



2010 AUG. 19

J6655
3 F1 174

ISKOLAKULTÚRA

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XX. évfolyam 2010. július–augusztus

tanulmány

Nagy József

A személyiség kompetenciái és operációs rendszere 3

Molnár Gyöngyvér

Technológia-alapú mérés-értékelés hazai és nemzetközi implementációi 22

Géczi János – Darvai Tibor

A sajtófotók gyermekképe a nevelésügyi folyóiratokban. 1960–1980 35

Sántha Kálmán

A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban 54

Körmeny Zsolt

A százéves terv 63

Kelemen Elemér

A pedagógus-továbbképzési kabinettől a pedagógiai intézetig (1969–1979) 76

Nagy Péter Tibor

Egy ortodox zsidó közösség a helyi társadalomban 84

Tánczos Tímea – Németh Dezső

A munkamemória mérőeljárásai és szerepük az iskolai szűrésben és fejlesztésben 95

Varga Szabolcs

A társadalmi háttér hatása a középiskolai diákok kapcsolatteremtő képességére 112

szemle

Szontágh Pál

Együttnevelés a gyakorlatban 128

Endrődy-Nagy Orsolya

Gyermekkép a 16. századi Németalföldön id. Peter Brueghel művein 137

Koltay Tibor

Web 2.0 148

kritika

Kamarás István

Ígéretes könyv a lelkiismeretről Horváth H. Attila (2008): Lelkiismeret és iskola. 157

Monok István

Peregrinatio Hungarica Fata, M., Kurucz, Gy. és Schindling, A. (2006, szerk.): Peregrinatio Hungarica. 159

Németh Nóra

Új kutatások a neveléstudományokban 2008 Kozma Tamás és Perjés István (2009, szerk.): Új kutatások a neveléstudományokban 2008. 162

melléklet

Pirka Veronika

Az életreform „megmentés” motívumának megjelenése a 20. század eleji magyar pedagógiai sajtóban, a Népművelés példája alapján

A személyiség kompetenciái és operációs rendszere

A latin eredetű „kompetencia” köznyelvi fogalma a személyiségaktivitás belső feltételeinek meglétére/hiányára utal (kompetens, inkompetens). Ezzel egyértelmű különbséget tesz az eredményes aktivitás belső feltételeinek meglété/hiánya és az aktivitás megvalósulása és annak eredményessége/eredménytelensége között. Híres különbségtételével Chomsky (1957) ezt a nyelvre alkalmazta a nyelvi kompetencia és a nyelvi performancia megkülönböztetésével.

Mivel addig a nyelvészeti kutatások tárgya főleg a nyelv működésének eredménye (a performancia) volt, a kompetenciának, azaz a működési eredmény öröklött és tanult belső feltételének a kutatás tárgyává emelése paradigmaváltás jelentőségű, nagy visszhangot kiváltó esemény lett: a kompetencia fogalmának szaktudományi alkalmazási próbálkozásainak gyors terjedése következett be. (1)

A pszichológiai kutatás domináns irányzata, a klasszikus behaviourizmus a viselkedést tekintette a kutatás tárgyának, és ki is mondta, hogy a belső feltételek, a pszichikum a kutatás számára hozzáférhetetlen. Az ilyen próbálkozásokat, szándékokat tudománytalannak minősítette. A kompetencia kutatásának igénye és lehetősége a pszichológiában, a szociálpszichológiában és a pedagógiai tudományokban is ígéretessé, eredményessé vált, de a kompetencia fogalmának használata, mint az általában vett pszichikum, belső feltétel értelemben féktelen burjánzást eredményezett (a „competence” 20 milliányi, az oldal címében félmilliányi, magyar nyelven 200 ezernyi, az oldal címében félezernyi találattal szerepel, Google, 2009. május). Ezek a mennyiségek csak jelzések. A lényeg, hogy egyre többféle pszichikus komponens, pszichikus aktivitás minősült és minősül kompetenciának. Ennek következtében a kompetenciafogalom egyre tágabb, áttekinthetlenebb, diffúzabb általános „szakmai” fogalommá vált.

Ez érthető és természetes következmény, ha a kompetencia fogalmát csak a személyiségaktivitás belső pszichikus feltételének tételezzük. Ebben az esetben a személyiség minden aktivitásának belső, pszichikus feltétele kompetencia. A „kompetenciára” mint köznyelvi fogalomra szükség van. Ez kínál tág/nyílt teret a téma mélyebb, részletesebb megismeréséhez, a részletes eredmények átfogó rendszerbe foglalásához. Továbbá szükség van a belső pszichikus feltételek és a pszichikus aktivitás megkülönböztetésére, amit a kompetencia és a performancia (a pszichikus aktivitás) általános megnevezésére használhatunk. Ennek köszönhetően megszülethet, kifejlődhet a kompetenciaalapú pedagógiai kultúra, a pedagógia harmadik paradigmaváltása. Azt is érdemes figyelembe venni, hogy a latin eredetű „kompetencia” a szaktudományos felhasználás előtt szűk körben használt köznyelvi kifejezés volt, ami a szaktudományi felhasználás robbanásszerű terjedésének köszönhetően egyre általánosabban használt köznyelvi szóvá vált/válik, amit tudomásul kell vennünk, de ki kell dolgozni és meg kell különböztetni a köznyelvi jelentéstől a kompetencia szaktudományi fogalmát, modelljét.

Az előzmények tanulságai

A fontos fogalmak használatának terjedése általában azzal a következménnyel jár, hogy különböző versengő, sőt egymással ellentétes értelmezések születnek. Ez történt a hatvanas-hetvenes években a kompetencia fogalmával is. Ez a zavarossá váló helyzet inspirálta a *The Identification and Enhancement of Social Competence* című konferencia megszervezését (Ontario, 1978), amelynek az volt a célja, hogy feltárja, kiemelje a kompetenciafogalom jellemzőit. A konferencia anyaga *Social Competence* címen jelent meg Wine és Smye (1981) szerkesztésében. A kompetencia pszichológiai szakfoglalomává válásának lényegét főleg e könyv tanulmányai alapján kísérlem meg pedagógiai szempontból összefoglalni. Az ontariói konferenciáról kiadott kötet első része a szociális kompetencia perspektíváival, elméleti kérdéseivel, konceptuális modelljeivel foglalkozik, a második rész a gyermekek szociális kompetenciájáról, annak megismerési, mérési, fejlődéssegítési lehetőségeiről szól, a harmadik, a szociális kompetenciamodell pszichiátriai alkalmazásának lehetőségeit taglalja, végül az utolsó rész tanulmányai az amerikai és az angol szociális készségfejlesztés eltérő megközelítéseit elemzik. Témánk szempontjából most főleg az első rész tanulmányai fontosak. E részben ugyanis a személyiség egy általános, átfogó kompetenciája (a szociális kompetencia) szempontjából maga a kompetencia, annak fogalma, modellje is elemzés tárgya. Ez elősegítheti az elemzések eredményeinek alkalmazását más kompetenciákra is, továbbá a kompetenciák és a személyiség viszonyának vizsgálatát, valamint a kompetencia fejlődéssegítési lehetőségeinek, módjainak kutatását, gyakorlati alkalmazását.

A klinikai pszichológia, a pszichiátria által felhalmozott tudás, a kéttucatnyi folyamatosan számon tartott személyiségelmélet többsége jórészt az úgynevezett defektmodellt követve, vagyis a pszichésen sérült, beteg emberek, a betegségek és kezelésük tanulmányozása alapján született. Wine (1981) részletesen ismerteti a defektmodell jellemzőit, előnyeit és hátrányait, az ötvenes évektől fölerősödő kritikákat a defektmodell elégtelenségeivel szemben. A pszichiátriai problémák általában abból adódnak, hogy megoldásukban, kezelésükben az emberek nem eléggé kompetensek vagy kompetenciájuk diszfunkcionális. Ebből az következik, hogy a kompetencia fejlődéssegítése az elsődleges feladat mind a megelőző korai szocializáció, a nevelés és a képzés eszközeivel, mind pedig a már kialakult pszichiátriai problémák eredményes kezelésével. Ugyanis amennyiben a fejletlen vagy diszfunkcionális kompetencia nem fejlődik, nem változik meg, a pszichiátriai kezelés tüneti szintű marad. Wine szerint a defektmodellel szemben a kompetenciamodell az egészséges személy pozitív sajátosságai felé fordulást, az emberi természet optimistább megközelítését, az ember mint tanuló, változó, fejlődő lény következetesebb figyelembevételét jelenti.

A kompetencia az egyén és a környezet közötti kölcsönhatás hatékonyságának belső feltétele. E belső feltételeket, tartalmakat, komponenseket tekintve különböző szerzők mást és mást hangsúlyoznak. A kompetencia különböző intraindividuális sajátosságok és diszpozíciók birtoklása (Doll, 1953; Smith, 1966). Elsősorban a motiváció jellemzője (White, 1959). A tehetségek listája (Zigler és Phillips, 1961). Mások a viselkedés kivitelező készségeire összpontosítanak (Hamburg és Adams, 1976). Ismét mások a kognitív kapacitásokat emelik ki (Goldfried és D'Zurilla, 1969).

Meichenbaum, Butler és Gruson (1981) megkísérik rendezni a kompetencia tartalmával kapcsolatos megközelítéseket. Pedagógiai szempontból az alábbiakat emelem ki: (a) A szociális kompetencia funkciója az egyén, a személy szociális kölcsönhatásainak, a szociális környezettel való együttélésének eredményes, hatékony megvalósítása, szándéktalan/szándékos önadaptációja, önfejlődése és szociális környezetének alakítása, fejlesztése. A szociális kompetencia az ember nem valamely részfunkciójának, hanem alapvető, egzisztenciális funkciójának belső feltétele. (b) A viselkedés szempontjából a szociális kompeten-

cia alapvető jellemzője az a képesség, amely a szociális viselkedés repertoárjából mozgósítja, felhasználja a cél eléréséhez szükséges elemeket. (c) A szociális kompetencia teljes rendszer, ami azt jelenti, hogy az észleléstől a belső tartalmak (komponensek) repertoárjain, a belső folyamatokon (működések) át a környezettel való kölcsönhatást megvalósító viselkedésig, annak értékeléséig az egész folyamatot (a döntést és a kivitelezést) szervezi, a helyzetnek megfelelően önmagát is adaptálja, módosítja. Szemben a hagyományos pszichológiával, amely főleg a teljes rendszerek részeit tekinti (például az észlelést, a felismerést, az intelligenciát, a gondolkodást, a tanulást, a viselkedést), amely részek sokaságától nem kellően láthatók a teljes rendszerek, nem ezek megismerésére, fejlődéséigítésére esik a hangsúly. (d) A szociális kompetencia magában foglalja a kognitív faktorokat is: az elvárásokat, az eredményesség becslését, a szociális funkciójú kognitív képességek, készségek repertoárját (például a szociális problémák megoldásának képességét), a szociális információk feldolgozásának, hasznosításának stílusát. A kognitív szerveződés, más szóval az egyén gondolatrendszere, jelentéshálója is a kompetencia szerves összetevője, amely nemcsak a kompetencia működésének hogyanját határozza meg, hanem a miértet is.

