. Ehhez a csomaghoz sorolhatók a lemorzsolódást előidéző „iskolai konfliktusok” is, amelyek mögött többnyire az óralátogatások elmulasztása s az azokra vonatkozó „hiányzások igazolása” körüli problémák állhatnak.

Az iskolán kívül kialakuló akadályok közül első helyen a tanulói munkavállalás áll, amely gyakran kizárja a tanulmányok folytatását. Ennek az igen tipikus problémának a megoldását alapvetően csak a jelenleginél kedvezőbb törvényi szabályozás segíthetné. (18) Gyakran akadályozó tényező a tanulók kedvezőtlen szociális helyzete és családi kö-

rülménye. A megoldást ez utóbbi esetekben – a társadalmat átható, a kooperációra és a szolidaritás eszméjére épülő új szemlélet elterjedésén túl – az új képzési formáknak, valamint az ehhez kapcsolódó finanszírozási rendszereknek a kialakítása jelentheti. A cél azoknak az esélyt adó oktatási és képzési programoknak a megszervezése lenne, amelyek alkalmasak lehetnek a társadalmi kohézió erősítésére, a szükséges társadalmi integráció biztosítására. A komplexitásra törekvő megközelítés lényegét az alapproblémát kezelni képes tanulási környezeteknek a kialakítása jelenti, amelyek ott és akkor teszik lehetővé a tanulási szituációk kialakítását, ahol és amikor a résztvevők számára az a leghatékonyabb. Ezt csak a hagyományos oktatási keretek (évfolyamokhoz kötötten hozzárendelt tantárgyak) felbontása vagy legalább rugalmasabb alkalmazása teszi lehetővé, amelyhez nélkülözhetetlennek látszik a társadalmi és szociális partnerek bevonása az iskolák világába.

Ha megvizsgáljuk, hogy az iskolák milyen eszközökkel és módszerekkel próbálkoznak a tanulói kudarcok csökkentésére, azt látjuk (17. ábra), hogy – ott, ahol egyáltalán erre lehetőség kínálkozik – elsősorban azok a megoldások jelennek meg, amelyek pedagógushoz és iskolához (tanteremhez) kötődnek. Ez azért jelent problémát, mert az amúgy is nagy terhet jelentő iskolai jelenlétet növeli, s így szinte előre megjósolható az, hogy az érintett tanulók többsége elmarad ezekről a foglalkozásokról. A megoldást ebben az esetben is azoknak a korszerű eszközöknek és módszereknek (interaktív e-learning tananyagok, speciális tanulást támogató szoftverek stb.) az alkalmazása jelentené, amelyekkel jelenleg az iskolák többsége nem rendelkezik, illetve ezeknek a használata nincs „beépítve” a pedagógusok módszertani kultúrájába.



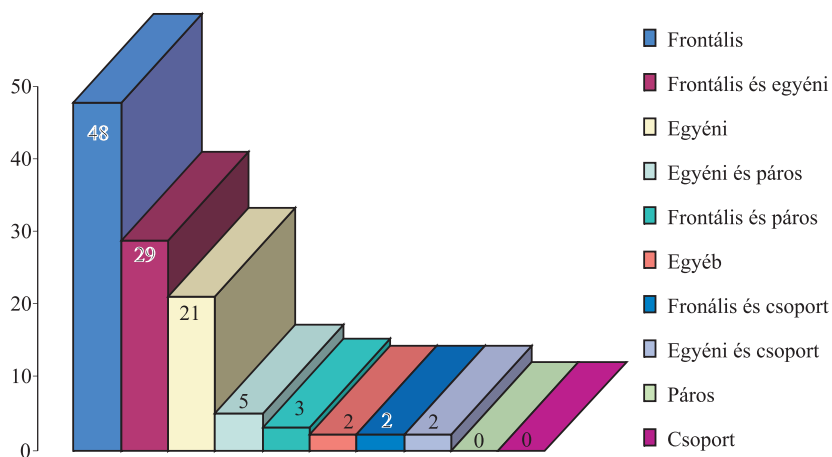
16. ábra A lemorzsolódást megelőző (tanulást támogató) iskolai eszközök alkalmazása a felnőttképzésben (%)
Forrás: Mayer József: *A felnőttek iskolái*. OKI, 2005

A másik problémát az jelenti, hogy a tanórákon zajló oktatás éppen a pedagógusok által alkalmazott egysíkú módszertani megoldások miatt kevésbé tűnik hatékonynak. (19) Egy korábbi kutatásunkban rámutattunk a tanórák szintjén megjelenő problémákra. Alapvetően azt lehetett tapasztalni, hogy az órák többségén a pedagógusok szerepe volt a meghatározó, ők voltak azok, akik a „tudást”, a tananyagot egyoldalúan (frontálisan) közvetítették a tanulóknak. A tanulói aktivitásra csekély mértékben apelláló óravezetés – különösen a késő esti órákban – csekély mértékben lehetett hatékony, amit a vizsgaeredmények pontosan jeleznek is.

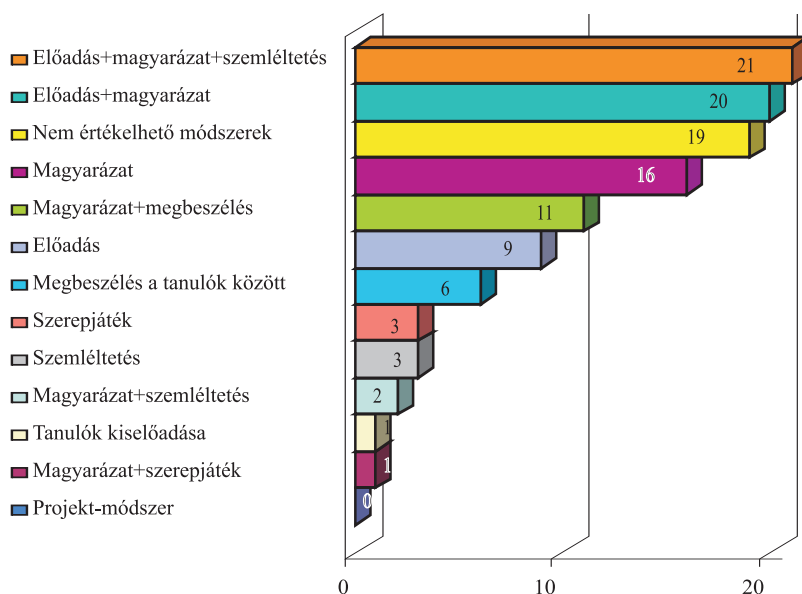
A 17. ábrán az elmondottak jól nyomon követhetők.

Mindebből következik, hogy a tanórán alkalmazott módszerek sem lehetnek mások, mint amelyek a bemutatott tanórai stratégiákból következnek. Az órákat olyan „tan-

anyag-átadási” megoldások uralják, amelyek kevésbé támaszkodnak a kooperációs lehetőségekre és más hatékonyabbnak tartott megoldásokra. (18. ábra)

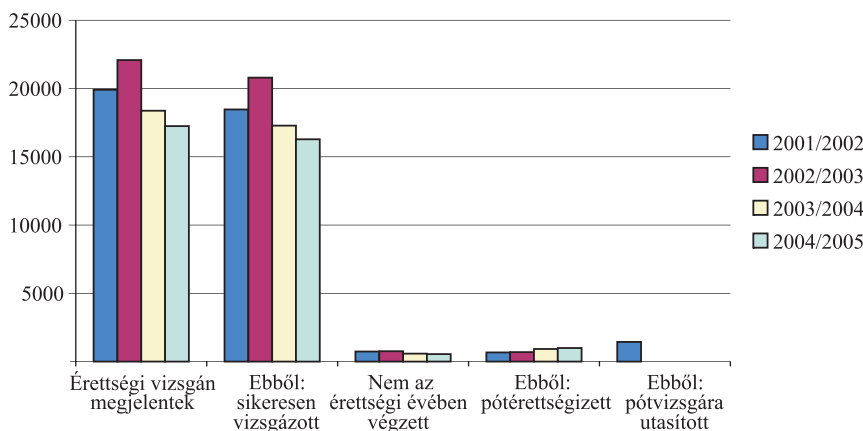


17. ábra. A felnőttképzésben oktató pedagógusok által a tanórákon alkalmazott stratégiák (%)
Forrás: Mayer, 2005



18. ábra. A pedagógusok által a tanórákon alkalmazott módszerek (%) Forrás: A második esély iskolái. OKI, 2005. Szerk.: Mayer József

A bennmaradás mellett – mint már említettük – a másik fontos sikerkritérium a tanulók záróvizsgai eredményessége. Mint a 19. ábrán látható, az érettségire jelentkező, felnőttképzésben részt vevő tanulók túlnyomó többsége megfelelt a vizsga követelményeinek. Az elmúlt években a sikertelenül vizsgázott tanulók aránya nem növekedett. Ennek azért van különösen nagy jelentősége, mert a 2004/05-ös tanévben már az új érettségi követelményrendszer volt érvényben s ettől – mint erre már korábban utaltunk – sokan féltek a felnőtt tanulókat. Az adatok alapján joggal kijelenthetjük, hogy a felnőttek nem vallottak kudarcot az első közös követelményeket támasztó érettségi vizsgán.



19. ábra. Érettségi vizsgaeredmények a felnőttoktatási intézményekben 2001/02 és 2004/05 között.
Forrás: Az OM 2001/02–2004/05. tanévi statisztikai adatbázisai alapján. Garami Erika számításai

Megállapítható, hogy azok a tanulók, akik eljutnak az érettségi vizsgáig, túlnyomó többségükben teljesítik a vizsga követelményeit, legfeljebb nem az első alkalommal. Látható a 19. ábrán, hogy az utolsó években a pótérettségi vizsgákon már gyakorlatilag mindenki megfelelt.

Az érettségi vizsgán sikerrel szerepelt tanulók további sorsáról egyelőre nincsenek pontos információk. A korábban idézett kutatás adatai alapján azonban bepillantást nyerhetünk erre a területre is. (3. táblázat) Nem megnyugtató, hogy a tanulók harmadáról nincs az iskolának információja, róluk nem tudjuk, hogy mihez kezdenek az érettségi bizonyítvány megszerzését követően.

3. táblázat. Az érettségizett felnőtt tanulók továbbhaladása dátum

A továbbhaladás iránya	%
Egyetem	5
Főiskola	10
OKJ-s képzés	10
Szakiskola	4
Munkát vállal	25
Nem tanul, nem dolgozik	18
Nincs információ	28
Összesen	100

Forrás: Mayer József: A felnőttek iskolái. OKI, 2005

A tanulók 15 százaléka a felsőoktatásban folytatja tanulmányait. Ez korábban nem volt ilyen mértékben jellemző, de ma már tipikus tanulási útnak kell ezt a jelenséget tartanunk. (20) Ehhez a kategóriához kell azokat is sorolnunk, akik OKJ-s szakmát tanulnak, hiszen ebben az esetben éppen ez lehetett az érettségi megszerzésének a célja. A szakmatanulás magas belépési követelményeinek (érettségi vagy ennél magasabb iskolai végzettség megléte) megjelenése korábban nem tapasztalt tanulási irányok tömegessé válását hozta magával. Szemben a korábbi gyakorlattal, amikor a szakmunkásképzőt végzettek igyekeztek érettségi vizsgát tenni, most megfordulni látszik az irány: érettségizettek (és egyre több alkalommal főiskolai és egyetemi végzettséggel rendelkezők) kapcsolódnak be a szakmai képzésekbe, igyekeznek a magas szintű közismereti képzettségüket a szakmatanulásnál kamatoztatni.

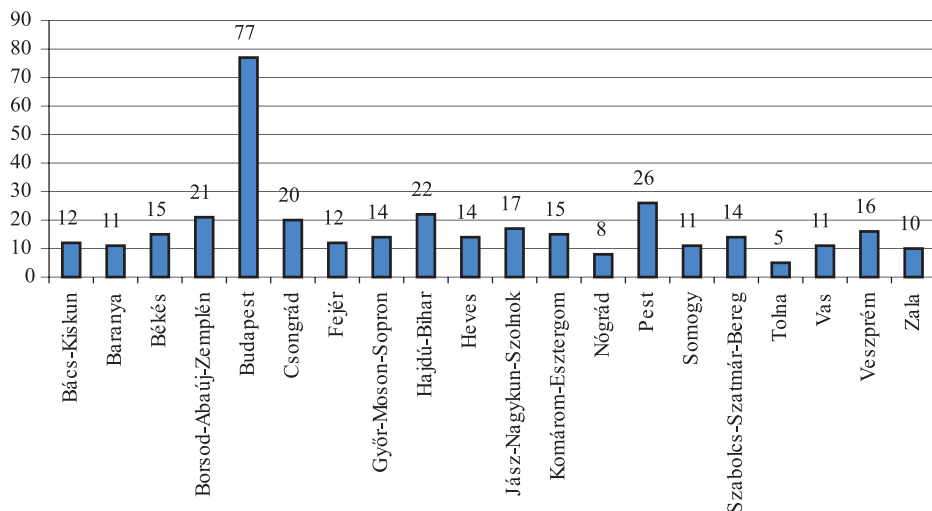
Jól látszik a 3. táblázatból az is, hogy a tanulók negyede számára az érettségi a munkavállaláshoz volt szükséges, a bizonyítvány megszerzését követően beléptek a munkaerőpiacra, vagy ha már ott voltak, igyekeztek munkahelyüket olyanra cserélni, amelyhez már felhasználhatják a frissen szerzett tudásukat.

A középiskola befejezését követően az azonnal tovább nem tanulók esetében fel kell tételeznünk, hogy előbb vagy utóbb ők is rákényszerülnek arra, hogy ismét bekapcsolódjanak valamilyen típusú képzésbe.

Szakképzés az iskolai rendszerű felnőttoktatásban

Egy korábbi kutatás (21) során igyekeztünk feltárni azt, hogy az iskolai rendszerű felnőttoktatás milyen szerepet tölt be a szakképzés területén.

A felnőttképzést folytató szak-, illetve szakközépiskolák megyénkénti megoszlásának az alakulását mutatja a 20. ábra.



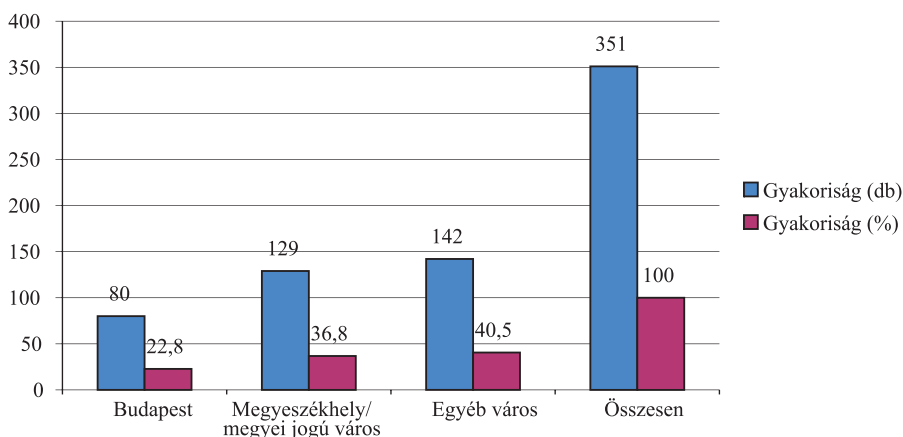
20. ábra. Az iskolarendszerű felnőtt szakképzést folytató iskolák megoszlása megyénként 2003/2004-es tanévben (db). Forrás: Garami Erika számításai (OKI IIK dokumentumtár)

Jól látható, hogy a főváros és az ország egyéb részei között a megoszlás kiugróan egyenetlen. Az intézményeknek csaknem az egyharmada Budapesten található. Tovább növeli a középső régió dominanciáját, hogy Pest megye, amelybe a főváros „beleágyazódik”, a megyék sorrendjében az első helyet foglalja el. Ez a megoszlás önmagában is felveti az oktatás és képzés hozzáférhetőségének kérdését, különösen a hátrányos helyzetű, nehéz szociális körülmények között élő csoportok esetében.

A nyugati és keleti részek esetében az intézményi megoszlás első megítélésre – túl az alapproblémán – látszólag kiegyenlített, ám ha a területen belüli eloszlást nézzük, azonnal feltűnik a „perifériák” és a „belső perifériák” egy részének súlyos lemaradása a képzőhelyek számát illetően. A 20. ábrán jól látható, hogy különösen aggasztó a nógrádi és Szabolcs-Szatmár-Bereg megyei helyzet. Ami az országhatártól távolabb eső területeket illeti, ott Heves és Bács-Kiskun megye mutatói a legrosszabbak. Érdekes megjegyezni, hogy ezeken a képzéshiányos területeken, különösen a falusias térségekben rendkívül kedvezőtlenül alakult az utóbbi évtizedben a lakosság munkanélküliségének aránya.

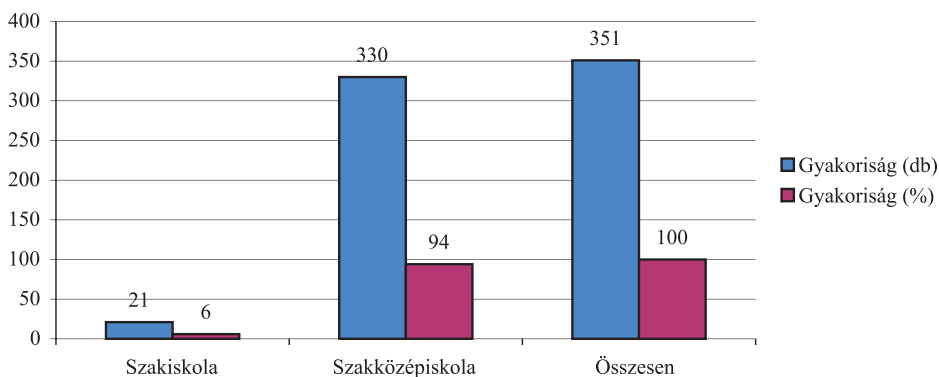
A Dunától nyugatra részben hasonló helyzet figyelhető meg. Egyrészt tudjuk, hogy a térség egésze összességében kedvezőbb helyzetben van, mint az ország keleti fele, ugyanakkor az is látható, hogy a hátrányosabb helyzetű kistérségek itt is hasonló gondokkal, az intézményi ellátottság hiányával és (relatív) magas munkanélküliséggel küzdenek. Ebből a szempontból kiugróan rossz arányt Tolna megye mutat fel, de kedvezőtlennek tekinthető a baranyai, a somogyi és a zalai helyzet is.

A bemutatott tendenciák szoros összefüggést mutatnak azzal a ténnyel, hogy mint látuk, Magyarországon a középfokú intézmények túlnyomó többsége városi (jellegű) településeken helyezkedik el. Az elérhetőség és hozzáférhetőség tekintetében – mint ez már korábban jeleztük – különösen rossz helyzetben vannak a szociálisan hátrányos helyzetűek és a sajátos nevelési és képzési igényekkel rendelkezők. (22) Nincs ez másképpen a felnőttek szakképző intézményeinek esetében sem. Az a tény, hogy minden intézmény városban helyezkedik el, (legalább) két problémát vet fel. Egyrészt azt, hogy mindazoknak, akik az egyes képzési programokon részt szeretnének venni, valahogy el kell jutniuk a képzés helyszínére (ami a kedvezmények ellenére nem jelentéktelen anyagi, valamint időráfordítást igényel), mivel az iskolák többsége nem rendelkezik sem távoktató, sem pedig e-learning típusú tananyagcsomagokkal a szakképzés területén sem. Másrészt figyelembe véve a munkáltatók dolgozói képzésekkel kapcsolatos attitűdjeit, valamint a hazai tömegközlekedéssel kapcsolatos tapasztalatokat, ezek alapján eleve megnehezül azoknak az intézményeknek a kiválasztása, amelyek optimális lehetőséget nyújtanának a hallgatóknak tanulmányaik folytatására. (23)



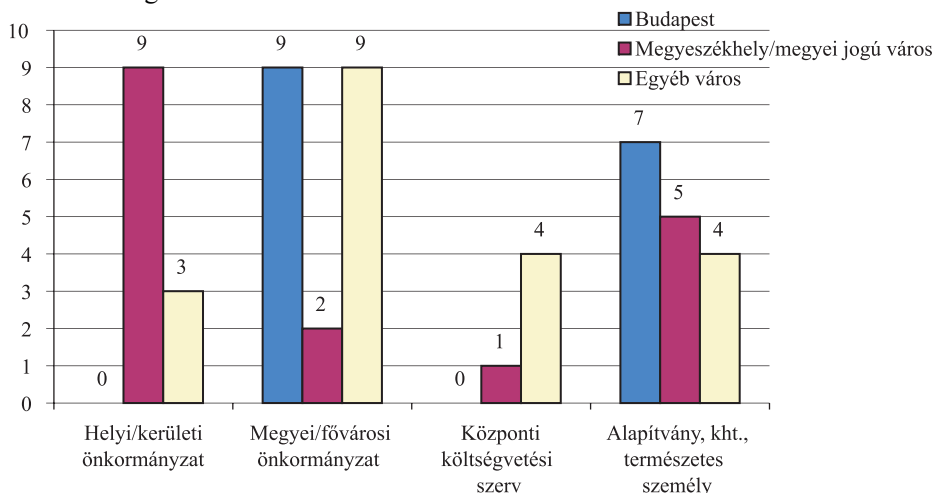
21. ábra. Az iskolarendszerű felnőtt szakképzést folytató iskolák megoszlása (db, %) településtípus szerint dátum. Forrás: Garami Erika számításai (OKI IIK dokumentumtár)

Az iskolák többségében szakközépiskolai képzés történik, ami megerősíti azt a feltevésünket, hogy a tanulni vágyók többsége érettségit (is) nyújtó képzésben kíván részt venni, mert e nélkül csekély esélyt lát arra, hogy munkahelyét megtarthassa, vagy újat szerezhesen.



22. ábra. Felnőtt szakképzést folytató iskolák megoszlása (db, %) a képzés típusa szerint dátum. Forrás: Garami Erika számításai (OKI IIK dokumentumtár)

A képző intézmények településtípus szerinti megoszlása azt mutatja, hogy alapvetően minden fenntartó arra törekszik, hogy a képzés helyszínéül város(i) jellegű települést válasszon. A tendenciában, mint jeleztük, érzékelhető az, hogy az iskolarendszerben működő, felnőttek (általános és) szakképzését vállaló intézmények egyfajta „centralizációja” valósuljon meg. E szándékok mögött többszörösen is költségtakarékosságra törekvő intézkedési törekvések (például a rendelkezésre álló épületállomány piaci hasznosítása) húzódnak meg.



23. ábra. A felnőtt szakképzést folytató iskolák fenntartó és településtípus szerinti megoszlása (db vagy %), dátum. Forrás: Garami Erika számításai (OKI IIK dokumentumtár)

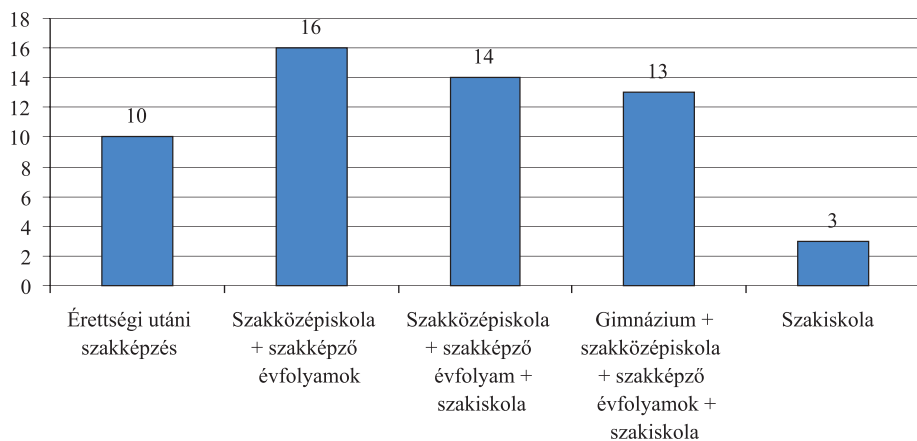
Az iskolák megoszlása a képzés típusa szerint változatos képet mutat. (23. ábra) Az esetek túlnyomó többségében ott, ahol folyik felnőttek közismereti képzése, igyekeznek szakképző évfolyamokat is fenntartani, annak érdekében, hogy a tanulókat (túl az érettségi) megszerzésén piacképesebb végzettségekhez juttathassák.

Fordítva is igaz. Ahol szakiskolai képzés zajlik, ott az intézmény lehetőséget biztosít arra, hogy a végzettek továbbléphessenek az érettségi vizsga irányába, illetve az erre épülő szakképzési programokba is bekapcsolódhassanak.

Gondot itt azoknak az iskoláknak a helyzete jelenthet, ahol csak és kizárólag szakiskolai (tehát nem érettségire épülő) szakképzés folyik. Nagy a veszélye ugyanis annak, hogy ha az ilyen iskolák nem tudnak „piacképes” szakmai ismereteket nyújtani, akkor ezek az intézmények is (hasonlóan a tanköteles korcsoportok szakiskolai képzéséhez) e terület „zárványaivá”, a hátrányos helyzetű, többnyire szakképzetlen roma csoportok gyűjtőhelyeivé válhatnak, amelyek nem kínálnak sem az oktatás, sem pedig a munka világa felé tartó integrációs utakat, lehetőségeket. A szegregáció veszélyét ebben az esetben az intézmény „egyprofilúsága” felerősítheti.

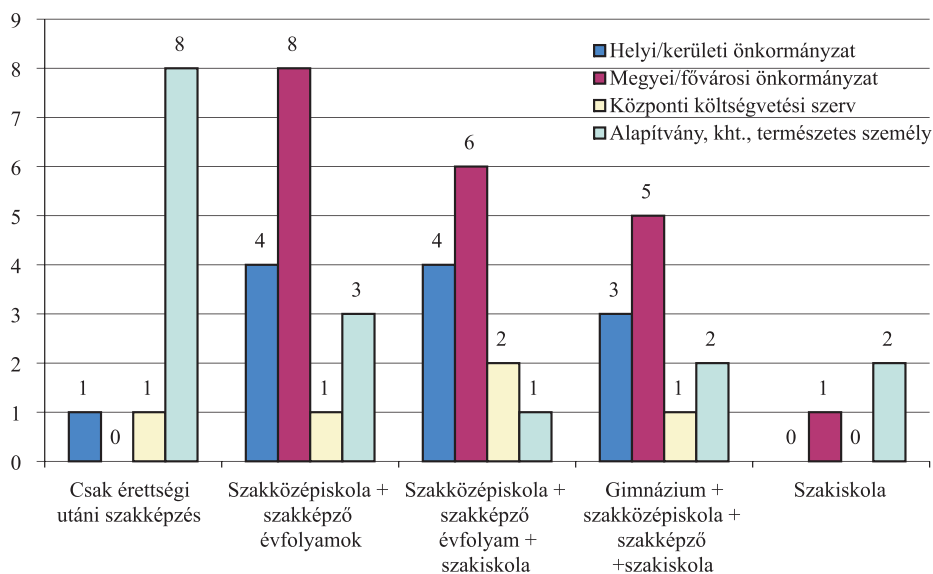
Érdekes tendencia látszik kibontakozni a iskolafenntartó és az adott iskola képzési típusa (kínálata) között. Ami érzékelhető: a megyei fenntartású intézményeknél nincs csak érettségi utáni szakképzés pedig ez keresett dolog, jelentős bevételi források származhatnak belőle. Ha ez nem így lenne, akkor érthetatlenné válna a nem állami fenntartású intézmények jelentős felülreprezentáltsága ezen a területen. (24. ábra)

A vegyes képzési profil továbbra is a megyei gyűjtőiskolákat jellemzi, összhangban azzal a tendenciával, amelyet a képzés helyszíneinek „centralizációjával” kapcsolatban már elemeztünk. Ugyanakkor a több képzési útvonalat (is) kínáló intézmények jelentős előnyökkel kecsegtethetik azokat, akik az adott intézmény tanulóivá válnak.



24. ábra. A felnőtt szakképzést folytató iskolák megoszlása (db vagy %) a képzés típusa szerint.
Forrás: Garami Erika számításai (OKI IIK dokumentumtár)

A felnőttek szakiskolái többnyire nem állami fenntartású intézményekben működnek, ami sejtetni engedi, hogy ezekben az intézményekben túlnyomóan hátrányos helyzetű társadalmi csoportokhoz tartozók képzése folyik, vélhetően a képzési programon túl erőteljesebb mértékű – az állami iskolák lehetőségeit meghaladó – szociális támogatás mellett. (24)



25. ábra. A válaszoló iskolák fenntartó és képzéstípus szerinti megoszlása (db vagy %). Forrás: Garami Erika számításai (OKI IIK dokumentumtár)

Összegzés

E rövid áttekintésben igyekeztünk bemutatni az iskolai rendszerű felnőttoktatás helyzetét az elmúlt fél évtized adatai alapján. Megállapítható, hogy ez az iskolatípus alapvetően betöltötte „történelmi hivatását”, a tankötelezettségi koron túl lévők tömeges alapfokú iskolai végzettséghez és érettségihez juttatását. Ma már sem az alapfokú végzettség,

sem az érettségi nem cél (vagy kevésbé élesen fogalmazva „rész-cél”), hanem olyan eszközök, „belépőkártyák” ezek, amelyek nélkül nem nyílnak meg a felsőoktatás, a szakképzés és a munkaerőpiac kapui. A felnőttek iskolái, összefüggésben azzal, hogy várhatóan javulni fog a közoktatás iskoláiban, a nappali tagozatokon zajló munka hatékonysága és eredményessége, olyan iskolákká alakulhatnak, amelyek csekélyebb mértékben betöltik ugyan továbbra is azt a pótló funkciót, amely rendelkezésére áll majd azoknak a felnőtteknek, akik korábban (még) nem szereztek érettségit, de többségükben speciális, az egyéni igényekre jobban reflektáló tanulási útvonalakat, tanulási lehetőségeket kínálnak majd azoknak a tanulóknak, akik valamilyen ok miatt a „királyi út” lehetőségével nem tudtak (akartak) élni. Valószínűsíthető, hogy az átalakulás eredményeként olyan „második” vagy „X-edik” esélyt nyújtó programok működnek majd ezekben az intézményekben, amelyek – a tömegoktatás minőségét és eredményességét előtérbe helyező szemlélete mellett – „az egyetlen tanulóról sem mondjunk le” elve alapján képviselik az inkluzivitás és integrativitás komplex szemléletét és gyakorlatát.

Jegyzet

(1) *Kerettanterv az iskolarendszerű alap- és középfokú felnőttoktatás számára.* OM (2001) és OKI (2001) CD-változat.

(2) Az első „közös” érettségi eredményei nem igazolták azoknak a borulítását, akik úgy vélték, hogy a felnőttek a nappali tagozatos tanulók számára készített követelményekkel nem fognak tudni eredményesen megbirkózni s ez tömeges „katasztrófákat”, bukáásokat idéz majd elő a vizsgákon. A kialakult helyzet gyakorlatilag értelmetlenné tette azokat a több évtized óta tartó vitákat, amelyek a nappali és esti tagozatokon szerzett bizonyítványok ekvivalenciájáról szóltak.

(3) Lásd erről: Mayer József (2005, szerk): *A második esély iskolái.* OKI.

(4) A kerettantervek bevezetése annak idején rendeltet formájában valósult meg, amelyet a későbbiekben visszavontak.

(5) Természetesen az adatokban lehetséges némi átfedés azokkal a középiskolai tanulókkal, akik ebben az életkorban kerülnek (noha többnyire szabálytalanul) a felnőttek középiskoláiba!

(6) Maga a kerettanterv NAT-kompatibilis volt, illetve lett volna, ha az idő (és az oktatásirányítás) lehetővé tette volna az új tartalmak kidolgozását és rendszerbe állítását.

(7) Ez azóta már megvalósult, és mint ezt már jeleztük, a próba-érettségi ijesztő eredményeit követően az első „éles” megmértetés nem okozott különösebb gondot a felnőttek számára.

(8) Lásd erről: Mayer József (2005): *A felnőttek iskolái.* OKI, Tantervi koncepciók című fejezetet

(9) Lásd erről: *Kerettanterv az iskolarendszerű felnőttoktatás számára.* OM (2001) és OKI FKK (2001), CD-változat és Mayer, i.m.

(10) Az iskolarendszerű képzés „kötött” időtartama nem kedvez az idősebb korcsoportoknak. Közismert, hogy az életkor előrehaladásával az emberek többsége egyre inkább a rövidebb időtartamú és a kötetlenebb (non-formális) képzésekhez vonzódik.

(11) Itt persze az is látható, hogy az önálló felnőttoktatásra specializálódott intézmények száma ugyan-ezen időszak alatt valamelyest csökkent. Ez mindenképpen problémát jelent egy olyan időszakban, amikor e területen – a nemzetközi tapasztalatok is erőteljesen ezt támasztják alá – jelentős felértékelődés (expanszió) mutatkozik. Az okok feltárása egy másik tanulmány témája lehet.

(12) Az elérhetőségnek óriási jelentősége van a felnőttoktatásban, hiszen a tanítás túlnyomórészt a személyes jelenlétet igénylő tantermi folyamatokra épít. A szigorodó feltételek miatt így az utazással eltöltött idő felértékelődik, amelyet rugalmasabb tanrenddel lehetne ellensúlyozni. Erre azonban egyelőre kevés példát láthatunk. Alapvetően más lesz a helyzet akkor, amikor az iskolák rendelkeznek majd az e-learning-jellegű oktatáshoz szükséges feltételrendszerrel.

(13) Nem véletlen tehát, hogy a nem állami fenntartású intézmények éppen ezeken a területeken építik ki felnőttoktatásra specializálódott iskolai hálózataikat éppen abból a célból, hogy lehetőséget biztosítsanak a hátrányos helyzetű társadalom csoportokhoz tartozók számára ahhoz, hogy bekapcsolódhassanak a középfokú oktatásba. Lásd erről: Mayer József: *A SZILTOP-jelenség.* Mentor, (2005) április-május.

(14) Nem akarjuk többször is elismételni ezt a problémát, de fontosnak tarjuk jelezni, hogy a hazai (vidéki) tömegközlekedés jelenlegi szerkezete egyáltalán nem tekinthető e szempontból (sem) felhasználóbarátnak.

(15) Jellemző típusa ezeknek a korcsoportoknak az a munkavállaló, aki önkormányzatoknál, a közigazgatás és a közszolgáltatás különféle szintjein végzi munkáját. Figyelemre méltó, hogy e tanulók egy része az érettségi megszerzését követően azonnal a felsőoktatásban folytatja tanulmányait, többnyire művelődésszervező, személyügyi intéző, kommunikáció szakokon.

(16) Nehéz ezen a téren kiszámítani, hogy milyen hatása lesz a középszinten folytatandó tanulási hajlandóság növekedésére a nyugdíj-korhatár emelésének.

(17) *A kerettantervek beválása az iskolarendszerű felnőttoktatásban.* (2004–2005) OKI. (Iskolafejlesztési és Integrációs Központ dokumentáció)

(18) Itt annak a problémának a kezeléséről van szó, amely a munkavállaló jogainak pontosabb és hatékonyabb érvényesítésére vonatkozna, olyanra, amely lehetővé tenné a jelenleginél lényegesen kedvezőbb feltételeket tartalmazó tanulási környezet kialakítását.

(19) Az okoknak az ismertetése meghaladja e tanulmány kereteit. Lásd erről: Mayer József (2005): *A felnőttek iskolái*. OKI. valamint Mayer József (2006): *Gyorsjelentés az iskolai rendszerű felnőtt szakképzésről*. NSZI.

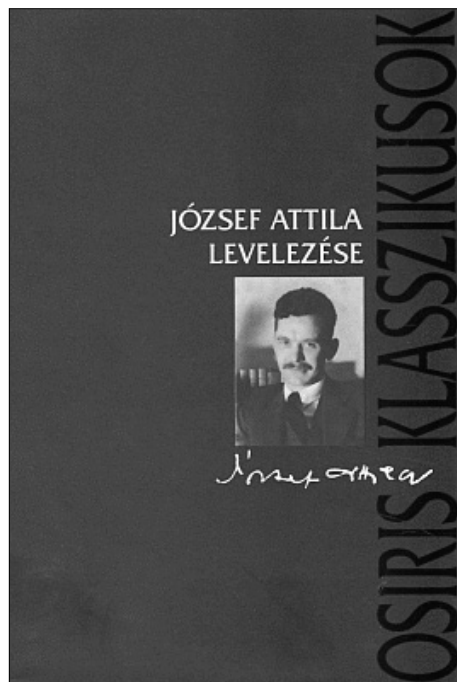
(20) Egyre több tanuló esetében lehet tapasztalni azt, hogy a közép- és felsőfokú tanulmányait egyaránt esti vagy levelező tagozaton végzi. Korábban a nem nappali tagozaton végzett tanulmányokhoz mindenképpen hozzátartozott valamifajta pejoratív mellékiz, ma már ennek nincs nyoma. Ellenkezőleg, az egyéni karrierépítés egyik legsikeresebb változatát kell ebben a szituációban látnunk.