Az ontariói konferencia óta eltelt három évtized alatt a kompetencia általános fogalmának feltárásában, értelmezésében a fentiekhez viszonyítva nem történt lényeges haladás. Ellenkezőleg: tovább növekedett az értelmezések változatossága, a fogalom szétfolyó, diffúz jellege.

Ugyanakkor egyes területeken lényeges fejlődés következett be. Ezek közül pedagógiai szempontból hármat emelek ki: (a) Néhány alapvető kompetencia (perszonális, érzelmi, szociális, kognitív) intenzív kutatásai gazdag és pedagógiai szempontból is fontos eredményeket tártak fel. Ezt szemlélte a szociális kompetenciáról szóló ontariói konferencia további kutatásokat elősegítő eredményeinek ismertetése. (b) A kompetenciafogalom behatolt a munka világába és robbanásszerű terjedésével, hasznosításával lényeges szemléletváltást eredményezett egyelőre még főleg a speciális/szakmai képzéssel, továbbképzéssel foglalkozók körében. (c) Pedagógiai szempontból alapvető jelentőségű a kulcskompetenciák rendszerének kidolgozása és alkalmazásának terjedése.

Az OECD 1997-ben indította el a kompetenciák definícióját, az egyén és a társadalom szempontjából legfontosabb kompetenciák (amelyek a kulcskompetencia nevet kapták) kiválasztását célzó és eredményező DeSeCo Project nevű programját. A legkülönbözőbb tudományok és szakterületek kiváló képviselői, számos ország szervezetei vettek részt a

A hagyományos intézményes nevelés az aktivitás tárgyi és szociális kölcsönhatásának eredményeként létrejövő spontán tanulást kiegészítendő külső (közölt, rögzített) ismeretek elsajátítását tekinti fő feladatának. Azzal a szándékkal és hittel, hogy az előírt ismeretek elsajátítása kiműveli az értelmet, megalapozza az erkölcsös személyiséget („nevelő oktatás”). Amíg a spontán cselekvő tanulást, a spontán szocializációt, vagyis az élet iskoláját az intézményes nevelés csak kiegészítette, az ismeretalapú pedagógiai kultúra a kor igényeinek megfelelően működhetett. Az ismeretek exponenciális gyarapodása, az intézményes neveléssel szembeni igények növekedése a közoktatás expanzióját, tömegessé, általánossá válását eredményezi, ezáltal radikálisan csökken az élet iskolájának fejlesztő lehetősége, hatása.

munkában. A program létrejöttét és megvalósítását az motiválta, hogy a társadalmak, gazdaságok változásával, fejlődésével szembeni növekvő igényeknek az oktatási rendszerek egyre kevésbé képesek megfelelni. A hetvenes-nyolcvanas években a kompetenciafoglalom kutatásának, felhasználásának robbanásszerű térhódítása a fogalom tartalma révén ígéretes lehetőséget kínált az oktatás megújítására a társadalmi, gazdasági fejlődés iránti növekvő igények kielégítése reményében. A projekt tervezői történelmi jelentőségű döntést hoztak a kompetencia választásával, mivel ez a feltétele a pedagógiai tudományok és gyakorlatok harmadik paradigmaváltásának.

A DeSeCo Project rendkívül gazdag és szerteágazó szakirodalmi eredményei jól tükröződnek a különböző tudományágak és szakterületek neves képviselőinek eredményeit összefoglaló kötetben (*Rychen, Salganik és Hers, 2003*), valamint az eredményeket összefoglaló jelentésben (*OECD, 2005*). A továbbiakban a DeSeCo Project eredményeit e két kiadvány alapján elemzem, használok az ismételt megnevezésük nélkül.

Az alapkérdés az volt, hogy milyen kompetenciákra van szükség a sikeres élethez („for a Successful Life”) és a jól működő társadalomhoz („Well-Functioning Society”). Ez a kiindulás, szemléletmód, cél vezetett el a gyakorlati jelentőségű eredményhez, a kilenc kulcskompetencia kiválasztásához, jellemzéséhez, majd ennek alapján a PISA mérések számára egy nyolcas lista kidolgozásához. Ugyanakkor ez a kiindulás akadályozta a kompetenciafoglalom megfelelő definíciójának, modelljének kidolgozását, aminek következtében tovább növekedhetett a fogalom diffúz jellege, burjánzása, ami hozzájárul a kompetenciafoglalom, a kulcskompetencia-foglalom divatfoglalomvá válásához. Továbbá a gyakorlati cél: az egyén sikeres élete és a jól funkcionáló társadalom oktatással szembeni igénye inkább annak megválaszolását segítheti, hogy a jelenlegi és remélt fejlődésű civilizáció milyen fejlettségi szintű személyiségeket, kompetenciákat igényel. Arra a kérdésre, hogy milyen kompetenciák, kulcskompetenciák léteznek, létezhetnek, más kiindulás alapján lehet választ remélni (kivéve a speciális/szakmai kompetenciákat, amelyek léte az adott társadalmak aktuális szükségleteitől függ).

A kiindulásként megfogalmazott fenti cél kevésbé alkalmas, nem elegendő a kompetenciafoglalom használható definíciójához, amely alapján a legfontosabb kompetenciák (amelyeket kulcskompetenciáknak neveznek) és az összes többi kompetencia egyértelmű megkülönböztetése lehetővé válna. Ennek ellenére a különböző tudományágak és szakterületek kiváló képviselői alapos felkészültségüknek köszönhetően képesek voltak létrehozni a kulcskompetenciák olyan listáját, amely elméletileg is egységes rendszert képez. A szakirodalomban többféle próbálkozás olvasható, amelyek csoportosítani törek-szenek a kulcskompetenciákat. Az összefoglaló jelentés (*OECD, 2005*) a kilenc kulcskompetenciát három kategóriába (‘Competency category’) sorolja. Ezekben a csoportosításokban kimondatlanul, implicite a hetvenes-nyolcvanas évektől kezdődően intenzíven kutatott általános kompetenciák ismerhetők fel: a kognitív, a szociális és a személyes kompetencia.

A kilencvenes évek végén kezdődő kutatások, munkálatok nemcsak a gyakorlatilag hasznosítható kulcskompetenciák listáit eredményezték, hanem sok olyan sejtést, felismerést is, amelyek segítik a kompetenciafoglalom fejlődését, a kompetenciafajták feltárását és pedagógiai szempontú kidolgozását. A munkálatok legnagyobb jelentőségét abban látom, hogy sok ország bevonásával sikerült a kompetenciafoglalmat a pedagógiai kutatók széles körében és az oktatáspolitikában elterjeszteni, elfogadottá tenni.

Kompetenciafoglalom és kompetenciamodell

Mint az előző alfejezetben a kompetenciafoglalommal kapcsolatos előzmények mutatják, a „kompetencia” ma még laza, diffúz, értelmezési burjánzást lehetővé tevő fogalom. Ahhoz, hogy a kompetenciafoglalom/modell a már említett harmadik pedagógiai paradig-

maváltást, a kompetenciaalapú pedagógiai elmélet és gyakorlat fejlődését eredményesebben szolgálja, szükség van a kompetenciafogalom/modell továbbfejlesztett változatára. Mindenekelőtt célszerű különbséget tenni a kompetencia köznyelvi jelentése és szaktudományi fogalma/modellje között. Az alábbiakban a pedagógiai szempontból kidolgozott kompetenciafogalom/modell ismertetésére teszünk kísérletet. Előkészítésként előbb röviden felidézem a kompetencia köznyelvi jelentését.

Jelen tanulmány első két mondata már jelezte a kompetenciafogalom köznyelvi tartalmát. Most ezt a köznyelvi jelentés (szóhasználat) felidézésével egészítem ki a kompetencia definíciójának előkészítése érdekében. A *Magyar értelmező kéziszótár* (2003) szerint a kompetencia jelentése: illetékesség, valamint hozzáértés, szakértelem; a szinonimaszótár szerint (*Magyar szókincstár*, 1998): illetékesség, jogosultság, hatáskör, valamint képesség, felkészültség, hozzáértés. Ezek értelmében a kompetencia olyasvalami, amivel az ember (a személyiség) rendelkezik (vagy nem: inkompetencia), aminek köszönhetően aktivitása (működése, viselkedése) eredményesen megvalósulhat. Vagyis implicite egyértelmű a különbség a kompetencia mint az aktivitás belső feltételrendszere és az aktivitási megnyilvánulása: a működés/viselkedés között. Továbbá a kompetenciának explicite is két köznyelvi jelentése van: az illetékesség és a hozzáértés. Más nyelvekben is hasonlóak a jelentések. A kompetencia szó felidézett, általánosan használt egyértelmű jelentése feltehetően a latin eredetnek köszönhető (competentia: illetékesség, competo: valamire alkalmas, képes).

Amíg a jelentés a kommunikáció során a szó/kifejezés helyes/szokásos használatát jellemzi, addig a definíció a szó/kifejezés által jelölt dolog (denotátum) minden más dologtól/dologfajtatól való megkülönböztető felismerését szolgálja, a modell pedig a jelölt dolog/dologfajta szerkezetét/szerveződését és működését/viselkedését értelmezi. A kompetencia szó jelentését is felhasználva előbb a definiálásra, majd ennek eredményeit is hasznosítva a kompetencia szerveződésének, aktivitásának (működésének és viselkedésének, változásának, fejlődésének) értelmezésére, vagyis modelljeinek ismertetésére kerül sor.