(21) Lásd erről: Mayer, 2005.

(22) Lásd erről: Mayer József (2005, szerk): *Munka és tanulás*. OKI.

(23) Közismert, hogy 19,00 óra után a városokból a tömegközlekedési eszközök már csak csekély mértékben indulnak a kisebb települések irányába. Ez azt jelenti, hogy az esetek többségében 16,00 óra előtt a munkahelyi problémák miatt még nem, 19,00 órát követően pedig már nem lehet mindenki számára képzési programot szervezni. Hétvégeken még nehezebb a helyzet, hiszen úgy a vonat-, mint a távolsági autóbuszjáratok száma ezeken a napokon sokkal kevesebb.

(24) Kulcskérdés lenne annak a felderítése, hogy az egyes képzési programok (és az azon résztvevők száma), valamint a munkaerőpiac igényei hogyan találkoznak. Azt is célszerű feltárni, hogy a képzési programok eredményességét, hatékonyságát, időtartamát és forrásigényeit milyen mértékben növelné meg azoknak az elemeknek a programokba történő illesztése, amelyek a szakmai tartalmakon túl a tartós munkaerőpiaci jelenléthez nélkülözhetetlen szociális és „kapunyitogató” kompetenciákat biztosítanak.



Az Osiris Kiadó könyveiből

Bognár József – Kovács T. László

Semmelweis Egyetem, Testnevelési és Sporttudományi
Kar, Testnevelés-elmélet és Pedagógia Tanszék –
Eötvös József Főiskola, Művészeti, Technikai, Testi
Nevelési Tanszék

Értékelés a testnevelés órán

Felső-tagozatos tanulók tapasztalatai

A tanulmány bajai és Baja környéki felső tagozatos általános iskolások véleményét és tapasztalatait vizsgálja a testnevelés óra céljaival, valamint az értékelési folyamatokkal kapcsolatosan. Eredményeink szerint a diákok a testnevelést fontosnak tartják az oktatásban, és elsősorban kondicionális képességeket és mozgásos tapasztalatokat társítanak a tantárgyhoz.

Az értékelés a pedagógia területén az oktató-, nevelőmunka szerves része, funkciója elsősorban a visszacsatolás, visszajelentés. (Báthory, 2000) Minden érintett számára nyilvánvaló, hogy értékelés nélkül az oktatás legfontosabb tényezőjéről, vagyis a tanulók fejlődéséről nem tudnánk bizonyosat állítani, azonban a mintaszerű és cél tudatos értékelés révén egyértelműen előbbre megy az iskolai munka. (Vámos, 2001) Mivel az oktatás a társadalmi elvárásokat is magába foglalja, valamilyen szinten tükröznie is kell a társadalmi értékeket és normákat. (Szabó, 1999)

Az értékelés akkor éri el igazán a célját, ha a tevékenység valós összképét tükrözi. Egyértelmű, hogy az értékelés során, illetve eredményeképp a pedagógiai munkánk eredményét láthatjuk viszont. (Ranschburg, 2004) Az empirikus pedagógiai kutatások alapján az a mérési-értékelési rendszer látszik a leghatékonyabbnak, amelyik képes nemcsak végeredményt nyilvánítani és tudást fejleszteni, hanem inspirálni és megfelelően motiválni is. (Czegledy, 2002)

A pedagógustársadalom ma sokat foglalkozik az értékeléssel, melyben a minősítés, szelekció, pályaválasztás, szabályozás és értékmegállapítás témakörei is szerepet kapnak. (Golnhofner, 2003) Jogos vagy kevésbé jogos észrevételek, javaslatok és kritikák hallatszanak a résztvevők többségétől, melyek elsősorban a jelenleg működő pedagógiai irányultsággal, célokkal, formákkal és módszerekkel kapcsolatosak.

A kritikák egyik alappillére, hogy változott, illetve folyamatosan változik az oktatás tartalma, a tanórak aránya, nőtt a tudásbeli különbség a tanulók között. A kornak megfelelően változott, illetve változik a társadalmi elvárás is, és nem szabad megfedkezünk a család viszonyulásának változásáról sem az iskolát illetően. Az osztályozás mellett szóló érvek, mint például a hagyományok és a könnyebb értékelési mód, egyre kevésbé hangsúlyosak és egyre kevésbé támogatottak. (Rajnai, 2003)

A pedagógiai értékelés elmélete és gyakorlata elsősorban azt mutatja, hogy napjainkban bővül az értékelésbe bevont tényezők köre, növekszik a képesség- és készség szintek jelentősége és az értékelés nyilvánossága, valamint megnyilvánul a tudás újraértelmezésének és az értékelési kritériumok egyezményes kialakításának igénye is. (Horváth, 2004) Mindezek mellett általánosan elmondható, hogy a magyar osztályzás rendszere nem felel meg a vele szemben támasztott elvárásnak, mert nem tükrözi megfelelően a tudáskülönbségeket, és nem azt értékeli, amit igazából kellene. (Csapó, 2002)

A testnevelés és sport műveltségi terület elsődleges célja, hogy az iskolában egészséget fejlesszen, a gyermekek egészséges testi fejlődését támogassa, edzettségét, a testi és

lelki alkalmazkodást, a fizikai és lelki kondíciót fejlessze, a sport- és mozgáskultúrával összefüggő ismereteket átadja, valamint (4) szórakozást, örömkeltést, a versenyzési vágy kielését biztosítsa. (NAT, 2003)

A testnevelés órán történő ellenőrzés alapvető funkciói közül a didaktikait, nevelésit és a társadalmi funkciót érdemes kiemelni. (Báthori, 1985) Az ellenőrzés ezt a sokrétű funkcióját akkor képes megfelelően ellátni, ha folyamatos és időszakos ellenőrzést együttesen alkalmazunk. (Makszin, 2002)

A testnevelés ellenőrző-értékelő tevékenységét a sporttudomány által meghatározott kritériumok alapján összeállított tesztek segítik. (Hamar, 1998) Azonban a testnevelés nem csak motoros tesztek segítségével mér, a tantárgy keretein belül a pszichomotoros, kognitív, affektív és szociális területen is számottevő a fejlődés. (Berkes, 2005) Az órai munka alapján formatív és szummatív értékelést is végeznek a testnevelők, melyek ideális esetben személyre szóló fejlődésről is számot tudnak adni. (Hamar, 1999)

A testnevelés tantárgyat illetően különösen érzékelhető a teljesítmények, illetve a teljesítmények fejlődésének különbsége. Kérdésként merülhet fel, hogy mennyire működik hatékonyan a jelenlegi ellenőrzési-értékelési gyakorlat, illetve a társadalmi elvárásoknak megfelelően hogyan kell fejleszteni? Természetesen nehéz erre konkrét feleletet adni, mert a különböző szakirodalmak az osztályozás kérdését illetően megoszlanak. Talán segít ebben, ha több oldalról is információkat, véleményeket gyűjtünk, és ennek egyik lehetséges területe a gyerekek véleményének megismerése.

A testnevelés órai ellenőrzéssel és értékeléssel kapcsolatos empirikus kutatásra épülő publikációk száma elenyésző. Az eddig megjelent kevés számú, a tanulókat megszólaltató empirikus tanulmány egyike Bognár és munkatársaitól (2005b) származik, akik tanulóí véleményre építve vizsgálták a testnevelés óra céljait, tartalmát és ezek megvalósulását. Ezen kívül Bognár és társai (2005a) feldolgozták a testnevelés órai értékelés kérdéseit, és azt találták, hogy a tanulók többsége azonosulni tud a testnevelés értékelésének jellegével és folyamatával, valamint a többség elfogadja saját testnevelés érdemjegyét.

Mindezek alapján célunk az volt, hogy a tanulók tapasztalatai alapján megismerjük a 10–14 éves tanulók véleményét a testnevelés óra céljaival kapcsolatban, a testnevelés óra fontosságáról, a testnevelés óra osztályozásának irányultságáról, valamint ennek elfogadásának mértékéről, saját érdemjegyükéről és ennek elfogadásának mértékéről.

Módszerek

A minta

Hogy a kérdéseinket megválaszolhassuk, Baja és környéke hét iskolájából 1 218 felsőtagozatos tanulót kérdeztünk meg önkítöltős kérdőíves módszerrel. Az iskolákat úgy választottuk ki, hogy a minta jellemzői minél közelebb legyenek a populáció jellegzetességeihez.

A mintában fiúk és lányok megközelítőleg azonos számban képviseltették magukat (fiú: 51,6, leány: 48,4 százalék), míg az osztálylétszámok is hasonlóan alakultak (5. osztály: 25,1; 6. osztály: 24,5; 7. osztály: 25,2; 8. osztály: 25,2 százalék). Ugyanígy a kutatásban részt vevő tanulók testnevelő tanárainak megoszlása is a populáció arányához közelebbi (férfi: 58,9 és nő: 41,1 százalék).

A részt vevő osztályok heti testnevelésóráinak átlaga 2,493 (0,3445 szórás), a tanulók több mint felének (52,5 százalék) heti két és fél testnevelés órája van, és nagyjából meg egyezik a heti kettő (24,5 százalék) és a heti három (23,0 százalék) testnevelési órát végző tanulók száma.

Azt is fontosnak tartottuk megkérdezni, hogy a mintából mennyi a sportolók aránya. Mi itt nem a versenysportot vettük alapul, hanem a legalább heti háromszori rendszeres testmozgást végzőket, természetesen az iskolai testnevelés kivételével. Így mindazokat a tanulókat ide soroltuk, akik versenyszerűen, hobbiszinten vagy éppen egész-

ségmegőrző célzattal rendszeresen sportolnak. Ennek alapján a minta 42,0 százaléka sportolónak számított.

A kérdőív

Kérdőív segítségével elsősorban a 10–14 éves tanulók testnevelés tantárgy érdemjegyeivel és értékelésével kapcsolatos véleményére és tapasztalataira voltunk kíváncsiak. Kérdéseinkkel a testnevelés tantárgyról alkotott tanulói véleményeket szerettük volna megtudni, mint például, hogy mi a testnevelés célja az iskolában és fontos-e a testnevelés az iskolai programban. Ezek után térünk rá a fő kérdéseinkre, nevezetesen, hogy a tanulók véleménye szerint mit osztályoznak a testnevelés órán, valamint hogy evvel ők mennyire értenek egyet. Azt is érdekesnek tartottuk felmérni, hogy milyen a tanulók testnevelés érdemjegye.

Az adatok elemzése

A kérdőívvel kapcsolatos tudnivalókat a tanulmány társzerzője személyesen tolmácsolta és hangsúlyozta, hogy őszinte válaszokat kérünk. Az adatok értékelése az egyes válaszok elemzésével kezdődött. Mivel főleg nyílt végű kérdéseket használtunk, először az adott kérdésre vonatkozó válaszokat vizsgáltuk meg, majd bizonyos szempontok szerint csoportokat hoztunk létre. A csoportokat a jellemző jegyek alapján kódoltuk. Az így kialakított numerikus kódok lehetővé tették, hogy az eredmények nemparametriás statisztikai összehasonlítása megtörténhessen. Ehhez az SPSS 13.0 for Windows statisztikai programot használtuk.

Eredmények

Testnevelés óra az iskolában

Arra a kérdésre, hogy mi a testnevelés célja, megközelítőleg a diákok egyharmada válaszolta, hogy kondicionálás (36,5 százalék), ami a kornak és képességszinteknek megfelelő általános és speciális erő-, állóképesség-, gyorsaság- és ízületi mozgékonyosság fejlesztését jelentette. (1. táblázat) A minta 35,3 százaléka szerint elsősorban olyan mozgásos lehetőséget ad számukra a testnevelés, amit máshol nem kapnak meg. Itt megjelennek a mozgásra, mozgástanulásra és az energia levezetésre vonatkozó tapasztalatok is. A tanulónak valamivel több mint az egyötöde (20,5 százalék) az egészséget, az egészséges életmódot, valamint az egészségtudatos magatartás megalapozását emelte ki a testnevelés céljaként. Emellett megjelent még a „kikapcsolódás” és „hogy jól érezzék magukat” válasz is 5,0 százalékban. A minta 2,7 százaléka többféle, nem feltétlen ide vonatkozó választ adott, vagy nem tudott a kérdésre válaszolni. Érdekes megemlíteni, hogy a tanulók mintegy 8,0 százaléka nem válaszolt a kérdésre. A válaszok között statisztikailag szignifikáns eltérés mutatkozott ($\chi^2=702,424$ $p<0.0001$).

1. táblázat. Mi a testnevelés célja?

	<i>Darabszám</i>	<i>Abszolút százalék</i>	<i>Relatív százalék</i>
Kondicionálás	409	33,6	36,5
Mozgás jellegű információ	395	32,4	35,3
Egészséges életmód	230	18,9	20,5
Kikapcsolódás, jól érezzék magukat	56	4,6	5,0
Nem tudja, nem a kérdésre válaszolt	30	2,5	2,7
Hiányzó vagy felhasználhatatlan adat	98	8,0	100,0
Összesen	1218	100,0	–

Arra a kérdésre, hogy fontos-e az iskolai testnevelés óra, a tanulók túlnyomó többsége szerint egyértelműen igen (90,8 százalék), míg 7,0 százalék szerint egyértelműen

nem. A kérdésre statisztikailag szignifikánsan többen válaszolták, hogy egyértelműen fontos a testnevelés, mint ahányan más véleményen voltak ($\chi^2=3568,921$ $p<0.0001$).

Mindkét kérdés tekintetében végeztünk különbözőség vizsgálatokat a következő változók mentén: évfolyamok, a tanulók neme, testnevelő tanár neme, heti óraszám és sportol vagy sem. Az évfolyamok, a tanulók neme és a sportoló-nem sportoló tanulók között egyik kérdésben sem találtunk szignifikáns különbséget.

Érdekes, hogy csak a heti óraszám tekintetében volt található statisztikai különbség a testnevelés célját érintő válaszokban. E szerint azok a tanulók, akiknek heti három testnevelés órája van, szignifikánsan kevesebbszer említették a mozgást, mint fő célt és szignifikánsan többször az egészséges életmódot ($\chi^2=37,270$ $p<0,0001$).

Arra a kérdésre, hogy fontos-e a testnevelés, csak a testnevelő tanár neme változó mentén volt szignifikáns különbség. A nő testnevelők diákjai statisztikailag szignifikánsan többen jelezték, hogy egyértelműen fontos a testnevelés óra, mint a férfi testnevelők osztályai ($\chi^2=20,808$, $p<0.0001$).

Osztályozás és értékelés a testnevelés órán

A 2. táblázat arra a kérdésre mutatja meg válaszokat, hogy a tanulók szerint a testnevelők mit osztályoznak a testnevelés órán. A relatív százalékokat tekintve látható, hogy a „konkrét versenyszámok, sportágak mozgásanyaga” (45,3 százalék) emelkedik ki, amin a tantervben található egyes sportági technikák és taktikák bemutatása, valamint a sportági kondicionális, illetve koordinációs képzés érthető. Az is jellemző volt a kérdésre adott válaszokat illetően, hogy mennyire sikeresen tudnak a tanulók az adott sportágban dobni, ugrani, futni, vagy éppen milyen pontosan rugni.

Ezt követi 35,3 százalékkal „mindent, amit a testnevelés órán csinálunk”, majd jóval kisebb arányban az „elsősorban teljesítményt, kimenetet” (12,9 százalék) válaszok. A mindent megjelölők ténylegesen a testnevelés órán történeteket értették válaszuk alatt. Ide tartozott például a szorgalom, hozzáállás, technikai és taktikai bemutatások, motoros tesztek és felmérések, mellyel a tanulók a testnevelés óra komplex tevékenységrendszerét hangsúlyozták. A teljesítmény és kimenet elsősorban a sportágakhoz kapcsolódó többnyire objektíven mérhető norma- és kritérium-orientált eredmények, valamint a motoros tesztek eredményeiből adódik össze.

A három legjelentősebb választ emeltük ki, a többi öt százalék alatti adatok a táblázatból kivehetők. Jelentős még azon tanulók száma, akik nem válaszoltak a kérdésre (6,0 százalék). A kérdésre adott válaszok közül statisztikailag szignifikánsan többször jelent meg a „konkrét versenyszámok, sportágak mozgásanyaga”, mint a többi válasz ($\chi^2 = 1251,599$ $p< 0.0001$).

2. táblázat. Mit osztályoznak a testnevelés órán?

	<i>Darabszám</i>	<i>Abszolút százalék</i>	<i>Relatív százalék</i>
Elsősorban teljesítményt (kimenet)	148	12,2	12,9
Mindent, amit órán csinálunk	404	33,2	35,3
Konkrét versenyszámok, sportágak mozgásanyagát	519	42,6	45,3
Magunkhoz képest a teljesítményjavulást	51	4,2	4,5
Órai munkát	13	1,1	1,1
Nem tudom	10	0,8	0,9
Összesen	1145	94,0	100,0
Hiányzó vagy felhasználhatatlan adat	73	6,0	–
Mindösszesen	1218	100,0	–

Ahogy a 3. táblázatban látható, a válaszadók 84,3 százaléka egyetértett a testnevelés osztályzás jelenlegi formájával. Ez szignifikánsan többször jelent meg a válaszokban, mint a többi válasz ($\chi^2 = 1311,643$ $p < 0.0001$). Számunkra azért az is lényeges információ, hogy a tanulók 15,6 százaléka más véleményen volt. Ebből 13,9 százalék egyértelműen nem ért egyet az osztályzás jelenlegi formájával, és 1,7 százalék nem tudta eldönteni, vagy részben értett egyet.

3. táblázat. Egyetértés-e az osztályzás lényegével, formájával?

	Darabszám	Abszolút százalék	Relatív százalék
Igen	927	76,1	84,3
Nem	153	12,6	13,9
Nem tudom, részben	19	1,6	1,7
Összesen	1099	90,2	100,0
Hiányzó vagy felhasználhatatlan adat	119	9,8	–
Mindösszesen	1218	100,0	–

Hangsúlyozzuk, hogy a tanulók nagy része válaszát nem indokolta, ezért itt most nem térünk ki részletesen ezekre, hanem csak a fő irányokat közöljük. Az osztályzással egyetértők, elsősorban tanári rugalmasságot, az egyéni fejlődés értékelését és az igazságosságra való törekvést emelték ki. Az a kisebb réteg, akik nem értettek egyet a jelenlegi osztályzási formákkal, főleg rosszul megválasztott norma-orientált tesztekre, unalmas és a jövő szempontjából lényegtelen tananyagra és a szubjektivitásra helyezte a hangsúlyt.

A 4. táblázat a tanulók testnevelés érdemjegyét foglalja össze, mely szerint 83,6 százalék rendelkezik négyes vagy jobb osztályzattal. Ebből 41,7 százalék a jeles, 12,1 százalék jó és jeles között, míg 33,3 százalék jó érdemjeggyel rendelkezik. Az osztályzatok átlaga magasnak mondható (átlag=4.338), aránylag alacsony szórás mellett (0.7025). Azért a testnevelés érdemjegye sem minden esetben kiváló, a tanulók 12,9 százaléka hármas vagy kettes érdemjegyet kap testnevelésből.

4. táblázat. Hányasod van testnevelésből?

Átlag: 4.338 Szórás: 0.7025	Darabszám	Abszolút százalék	Relatív százalék
Elégséges	12	1,0	1,0
Közepes	139	11,4	11,9
Jó	389	31,9	33,3
Jó – jeles	141	11,6	12,1
Jeles	488	40,1	41,7
Hiányzó vagy felhasználhatatlan adat	49	4,0	100,0
Mindösszesen	1218	100,0	–

Az 5. táblázatban azt mutatjuk be, hogy a tanulók mennyire értenek egyet, illetve mennyire fogadják el saját testnevelés osztályzatukat. Látható, hogy a diákok túlnyomó többsége egyetért (93,5 százalék), illetve elfogadja a saját érdemjegyét. Egyértelműen nemet válaszolt a kérdésre 4,7 százalék és határozatlan volt 1,8 százalék. A kérdésre szignifikánsan többen fejezték ki egyetértésüket, mint ahányan más választ adtak ($\chi^2=1871,452$ $p<0.0001$).

Az indokok nagyrészt itt teljes egészében elmaradtak. Így a miértekre csak találgatni tudnánk. Legfőbb érvnek az tűnik, hogy a jó jegyet általában elfogadjuk.

Az értékelésre és az érdemjegyekre vonatkozó kérdések szempontjából szintén végeztünk különbözőség-vizsgálatokat az évfolyamok, a tanulók neme, testnevelő tanár neme, heti óraszám és sportol vagy sem változók mentén.

5. táblázat. Egyetértesz-e, elfogadod-e a saját osztályzatodat?

	Darabszám	Abszolút százalék	Relatív százalék
Igen	1074	88,2	93,5
Nem	54	4,4	4,7
Igen is, nem is, nem tudom	21	1,7	1,8
Összesen	1149	94,3	100,0
Hiányzó vagy felhasználhatatlan adat	69	5,7	–
Mindösszesen	1218	100,0	–

Az évfolyamok között mind a négy kérdésben szignifikáns különbséget találtunk. Az ötödikes tanulók szignifikánsan többen írták, hogy szerintük konkrét versenyszámok mozgásanyagát osztályozza a testnevelő, mint a másik három évfolyam tanulói ($\chi^2=13,430$ $p=0,037$). Az eredmények alapján az is elmondható, hogy a hetedikesek és a nyolcadikosok szignifikánsan többen nem értenek egyet az osztályzás lényegével, mint az ötödikek és hatodikosok ($\chi^2=16,449$ $p=0,012$). A testnevelés érdemjegyét illetően szintén szignifikáns különbség mutatható ki az ötödikek és a 7–8. osztályos diákok között ($F=6,559$ $p=0,004$). Ezen kívül a nyolcadikosok szignifikánsan többen nem értenek egyet, illetve nem fogadják el saját érdemjegyüket, mint ahányan igen ($\chi^2=13,430$ $p=0,037$).

A fiúk és lányok között két kérdés mutatott szignifikáns különbséget. Nem volt statisztikailag szignifikáns különbség az „egyetértesz az osztályzás lényegével”, és az „egyetértesz, illetve elfogadod a saját osztályzatod” kérdésekben. Azonban a fiúk szignifikánsan többen jelölték, hogy elsősorban teljesítményt, kimenetet osztályoznak a testnevelés órán, mint a lányok ($\chi^2=11,937$ $p=0,036$), valamint a fiúk szignifikánsan többen rendelkeznek ötös osztályzattal, mint a lányok ($F=6,275$ $p=0,012$).

A testnevelő tanár nemét szintén megvizsgáltuk a négy kérdésben, és mindössze egy kérdésben találtunk szignifikáns különbséget. Ezek szerint azok a tanulók, akiket nő testnevelő tanít, szignifikánsan többen jelölték, hogy elsősorban magukhoz képest értékelik magukhoz a diákokhoz viszonyítva értékelik a teljesítményt órán, mint a férfi testnevelők tanulói ($\chi^2=61,021$ $p<0,0001$).

A heti óraszámok mentén két kérdésben található szignifikáns különbség. Azok a tanulók, akiknek heti három testnevelés órájuk van szignifikánsan többen mondták, hogy a testnevelők mindent osztályoznak, amit a testnevelés órán csinálnak, mint a kevesebb heti órával rendelkező diákok ($\chi^2=74,863$ $p<0,0001$). Hasonlóan, a három testnevelés órás tanulók érdemjegyei szignifikánsan különböznek a heti két órás tanulók érdemjegyeitől ($F=14,733$ $p<0,0001$). A statisztika alapján elmondható, hogy a több testnevelés-órával rendelkező diákoknak jobb az érdemjegye.

A sportolók és nem sportolók között szintén két kérdésben mutatkozott szignifikáns különbség. A nem sportolók szignifikánsan többen nem értenek egyet az osztályozás lényegével és formájával, mint a sportolók ($\chi^2=8,334$ $p=0,015$). Ezen kívül a sportolók érdemjegye szignifikánsan jobb, mint a nem sportolóké ($F=79,227$ $p<0,0001$).

Elgondolkodtató, hogy a testnevelés óra céljára, fontosságára, illetve az értékelésre és az érdemjegyekre vonatkozó kérdések szempontjából lényeges különbséget találtunk az egyes évfolyamok, a tanulók neme, testnevelő tanár neme, heti óraszám és a sportolók-nem sportolók között. Ezek a különbségek sokszor kiküszöbölhetőek, gondolhatunk itt a fiúk és lányok, valamint a férfi és nő testnevelők kérdéskörére.

Összegzés

A pedagógiai értékelés hazai gyakorlatát nem ismerjük kellő pontossággal, általában kevés tudományos igényű publikáció található a témában. (Csikos, 2002) Ami fellelhető, az inkább a tanárok véleményét tükrözi. Mi most egy empirikus tanulmány segítségével mutattuk be, hogy a 10–14 éves bajai és Baja környéki tanulók miként vélekednek az iskolai testnevelés céljáról és az osztályozásról.

Az eredmények megerősítik, hogy érdemes együtt gondolkodni diákokkal a testnevelés helyzetének felmérésében és ezen keresztül, jobbításában. Véleményükkel megmutatták, hogy miben kell többet nyújtani a mozgásanyagot illetően. Megtudhattuk, hogy az osztályzással a tanulók nagy részének nincsen különösebb gondja, elfogadja azt.

Ismételten megjegyeznénk, hogy a túlnyomó többségük ötös, illetve négyes osztályzatot kapott, az átlag pedig 4,3. A tapasztalataink és ezek az adatok is arra engednek következtetni, hogy a tanárok hajlanak a tanulók képességeit figyelembe venni és az ahhoz mért fejlődésüket értékelni, amit a tanulók nem érzékelnek hangsúlyozottan, illetve kevesen utaltak erre válaszaikban. Természetesen más, szubjektív tényezők is hatnak a folyamathoz, de ezek nem voltak most meghatározók.

Úgy gondoljuk, a testnevelés tantárgy értékelésének a jelenlegi formája megfelelő. A tanulók mintegy kétharmada egyetért és támogatja az eddigi osztályozási formát, ami arra enged következtetni, hogy érthető és megfelelő ez a számukra. Várakozásainknak megfelelően a válaszok jól használhatóak az osztályozás kérdését eldöntendő vitában, noha most nem volt szándékunk konkrét javaslatokat tenni ennek érdekében. Értékes információkhoz jutottunk, de érdekes lehet más oldalról is megközelíteni a kérdéskört a jövőben. Természetesen munkánkban nem térhettünk ki minden részletre. Ezekre és a feloldozás során felmerült gondolatainkra érdemes lesz még visszatérni.

Elgondolkodtató, hogy a testnevelés óra céljára, fontosságára, illetve az értékelésre és az érdemjegyekre vonatkozó kérdések szempontjából lényeges különbséget találtunk az egyes évfolyamok, a tanulók neme, testnevelő tanár neme, heti óraszám és a sportolók-nem sportolók között. Ezek a különbségek sokszor kiküszöbölhetőek, gondolhatunk itt a fiúk és lányok, valamint a férfi és nő testnevelők kérdéskörére. Az évfolyamok adta különbség sokszor magától értetődő, hiszen az évek tapasztalata sokat jelenthet a vélemények formálásában, változásában. A heti óraszám és a sportolói kérdéskör szintén érthetően adja a különbséget, hiszen eltérő intenzitással, helyzetben és szituációban eltérő vélemények és élmények adódhatnak. Ezek nem feltétlen kötelező érvényűek, viszont a kontextus miatt könnyebben magyarázhatóak, mint a nemek közötti különbségek.

Irodalom

Báthori Béla (1985): *A testnevelés elmélete és módszertana*. Testnevelési Főiskola, Budapest.
 Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák – különbségek*. Egy differenciális tanításmódot vázlat. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
 Berkes Péter (2005): A testnevelés tantárgy dilemmái. *Új Pedagógiai Szemle*, 2, 63–68.
 Bognár József – Ulrik Tamás – Kovács T. László – Fügedi Balázs – Suskovics Csilla (2005): Osztályzás a testnevelésórán: 5–8. osztályos tanulók tapasztalatai. *Iskolai Testnevelés és Sport*, 26, 7–10.
 Bognár József – Tóth László – Baumgartner Eszter – Marina I. Salvára (2004): *Tanulás, célok és testnevelés: Előtanulmány az általános iskola felől*. IV. Országos Sporttudományi Kongresszus Tanulmánykötet (megjelenés alatt).

Báthory Zoltán (2000): *Tanulók, iskolák, különbségek*. OKKER Oktatási Kiadó, Budapest.
 Czeglédy Gabriella (2002): A tudást folyamatosan fejlesztő értékelési rendszer. Nem(csak) az iskolai osztályozónapló lecserélésén múlik. *Új Pedagógiai Szemle*, 4, 72–78.
 Csapó Benő (2002, szerk.): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest.
 Csikos Csaba (2002): A pedagógiai értékelés új irányzatai. *Új Pedagógiai Szemle*, 7, 175–179.
 Golnhofer Erzsébet (2003): A pedagógiai értékelés. In Falus Iván (szerk.): *Didaktika*. Elméleti alapok a tanítás tanuláshoz. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 385–416.
 Hamar Pál (1998): A testnevelés tartalmi korszerűsítésének nemzetközi trendjei a közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 4, 48–56.

Hamar Pál (1999): Az ellenőrzés és értékelés korszerű szemlélete a testnevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 6, 43–52.

Horváth Zsuzsanna (2004): Az oktatás értékelésének újabb eszközei. *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 26–35.

Makszin Imre (2002): A testnevelés elmélete és módszertana. Dialóg Campus Kiadó, Budapest – Pécs.

Makszin Imre – Dunham, P. (1991): A testnevelő tanárok szakmai tevékenységrendszere. *A Magyar Testnevelési Egyetem Közleményei*, 1. 31–38.

M. Nádas Mária (2000): Az osztályozásról történeti és összehasonlító pedagógiai szempontból. In Golnhofér E. – Nádas M. – Szabó É. (szerk.): *Készülünk a vizsgáztatásra*. Korona Kiadó Kft., Budapest. 48.

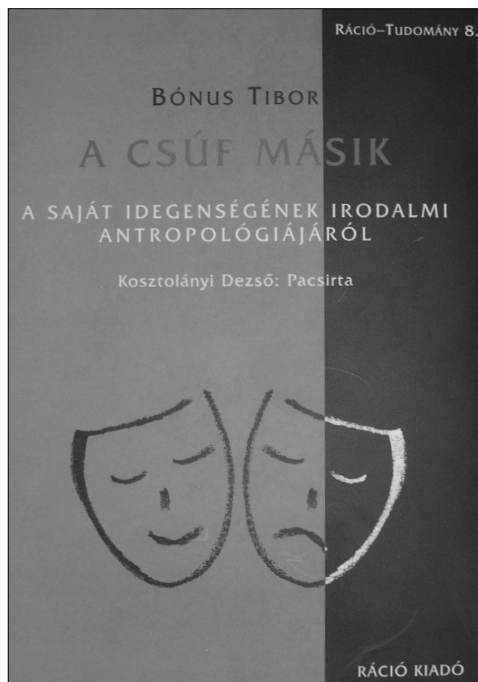
Nemzeti Alaptanterv (2003) NAT, Művelődési és Köznevelési Minisztérium, Budapest.

Rajnai Judit (2003): Az osztályozás és a buktatás problematikája a mai magyar köznevelésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 10, 67–76.

Ranschburg Ágnes (2004): Az iskolák értékelési-mérési gyakorlata és a kompetenciák. *Új Pedagógiai Szemle*, 3, 52–68.

Szabó Balázs Gábor (1999): Az iskolai kudarc leküzdése: kihívás az európai építkezési folyamat számára. *Új Pedagógiai Szemle*, 11. 118–127.

Vámos Ágnes (2001): Értékelés az iskolában. In Golnhofér Erzsébet – Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 261–282.



A Ráció Kiadó könyveiből

Szemszögek

Az Iskolakultúra 2006 július-augusztusi számában jelent meg F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna „Magyar történelem és földrajz tankönyvek Balkán-képe” című írása (továbbiakban: Bk).

Erre szeretnék reagálni, mint az abban elemzett egyik tankönyv (D. Cs. – Repárszky Ildikó: „Történelem IV. középiskolák számára”, Műszaki Kiadó, 2004, továbbiakban: T. IV.) társszerzője. Írásomat nem „visszavágásnak” szánom, hisz’ a szerzők részéről sem éreztem támadó, munkánkat félreinterpretáló szándékot.

Ahhoz azonban, hogy erre a kritikára érdemben válaszolni tudjak, először vázolnom kell, hogy tankönyvszerzőként milyen dilemmákkal szembesültünk egy 20. századi történelmet tárgyaló középiskolai tankönyv kapcsán.

„A történelmi távlat viszonylagos hiánya és az érzelmileg-politikailag »kényes« témák sokasága” – a legtöbben ezt említették elsőként a lehetséges problémák között, amikor meghallották, min dolgozunk. A munka megkezdése előtt mi magunk is így gondoltuk, de aztán kiderült: a legtöbb gondot a terjedelem okozza. Mert:

– alkalmazkodnunk kellett az időbeli korlátokhoz: a 12. a legrövidebb tanév (az érettségi miatt), ugyanakkor a tananyag folyamatosan „duzzad”. Már a mi általános iskolás korunkban is 1914-gyel kezdődtek a nyolcadikos, illetve tizenkettedikes könyvek, noha már a hatvanas évekről is meglehetősen elnagyoltan szóltak; a mi könyvünkben szerepelnek 2004-es események is. (Teljes tankönyvsorozatokat kellene radikálisan átszerkeszteni, amelyekben – az új érettségi követelményeknek megfelelő módon – a teljes terjedelem 50%-át a 19. és 20. század történelme tenné ki; következőképpen az elsős kötetek a középkor végével zárulnának stb. Tapasztalataink szerint azonban a kiadók nem szívesen vágnak bele egy ekkora vállalkozásba, sejtéseink szerint pedig a tanárkollégák többsége reflexből elutasítana egy ilyen mértékű változást.)

– A lehetőségekhez mérten szakítani akartunk a hagyományos Európa-centrikussággal, s kitekinteni más kontinensekre is.

– Szerettük volna tananyagként, méghozzá részletes és kidolgozott tananyagként megjeleníteni az utolsó évtizedek, s azon belül is az utolsó másfél évtized magyar történelmét; elvégre lassan olyan generáció fogja forgatni könyvünket, amelynek tagjai a rendszerváltás éveiben születtek. (Végül tankönyvünk 53 leckéjéből kilenc foglalkozik Magyarország 1956 utáni történelmével, ebből négy az 1988 utáni magyar történelemmel). Fontosnak tartottuk mind a határon túli magyar kisebbségek, mind a hazai kisebbségek bemutatását, különös tekintettel a romákra, akik 1945 óta a legnépesebb és ugyanakkor a legkevésbé ismert hazai kisebbséget alkotják.

– Nem akartunk tisztán politikai-történetet írni, mindenképpen fontosnak tartottuk, hogy helyet kapjon a művelődéstörténet, mentalitástörténet, társadalomtörténet, gazdaságtörténet vagy a hétköznapi élet története is.

– Triviálisnak tűnő, de a gyakorlatban nehezen érvényesíthető szempont volt, hogy a leckéknek nagyjából egyenlő hosszúságúaknak kellett lenniük (5, kivételes esetben 6 oldal), s ugyanez állt, noha kevésbé szigorúan, a fejezetekre is (ezek leggyakrabban öt leckéből álltak, de volt két kivétel, egy négy- és egy tízleckés fejezet is).

Mindehhez társult még az a szempont is, hogy szerepeljen a tankönyvben mindazon tényanyag, amit a kerettanterv megkövetel, s ugyanakkor a tankönyv alkalmazkodjon az új, kétszintű érettségi követelményeihez is. Végül olyan megoldásokra kényszerültünk,

amelyeket tankönyveink írása előtt magunk is hajmeresztőnek találtunk volna (például egyetlen leckében „elintéztük” a hidegháború politikatörténetét, és így tovább).