A kompetenciafogalom definíciója

A kompetenciafogalom eddigi definícióinak legfontosabb problémája, hogy nem sikerült megfelelő nemfogalmat (genust, univerzumot) találni. Erre gyakran nem is volt törekvés. Az utóbbi esetben általános narratív leírásokkal vagy felsorolások definíciókkal szembesülhetünk. Leggyakrabban ez szerepel: a kompetencia ismeretek, készségek és attitűdök egysége. Az előző fejezetben ismertetett pszichikus komponens fogalmát nemfogalomként használva ezt kapjuk: a kompetencia pszichikus komponensrendszer.

Ha a kompetenciát a pszichikus komponensek halmazába tartozónak minősítjük, akkor valamennyi kompetenciára érvényesek a pszichikus komponensek alapvető sajátosságai. Az előző fejezet értelmében: a komponensrendszerek hierarchikus funkcionális rendszerek, pszichikus komponensekből szerveződnek, funkcióikat belső működésükkel és viselkedésükkel valósítják meg, továbbá változó (átalakuló, adaptálódó, fejlődő) rendszerek. Pszichikus komponensrendszer a személyiség is és minden más pszichikus komponens is. A kompetencia legáltalánosabb értelemben a hierarchiában elfoglalt helye szerint különbözik a személyiségtől és az összes többi pszichikus komponensstől.

Pedagógiai szempontból négy további megkülönböztető sajátosságot érdemes figyelembe venni: a kompetenciák motívumrendszerek és tudásrendszerek, valamint öröklött és tanult komponensekből szerveződnek. A köznyelvi jelentésben az illetékesség állásfoglalásként, döntésként is értelmezhető, aminek alapja a motívum (felsorolások definíciókban a motívumok egyik fajtáját nevezik meg: attitűd). A hozzáértés, képesség pedig tulajdonképpen a kivitelezni tudás. Vagyis a kompetencia motívumrendszer (mint a dön-

tés belső feltétele, eszköze) és tudásrendszer (mint a kivitelezés, megvalósítás belső feltétele, eszköze). Ez az öt sajátosság/jegy (hely a hierarchiában, öröklött és tanult motívumrendszer és tudásrendszer) együttes megléte teszi lehetővé a kompetencia azonosítását, megkülönböztetését minden más pszichikus komponenstől. Mindennek figyelembevételével a kompetenciafogalom definíciójának egy szóba jöhető megfogalmazása a következő: A kompetencia olyan pszichikus komponensrendszer, amelynek 1) közvetlen felsőbb komponensrendszere a személyiség, és amelynek alsóbb pszichikus komponensrendszerei: 2) a motívumrendszer és 3) a tudásrendszer, valamint 4) az öröklött komponensek és 5) a tanult komponensek.

E definíció alapján a kompetenciának nevezett dolgok (denotátumok) két halmazba sorolhatók: a köznyelvi jelentésnek, szokásnak megfelelő, valamint a pszichológiai/pedagógiai szempontú fenti definíciónak megfelelő halmazba. Például az „olvasás” nem komponensrendszer, hanem egyfajta komponensrendszer aktivitása (a köznyelvi megnyilatkozásokban és a szakirodalomban is gyakori a különböző pszichikus aktivitások kompetenciának minősítése). Ami nem pszichikus komponensrendszer, az a kompetencia köznyelvi kategóriájába tartozik. Az öt megkülönböztető jegy vizsgálatára ebből a szempontból már nincsen szükség. Az olvasási készség például pszichikus komponensrendszer, de nem kompetencia, mert nem a személyiség közvetlen komponense, hanem az olvasási képesség (szövegértő képesség) szolgálója, komponense. Az öt megkülönböztető jegy konjunktív kapcsolatban van egymással. Ezért, ha az egyik nem felel meg a definíciónak, akkor a vizsgált pszichikus komponensrendszer nem a fenti definíció szerinti kompetencia (példánk további két jegynek sem felel meg: az olvasási készség csak tanult és csak kivitelező komponens). Ugyanis egy komponensrendszer csak akkor kompetencia, ha motívumrendszer és tudásrendszer egysége, valamint öröklött és tanult komponensekkel rendelkezik.

A kompetencia szerveződési-viselkedési és szerveződési-működési modellje

A kompetencia mint funkcionális komponensrendszer azt jelenti, hogy komponensei nem alkotnak kötött struktúrát, hanem szerveződések, vagyis a komponenseik önálló, önálló létezők. A kompetencia aktivitása a funkcióját szolgáló tennivalóknak, feladatoknak, problémáknak megfelelően szerveződik a rendelkezésre álló komponenskészletből. Ebből az következik, hogy a kompetencia aktivitásának eredményessége komponenseinek készletétől, szerveződésétől függ. Ezért a kompetenciák fejlődésének eredményes segítése érdekében ismernünk kell szerveződésüket, komponenskészletüket. Ez azonban csak akkor lehetséges, ha ismerjük a kompetenciák funkcióit. Ebből adódik a kompetenciák funkciójának és szerveződésének/komponenskészletének feltárási lehetősége és feladata.

Valamennyi kompetenciának sajátos a személyiséget szolgáló funkciója (például gyökeresen különbözik a személyes és a szociális kompetencia funkciója). Az eddigiek alapján a kompetenciák komponenseiről csak általános (valamennyi kompetenciára érvényes) ismereteink vannak: öröklött és tanult motívumrendszerek és tudásrendszerek. Valamennyi kompetencia másféle öröklött és tanult motívumokból és tudásokból szerveződik, amelyeket valamennyi kompetenciára vonatkozóan fel lehet és fel kell táni a tanítványok fejlődésének eredményesebb segítése érdekében.

A kompetenciák aktivitása a komponenskészletet használva, a személyiség működése által hozza létre a belső produktumot (pszichikus konstruktumot, komponens) és viselkedése által a külvilággal kölcsönhatásban a külső produktumot. Mivel a kompetenciák értelmezésében gyakran az aktivitás (a viselkedés) is kompetenciának minősül, ezért érdemes a kompetencia és aktivitás, külvilág, produktum egymásra vonatkoztatott megkülönböztetését figyelembe venni, továbbá érdemes ennek az evidenciának az érvényesülési akadályait tudatosítani.

A hagyományos intézményes nevelés az aktivitás tárgyi és szociális kölcsönhatásának eredményeként létrejövő spontán tanulást kiegészítendő külső (közölt, rögzített) ismeretek elsajátíttatását tekinti fő feladatának. Azzal a szándékkal és hittel, hogy az előírt ismeretek elsajátítása kiműveli az értelmet, megalapozza az erkölcsös személyiséget („nevelő oktatás”, *Herbart*, 1932). Amíg a spontán cselekvő tanulást, a spontán szocializációt, vagyis az élet iskoláját az intézményes nevelés csak kiegészítette, az ismeretalapú pedagógiai kultúra a kor igényeinek megfelelően működhetett. Az ismeretek exponenciális gyarapodása, az intézményes neveléssel szembeni igények növekedése a közoktatás expanzióját, tömegessé, általánossá válását eredményezi, ezáltal radikálisan csökken az élet iskolájának fejlesztő lehetősége, hatása. Mindezek a fejlemények szükségszerűen vezetnek az ismeretalapú pedagógiai kultúra csődjéhez. A reformpedagógiai irányzatok az egyre súlyosabb problémákat felismerve a szándékos cselekvő, tevékeny tanulást, a szándékos szocializációt, vagyis az aktivitást tették központi szereplővé az ismeretalapú pedagógiával szemben. Ez fontos, de ma már nem elégséges változás, mert a megvalósuló cselekvések, tevékenységek, viselkedések központi szereplővé emelése növelte ugyan a remélt pszichikus komponensek (a motívumrendszerek és a tudásrendszerek) létrejöttének valószínűségét, de ez továbbra is csak remélt következmény maradt.

| KÜLVILÁG ⇔ AKTIVITÁS ⇔ PRODUKTUM | | |
|---|---|--|
| <p>(külső) motívumok</p> <p>(külső) tudások tárgyasult tudás, (külső) ismeret, információ (közölt, rögzített)</p> <p>személyek</p> <p>tárgyak</p> | <p>⇕</p> <p>viselkedés</p> <p>KOMPETENCIA</p> <p>működés</p> <p>(belső) motívumrendszer szükséglet, hajlam, attitűd, meggyőződés</p> <p>(belső) tudásrendszer reflex, expresszió, rutin, szokás, képesség, képesség, (belső) ismeret, információ</p> | <p>viselkedési folyamatok</p> <p>pszichikus konstruktumok</p> <p>ismeretek, információk (közölt, rögzített)</p> <p>változások (térbeli, időbeli)</p> <p>tárgyak</p> |

1. ábra. A kompetencia szerveződési-viselkedési modellje

A kompetencia fogalmának felhasználásával az aktivitás belső feltétele válhat a pedagógia elméletének és gyakorlatának domináns szereplőjévé. Ebben az esetben a kompetenciák, a pszichikus komponensrendszerek, komponensek tudatos fejlődéssegítése a feladat, amit a befogadás (a spontán konstruálódás) mellett a szándékos cselekvő, tevékeny tanulás által valósít meg a tárgyakkal, a személyekkel, a külvilággal, a külső tudással létrejövő kölcsönhatások által. Ennek megvalósulása akkor lehet eredményes, ha az 1. ábra által szemléltetett egymásra vonatkoztatott megkülönböztetést tudatosan használjuk. Ennek azonban sokféle akadálya van.

Az aktivitás (viselkedés, működés) észlelhető (külső) és annak nem észlelhető (belső) pszichikus komponensei között nehezen teszünk különbséget (például a közölt, rögzített külső ismeret és a belső ismeret mint működő pszichikus komponens között). Ennek nemcsak a „láthatóság” hiánya az oka, hanem az is, hogy főleg a viselkedés különböző megnyilvánulásaira rendelkezünk megfelelő szókinccsel (a hétköznapi tapasztalatoknak és a viselkedéstudománynak köszönhetően). Figyeljük meg az alábbi példát. Az olvasmány a külső rögzített ismeret, az olvasás a személyiség egyfajta aktivitása, az olvasási képesség ennek az aktivitásnak a belső pszichikus feltétele (pszichikus komponensrendszer) és az olvasat a produktuma (pszichikus konstruktum).

OLVASMÁNY⇒OLVASÁS⇐OLVASÁSI KÉPESSÉG⇒OLVASAT

A rutinok, szokások, készségek, képességek operátorok (ezeket újabban procedurális tudásnak nevezik), dominánsan az aktivitás megvalósítói. Ugyanakkor az operátorok annak köszönhetően lehetnek eredményesek, hogy összefüggések, működések, viselkedések leképezői (ennélfogva az operátor mint leképezés deklaratív tudás is). Az ismeretek domináns funkciója a leképezés (deklaratív tudás), de mint pszichikus komponensek működő rendszerek (operátorok) is. Például a képzet domináns funkciója a leképezés, ugyanakkor a képzet működő rendszer, felismerő rutin is.

A problémák további oka, hogy e négyes egység egymásra vonatkoztatott megkülönböztetésének nincsenek terminológiai eszközei. A fenti példa a ritka kivételek közé tartozik. A (pszichikus) operátorok esetében az operátorfajták nevei használhatók: reflex, expresszió, rutin, szokás, készség, képesség. Az egyes egyedi operátorok esetében nehézkes kifejezések használatára kényszerülünk: „a járás készsége”, „járási készség”, „az olvasás készsége”, „olvasási készség”. Az esetek egy részében egyszerűsödhetne a megnevezés, ha az „íráskészség” magyar nyelvben szereplő analógiájára összetett szavakat használnánk (járás-készség, olvasás-készség, olvasásképesség; a továbbiakban élni fogok az ilyen egyszerűsítő szóhasználattal). Amennyiben a kontextus szerint egyértelmű, hogy operátorról és annak melyik fajtájáról, egyedéről van szó, használhatók az aktivitást megnevező szavak (például: járás, írás, olvasás).

Az ismeret és fajtái esetében elsősorban a külső és a belső feltétel megkülönböztetését kell megoldani. E célra használható lenne a tartalmat pontosan kifejező „exteriorizált/interiorizált”, „objektívált/szubsjektívált” jelző, de nehézkességük miatt inkább a „külső/belső” megnevezés használata lehet célszerű. Például: „külső ismeret, belső ismeret”, „külső fogalom, belső fogalom”.

Mindez természetesen nem pusztán terminológiai probléma. Ha ugyanis ki akarjuk használni a kompetenciaalapú pedagógia előnyös lehetőségeit, célszerű törekedni a hagyományos fogalomrendszer megújítására és az ebből adódó terminológiai problémák megoldására is.

A kompetencia szerveződésének jellemzésekor azt emeltem ki, hogy a kompetencia motívumrendszer és tudásrendszer egysége. Az 1. ábra központi mondanivalója a kompetencia és aktivitásának (viselkedésének) egymásra vonatkoztatott megkülönböztetése. Ezek felhasználásával a 2. ábra vastagon keretezett középső része szemlélteti a kompetencia szerveződési-működési modelljét. A motívum működése motiválást (döntést, késztetést) eredményez, a tudás pedig kivitelezést (megvalósítást, végrehajtást), aminek az eredményeként létrejöhét a produktum.

| | | | | | |
|--|---|---|---|---|--------------------------|
| ÖSSZEFÜGGÉS⇒ AKTIVITÁS⇒ | OK | ⇒ | REALIZÁTOR | ⇒ | OKOZAT (következmény) |
| | OKOZÁS | | REALIZÁL(ÓD)ÁS | | |
| KOMPETENCIA⇒ ↓ AKTIVITÁS⇒ (működés) | MOTÍVUM- RENDSZER. ↓ | ⇒ | TUDÁS- RENDSZER ↓ | ⇒ | PRODUKTUM |
| | MOTIVÁLÁS (motívumhasználat) | | KIVITELEZÉS (tudáshasználat) | | |
| SZILLOGIZMUS⇒ AKTIVITÁS⇒ | PREMISSZA | ⇒ | KÖVETKEZTETŐ | ⇒ | KONKLÚZIÓ |
| | PR.-HASZNÁLAT | | KÖVETKEZTETÉS | | |

2. ábra. A kompetencia szerveződési-működési modellje

A 2. ábra felső része az oksági összefüggés működését szemlélteti, amivel azt kívánom jelezni, hogy a kompetencia működése lényegét tekintve az összefüggés működésének sajátos változata. Ugyanez vonatkozik az ábra alsó részében szereplő szillogizmus működésére is, ami a szándékos, tudatos összefüggés-használat ember által kidolgozott sajátos változata.

A személyiség kompetenciafajtái

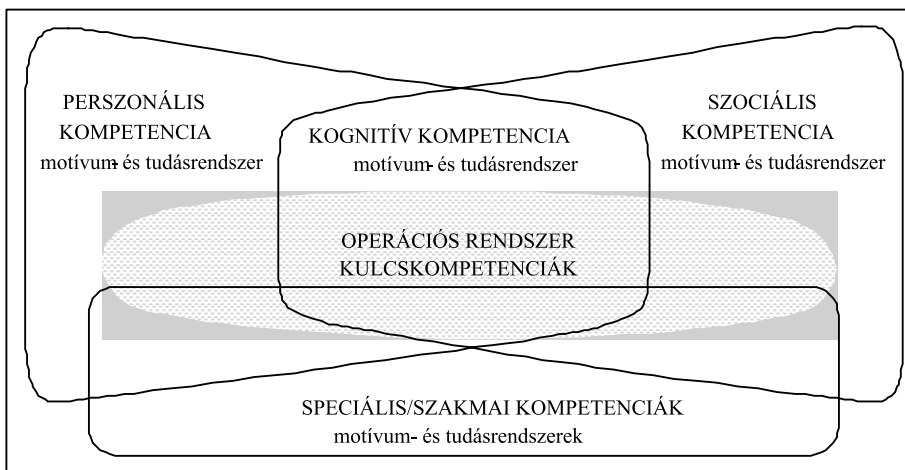
Az előző fejezetben megkülönböztettem a kompetencia köznyelvi jelentését és a szaktudományi szempontból definiált kompetenciákat. A köznyelvi jelentésnek három változata használatos: az ősi (latin eredetű) elsődleges jelentés: az illetékesség; a másodlagos jelentés: a hozzáértés; valamint az általános értelemben használatos jelentés: az aktivitás belső feltétele. Ez utóbbi tette lehetővé a kompetenciafogalom diffúz burjánzását. Az előző fejezetben ismertetett definíció a belső feltételt pszichikus komponensrendszernek minősítve (a komponensrendszer-elmélet felhasználásával) megkaptuk a definíció nemfogalmát (a genusát, univerzumát), az illetékesség, a hozzáértés, vagyis a motívumrendszer és a tudásrendszerek pedig együtt megkülönböztető jegyek lettek. A definiált kompetencia fajtái és egyedei két nagy csoportot képeznek: a személyiség egzisztenciális kompetenciafajtái és egyedi egzisztenciális kompetenciái, valamint a személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciafajtái és egyedi kulcskompetenciái. A kompetenciafajták és egyedeik áttekintő ismertetésére e két nagy csoporton belül kerül sor.

A személyiség egzisztenciális kompetenciái

Közismert az élőlények létezésének két biológiai alaptörvénye: az egyed és a faj túlélése. Vagyis az élőlényeknek két létfunkciója/egzisztenciális funkciója van: az egyed és a faj túlélése. Az ember esetében a biológiai túlélés mellett az egyed és a faj (a család, a csoport, a társadalom, az emberi faj) életminőségének megőrzése és javítása is a létfunkciókhoz tartozik. Az ember esetében e két létfunkció aktivitásának belső pszichikus feltételrendszere két egyedi egzisztenciális kompetencia: a személyes (személyes) kompetencia és a szociális kompetencia. A létfunkciók teljesülése információkezeléssel (információk használatával, felvételével, kódolásával, átalakításával, létrehozásával, konstruálásával, tárolásával, közlésével) valósul meg. Az információkezelés a két létfunkció, a személyes és a szociális kompetencia szolgálója. Az ember esetében az információkezelés önálló létfunkció is, ugyanis a szándéktalan megismerés mellett (öröklött alapja az exploráció, a játék, a kíváncsiság, a mintakövetés, amelyek számos állatfajban is léteznek) a szándékos információhasználat, a szándékos tanulás, a szándékos megismerés, a szándékos kutatás, a szándékos gondolkodás is lehetséges. E létfunkció pszichikus komponensrendszere a harmadik egyedi egzisztenciális kompetencia: a kognitív kompetencia.

A személyiség központi jelentőségű alapjaira vonatkozó ismeretek továbbfejlődését a számítógépek szoftverrendszerének ismerete segítheti. A számítógép működését az operációs rendszer (a rendszerszoftverek, az alapszoftverek), a tényleges feladatokat pedig a felhasználói szoftverek oldják meg. A személyiség esetében is lényeges ez a megkülönböztetés: a személyiség működését, a felhasználói szoftverek használatát az operációs rendszer, az alapszoftverek teszik lehetővé, az aktuális feladatok elvégzését pedig a felhasználói szoftverek oldják meg.

Számos állatfaj egyedei öröklötten különböző speciális létfunkcióit szolgálnak. Ez a munkamegosztás az ember esetében több ezer speciális funkció, különböző hivatás, szakma, foglalkozás, speciális tevékenységi kör kompetenciájával érvényesül. Az egyén néhány speciális/szakmai kompetenciája személyes létének feltétele, vagyis ebből a szempontból tekintve perszonális létfunkciót, ugyanakkor másokat is, vagyis szociális létfunkciót is szolgál. A speciális/szakmai kompetencia is egzisztenciális kompetencia, kompetenciafajta, de ennek tartalmilag sokféle egyedi változata van, eltérően az általános egzisztenciális komponensfajtatól, a három egyedi egzisztenciális kompetenciától. A személyiség egzisztenciális kompetenciáit a fentiekben funkcióik alapján ismertettem.