A könyv fizikai terjedelmét illetően elértük (kialkudtuk) azt a maximumot, amelyet a kiadónk még el tudott viselni, pontosabban: amelyet – kiadónk szerint – a piac még el tudott viselni. Ennek ellenére gyakran már lektorainknál találkozunk egy tipikus kritikai fordulattal: általában véve sokallták a terjedelmet, konkrétan viszont kevesellték, amit erről vagy arról a tárgyról írtunk. Nem találtuk meglepőnek tehát, hogy F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna sem érzékelte a terjedelmi problémák jelentőségét (legalábbis, abban a formában, ahogy azok számunkra felmerültek). (1) Példának okáért, egy alkalommal a szerzőpáros hiányolta, hogy tankönyvünkől „teljességgel hiányzik” a földrajzi viszonyok leírása (2), még ott is, „ahol különben a tárgyalt események megértéséhez szinte elengedhetetlen... (mint például a Hitler elleni partizánháborúnál).” (3) „Ez a súlyos deficit talán azzal magyarázható, hogy a tankönyvírók úgy vélik, az ide vonatkozó természeti földrajzi ismereteket a diákok már... földrajzórákon elsajátították, így nem kell külön kitérniük rá.” (4) Ha F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna is értette a magyarázatot, akkor miért „súlyos deficit”? Ez a tézisük visszatért, amikor hiányolták a vallási-kulturális különbségek megjelenítését a Balkánon. A konkrét kifogást illetően igazuk lehet, nyugtalanító azonban, ahogyan ebből a példából általánosítottak: „Ezt a súlyos hiányosságot véleményünk szerint nem legitimálhatja azt sem, hogy a korábbi évfolyamok tananyagában ténylegesen megjelennek erre vonatkozó ismeretek.” (5) Tisztában van vele a szerzőpáros, milyen konzekvenciái vannak, ha még a történelemtankönyv-sorozat korábbi köteteiben megjelenő anyag ismeretével sem számolhattunk volna? A Balkán 20. századi viszonyait illetően nagy jelentőséggel bír például az oszmán múlt öröksége. Erre is vissza kellett volna térnünk?

F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna azonban, ha jól értem, nem is elsősorban azt kritizálta, hogy milyen terjedelemben foglalkoztunk a Balkánnal, mint inkább azt, hogy milyen szerkezetben. Véleményük szerint „a Balkán tárgyalását” a mi könyvünk is „rendkívül töredezetten valósítja meg”: „34 alkalommal olvashatunk a balkáni történelemről – legtöbbször csupán néhány soros szövegeket”. Összegezve: „a töredezett tárgyalás miatt egyáltalán nem alakulhat ki a tanulóban az egységes Balkán-kép. Ezen valószínűleg az segíthetne leginkább, ha lenne mindegyik tankönyvben legalább egy olyan fejezet, amely kizárólag a Balkánnal foglalkozik és azt több szempontból mutatja be.” (6)

Lehet, hogy ahhoz a mindenkori kormánypárti képviselőhöz hasonlítok, aki a mindenkori ellenzék „Több pénz! X területre!” felszólítására azt feleli: „Jó, de mondja meg, honnan vegyem el azt a pénzt!”, mégis nehéz ellenállni a kísértésnek, hogy megkérdem: mivel egy vagy két önálló Balkán-lecke csak úgy képzelhető el, hogy egy vagy két, a kötetben jelenleg szereplő leckét felszámolunk – melyik legyen az? Kevésbé demagóg módon: bármilyen fontos hazánk szemszögéből a Balkán, csak az egyik fontos nagyrégió, amelynek történetét be kellett illeszteni a tankönyvünk egészébe. Legalább olyan fontos – a szűkebb vagy tágabb értelemben vett – Közép-Európa is, a mindenkori német államok, a szűkebb – nem hidegháborús – értelemben vett Nyugat-, illetve Kelet-Európa is. (És még mindig csak Európában vagyunk, úgy, hogy a Mediterráneumot vagy szegény skandinávokat nem is említettük). S nem csak terjedelmi kérdéssről van szó: ha a különböző régiók és/vagy államok történetét külön-külön leckékben tárgyalnánk, akkor a világtörténet – már a „globalizáció” divatkifejezésének felmerülése előtt is meglehetősen összefüggő entitást alkotó – szövedéke jelenne meg „rendkívül töredezett” formában. Arról nem is beszélve, hogy minimum két ilyen lecke kellene térségenként, hiszen maga a képtelenség a Balkán történetét összefoglalni 1914-től 2004-ig, majd a következő egységben elkezdni egy másik terület történetét, ugyancsak 1914-től.

Egy ilyen, „tisztán regionális/országos” elrendezés persze csak az egyik lehetséges, extrém véglet lenne. A másik lehetséges véglet, egy „tisztán kronológikus” elrendezés

legalább ennyire áttekinthetetlen szöveget eredményezne. Kénytelenek voltunk egy hibrid szerkezetet alkalmazni, ahol külön-külön kellett döntenünk minden egyes lehetséges kivételről. Példának okáért: az első világháború eseménytörténete érthetetlen lenne, ha nem említenénk meg, hogy 1917-ben forradalom tört ki az egyik fontos hadviselő országban. Az orosz forradalom azonban társadalmi, politikai, ideológiai előzményeivel, illetve kimenetelével, egészen a polgárháború és intervenció lezárulásáig, külön leckét igényelt. Méghozzá lehetőleg az 1919-es magyarországi események leírása előtt, hiszen a Tanácsköztársaság vezetői számára a legfontosabb inspirációt és mintát a bolsevik rendszer jelentette. Csak ezt követően térhettünk vissza a világháborút lezáró békerendszer általános problémáihoz és megoldási kísérleteihez – legalábbis, mi erre a megoldásra jutottunk. Ha egy „ömlesztett” világtörténetet nyújtunk, ahol az események kronológikus rendben követik egymást 1914-től 1922-ig, vagy ha az egyes nagyrégiók történetét elkülönítve, egymás után tárgyaljuk ugyanezen korszakban, akkor – véleményünk szerint – éppen azt lett volna a legnehezebb megérteni, hogy mi is történt egyáltalán ebben a korszakban a világban.

A „nagyhatalmi szemszög” motívuma fontos elemét alkotja a szerzőpáros kritikájának, mivel ebből lépnek tovább más, általuk bírált szempontokhoz is. „Valószínűleg ebből az egyoldalú szemléletből adódik az is, hogy a tankönyvek a Balkánnal kapcsolatban még mindig sok sztereotípiát közvetítenek. Ilyen például a Balkán mint »lőporos hordó« képe, amely sértően leegyszerűsítő ugyan, mégis rendkívül sokszor megjelenik...”

A „töredezettséget” mi magunk is észleltük; példának okáért, a „civilizációk összecsapásáról” szóló, nagyon elterjedt diskurzus (7), az ún. „terrorellenes háború” és az újra meg újra kirobbanó közel-keleti háborúk idején fontosnak éreztük, hogy árnyalt és lehetőleg részletes képet nyújtsunk az iszlám világról is. Ezt azonban sehol sem sikerült külön leckében tárgyalnunk:

– a két világháború közötti iszlám világot Indiával „vontuk össze”;

– 1945 után „A harmadik világ” című leckén belül kapott külön, összefüggő szövegrészt „Pakisztán és India”, illetve „Az arab világ”;

– született egy „A közel-keleti kérdés [1945 után]” című lecke;

– az „arab szocializmusról”, illetve az „iszlám újjászületéséről” (újszurnaliszta nyelven: az „iszlám fundamentalizmusról”) szóló részletek az „Eszmé, pártok, rendsze-

rek [1945 után]” című leckében kaptak helyet.

És így tovább: összesen 8 leckében volt a témáról főszöveg + források, valamint egy további leckében csak forrás. Nem tartjuk ezt jó megoldásnak – kényszerű megoldásnak tartjuk, amellyel a fent említett korlátok kényszerére próbáltunk reagálni.

Van azonban egy pozitív érvünk is ezen „töredezettség” mellett – mégpedig az, hogy éppen ezáltal próbáltunk differenciáltabb Balkán-képet megjeleníteni. Maria Todorova alapműve, az *Imagining the Balkans* (8) „balkanizmusnak” nevezi azt a leegyszerűsítő, sértően sztereotíp Balkán-képet, amely a 19. században született meg, s vált szinte teljesen függetlenné a Balkán tényleges viszonyaitól. A sztereotíp képalkotásról szóló irodalom azonban arra is figyelmeztet, hogy az ilyen „balkanizmus” egyáltalán nem „igényel” hamis, torz, igazságtalan információkat vagy elfogult előadásmódot – a tények, események rövid, objektív ismertetése is hozzájárulhat ezen kép megerősítéséhez. Egy vázlatos áttekintés a Balkán történetéről – bármennyire is igaz minden elemében, bármennyire is tárgyilagos – akarva-akaratlanul alkalmas annak a sztereotíp képnek a megerősítésére, mely szerint a Balkán „gazdaságilag elmaradott, mély nemzetiségi-politikai-tár-

sadalmi ellentétekkel terhelt, az erőszak hagyományai által áthatott, szegmentálódásra és konfliktusokra hajlamos” régió. Ennek a dilemmának érezhetően F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna is tudatában van, csak ők más stratégiákat kértek rajtunk számon a sztereotípiák oldása érdekében: a már említett „foglalkozunk bővebben a térséggel”-érven kívül mintha azt javasolnák, hogy (elnézést kérek, ha túlzottan leegyszerűsítsem gondolatmenetüket) 1. „mondjunk róluk jót is!”, illetve, 2. „ismerjük meg a dolgokat az ő szemszögükből is!”

Kezdjük a második kívánnalommal: „az a szempont, hogy a balkáni ember hogyan látta a tárgyalt dolgokat, nem jelenik meg.” – írják. (9) Komolyan létezne olyan, hogy „a balkáni ember”? A szkopjei macedón hivatalnok, a bukaresti román-magyar házasságból született egyetemista, a bolgár-török, jelenleg munkanélküli rózsakertész, a Seselj-rajongó szerb újságíró, a görög hajógyáros, a poszttraumatikus stresszel küzdő bosnyák túlélő, a montenegrói pásztor, az olaszul és angolul publikáló tiranai egyetemi oktató, az olasz felmenőkkel is bíró horvát vendéglős szemszögében van valami közös, valami „balkáni”, ami lényegesebb, mint a különbségek? (Egyébként: összesen hét olyan forrás szerepel a könyvben, amely nem pusztán a Balkánról szól, de a szerzőjük, vagy a riport-alanyuk is balkáni). (10) Tartok tőle, hogy az ilyen, „a balkáni embert” megjelenítő próbálkozások inkább a sztereotíp, túlegyszerűsítő „balkanizmusok” megerősítéséhez, mint oldásához vezetnének.

Az első kívánnalmat pedig jól illusztrálja a következő idézet: „...a balkáni nemzetek egymás közötti ellentétei...egyfajta fő összekötő motívumként jelentkeznek. (...) Ugyanakkor a balkáni államok együttműködése (például Jugoszlávia, kisantant, stb.), valamint az egyes országok belpolitikája csak ritkán és mélyebb magyarázatok nélkül jelenik meg.” (11) Igazán sajnálom, de ha pozitívista precizitással táblázatba foglalnánk valamennyi balkáni nemzetet (12), minősítenénk és besorolnánk egymáshoz való kapcsolataikat évről évre, valószínűleg akkor sem tudnánk mást megállapítani: bármely balkáni nemzetet vesszük is, a velük szomszédos nemzetek többségével a korszak nagyobbik részében barátságtalan vagy kifejezetten ellenséges volt a viszonyuk. Ami a példaként említett Jugoszláviát (13) illeti: azok közé tartozom, akik szerint az ország szétesése nem volt törvényszerű, előre determinált, de – utólagos bölcsességgel – mégis a legvalószínűbb kimenet lehetett. A kisantant pedig különösen rossz példa: ez az együttműködés csak részben volt balkáni, nem terjedt ki gazdasági, kulturális vagy társadalmi vonatkozásokra, kizárólag egyetlen célra korlátozódott – a magyar újrafelfegyverkezés és revízió megakadályozása (s még ebben is kudarcot vallott). Több példát a cikk szerzői nem említettek, s sajnos, sikeresebb és tartósabb balkáni együttműködési formákat tényleg nem igazán lehet találni – csak erről szóló felhívásokat, terveket, álmokat.

Pontosan ez a helyzet egyébként a sokat emlegetett „közép-európai összefogással” (14) is. S itt most már tegyük világossá: a Balkán „szétdarabolt” tárgyalása nem csak kényszer, hanem részben tudatos döntés következménye is. Így, nagyobb egységekbe vagy a nemzetközi események menetébe illesztve – véleményünk szerint – jobban „átment” az az üzenet, hogy a balkáni emberek és a balkáni társadalmak sokkal jobban hasonlítanak hozzánk, mint ahogy azt a „balkanizmusok” sejtetni engedik. Nem csupán a leckeszám csökkentésének kényszere miatt vontuk össze a két világháború közötti fejezetben egy leckébe az egész hatalmas térséget, a Balti-tengertől a Peloponnészosz és Szicília déli csücskéig, „Olaszország és Köztes-Európa” címmel. Méghozzá nem úgy, hogy „névsorolvasást” tartottunk, egy-egy bekezdést szánva egy-egy országra, hanem úgy, hogy vázoltuk a térség közös problémáit, a hasonló megoldási kísérleteket, a többieket inspiráló mintákat, illetve a kivételeket, különutakat is. Eközben példákat az egész térségből említettünk – időnként, de tudatosan csak időnként, magyar példákat is. Példának okáért, a „nemzetiségi ellentétek” fejtegetése apró betűs „háttérinformációként” kezdődött: itt felsoroltuk a lengyel-ukrán, a cseh-német, a szlovák-magyar, a szerb-albán ellen-

téteket; majd – mint némileg más jellegű problémát –, a cseh-szlovák, illetve a szerb-egyéb délszláv feszültségeket. Ezt követően a főszövegben ennyit írtunk: „A területi és nemzetiségi ellentétek miatt a térség államai között nem tudott sem gazdasági, sem politikai együttműködés kialakulni, s az ellentétek a nemzetközi kapcsolatokra is rávetültek. Az együttműködés egy ritka példája volt a kisantant, amely a közös ellenségnek kikiáltott Magyarország ellen irányult, s igazán csak katonai együttműködésre korlátozódott.” (15) Majd ismét apró betűs rész ben: „Lengyelországnak öt szomszédjából négygel, Magyarországnak négy szomszédja közül hárommal, Romániának hat szomszédjából négygel, Csehszlovákiának pedig mind a négy szomszédjával ellentéte, vitája, konfliktusa volt.” F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna interpretációjában ez a megközelítés mintegy a Balkán „lefokozását” jelképezte – szerintünk viszont sokkal jobban hozzájárulhat a „balkanizmus” oldásához, mint egy „tematikus gettó”-lecke, külön a Balkánról.

A fenti ön-idézet a „Köztes-Európa”-leckéből egy bekezdés erejéig úgy folytatódott, hogy hogyan csapódtak le az ellentétek a gazdaság területén – sajnos, itt sem a kellő terjedelemben és távlatban. A Monarchia gazdaságpolitikusi már az 1910-es években panaszkodtak arra, hogy „természetes külgazdasági terepünkön, a Balkánon” egyre jobban háttérbe szorít minket a német konkurencia. (16) Az 1918-as átrendeződéstől – kisebb-nagyobb megszakításokkal – napjainkig egyre erősödő tendencia, hogy a balkáni és kárpát-medencei államok relatíve egyre kevesebb árut forgalmaznak egymás között, s egyre nagyobb szerepet kap külkereskedelmükben Európa nyugati fele, azon belül is különösen Németország (17); ha jól tudom, az elmúlt másfél évtizedben hasonló folyamat játszódott/játszódik le a volt jugoszláv államok között is. Ez csak egyetlen példa, egyetlen területen arra, ami szerintünk általános tendencia: a balkáni (és a közép-európai) államok minden szempontból, a gazdaság, a politika, az eszmék, az életviteli minták, a kultúra, stb. terén egyaránt a Nyugat felé orientálódnak, egymással szemben pedig – bármennyit is írtak jószándékú értelmiségiek az elmúlt másfélszáz évben a „tejtévesztésről”, „közös múltról”, „egymásrautaltságról” – jobb esetben érdektelenek voltak, rosszabb esetben pedig ellenségesek. Félreértés ne essék, mindez szerintem is tragikus dolog, de ettől még létezik, s ezt próbáltuk leírni. F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna kritikájának egyik – számunkra legfájóbb – pontja, hogy ezt a leíró attitűdöt azonosulásként értelmezte (ráadásul úgy, hogy a nemzetközi kontextust „nagyhatalmi látószöggént” definiálta, ami korántsem mindegy): „Jellemző tehát a tipikusan nagyhatalmi látószög, azaz annak a történelmi szemléletnek az érvényesülése a történelmi események tárgyalásánál, hogy a balkáni kis népek hazája az európai nagyhatalmak számára fontos gazdasági, politikai, katonai események színtere, az európai nagyhatalmi befolyás tárgya, a térségnek azonban saját története szinte nincs.” (18)

A „nagyhatalmi szemszög” motívuma fontos elemét alkotja a szerzőpáros kritikájának, mivel ebből lépnek tovább más, általuk bírált szempontokhoz is. „Valószínűleg ebből az egyoldalú szemléletből adódik az is, hogy a tankönyvek a Balkánnal kapcsolatban még mindig sok sztereotípiát közvetítenek. Ilyen például a Balkán mint »lőporos hordó« képe, amely sértően leegyszerűsítő ugyan, mégis rendkívül sokszor megjelenik...” (19) Megjelenik, mivel ez a kép olyan gyakran megjelent a történelem folyamán, hogy maga is a történelem része lett. Ettől függetlenül azonban, lehet, hogy érzéketlen vagyok, de egyszerűen nem értem, miért lenne ez a metafora „sértően leegyszerűsítő”. (20) Ebben a logikában, ha mondjuk a 19. század végi agrármozgalmak kapcsán használtuk volna a „Viharsarok” kifejezést, akkor „sértően leegyszerűsítő”, negatív sztereotípiát alkalmaztunk volna a Békés megyeiekkel vagy a „magyar parasztokkal” szemben? Vagy: „Egy másik példa lehet a »keleti kérdés« kifejezés...” – de az ég szerelmére, a kortársak a 19. században és a 20. század első két évtizedében így nevezték azt a problémakört, hogy mi lesz a felbomlófélben lévő Oszmán Birodalom sorsa! Mellesleg, a példát azért is rossznak találom, mivel a „keleti kérdés” korántsem csak balkáni kérdés volt: a krími hábo-

rút, a nagyhatalmak egyiptomi beavatkozásait, a szentföldi konfliktusokat, a tengerszorosok problémáját stb. egyaránt a „keleti kérdés” problémakomplexumába sorolták.

Ennél lényegesebb azonban, hogy a cikk szerzői történelmi terminusokon kérik számon a „politikai korrektség” szempontjait – ha konzekvensek vagyunk, akkor ezen az alapon számon kérhető lesz például a „királypuccs”, a „kulák”, a „frizsiderszocializmus” kifejezések használata, mert sérti a mai Habsburg-pártiak, mai kisgazdák vagy a mai kommunisták érzékenységét. Talán sztálinisták lettünk, mert közöltünk egy (1949-es) karikatúrát „Titóról, az imperialisták láncos kutájáról”? (21) Arról nem is beszélve, hogy bármekkora irodalma is van manapság a nyugatiak felsőbbbségét sugárzó „orientalizmus” elítélésének (22), talán mégsem kellene pusztán a „keleti” jelzőt sértőnek tartani.

„...Az ilyen és hasonló sztereotípiák hangsúlyozása miatt a tankönyvek nagyjából azt az üzenetet közvetítik a diákok felé, hogy a Balkán valamiféle leszakadt régió valahol Európa peremterületén, mely a mai napig állandó belső feszültségek földje, ahol a különböző népek elvakult nacionalizmustól hajtva, sosem tudnak nyugalomban maradni, és ahol csak a »tisztán látó« nyugati nagyhatalmak állandó felügyelete képes a békét és rendet fenntartani (Lásd például a berlini kongresszus 1878, Dayton 1995, stb.).” (23) Nem először idézek F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna írásából hasonló megoldást: két példát hoznak, s éreztetik, hogy még sok hasonló példát is lehetne említeni. Ebben az esetben kíváncsian várnám ezeket a további példákat – ennyire dicsőítettük volna a fél-szigetre benyomuló központi hatalmak „körültekintését”? A 1919–22-es békecsinálók „tisztán látását”? Az olasz fasizmus és a náciizmus balkáni „rendteremtését”? A jugoszláv különutat megfojtani akaró sztálini politika „feszültségenyhítő hatását”?

Ami pedig a ténylegesen említett két példát illeti: Berlint és Daytont egy nevezőre hozni csak egy „sértően leegyszerűsítő, sztereotíp” Nyugat-kép alapján lehet. Mivel a berlini kongresszust Száray Miklós kollégánk írta meg, illetéktelennek érzem magam. Viszont F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna Dayton-olvasata mellett nem tudok szó nélkül elmenni. Miután könyvünkben leírtuk a háború előzményeit, kirobbanását s lefolyását 1995-ig, azt fejtegettük, hogy a nagyhatalmak – a rájuk nehezedő, többirányú nyomás ellenére – három és fél éven át képtelenek voltak dönteni a „beavatkozni vagy nem beavatkozni” dilemmájában. (Erről szólt egyébként az egyik – a nagyhatalmakkal szemben keményen kritikus – 304 szavas forrás is.) Napjaink perspektívájából visszatekintve nem árt figyelmeztetni: 1995-ben (más kérdés, mi lett volna egy 1991–92-es beavatkozás esetén) tényleg néhány, méghozzá csak katonai célpontokat leromboló NATO-légicsapás elvezetett a daytoni békéhez. Ezt követően azonban ki kellett térnünk a horvátországi etnikai tisztogatásokra, a koszovói összecsapásokra, a NATO-Szerbia háborúra, s végül a lecke utolsó mondatában kitértünk a macedón-albán összecsapásokra, mint a tankönyv lezárásakor is tartó folyamatra. (24) Valóban ez a tárgyalás sugallná azt a felfogást, hogy a „tisztán látó nyugati nagyhatalmak” felügyelete képes a „békét és rendet” fenntartani a Balkánon?

„Hasonlóan egyoldalú ábrázolás az is, hogy a tankönyvek a Balkánnal kapcsolatban mindig csak a konfliktusokról, gyűlölködésről és az elmaradottságról írnak.” – írják. (25) „Mindig”? Vegyük sorra:

- a balkáni államok közötti, illetve balkáni államokon belüli konfliktusról írtunk az első világháború kapcsán (nem tehetünk róla, de a különböző balkáni államok különböző oldalakon harcoltak);

- a világháború lezáró békerendszer kapcsán (elégedetlenek voltak a békével – mint gyakorlatilag az összes érintett, győztesek és vesztesek egyaránt) (26);

- a már említett „Köztes-Európa”-leckében (27);

- a határokon túlra került magyar kisebbségek helyzete kapcsán. (28)

A második világháborúban – itt az a tény, hogy Jugoszlávia területén 1940–45-ben nem csak a náci gyilkoltak, hanem több százezer áldozatot „honfitársa” ölt meg egy (a

világháború miatt szinte rejtett) polgárháborúban, nem egy külön „Balkán” leckében, hanem a „Népiirtás a második világháborúban” című leckében szerepel, egy mondatban. (29) A szerb partizánok által 1945-ben legyilkolt magyarok kapcsán utaltunk a megszálló magyar hatóságok által elkövetett 1942-es újvidéki mészárlásra is (a megfogalmazással igyekeztük persze kikerülni annak sugallatát, hogy ez „felmenti” bármelyik oldal elkövetőit). (30)

A görög „ezredések diktúrájáról” (31) szóló leírás, elismerjük – de nem sajnáljuk –, valóban nem annyira „a Balkánról” szólt, mint inkább „a nyugati tömbről”: azt kívántuk illusztrálni, hogy a hidegháború legnagyobb részében a „nyugati tömb” sem csupa demokráciából állt.

A „gyűlölködés” szót vagy szinonímáját mi a főszövegben a Balkánnal kapcsolatban egyszer nem írtuk le, s meggyőződéseim szerint nem is sugalltuk. Egy forrásunk kapcsolja össze a kettőt, amelyben a náci korszak egyik német „keleti-térség szakértője” beszélt „a 8 milliós gyűlölködő kis, nyomorult, balkáni Magyarország”-ról. F. Dárdai Ágnesnek és M. Császár Zsuzsannának abban, sajnos, igaza van, hogy a Balkán gazdasági életéről – az egyetlen, már idézett külkereskedelmi utaláson kívül, valamint a Balkánt is magába foglaló nagyobb térségekről szóló általánosságokon kívül – semmit nem írtunk. Igaz, ezt a beismerést meg is tudom fordítani: éppen ezért egyszer sem írtunk „elmaradott” vagy „szegény” Balkánról sem.

A volt Jugoszlávia területén kirobbant háborúkól. Itt található a legbrutálisabb, balkáni erőszakról szóló forrás, egy boszniai lány visszaemlékezése családjá legyilkolásáról – de ezt éppen F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna minősítette elismerően a „multiperspektivikus szemlélet csírájának”. (32)

A „gyűlölködés” szót vagy szinonímáját mi a főszövegben a Balkánnal kapcsolatban egyszer nem írtuk le, s meggyőződéseim szerint nem is sugalltuk. Egy forrásunk kapcsolja össze a kettőt, amelyben a náci korszak egyik német „keleti-térség szakértője” beszélt „a 8 milliós gyűlölködő kis, nyomorult, balkáni Magyarország”-ról. (33) F. Dárdai Ágnesnek és M. Császár Zsuzsannának abban, sajnos, igaza van, hogy a Balkán gazdasági életéről – az egyetlen, már idézett külkereskedelmi utaláson kívül, valamint a Balkánt is magába foglaló nagyobb térségekről szóló általánosságokon kívül – semmit nem írtunk. Igaz, ezt a beismerést meg is tudom fordítani: éppen ezért egyszer sem írtunk „elmaradott” vagy „szegény” Balkánról sem. (Viszont idéztünk egy Sztambolijfszki-cikket, a kormányzata alatt megvalósítandó, virágzó Bulgáriáról). (34)

Egyébként, ha elfogadjuk a fent említett náci „szakértő” Magyarország-besorolását, akkor a „balkáni konfliktusok” száma gyarapodott a könyvünkben, elvégre az általunk megírt történelmi korszakban Magyarország

háromszor vett részt a délszláv állam elleni katonai támadásban (nem beszélve az 1949–1953 közötti feszült, hidegháborús helyzetről). „...Magyarország és a Balkán között minden esetben csak az ellentétek jelennek meg, és a szerzők teljesen érintetlenül hagyják a két terület között fennálló – manapság egyre fontosabb szerepet játszó – gazdasági és kulturális kötődéseket, összefonódásokat.” (35) Így igaz. Ugyanis történelem tankönyvet írtunk (36), nem pedig egy, a „Forduljunk a Balkán felé!” című röpiratot. (37) A „fontos gazdasági és kulturális kötődések” pedig, nem csak a 20. századi történelemben, de napjainkban is inkább csak programot jelentenek (meglehet, igen rokonszenves programot), de nem realitást. Csak egyetlen adat: 2004-ben a balkáni országokból (38) jött Ma-

gyarország behozatalának 2,9%-a – igaz, kivételének 7,4%-a ment ugyanide. Import szempontjából Csehország, Lengyelország, Nagy-Britannia vagy Japán hasonló súllyal jelenik meg külkereskedelmi mérlegünkben, mint az egész Balkán –, Hollandia mintegy kétszeres, Ausztria háromszoros, Németország csaknem tízszeres súllyal. (39)

F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna cikkében is „utolsó tartalmi súlypontként” jelent meg „Magyarország és a Balkán”. „Magyarország és a Balkán kapcsolata a 12. osztályos tankönyvben sem jelenik meg. Inkább azt mondhatnánk, hogy Magyarország és az egyes balkáni államok kapcsolatáról olvashatunk több helyen...” (40) Így van. Jómagam egy könyvet szenteltem a „Magyarország és a Balkán” témának, pontosabban, a magyarországi Balkán-képeknek (41), s háttér tanulmányaim során arra jutottam: Magyarország és „a Balkán” viszonya mindig csak a szólamok szintjén merült fel (úgy viszont elég gyakran); a ténylegesen létező balkáni országokhoz fűződő kapcsolatok pedig mindig nagyon differenciáltak voltak. Egyébként másfél évszázad óta jellemző, hogy a magyarul publikáló Balkán-szakértők azzal kezdték írásukat, hogy mennyire fontos Magyarország szempontjából ez a régió – majd szinte mindig azzal folytatták, hogy ennek ellenére a magyar közvélemény még „ egzotikus”, távoli tájakról is többet tud, mint erről a szomszédos területről; hogy igény sincs az alaposabb megismerésre; s hogy ebben az érdektelenségben alapjában véve osztoznak a politikai és a gazdasági élet meghatározó szereplői is.

Könyvem, illetve más, lábjegyzetekben hivatkozott írásaimat elsősorban azért idézem fel, hogy megpróbáljam bizonyítani: jómagam nem osztozom ebben az érdektelenségben a Balkán iránt. Tankönyvíróként azonban nem engedhettem, hogy egyéni érdeklődésem határozza meg a témákat, azok terjedelmét és szerkezetét. Igazán sajnálom.

Végezetül még néhány módszertani megjegyzés. F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna összesen 3 földrajz- (7., 9. és 10. osztály) és 2 történelemkönyvet (11., 12. osztály) vont be az elemzésébe. „Igyekeztünk olyan tankönyveket választani, amelyek a tanulók legszélesebb körei által használtak, így következtetéseinkben megnyugtató módon mutathatjuk be, hogy a magyar közoktatásból kikerülő fiatalok földrajz- és történelem tanulmányaik során milyen ismereteket szerezhettek a Balkánról.” (42) Sajnálom, de egyáltalán nem gondolom, hogy „megnyugtató módon” lehet általánosítani az így nyert tapasztalataikat. Hadd hozzak egy példát: Terestyéni Tamás egy kutatásában a középiskolai tankönyvek cigányság-képét vizsgálta. (43) Mintájába összesen 83 történelem és társadalomismeret-tankönyvet vont be, ebből 9 – témájából következően – nem is tartalmazhatott cigány vonatkozást. Maradt tehát 74 könyv, amelyeknek mindössze 28%-ában említették a cigányokat; ráadásul „a roma említések harmada csak egyetlen mondatnyi volt, és mindössze 7 olyan könyv fordult elő a mintában, amely 2–3 bekezdésnyi vagy ennél hosszabb szövegrész(ek)e)t közölt a cigányságról”. (44) Ez azt jelenti, hogy ha arra vagyunk kíváncsiak, hogyan ábrázolják „a tankönyvek” a magyarországi cigányságot, akkor egy-egy könyv kiemelésével nagyon különböző – s az egészre nézve hamis – képeket kaphatunk.

Igazán hízog, hogy belekerültünk a F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna tanulmánya által létrehozott exkluzív körbe, de valóban lehet csak ennek alapján vizsgálni „a magyar közoktatásból kikerülő fiatalok” elé került történelmi ismereteket?

Jegyzet

(1) Noha egyszer utalnak rá, Bk. 189.

(2) Kezdve ott, hogy nem definiáljuk, mit értünk Balkán alatt (Bk. 184.) – ironikus módon, ezt F. Dárdai Ágnes és M. Császár Zsuzsanna cikke sem tette meg.

(3) Bk. 184.

(4) Bk. 184.

(5) Bk. 185.

(6) Bk. 188.

(7) S szerintem alapjában véve redukcionista és téves diskurzus, ld. bővebben: Összecsapva. Samuel P. Huntington (2002): A civilizációk összecsapása és a világrend átalakulása. Holmi, 8. 1085–1095.

(8) Todorova, Maria (1997): *Imagining the Balkans*, Oxford University Press. Magyar nyelvű részlet: A Balkán. 2000, 7–8, 75–87. Todorova könyvéről részletesebben is írtam: Kísértetház. Maria Todorova: *Imagining the Balkans. Regio*, 4, 202–210.

- (9) Bk. 188.
 (10) T. IV. 62., 63., 65., 169., 172., 236., 259.
 (11) Bk. 185.
 (12) A konfliktusok már ott kezdődnének, hogy kik tartoznak ide, például mit szólnak a görögök és bolgárok a macedón nemzet fogalmához? Vagy például mióta létezik bosnyák nemzet?
 (13) Noha, éppen mint példát, nem értem – szerintem Jugoszláviát államnak, nem pedig „balkáni államok együttműködésének” tartották, mind hívei, mind ellenfelei.
 (14) Ld. Az európai régiók felfogásai és a Közép-Európa-vita a nyolcvanas években. (1997) 2000, 8. 8–19.
 (15) T. IV. 62.
 (16) Kereskedelmünk a Balkán-országokkal. A Balkán-statisztika tanulságai. (1916) A Magyar-Bosnyák és Keleti Gazdasági Központ kiadványai, Új sorozat 2. szám, Márkus Samu könyvnyomdája.
 (17) Magyarország fontosabb külkereskedelmi partnereiről, 1920 és 1944 között (T. IV. 110.) és 1970–2001 között (T. IV. 274.) azért beloptunk két diagramot.
 (18) Bk. 184.
 (19) Bk. 188.
 (20) Bár kétséggkívül alkalmas a kritikai hang érzékeltetésére, ld. Goran Paskaljevic 1998-as jugoszláv-francia-horvát (!) filmjét: *Lóporos hordó* (Bure baruta).
 (21) T. IV. 170.
 (22) A „műfaj” alpműve: Said, Edward W. (2000): *Orientalizmus*. Európa Könyvkiadó. Ismertetése és kritikája bővebben: „Édentől keletre. Said, Edward W. (2001): Orientalizmus. *Holmi*, 4, 533–541.
 (23) Bk. 188–189.
 (24) T. IV. 259–260.
 (25) Bk. 188.
 (26) T. IV., 35–36.
 (27) T. IV., 62–65.
 (28) T. IV., 120–121., 236.
 (29) T. IV., 137.
 (30) T. IV., 236.
 (31) T. IV., 167.
 (32) Bk. 189.
 (33) T. IV., 120.
 (34) T. IV. 65.
 (35) Bk. 186.
 (36) Amit a szerzők időnként mintha nehezményeznének: „A történelem tankönyvek... erősen túlhangsúlyozott történelmi attitűddel közelítik meg a témát...” (Bk. 190.) Köszönjük, ezt inkább bóknak, mint kritikának tekintjük!
 (37) A fenti megjegyzés felesleges élcélődésnek tűnhet, de a szerzőpáros időnként valóban mintha egy röpirat attitűdjeit kérnék rajtunk számon. Például: „Úgy tűnik, hogy a térség fizikai-természeti közelsége nem jelent olyan motiváló tényezőt a tankönyvszerzők számára, amellyel ők maguk is ösztönöznék a térség iránti érdeklődést, kulturális kötődéseink szükségességét és hasznosságát.” (Bk. 190.) Nagyon szívesen ösztönöznénk – de az ismeretközvetítés szempontjait előbbrevalónak tekintettük.
 (38) Ha ide számoljuk Szlovéniát és Romániát is; Bosznia-Hercegovináról, Macedóniáról és Albániáról nem szerepelt adat a *Statisztikai Évkönyvben*.
 (39) *Magyar Statisztikai Évkönyv, 2004.* 332–339.
 (40) Bk. 185.
 (41) *A Balkán képe Magyarországon a 19–20. században.* (2005) Teleki László Alapítvány.
 (42) Bk. 179.
 (43) Terestyéni Tamás: Középkisiskolai tankönyvek etnikai tartalmai. In Neményi Mária – Szalai Júlia (2005, szerk.): *Kisebbségek kisebbsége. A magyarországi cigányok emberi és politikai jogai.* Új Mandátum Könyvkiadó. 283–315.
 (44) Bk. 286.

Dupcsik Csaba

MTA, Szociológiai Kutatóintézet

Új eszköz a nyelvtanításban: a számítógépes csevegés (chat)

Miért és hogyan csevegjenek diákjaink a nyelvórán?

Írásom az elmúlt évtizedben népszerűvé vált, számítógép által közvetített kommunikációs eszköz, a csevegés által nyújtott lehetőségeket vizsgálja a középiskolai nyelvórán. A szerző egy iskolaéven át folytatott kutatást egy angolt tanuló gimnáziumi csoportban.

A diákok heti rendszerességgel végeztek csevegő feladatokat párokban. A vizsgálat fókuszában az új eszköz hatása állt a nyelvtanulók nyelvi fejlődésére, nyelvtanulási szokásaira, motivációjára és a csevegés közbeni nyelvhasználatára. A kutatás eredményei azt mutatják, hogy a csevegés pozitívan befolyásolta a résztvevők nyelvtanulását, az eredményesség érdekében azonban néhány „arany szabályt” mindenképpen érdemes betartani.

Nyelvoktatás és számítógép

Az elmúlt évtizedben igen jelentős szerepet kapott életünkben a számítógép. A különböző számítógéppel végzett tevékenységek, mint a szövegszerkesztés, az internetezés, vagy az e-mail megjelentek a munkahelyeken, az iskolákban és az emberek otthonában egyaránt. A nyelvoktatásban is született egy új irányzat, a számítógéppel segített nyelvtanulás, melyet az angol nyelvű szakirodalom computer-assisted language learningnek (CALL) nevez. (Chapelle, 2000) A terület magába foglalja a számítógépes nyelvoktató szoftverek használatát, illetve a számítógép által közvetített kommunikáció különböző formáit: az e-mailt, az internetes fórumokat és a számítógépes csevegést.