3. ábra. A személyiség egzisztenciális kompetenciái, operációs rendszere és kulcskompetenciái. (Forrás: Nagy, 2000 és 2007)

A 3. ábra szemlélteti az egzisztenciális kompetenciák viszonyrendszerét is. (E halmaz-ábra satírozott részében szereplő operációs rendszerről és a kulcskompetenciákról a következőkben lesz szó, itt csak ezek rendszerbe helyezése a cél). Mint az ábra mutatja, az egzisztenciális kompetenciák egymással kölcsönhatásban is működnek, egymást feltételező rendszerek. Különösen vonatkozik ez a kognitív kompetenciára és a speciális/szakmai kompetenciákra. A kognitív kompetencia a halmazábra belső metszetében látható, ami azt szemlélteti, hogy ez az egzisztenciális kompetencia valamennyi kompetencia hatékonyságának feltétele. Minél fejlettebb a kognitív kompetencia, annál fejlettebbé válhat a perszonális, a szociális és a speciális/szakmai kompetencia. A speciális/szakmai kompetenciák mindhárom általános egzisztenciális kompetenciát használják, és ezek bármelyik komponenséből kifejlődhetnek.

Nem véletlen, hogy a két biológiai alaptörvény szerinti funkciókból kiindulva levezetett, a 3. ábrával szemléltetett négy egzisztenciális kompetencia kiemelt kutatási területek. Az előző fejezetben ezt a szociális kompetenciával szemléltettem. Az sem véletlen, hogy a kulcskompetenciák korábban felidézett csoportosítási kísérletei implicit módon az egzisztenciális kompetenciák jellemzői szerint valósultak meg (ezt a kilenc kulcskompetencia három csoportba rendezési szempontjai, tartalmi mutatják).

Kérdés, hogy az egzisztenciális kompetenciák explicit módon miért nem szerepelnek a legfontosabb kompetenciák kiválasztására vállalkozó program eredményeiben. Ennek valószínűleg a kiindulásként megfogalmazott cél lehet a magyarázata, mely szerint „milyen kompetenciákra van szükségünk” („What Competencies Do We Need”). Milyen

kompetenciákat válasszunk ki a projekt indulásakor már burjánzóan sokféle kompetenciából a sikeres élet és a jól funkcionáló társadalom érdekében?

Az egzisztenciális kompetenciákat ugyanis nem kell kiválasztani a sokféle kompetencia közül. Ezek kezdettől fogva és jelenleg is, a jövőben is az ember egzisztenciális kompetenciái (függetlenül attól, hogy régebben ezekről nem tudtunk, vagy másként neveztük őket). Amit meg kellene tudnunk, fel kellene derítenünk, az az, hogy milyen fejlettségi szintű egzisztenciális kompetenciákra van szüksége a felnövekvő generációknak a jelenlegi egyéni és társadalmi problémák eredményesebb megoldása, az igényelt egyéni/társadalmi fejlődés sikeresebb elősegítése érdekében (a speciális/szakmai kompetenciák esetében természetesen az is kérdés, hogy miféle speciális/szakmai kompetenciákra van szükség).

Pedagógiai szempontból az egzisztenciális kompetenciák szükséges fejlettségi szintjének feltárása mellett e szintek elérésének segítése az alapvető cél, feladat. Az oktatás fogalmának továbbfejlesztett változata a kognitív kompetencia fejlődéssegítése, a nevelése a pszichikus és szociális kompetencia fejlődéssegítése lehet. A képzésnek a speciális/szakmai kompetenciák kifejlődésének segítése felelhet meg. Mivel a speciális/szakmai kompetenciák kifejlődésének segítése e tanulmánynak nem tárgya, ezért csak a fentiekből következő néhány jelzésre szorítkozom a következő bekezdésben.

Ha a több ezer foglalkozás, hivatás, munkakör, sajátos tevékenységi kör eredményes, hatékony ellátásának pszichikus feltételét pszichikus komponensrendszernek, speciális/szakmai kompetenciának tekintjük, akkor a speciális/szakmai kompetenciák is motívumrendszerek és tudásrendszerek. A 3. ábra azt szemlélteti, hogy bármely általános kompetenciából képződhet és képződött is sokféle speciális/szakmai kompetencia. Például a háziasszony főzési tudománya, autóvezetési készsége pszichikus kompetenciájának összetevője. Ezzel szemben a szakács, a hivatásos sofőr szakmája szakmai kompetencia. Továbbá az ábra azt is mutatja, hogy a speciális/szakmai kompetenciák hatékonyságának is feltétele a kognitív kompetencia megfelelő fejlettsége, de a pszichikus és különösen a szociális kompetencia is fontos szerepet játszik a szóban forgó speciális/szakmai kompetencia eredményes, hatékony működésében, fejlődésében. Valamennyi speciális/szakmai kompetencia közös alapja az alkotóképesség és a kompetenciának megfelelő tehetség (az alkotóképesség, a tehetség fejlődésének segítése a közoktatásnak is hagyományos feladata). A 3. ábrán szemléltetett kölcsönhatások megfelelnek annak a tehetségfelfogásnak is, mely szerint a tehetség kibontakozásának a speciális/szakmai adottságok, képességek, a szakértelem és a szakmaszeretet, a hivatásszeretet mellett a kognitív és a szociális kompetencia megfelelő fejlettsége/fejlődése is alapvető feltétele.

A személyiség operációs rendszere és kulcskompetenciái

A pedagógia ősi problémája, hogy mit tanítsunk, mire neveljük a felnövekvő generációkat. A 20. század előtt az embereszmény megfogalmazásával és az átszarmaztató tudás körülhatárolásával a feladat megoldható volt. A 20. században, különösen annak második felében és manapság a hagyományos megoldás elégtelenné vált. A probléma megoldásának lényeges feltétele: a mindenkinek szükséges közös minimum különválasztása az egyéniségfejlődést szolgáló tartalmaktól. Mivel az exponenciálisan növekvő ismeretöccéből a kiválasztás és a mindenkire érvényes embereszmény szabályozó hatása egyre lehetetlenebbé válik, új megoldások váltak szükségessé. Ezt a lehetőséget a kompetencia-alapú megközelítés kínálja, amelynek legnagyobb, legjelentősebb megoldási kísérlete az ezredforduló táján megvalósított OECD DeSeCo Project, amely a mindenki számára közös és szükséges kompetenciák kiválasztására vállalkozott, és amelynek eredménye a kulcskompetenciáknak nevezett sajátos listá(k)ban testesült meg. Most az egzisztenciális kompetenciák mint pszichikus komponensrendszerek funkciók szerin-

ti ismertetése után a kulcskompetenciák mint pszichikus komponensrendszerek vázlatos bemutatása következik. Ezt megelőzően a közös alapok egy kiegészítő új megoldási lehetőségének, a személyiség operációs rendszerének felvázolásáról lesz szó.

A személyiség operációs rendszere

A múlt század közepétől kibontakozó faktoranalitikus kutatások ismételtén feltáruló úgynevezett G faktora azt jelzi, hogy az intelligenciának, az értelmi képességeknek, készségeknek létezik egy közös, központi alapja, amely minden értelmi aktivitásban részt vevő feltételként működik közre (lásd például: *Carroll*, 1993). Más területeken is léteznek meghatározó szerepet játszó pszichikus rendszerek (ilyen például a magatartásunkat alapvetően befolyásoló habitus).

A személyiség központi jelentőségű alapjaira vonatkozó ismeretek továbbfejlődését a számítógépek szoftverrendszerének ismerete segítheti. A számítógép működését az operációs rendszer (a rendszerszoftverek, az alapszoftverek), a tényleges feladatokat pedig a felhasználói szoftverek oldják meg. A személyiség esetében is lényeges ez a megkülönböztetés: a személyiség működését, a felhasználói szoftverek használatát az operációs rendszer, az alapszoftverek teszik lehetővé, az aktuális feladatok elvégzését pedig a felhasználói szoftverek oldják meg. A személyiség „szoftverei” (pszichikus) komponenseknek, az „alapszoftverek” alapkomponeenseknek, a „felhasználói szoftverek” felhasználói komponenseknek tekinthetők, nevezhetők (például a járáskészség alapkészség, a kerékpározás készsége felhasználói készség), az alapkomponeensek rendszere pedig a személyiség operációs rendszere. Az analógiák gyakran sántítanak – szoktuk mondani. Ez az analógia is sántít, ha a részletekbe hatolunk, de itt csak arról a feltételezésről van szó, hogy a személyiségnek is van az operációs rendszerek funkcióihoz hasonló operációs rendszere (ennek első ismertetését lásd: *Nagy*, 2001). E tanulmány és az alapkomponeensek kutatásának eredményei alapján fogalom össze a személyiség operációs rendszerének általános jellemzőit (a kulcskompetenciákat ismertető következő rész is a személyiség operációs rendszeréről szól).

A 3. ábra belső satírozott része azt kívánja szemléltetni, hogy a személyiségnek, az egzisztenciális kompetenciáknak van egy közös, központi, alapvető része, az operációs rendszere, amely kulcskompetenciáinak rendszerével teszi lehetővé a személyiség működését, változását, fejlődését. Az operációs rendszer akkor szolgálhatja a létfunkciók eredményes teljesülését, ha fejlettségi szintje megfelel a civilizáció aktuális fejlettségi szintjének, ami ugyanakkor a csoportok, társadalmak eredményes működésének, elvárt fejlődésének is feltétele. A személyiség operációs rendszerének mindenkivel szemben elvárt minimális fejlettségi szintje közös alapja az egyéneknek és a társadalmaknak. A 3. ábra satírozatlan részei jelzik a közös operációs rendszertől eltérő komponensek lehetőségét, az egyéniségek, a csoportok, társadalmak tartalmi különbségeit. A tartalmi különbségek mellett a fejlettségi szintek különbségei meghatározó jelentőségűek az egyének, a csoportok, az intézmények, a társadalmak életében.

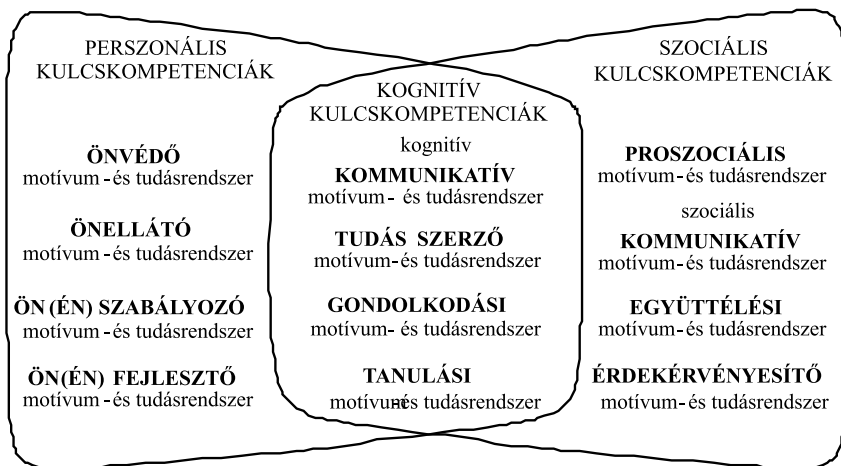
A személyiség gyakorlatilag korlátlan számú és viszonylag gyorsan változó komponensek készleteivel rendelkezik. Ezzel szemben, amint a továbbiak szemléltetik, a személyiség operációs rendszerének komponenskészlete viszonylag kisszámú állandósult alapkomponeensekből: tucatnyi kulcskompetenciából, harminc-nyolcvan alapképességéből, néhány száz alapmotívumból, alapszokásból, alapkészségből, néhány tízezer alapismeretből, alaprutinból szerveződik, és lassan változik, fejlődik.

A személyiség operációs rendszeréből kiinduló kompetenciaalapú pedagógia számára a felnövekvő generációk minden tagjában (a súlyos értelmi fogyatékosok kivételével) lehetővé válhat személyiségük operációs rendszerének meghatározott szintű kifejlődése a kritériumorientált folyamatos fejlődéssegítésnek köszönhetően. Ugyanakkor a szemé-

lyiség operációs rendszerének fejlődéssegítését különálló általános alapfeladatként kezelve az egyéniséggé fejlődés segítése is önálló alapfeladattá válhat.

A személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciái

A kompetencia fent kifejtett fogalmát használva: a kulcskompetenciák a személyiség operációs rendszerének legátfogóbb funkcionális komponensrendszerei (motivum- és tudásrendszerei). Ezért a sokféle részfunkciót szolgáló ismert komponensek kisszámú csoportjait kell keresni. A 4. ábra az operációs rendszer 12 kulcskompetenciájának rendszerét szemlélteti. A három egzisztenciális kompetencia mindegyikéhez négy kulcskompetencia tartozik. A jelenleg ismert komponenseket háromszor négy kulcskompetenciához tartozónak találtam. A további kutatások másféle és ettől eltérő mennyiségű kulcskompetenciát fedezhetnek fel, de a legátfogóbb jellegüket és a Miller-féle törvény (Miller, 1956) korlátjának figyelembevételével célszerű feltárni: ez néhány elemű csoportokba rendezés előnyeit jelenti, ami miatt négyelemű csoportosításra törekedtem. (Korábbi publikációimban a kulcskompetenciákat komplex képességeknek, képességrendszereknek neveztem, vagy aktivitásuk nevével jelöltem, például „önellátás”, „gondolkodás”, „együttélés”). A gyakorlati célú kulcskompetencia-listák több elemének helye tartalmi szempontból megtalálható a 4. ábrán szemléltetett rendszerben.



4. ábra. A személyiség operációs rendszerének kulcskompetenciái. (Forrás: Nagy, 2007, 32. o.)

A kulcskompetencia megnevezés az angol nyelvben használt „kulcsfogalom” (‘key concept’) analógiájára született. A kilencvenes évek elején megjelenő kifejezés robbanásszerűen terjed, különösen azután, hogy a DeSeCo Project szakemberei felkarolták, és gyakorlati szempontokat követve ajánlott listákat dolgoztak ki (a listák legismertebb változata nyolc kulcskompetenciát tartalmaz: anyanyelv, idegen nyelv, matematika, természettudomány és technológia, információs és kommunikációs technológiák, tanulás, személyközi és vállalkozói képességek, valamint kulturális tudatosság). A kompetenciafogalomhoz hasonlóan a „kulcskompetencia” is mindenre ráhúzható divattá vált, súlyos fogalmi zűrzavart okozva.

Tekintettel arra, hogy a kulcskompetenciát funkcionális komponensrendszernek neveztem, az egyes kulcskompetenciákat funkcióikkal és komponenseikkel (szerveződé-sükkel) fogom jellemezni, de itt csak közismert alapmotivumaik és az alapképességeik megnevezésére és jelzészzerű ismertetésére kerül sor: a kulcskompetenciák átfogó,

összefoglaló jellemzése a cél. A néhány mondatos jellemzések a 4. ábrán szemléltetett rendszer kiegészítői.

Perszonális kulcskompetenciák

A perszonális kompetencia négyféle funkcióval jellemezhető: önellátás, önvédelem, önszabályozás, önfejlesztés. Ezek a funkciók nagyon sok és sokféle komponensnek köszönhetően érvényesülhetnek. Közülük az alapkomponensekből szerveződik a négyféle

A személyiség gyakorlatilag korlátlan számú és viszonylag gyorsan változó komponensek készleteivel rendelkezik. Ezzel szemben, amint a továbbiak szemléltetik, a személyiség operációs rendszerének komponenskészlete viszonylag kisszámú állandósult alapkomponensből: tucatnyi kulcskompetenciából, harminc-negyven alapképességből, néhány száz alapmotívumból, alapszokásból, alapkészségből, néhány tízezer alapismeretből, alaprutinból szerveződik, és lassan változik, fejlődik.

A személyiség operációs rendszeréből kiinduló kompetencia-alapú pedagógia számára a felnövekvő generációk minden tagjában (a súlyos értelmi fogyatékosok kivételével) lehetővé válhat személyiségük operációs rendszerének meghatározott szintű kifejlődése a kritériumorientált folyamatos fejlődéssegítésnek köszönhetően.

le perszonális kulcskompetencia, amelyek a perszonális kompetencia, a személyiség működésének, az ember létének, életminőségének feltételei. A pszichológiai kutatások gazdag és szerteágazó eredményeket hoztak fel. Az intézményes nevelés ennek sokféle elemét hasznosítja. Számos terület, téma tantervileg is előírt feladat. Azonban a négy kulcskompetencia mint funkcionális szerveződés jelenleg még nem képezi a folyamatos kritériumorientált fejlődéssegítés tárgyát.

Mivel az általánossá váló közoktatás a felnövekvő generációk idejének túlnyomó többségét leköti, a család, a természetes kontaktsoportok egyre kevésbé járulhatnak hozzá a perszonális kulcskompetenciák fejlődéséhez. Az iskolának ezt a funkciót is központi feladatként kell felvállalniuk, a sokféle (ma már esetleges, mellékes jelentőségű) eredményes programot rendszerre szervezve, ugyanis a perszonális kulcskompetenciák minden ember életének, életminőségének elsődleges feltételei.

1. Önellátó kulcskompetencia. Funkciója: önmagunk szükségleteinek, igényeinek, vágyainak kielégítése. Alapmotívumai: a biológiai szükségletek, a komfortszükséglet, a mozgásszükséglet, az élményszükséglet. Alapképességei: Az önkiszolgáló képesség. A testi (fizikai) képességek (a mozgásszükséglet kielégítői és minden olyan aktivitás feltételei és eszközei, amelyek fizikai beavatkozást, cselekvést igényelnek). A művészetek (zene, tánc, irodalom, képzőművészet stb.) befogadó és önkifejező képességei (az élményszükséglet kielégítői és a

lelki, pszichés egyensúly fenntartói, ápolói).

2. Önvédő kulcskompetencia. Funkciója: önmagunk érdekeinek megvédése. Alapmotívumai: a szabadságvágy, az önállósulási, öntevékenységi vágy, az egészségvédő, az identitásvédő motívum, valamint ezek komponensei. Az ezeknek megfelelő alapképességek: a szabadságvédő, az önállóságvédő, az egészségvédő és az identitásvédő képesség.

3. Ön(én)szabályozó kulcskompetencia. Funkciója: aktivitásunk következményeinek visszacsatoló értékelése, korrekciója. Alapmotívumai: az értékelési, a korrekciós késztetés, az igényesség, a sikervágy, a kudarcfélelem. Alapképességei: az önreflektív értékelő és az önreflektív korrekciós képesség.

4. Ön(én)fejlesztő kulcskompetencia. Funkciója: önmagunk megismerése, az emberi személyiségre vonatkozó ismeretek, az ismert személyekkel kapcsolatos tapasztalatok önmagunkra vonatkozó megismerése, elemzése, változtatása, alakítása, fejlesztése. Alapmotívumai: elfogadottságunkat, eredményességünket, ambícióinkat szolgáló önfejlesztési igény. A megvalósulást segítő alapképességek: az önmegismerő, az önfejlesztő képesség.

Szociális kulcskompetenciák

A szociális kompetencia az elmúlt negyedszázad alatt a legalaposabban kutatott kompetencia. A kutatási eredmények felhasználásával a 4. ábrán szemléltetett négy (proszociális, szociális kommunikatív, együttélési és érdekérvényesítő) szociális kulcskompetencia tárult fel a folyamatos kritériumorientált fejlődésségítés érdekében. E lehetőséget mutatja a témával foglalkozó tudományágak kutatási eredményeinek részletes pedagógiai szempontú elemzése, feldolgozása. Ennek előkészítéseként e helyen a négy szociális kulcskompetencia funkcióinak és a fontosabb alapmotívumok, alapképességek átfogó ismertetésére kerül sor.

1. Proszociális kulcskompetencia. Alapfunkciója az önzés és az önzetlenség kölcsönösen előnyös, elfogadható egyensúlyának megőrzése, az egyensúlynak megfelelő szociális viselkedés szabályozása. A proszociális kulcskompetencia alapmotívumai: a gondozási/nevelési hajlam, az empatikus hajlam, a segítségi hajlam, a proszociális magatartási szokások, meggyőződésekékké vált erkölcsi normák. Alapképességei: a gondozás, a nevelés, a segítség képessége.

A hagyományos pedagógiai kultúra nem képes kielégítő módon és szinten megoldani a proszociális nevelés feladatait, a proszociális kulcskompetencia optimális kifejlődésének segítését. Ezért az új pedagógiai kultúra központi feladata a proszociális kulcskompetencia folyamatos fejlődésségítése, a proszocialitásra nevelés.