A számítógépes csevegésről röviden

A csevegés írásban folytatott párbeszéd, így interaktivitást és gyors reakciókat követel meg a résztvevőktől. Mivel azonban az üzeneteket a résztvevők nem kimondják, hanem gépelik a számítógép billentyűin, a diskurzus tempója lassabb, mint a szóbeli kommunikáció esetében. Az elhangzott megnyilvánulások helyett a csevegők üzenetei a közös képernyőn jelennek meg, és bármikor újra olvashatóak a párbeszéd folyamán.

A kommunikáció ezen formája igen népszerű a középiskolás korúak körében. Különböző interneten található programok segítségével, mint például az IRC, az ICQ vagy az MSN számítógépes csevegést tudnak folytatni barátaikkal és ismeretlenekkel egyaránt. Az előbbi két program használata egy intézmény belső hálózata (intranet) segítségével is lehetséges. A jelen tanulmány során az IRC (Internet Relay Chat) csevegő programot használtam.

A csevegésben résztvevők számítógépük képernyőjén két mezőt láthatnak. Az alsó mezőbe gépelhetik üzenetüket, és a 'küld' vagy 'mehet' gombra kattintva elküldhetik azt csevegő-partnerüknek. Az üzenetek a képernyő felső, közös mezőjében jelennek meg minden résztvevő számítógépén.

Hogyan fejlesztik a párbeszédet a nyelvtudást?

A jelen kutatás a nyelvtanulás folyamatát a párbeszédben résztvevők közti interakció szempontjából vizsgálja. A nyelvtanuló számára kulcsfontosságú, hogy az idegen nyelven

megfelelő mennyiségű és nehézségű bevitt (input) kapjon, és lehetősége legyen a nyelv gyakorlására is, beszélt és írott formában (output). Idegen nyelven folytatott párbeszéd során a nyelvtanuló kerülhet olyan helyzetbe, hogy nem érti, amit partnere mond, vagy partnere nem érti őt. Az ilyen helyzetek, ahol a nyelvtanuló arra kényszerül, hogy módosítsa üzenetét, vagy partnerének üzenetét próbálja megérteni, nagyon hatékonyak lehetnek a nyelvtanuló fejlődése szempontjából, mivel tudatosítják, hogy mely pontokon hiányos még a tudása. Az interakció során történő módosítás-javítás jelensége (negotiation of meaning), és a kérdés, hogy a nyelvtanuló mely helyzetekben kényszerül a leggyakrabban módosításra, nagy figyelmet kapott az idegen nyelvek tanulásának és tanításának szakirodalmában. (Swain, 1985; Long, 1983; Varonis és Gass, 1985; Pica, Kanagy és Falodun, 1993; Gass, 1997) A kutatások tanulsága szerint a nyelvtanulókból álló párok, mivel nyelvtudásuk hasonlóan hiányos, egymással gyakorolva gyakran kerülnek olyan helyzetbe, hogy módosítani kell üzenetüket. Anyanyelvűekkel kommunikálva a nyelvtanuló és az anyanyelvű közti státuszbeli különbség miatt a nyelvtanuló gyakran gátlásokkal küzd, és inkább nem próbál módosítani. (Varonis és Gass, 1985) A tanulási lehetőségek függnek még a párbeszéd, illetve nyelvórán a feladat típusától. A zárt végű, egy lehetséges megoldás vagy cél elérésére irányuló feladatok a kutatások eredménye szerint több alkalmat adnak a módosításra, mint a nyílt végű, kötetlen párbeszéde. (Pica, Kanagy és Falodun, 1993; Doughty és Pica, 1986)

Mivel a csevegés a szóbeli párbeszédhez hasonlóan interaktív, a csevegő nyelvtanuló értelmezi a bevitt, és válaszol arra a célnyelven, így gyakran kerülhet olyan helyzetbe, hogy módosítania kell az üzenetét az érthetőség érdekében. Így a csevegés során fejlődhet a nyelvtudása. Az interakcióban rejlő fejlődési lehetőség azonban csak egy a számítógépes csevegés előnyei közül.

Mit mond a nyelvtanítás szakirodalma a csevegésről?

A csevegéssel foglalkozó szakirodalom az eszköz nyelvtanulásban való alkalmazásának a következő értékeit emeli még ki:

- Mivel a számítógépes csevegés autentikus, a mindennapi életben is használt módja a kommunikációnak, a nyelvtanulásba való bevonása motiválóan hat a nyelvtanulóra, különösen a fiatalabb generáció esetében. (Beauvois, 1992; Poullisse, 2002; Toorenaar, 2002)
- Az idegen nyelven való csevegés során a nyelvtanuló sokat és változatosan használhatja, gyakorolhatja a célnyelvet. (Beauvois, 1992; Negretti, 1999)
- A csevegő párbeszéd folyamán a nyelvtanulónak lehetősége van saját és partnere üzeneteinek módosítására és elemzésére, ami fejleszti nyelvtudását. (Kern, 1995; Pellettieri, 2000)
- A csevegő párbeszéd folyamán a nyelvtanuló saját tempójában használhatja a célnyelvet, és több ideje van saját üzenetei megfogalmazására és a kapott üzenetek értelmezésére, mint egy beszélgetés folyamán. (Pellettieri, 2000; Poullisse, 2002)
- Mivel a számítógépes csevegés során a nyelvtanuló nem látja és hallja partnereit, a vizuális és auditív jelek hiányának kompenzálása érdekében pontosabban kell megfogalmaznia üzenetét a célnyelven. (Toorenaar, 2002)
- A csevegés során nem jut szerephez a kiejtés, így a kiejtésük miatt szorongó és a nyelvórán inkább hallgató nyelvtanulók is esélyt kapnak a gyakorlásra. (Poullisse, 2002)
- A páros és kiscsoportos csevegések során egyenlőbb a diákok részvétele a beszélgetésben, mint a szóban végzett feladatok esetében. (Warschauer, 1996)
- A csevegő párbeszédek szövegét el lehet menteni a számítógépen, és később a tanuló és a nyelvtanár átnézhetik és javíthatják a beszélgetést. (Lee, 2002; Toorenaar, 2002)
- Mivel a csevegésben több ideje van a nyelvtanulónak, hogy megfogalmazza üzenetét, mint a beszédben, a csevegésben használt nyelv komplexebb, változatosabb, mint a szóbeli nyelvhasználat. (Warschauer, 1996)

Tekintve, hogy Magyarországon igen kevés empirikus tanulmány jelent meg a számítógép nyelvórai alkalmazásáról (tudomásom szerint eddig csak Blasszauer (2000) kutatása az e-mail használatáról, és Bujdosó (2001) cikke a csevegésről), kutatásom célja a számítógépes csevegés nyelvórai alkalmazhatóságának feltárása volt.

A kutatás célja

A kutatás a következő kérdésekre keresett választ:

- Hogyan illeszthetők a csevegő-feladatok a középiskolai nyelvórákba?
- Hogyan befolyásolja a csevegő-feladatok bevonása az angolórákba a résztvevők angol nyelvtudását és a tanulási stratégia használatát?
- Hogyan befolyásolja a rendszeres nyelvórai csevegés a résztvevők angoltanulás iránti motivációját és a csevegő-feladatok iránti attitűdjét?
- Milyen hatással van a rendszeres csevegés a résztvevők nyelvhasználatára a csevegő-párbeszédekben?

A kutatás módszertana

A kutatás egy középiskolás angol csoport esetét tanulmányozza. Az esettanulmány célja, hogy egy középiskolás csoport nyelvtanulási folyamatait mutassa be egy iskolai tanév időkezein belül. A kutatás módszertana kombinálta a kvalitatív és kvantitatív módszereket (combined methodology, *Creswell*, 1994). A kombinált módszertan előnye, hogy a kutatási probléma több aspektusát fel lehet tární vele, és a vizsgált jelenségre jellemző folyamatok kvalitatív leírása és a kvantitatív eredmények kiegészítik egymást. A kvalitatív módszereket a heurisztikus, feltáró megközelítés jellemzi, és jól alkalmazhatók még alig feltárt területeken, mint amilyen a csevegés alkalmazása a középiskolai nyelvórán a magyar kontextusban. A csevegés-órák és a tanulók motivációjának változásait a tanév során kvalitatív módszerekkel, órai megfigyeléssel, nyelvtanári naplóval és interjúk segítségével vizsgálta a kutatás.

1. táblázat. A kutatási kérdések, a gyűjtött adatok és a feldolgozás típusa

Kutatási kérdés	Gyűjtött adatok	Analízis
1. Hogyan illeszthető a csevegő-feladat a középiskolai nyelvórákba?	kérdőív a nyelvtanuló háttéréről	kvalitatív analízis
	a csevegő-párbeszédek szövege	kvalitatív analízis
	nyelvtanári napló	kvalitatív analízis
	évközbéli interjúk a résztvevőkkel	kvalitatív analízis
2. Hogyan befolyásolja a csevegő-feladatok bevonása a résztvevők angol nyelvtudását és tanulási stratégia használatát?	angol nyelvi 'proficiency' teszt (elő- és utóteszt)	kvantitatív analízis
	nyelvtanulási stratégia kérdőív (elő- és utóteszt)	kvantitatív analízis
3. Hogyan befolyásolják a csevegő-ciklusok a résztvevők angoltanulás iránti motivációját és a csevegő-feladatok iránti attitűdjét?	– beavatkozás előtt: kérdőív a nyelvtanuló háttéréről – beavatkozás közben: nyelvtanári napló, a csevegő-párbeszédek szövege – beavatkozás után: évvégi értékelő interjú	kvalitatív analízis
	kérdőív a csevegő-feladatok iránti attitűdökről	kvantitatív analízis
4. Milyen hatással van a rendszeres csevegés a résztvevők nyelvhasználatára?	a csevegő-párbeszédek szövege	kvantitatív analízis

A kvantitatív módszerek alkalmazásakor a kutató előre meghatározza, hogy milyen eszközöket (teszteket, kérdőívet) fog alkalmazni a vizsgált változók mérésekor, és az eredmények alapján von le következtetéseket a változásokról. A résztvevők angol nyelvtudását, tanulási stratégiáit, a csevegő-feladatok iránti attitűdjét és a csevegők nyelvhasználatában történt változásokat kvantitatív módszerekkel vizsgálta a tanulmány. Az 1. táblázat bemutatja a kutatási kérdések megválaszolásához gyűjtött adatokat és azok feldolgozásának módját.

Résztvevők és lebonyolítás

A tanulmányban részt vevő „csevegő csoport” nyolc tanulóból állt, hat fiúból és két lányból, koruk 17 év volt, és egy budai hatosztályos gimnázium 5. évfolyamára jártak a tanulmány idején. A csoport angol nyelvtudása a tanulmány kezdetekor B1-es szintű volt az európai referenciakeretben. (*Közös Európai Referenciakeret*, 2002) A jelen tanulmány szerzője a tanulmány évében angolra tanította a csoportot heti 5 órában. Ebből hetente egy dupla (90 perces) órát töltöttünk csevegő feladatokkal, a gimnázium számítógéptermben. A tanév során 23 alkalommal volt csevegő-óra. A diákok az esetek nagy részében egymással, párokban csevegtek, illetve néhány alkalommal hármias csoportokban. A feladatok befejezése után a diákok floppy lemezekre mentették a párbeszédeküket. Ezeket óra után ki nyomtattam, elolvastam és kommentáltam. A diákok a következő órán visszakapták és kijavították a szövegeket. Minden hónapban jeggyel értékeltem a tanulók addigi munkáját.

A feladatok

A tanév során több típusú feladat kipróbálására is lehetőség nyílt. A feladatok egy része zárt végű volt, és a diákoknak az egyetlen lehetséges megoldáshoz kellett eljutniuk. Ilyen volt például a keresztrejtvény, aminek függőleges szavait az egyik, vízszintes megoldásait pedig a másik csevegő kapta meg, és egymásnak küldött definíciók segítségével töltötték ki a hiányzó részeket. Ezt a feladatot csevegve megoldva az egyik páros (T1 és T2) a következő szövegrészletet produkálta. A szövegrészleteket eredeti formában, az esetleges hibákkal együtt idézem. A szöveg melletti oszlopban olvasható a párbeszéd fordítása.

Az esettanulmány célja, hogy egy középiskolás csoport nyelvtanulási folyamatait mutassa be egy iskolai tanév időkeretein belül. A kutatás módszertana kombinálta a kvalitatív és kvantitatív módszereket. A kombinált módszertan előnye, hogy a kutatási probléma több aspektusát fel lehet tárni vele, és a vizsgált jelenségre jellemző folyamatok kvalitatív leírása és a kvantitatív eredmények kiegészítik egymást.

1. Szövegrészlet

[T1] 12 down: white powder, which is bread made of
<T2> um...i dont understand...
[T1] what is the main content of bread?
<T2> flower
<T2> ?[T1] you pronounce it the same way,
but the spelling...
<T2> flour...i really dont know how to spell this
[T1] yes, thats it

Magyar fordítás

[12 függőleges: fehér por, amiből a kenyér van]
[hm...nem értem...]
[mi a kenyér fő tartalma?]
[virág]
[ugyanígy ejtet ki, de a helyesírás...]
[liszt...tényleg nem tudom, hogy kell ezt írni]
[igen, ez az]

A kitalálandó szó az angol flour (liszt) volt, amit T1 körülírt, T2 pedig, kisebb nehézségek megoldása után (angolul azonos a virág (flower) és liszt (flour) szavak kiejtése), kitalált. A csevegésről szóló szakirodalom elsősorban az ilyen típusú feladatok hasznos-

ságát hangsúlyozta, mivel ezekben a nyelvtanulók gyakran kényszerülnek mondanivalójuk módosítására, javítására. (Pellettieri, 2000; Blake, 2000)

A feladatok közt voltak nyílt végűek is, ahol nagyobb szerephez jutott a diákok kreativitása, például szerepjátékok vagy az órán vett szövegek témájában interjúk készítése egymással. A következő szövegrészlet egy szerepjátékból való, amelyben a két csevegő nyomozót játszott, és feladatuk egy veszélyes bűnöző, Lord Lucan elfogásának megszervezése volt.

2. Szövegrészlet

[T3] What are the plans? Or just one plan!
I'm so nervous now! ARGHHHHHHH
<T4> I don't have a plan now, we must think of one.
<T4> So, what I know, that he was in a pub last Tuesday
<T4> He was looked like a simple civilian
[T3] What was he doing?
<T4> Then somebody recognized him, and he escaped, begfore, so I couldn't catch him

Magyar fordítás

[Mik a terveid? Olyan ideges vagyok!
ARGHHHHHHH]
[Most nincs tervem, ki kell találnunk egyet.]
[Tehát, azt tudom, hogy egy kocsmában volt múlt kedden.]
[Úgy nézett ki, mint egy egyszerű civil.]
[Mit csinált éppen?]
[Aztán valaki felismerte, és elmenekült, így nem tudtam elkapni.]

A szerepjátékok szövege, mint a példa is mutatja, nyelvileg összetettebb, és a megnyilatkozások hosszabbak, mint a zárt végű feladat esetében.

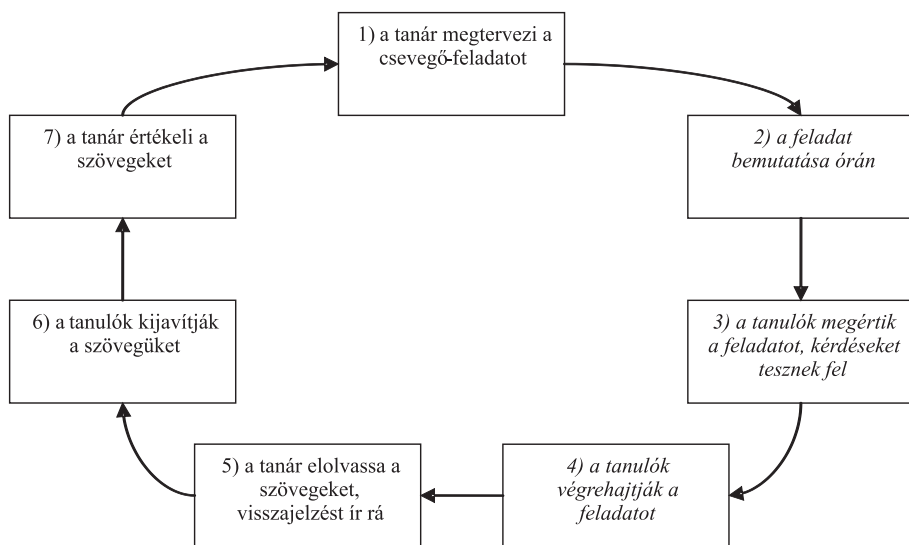
A tanév során elvégzett 23 csevegő feladatot nem határoztam meg előre. A feladatok kiválasztásában, illetve kigondolásában nagyban befolyásoltak a szakirodalomban javasolt csevegő feladatok, a hagyományos, nem csevegő órákon vett anyagok (az órákon a *Language in Use* című tankönyvet használtuk, *Doff és Jones*, 1995, 1997), a résztvevők visszajelzései az előző csevegő-feladatokról, és a résztvevők ötletei a következő csevegő-órákra.

A kutatás eredményei

A kutatás négy területen vizsgálta a nyelvórai csevegés hatását a résztvevők nyelvtanulására. Az első terület a csevegés beépítése volt a nyelvórákba, amely a tanév során szerzett tapasztalatok szerint hét lépésben valósítható meg. A második terület a csevegésnek a résztvevők nyelvtudására és tanulási stratégiáira gyakorolt hatása volt. Ezen a területen arra utalnak az eredmények, hogy a csevegő-feladatok hasznossága nem marad el a hagyományos nyelvórai tevékenységeké mögött. A harmadik vizsgált terület a rendszeresen csevegő nyelvtanulók motivációja és a nyelvórai csevegés iránti attitűdje volt. Az eredmények azt mutatták, hogy a résztvevők a csevegés lépéseinek megértése és begyakorlása után nyelvtudásuk fejlesztésére tudták használni a csevegést, és szívesen végezték a feladatokat. A csevegést csak néhány alkalommal kipróbáló diákok, bár többségük élvezetesen találta a tevékenységet, mint nyelvtanulási tevékenységet nem találta azt különösebben hasznosnak. A negyedik terület a résztvevők nyelvhasználata volt a csevegő-párbeszédekben, melyet a szövegekben található, a kommunikáció 'támogatására' irányuló megnyilvánulások elemzésével vizsgáltam. Az eredmények azt mutatják, hogy minél nagyobb gyakorlatot szereznek a csevegők a médium használatában és a feladatok közös megoldásában, annál kevesebb szükség van a támogató és jelentést tisztázó megnyilvánulásokra. A következő négy alfejezet a négy terület vizsgálatát és eredményeit írja le részletesen.

A csevegő-feladatok bevonása a nyelvórába

Az 1. ábra a csevegő-feladat angolórai alkalmazásának lépéseit ábrázolja. A feladat megtervezése, végrehajtása, a párbeszéd szövegének javítása és értékelése után a tanár az előző lépések tanulságait felhasználva újabb feladatot tervez. A csevegő-ciklus hét lépésével a nyelvórai csevegés eredménye áttekinthetővé vált a nyelvtanulók és a nyelvtanár számára egyaránt. A ciklus 23 alkalommal ismétlődött a tanév folyamán.



1. ábra. A csevegő ciklus hét lépése (a dőlt betűvel írt lépések a nyelvórán történnek)

Az ismétlődő ciklusokban a résztvevők és saját megfigyeléseim alapján folyamatosan változtattam a cikluson, hogy a feladatok minél inkább segíteni tudják a résztvevők nyelvtanulását. A csevegés nyelvórai alkalmazásának négy aspektusa bizonyult döntő jelentőségűnek: a csevegő feladat, a csevegő-párok vagy kis csoportok összetétele, a technikai feltételek és a tantermi környezet.

A csevegő-feladatokból levonható fő tanulság, hogy bár a szakirodalom az egy bizonyos cél elérésére irányuló feladatokat tartja a leghasznosabbnak a nyelvi fejlődés szempontjából, a csoport számára mégis a nyitottabb, kreativitást igénylő feladatok bizonyultak hasznosnak, amelyekben a tanuló saját ötletei, mondanivalója kapott szerepet. A diákok véleményének figyelembe vétele a csevegő-feladatok kiválasztásában pozitívan befolyásolta az órai munkát. A csevegő-párok összetétele szempontjából szintén döntő jelentőségű volt a résztvevők visszajelzése. Míg a szakirodalom (Warschauer, 1996; Toorenhaar, 2002) a nyelvi szint és a számítógépes kommunikációban való jártasság figyelembe vételét javasolja a párok beosztásakor, a vizsgált csoport esetében a tanulók közti szimpátia játszott a döntő szerepet. Két azonosan biztos nyelvtudású és számítógépet ügyesen kezelő diák közti rivalizálás például elterelhette a csevegők figyelmét a feladatról. Példa erre az egyik résztvevő által az évvégi interjúban elmesélt eset:

„Kutató: Milyen szerinted az ideális chat partner?

Tanuló: Ideális chat partner? Hát a Bennel kapcsoltban, vele csináltam kétszer vagy háromszor is chatet. Vele egyetlen baj van. Nagyon jó a szókinccse, nagyon jól beszél angolul, az angoltudása magasan fölöttünk áll, viszont néha, néha olyan a személyiség, amit választ, az egy ilyen pór, alantos és agresszív, ezek után a chatben is agresszív, és körülbelül 8–9–10 mondat után kapásból elkezdünk durvulni, és elkezdjük az angol káromkodási fajtákat szóról-szóra kielemezni, és ez a Ben miatt van. És nem tudtam ellene mit csinálni.”

A technikai feltételek esetében egyértelműen megmutatkozott, hogy a csevegéshez használt szoftver ismerete és a résztvevők jártassága a számítógép kezelésében jelentősen fejlődik a rendszeres csevegés eredményeképpen, és ez a fejlődés hozzájárul a csevegő-ciklusok sikeréhez. Fontos, hogy a tanár jártas legyen a használt program kezelésében, a technikai problémák megoldásában, a csevegők órákon azonban a diákok techni-

kai problémáikat elsősorban egymás segítségével oldották meg. A optimális tantermi környezet biztosítása szintén fontos volt a csevegő órák folyamán, hiszen a feladatokat a résztvevők partnereikkel egy teremben oldották meg, a csevegésen kívül azonban egyéb csatorna használata nem volt megengedett. Így az adott órán együtt dolgozó tanulókat lehetőleg egymástól távoli számítógépekhez kellett ültetni.

Változások a nyelvtudásban és a nyelvtanulási stratégiák használatában

A csevegő csoport nyelvtudásában és stratégiahasználatában történt változások vizsgálata elő- és utótesztekkel történt, melyek eredményeit egy kontroll csoporttal vettem össze. A nyelvtudás mérésére a The European Language Certificates (TELC) B1-es szintű próbavizsgáit használtam. A vizsga a következő részekből állt:

- olvasásértés teszt;
- nyelvi elemek teszt;
- levélírás (írás készség);
- hallás utáni értés teszt;
- szóbeli vizsga (beszéd készség).

A nyelvtanulási stratégiák változásait Oxford (1990) Strategy Inventory of Language Learning tesztjével mértem (7.0-ás verzió). A kontroll csoport szintén ötödik évfolyamos diákokból állt. A mérésekre ebben a csoportban egy tanévvel később került sor.

A 2. táblázat a nyelvi teszt eredményeit mutatja. Az elő- és utó-tesztek eredményeit csoportonként páros t-teszt segítségével hasonlítottam össze. Mindkét csoport szignifikánsan fejlődött az egész teszt eredményét tekintve, és a teszt nyelvi elemeket tartalmazó részén. A produktív készségekben a csevegő csoport íráskészsége, míg a kontroll csoport esetében a beszéd készség fejlődött szignifikánsan. Az eredmények azt mutatják, hogy a csevegő-feladatok hatása hasonló a hagyományos kommunikatív nyelvórai feladatokéhoz, azonban mivel a csevegés során a tanulók írásban kommunikálnak, ez a készségük fejlődik jobban.

2. táblázat. Elő- és utó-teszt eredmények a nyelvi teszten (az eredmények százalékban megadva, a maximum 100%)

Csoport	Csevegő (kísérleti) csoport				Kontroll csoport			
	elő-teszt	utó-teszt	t-érték	p-érték	elő-teszt	utó-teszt	t-érték	p-érték
Olvasás	81	87	- 1,722	n. s.	80	72	0,056	n. s.
Nyelvi elem.	69	76	- 2,495	0,041	52	72	- 5,497	0,000
Írás	50	71	- 3,770	0,007	59	62	-0,819	n. s.
Hallgatás	80	79	0,025	n. s.	71	73	-0,564	n. s.
Beszéd	60	65	- 2,196	n. s.	61	70	- 2,656	0,017
Összes	67	75	- 5,257	0,001	63	71	- 4,946	0,000

3. táblázat. Elő- és utó-teszt eredmények a stratégia kérdőíven (1-től 5-ig terjedő skálán)

Csoport	Csevegő (kísérleti) csoport				Kontroll csoport			
	elő-teszt	utó-teszt	t-érték	p-érték	elő-teszt	utó-teszt	t-érték	p-érték
Stratégiák								
Memória	2,57	2,29	1,561	n. s.	2,10	2,37	- 1,843	n. s.
Kognitív	2,54	2,73	- 5,160	0,001	2,33	2,82	- 3,815	0,002
Kompenzációs	2,9	2,82	0,361	n. s.	3,39	3,36	2,424	n. s.
Szervezés	2,92	3,82	0,499	n. s.	2,75	2,95	- 0,409	n. s.
Érzelmi	2,86	1,90	3,184	0,015	2,75	2,29	1,248	n. s.
Társas	3,04	2,92	0,552	n. s.	2,58	2,80	- 1,403	n. s.
Összes	2,83	2,61	0,772	n. s.	2,68	2,75	- 0,804	n. s.

A nyelvtanulási stratégiák változásait mérő teszt hat területen vizsgálta a stratégiákat: memória-, kognitív, kompenzációs, tanulás-szervezési, érzelmi és társas stratégiákat tar-

talmazott a kérdőív. A résztvevők 50 stratégiát értékelték használatuk gyakorisága szerint, 1-től (soha nem használt stratégia) 5-ig terjedő skálán (nagyon gyakran használt stratégia). A 3. táblázat a két csoport elő-teszt (pre), illetve utó-teszt (poszt) eredményeit mutatja. Az elő- és utó-teszt közötti különbségeket páros t-tesztekkel vizsgáltam.

Mindkét csoport szignifikáns fejlődést mutatott a kognitív stratégiák használatában. Ezek a stratégiák jelen vannak a legtöbb nyelvtanulási tevékenységben. A kategória gyakorlást és ismétlést magába foglaló stratégiákat tartalmazott, például:

„Az általam ismert angol szavakat különbözőképpen próbálom használni. Anyanyelvemben keresek olyan szavakat, amelyek az újonnan tanult angol szavakra hasonlítanak.” (Oxford, 1990, 295.)

A változás lehetséges magyarázata, hogy mindkét csoport tagjai rendszeresen gyakorolták a célnyelvet a tanév során. A csevegő csoport főleg a számítógép közvetítésével, a kontroll csoport pedig beszédgyakorlatok keretében. A résztvevők memória-, kompenzációs, társas és tanulás-szervezési stratégiái nem változtak, a négy kategória stratégiái mindkét méréskor a közepesen gyakran használt stratégiák közé tartoztak. Mivel az elő- és a utó-teszt között egyik csoport sem kapott semmilyen tréninget ezeken a területeken, nem is meglepő, hogy nem történt változás. A csevegő csoport esetében azonban szignifikáns csökkenés volt az érzelmi stratégiák használatában, ami azt sugallja, hogy a csevegő órák folyamán a tanulók szorongás nélkül, szabadon gyakorolhatták nyelvtudásukat.

A szövegek elemzéséből egyértelművé vált, hogy a nyelvtanulók csevegő-feladatok megoldása során erőfeszítéseket tettek egymás megértése érdekében. Így a csevegés során nyelvtudásuk és problémamegoldó-készségük egyaránt fejlődhetett. A nyelvi forma alapozására irányuló stratégiák csökkenése viszont azt mutatja, hogy az idő múlásával a feladatok nyelvi részét érdemes nehezíteni.

Motiváció és csevegés iránti attitűdök

A csevegő csoport tagjainak motivációját három szakaszban vizsgáltam Dörnyei és Ottó (1998) folyamat-központú motiváció modellje alapján: a tanév kezdetekor (beavatkozás/tanulás előtti állapot), a tanév közben (beavatkozás közbeni állapot) és a tanév (és a tanulmány) végén (beavatkozás utáni állapot). A csevegő projekt két szakaszra oszlott,

mivel a hosszabb téli szünet után a beavatkozás újra kezdődött. A három szakasz megfigyeléséhez gyűjtött adatokat az 1. táblázat tartalmazza.

A tanév kezdetén a csoport tagjainak egyértelmű céljai voltak az angol nyelvvel, és saját elmondásuk és a háttér-kérdőív tanulságai szerint céljaik közt szerepelt a középfokú nyelvvizsga letétele, illetve több készségük fejlesztése a tanév során. A tanév közbeni motiváció leírása azt tanúsítja, hogy a tanulók motivációja, és ennek megnyilvánulása az angol órákon igen változó volt. Az akciós állapot első fázisa után lehetősége volt a diákoknak újragondolni saját tanulási terveiket, és a csevegés „rendszerének” ismeretében folytatni a tanulást a második fázisban. A csevegő ciklusok céljainak megértése, és a lépések rutin tevékenységgé válása nagyban segítette a diákokat, hogy a csevegéssel töltött órákat saját nyelvtanulásuk szolgálatába állítsák.

Voltak résztvevők, akik pontosan, figyelmesen hajtották végre a feladatokat, ahogy azt a hagyományos nyelvórákon is tették, míg mások értékelték a csevegő feladatok szabadabb, kötetlen jellegét, de nem fordítottak figyelmet a szövegek javítására. Két résztvevő esetében a néhány hónapos kezdeti szakasz után lett csak egyértelmű, hogyan vezethet angoltudásuk fejlődéséhez egy csevegő-feladat. Ez azt mutatja, hogy a feladatok testre szabása, és a résztvevők véleményének figyelembevétele a csevegő-órák tervezésekor pozitív irányban

befolyásolta a résztvevők motivációját. Az egyik résztvevő a következőképpen írja le a változást az évvégi interjúbán (az „identity-s dolgok” a szerepjátékra utalnak):

„Kutató: Mi volt az, amit nem szeretnél esetleg az órán?

Tanuló: Hú, hát nem is tudom. Néha, hát még az elején, amikor nem voltak még ezek az identity-s dolgok, akkor az elején ilyen érdekes, hát épp az, hogy nem érdekes, hanem hogy szerintem nem annyira jó témák voltak az elején, és ebből, év elején a véleményünk erről a chatről lényegesen más volt, mint most. Legalábbis az enyém. Akkor még annyira nem tetszett ez az egész dolog, de idővel, ahogy a témák egyre jobbak lettek, és egyre jobban el lett találva az a szint, amiről tudunk is beszélni, mert szeretnénk is, úgy egyre jobb volt, és már nem csak az volt, hogy hát ezt most meg kell csinálnunk, és essünk túl rajta, hanem tényleg élvezetes is volt.”

A szerepjáték típusú feladatok népszerűnek és igen hasznosnak is bizonyultak a csoportban. A tanévvégi értékelő interjúbán a nyolc résztvevőből hét pozitívan nyilatkozott a nyelvórai csevegésről, az értékelő kérdőívben pedig mind a nyolc résztvevő azt írta, hogy szívesen vett részt a csevegő-projektben. A visszajelzések közül kiderült, hogy a csevegő-ciklusok módosításai, és az *1. ábrán* mutatott 7 lépés megismerése és begyakorlása pozitívan befolyásolták a résztvevők angol tanulás iránti motivációját.

A résztvevők csevegés iránti attitűdjeit egy kontroll csoportéhoz hasonlítottam, melynek tagjai a tanév során két alkalommal csevegtek az angol órákon. Az összehasonlítás egy általam összeállított kérdőív segítségével történt. A két csoport véleménye hasonlóan pozitív volt a nyelvórai csevegésről: érdekes, szórakoztató, kötetlen és önálló módja a nyelvtanulásnak. A csevegés hasznosságát azonban a csevegő csoport szignifikánsan magasabbak értékelték. A csevegő csoport egyik tagja a következőképp magyarázza a csevegés hasznát:

„Tanuló: Leginkább ez a szerepjáték volt szerintem, ami úgy tényleg jó.

Kutató: Mennyire éreztet ezeket a szerepjátékokat hasznosnak? Hogyan illeszkedett ez a te nyelvtanulásodba?

Tanuló: Hát az hogy, egyrészt itt azért a nyelvtanra is figyeltem, főleg, amikor ketten voltunk. Meg próbáltam így normálisabban fogalmazni, szerintem (nevet).

Kutató: Aha.

Tanuló: Nem olyan alpárian.

Kutató: Mondjuk hogyha órán kapnátok ugyanezt a feladatot?

Tanuló: Hát így beszélni órán, akkor az úgy tök más. Tehát akkor így miközben beszélek nem fogok arra figyelni, hogy most használok-e xy szórendet, hanem beszélek. Ott meg lehet erre figyelni.”

A vizsgálat tapasztalatai azt mutatják, hogy a csevegés akkor válhat motiváló eszközzé a nyelvórán, ha

- a tanulók ismerik a csevegő-órák menetét, és tisztában vannak annak céljaival (tehát van egy állandó kerete a csevegésnek, lásd *1. ábra*;
- a tanár figyelembe veszi a tanulók visszajelzéseit a feladatok megtervezésekor;
- és a tanulók rendszeres visszajelzést kapnak órai munkájukról, szövegeikről.

A fenti lépések hozzásegítik a nyelvtanulót sikeres akciók tervezéséhez, és mint az a tanulmány résztvevői esetében is kiderült, saját tanulási stratégiáik kialakításához.

Nyelvhasználat a csevegő-párbeszédekben: alapozó stratégiák

A tanulók nyelvhasználatát a csevegő-párbeszédekben Clark (*Clark és Schaefer*, 1989; *Clark*, 1996) alapozó elméletének segítségével elemeztem (a részletes tanulmányt lásd *Eszenyi és Van der Wijst*, 2006). Clark elmélete szerint a párbeszédben résztvevő felek beszélgetésük során a köztük meglevő közös alapra támaszkodnak, és annak kibővítésére törekednek. A közös alap tartalmazza a beszélgető felek által birtokolt információkat, tudásukat, elképzeléseiket. A szövegekben az olyan megnyilvánulásokat vizsgáltam, melyek nem a párbeszéd témájáról szólnak, hanem a kommunikáció folyamatát, és a felek

közti közös alap alakulását támogatják. A 6 szerepjáték típusú szöveg-csoport (egy adott alkalom összes szövege) vizsgálata során 17 különböző típusú alapozó stratégiát különböztettem meg. A stratégiákat 4 csoportba osztottam:

- a párbeszéd tartalmára irányuló stratégiák,
- a párbeszéd nyelvi formájára irányuló stratégiák,
- a párbeszéd menetét támogató stratégiák,
- a feladat menetét támogató, valamint a csevegés médiumára jellemző stratégiák.

A stratégiák longitudinális változásait a tanulmány első harmadában (7. és 9. alkalom) és végén (21. és 23. alkalom) tartott 2–2 csevegő-óra szövegeiben azonosított stratégiák összevetésével vizsgáltam. A szövegekben a nyelvi formát, illetve a feladatot és csevegő-médiumot alapozó stratégiák száma szignifikánsan csökkent. Ennek magyarázata, hogy a rendszeres csevegéssel nőtt a tanulók közös alapja, és ezeken a területeken kevesebb alapozásra volt szükség. A tartalom és a párbeszéd menetét alapozó stratégiák száma azonban nem változott, ami azt mutatja, hogy a résztvevők minden új párbeszédben új közös alapot teremtenek, és stratégiákat alkalmaznak a sikeres kommunikáció érdekében.

A szövegek elemzéséből egyértelművé vált, hogy a nyelvtanulók csevegő-feladatok megoldása során erőfeszítéseket tettek egymás megértése érdekében. Így a csevegés során nyelvtudásuk és problémamegoldó-készségük egyaránt fejlődhetett. A nyelvi forma alapozására irányuló stratégiák csökkenése viszont azt mutatja, hogy az idő múlásával a feladatok nyelvi részét érdemes nehezíteni, tehát az 1. ábra (a csevegő ciklus 7 lépése) első lépésénél a tanárnak arra is kell gondolni, hogy az újonnan tanult, vagy esetleg a szövegekben gyakran problémásnak bizonyuló nyelvi elemek (szókincs, nyelvtani szerkezetek) használatát is magába foglalja a feladat.

Összefoglalás

Kutatásom eredményei azt mutatják, hogy a csevegés bevonása a középiskolai nyelvórákba pozitívan befolyásolja a tanulók nyelvtanulási folyamatát. A tanulmány egyik célja, hogy bemutassa, hogyan alkalmazható a csevegés a középiskolai nyelvóra keretein belül, és milyen lépések előzzék meg és kövessék a feladatok végrehajtását. A tanulmányban bemutatott csoport esetén keresztül feltárja a kutatás, hogy a csevegés mely aspektusait kell a nyelvtanárnak figyelemmel kísérnie és folyamatosan a csoporthoz igazítani annak érdekében, hogy a kommunikáció e modern, sok középiskolás által igen kedvelt formája motiváló és hasznos eszközként funkcionáljon a nyelvórán, és a tanulók nyelvi fejlődését szolgálja. A címben olvasható kérdésre válaszolva, hogy miért csevegjenek diákjaink a nyelvórán, a tanulmány elején kilenc pontban összefoglalva leírtam a csevegés fő értékeit. Lezárásként szeretnék a hogyan kérdésre is kilenc pontban választ adni az új eszköz nyelvórai alkalmazása iránt érdeklődőknek.

Hogyan építsük be a csevegő-feladatokat a nyelvórákba?

Legyen kerete a nyelvórai csevegésnek, amit a diákok is ismernek

A módszer megismerése, megszokása időt igényel. Sok diák számára a számítógép kezelése is nehézséget okozhat eleinte. Így az első egy-két alkalomtól ne várjunk tökéletes eredményeket!

Legyen jártas a nyelvtanár a csevegő-program használatában

Az első néhány alkalmon legyen ott a számítástechnika tanár is, ha ez megoldható. Így nem veszélyeztetik az óra sikerét a kisebb technikai problémák. A nyelvtanár mellett a diákok is tudnak egymásnak segíteni, ha problémák adódnak például a programba való

belépéssel, vagy a szöveg mentésével. Erre érdemes biztatni is őket, hiszen a társak közötti együttműködés jótékonyan hat a csoport közös munkájára.

A feladatokat párokra, esetleg hármas csoportokra tervezzük

Így biztosíthatjuk, hogy mindenki részt vesz a párbeszédben, és nem válik követhetetlené a párbeszéd, mint ahogy az gyakran előfordul a nagyobb csoportok csevegő-párbeszédeiben. (Herring, 1999)

A csevegő feladatok előtt érdemes egy olyan feladatot beiktatni, ami ráhangolja a diákokat az adott témára, és aktivizálja az ehhez szükséges szókincset

A csevegő feladat után a feladathoz kötődő írás-, esetleg beszéd feladatot lehet adni. Az előbbi a számítógépen is végezhetik a diákok. A tanár ezzel is arra motiválja a csevegőket, hogy figyelmesen végezzék a feladatot. A három egymás utáni feladat, különösen a kezdeti szakaszban, mikor a diákoknak még nincs gyakorlata a csevegésben, több időt vehet igénybe, mint egy 45 perces óra. Ezért érdemes dupla órán csevegni.

A csevegő-feladatok témái kapcsolódjanak a hagyományos nyelvórák témáihoz, és a diákok világához

A diák találjon ki magának egy személyiséget, akinek a bőrébe bújva elvégzi majd a szerepjáték-feladatokat. A tankönyv szövegeihez kapcsolódva is kigondolhat a nyelvtanár csevegő-feladatokat, például szókincs-rejtvényt, interjú-készítést vagy szerepjáték-feladatot. A tankönyv feladatai közt is akadnak csevegve elvégezhetőek. Saját csoportomban az egyik legsikeresebb feladat a tankönyvből jött: a diákok hármas csoportokban csevegve mesélték el a legizgalmasabb, legmulatságosabb, legszerencsésebb dolgot, ami valaha történt velük. (Doff és Jones, 1997, 9.)

Kapjon szerepet a diákok visszajelzése a csevegő-órák tervezésében

A nyelvtanulók bevonása saját tanulási tevékenységeik megtervezésébe növelheti a nyelvórák hatékonyságát és a résztvevők motivációját, hogy jól teljesítsenek.

Kapjanak a diákok rendszeres visszajelzést csevegő-párbeszédeik tartalmára és nyelvhasználatára

A kinyomtatott párbeszédeket a csevegő-óra után minél hamarabb mutassuk meg a diákoknak (ha lehet, a következő órán), jelöljük meg a nagyobb, esetleg mindig visszatérő hibákat (de ne minden hibát, ez demotiváló lehet!), és kérjük meg őket, hogy próbálják kijavítani azokat. Értékelje a nyelvtanár a kijavított szövegeket. Így a nyelvtanuló értékelni tudja saját órai munkáját, nyelvi haladását is.

A csevegő-feladatok jelentsenek nyelvileg kihívást a nyelvtanuló számára

A nyelvtanár építse be a feladatokba az újonnan tanultakat, és a feladat bevezetésekor hívja fel a nyelvtanulók figyelmét a feladat fókuszára. A csevegés közben kísérelje mindig figyelemmel a párok vagy csoportok munkáját. A csevegés közben gyakran merülnek fel nyelvvel kapcsolatos kérdések a nyelvtanulóknál, használjuk ki ezeket a lehetőségeket, és támogassuk a csoporttársak közötti beszélgetést is csevegés közben, ha nyelvi kérdésekről van szó. Csevegés közben nem kell feltétlenül csöndnek lenni az osztályban.

Ha van a csoportnak cserekapcsolata, vonjuk be őket is a csevegésbe néhány alkalommal

Mivel diákjaink rendszeresen csevegnek a nyelvórán, a feladat technikailag és tartalmilag sem jelent majd problémát. A külföldi partnerrel való csevegést praktikus a nyelvóra keretein kívül végezni, otthon, vagy iskola után. Ideális téma lehet a diákok életmódja, a város, ahol laknak, de akár egy épp aktuális téma megvitatása is. Az „interkulturális” cseve-

gő-feladathoz is bátran használhatjuk az órai csevegés néhány lépését: biztassuk a diákokat a szöveg elmentésére, és felajánlhatunk jó pontokat, vagy jegyet azok beadásáért! A nyelv-óra keretében megoszthatják a nyelvtanulók egymással szövegeiket és élményeiket. (1)

Jegyzet

(1) A jelen tanulmány alapjául a 2006 áprilisában benyújtott doktori disszertációm szolgált, lásd az irodalomjegyzékben.

Irodalom

- Beauvois, M. H. (1992): Computer-assisted classroom discussion in the foreign language classroom: conversation in slow motion. *Foreign Language Annals*, 25. 5. 455–464.
- Blake, R. (2000): Computer mediated Communication: a Window on L2 Spanish Interlanguage. *Language Learning & Technology*, 4. 1. 120–136.
- Blasszauer, János (2000): *Computer-Supported Collaborative Projects at Two Secondary Schools in Nagykanizsa*. Szakdolgozat, Pécsi Tudományegyetem, Bölcsészettudományi Kar.
- Bujdosó, Iván (2001): Csevegő csatorna az interneten. A nyelvtanítás-tanulás új, ígéretes eszköze. In Bábosik I. – Barkó E. – Széchy E. (szerk.): *Doktoranduszok bemutatkozása. A neveléstudományi doktoranduszok első országos konferenciája II. kötet*. ELTE BTK Neveléstudományi Intézet, Budapest. 1–11.
- Chapelle, C. (2000): Is network-based learning CALL? In Warschauer, M. – Kern, R. (szerk.): *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge. 204–228.
- Clark, H. H. (1996): *Using language*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Clark, H. H. – Schaefer, E. F. (1989): Contributing to discourse. *Cognitive Science*, 13. 3. 259–294.
- Creswell, J. W. (1994): *Research Design. Qualitative and Quantitative Approaches*. Sage Publications, Thousand Oaks.
- Doff, A. – Jones, C. (1995): *Language in Use Intermediate*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Doff, A. – Jones, C. (1997): *Language in Use Upper-intermediate*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Doughty, C. – Pica, T. (1986): Information gap tasks – do they facilitate second language acquisition? *TESOL Quarterly*, 20. 2. 305–325.
- Dörnyei Z. – Ottó I. (1998): Motivation in action: a process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, 4, 43–69.
- Eszenyi Réka (2006) *Online Chat in the Secondary School EFL Class. The effects and implications of including pair/peer online chat tasks in the English class*. Ph.D Disszertáció, Eötvös Lóránd Tudományegyetem.
- Eszenyi R. – Van der Wijst, P. J. (2006): Grounding techniques in computer-mediated classroom tasks. *Belgian Journal of English Language and Literatures*. New Series 4. 151–168.
- Gass, S. (1997): *Input, Interaction and the Second Language Learner*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey.
- Herring, S. C. (1999): Interactional coherence in Computer Mediated Communication. *Journal of Computer-mediated Communication*, 4. 4. <http://jcmc.indiana.edu/vol4/issue4/herring.html>
- Kern, R. (1995): Restructuring classroom interaction with networked computers: effects on quantity and characteristics of language production. *The Modern Language Journal*, 79. 4. 457–476.
- Közös Európai Referenciakeret. Nyelvtanulás, nyelvtanítás, értékelés*. (2002): Pedagógus-továbbképzési és Információs Központ Kht., Budapest.
- Lee, L. (2002): Enhancing Learners' Communication Skills through Synchronous Electronic Interaction and Task-Based Instruction. *Foreign Language Annals*, 35. 1. 16–24.
- Long, M. (1983): Native speaker, non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics*, 4. 2. 126–141.
- Negretti, R. (1999): Web-based Activities and SLA: a Conversational Analysis Research Approach. *Language Learning & Technology*, 3. 1. 75–87.
- Oxford, R. (1990): *Language learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Newbury House Publishers, New York.
- Pellettieri, J. (2000): Negotiation in Cyberspace: The Role of Chatting in the Development of Grammatical Competence. In Warschauer, M. – Kern, R. (szerk.): *Network-Based Language Teaching: Concepts and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge. 59–86.
- Pica, T. – Kanagy, R. – Falodun, J. (1993): Choosing and using communication tasks for second language research and instruction. In Crookes, G. – Gass, S. (szerk.): *Tasks and language learning*. Multilingual Matters, London. 9–34.
- Poullisse, N. (2002): Chatten in het talenonderwijs. Wat kunnen we leren van de ervaringen? *Levende Talen*, 2. 3. 3–13.
- Swain, M. (1985): Communicative competence: some roles of comprehensible input and comprehensible output on its development. In Gass, S. – C. Madden (szerk.): *Input in second language acquisition*. Newbury House, Rowley MA. 235–256.
- Toorenaar, A. (2002): Chatten in de les. Een onderzoek naar de meerwaarde van het chatten voor het NT2-onderwijs. *Levende Talen*, 3. 2. 14–23.

Varonis, E. – Gass, S. (1985): Non-native/non-native conversations: A model for negotiation. *Applied Linguistics*, 6. 1. 71–90.

Warschauer, M. (1996): Comparing face-to-face and electronic communication in the second language Classroom. *CALICO Journal*, 13. 1. 7–26.

Eszenyi Réka

Károli Gáspár Református Egyetem,
Néderlandisztika Tanszék

A fordítás és az értelmező közösségek

„Európában a fordítások azért örvendenek komoly elismertségnek, mert a mindenkor kultúra identitását biztosító bevált eszközök.”

(Wolf Lepenies) (1)

Beszélhetünk-e értelmező közösségekről a fordítás kapcsán; és megfordítva, az értelmező közösségek kontextusában milyen tevékenységet nevezhetünk fordításnak. A dolgozat erre a két kérdésre keresi a választ, vagyis a fordítás és az értelmező közösségek összefüggéseit, problematikáját próbálja vázlatosan ismertetni.

Az értelmező közösség (interpretative community) Stanley Fishtől származó fogalma számos vitát indukált a hazai elméleti gondolkodók körében (és ez a folyamat nem tekinthető lezártnak), (2) amelyek tétje többek között a fogalom jelentésének és érvényességi körének meghatározása volt. (3) A problémafelvetés jelentősége, aktualitása azonban mégsem elsősorban az elméleti koncepciók kidolgozásában áll, hanem sokkal inkább gyakorlati természetű, erre mutat rá Kálmán C. György *Elméletalkotói közösségek* című tanulmányának bevezetőjében: „Az értelmező közösségek problémája (léttük, idő-, térbeli és szociális kiterjedésük) több évtizede jelen van az irodalomelméleti diskurzusban. A diskurzus szempontjából ennek a problémakomplexumnak nem a megoldása, megválaszolása lényeges (ha ez egyáltalán lehetséges volna), hanem sokkal inkább a jelenléte; az, hogy áthatja a diskurzus egy részét, hogy újra meg újra átfogalmazódik, lebontódik és megint felépül, félretolható és minduntalan visszafurakszik, az egyes elméleti iskolák kénytelenek vele (elutasító vagy problematizáló, megkerülő vagy szembenéző, átalakító vagy megőrző) viszonyba lépni.” (4)

Ez a megállapítás lehetővé teszi számunkra (sőt arra ösztönöz), hogy a különböző tudományágak, elméleti irányzatok, illetve metódusok létmódját az értelmező közösség (meghatározhatatlan, de jelenlévő) fogalma mentén újragondoljuk. Ilyen újragondolás/értelmezés apropójául szolgálhat a fordítástudomány (vagyis a fordításelmélet és a fordítástechnika) terminológiája, módszertana.

Fordítás: közvetítés

A különböző filozófiai, nyelvészeti vagy irodalomelméleti alapozású fordításelméletek között nehéz olyan pontot találnunk, amely mindegyik szemlélet szerint elfogadható. Mégis, kisebb-nagyobb általánosítások révén fellelhetünk egy ilyen mozzanatot, ez pedig a „közvetítés” jelenléte az egymástól elkülönülő elméletekben (persze el kell tekintenünk attól, ahogy az egyes irányzatok, nyelvek vagy kultúrák, szövegek vagy befogadók között értik ezt a tevékenységet).

Ahogy a „közvetítés” milyenségéről, úgy a lehetőségeiről is megoszlanak a vélemények. Az ekvivalencia fogalmával operáló elméletek (a következőkben csak a német nyelvészeti fordításelmélet alapművére, Werner Koller *Einführung in die Überset-*

zungswissenschaft című könyvére hivatkozunk) (5), megkülönböztetik a célnyelvet (Zielsprache) és a forrásnyelvet (Ausgangssprache), amely között „átjárhatóságot” tételeznek: a célnyelvi szöveg különböző, rendszerezhető „átváltási műveletek” mentén a forrásnyelvi szövegből jön létre: a fordító feladata az, hogy megkeresse, fellelje a célnyelvben a forrásnyelvi szöveg kifejezéseivel ekvivalens elemeket, szemantikai, fonetikus, szintaktikai és grammatikai szempontok szerint. Ezzel szemben Walter Benjamin *Die Aufgabe des Übersetzers* című, gyakran idézett esszéjében a feladat kettős értelemben szerepel: jelenti a teljesítendő penzumot, ami „fel van adva”, és a teljesíthetetlen célt is, amit „fel kell adni” (6), hiszen „ahogy a tangens a kört futólag és csak egyetlen pontban érinti, és ahogy bizonynyal ez az érintés, de nem a pont, írja elő törvényét, mely szerint egyenes pályája ível tovább végtelenbe, úgy érinti a fordítás illékonyan, s az értelemnek csak végtelen apró pontján az eredetit, hogy a hűség törvénye szerint a nyelvmozgás szabadságában kövesse legsajátabb pályáját.” (7)

Walter Benjamin metaforája, az egymást egy pontban érintő síkidomok képe, valamint az ekvivalencia-fogalmat tételező forrásnyelv-célnyelv oppozíció között azonban – bármennyire „másról” beszél is a két elmélet – találunk egy lényeges közös vonást, ez pedig az eredeti és a fordítás jól érzékelhető elkülönítése. Mindkét szerző fogalomhasználata a térbeliséggel függ össze: Kollernél az eredeti művet tekintve kiindulópontnak (Ausgang) műveletek övezte útvonalon jutunk el a fordításhoz, amelynek létrejötte tevékenységünk célja; Benjamin pedig a síkgeometria fogalmai segítségével teszi nyilvánvalóvá, hogy mű és átültetése között átfedésről, részleges azonos-ságról, közös területről nem beszélhetünk. Vagyis, nem túlzás azt állítanunk, hogy mindkét fordításelmélet „nyelvterületeket” különít el egymástól, ezt a tézist tovább gondolva pedig azt mondhatjuk, az elkülönített nyelvek „közösségeket” is jelölnek: a fordítás alapvetően funkcionális műfaj, amely a célnyelvi (olvasó)közönség igényeit hivatott kielégíteni: a nem anyanyelvi befogadók köre teszi szükségessé a fordítás létrejöttét, és határozza meg létmódját. A fordítás alapvetően „számára” közvetít, Koller és Benjamin pedig az idegen nyelvi olvasó előismereteit, szokásait veszik figyelembe akkor, amikor megkísérlik szabályokkal leírni például a személynevek fordítását; vagy épp ellenkezőleg, a fordítás „feladásáról” beszélnek.

A fordítás, amely alapvetően nyelvészeti terminusként került be a köztudatba, tágabb értelemben az értelmező közösségek elméletében is helyet kaphat (és természetesen az értelmező közösség fogalma is látenszen jelen van a fordítástudományokban). Végezetül, mintegy zárójelesen megjegyezhetjük: úgy tűnik, a globális világ felé való elmozdulás a tudományok nyelvének autonómiáját is felszámolni hivatott.

Nyelv, közösség, értelmezés

„A nyelv ismerettár, amennyiben közös emlékezet és közlés (kommunikáció), amely képzeletbeli közösséget teremt.” (8) Szegedy-Maszák Mihály megállapítása számunkra azzal a tapasztalattal jár, hogy a „nyelvközöttségben” elgondolt fordítást „képzeletbeli” közösségek közti kapcsolóelemként is értelmezhetővé teszi. A szerző *A megértés módzatai: fordítás és hatástörténet* című könyvében a hátoldalon található ajánlás szerint arra keresi a választ, mi jellemzi a műalkotások létmódját, pontosabban milyen tapasztalatokat könyvelhetünk el az új nyelvi környezetbe helyezett mű pozicionáltságára vonatkozóan. Ennek feltérképezése három fogalom kiemelésével, magyarázatával történik: Szegedy-Maszák a nemzet, a nyelv és az irodalom szoros viszonyát, egymásból való

származtathatóságát tételezi: kiindulópontként szolgál számára az (anya)nyelv fogalma, amely segítségével értelmezhető az irodalom és a nemzet is. A nyelv által létrehozott közösség, amely identitással rendelkezik, maga a nemzet: „A nemzetállamok létrejövetele az irodalmat s bizonyos mértékig általában a művészeteket a nemzetjellemnek, valamely (elképzel) közösségnek, sőt az állam önállóságának megtestesülésévé alakította.” (9)

Ha pedig a közös nyelv identitásképző funkcióval bír, akkor minden más nyelvű szöveggel, kultúrával való találkozás az „idegenség” felismerése: ezt kell(ene) áthidalnia a fordításnak, amely különböző nyelvközösségek találkozása mentén jön létre. A fordítás minden esetben az idegen kultúrához való hozzáférésre tesz kísérletet, és – ha az identitást Szegedy-Maszák nyomán a nyelv képződményeként értjük – minden esetben kudarcot vall. Vagyis két nyelv, közösség, kultúra különbségét jelzi, tovább lépve pedig az értelmező közösségek elkülönülése érzékelhető benne, hiszen Veres András Stanley Fish-olvasata szerint „értelmezés és közösség végső soron feltételezik egymást”. (10) A fordítás ilyen értelemben értelmezőközösségek közti kapcsolatteremtés, egyfajta híd a különböző szituáltaságú olvasói/szerzői csoportok között. A fordítói tevékenység során előtérbe kerülnek a „célnyelvi csoport” előismeretei, preconcepciói, szokásai, nyelvhez való viszonya stb. (Esterházy Péter például Hans Magnus Enzensberger, Irene Dische és Michael Sowa mesekönyvének (11) fordítása során a mese utalásait a német nemzeti múltira, amelyek a főhős nyúl személyiségét, világnézetét, kalandjait nagy mértékben befolyásolják, a magyar múlt elemeivel helyettesítette, és egyfajta önmitológiával dúsította az eredeti szöveget, hiszen a magyar olvasóban a mű címe a „sztáírír” kultuszába illeszkedő mű preconcepcióját idézte elő. S egy hasonló példát olvashatunk Szegedy-Maszák Mihály egy tanulmányában: Eliot *Daniel Deronda* című könyvét említi, amelyet a magyar anyanyelvű olvasó tévesen beszélő névként értelmezhet.) (12)

A fentiek alapján azt mondhatjuk, nemcsak a fordítás értelmezés, hanem az eredeti mű is a fordítás befogadói is értelmező közösségeknek tekintendők.

Kánon, fordítás, kultúra

Odorics Ferenc szemlélete szerint a kánon fogalma az értelmező közösségek kontextusában jelenti az interpretáció mögött meghúzódó alapot, engedélyezés és tiltás legitimációs szabályrendszereként a hivatásos olvasók révén működik. (13) Szegedy-Maszák a fordítás kontextusában értelmezi ezt a fogalmat: szerinte az idegen nyelvre fordított, illetve nem fordított művek elkülönülése a világirodalmi kánonképzés jelentős motívuma: a magyar irodalom az idegen nyelvi (angol nyelvi) olvasó számára csak fordításokból ismert. A (tegyük hozzá: jól) lefordított magyar művek „listája” azonban nem esik egybe a magyar irodalom intézményrendszerén belül kanonizált művekkel, ezért fordulhat elő, hogy például Harold Bloom *The western canon* című művében a legelismertebb magyar szerző Németh László, akinek kánoni pozíciója a magyar irodalomtörténetben ma igen csak kérdéses. (14) A két szemléletet összevonva, a kánon–értelmező közösség–fordítás viszonyrendszerében tételeznünk kell a fordítói tevékenység mögötti „alapot”, vagyis feltételeznünk kell, hogy a fordítandó művek kiválasztása, valamint a fordítói eljárások valamely meghatározott (kánoni) elv szerint mennek végbe, amely lehet valamely elméleti bázis, „csoportnorma” és az adott műről/nyelvről/népről közvetíteni kívánt kép által meghatározott szándék is.

Ezen a ponton indokoltá válik, hogy a fordítás fogalmát tágabban, a kultúrák közötti interakciók felől értelmezzük. Hiszen ez a műfaj közvetlenül a nyelvek között közvetít, indirekt módon azonban egyes olvasók, nyelvközösségek, népek közötti kommunikáció, híd létrejöttét szolgálja. Nem véletlen, hogy a ma aktuális kultúratudományok (cultural studies) a fordítás fogalmát átemelték saját terminológiájukba, az antropológiai, szociológiai tevékenységet ezzel jellemezve, illetve a fordítás módszertanának sémáit alkal-

mazva, vagyis N. Kovács Tímeát idézve „az az elképzelés, hogy a szavak, szövegek mélyén van valami, ami átvihető egy másik nyelvbe, társult a nyelvekkel és helyekkel összekötött kultúra fogalmával [...] Jelentésnek, szövegnek, irodalomnak, és a kultúrának az ilyen módon egyformára szabott fogalmai egymásra rétegződtek.” (15) A módszer, amit a társadalomtudományok „fordításként” értékelnek, nem más, mint az antropológus/szociológus törekvése arra, hogy az általa vizsgált terep (csoport, nép, nemzetiség, társadalmi réteg) működésmódját feltérképezze és a saját kultúrája, társadalma számára értelmezhetővé tegye. A fordítói tevékenység a társadalomtudományok esetében is „dekódolás”: a mindenkori „másik” létmódja ugyanis az egyén számára hozzáférhetetlen, ennek ellensúlyozására tesz kísérletet a fordítás mint kulturális gyakorlat, amikor az értelmező közösségek egymástól való elkülönülését akceptálja és magára vállalja a közvetítést. (16)

A fordítás tehát, amely alapvetően nyelvészeti terminusként került be a köztudatba, tágabb értelemben az értelmező közösségek elméletében is helyet kaphat (és természetesen az értelmező közösség fogalma is látenszen jelen van a fordítástudományokban). Végezetül, mintegy zárójelesen megjegyezhetjük: úgy tűnik, a globális világ felé való elmozdulás a tudományok nyelvének autonómiáját is felszámolni hivatott.

Jegyzet

(1) Lepenies, Wolf: A kultúrák fordíthatósága. In N. Kovács Tímea (2004, szerk.): *A fordítás mint kulturális praxis*. Jelenkor, Pécs.

(2) Ld. mindenekelőtt a következő tanulmánygyűjteményt: Kálmán C. György (2001, szerk.): *Az értelmező közösségek elmélete*. Balassi, Budapest.

(3) Vö.: Benyovszky Krisztián (2003): A közösség értelmezése – az értelmezés közössége. *Literatura*, 1. 107.

(4) Kálmán C. György: *Elméletalkotói közösségek*. In: Kálmán, 2001, 113.

(5) Koller, Werner (1992): *Einführung in die Übersetzungswissenschaft*. Quelle und Meyer. Heidelberg-Wiesbaden.

(6) Ld. Szegedy-Maszák Mihály (2004): *A megértés módozatai: fordítás és hatástörténet*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 12.

(7) Benjamin, Walter (2001): A műfordító feladata. In: uő.: *„A szírének hallgatása”*. Osiris, Budapest. 81–82.

(8) Szegedy-Maszák, im. 10.

(9) Uo. 25.

(10) Ld.: Veres András: Az értelmező közösség: fikció vagy realitás? In *Az értelmező közösségek elmélete*. 79.

(11) Dische, Irene – Enzensberger, Hans Magnus – Sowa, Michael (2005): *Esterházy. Egy házy nyúl csodálatos élete*. Magvető, Budapest.

(12) Szegedy-Maszák, Mihály (1998): Fordítás és kánon. In Kabdebó Lóránt – Kulcsár Szabó Ernő: *A fordítás és intertextualitás alakzatai*. Anonymus, Budapest. 87.

(13) Idézi Veres, im. 81.

(14) Vö.: Szegedy-Maszák, 2004. 97.

(15) N. Kovács Tímea: Kultúrák, szövegek és határok: a fordítás. In uő. (2004, szerk.): *A fordítás mint kulturális praxis*. Jelenkor, Pécs. 6.

(16) Ld. a fentebb idézet *A fordítás mint kulturális praxis* c. kötetet.

Nagy Csilla

Miskolci Egyetem, BTK,
Irodalomtudományi Doktori Iskola

Az esztétikán innen és túl?

A tömegfilm esztétikai megközelítése

A mozgóképi kifejezőmód a tömegkultúra alapvető jelentőségű alkotóeleme. A film mint tömegművészet – és mint médium – nagymértékben oka annak, hogy manapság sok szó esik a képek inváziójáról, az ikonoszféra kiépüléséről és hatalmáról. Szemléletmódom és vizsgálati módszerem talán sokak számára magától értetődő, és ezért is úgy gondolják, nem igényel különösebb bátorságot a téma felvetése. Vitathatatlan, hogy a film legjellegzetesebb sajátosságai között tartjuk számon az alábbiakat:

– felhasználja és szintetizálja a korábbi kifejezőmódokat (a „hetedik művészet”);

– csaknem minden esetben team hozza létre, tehát többnyire nem az individuum, hanem egy alkotói kollektíva üzeneteit hordozza;

– technikai eszközök révén sokszorosított, olyannyira kópiákban létező médium, hogy nem is tartjuk számon az eredetijét; Walter Bejaminnal együtt tehát feltehetjük a kérdést, van-e, lehet-e egyáltalán igazi aurája (*Benjamin*, 1969);

– a filmek domináns hányada tömegfogyasztásra szánt; igen hamar – már a genezist követő években – kiépült és ma is virágzik a mozgókép-ipar.

A film tömegmédium-jellegét bizonyító érveim sora egyáltalán nem teljes, mégsem a felsorolás hiányos volta okoz megértési zavarokat bizonyos körökben. Sokkal inkább az, hogy a klasszifikálódott, akadémista esztétikában, filmtörténet-írásban, de még a filmkritika mindennapos gyakorlatában is az úgynevezett egydimenziós esztétikai szemléletmód kanonizálódott.

A felsorolt szempontok alapján főleg Flusser (1990), Virilio (1992), Tillmann (1992), Lányi (1998) munkája érdemel figyelmet. Én magam szintén többször publikáltam e témakörben. (*Török*, 1997, 2000)

Az egydimenziós (film)esztétikai szemlélet modellje

A látszólag kétpólusú modell valójában egypólusú, mert csak az autonóm filmművészetre mond igent, de ami „alatta” van, azt ártalmas giccsnek tartja, elutasítja, kirekeszti a filmesztétikai vizsgálatok köréből. Meggyőződésem, hogy a „jó filmek” és a „rossz filmek” címkézés ugyanúgy elhibázott, mint ahogy a játékfilm-termés művészetre és giccsre történő redukálása is!

Az egydimenziós (film)esztétikai szemlélet bizonyítása

A tömegkultúra moduljaiból építkező mozgóképfajták – pl. a közönségfilmek – esztétikai megközelítése hazánkban egyáltalán nem elfogadott. (Kivételes helyzetben legfeljebb néhány televíziós műfaj van, de az elemzések többsége leragad a publicisztika szintjén.)

A filmmel mint tömegművészeti jelenséggel, mint mozifolklórral nálunk csupán Király Jenő és néhány tanítványa – ide sorolom magamat is – foglalkozik a fontosságának megfelelő felelősséggel és alázattal. A tömegfilm-elmélet úttörő jelentőségű műveit hazánkban kivétel nélkül Király Jenő jegyzi. (*Király*, 1981, 1982, 1983, 1993, 1998)

Vajon miért jár ennyire gyerekcipőben a tömegfilmek esztétikai elemzése? Miért ilyen nagyfokú az esztétika és a filmtudomány művelőinek ódzkodása?

A filmelméleti szakemberek sznobizmusa, előítéletes gondolkodása, a szórakoztatóipar alacsony társadalmi presztízse, a hazai közönségfilmek sikertelensége egyaránt oka a lemaradásnak. A tömegfilmek esetleges rehabilitálása miatti ijedelem is jelen van a közgondolkodásban. Néhány filmtoretikus ma is úgy véli, hogy a téma tudományos kutatása, illetve a kutatási eredmények közzététele növeli a tömegfilmek elismertségét, ugyanakkor csökkenti az autonóm művek iránti érdeklődést. Én úgy látom, hogy a mozgókép-kultúra legismertebb magyar kutatói – esztéták, filmtörténészek, kritikusok – úgy félnek a tömegfilmekről, mint a tűztől! Ezért vagy nem foglalkoznak a filmtermés 90–95 százalékát kitevő produktumokkal, vagy lekezelően viszonyulnak a kommersz mozi-darabokhoz. Esküsznek a forma eredetiségére, de „gyanús” nekik a forma tökélye, díjazták a kockázatvállalás merészségét, de elutasítják a biztonságos hatáskiválasztást, tisztelegnek a nagy szerzők előtt, de megfricskázzák a részfeladatokat profi módon megoldó specialistákat, a szándékesztétika bűvöletében lebecsülik az eredményesztétikát. Ilyen példák tömkelegét produkálja a legolvasottabb szakfolyóirat, a Filmvilág „Láttuk még” és „Ollózó” rovata. Megfigyelhető a lapban, hogy a kritikusok a legtöbb hollywoodi közönségfilmet nem esztétikai struktúráként elemzik – ha egyáltalán említést tesznek róluk –,

hanem úgy tesznek, mintha a tömegfilmeknek semmi közük sem volna az esztétikai szférához. Márpedig ha tetszik, ha nem, a tömegfilmek ugyanúgy korunk esztétikai lenyomatai, mint ahogy Bergman, Fellini vagy Tarkovszkij alkotásai.

Filmes szocializációm meghatározó szakasza egybeesett a magyar filmművészet virágkorával, az 1960-as évekkel. Ezért kezdetben én is az autonóm művészet és az egydimenziós esztétikai szemlélet elkötelezett híve voltam. Azonosultam egy Goethének tulajdonított gondolattal, amely szerint az embereknek nem azt kell adni, amit kérnek, hanem amit kérniük kellene. Két évtizeddel később már jobban odafigyeltem a műfaji sokszínűségekre, és mint filmpedagógus, a populáris művekhez sem közeledtem előítélettel. Egyre inkább meggyőződésemmé vált, hogy a játékfilmek két fő ága – a szerzői és a tömegfilm – egyaránt fontos, mert mindegyiknek más a funkciója. Nagy hiba tehát, ha az egyiket ki-játsszuk a másik ellen. Mindegyik „gyümölcs,” noha az egyik „alma,” a másik „körte.” Eltérőek az ízeik! Ma már tudom, hogy badarság az egyik gyümölcstől egy másik gyümölcs ízeit megkövetelni. De ami számomra evidens, az még egyáltalán nem olvasható ki az esztétikai lexikonokból, mert nem vált az enciklopédikus tudás részévé.

Természetesen elismerem, hogy a nagy szerzők nagy művei új világlátásra sarkallják a nézőt, a tömegfilmek viszont csupán a társadalmi beépülés – esetenként persze a leépülés – modelljei. Mégsem vitatható, hogy szükség van az eltérő ízű gyümölcsökre. Ráadásul a populáris filmek közönségének reakciója a bumerángeffektust juttatja eszembe. A kritikusok támadják kedvenc filmjeiket? A tömegfilm fogyasztói fityiszt mutatnak a kritikusok felé. A műbírálók arisztokratizmusának és felelőtlenségének szomorú következménye a tömegkultúrában, hogy a műalkotás és a befogadó kapcsolatából kiiktatódnak a közvetítők. A naív néző nem olvas szakirodalmat, nem készül fel a művel való találkozásra, sokszor azt sem tudja pontosan, mit is néz. Kinek jó mindez? Az ócska férfiművek mecénásainak mindenképpen.

Művészetpedagógusként nem folytathatok struccpolitikát. Morális kötelességem a közvetítés, a művek befogadásának és megértésének segítése, nem pedig az, hogy falakat húzzak a nézők és bizonyos alkotások közé. Filmre ugyanis csak filmekkel lehet szocializálni. Olyan filmekkel, amelyeket néznek.

Én tehát művészetpedagógusként nem folytathatok struccpolitikát. Morális kötelességem a közvetítés, a művek befogadásának és megértésének segítése, nem pedig az, hogy falakat húzzak a nézők és bizonyos alkotások közé. Filmre ugyanis csak filmekkel lehet szocializálni. Olyan filmekkel, amelyeket néznek, nem pedig olyanokkal, amelyekkel kizárólag csak a „szakértők” büszkélkednek.

A filmalkotások rohamléptékű differenciálódása az eddigieknél sokkal árnyaltabb esztétikai szemléletmód meggyökereztetését és elterjesztését teszi szükségessé. A film sokszínűsége, sokszólamúsága ellenére is jól érzékelhetően kirajzolódik két fő tendencia: a stílusvezérelt művészfilmek és a műfaji kötöttségeket jobban elfogadó tömegfilmek tartománya. A korábbiakban jelzett okok miatt hangsúlyoznom kell, hogy nem csupán a stílusok, hanem a műfajok is a társadalmi-esztétikai tudat differenciálódási formái, a térben és/vagy időben eltérő szociokulturális feltételek között megszülető, és a sajátosságaik alapján elkülönülő művek csoportjai.

A stílári és műfaji jellemzők közül számomra az alkotók valósághoz fűződő attitűdje a legfontosabb, mert az alkotó beállítódása meghatározza a munkamódszerét, szabályozza a valóság birtokbavételének és átminősítésének műveleteit, művészi transzformációit. Úgy látom, a mozgóképirók mai viszonyulása a valósághoz a következetesen végigvitt alkotói módszerek tükrében, két sajtóságos jegyekkel leírható filmtípus kialakulásához és domináns jelenlétéhez vezet:

– A többnyire fiktív kommunikáción alapuló, az egyéni problémalátást, az eredetiséget, a szerzői önkifejezést, a kísérletezést, a formanyelvi kánon merész megújítását előtérbe állító, a teljes univerzum egy részét eleve „letakaró,” inkomplett, a megragadott részterületeken viszont felfedezésre készítő, helyzetelemző (analitikus), modelláló, autonóm, individuális, szerzői filmek, melyeket Astruc nyomán méltán nevezhetünk kameratöltőtoll-szerveződésű alkotásoknak. Sajnálatos, hogy a fenti elvek figyelembevételével készülő mozgóképfajták száma végesen csökken a III. évezredben, noha kiemelt jelentőségük aligha vitatható.

– Legtöbbször a mítoszokban testet öltő kollektív képzeletkincsre, az archetípusok halmozására, összetettségre (teljességre?) törekvő, tehát komplett, a hétköznapi és az irracionális témákat is banálisan ábrázoló, reális kommunikáción alapuló, a szerzői önkifejezést háttérbe szorító – bár nem kizáró –, a műfaji determinációt önként elfogadó és büszkén vállaló, a populáris témamotívumokat és kódokat előnyben részesítő, közérthető, esetenként az aktuális üzeneteket didaktikusan hangsúlyozó műfaji vagy szórakoztató tömegfilmek egyre expanzívabb, a szuperteknikai vívmányoknak köszönhetően új mutánsokat felvonultató, roppant népszerű csoportja. A populáris filmek gyűjtőfogalmának megnevezésére ma sem találok jobbat, mint annak idején Balázs Béla. Átala inspiráltan javaslom a mozifolklór kifejezés leporolását és ismételt használatba vételét a filmelméletben és a publicisztikában egyaránt.