2. Szociális kommunikatív kulcskompetencia. Funkciója: Különböző kutatási előzmények alapján funkció szerint különbséget tesznek szociális és kognitív kommunikáció között (Nagy, 2000/2002, 193. o.). A szociális kommunikáció domináns funkciója az egymás közötti kölcsönhatás megvalósítása: az érzelmi állapot, a vélemény, a szándék közlése/vétele, elfogadása/elutasítása, a magatartás, a viselkedés, a tevékenység érdekek szerinti kifejezése. E kulcskompetencia nélkül nincs szociális lét (eltelkenve most az emberek fizikai kontaktusaitól: testi bántalmazás, simogatás stb.). A szociális aktivitás eredményessége mindenekelőtt a szociális kommunikatív kulcskompetencia fejlettségétől függ. A kognitív kommunikáció domináns funkciója ismeretek közlése/vétele. A szociális kommunikatív kulcskompetencia általános motivációja bármi lehet, ami érdekkifejezést, -egyeztetést igényel. Specifikus alapmotívuma a vonzalom, a mások iránti érdeklődés, a konfliktus, a hatalomvágy, a gondozási/nevelési késztetés és hasonló. Fontosabb szociális alapképességek: kontaktuskezelő (kapcsolatteremtő, -fenntartó, működtető) képesség, konfliktuskezelő képesség, érdekérvényesítő képességek, meggyőző/befolyásoló képesség.

A hagyományos pedagógiai kultúra mellőzi, sőt gátolja – a tantermeiben egymás mögé ültetve a tanulókat – a hatékony, pozitív tartalmú szociális kommunikáció kulcskompetenciájának kifejlődését. Az új pedagógiai kultúra a folyamatos fejlődésségítés, használat stratégiáját alkalmazva kizárja ennek lehetőségét. A közoktatás minden évfolyamán 3–6 fős elemi csoportokká szervezi az osztály tanulóit oly módon, hogy rendszeres lehessen a kooperatív, a csoportos tanulás, a folyamatos szociális kommunikáció, ugyanakkor

szükség szerint a frontális osztálymunka is alkalmazható legyen. (A kooperatív, a csoportos tanulás módszerei részletesen kidolgozottak, csak az eszközkészleteket kell létrehozni, hozzáférhetővé tenni és használatuk elsajátítását elősegíteni.)

3. Együttélési kulcskompetencia. E kulcskompetencia alapfunkciója, hogy az ember csoportként, társadalmi lényként önmaga és mások, a csoport, a társadalom számára is hasznos, előnyös életet élhessen. Alapmotívumai: szociális vonzódás, a kötődési hajlam, rangsorképző hajlam, csoportképző hajlam, hovatartozási hajlam (családszeretet, csoportidentitás, hazaszeretet, honvágy). Alapképességei: a proszociális együttélés képessége, a kötődési képesség, a csoportszervező/működtető képesség, a rangsorképző/kezelő képesség, a konfliktuskezelő képesség, a demokráciahasználó/működtető képesség.

Aktivitásaink többségéhez nincs szükség meglévő komponenseink módosulására, új komponensekre, azok megőrzésére, vagyis tanulásra. Ezek az öröklött és a tanult komponensekkel működő: komponenshasználó aktivitások. Ha az öröklött és tanult komponenseink aktiválása nem elegendő, akkor komponensek módosulására, új komponensek konstruálására is szükség van. Ezek a komponensmódosító, komponenskonstruáló képesség aktivitásai. A komponenskonstruálás eredménye vagy megőrződik, tárolódik, vagy nem. Tanulásról csak akkor beszélünk, ha a konstruált komponens megőrzése is bekövetkezik a megőrző képesség működésének köszönhetően.

Az autokratikus iskolaszervezetektől eltérően a hagyományos pedagógiai kultúra sokféle próbálkozása ismeretes a demokratikus együttélés motívumrendszerének, képességrendszerének fejlődéséért. Ennek két eszköze emelhető ki. A tanuló benne él, használja, működteti az iskolát és az ifjúsági szervezetet mint demokratikus szervezetet, és különböző tantárgyi tartalmakat, esetleg külön tantárgyat is felhasználnak a társadalmi együttélés különböző formáinak megismerése érdekében. Sajnos eddig még az ilyen iskoláknak sem sikerül a demokratikus családi, csoportos, intézményi, társadalmi együttélés motívum- és tudásrendszerének kívánatos mértékű elsajátítását megvalósítani. Az új pedagógiai kultúra az együttélési kulcskompetenciát a személyiség operációs rendszeréhez tartozónak tekinti, ezért kialakulását a folyamatos fejlődéséért, használat stratégiájával törekszik elősegíteni.

4. Érdekérvényesítő kulcskompetencia. Alapfunkciója a saját és mások érdekeinek érvényesítése. Alapmotívumai: a birtoklási vágy, az arányos részesedés igénye, az uralkodási vágy, a vezetési hajlam, a versengési késztetés. Alapképességei: a proszociális vezetési, együttműködési versengési képesség. Ezek az alapmotívumok, alapképességek, vagyis az emberek érdekérvényesítő kulcskompetenciája a másik/mások érdekeihez való viszony szempontjából sokfélék lehetnek. Ilyenek például a kíméletlen önzés, a kegyetlen testi, lelki bánásmód, a segítő, szolidáris, szabálykövető viszony (jogszabályok, erkölcsi normák, megállapodások követése, betartása, kijátszása, megszegése), a balek hiszékenysége.

A hagyományos pedagógiai kultúra tartalmi szempontból különböző nevelési stratégiákat működtet. Az érvényesnek tartott szabályok, normák szigorú, kíméletlen betartásával, szankcionálásával, ellenkező szélsőséggént „szabadneveléssel”, valamint a demokratikus elveket követő rendszerek különböző változataival hat az érdekérvényesítő kulcskompetencia alakulására. Az új pedagógiai kultúra a proszociális fejlődéséért, a

proszociális együttműködés, a proszociális vezetés és a proszociális versengés folyamatos működtetésének megvalósításától vár jobb eredményeket a szociális kommunikációval kapcsolatban említett rendszeres kooperatív, elemi csoportos tanulási módokkal és a tanórán kívüli csoportos tevékenységek gazdag rendszerével.

Kognitív kulcskompetenciák

A kognitív kompetencia információkezelő funkciói szenzoros (észleleti/befogadó), szenzomotoros (cselekvő), nyelvi és formalizált (tevékeny) szinten érvényesülhetnek, valós/szimulatív módon. A kognitív aktivitás négy egymást átfedő kognitív kulcskompetenciával teljesíti funkcióit: kognitív kommunikációval, tudásszerzéssel, gondolkodással és tanulással. A kommunikáció, tudásszerzés egyúttal a gondolkodást is működtetheti, és tanulást (konstruálást és elsajátítást/megőrzést) is eredményezhet. Továbbá: a tanulás a kommunikáció, a tudásszerzés, gondolkodás eredményeként is megvalósulhat. Végül: a gondolkodás is használhatja a kommunikációt, tudásszerzést és a gondolkodás eredménye is konstruálódhat, tárolódhat.

A kognitív kompetenciáról rendkívül gazdag ismeretekkel rendelkezünk, amelyek többsége az operációs rendszer négy kognitív kulcskompetenciájára vonatkozatható. A négy kognitív kulcskompetencia összefoglaló, áttekinthető ismertetését alapfunkciójuk megjelölésével és az alapmotívumaik, alapképességeik megnevezésével, összefoglaló jellemzésével törekszem megoldani.

1. Kognitív kommunikatív kulcskompetencia. Funkciója: kognitív információk közlése és közölt információk vétele, melynek köszönhetően tájékozódhatunk, ismerteket szerezhethetünk, közölhetünk. A kognitív kommunikáció a megismerés eszköze. Mivel a megismerés bármire vonatkozhat, motivációja mindenféle gyakorlati és megismerési cél, feladat lehet. A kognitív kommunikatív kulcskompetencia sokféle szintje, eszköze áll rendelkezésünkre: képi, szóbeli, írásbeli, formalizált szintek, amelyek különböző képességek elsajátításával működtethetők.

A hagyományos pedagógiai kultúra számos kognitív készség, képesség tanítását alapvető feladatának tekintti. Sajnos még a legfontosabbnak minősített olvasásképességet sem sajátítja el használható szinten a tanulók negyede, harmada. A többi kognitív kommunikatív képességgel hasonló a helyzet. Az okokról az eddigi fejezetekben különböző szempontokból volt már szó. Az új pedagógiai kultúra a kognitív kommunikatív kulcskompetenciát és képességeit pszichikus komponensrendszernek tekintve lehetővé teszi a folyamatos kritériumorientált fejlődésszorgatást, amelynek segítségével elérhető, hogy (a súlyos értelmi fogyatékosok kivételével) minden tanulóban optimális használhatóságúvá fejlődjön az olvasásképesség és a többi fontosnak minősülő kognitív kommunikatív képesség is.

2. Tudásszerző kulcskompetencia. Funkciója az aktivitás eredményességéhez szükséges hiányzó tudás megszerzése a külvilágból tudásbefogadással és tudáskereséssel. Amennyiben a meglévő tudásunk és a tudásbefogadással, tudáskereséssel megszerezhető tudás nem elegendő az eredményes aktivitáshoz, akkor felfedező és alkotó aktivitással szerezhethetjük meg a hiányzó tudást a megismerő és az alkotó funkciót szolgálva. A tudásfeltáró kulcskompetencia általános motivációja a gyakorlati célú aktivitások tudáshiányának motivációi mellett a tudásszerző kulcskompetencia alapmotívumai: az ingerszükséglet (információszükséglet és élményszükséglet), az explorációs késztetés, az utánzási, mintakövetési késztetés és a kíváncsiság, az érdeklődés, felfedezésvágy, a gyakorlati, a kutatási célú problémahelyzet, a próbálkozási késztetés, az alkotásvágy. Ennek megfelelően az alapképességei: az tudásfeltáró, a felfedező, a problémamegoldó képesség, az alkotóképesség.