A két fő tendencia ellenére jelzésértékű, hogy már a többdimenziós esztétikai szemlélet legegyszerűbb modelljében is három szintet különböztetek meg.

A többdimenziós (film)esztétikai szemlélet hárompólusú modellje

Nem állítom, hogy a gúla három szegmensébe azonos értékű alkotások tartoznak, azt viszont igenis állítom, hogy az esztétikai szempontból értékhányos tömegfilmek – még a giccek is! – fontos adalékokat szolgáltatnak a minket körülvevő társadalmi miliőről. Természetesen elismerem, hogy a kamerát balzaci vagy tolsztoji színvonalon működtető rendezők, az autonóm szerzők filmjeiben a valóság esztétikai átminősítése sikeresebb, a művek esztétikummal való telítettsége dominánsabb, mint a tömegfilmekben. De súlyos hibának tartom az individuális művek és az igényes belletrisztika – a jó mozi-lektűr – szembeállítását és egymás elleni kijátszását. A művészfilmeket nem a műfaji konvenciók paneljeivel ügyesen sáfárkodó alkotók banális remekműveitől kell megvédeni, hanem a giccsáradattól! De nem csupán a dilettáns fércművek ártalmasak, hanem a nem egyszer avantgardista köntösben pompázó, különlegességekkel hivatkozó, ezoterikus művészgiccek is. Egy pillanatra sem feledhető, hogy a tucat-művek jelentős hányada nem csupán a kasszasikert misztifikálja, hanem a sznobizmusban bízva a szakmai elismerést célozza meg. Az ilyen filmeknél a dekoratív kivitelezés, a barokkos, rokokós, romantikus, újmanierista érzékenység és a pszichologizáló hajlam egyaránt ügyes álca, az Oscar- és fesztiváldíjak bezsebelésének rafinált eszköze. Az igénytelen tömegfilmek nem mindig a hollywoodi „álom- és méreggyár” kulisszái közül kerülnek ki, hanem sok esetben éppen az ún. „nagy szerzők” műhelyeiben készülnek. Am ilyenkor a műbírálok többsége néma marad. A hallgatás bizonyítéka az írástudók árulóvá válásának!

Álláspontom – remélhetőleg – világos. A „szabadon teremtő művészi fikció”, avagy az individuális mozi-darabok, az art-filmek híve vagyok, de nem feltétel nélkül. A rossz művészfilmeket ugyanis alacsonyabbra taksálom, mint a profi módon megcsinált szórakoztató tömegfilmeket.

Ezért is illendő megnyugtató módon tisztáznunk, hogy új-Hollywood dramaturgiai szabályainak mesteri alkalmazása nem feltétlenül jelent művészi megformálatlanságot, tökéletlenséget. A siker-mozi mai fenyegetései egyáltalán nem vádolhatók a III. évezred problémái iránti érzéketlenséggel sem. Éppen ellenkezőleg! A műfaji sztereotípiákat

mesteri módon hasznosító tömegfilmek legjava tartalmi és formai szempontból is tökéletességre törekszik.

A mozifolklor hatásmechanizmusának titka, hogy háttérbe szorítja a szerzői önkifejezést, és szinte kizárólag a műfaji determinációra, a konvencionális filmtípusok által szentesített és felerősített, a variációk sokaságában továbbélő tradíciókra, a kollektív képzeltekincsre – például mítoszokra, újabban magára a mozi-mítosza is –, a kiteljesedett műfaji hagyományokra, és természetesen a sztárokra alapoz. A felsorolt sajátosságok alapján a tömegfilm hatásmechanizmusa a következő képletbe foglalható.

A tömegfilm (műfajfilm) formális képlete

Miben különböznek akkor a művészi és a populáris filmek? – teheti fel joggal bárki a kérdést. A válasz nem is olyan egyszerű. Az individualista szerzői film a forma eredetiségét, a műfaji film a forma tökélyét abszolutizálja. Az autonóm filmes az ötlet kultuszát tartja fontosnak, a tömegfilm alkotója a hatáskiválasztás biztonságára szavaz, és a kivitelezés kultusza jellemzi. Ott a szándék, itt a pénztáblakoknál azonnal mérhető eredmény számít. A művészfilmeknél a rendező, a tömegfilmeknél a sztár az Isten. A filmművészet nagy individualistái következetesen építik fel életművüket. Szinte egész életük során ugyanaz a mánia foglalkoztatja őket. Rájuk is foghatjuk, hogy csak egyetlen – sok fejezetből álló – filmet rendeznek. A tömegfilm-készítőknek nem egy, hanem több mániája van. Legtöbbjük – lásd Spielberg – egyik műfajból a másikba vándorol, és mindegyik „állomáshelyén” sikerre visz egy témát. Főként azért sikeres, mert mindenütt jó szakembereket, specialistákat foglalkoztat. A szerzőiség kultusza tehát leginkább a kivitelezés kultuszával állítható szembe. Az intellektuális és populáris filmek különbsége ezen a téren a legkiélezettebb. Mindennek következményeként a művészfilm csak a szakértő befogadók vékonyka rétegére számíthat, a műfaji filmet viszont a mozirajongók széles tábora támogatja. Az elitkultúrába sorolható filmek által kiváltott élmények döntő módon a tudást, ill. a tudat változását mozdítják elő. A tömegfilmek szenzációt, megrázó élményt követelnek, mert a populáris esztétikum befogadása elsődlegesen nem a tudatot, hanem a cselekvésrendszert módosítja. Nem véletlenül nevezik sokan a műfajfilmet közönségfilmnek: a kultúra eme birodalmának „főszereplője” ugyanis a befogadók népes tábora.

Az is igaz persze, hogy a tömegfilmek jellegzetességeinek konkrét művekben testet öltő tökéletes transzformációira nem csupán a naiv nézők, hanem sok esetben az art-mozik látogatói is kíváncsiak, mert a vetítőtermek sötétjében őket is „megszólítják” a populáris alkotások.

Nem kevesebbet állítok tehát, mint azt, hogy vannak olyan populáris (triviális, vulgáris) remekművek, jó közönségfilmek, amelyek nem „innen” és nem „túl” vannak az esztétikai szférán, hanem igen fontos alkotóelemei a társadalmi-esztétikai tudatnak.

A többdimenziós esztétikai szemléletmód eddigiekénél sokkal árnyaltabb modellálására az idő rövidsége és a terjedelmi korlátok miatt ezúttal nem vállalkozhatom. De két további modell bemutatására és rövid értelmezésére még feltétlenül ki kell térnem.

A szerzőiség és a műfajiság elkülönülése és összefüggése a filmművészetben

A szerzői film (amely nem műfajfilm): kötött, tradicionális műfaji hagyományon kívül fejezi ki magát az erős szerzői személyiség.

A műfajfilm (amely nem szerzői film): erős szerzői személyiség közvetítése nélkül, kivitelezői közvetítéssel érvényesülnek a populáris fantázia műfajfejlődést hordozó transzformációi.

A szerzői műfajfilm: az erős, kötött műfaj egyben az erős szerzői egyéniség önkifejezésének is eszköze.

Láthatjuk tehát, hogy a szerzőiség nem a művészfilmek privilégiuma. A tömegfilmeknek főleg azért lehet eredetisége, egyedisége, mert az alkotói kollektívát irányító nagy formátumú mester – például Hitchcock, Coppola, George Lucas, Scorsese, Spielberg, Cameron, Brian DePalma – egy adott műfaj korábban felhalmozott paneljeit érintkezteti a saját közegében éppen aktuális társadalmi problémákkal. Igaz persze, hogy a posztmodern korszakban a szerzői műfajfilmek már nem csupán egy, hanem sok műfaj kötegyeivel sakkoznak sikeresen, és egy művön belül is bátran vállalják az eklektikát. Az akciófilm például olyan „mutáns,” amely a lovagregény, a kalandfilm, a western, a melodráma, a románc, a krimi, a horror, a thriller, a sci-fi, a katasztrófafilm és más műfajok témamotívumait és kódjait olvasztja magába. A nagy mesterek eredetisége nem egy esetben „csak” a szerkesztésben, a sablonok életképessé tételében rejlik. (Umberto Eco szellemes megjegyzése szerint a *Casablanca* eredetiségét semmi más nem biztosítja, csak az, hogy nincs benne semmi eredeti.)

Befejezésül a többdimenziós esztétikai szemléletmód egyik legárnyaltabb modelljével szeretném bizonyítani a tömegfilmek esztétikai megközelítésének létjogosultságát.

A filmek kultúrátípusok és értékszintek alapján történő rendszerezése

A modell legfigyelemreméltóbb momentuma az, hogy a kultúra szegmensei az esztétikai nívóval, továbbá a stílusbeli és műfaji szempontokkal egyaránt összefüggésbe hozhatók. Ráadásul nem csak a film, hanem a mozgóképek fogyasztóinak népes tábora is sok szempont – kultúrátípusok, esztétikai értékek, műfajok és stílusok iránti vonzalom – alapján rétegződik. A harmadik évezredben egyre veszettebb tempóban differenciálódik – olykor asszimilálódik – a film, de fokozott ütemben rétegződik a közönség is. Ezért tartom abszurd jelenségnek, hogy a mozgóképek mennyiségi növekedésével, sokszínűségével, a filmművészet „nagykorúvá válásával”, autonómiájának kialakulásával a filmtudomány nem képes lépést tartani még abban az országban sem, amelyik Balázs Béla, Hevesy Iván vagy éppen Bódy Gábor formátumú mozgókép-teoretikusokat adott a világnak. A műfajelmélet és filmtipológia nálunk is gyerekcipőben jár. Pedig a filmfajták rendszerezése az alkotók, a közvetítők – pl. a kritikusok, a mozgókép-pedagógusok – és a nézők eligazodását is segíti, mert a mozgóképrendszertan felmutatja a társadalomban nyíltan vagy látens módon funkcionáló filmes esztétikai tudat differenciálódási formáit, valamint a mozgóképipírás konkrét művekben testet öltő és csoportosítható szabályait.

Nem elég tehát a sokféleség passzív tudomásulvétele. A jelenkor és a közeljövő tisztább és színvonalasabb mozgókép-kultúrája érdekében szükség van a régi és legújabb képfajták rendszertani megközelítésére és a rendszerező magatartási normák kialakítására. A magyar filmkultúra, és főleg a mozgókép-pedagógia érdekében a főiskolán oktatott tárgyaikkal és ezzel a tanulmánnyal egyaránt erre tettem szerény kísérletet.

Irodalom

Benjamin, Walter (1969): A műalkotás a technikai sokszorosíthatóság korszakában. In. Benjamin, Walter: *Kommentár és prófécia*. Gondolat, Budapest. 323–334.
 Flusser, Vilém (1990): *A fotográfia filozófiája*. Tartóshullám – Belvedere – ELTE BTK, Budapest.
 Király Jenő (1981, szerk.): *Film és szórakozás*. Budapest. MOKÉP – Magyar Filmtudományi Intézet és Filmarchívum.
 Király Jenő (1982): *Filmmélelet*. ELTE BTK – Tankönyvkiadó, Budapest.

Király Jenő (1983): *Mozi-folklor és kameratöltőtoll*. Magyar Filmtudományi Intézet és Filmarchívum, Budapest.

Király Jenő (1993): *Frivol múzsa 1–2. A tömegfilm sajátos alkotásmódja és a tömegkultúra esztétikája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Király Jenő (1998): *Mágikus mozi. Műfajok, mítoszok, archetípusok a filmkultúrában*. Korona, Budapest.

Lányi András (1998): *The Media Is The Mess. Életünk*, 2. 168–175.

Tillmann J. A. (1992): *Szigetek és szemhatárok*. Holnap, Budapest.

Török Gábor (1997): A mozgóképek inváziója. *Életünk*, 7. 755–760.

Török Gábor (2000): Műfajiság és műfajtalanság. Film-rendszertani tépelődések régi és új (magyar) filmek tütygén. *Életünk*, 5. 469–478.

Virilio, Paul (1992): *Az eltűnés esztétikája*. Balassi – BAE Tartóshullám, Budapest.

Török Gábor

BDF, BTFK Művelődéstudományi és Kommunikáció Tanszék

Múló epizód vagy a visszatapsolt epizodista?

Az ember és erkölcs tanítását szolgáló magyarországi pedagógiai innovációról

A tokaji aszú és a fütyülős barack, Puskás öcsi és Janics Natasa, a Mefisztó és a Sorstalanság mellett az emberismeret nevű tantárgy is hungaricum, hazai innováció, melynek a maga nemében nincsen párja a nagyvilág oktatásügyében.

Lajtán innen és Lajtán túl a katekézisen és a valláserkölcson kívül találhatunk önismertetet, világi etikát, állampolgári ismeretet, kommunikációt, társadalomismeretet és hasonlókat, de hazánkon kívül máshol nincsen olyan tárgy, mely egybeépíti a leíró és normatív embertudományokat, és ezzel elkerüli a pszichologizálás, a szociologizálás és a moralizálás csapdáit, mely az emberről mint biológiai, pszichikus, történeti-társadalmi és szellemi lényről egyszerre szól.

Világunk emberkép-kínálata és emberismeretünk emberképe

Nem csak a reklámokból, a politikai nyilatkozatokból és az élménykultúra (1) tömegtermékeiből, hanem igen gyakran a tankönyvekből, a tantervekből, a tudományos közleményekből, a bírósági döntésekből és a templomi ígéhirdetésből is olyan emberkép olvasható ki, mely erőteljesen redukált emberképek rész- és félgazságaira épül. Az embernek van kémiai-biológiai, pszichikus, társadalmi-kulturális és pneumatikus-szellemi dimenziója, de nem egyszerűsíthető le ezen lételvek egyikére sem. Az ember ezen (és egyéb) lételvek igen bonyolult szerkezetet alkotó egysége, egész-sége, amely végső soron titok, a tudomány számára csak megközelíthető. A redukált emberképek „az ember nem egyéb mint”-típusú definíciók csábító ígézetében születtek. Az ember lényegének megközelítésére sokkal inkább alkalmas „az ember egyéb, mint”-típusú megközelítés, ez azonban korántsem zárja ki a tudományos erőfeszítést, csak hogy ehhez olyan habitus szükséges, mely számol azzal, hogy az ember egyéb, mint ahogyan őt mi az összes embertudomány eredményeit felhasználva elképzeljük az emberismeret nevű tantárgyban.

Az emberről való tudás, önmagunk ismerete és a műveltség egymást nagy részben átfedő halmazok. A művelt ember úgyis meghatározható, mint aki bensőséges és reflektív viszonyban van önmagával, természeti, társadalmi és szellemi környezetével, továbbá a transzcendenssel is (és ez arra is vonatkozik, aki művelt ateistaként végül is tagadja). Ez a bensőséges és reflektív viszony többféle, egymást kiegészítő tudást jelent, melyek a mindennapi tudásra épülnek, abból táplálkoznak, arra reflektálnak, azt gazdagítják. A mindennapi életben felvetődő „ki vagyok én?” kérdésen a tudomány a „mi az én?” kérdésre adott válaszaival próbál segíteni. Míg a mindennapi életben az emberszubsjektum, a tudomány számára objektum, itt az ember létezése, ott a lény a vizsgálódás tárgya. Itt

különös, ott általános vonásai, itt inkább ami benne változó, ott inkább ami benne állandó, itt élményekben éljük át, ott fogalmakban határozzuk meg. A mindennapi életben a vizsgálódás iránya önmagamtól a másikig, míg a tudományos vizsgálódás éppen ellenkező irányultságú. Az emberismeret e két irányt próbálja összekapcsolni.

A homo oeconomicus, a homo technicus, a homo politicus, a homo aestheticus, a homo ludens, a homo ethicus és a homo religiosus megismeréséhez szükséges nem mindennapi tudásnak meghatározó, de nem kizárólagos és nem is feltétlenül a legfontosabb eleme az alapvetően, de nem kizárólag episztemikus természettudományi tudást a jóval inkább doxa-jellegű társadalomtudományi tudás, valamint az ezekhez képest meta-szintet jelentő filozófiai tudás. A „tudományos” és a praktikus-technológiai” tudásokon kívül fontos eleme még az emberrel kapcsolatos ösztudásnak (vagyis a műveltségnek, az emberképnek és az önismeretnek) a mitikus, a vallási, a misztikus, a művészeti, a gnoszisz-jellegű, az empátikus-megértő és a kontemplatív jellegű tudás is. Olyan tudásra van szükségünk, mely képes egységben látni az egyszerre meghatározott és nyitott, véges és végtelen, biztonságra törekvő és kockáztató, maradandó és történeti lényt. Ilyen tudást kínál az emberismeret.

Emberismeret: új tantárgy a kilencvenes évek elején

Már a rendszerváltás előtti évben is felmerült az emberismeret mint általános-, középiskolai tantárgy, és mint főiskolai és egyetemi szak lehetősége. (2) Az emberismeret tantárgy nem tudományos műhelyben született, hanem gyakorlatias válaszként arra a kihívásra, amit egyfelől az iskolában tapasztalható akut emberrel kapcsolatos tudáshiány, másfelől az 1989-es politikai rendszerváltozás következtében megnőtt kezdeményezési és cselekvési lehetőség jelentett. Az új tárgy gyakorlati megvalósításában fontos szerepet játszott a Borsod Megyei Pedagógiai Intézet *Az osztályfőnöki munka megújítása* című pályázata, amelynek zsűrizéskor meglepődve kellett megállapítanom, hogy a pályázók nagyobb része az osztályfőnöki óra megújítása címén ugyanazt az emberismeretet javasolta, melyet az Országos Köznevelési Intézet boszorkánykonyhájában főztünk ki. A leíró és normatív embertudományokból összeötvözött emberismeretet már 1990-től tanították tucatnyi, 1993-ban már ötven-hatvan általános- és középiskolákban. (3) 1989-től két tanítóképzőben (4) (a Zsolnai József és Kocsis Mihály által irányított felsőoktatási kísérlet keretében) (5), majd a következő években más főiskolákon, 1993-tól pedig már a Pécsi Tudományegyetemen is. Mivel a rendszerváltás után nem várhattuk, hogy pedagógusképző főiskolákon a meglévő, nem túl magas színvonalú fejlődéslelektanon kívül rövid időn belül jó minőségű személyiséglelektan, szociálpszichológiát, szociológiát, etikát, filozófiai antropológiát, vallástant, kulturális antropológiát, ökológiát és politológiát lehet tanulni, ezért – emberismeret néven – egy olyan tárgyat dolgoztam ki, melyben szintézist alkottak a leíró (elsősorban pszichológia és szociológia) és a normatív (filozófiai antropológia, etika) embertudományok. (6)

Mint az ember- és társadalomtudományokért felelős munkacsoport tagja már a politikai rendszerváltozás előtt egy évvel részt vettem a Nemzeti Alaptanterv (továbbiakban: NAT) kidolgozásában. Akkor még a történelem mellett a gazdaság- és háztartástan, az önismeret (pszichológia), a társadalomismeret, az erkölcsismeret és a vallásismeret (7) képviselték az új tárgyakat. A különböző embertudományok szempontjait és eredményeit ötvöző-összegező emberismeret nevű tárgyra tett javaslatomat – mint rokonszenves utópiát – akkor még csak kis többséggel ugyan, de elvetették. Volt ennek a munkának egy hallatlanul izgalmas mozzanata. Egyszerre tartom kisebb fajta csodának, ugyanakkor ma is megvalósítható lehetőségnek, ami akkor történt: a nyolc fős, nagyon különböző sorsú, világnézetű, ízlésű és pártállású szakemberekből álló munkaközösség képes volt meg egyezni olyan alapértékekben, mint a szabadság, a tudás, az erkölcs, az élet, a munkálkodás-alkotás, a szépség és a szeretetre épülő egység.

A „mozgalmi” jellegű innovációk és az intézményes kezdeményezések a Zsolnai József által igazgatott Országos Közoktatási Intézet általam vezetett Embertan-műhelyében találkoztak össze. Öt éven keresztül itt találkozott az embertan tanításával foglalkozó 40-50 pedagógus (köztük néhány gyógypedagógus, néhány hitoktató és egy katolikus pap), akik Embertan műhely néven rendre találkozhattak az embertudományok legjobbjaival (Balassa Péterrel, Nyíri Tamással, Tóth Gézával), és bekapcsolódhattak a különböző embertudományokat képviselő tudósok kerekasztal-beszélgetéseibe. Az Embertan műhelyben készültek az első tantervek (8), tankönyvek (9), tanulás- és módszertani útmutatók (10) egyéb oktatási segédletek. (11) Itt kerültek kidolgozásra a Zsolnai-féle Értékközvetítő és Képességfejlesztő Program (ÉKP) embertan, etika és vallás tantervei. Az ÉKP számára kidolgozott emberismeret elsősorban azokra a konszenzus-értékekre épült, amelyek, mint említettem, 1989 elején rövid időre felbukkantak a NAT-ban. A műhely vezetője kezdett el 1991-től négy-öt főiskolán, majd két egyetemen embertant tanítani. E műhelyben született meg a NAT Emberismeret nevű műveltségterülete is.

Az emberismeret tantárgy legfőbb jellemzői

Annak ellenére, hogy a NAT-ba bekerült emberismeretet a dokumentumot véleményező pedagógus-társadalom döntő többsége elfogadta, felvethető az a kérdés, hogy világnézeti szempontból mennyire kényes tárgy az emberismeret. Másképpen: melyik emberkép alapján műveljük az emberismeretet. Az emberismeret nem kényesebb világnézeti szempontból, mint az irodalom vagy a történelem. Természetesen minél magasabb évfolyatoknak tanítjuk az emberismeretet, annál inkább lehet és kell is jelezni a különböző – és választható – felfogásokat olyan kérdésekben, mint a test és lélek kapcsolata, mint a szabadság vagy a végesség.

Mivel az ember értékelő és értelmező lény, semmiféle emberi tevékenység, így az emberismeret tanítása sem lehet „értéksemleges”, sőt az emberismeret kitüntetetten olyan műveltségi terület, ahol a semlegesség szinte lehetetlen, de értelmetlen is. Ez persze nem jelentheti azt, hogy az emberismeret tanítása közben előnyben lehetne részesíteni valamelyik nézet- és eszmerendszert, világnézetet, ideológiát a többiek rovására. Ugyanakkor e tárgy tanítása közben jó lehetőség nyílik az emberrel kapcsolatos különféle felfogások és nézetek szembesítésére és párbeszédére. Ennek a konszenzus-emberismeretnek az emberképe a biologikum, pszichologikum, szociologikum és a szellem dimenzióiból összeálló és szerves egységet alkotó, több dimenziós ember. Ez a többszólamú emberkép jó lehetőség arra, hogy ki-ki saját világnézete szerint válassza ki és rangsorolja a különböző dimenziókat.

Ebben az elképzelésben szintézisbe kerül mindaz, ami az emberben együtt van, amit az egyes embertudományok – mert ez a dolguk – saját (partikuláris) szempontjaik szerint vizsgálnak, ennek összes előnyével és hátrányával. A mi emberismeretünkben a biológiai, lélektani, szociológiai, etikai, kultúrantropológiai, filozófiai, teológiai, ökológiai, politológiai és egyéb nézőpontok mellett egyenrangú megközelítésként szerepel a művészet is, hiszen olyan kérdések esetében, mint a szerelem, a szabadság, a remény, a rend, a vé-

A mi emberismeretünkben a biológiai, lélektani, szociológiai, etikai, kultúrantropológiai, filozófiai, teológiai, ökológiai, politológiai és egyéb nézőpontok mellett egyenrangú megközelítésként szerepel a művészet is, hiszen olyan kérdések esetében, mint a szerelem, a szabadság, a remény, a rend, a végesség, jól érezhetők az embertudományok korlátjai, s a művészet válaszait ilyenkor hitelesebbnek tarthatjuk.

gesség, jól érezhetők az embertudományok korlátjai, s a művészet válaszait ilyenkor hi-telesebbnek tarthatjuk.

Ebben a tematikában a felsorolt nézőpontok többé-kevésbé egyenrangúak, ám az egyes témákban és altémákban értelemszerűen adódnak dominanciák. Természetesen létrejöhethetnek másfajta irányultságok és hangsúlyok az egyes iskolák helyi tanterveiben is. A tárgyat tanító tanár egyéni hangsúlyai is jogosak, miként a diákok igényei is sajátos hangsúlyokat hozhatnak be. Az egyenlők között elsők lehetnek a metasztintet képviselő embertudományok. Ilyennek elsősorban a filozófiai antropológia tekinthető. (A biológiai, pszichológiai és szociológiai megközelítéshez képest természetesen metasztint az etikai is.) Hangsúlyt kaphat az ön-, a kapcsolat- és a társadalomismeret, valamint az otthonalakításra és a családalapításra való felkészülés is. Kétségtől másféle emberismeret kívánkozna abban az iskolában, ahol a jó családanyát és családapát, másmilyent, ahol a vállalkozót, másmilyent, ahol a jó háziasszony, másmilyent, ahol a magabiztos és empáti-ikus kapcsolatteremtőt, másmilyent, ahol a homo politicust célozzák meg.

A különböző embertudományokat szintetizáló emberismeret részeként jóval hatásosabb lehet az erkölcsstan, mint önmagában, amikor is könnyen válhat moralizálássá. Ugyanez áll az önismeretre is, amely önmagában könnyen válhat pszihologizálássá vagy lelkizéssé, va-lamint a társadalomismeretre is, amely más ember-tanok társaságát nélkülözve könnyen be-leeshet a szociologizmus, a szociologizálás vagy az átpolitizálódás bűnébe.

Abban, hogy feladata-e az iskolának az erkölcsi nevelés, sokkal erősebb az egyetértés, mint abban, hogy tanítható-e az erkölcs. Jó néhány neves filozófus, pszichológus és pedagó-gus – köztük J. Piaget, L. Kohlberg, L. Goldmann – határozottan állítja, hogy igenis tanít-ható az erkölcs, azaz pedagógiai tevékenységgel is befolyásolható az erkölcsi személyiség kialakulása. Heller Ágnes szerint erkölcsöt tanítani annyit jelent, mint tartalmat adni a jót és a rosszat megkülönböztető képességünknek (amely mentális képesség, logikus gondolko-dás, problémamegoldás, alkalmazó ítélet, képzelőerő, affektus, orientáló érzések, lelkiismer-et, odaadás, lelkesedés és szenvedély ötvöze), erkölcsöt tanulni pedig: e tartalmat benső-vé tenni. (12) Keresztény pedagógusok között is akadnak szép számmal, akik szerint lehet-séges egyetemes etika, konszenzus etika. A katolikusok általában a lex naturalisra, a protes-tánsok pedig az általános kegyelemre hivatkoznak. (13) Egyetemes etikát tanítanak többfe-lé a világon „világi etika”, „természetes erkölcsstan” néven. (14) Tehetik ezt azért is, mert az ember történetiségéből és szabadságából következően a legújabb korban létrejöhettek nem vallási alapú erkölcsi rendszerek is, amelyek — még ha valamiképpen kapcsolódnak is a vallásos etikákhoz — választási lehetőséget jelentenek a vallás-erkölcsökhöz képest.

A konszenzus először is azon az alapon jöhet létre, hogy az ember egyetlen faj. Másodszor azért, mert a különböző erkölcsökben és etikákban eléggé sok a közös pont. Har-madszor azért, mert eléggé különböző világnézetű gondolkodók számolnak egyaránt alapértékekkel. Negyedszer azért, mert az emberi jogok nyilatkozata és egyéb mai alap-dokumentumok is számolnak alap-értékekkel és alap-erényekkel. A konszenzus-etika nem valamiféle „szintelen-szagtalan”, steril lekerekítés, hanem érzékelteti az eredőket, a közös nevezőre hozott másságokat, a konszenzus nehézségeit és tökéletlenségeit. Lehe-tőséget ad arra, hogy a tanulók és a tanárok eltérjenek a konszenzustól. A kisebb gyere-kek számára természetesen azokat a kérdéseket célszerű feldolgozni, ahol leginkább egy-értelmű a konszenzus. Az erkölcsstan iskolai oktatására a már másfél évtizedes hazai gya-korlat által is igazoltan az embertudományokba ágyazott etikát, vagyis a mi emberisme-retünket tartom a lehető legjobb megoldásnak.

Az emberismeret mint a nemzeti alaptanterv egyik specifikuma

Az ÉKP számára elkészült emberismeret-tanterv rövidített változata került be 1996-ban a szocialista és liberális pártok koalíciójára épülő kormány által elfogadott és beve-

zetett NAT-ba. (15) Így tehát az emberismeret lett a hivatalos curriculum egyik legmaradékosabb tantárgya (16), mely – az oktatásszociológiai felmérések szerint – elfogadható volt a különböző világnézetű pedagógusok, szülők és tanulók nagy többsége számára. Az ilyen mértékű támogatás elsősorban annak a több dimenziós (biológiai, pszichikus, történeti-szociológiai és szellemi) emberképnek volt köszönhető, melynek „általános emberi” alapja körül olyan mértékű konszenzus képződött, amelyet mind a keresztény, mind a szocialista, mind a liberális értékrendet vallók többsége el tudott fogadni. Sok diák, szülő és tanár látta, illetve egy-két éves oktatási tapasztalat birtokában már tapasztalhatta is, hogy ez az emberfelfogás sikeresen szolgálhatna egy olyan nevelési gyakorlatot, mely hozzásegítené a fiatalokat, hogy a világ jelenségeit az Egészre vonatkoztatva ismerjék meg, hogy képesek legyenek az okos (mégsem számító, hanem odaadó) szeretetre, valamint az adásra és felelősségre épülő társadalom megvalósítására.

A NAT bevezetésekor az iskolák egyharmadában hetedikről kezdve legalább heti egy órában önálló tárgyként (akkor még leggyakrabban embertan vagy emberismeret néven) tanították (és volt csaknem száz olyan iskola is, ahol harmadiktól vagy ötödiktől kezdték a tárgy tanítását). Az iskolák másik harmadában az osztályfőnöki órát engedték át a tárgy céljára. A harmadik harmadban elmismásolták (nevezzük néven nyíltan vagy burkoltan szabotálták) az új tárgy bevezetését. Tehették, hiszen a NAT hamarosan politikai kampány témája lett.

A kilencvenes évek második felében – különböző előadásokon, továbbképzéseken és tanfolyamokon – rögtönzött közvélemény-kutatásokat tartva mintegy 2000 pedagógus véleményét ismerhettem az emberismeret tanításával kapcsolatban. Döntő többségük (95–98%-uk) egyetértett azzal, hogy az emberrel kapcsolatos tudást tekintve az iskolai deficit igen jelentős, hogy az egyéb – a jelenlegi tantárgyakkal képviselt – tudásterületekhez képest az emberre vonatkozó tudás jócskán elmarad. Egyetértettek azzal is, hogy ez ügyben sürgősen tenni kellene valamit, valamint azzal is, hogy erre jó megoldásnak kínálkozik a NAT-ban szereplő emberismeret helyi körülményekhez igazított változata. Amikor azonban a gyakorlati kivitelezésre került volna sor, részben makacs ellenállást, részben tehetetlenséget tapasztaltam: ki tanítsa, honnan és kitől vegyenek el órát, kérdezték, elsősorban az igazgatók. Sajátosan kettős (skizoid) „elvben igen, gyakorlatban nem” magtartás alakult ki, és a mérleg nyelve az esetek jelentős részében a „nem” felé billent. A végső fő érv – az alibi-keresés logikája szerint – az lett, hogy az új kormányzat majd úgyis eltörli az előző kormányzat NAT-ját, az emberismerettel együtt.

Mindezzel együtt a magyar innováció sikertörténetként indult. Nem túlzás annak nevezni hiszen 1994–96-ban közel ezren végeztek ez az Országos Közoktatási Intézet majd a Pécsi Tudományegyetem Pedagógiai Intézete (ide kerültek át az embertan fölött bábáskodó OKI-munkatársak) szervezésében 30–40–60 órás emberismeret tanfolyamokat. A Janus Pannonius Tudományegyetem pedagógiai szakán legalább négyszázan hallgattak 12 órányi antropológiát. Mintegy ezer lelkes (és bizonyos kompetenciával is rendelkező) híve volt még 1997–98-ban az emberismeretnek, de nagyobb részük képtelen volt sikeresen alkudozni kollégáival és/vagy igazgatójával, hogy legalább heti egy órát kapjanak legalább két évfolyamon.

Az összkép kétségkívül értelmezhető úgy is, hogy az iskolák többségének nem igen kell az emberismeret: vagy azért, mert eleve elzárkóznak az új elől, vagy azért, mert nehéz feladatnak tartják, vagy azért, mert nem akarják felborítani az órarendet, vagy azért mert ideológiai alapon nem azonosulnak az előző kormányzat NAT-jával, vagy azért mert pragmatista és utilitarista értékrendjükbe nem illik bele sem az ember, sem az erkölcs. Ez azonban csak része, és talán kisebbik része az igazságnak. Tény, hogy volt legkevesebb öt száz, ahol komolyan belevágtak az emberismeret művelésébe.

Az emberismeret történetének leszálló ága

Mivel a pedagógusok egy része úgy értelmezte a győztes párt választási programjának oktatási elképzeléseit, hogy a NAT majd eltöröltetik, sok iskola egyszerűen szabotálta a NAT-ban szereplő új műveltségi területeket megjelenítő tárgyak helyi tantervebe való beemelését, vagy oktatásának elkezdését. Ennek a „passzív ellenállásnak” egyik legnagyobb vesztese éppen az emberismeret lett. Habár az új oktatásügyi irányítás – bölcsen – nem törölte el a NAT-ot, hanem éppen a készülő kerettanterv elvi alapjának tekintette, ez a tény önmagában nem javított az emberismeret helyzetén, sőt az idő múlásával még azokból az iskolákból is „kikopott” az emberismeret, amelyekben 1998 őszén tiszteességgel elkezdtek. Ennek egyik oka az volt, hogy „tanügyi berkekben” azt beszélték, hogy emberismeret helyett majd etika lesz az iskolában.

Az 1998-ban hatalomra került jobbközép kormány oktatásügye nem törölte el a NAT-ot, de erőteljesen megkötötte az iskolák szabadságát egy központi kerettantervvel. A kerettantervi munkálatok idején (1999–2000) valóban felvetődött az a gondolat, hogy az emberismeret helyett etikát kellene tanítani. Ezzel az oktatásügyi miniszter által felkért etikaoktatási szakbizottság (17) is szembesült. A különféle embertudományokat (közülük is első sorban az etikát) képviselő, különböző világnézeti (18) tagjai az emberismeret védelmére keltek, és elképzelhetőnek tartották az etika előtt és mellett történő oktatását, de még inkább azt az elképzelést támogatták, hogy egyetlen tárgyban egyesüljön a leíró emberismeret és a normatív etika, hogy ez az etika az embertudományokra, az emberismeretre épüljön, abba ágyazódjon bele. A bizottság teljesen egyetértett abban, hogy az erkölcsi nevelés segíti a minden emberben meglévő erkölcsi érzések kiművelését, alkalmazkodva a személyiségfejlődés folyamatos és a tanuló korosztályok sajátos problémavilágához, az etika oktatása pedig a helyes magatartás (vagyis az értékekhez való megfelelő viszony) alapelveivel ismerteti meg a tanulókat, és feltárja azokat az érték-dilemmákat, amelyek az ember sorsától elválaszthatatlanok. Ezek megértéséhez viszont nélkülözhetetlen a helyes ember- és társadalomismeret. A szakbizottság határozottan úgy ítélte, hogy az ember- és erkölcsismeret és a hittan (illetve a hittanba beépített vallási alapú erkölcsstan) nem helyettesíthetik egymást, hogy sem ellenlábasai, sem versenytársai egymásnak, valamint abban is egyetértettek, hogy hittan jól építhet az ember- és erkölcsstanra.

Végül is Ember- és társadalomismeret, etika néven (válozatlan tartalommal és emberképpel) (19) olyan tárgy került be a kerettanterv általános iskolai részébe, mely tartalmát tekintve valóban a NAT alapján áll, terjedelmét illetően azonban erőteljes elégedetlenséget fejezte ki mind a szakbizottság, mind azok a pedagógusok, akik ezt a tárgyat több évfolyamon és nagyobb óraszámban tanították volna. Ebben a rendkívül alacsony óraszám-ban (mely már szinte az eredeti elképzelés paródiáját jelentette) és a sokak által több-kevesebb joggal melléktantárgyként értelmezett modul-státuszban nem valósítható meg sem a NAT-ban, sem az etikaoktatási szakbizottságban megfogalmazott követelmény, de annak a keresztény és humanista erkölcsi értékrendnek sem felel meg, amelyet az ország akkori, magát kereszténydemokratának deklarált vezetése képviselt. Az ilyen mértékű kicsinyítésben az emberből csak gnóm marad, hiszen miféle tudás adható át, mondjuk, a nemiségről, férfi-nő szerepekről, a szerelemről, a párválasztásról, a házasságról és a családról, ha minderre mindösszesen két-három tanóra jut. Az iskoláknak ugyan lehetősége van arra, hogy olyan helyi tantervet készítsen, amelyben akár elsőtől tizenkettedikig szerepelhetne az emberismeret, de még olyan iskola is csak elvétve akad (20), amelyben a szégyenletesen alacsony kötelező óraszám kétszeresében terveznék tanítani ezt a tárgyat.

A minimálisra csökkentett terjedelem következtében áthárítódott az erkölcsi felelősség az iskolákra. Az iskoláknak kétségkívül lehetőségük van arra, hogy – amennyiben fontosnak tartják az embert és az erkölcsöt – olyan helyi tantervet készíthetnek, amelyben ezt a tárgyat több évfolyamon és/vagy nagyobb óraszám-ban szerepeltetik. Mivel a sza-

bad sáv óraszámára igen csekély, s erőteljesen támogatott tárgyak állnak versenyben az ember- és erkölcsismerettel, várhatóan nem sok helyen kerülhet ez a tárgy az öt megillető helyzetbe. Ez a sajátosan magyar, ugyanakkor ízig-vérig európai pedagógiai innováció nem válhatott sikertörténétté, mert sajnálatos módon áldozatává vált a redukált emberkép jegyében született ideologikus és pragmatikus-racionalista gondolkodásnak, mely egyaránt áthatja mind a „nagypolitikát”, mind az oktatáspolitikát. (21) Ezután az iskolák értékrendje döntötte el azt, hogy az ember és az emberismeret halvány epizodista marad-e vagy – ha nem is fő-, de legalább főbb szereplővé válik. Úgy tűnik, hogy az iskolák döntő többsége ma még Krisztust gondol és Barrabást kiált. Hogy mire alapozom ezt? Az elmúlt hat-hét évben legalább kétszáz iskola tantestületével beszélgethettem az ember- és erkölcsismeretről, s rajtuk kívül még legalább félezer pedagógussal ugyanerről másfajta fórumokon. Mindenütt nagyjából ugyanazt tapasztalhattam. Teljes volt az egyetértés közöttünk abba, hogy iskolájukban sincsen érdemben szó az emberről, hogy ott is aránytalanul kevesebbet tudnak a diákok a értékekről, mint a vegyértékekről, az érzésekről és érzelmeikről, mint Dél-Amerika ásványkin-cseiről, a személyiség „szerkezeti képletéről”, mint az etil-metil-ketonéről. Abban is egyetértettünk, hogy az iskola egyik legfontosabb feladata segítséget adni az önismeret és a kapcsolatkultúra fejlesztésében. Abban is, hogy erre a célra remekül megfelelne a NAT-ban szereplő és a néhány száz iskolában sikeresen és hatásosan oktatott emberismeret. Amikor azonban arra került a sor, hogy akkor mikortól, melyik évfolyamon, mekkora óraszámban fogják tanítani az embertant, vagy nagy csend lett, vagy pedig kitört a kenyér- és testvérharc: senki sem volt hajlandó akárcsak egy negyedórát felajánlani tantárgyai óráiból, hogy összejöjjön legalább heti egy óra az emberismeretnek. Azok pedig, akik lelkesen vállalkoztak az emberismeret megtanulására és tanítására, néhány nap vagy hét múlva felhívtak, s szomorúan közölték, hogy „nem jött össze a dolog”.

Míg a NAT nagy vesztes a filozófia és valástan voltak, a központi kerettanterv első számú vesztese az ember- és erkölcsismeret lett, ugyanis az ember- és erkölcsismeret sajnálatos módon áldozatává vált a redukált emberkép jegyében született ideologikus és pragmatikus-racionalista gondolkodásnak, mely, úgy tűnik, egyaránt áthatotta (és máig áthatja) mind a „nagypolitikát”, mind az oktatáspolitikát. Rendkívül rövid idő alatt töredékére csökkent azoknak az iskoláknak a száma, ahol türhető óraszámában megmaradt az ember- és erkölcsismeret. Sok helyütt a tárgyat lelkesen tanító pedagógusok akarata ellenére számolták fel a tárgyat, vagy zsugorították minimálisra.

A mai (22) szomorú helyzet és a kitörési lehetőségek

A 2002-es választások után az oktatásügy élére ugyanaz a Magyar Bálint került, aki- nek idején a NAT-ot bevezették. Ez az oktatásirányítás kétségkívül nagy dilemma előtt állt, hiszen egyfelől felszabadította az iskolákat az önállóságukat erősen korlátozó keret-

Az iskolák többségének nem igen kell az emberismeret: vagy azért, mert eleve elzárkóznak az új elől, vagy azért, mert nehéz feladatnak tartják, vagy azért, mert nem akarják felborítani az órarendet, vagy azért mert ideológiai alapon nem azonosulnak az előző kormányzat NAT-jával, vagy azért mert pragmatista és utilitarista értékrendjükbe nem illik bele sem az ember, sem az erkölcs. Ez azonban csak része, és talán kisebbik része az igazságnak. Tény, hogy volt legkevesebb ötszáz, ahol komolyan belevágtak az emberismeret művelésébe.

tanterv „igája” alól, másfelől el kell döntenie, hogy vállalja-e az identitást saját magával, vagyis azzal a NAT-tal, mely az 1994 és 1998 között működő szociálliberális oktatásirányítás időszakában született, amelyből eléggé markáns értékrend olvasható ki, s ennek egyik legszembevetőbb specifikuma éppen az emberismeret. Egyelőre nem igen érzékelni jelét annak, hogy a nagyobb szabadság mellett az erősen megcsönkített emberismeret becsülete is helyreállna.

Hiába áll rendelkezésre megfelelő színvonalú oktatási segédletek arzenálja, hiába jelentek meg az első diplomával rendelkező tanárok, s készülnek a különböző felsőoktatási intézmények alap- és posztgraduális képzései keretében félezen, hiába áll rendelkezésre most már elég gazdag – nem egy esetben tíz-tizenöt éves tanítási tapasztalat, félső, hogy ez a hungaricum, ez a valóban emberközpontú magyar oktatási innováció (amelyben egy valóban szép világ felépítését segítő emberkép és embertan találkozott össze), amely nélkül az iskola csak ösvény- és recept-tudással láthatja el a jövő nemzedékét, igen könnyen a redukált emberkép jegyében fogant, rövidre záró racionális-pragmatikus szemlélet zátonyára futhat, jobbik esetben a féllegális mozgalom szintjére szorulhat vissza. Jelenleg ezt a tárgyat a legtöbb iskolában erősen csökkentett üzemmódban működik, az ígért-földje elsvatagosodásának lehetünk tanúi, s az oázisok lajstromozásával vigasztalhatjuk magunkat. Az a baj, hogy azok az iskolák, ahol komolyan veszik az ember- és erkölcsismeret jellegű tárgyakat, nem kerülnek reflektorfénybe, nem válhatnak a többiek számára példává. Legalább is eddig így volt. Pedig lenne mit csodálni és/vagy elgondolkodni példájukon, ugyanis ahol ez jól megy, ott nagyon szeretik ezt a tárgyat mind a diákok, mind a tárgyat tanító tanárok, akiket tanártársai jócskán irigyelnek. Akad olyan iskola, ahol több tucatnyian ebből akarnak érettségizni.

Az eléggé reménytelen helyzetből hétféle kitérésí lehetőséggel számolok. Az egyik természetesen az oázisok felkutatása és propagálása. A második az ember-, erkölcs- és társadalomismeret tanítására jogosító diplomát szerzők – egy-két éven belül már mintegy félezen lesznek – „előnyomulása”. A harmadik kitérésí lehetőség az ugyancsak veszélyhelyzetbe kerülő osztályfőnöki órák és a mi tárgyunk egymást erősítő összefogása. Az osztályfőnökre, az osztályfőnök és az osztály értékközvetítő és készségfejlesztő kapcsolatára továbbra is szükség van, úgynevezett speciális osztályfőnöki tematikákra viszont nem, ugyanis ezek kivétel nélkül beépíthetők az ember- és erkölcsismeretbe. A negyedik a felülről jövő segítség, és most nem az Egek urára, hanem az oktatásügy felső irányítására gondolok. Be kell látnunk, sem rendelettel, sem valami látványos pozitív diszkriminációval nem orvosolható az emberismeret és etika jellegű tárgyak enyhén szólva hátrányos, valójában már-már tragikus helyzete. Ex-miniszterünknek abban igaza volt, hogy bármelyik iskola készíthet olyan helyi tervet, amelyben az ember és az erkölcs immár nem mellékszereplő, s be lehet iktatni a tárgyat első elemítől érettségiig, akár heti két órában, de jól tudom, mert beszélgettem erről vele, hogy az ember és erkölcs iskoláinkban elfoglalt pozíciója szempontjából kedvezőnek tekinthető folyamatokat valamiképpen felülről is katalizálni kell. Ebben eddig még az Oktatási Minisztérium nem mutatkozott eléggé határozottnak és kreatívnak, pedig ez önérték és önbecsülés kérdése is, hiszen annak idején ugyanez a szociáldemokrata-liberális irányultságú oktatási irányítás emelte a NAT-ban törvényerőre ezt a hungaricumot. Az ötödik kitérésí lehetőség az egyházi iskolák, amelyek többségében a legutóbbi időig afféle világias huncutságnak és a hittan nem kívánt konkurensének tekintették az emberismeretet, ám az utóbbi időben, úgy tűnik, változott a helyzet. Egyre többen vallják ebben a körben, hogy a keresztény iskola egyik differencia specifikája, hogy ott az istenképmás ember nem lehet afféle mellékszereplő, s „a kegyelem a természetre épít” klasszikus elv alapján jól építhet a keresztény katekézis az ember- és erkölcsismeretre. A hatodik kitérésí lehetőség a tájékoztatás, ugyanis a tárggyal kapcsolatban nem csak az alul-, hanem a félretájékoztatottság is jelentős mértékű. Hogy az egykori lajosmizsei párttitkárt idézzem: „ebben a viszonylatban nagy kavár van ám a fejekben”.

Sokak számára nem világos, hogy milyen keretben, óraszámban, hogy ki taníthatja a tárgyat, ki érettségizhet és ki érettségiztethet. A hetedik kitörési lehetőség – „a hetedik te magad légy” – természetesen az ember. És az erkölcsismeret jellegű tárgyakat oktatók egyesülete, mely abban a reményben alakult, hogy az ember- és az erkölcsismeret – ha egyelőre még nem is lehet főszereplő iskoláinkban –, legalább annyira megbecsült epizodista lesz, mint a színházi világ epizodistái, akik saját jogon visznek el komoly díjakat évente. Mint a főhivatású epizodisták egyike, úgy vélem, joggal érzem úgy, hogy van mit féltelnünk, van miért perelnünk, van miben reménykednünk. Az Emberismeret és Etika Tanárok Egyesülete kínáló lehetőség a féltés, a perlés és reménykedés jegyében történő munkálkodásra, mind a fejlesztő, mind az érdekérvényesítő tevékenységre. Hát akkor tagtársak, nosza, rajta, lássunk hozzá.

Örkény István *Magyar Pantheon* című novellájában az éppen zárva tartó múzeum portása – megsajnálva a pestre kiránduló vidéki gimnazistákat – az éppen üresen kongó csarnokban megrendezi a Hubauer Sándor Emlékkiállítás: a tárlókba saját kis dolgait helyezve bemutat egy magyar átlagembert, a maga átlagos és rendkívüli rekvizitumaival és vágyaival. Hazatérve a lányok dolgozatot írnak „Mit láttam a budapesti tanulmányi kiránduláson?” címmel. Örkény így fejezi be a novellát. „Az ifjúságot csak látványos dolgok lelkesítik: oldalakat írnak a Mátyás-templomról, egy önkiszolgáló büféről, az Országzászlóról (...) A Hubauer Sándor Emlékkiállításról alig valamit. Ilyenek ezek a mai fiatalok.” Bízva az emberismeret fokozatos meghonosodásában abban reménykedem, hogy akár már a közeljövőben sokaknak jelent majd igazi szenzációt egy ilyen kiállítás, vagyis hát maga az ember, aki olyan, mint minden ember, olyan mint sokan mások, és olyan, aki senki máshoz sem hasonlít, mert egyedi, mert titok, s ha nem is fejthető meg, de legalább megsejthető, és – Karinthyval szólva – „mert nem mondható el senkinek, elmondható mindenkinek”, a diákoknak is, kezdőknek és haladóknak, egyaránt nem kis részben egy hazai innováció jóvoltából.

Jegyzet

(1) Schulze, Gerhard: A Német Szövetségi Köztársaság kulturális átalakulása. c. írásában. In Wessely Anna (1998, szerk): *A kultúra szociológiája*. Osiris, Budapest. 194–200. az élmény társadalmáról beszél.

(2) A Nemzeti Alaptanterv Szabenyi Péter vezette Ember és Társadalom munkabizottságában.

(3) Nem belvárosi vagy rózsadombi elit iskolákban, hanem a keletmagyarországi végeken (Putnokon, Kazincbarcikán, Sajókázán, Vásárosnaményban, Mátészalkán, Nyírbátorban, Tiszafüreden).

(4) Jászberényben és Sárospatakon, később a Bajai Tanítóképzőben, az ELTE Tanárképző Főiskolán, a Pécsi Tudományegyetemen, a Veszprémi Érseki Hittudományi Főiskolán.

(5) Kamarás István (1996): *Embertan a felsőfokú pedagógusképzésben*. In Kocsis Mihály (szerk): *A képzők (ön- és tovább-)képzése*. Tárogató K., Budapest. 181–189.

(6) Az új főiskolai és egyetemi tárgy koncepcióját jól érzékelteti a *Bevezetés az embertanba* című rendhagyó műfajú tankönyvem, amelyben a biológus, a pszichológus, a szociológus, a filozófus, a teológus, a költő, egy 10 éves kisfiú, egy 18 éves lány, egy falusi öregasszony, egy munkanélküli betanított munkás, egy ausztráliai öslakos és egy titokzatos öregember beszélget arról, hogy mi az ember.

(7) Bizony. 1988-ban még szerepelt a tervezett alaptantervben a vallásismeret is, mely aztán a rendszerváltás után egyszer s mindenkorra lekerült a napirendről, csupán a hittan kötelezővé tétele merült föl.)

(8) *Emberismeret. NAT-kompatibilis részletes tanterv*. (1996) ÉKP Központ, Budapest.

(9) Kamarás István – Vörös Klára (1996): *Embertan I. 10–13 éveseknek*. ÉKP Központ, Budapest. Kamarás István – Vörös Klára (1996): *Embertan II. 13–16 éveseknek*. ÉKP Központ, Budapest. Kamarás István – Vörös Klára (2002): *Embertan III. 15–18 éveseknek*. OKTKER, Veszprém.

(10) *Emberismeret 4–5. osztály. Tanterv és módszertani útmutató*. (Készítették a kisújszállási Kossuth Lajos Ált. Isk. tanárai) Szolnok. (1994) Kamarás István (1995): *Emberismeret, erkölcsismeret, vallásismeret. Tantárgyi útmutató 4–6. évfolyam*. ÉKP Központ, Tárogató K. Budapest. Kamarás István (1996): *Emberismeret, erkölcsismeret, vallásismeret. Tantárgyi útmutató 7–8. évfolyam*. ÉKP Központ, Tárogató K. Budapest.

(11) Bohár András (1993): *Antropológiai és etikai vázlatok*. Keraban K., Budapest. *Embertan óravázlatok*. (1993) Borsod – Abaúj Zemplén Megyei Pedagógiai és Közművelődési Intézet, Miskolc.

Kamarás István – Sárkány Klára (1993): *Embertan középfaladónak*. Keraban K., Budapest. Kamarás István (1996): *Bevezetés az embertanba*. PSZM, Budapest. 428. Kamarás István – Makk Katalin – Varga Csaba (1993): *Kagylózene (beszélgetések az emberről)*. Szent Gellért Kiadó, Budapest. 357. Kuslits Katalin (1993): *Tanítható-e az ember? Tanári segédkönyv és szöveggyűjtemény*. Dinasztia Kiadó, Budapest.

(12) Heller Agnes: u.o.

(13) Szűcs Ferenc (1995): Lehet-e erkölcsöt tanítani?

In *Támasz és talpkő* (Tanulmányok az erkölcsstan tanításához). Kálvin J. Kiadó, Budapest. 125–132.

(14) Horánszky Nándor: Erkölcsi nevelés – vallásoktatás – etikaoktatás. In *Támasz és talpkő* (Tanulmányok az erkölcsstan tanításához). Budapest. 1995. Kálvin J. Kiadó 133–154.

(15) *Nemzeti alaptanterv*. (1995) Művelődési és Oktatási Minisztérium, Budapest. 11–14.

(16) Uo. 102–106.

(17) Tagjai voltak: Bauer Lilla, Berán Ferenc, Brassói Sándor, Endreffy Zoltán, Homor Tivadar, Horváth-Szabó Katalin, Kamarás István, Lányi András, Máté-Tóth András, Pósfai Péter, Sólyom Anikó,

Szűcs Ferenc, Végh András, Victor András, Zsolnai László.

(18) A három legnagyobb történelmi egyháznak külön is voltak képviselői a bizottságban, melynek rajtuk kívül is voltak szép számmal vallásos tagjai.

(19) Az akkori miniszter (Pokorni Zoltán) által felkért etikaoktatási szak különböző világnézeti és pártállású tagjainak (köztük a történelmi egyházak képviselőinek) egyöntetű támogatásával.

(20) Közéjük tartozik az Értékközvetítő és Képességfejlesztő Programot vállaló 30–40 iskola.

(21) 1998-ban, a Nemzeti alaptanterv bevezetésekor közel félezer iskolában legalább heti egy órában, közel ezer iskolában az osztályfőni óra keretében kezdtek el tanítani ezt a tárgyat, a következő években azonban a készülő kerettanterv hírére oktatása a legtöbb iskolában abbamaradt, pedig 1998-ra már 800 tanár végzett el 30–60 órás felkészítő tanfolyamot.

(22) 2006 januárjában írom ezt.

Kamarás István

Pannon Egyetem, BTK,
Antropológia és Etika Tanszék

Miskolci és pécsi tanárjelöltek értékelési ismeretei és attitűdjei

Egyéni kérdőíves vizsgálatunk során elsősorban arra kerestük a választ, hogy a tanárjelöltek tanulmányaik során hogyan készülnek fel az értékelési feladatokra, illetve hogyan ítélik meg a képzést és saját kompetenciáikat ebben a vonatkozásban. S arra is kíváncsiak voltunk, hogy a választott két intézményben megvalósuló tanárképzésben résztvevők értékelési szemléletmódja között milyen hasonlóságok és különbségek mutathatók ki.

Napjainkban egyre nagyobb jelentősége van az iskola teljes tevékenységrendszerét átfogó értékelési feladatoknak, amelyek a tanári értékelő szerep átalakulását is megkívánják. A hatvanas évekig visszatekintve megállapítható, hogy a kutatók a tanári munka hatékonyságának vizsgálata során foglalkoztak az értékelés egyes aspektusaival (Cooper, Berliner: készségfejlesztő programok; Evans, Falus: tevékenységközpontú programok; Schön, Shulman: reflektív képzési modell). (Falus, 1986; Szivák, 1999) Bár ezeket a kutatási eredményeket a tanárképzés igyekezett beépíteni, mégis a nemzetközi és a hazai képzés egyoldalúságáról beszélhetünk, hiszen általában a „tanulói teljesítmény értékelésének” témáját preferálja.

A mintát – témánk szempontjából leginkább releváns tudással rendelkező – V. éves nappali tagozatos tanár szakos hallgatók alkották, akik a Miskolci Egyetem esetében valamennyien bölcsész hallgatók voltak (102 fő), a Pécsi Tudományegyetemen pedig a bölcsész mellett természettudományi, művészeti és testnevelés szakosok (61 fő).

A Miskolci Egyetemen az 1990-es évek elején megindult bölcsészképzés keretében a Neveléstudományi Tanszéken folyik tanárképzés, melynek legfőbb sajátossága a különféle pedagógiák egymásmellettiiségét hangsúlyozó alternatívitás hirdetése. A tanári szakmát

hivatásszerű professzióként értelmező koncepció alapján a hangsúly a mesterségbeli tudásra és a tanítási képességek fejlesztésére helyeződik; a praxisra való felkészítés szempontjából pedig az ún. felvilágosító modell megvalósítására esik. E szemléletmód jellegzetessége, hogy a pusztán tantárgyközpontú pedagógiát funkcionalitással „tölti meg”: a személyiség- és képességfejlesztés – egyenrangú tényezőként való – preferálásával.

A jóval régebbi múltra visszatekintő pécsi tanárképzés a bölcsészettudományi mellett a természettudományi és a művészeti kar hallgatóira is kiterjed. Az 1970-es évektől kezdődően az egyetem a személyiségfejlesztést/önfejlesztést középpontba állító személyiségközpontú tanárképzés megvalósítását tűzte ki célul; a tárgyközpontú képzésről a funkcionális képzésre tért át. A szakmatanulást ismeretszerzés, képességfejlesztés, szemléletformálás együtteseként értelmezték, amelynek következtében a pedagógiai gyakorlat, a kiscsoportos formák, a tréningek, a tapasztalati, saját élményű tanulás került előtérbe.

Tanárjelöltek értékelési szemléletét meghatározó tényezők

Empirikus kutatásunk során – a pedagóguskutatások egyik újabb irányvonalát követve – fontosnak tartottuk a hallgatók értékelési felfogását meghatározó tényezők áttekintését. Feltételezésünk szerint ugyanis a tanárjelöltek előzetesen kialakult szemléletének elsődleges forrása a saját diákkori tapasztalatok tárháza; s mindez értékelési tevékenységüket is jelentős mértékben befolyásolja: adott helyzetben nem az elsajátított pedagógiai, pszichológiai ismereteiket ültetik át a gyakorlatba, hanem úgy értékelnek, ahogy annak idején diákként őket is értékelték tanáraik. (1. táblázat)

1. táblázat. Az értékelő feladatokról való felfogást alakító tényezők

	Teljes minta N=163			Miskolci rész minta N=102			Pécsi rész minta N=61		
	közép érték	rang- sor	szórás	közép érték	rang- sor	szórás	közép érték	rang- sor	szórás
1. ált. és közép-isk. élmények	3,66	2.	1,068	3,46	4.	1,050	3,98	1.	1,025
2. egyetemi élményei	3,06	9.	1,217	3,30	7.	1,241	2,63	9.	1,057
3. ált. és közép-iskolai tanárai	3,47	5.	1,062	3,34	6.	1,104	3,69	4.	0,958
4. egyetemi oktatói	3,04	10.	1,162	3,42	5.	1,076	2,41	10.	1,023
5. gyak. isk. vezetőtanára	3,13	8.	1,255	3,21	8.	1,289	2,98	8.	1,192
6. hallgató-társai	2,17	11.	1,101	2,26	11.	1,172	2,03	11.	0,966
7. ped+pszich. szakirodalom	3,26	6.	1,193	3,16	9.	1,189	3,43	7.	1,190
8. pedagógiai órák	3,61	4.	1,099	3,54	3.	1,091	3,72	3.	1,113
9. pszichológiai órák	3,62	3.	1,172	3,72	2.	1,102	3,46	6.	1,272
10. szakmódszertani órák	3,18	7.	1,309	2,89	10.	1,319	3,67	5.	1,145
11. tan. gyak. tapasztalatai	3,83	1.	1,147	3,88	1.	1,085	3,74	2.	1,250

A tanári ellenőrző-értékelő feladatokról vallott felfogást alakító tényezők rangsora alapján a teljes minta esetében az első három helyre a tanítási gyakorlaton szerzett tapasztalatok, az általános- és középiskolai diákkori élmények, valamint a pszichológia órák kerültek. A

kapott eredmények alapján úgy tűnik, hogy a diákkori élmények – más kutatásokban szintén kimutatott – nézetformáló szerepe az értékelés vonatkozásában is helytálló. Ugyanakkor a pécsi tanárjelöltek esetében ez a tényező jóval kiemeltebb (1. ranghely), mint miskolci hallgatótársaiknál (4. ranghely). Az általános- és középiskolai élményekhez viszonyítva kisebb jelentőséggel bíró egyetemi hallgatói élmények befolyásoló hatását viszont a miskolci hallgatók értékelték többre; csakúgy, mint az egyetemi oktatók szerepét. Ezzel párhuzamosan, a pécsiek konzekvens válaszadásának bizonyítéka, hogy náluk az általános- és középiskolai tanárok jelentősége nagyobb. Ebből is kitűnik, hogy az „élmény-fogalom” nem választható el a vele kapcsolatos személyektől, helyzetektől, amelyek a tanárjelöltek értékelésről vallott felfogását is számottevő mértékben meghatározták. Mivel azonban ez a kérdés nem tartalmazott adatközlői indoklást, ezért nehezen fejthető meg, milyen okok állnak a miskolci és a pécsi hallgatók eltérő vélekedése mögött. Éppen ezért a jövőben lényeges lenne annak feltárása, hogy konkrétan milyen élmények érik a hallgatókat tanulmányaik során, és azok hogyan és milyen mértékben alakítják előzetes tudásukat, befolyásolják nézeteiket, hiszen ezt a képzők képzése során mindenképpen célszerű figyelembe venni. A többi ranghelyen „szabálytalanul” követik egymást a „személyek-élmények-tapasztalatok”, ill. a „tanárképzési tanulmányok” kategóriák alá besorolható elemek; amelyek közül az „élmény” változók (1., 2., 3., 4., 5., 6., 11. tényezők) szempontjából a két csoport között szignifikáns eltérést tapasztaltunk (az F-próba eredménye 0,0028). Ebből arra a következtetésre jutottunk, hogy az élmény a miskolci hallgatókat jobban befolyásolja, mint a pécsieket. A teljes és a rész mintákra vonatkozóan mindenképpen figyelmet érdemel az, hogy a hallgatók meg látása szerint társaiknak van a legkisebb szerepe értékelési nézeteik alakításában. Úgy véljük, hogy az ebbéli vélemény megfogalmazása különböző okokra vezethető vissza. Egyfelől megemlíthetők a képzési struktúra sajátosságai: az előadások még mindig jelentős aránya, a szemináriumokon az efféle pedagógiai nézetek kicserélésére kevés idő áll rendelkezésre, ugyanakkor nagyok a hallgatói létszámok, a párhuzamosan többféle képzésben résztvevők számára gyakorta még az óralátogatás is nehezen megoldható. Másfelől talán a hallgatók passzivitásának következménye is: kevésbé érdeklődnek egymás pedagógiai tevékenysége iránt (pl. hallgatótársak gyakorlótanítási óráin való részvétel).

A hallgatók által preferált értékelési funkciók

A kutatás egyik kiemelt területe a hallgatók által az oktatási-nevelési folyamatban fontosnak ítélt értékelési funkciók feltárása volt. Ezzel összhangban kérdőívünk egyik nyílt kérdése arra vonatkozott, hogy a hallgatók milyen funkciókat tulajdonítanak az értékelésnek. (2. táblázat)

2. táblázat. Az értékelésnek tulajdonított funkciók * funkciót megnevező száma

Értékelési funkciók	Teljes minta			Miskolci rész minta			Pécsi rész minta		
	*	%	rangsor	*	%	rangsor	*	%	rangsor
1. diagnosztikus	15	9,20	7.	11	10,78	6.	4	6,56	8.
2. formatív	28	17,18	5.	20	19,61	4-5.	8	13,11	6.
3. szummatív	7	4,29	10.	7	6,86	9.	0	0,00	10.
4. visszacsatoló	42	25,77	4.	20	19,61	4-5.	22	36,07	1-2.
5. nevelő	25	15,34	6.	6	5,88	10.	19	31,15	4-5.
6. tájékoztató	64	39,26	2.	44	43,14	1.	20	32,79	3.
7. motiváló	65	39,88	1.	43	42,16	2.	22	36,07	1-2.
8. megerősítő	11	6,75	9.	9	8,82	7-8.	2	3,28	9.
9. minősítő	57	34,97	3.	38	37,25	3.	19	31,15	4-5.
10. szelektáló	14	8,59	8.	9	8,82	7-8.	5	8,20	7.
11. nem válaszolt	14	8,59	–	10	9,80	–	4	6,56	–

Az adatközlők válaszai alapján egyfelől lehetőségünk nyílt a megnevezett funkciók szám szerinti összesítésére, másrészt a funkciók tipizálására. A kapott eredmények nyomán megállapítható, hogy a hallgatók túlnyomó többsége 1–3 funkciót jelölt meg, s a teljes mintának kevesebb, mint 10 százaléka nevezett meg 4 vagy annál több funkciót. Kicsi volt tehát a vélemény-kifejtés alapjául szolgáló merítési bázis. A töredékes tudás hátterében vélhetően az értékelés-téma hátrányos helyzete áll. A vizsgálat idején ugyanis – kitekintve más tanárképzési intézményekre is – a Miskolci Egyetemen kívül az ELTE-n, a Debreceni, a Szegedi és a Veszprémi Egyetemen szerepelt választható tárgyként az értékelés, a pécsi hallgatók számára viszont nem hirdettek ilyen kurzust. Ebből következően a tanárjelöltek többsége 1–1 tárgy (általában a didaktika) keretében elszigetelten foglalkozott értékelési kérdésekkel. Talán ezzel is magyarázható, hogy a miskolciak 54 százaléka, a pécsieknek pedig 74 százaléka szerint kötelező tárgy keretében kellene foglalkozni ezzel a kérdéskörrel.

Az értékelésnek tulajdonított funkciók sorából mind a miskolci, mind a pécsi hallgatók válaszai alapján kiemelkedik a motiváló funkció. A tanárjelöltek választását magyarázó érvek egyrészt a motiválásnak a tanuláshoz való viszony kialakításában, a jobb teljesítményre/további tanulásra serkentésben betöltött szerepének elismerését jelzik; másrészt gyakorlati megvalósításának problematikus voltára hívják fel a figyelmet. Vélhetően e funkció preferálása szorosan kötődik a gyermekközpontú pedagógiák elterjedéséhez és a facilitáló tanári szerep felértékelődéséhez. A – teljes mintát tekintve a 2. ranghelyre kerülő – tájékoztató funkció elsősorban a tanuló és környezete informálásában, a pályaválasztásban, a komplex értékelésben, valamint a tanári munka eredményességének tudatosításában játszott szerepe által vált hangsúlyossá. E funkció szerepének növekedéséhez minden bizonnyal az iskolahasználók és a társadalom fokozott informálódás iránti igénye is hozzájárult. A 3. helyen álló minősítő funkció kiemelését részint tradicionális szerepe indokolja, részint az, hogy maguk a hallgatók is a folyamatos megmérettetés iskolai világában erről szereztek a legtöbb tapasztalatot. Elismerik ugyan szükségességét a tanulói tudás adott időpontban való objektív megítélésének fontossága szempontjából, de negatív hatásait is gyakorta jelzik – amint ez számos véleményből kiderül. Az egyes funkciókra vonatkozó tipikus indoklásokat számba véve megállapítható, a miskolci és a pécsi hallgatók érvelésükben egyaránt a szakirodalomban is felsorakoztatott sajátosságokat foglalják össze; alapvetően didaktikai alapról kiindulva, a tanulók tantárgyi teljesítményeihez szorosan kötődve. Egyetlen lényeges különbségnek a nevelő funkció – a pécsi hallgatók általi – nagyobb mérvű kiemelése tekinthető – a tanulók egymáshoz való viszonya, illetve az értékelési hatásokban rejlő perspektivikus hatások jelentőségének kiemelése szempontjából.

Kérdőívünk két másik kérdése szintén a funkciók problematikáját érintette. Az egyik esetben a konkrétan megjelölt értékelési feladatok fontosságának megítélését, a másik alkalommal pedig ugyanezen feladatok rangsorolását kértük. (3. táblázat)

A fontosság mérlegelésére vonatkozó válaszok nyomán – a középértékek alapján – a tanárjelöltek által korábban kiemelt funkciók némiképp hátrább kerültek a rangsorban (motiváló: 3., tájékoztató: 4.; minősítő: 6. ranghely). Úgy véljük, több – egymással nem is mindig összefüggő – okra vezethetők vissza a véleménykülönbségek. Számos pedagóguskutatás által beigazolódott, hogy a minősítő funkció preferálását a „a kutatói elvárásoknak való megfelelés” szándékából következően, direkt módon elutasítják a pedagógusok. Más pedagógiai tényezőkkel kapcsolatos válaszaik viszont gyakorta ellentmondanak ennek. Az eltérő hallgatói megítélések hátterében is ez lehet az egyik magyarázat. Ugyanakkor a konkrétan megnevezett értékelési feladatok tágabb kontextusba helyezték a hallgatók értékelési feladatokról vallott felfogását, s ez a gazdagabb kínálat véleményük módosulásához is hozzájárulhatott. Mindezekből következően a rangsor elején szereplő értékelési feladatok a segítő/fejlesztő tanári attitűd hangsúlyosabbá válását mutatják.

3. táblázat Az értékelési feladatok fontossága

	Teljes minta N=163			Miskolci részminta N=102			Pécsi részminta N=61		
	közép- érték	rang- sor	szó- rás	közép- érték	rang- sor	szó- rás	közép- érték	rang- sor	szó- rás
1. személyi- ségfejlődés elősegítése	4,61	1.	0,766	4,59	1.	0,802	4,64	2.	0,708
2. ped. tev. fejl, tanári hatékonyság növelése	4,08	5.	0,952	3,92	5.	0,997	4,34	3-4.	0,814
3. tanulói pálya- és isk. vál. elősegítése	4,14	4.	0,884	4,15	4.	0,899	4,13	5.	0,866
4. tehetség- felismerés, felzárkózt.	4,58	2.	0,729	4,52	2.	0,756	4,68	1.	0,676
5. belső/kül-ső motivációk fokozása	4,34	3.	0,744	4,34	3.	0,797	4,34	3-4.	0,655
6. tanulók tudásának minősítése	3,48	6.	1,023	3,49	6.	1,083	3,48	6.	0,924
7. tanulók csop. sorol. tantárgyi telj. szerint	2,54	7.	1,137	2,57	7.	1,117	2,48	7.	1,178

Az értékelési feladatok rangsorolását kérő feladat eredményei – a teljes mintára vonatkozóan – konzekvensen illeszkedtek a fontosság mérlegelését kérő feladatéhoz. Kivételt a 2. és a 3. ranghely elemeinek felcserélődése jelent. E kérdés vonatkozásában érdemes arra is kitérni, hogy a miskolci és a pécsi hallgatók vélekedése között a motiváló ($p < 0,05$), valamint a szelekciós funkció ($p < 0,01$) vonatkozásában szignifikáns eltérés van. A motiváció jelentőségét a pécsi hallgatók értékelték többre, a szelekciót viszont a miskolci tanárjelöltek tartották valamivel lényegesebbnek, bár mindkét intézmény hallgatói ezt a funkciót érezték a legkevésbé fontosnak. A motiválás szerepét vélhetően azért is emelték ki jobban a pécsi hallgatók, mert „A kritikai gondolkodás fejlesztéséért” c. tréning keretében kapott „tanítási feladataik” során fokozottabb figyelmet kellett fordítaniuk „tanítványaik” ötletesebb motiválására. A miskolci hallgatók válaszadását pedig az inspirálhatta, hogy számukra könnyebb feladatnak tűnik a homogén csoportokkal való foglalkozás, ezért az ilyen célú értékelés szerepét is elismerik.

A Scriven-féle értékelési típusok megvalósítását feltáró kérdés alapján megállapítható, hogy a tanítási gyakorlat a hallgatók többsége számára lehetővé tette mind a három értékelési típus alkalmazását. Ugyanakkor az egyes értékelési funkciók leegyszerűsített értelmezése a jövőre vonatkozóan azt a kérdést is felveti, hogy a tanulócsoporthoz növekvő heterogenitáshoz, az egyes tanulók igényeihez jobban alkalmazkodó diagnosztikus és fejlesztő értékelést hogyan fogják a hallgatók szakszerűen megvalósítani. A miskolci és pécsi hallgatók által felvonultatott példák alapján a diagnosztikus értékelés az osztály előzetes tudásának szóban vagy írásban való feltárását, a pécsiéknél ezen kívül még a vezetőtanártól az osztály képesség-szintjéről való előzetes tájékozódást, valamint a tudásszint-felmérést jelenti. A formatív értékelés a tanulók által elkövetett hibák folyamatos korrigálását, a segítségnyújtás különféle lehetőségeit foglalja magában, míg a szummatív értékelés a témazáró dolgozat megíratását és értékelését. A sztereotip értékelési gyakorlatot tükröző válaszok egyértelműen jelzik, hogy a tanárjelöltek szinte kizárólag a tradicionális értékelési gyakorlathoz kötődően érvényesítették a scriveni funkciókat; a felvo-

nultatott példák egytől egyig az oktatói feladok oldaláról közelítették meg a három értékelési típust, a nevelői szerepkör viszont teljesen háttérbe szorult.

A tanárképzési tanulmányok során elsajátított értékelési kompetenciák

Kérdőíves vizsgálatunkban lényegesnek tartottuk annak feltárását is, hogy a tanár szakos egyetemi hallgatók hogyan vélekednek a pedagógiai értékeléssel kapcsolatos ismereteikről és képességeikről. Az erre vonatkozó véleményüket a megjelölt kompetenciák 1–5-ig terjedő osztályozásával fejthették ki. (4. táblázat)

4. táblázat A tanulmányok során elsajátított értékelési ismeretek, képességek rangsora

Értékelési ismeretek, képességek	Rangsor Miskolc	Rangsor Pécs	Rangsor teljes minta
1. Tanulók értékelésével összefüggő ált. pedagógiai és pszichológiai ismeretek	3.	9.	4.
2. Tantervek választásával, készítésével kapcsolatos tudás	14.	14.	13.
3. Tankönyvek, taneszközök értékelése	12.	8.	10.
4. Pedagógiai célok értékelése	5.	6.	5.
5. Nevelési-oktatási folyamat komplex értékelése	8.	10.	9.
6. Iskola mint szervezet értékelése	13.	12–13.	14.
7. Oktatási rendszer értékelése	11.	11.	12.
8. Tudásszintmérő eszközök kiválasztása, alkalmazása	7.	4.	6.
9. Tudásszintmérő eszköz készítése	10.	5.	8.
10. Neveltségi szintet mérő eszközök kiválasztása, alkalmazása	15.	15.	15.
11. Neveltségi szintet mérő eszköz készítése	16.	16.	16.
12. Tanulók értékelése osztályozással	2.	2.	2.
13. Tanulók egyéb eszközökkel való értékelése	4.	3.	3.
14. Értékelési módszerek változatos alkalmazása	1.	1.	1.
15. Vizsgáztatói feladatokra való felkészültség	9.	12–13.	11.
16. Saját tanári tevékenység értékelése	6.	7.	7.

A teljes mintában a középértékek nyomán kialakult rangsor elején a tanulói értékeléshez kötődő módszerek, eszközök, az ezzel kapcsolatos pedagógiai, pszichológiai tudás áll. A rangsor végén levő helyeket a rendszer-, tanterv-, iskolaértékelés, valamint a neveltségi szintet mérő eszközökre vonatkozó kompetenciák foglalják el. Természetesen a tanulói értékeléssel összefüggő területek között is vannak olyanok, amelyekben a hallgatók kevésbé jónak ítélik magukat (pl. a tudásszintmérő eszközök alkalmazása és készítése). Bár az objektivitás iránti fokozott igény és a mérhetőség problematikája egyre inkább felértékeli az ebbéli jártasságokat. Ebből a szempontból bizonyos ellentmondás is megfigyelhető. A tanárjelöltek ugyanis a módszerek változatos alkalmazása szempontjából igen jónak tartják felkészültségüket; a tudásszintmérő eszközök alkalmazása és készítése vonatkozásában viszont jóval mérsékeltebbnek ítélik tudásukat. Ebből következően tehát a módszerek változatos alkalmazása a tesztek nélkül értendő. A miskolci és a pécsi mintában számos ranghelyen azonos kompetenciák szerepelnek; így az 1., a 2., a 11., a 14. a 15. és a 16. helyen. Két kompetenciánál – a pedagógiai és pszichológiai ismeretek ($p < 0,01$) és az osztályozás ($p < 0,05$) esetében – a két intézmény hallgatóinak véleménye között szignifikáns eltérés található. Mindkét területen a miskolciak érzik magukat felkészültebbnek. Vélekedésük feltehetően több okra vezethető vissza. Egyrészt tanulmányaik során jóval több, a tanulók értékelésével közvetlenül összefüggő kérdéskörrel találkoztak (pl. osztályozás), másrészt „Az értékelés pedagógiája” kurzus felvételére is lehetőségük nyílt; ill. a miskolci tanárjelöltek egyébként is fontosabb szerepet tulajdo-

nítottak az egyetemi tanulmányokkal kapcsolatos tényezőknek (pl. pszichológiai órák). Talán ez a pozitívabb attitűd jellemzi az értékelési tanulmányokhoz való viszonyulást is, amely alaposabb értékelési felkészülésre ösztönzi a hallgatókat. Az is lehetséges azonban, hogy a pécsiek szigorúbban ítélték meg saját felkészültségüket, és ebből eredt a két hallgatói minta közötti különbség.

A tanárjelöltek által szívesen alkalmazott értékelési eljárások és módszerek

A tanár szakos hallgatók által előnyben részesített értékelési módszerek egyértelműen arra utalnak, hogy a tanárjelöltek a hagyományos módszertani repertoár alkalmazásának hívei. (5. táblázat)

5. táblázat. A szívesen alkalmazott értékelési eljárások, módszerek rangsora

Rangsor	Teljes minta	Miskolci rész minta	Pécsi rész minta
1.	Feleltetés 88*	Feleltetés 54	Feleltetés 34
2.	Kiselőadás 81	Kiselőadás 52	Kiselőadás 29
3.	Esszé dolgozat 72	Esszé dolgozat 51	Esszé dolgozat 21
4.	Gyakorlati (manuális) feladat 48	Gyakorlati (manuális) feladat 30	Feladatlap 21
5.	Feladatlap 44	Röpdolgozat 25	Gyakorlati (manuális) feladat 18
6.	Röpdolgozat 38	Tantárgyteszt 25	Házi feladat 15
7.	Tantárgyteszt 38	Feladatlap 23	Röpdolgozat 13
8.	Beszámoló 28	Beszámoló 20	Tantárgyteszt 13
9.	házi feladat 24	Számítógéppel segített értékelés 12	Beszámoló 8
10.	Vizsga 14	Házi feladat 9	Vizsga 8
11.	Számítógéppel segített értékelés 14	Vizsga 6	Számítógéppel segített értékelés 2
12.	Programozott oktatás 4	Programozott oktatás 4	Programozott oktatás 0

* az adott módszert választók száma

A miskolci és a pécsi hallgatók által leginkább preferált módszerek a korábbi válaszokat átható tradicionális oktatási gyakorlathoz kötődő szemléletmódot tükröznek. Ebből következően igen népszerűek körükben az évtizedek óta bevált módszerek; amelyek mellett a gyakorlati, manuális feladatok alkalmazása értékelődött még fel. Az indoklások szerint a képességfejlesztés általános igényéből fakadóan, illetőleg a verbális tanulásban kevésbé sikeres tanulók szempontját szem előtt tartva. A két intézmény hallgatói között egyedül a házi feladat vonatkozásában van szignifikáns eltérés ($p < 0,01$). Ez az értékelési módszer a pécsi tanárjelöltek körében kedveltebb, bár összességében szerepe nem igazán kiemelkedő. Ennek hátterében valószínűleg az önálló feladatmegoldás ellenőrizhetőségének problematikája; valamint a házi feladatnak főként az ismeretek elmélyítésében és a gyakorlásban betöltött szerepe áll.

Az egyes módszerekhez kötődő indoklások mind a miskolci, mind a pécsi tanárjelöltek esetében általában a didaktikai szakirodalom megállapításain alapulnak. Számos esetben hasonlóságot, átfedést mutatnak. Így például az alábbiakban röviden bemutatásra kerülő 1. scriveni⁴. ranghelyen álló módszereknél.

A leginkább kedvelt feleltetés előnyeit a hallgatók elsősorban a tantárgyakon átívelő „eszköztudás”, a kommunikációs képességek fejlesztésében látják. Ezen kívül a folyamatos készülésben, az aktuális tudás feltárásában betöltött szerepét emelik ki; ill. a személyre szabott értékelés és a folyamatos visszajelzés jelentőségét hangsúlyozzák. Távlatilag a koncentráltabb értékelési helyzetekre való felkészítés szándéka is megfogalmazódik.

A kiselőadás pozitívumaként a tanuló érdeklődéséből fakadó, magasabb rendű értelmi műveleteket végzésére is alkalmat adó, önálló kutatómunka motiváló erejét említik. Ezen kívül az előadói és a rendszerező képesség fejlesztésének, a gyengébb tanulók számára pedig a téma iránti pozitívabb attitűd kialakításának lehetőségét hangsúlyozzák. A tanárjelöltek tehát mindenekelőtt a szaktudományos elmélyülés „előszobájának” tekintik ezt a módszert, a szerényebb képességű tanulók szempontjából pedig a munkára inspirálás egyik formáját látják benne.

Az esszédolgozat preferálása mindenekelőtt az egyes témák komplex feldolgozásának igényéből táplálkozik. Alkalmazásával nyerhető ugyanis a legteljesebb kép a tanulók önállóságáról, kreativitásáról, asszociációiról, a gondolatok koherens megfogalmazásának képességéről. E módszer kiemelt szerepével kapcsolatban érdemes megemlíteni, hogy mintánkban a bölcsész adatközlők felülreprezentáltak voltak. Ezért a hallgatók szakosságát ebben az esetben a válaszdást döntően meghatározó tényezőnek tartjuk.

A gyakorlati feladatok – a tanárjelöltek megítélése szerint – a „hasznos” tudás létrejöttében játszanak kiemelt szerepet motiváló, készségfejlesztő, olykor kreativitást igénylő jellegüknél fogva, a túlzott elmélet-centrikusság kiegyensúlyozására, az egyoldalú értékelési eljárások színesítésére. A pécsi hallgatók szakos sokszínűsége különösen e módszer indoklásánál mutatkozott meg: tantárgyaik sajátosságaiból adódóan több indokot sorakoztattak fel miskolci hallgatótársaikhoz képest (pl. laboratóriumi gyakorlat, terepgyakorlat, mozgássorozatok begyakorlása).

A miskolci és a pécsi minta összevetése alapján elmondható, hogy a metodika választásához kapcsolódóan általában tantárgyaktól független indokokat (kivételesen a gyakorlati feladat) soroltak fel; többnyire „a képességfejlesztés, az értékelés objektivitása és az időtényezők” kategóriák mentén értékelve az egyes módszerek hasznosságát. A tartalmi elemzés során érzékelhető árnyalatnyi különbség abban nyilvánult meg, hogy a pécsi hallgatók megfogalmazásának módja a tanulási folyamat tágabb értelmezésére utalt, a teljes személyiség fejlesztésével összefüggésben. Úgy véljük, ebben „A kritikai gondolkodás fejlesztését” célzó kurzus keretében folytatott tanulmányok szintén szerepet játszottak.

A kutatási eredmények összegzése

A miskolci és pécsi tanár szakos hallgatók körében lefolytatott empirikus kutatásunk eredményei a tanárjelöltek nem megfelelő értékelésméleti és értékeléstechnikai felkészültségére, az elméleti tudás gyakorlatra való adaptálásának problematikus voltára egyaránt rávilágítottak. Az értékelési szemlélet formálásában a tanárképzési tanulmányoknál lényegesebb szerepet játszó diákkori élmények hatása, az értékelési funkcióknak elsődlegesen a tanulók tantárgyi teljesítményeihez kötődő értelmezése, a tanítási gyakorlaton szerezhető szűkkörű értékelési tapasztalatok, az értékelési kompetenciákkal kapcsolatos hiányosságok, valamint a változatos módszertani repertoár hiánya egyaránt felhívják a figyelmet az értékelési funkciók szélesebb körét érvényesítő, a tanulók értékelésén túl más területekre is kiterjedő felkészítés szükségességére. Mindez magában foglalhatná a hallgatók értékelésre vonatkozó preconcepcióinak feltárását, az értékelési helyzeteket komplexen kezelő szemléletmód kialakítását, illetve az alternatív tevékenységek közötti tudatos választás és döntés képességeinek kialakítását.

Irodalom

Falus Iván (1986): *A mikrotanítás elméleti és gyakorlati kérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szivák Judit (1999): *A kezdő pedagógus tapasztalatszerző folyamatának vizsgálata*. Ph.D disszertáció.

Kovácsné Duró Andrea

Miskolci Egyetem, BTK, Neveléstudományi Tanszék

A gazdaság mint kultúra

A magyarországi Alkalmazott Filozófiai Társaság jó érzékkel nyúlt a gazdaság témájához, nem sok időszerűbb tárgyat találhattak volna egy olyan korszakban, amikor minden a gazdasági növekedésről, gazdasági össztermékről, finanszírozhatóságokról vagy éppen megszorításokról, megszoríthatóságokról szól.

A gazdaság egészen a modern technika vagy a felvilágosodás koráig a gondolkodók mostohagyermeké volt, ha egyáltalán gyermekének tekinthető. A klasszikus korszakban a gazdasági termelés a termelésirányítók és a fizikai munkát végzők tevékenységeként jelent meg. Az emberek nagy részének ideje kimerült a táplálék megszerzésében és a mindennapi élet fenntartásában. A szűk, úgynevezett uralkodó réteg és az egyébként vagyonnal rendelkezők a gazdaságot az életmód-fenntartás feltételének tartották, és a gazdaságban tevékenykedőkről jobbára tudomást sem vettek. Nicolaus Cusanus (1401–1464) még az újkor hajnalán is a gazdaságot a kereskedelemmel és a pénzváltással azonosítja, a pénzforgalom értékadó fogalmaival magyarázza az emberiség teremtését és az ember tevékenységét a világban. Gabriel Biel (1484-től a tübingeni egyetem professzora) pedig a koldulás gazdasági és morális szerepéről értekezik anélkül, hogy a gazdaságnak az egyén üdvére való hatásának vizsgálatán túllépne. Természetesen mindez teljesen megváltozott az újkorban, amikor is a modern tudomány és technológia, továbbá a vele együtt járó pénzügyi és társadalmi átalakulások a gazdasági szemléletben is változást hoztak. A technika és a tudományok, korábban gazdagok passzióinak tárgyai, egyszerre csak termelővé váltak, a gazdaság alapvető összetevőivé. A természettudományos és technikai tudás a termelés legfontosabb ereje lett, a tudományok, amelyekkel többé nem néhány privilegizált gazdag ember vagy iskola foglalkozott, első számú termelőkké váltak. Ezzel együtt járt az emberek felszabadulása a létfenntartásnak való kiszolgáltatottság alól, megjelent a munkaidő korlátozása, a

szabadidő, arról nem is beszélve, hogy az iskolázás általánossá válásával a kultúra is demokratizálódott.

Ugorva nagyot az időben, nem bocsátkozva sem történeti, sem történetfilozófiai fejtegetésekbe, megállapíthatjuk, hogy mára eljutottunk a modern demokráciákba és ezek modern gazdaságába, ahol mondhatni minden a gazdaságtól függ, ha nem is minden a gazdaságtól ered. Ha ezt valaki túl erős állításnak tartja, az ő számára ezt a kijelentést úgy módosítom, hogy napjainkban minden a gazdasággal van összefüggésben. Ennek megfelelően a gazdaság és a kultúra egymáshoz való viszonyáról alkotott felfogásunkat is át kell értékelnünk, és nyilvánvalóan e viszonyrendszer újra-újraértelmezéseinek hosszú egymásra következése közben vagyunk.

Nem tenném föl a kérdést, hogy van-e határ a gazdaság és a kultúra közt, hanem a kettőt szoros összefüggésben, kölcsönhatásban értelmezném. Azt sem kérdezem, hogy melyik volt előbb, a gazdaság vagy a kultúra, azért sem, mert a kérdés eldöntéséhez archeológusokat kellene hívnunk, és valószínűleg minden régész más választ adna kérdésünkre. Azt állítom inkább, hogy a gazdaság és a kultúra „valami ugyanannak” a megnyilvánulása, tevékenysége, életmódja. Könnyen kitalálhatjuk, hogy ez az „ugyanaz” az ember maga, az élő és élni akaró ember. A gazdaság és a kultúra az ember tevékenysége, azé az emberé, aki miután beleszületett a világba és itt találja magát, valamilyen módon el kell jutnia egyik pillanatból a másikba, egyik nappól a másikba, egyik hétből, hónapból, évből a másikba, ameddig él, miközben ezt az időben való haladást átadja gyermekeinek, hogy aztán azok is továbbadják ezt, nemzedékek sokaságán keresztül. Va-

lamennyi emberi tevékenység ennek az egyik időpontból a másikba való átjutásnak a struktúráját hordozza, és valamilyen módon – kivételek persze vannak, mint a romboló, destrukciós tevékenységek számtalan válfaja – az emberi egyed és faj továbbéléséhez, fennmaradásához van köze. Könnyű látni és belátni, hogy a nem-tevékenykedő ember rövid úton képtelen lenne az életre és a túlélésre, sőt az ember antropológiailag is saját aktivitása lévén túlélő ember, ha meggondoljuk, hogy természetes adottságaink nem tesznek alkalmassá bennünket arra, hogy tevékenység nélkül, a pusztta természetben, az állatokhoz hasonlóan fennmaradjunk. (Tovább lehetne vinni itt a gondolatmenetet az idő, az egyéni és a társadalmi idő struktúrájának analízise felé, ahol rámutathatnánk, hogy miközben az idő nem tekinthető fizikai entitásnak, legfeljebb a fizika koordináta-rendszerének, valójában az az idő, amiről emberi vagy társadalmi viszonylatban beszélünk, a széles értelemben vett, tehát individuális és társadalmi emberi tevékenység struktúrájával rendelkezik, hogy ne mondjuk, az idő maga az emberi tevékenység, és azon kívül semmi.)

A maga által létrehozott és strukturált időben fennmaradó és gyarapodó ember maga az aktivitás, és ennek az aktivitásnak a neve többek között gazdaság és kultúra. A világgal és önmagával folyamatos kapcsolat, a világgal való megküzdés, annak megszerzése, amire szüksége van, ez gazdasági és kulturális tevékenység egyszerre. A kultúra emberi tevékenység, a kultúra sokfélesége, ami a kultúrát kultúrává teszi, az emberi tevékenység sokfélesége. Az étel készítése és az evés közvetlenül gazdasági és biológiai létfenntartó tevékenység, de azzal, hogy az élelem nem hever ott, mint az állatok számára, hanem magának kell azt létrehozni vagy előállítani, már kultúrává is válik. Nem csak egyes törzsek készítik másként, más recept szerint kedvenc ételeiket, de amikor kialakulnak a kiscsaládok, azok is, sőt minden egyes ember másként készíti el ételét még egyetlen családon belül is. A vadászati, halászati, mezőgazdasági szerszámok alakja

nem csak népcsoportról népcsoportra tér el, hanem egyes közösségeken belül az egyes emberek bár hasonló, de eltérő nyilatokat, halfogó hálókat és ásókat, kapákat készíthettek. Az eltérő étkezési szokásokban, az eltérő szerszámokban, más szóval az egyedi emberhez a lehető legközvetlenebbül kapcsolódó gazdasági tevékenységben (élelmiszer megtermelése, előállítása, elkészítése, fogyasztása) azonnal eltérések, nem-oksági, az egyes emberre jellemző összefüggések jelentkeznek. A nem-oksági összefüggést pedig szabadságnak nevezzük, a gazdaság és a kultúra az emberi szabadság megnyilvánulása és artikulációja.

Az emberi szabadság megnyilvánulásaiként a gazdaság és a kultúra szétválaszthatatlanok. Ennek megfelelően nem az a kérdés, hogy van-e határ a kettő közt, hanem az, hogy ha van határ, akkor egyáltalán miért van és hogyan lehetséges az. Mindezzel nem azt akarom állítani, hogy ne volna különbség egy bánya vagy vaskohászati üzem működésmódja és egy klaszszikus zenei hangverseny vagy egy szobrászműhely mindennapjai közt, és hogy a pénzügyi logika ne térne el a versírás logikájától, és hogy ne lennének ezek öntörvényű tevékenységek, hozzájuk kapcsolódó tudós, technikus vagy kritikai-értelmező közösséggel. Azt sem kívánom állítani, hogy a gazdasági-kulturális folyamatokban a pénz birtoklása és/vagy elosztása fölötti hatalom ne játszana döntő szerepet. De azt állítom, hogy e széttagolódások és az értelmezés széttagoltsága nem indok arra, hogy ne lássuk e tevékenységek közös eredetét, és ennek megfelelően ne feltételezzük eleve az átjárhatóságot a két tartomány közt.

Olvasatom szerint a Karikó Sándor szerkesztette könyv – amely a Kecskeméti 2005-ben rendezett konferencia anyaga nyomán állt össze, és amely Magyarországon úttörő vállalkozás, mint ahogy az maga az Alkalmazott Filozófiai Társaság is – ezt a tézist képviseli, vagy legalábbis, akár szándéka ellenére, ezt a tézist jeleníti és erősíti meg. Azért mondom, hogy szándéka ellenére, mert miközben a kötetben

azt olvashatjuk, hogy „a gazdaság- és a kultúraszféra között végső soron a heterogenitás dominál”, akkor ez a megjegyzés a könyv összefüggésében inkább módszer-tani, diszciplináris, semmint ontológiai megjegyzésként értelmezendő. Természetes, hogy más nyelvet használ az ökonómus, a kohómérnök, a zeneesztéta és az irodalomkritikus, nyelvük valóban heterogén. Másrészt viszont mindannyiuk tevékenységében a társadalomban élő, igényeit abban megfogalmazó és kielégítő, kommunikáló, indokokat kérő és adó, anyagi javakat előállító és igénylő jelenik meg, és mint ilyen végső soron a társadalomban élő ember világviszonyának kifejeződései. Ha szaktudományokat művelünk, szükségünk van az elkülönítésekre, ám ha általános, filozófiai összefüggéseket keresünk, legalább annyira figyelniük kell a közös vonásokra. Amikor Karikó Sándor azt mondja, hogy „a kultúra (...) összetartó egység, szerves organizmus, amely nemcsak a művészetet, tudományt, filozófiát, de a technikát, valamennyi anyagi folyamatot, szokás-

rendszer, életmódot, erkölcsöt, mítoszvilágot, magát a népet ’egységes történelemmel bíró, egységes formanyelv hordozójává teszi’”, akkor elismeri, hogy a kultúra az emberi aktivitás totalitását lefedő összefoglaló fogalom.

Karikó Sándor három szemléletes érvet említ a gazdaság és a kultúra szembeállítására. Szerinte a gazdaság hasznosság-elve szemben áll az általános, örök emberi célokkal. Igen erős állítás, adós marad azonban a hasznosság fogalmának vizsgálatával, és a többi fogalom megvilágításával is. A hasznosság, az alkalmasság, a jól működés, a sikeresség fogalma a pragmatizmus megjelenésével és térnyerésével nem csak

polgárjogot nyert a filozófiai gondolkodásban és kultúrában, de egyenesen az egyik ismeretelméleti és tudománypragmatikai alapfogalomná vált. Teljesen temporalizált gondolkodásunkban nem is tudunk értelmet adni általános és örök emberi céloknak. Egyrészt minden embernek más céljai vannak, és ezek sem az egyén életében, sem a társadalomban nem állandók, arról nem is beszélve, hogy nem örökérvényűek. Az „örök” fogalma egyébként is teljesen értelmezhetetlenné vált napjainkra. Mindaddig ráadásul az európai kultúrán belül maradtunk, és nem utaltam arra, hogy az európa-in kívüli világokban egészen más célokról beszélnek, és az „emberi” fogalma sem ugyanazt jelenti, mint számunkra. A kultúra,

a modern kultúra igen is hasznos számunkra, és mindannyian, mindig, folyamatosan azt keressük, ami hasznot, ami profitot eredményez számunkra. Mít is jelentene valamiféle örök értékkel töltekezésünk? Azt, hogy ez nem időben történne? El tudunk képzelni időn kívüli töltekezést, vagy az időn kívüli értékekkel való feltöltődést? A kultúra mint aktivitás nem

Azt sem kívánom állítani, hogy a gazdasági-kulturális folyamatokban a pénz birtoklása és/vagy elosztása fölötti hatalom ne játszana döntő szerepet. De azt állítom, hogy e széttagolódások és az értelmezés széttagoltsága nem indok arra, hogy ne lássuk e tevékenységek közös eredetét, és ennek megfelelően ne feltételezzük eleve az átjárhatóságot a két tartomány közt.

más, mint a pillanat jobbátételére való törekvés: ez a dinamizmus a Nyugat modern kultúrájának veleje, ez a felvilágosodás, ez az, ami összehozza a modern gazdaságot a kultúrával, amiből maga is származik. Tétellem szerint tehát, szemben Karikóval, a gazdaság és a kultúra éppen nem „ellentétes célt s irányultságot követ”, hanem kéz a kézben járnak, és egymástól nem elválaszthatóan átjárják egymást anélkül, hogy feltennénk a kérdést, melyik volt előbb, melyik származik a másikkól, vagy melyikre redukálható a másik.

Karikó szerint a gazdaság időstruktúrája vertikális, míg a kultúra, az „egyetemes emberi értékek” horizontális „időparamé-

terrel” rendelkeznek (v.ö. 26.) Túl azon, hogy az „egyetemes emberi” értelmezhetetlen, az idősíkok ilyen szembeállításai sem fogadhatóak el. Egyrészt a gazdaságban is megjelennek a rövid és hosszútávú célok, például az örökhagyás, az utódok iránti felelősség vállalásában, másrészt a modern művészet, irodalom és tudomány másról sem szól, mint a kultúra temporalizálásáról, instanttá tételéről. Ahogy instant kávét iszunk, ugyanúgy instant fogyasztható kulturális termékekkel is körül vagyunk véve, melyek adott esetben ugyanúgy pillanatszerű megjelenésűek és újra meg újra fogyaszthatók, mint például maga az instant kávé. Ahogy nem tesszük föl a kérdést, hogy ezt a pillanatok alatt elkészíthető kávét az örökkévalóságnak találják-e föl, mégis el tudjuk képzelni, hogy évszázadok múlva is fogják főzni a pillanat-kávét, ugyanígy azt sem kérdezzük meg, hogy Mozart zenéjét az örökkévalóságnak írta-e, amikor újra meg újra, a jelenben, a mostani pillanatban újra meg újra meghallgatjuk – és egy rövid időre ugyanúgy feldobódunk tőle, vagy még jobban, mint a kávétól.

Azzal is vitatkozhatunk, hogy a „tőke működése és hatása parciális, egyoldalú, az emberben csupán piaci tényezőt és potenciális fogyasztót lát”. A tőke ezt is teszi, és ezt is látja. A tőke azonban mást is tesz, mást is lát. A tőke bizonyos értelemben mi magunk vagyunk. Nem más, mint maga az ember a tulajdonosa és működtetője a tőkének; ahogy a saját pénzünket nem akarjuk elveszíteni, a saját házunkat, saját autónkat szeretnénk mindig jó vagy egyre jobb állapotban tudni, a tőke növekedése és öndinamikája eredetében ezek az egy-

szerű emberi vágyak és törekvések állnak. Az emberhez nem hogy nem „mélthatlan (...) a parciálishoz való rögzítettség”, hanem csak ez létezik az ember számára. Mindannyian parciális lények vagyunk, pontosan az a nagyságunk, hogy ezt elfogadjuk, és cselekvéseinkben túl tudunk mutatni az adott pillanaton, az adott térbeli kereteken.

Úgy vélem, hogy ezzel a könyvvel a szerkesztő és a szerző pontosan erre törekszenek. A könyv tizenkilenc szerzője (Gabriella Farina, Karikó Sándor, Czirják József, Kókai Károly, Szécsi Gábor, Losonczi Alpár, Daubner Katalin, Garacsi Imre, Tóth I. János, Tamás Pál, Egyed Péter, Tibori Tímea, Koncz Gábor, Szabó Tibor, Szűcs Olga, Magyar Beck István, Dombi Alice, Polónyi István, Vass Vilmos) a gazdaság, a kultúra, a filozófia, a globalizáció, a digitalizáció, a kultúrtörténet, kultúrpolitika, kultúrszociológia, politológia összefüggéseit vizsgálja a tematikák és megközelítésmódok olyan közös nevezőre hozható sokszínűségében, hogy egy rövid könyvbemutatóban lehetetlen lenne még csak átfogó ismertetésre is vállalkozni. Valamennyi írás egy partikuláris témával foglalkozik, és valamennyien túlmutatnak azokon a konkrét kereteken, amelyekben létrejöttek. Remélhetjük, hogy a gazdasággal való új típusú foglalkozás, a kultúra és a gazdaság, vagy akár a filozófia, az etika és a gazdaság közelítésének egyik hazai kezdetét jelzi ez a könyv.

Karikó Sándor (szerk., 2006): *Gazdaság és/vagy kultúra?* Gondolat, Budapest.

Boros János

Pécsi Tudományegyetem, BTK, Filozófia Tanszék

Patru în unu

A Román nyelvvizsga írásbeli feladatok című kötet az ELTE Idegennyelvi Továbbképző Központja (népszerű nevén: Rigó utca) B típusú (azaz írásbeli) vizsgájára és mindhárom szintre (alapfok, középfok és felsőfok) készít elő.

A kézikönyv jellegében is új. Több évtizedes nyelvoktatói és vizsgázatói tapasztalattal a háta mögött (és remélhetőleg maga előtt is...) a szerző „four in one”, vagy stílszerűbben „patru în unu” művet írt:

- részletesen leírja, milyen feladat típusokból áll a vizsga mindhárom szinten, mik a követelmények, mennyi idő áll rendelkezésre, hogyan pontoznak;
- minden feladat típusra ad példát;
- megadja a feladatok megoldását;
- az első rész nyelvtani tesztjeinél megmagyarázza, miért jó vagy rossz mind-egyik felajánlott lehetőség.

Ezzel a kombinált megközelítéssel jelentősen megkönnyíti a tanuló/vizsgázó dolgát, mert a mű tanulásra, tudásszint-felmérésre és a vizsgával kapcsolatos tájékozódásra egyaránt használható.

A könyv nemcsak a megközelítésében modern, hanem a helyesírásában is: a legújabb, 1993. évi szabályokat követi (például az „ă” használatának kiterjesztése). Ugyanez mondható el róla lexikai szempontból: a kötet a *Dictionarul ortografic, ortoepic și morfologic* alig néhány hónapja megjelent legújabb, módosított és bővített kiadásának felhasználásával készült, és tudatosan alkalmaz a publicisztikából vett neologizmusokat, amelyeket szótárból még nemigen lehet megismerni.

A könyv első, „bemelegítő” része nyelvtani tesztek tartalmaz, segítő a tanulót abban, hogy tanár nélkül is fel tudja eleveníteni és mérni tudását. Kiváló ötlet, hogy a teszt szófajok szerint halad. A „megoldás” több mint megoldás: elmagyarázza, melyik válasz miért választandó vagy kerülendő. Az elején valamennyi – később csak néhány – mondat magyar fordítását is megadja. A szófajokat talán érdemes lett volna úgy csoportosítani, hogy az ige ne el-

válassza a főnévi csoport szófajait, hanem azok után vagy előtt kerüljön sorra.

A könyv a továbbiakban a nyelvvizsgára koncentrál. Minden szint minden feladat típusa megtalálható benne. A 2., 3. és 4. rész egy-egy minta írásbelit mutat be megoldásokkal (külön-külön a három szinten), míg az 5. és a 6. további 4, illetve 17 feleletválasztós nyelvtani tesztet tartalmaz, úgyszintén megoldásokkal, a közép-, illetve a felsőfokú vizsgára készülők számára. Ezzel a kötet a hangsúlyt a tesztfeladatokra helyezi, azon belül is a felsőfokúakra.

A könyv végén „levelező gyakorlatként” egy játékos teszt található, amelyet be lehet küldeni a kiadónak, s az vállalja, hogy kijavítva visszaküldi.

A technikai kivitelezés is szerencsés: a feladatok és a megoldókulcsok egyaránt áttekinthetőek, az igen kötött műfaj lehetőségein belül változatos a könyv, pl. internetes honlapot is ábrázol.

Az első részt nevezhetnénk akár „a helyes és hibás román nyelvtani megoldások értelmező vázlatá”-nak. Érdemes lenne egyrészt kiterjeszteni ezt az eljárást mindhárom vizsgaszintre, másrészt pedig összeállítani ugyanilyen gyakorlatias szelvényben egy nyelvtankönyvet, amely nem ex cathedra kijelent, hanem a magyar anyanyelvű tanulókra szabott, s amelynek feladatait kommentált megoldások kísérik. A műfaj létezik: „hibák nyelvtana”-nak nevezik (*grammaire des fautes*, *error grammar*). A jelen tesztkönyv felfogható egy kontrasztív szemléletű, jövőbeni „Román nyelvi hibák nyelvtana” előfutárának.

Farkas Jenő (2005): *Román nyelvvizsga írásbeli feladatok – alapfok, középfok, felsőfok – 1200 teszt*. Palamart Kiadó, Budapest.

Barta Péter

ELTE, BTK, Francia Nyelv és Irodalom Tanszék

Articles

Lajos Ludányi
Chemical Babel

Zoltán Tóth and Edina Kiss
**Knowledge structure of identifying
physical and chemical changes**

Éva Tót
**Information technology at school from
1999 to 2006**

György Eisemann
**Concealment, speech and the
individual in Zsigmond Kemény's novels**

Piroska Simonné Pallós
"Serve your country"

Róbert Pap-Szigeti
**Applying cooperative methods in
higher education**

József Mayer
**Half a decade of adult education in a
school system**

József Bognár and László Kovács T.
Assessment in the PE class

Debate

Csaba Dupcsik
Viewpoints

Surveys

Réka Eszenyi
**A new tool in language teaching:
Online chat**

Csilla Nagy
**Translation and communities of
interpretation**

Gábor Török
Within esthetics and beyond?

István Kamarás
**A transient episode or a minor actor
with an encore?**

Andrea Kovácsné Duró
**Assessment knowledge and attitudes of
teacher trainees in Miskolc and Pécs**

Review

János Boros
Economy as culture
(Karikó Sándor [szerk. 2006]: *Gazdaság
és/vagy kultúra?*)

Péter Barta
Patru în unu
(Farkas Jenő [2005]: *Román nyelvvizsga
írásbeli feladatok – alapfok, középfok,
felsőfok – 1200 teszt*)

Tóth Zoltán – Kiss Edina **A fizikai és kémiai** **változások azonosításával** **kapcsolatos tudásszerkezet**

Fejlődik-e a tanulók fizikai és kémiai változások azonosításával kapcsolatos fogalmi rendszere az életkor előrehaladtával? Miként szerveződik a makro-, részecske- és szimbólumszinteken megfogalmazott változások azonosításával kapcsolatos tudás a tanulók kognitív rendszerében? Történik-e kimutatható változás ebben a tudásszerkezetben az iskolai tanulmányok során?

Tóth Éva **Informatika az iskolában,** **1999–2006**

Csaknem egy évtizede indult el a hazai iskolák számítógépekkel történő felszerelésének második hulláma, ennek valódi újdonsága a kapcsolódás a világhálóhoz. Egy 1999-ben készült empirikus vizsgálat 2005-ös megismétlése alapján úgy tűnik, hogy bár érzékelhetően javult az iskolák felszereltsége, nem történt áttörés a tanórai alkalmazásban, s a tanárok eszközhasználati kompetenciája viszonylag lassú ütemben fejlődik. A változások között az otthoni hozzáférés bővülése a leginkább szembetűnő.

Eisemann György **Elhallgatás, beszéd,** **szubjektum Kemény** **Zsigmond regényeiben**

A „posztmodern Petőfi” már polgárjogot nyert napjaink esszéisztikus irodalomtörténeti gondolkodásában. „Posztmodern” lenne Kemény Zsigmond is? Aligha, de a jelen befogadói

tapasztalatai az életmű új közelítéseit teszik nyomatékossá.

„Nem idegenebb-e Fáy, Jósika, Eötvös vagy akár Kemény legjobb műve a mai magyar közönség legnagyobb részéről, mint valamely kortárs amerikai regény?” – veti fel a kérdést A rajongók újraolvasója, Brett Easton Ellis *American Psycho* című szövegére célozva. A tanulmány címe az újraolvasás „kényszeréről” szólva ugyanakkor azt az esztétikai hatóerőt is feltételezi Kemény Zsigmond szövegeiben, mely az első olvasás horizontján is – tehát például a középfokú és a felsőfokú oktatás szintjein – megszólítani képes a befogadót.

Mayer József **Az iskolai rendszerű** **felnőttoktatás fél évtizede**

Az ezredfordulón az iskolarendszerű felnőttoktatás betöltötte a történelmi hivatását, amennyiben pótló és felzárkóztató funkciót vállalt azoknak a társadalmi csoportoknak az iskoláztatásában, amelyek ezt a hagyományos életkorban valamilyen nem tudták teljesíteni.

Boros János **A gazdaság mint kultúra**

A magyarországi Alkalmazott Filozófiai Társaság jó érzékkel nyúlt a gazdaság témájához, nem sok idősebb tárgy találhattak volna egy olyan korszakban, amikor minden a gazdasági növekedésről, gazdasági össztermékről, finanszírozhatóságokról vagy éppen megszorításokról, megszoríthatóságokról szól.