3. Gondolkodási kulcskompetencia. Funkciója, hogy a meglévő belső tudásból hozzon létre (saját maga avagy mások számára is) módosult, új tudást. A kognitív kompetencia kiszolgáló szerepéből következően a gondolkodásnak feltehetően nincsenek általános aktiváló motívumai. A gondolkodás kiváltói a perszónális, a szociális, a speciális/szakmai, foglalkozási aktivitások motivációi. A gondolkodási folyamat fenntartásának, legkülönbözőbb aktusainak jelenleg kéttucatnyi részfolyamatot aktiváló, fenntartó gondolkodási motívuma ismeretes, például egységfelismerő és egységkonstruáló, viszonyfelismerő és viszonykonstruáló kötött motívumok, sémavédő motívum, kognitív disszonancia stb. A gondolkodási kulcskompetencia alapképességei: konvertálóképesség, rendszerező képesség, kombinálóképesség, prediktív/következtetőképesség.

4. Tanulási kulcskompetencia. Funkciója a komponenskonstruálás és a megőrzés (tárolás). Aktivitásaink többségéhez nincs szükség meglévő komponenseink módosulására, új komponensekre, azok megőrzésére, vagyis tanulásra. Ezek az öröklött és a tanult komponensekkel működő: komponenshasználó aktivitások. Ha az öröklött és tanult komponenseink aktiválása nem elegendő, akkor komponensek módosulására, új komponensek konstruálására is szükség van. Ezek a komponensmódosító, komponenskonstruáló képesség aktivitásai (a konstruktivista pedagógiáról lásd: *Nahalka, 2002*). A komponenskonstruálás eredménye vagy megőrződik, tárolódik, vagy nem. Tanulásról csak akkor beszélünk, ha a konstruált komponens megőrzése is bekövetkezik a megőrzőképesség működésének köszönhetően. A tanulás a személyiség komponenskonstruáló és megőrző aktivitása.

Összegzés

E rövid összefoglaló ismertetés is mutatja a kognitív kulcskompetenciák gazdag motívumrendszerét és alapképességeinek sokféle aktivitását. Talán az is belátható, hogy e kulcskompetenciák fejlettségi szintje meghatározza a személyiség fejlettségét és fejlődési lehetőségeit. A hagyományos pedagógiai kultúra túlnyomóan véletlenszerűen, spontán módon működteti a kognitív kulcskompetenciák gazdag motívumrendszerét, képességeit, változatos aktivitásait. Még nem eléggé valósul meg az alapvető pedagógiai cél, feladat: a tananyag által a kognitív kulcskompetenciák szándékos, tudatos működtetése, fejlődéssegítése. Az új pedagógiai kultúra minden erre alkalmas tantárgy tartalmaival folyamatosan és szándékosan, tudatosan működtetheti a kognitív kulcskompetenciák alapmotívumait, alapképességeit és azok változatos aktivitásait.

Jegyzet

(1) Ez az írás az *Új pedagógiai kultúra* című könyv (MOZAIK, kiadás alatt) egyik fejezetének szerkesztett változata, amely a világszerte születőben lévő új

pedagógiai kultúra egyik sok problémát okozó elméleti alapját törekszik az eredményesebb pedagógia érdekében továbbfejleszteni.

Irodalom

Carroll, J. B. (1993): *Human cognitive abilities. A survey of factoranalytic studies*. Cambridge University Press, Cambridge.

Chomsky, N. (1995): *Mondattani szerkezetek*. Osiris Kiadó, Budapest.

Doll, E. A. (1953): *Measurement of social competence*. Educational Test Bureau, Minneapolis.

OECD (2005): *The Definition and Selection of Key Competences. Executive Summary*. OECD.

Goldfried, M. R. és D'Zurilla, T. J. (1969): A behavioural-analytic model for assessing competence. In: Spielberger, C. D. (szerk.): *Current topics in clinical and community psychology*. I. Academic Press, New York.

Herbart, J. E. (1932): *Pedagógiai előadások vázlatja*. A Kisdénevelés Könyvtára, Budapest.

Magyar értelmező kéziszótár. (2003) Akadémiai Kiadó, Budapest.

Magyar szókincstár. (1998) Tinta Kiadó, Budapest.

Meichenbaum, Butler és Gruson (1981): Toward a Conceptual Model of Social Competence. In: Wine, J. D. és Smye, M. D. (szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York – London.

Miller, G. A. (1956): The magical number seven: plus or minus two. Some limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63. sz. 81–97.

Nagy József (2000/2002): *XXI. század és nevelés*. Osiris Kiadó, Budapest.

Nagy József (2001): A személyiség alarendszere: a célorientált pedagógia elégtelensége, a kritériumorientált pedagógia lehetősége. *Iskolakultúra*, 11. 9. sz. 22–38.

Nagy József (2007): *Kompetencia alapú, kritériumorientált pedagógia*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Rychen, D., Salganik, S. és Hers, L. (2003, szerk.): *Key Competences for a Successful Life and a Well-Functioning Society*. Cambridge.

Smith, M. B. (1966): Competence and Socialisation. In: Clausen, J. A. (szerk.): *Socialisation and society*. Little, Brown, Boston.

White, R. W. (1959): Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66. sz. 297–333.

Wine, J. D. (1981): *From Defect to Competence Models*. In: Wine, J. D. és Smye, M. D. (szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York – London.

Wine, J. D. és Smye, M. D. (1981, szerk.): *Social Competence*. The Guilford Press, New York – London.

A Pannon Egyetemen DRÁMA ÉS SZÍNHÁZPEDAGÓGIA

**4 féléves, 120 kredites, levelező
szakirányú továbbképzés indul
pedagógusoknak.**

Jelentkezési határidő: 2010. szeptember 15.

Információk: www.efiweb.uni-pannon.hu

e-mail: szitu@almos.vein.hu, tel: 06 30 4332014

Technológiaalapú mérésértékelés hazai és nemzetközi implementációi

A gazdaság világában akármerre nézünk, mindenhol új technológia vesz minket körül – számítógépek, nyomtatók, szkennerek, pda-k, mobiltelefonok, plusz a mindezen eszközöket összekötő hálózatok (Bennett, 2002). Mindezen eszközök azonban nemcsak mindennapi életünkben, hanem a tanulás-tanítás folyamatát tekintve is számos új lehetőséget teremtenek. A 21. század digitális korában ezért elkerülhetetlen a technológia iskolai alkalmazása.

Az, ahogyan egy adott terület ismereteit, képességeit, készségeit tanítjuk és tanuljuk, nagy mértékben meghatározza, hogyan mérhetjük azt. Ez változhat és változik is az idő folyamán. Egyrészt az új technológiai eszközök elterjedése nemcsak a tanulás és tanítás folyamatában, hanem az ahhoz szorosan kapcsolódó mérés-értékelés terén is új lehetőségeket teremt és meghatározó elemmé válik, másrészt az új generációk igénye és IKT-s jártassága is változik, egyre fejlettebbé válik, a diákok mindennapi életének szerves részét képezi.

A net-generáció, a digitális bennszülöttek attitűdjei, elvárásai szignifikánsan különböznek a korábbi generációk attitűdjeitől és elvárásaitól (Molnár, 2008). A 20. század generációi és a 21. század net-generációi között generációs szakadék ('generation lap') és már nem csak – mint a korábbi generációk között – generációs ugrás ('generation gap') van. A net-nemzedékek attitűdje (Oblinger és Oblinger, 2005), életstílusa, elvárásai, tanulási felfogása és ismeretszerzési módja hatást gyakorol az oktatással és a mérés-értékeléssel kapcsolatos elvárásaikra is. A net-generáció technológiában való jártassága és csoportorientációja új lehetőséget (Oblinger és Oblinger, 2005) teremt ismereteik, képességeik fejlettsége számszerűsítésében. A megfelelően alkalmazott, fejlett technológia fokozhatja a tanítási-tanulási és mérés-értékelési folyamat hatékonyságát: a tanulók tudásának megkonstruálását, felmérését, esetleges hiányosságaik feltárását (R. Tóth, Molnár és Csapó, 2008).

A technológia mérés-értékelés folyamatába való integrálása hatékonyabb tesztelést eredményez, mert egyrészt hasonlóan a mindennapi munkavégzéshez, a mérés-értékelés folyamatában is az információ elektronikus áramlása gyorsabb és olcsóbb (Moss és Hendry, 2002), mint ha mindazt fizikailag, manipulatív módon tennénk (Negroponte, 1995 idézi Bennett, 2002), másrészt a technológia olyan új lehetőségeket, új mérési módszereket tesz lehetővé, amelyek a hagyományos technikákkal nem megvalósíthatók. Ma már senki sem vitatja, hogy a technológiai alapú tesztelés rövid vagy hosszabb távon kiszorítja a papíralapú tesztelést, ezzel forradalmasítva a mérés-értékelés célját és lehetőségeit is.

Nem kétséges tehát, hogy a multimédiás alkalmazások új megvilágításba helyezik a tanulás és az azzal szoros kapcsolatban lévő értékelés folyamatát, és lehetőséget nyújtanak az információ, illetve a tudás új, innovatív módon történő integrálására (Molnár, 2007). A modern IKT-eszközök, webes alkalmazások új lehetőséget teremtenek az oktatás színvonalának és a mindennapi tanítási, értékelési gyakorlat minőségének növelésére.

Ezeknek a tevékenységeknek a megtanítására az oktatási rendszernek jól képzett tanároknak van szüksége, akik szakértői az információs és kommunikációs technológiáknak (Molnár, 2008), akik hatékonyan hozzájutnak információkhoz, akik ezt hatékonyan tovább tudják adni a diákoknak, és akik ismerik az új tanítási és értékelési módszereket. A tanárképzés intézményeinek kell a vezető szerepet betöltenie és a kulcsszerepet vállalnia a tanítási-tanulási-értékelési folyamat hatékonyságának növelésében az IKT-alapú tanárképzés által (R. Tóth és Molnár, 2009).

A technológiaalapú mérésértékelés meghatározása és jelentősége

A technológia mérés-értékelésben betöltött szerepe sokrétű lehet, alkalmazásának relevanciája függ a vizsgált területtől, az adott területen a diákok technológiahasználati szokásaitól csakúgy, mint a feladatírók, adatelemzők IKT-s kompetenciáitól. Ebből adódóan nincs egységes definíció arra vonatkozólag, hogy mit jelent a technológiaalapú mérés-értékelés. Attól függően, hogy a mérésértékelés folyamatának melyik stádiumában, szintjén vagy szintjein jelenik meg, továbbá a folyamatban részt vevők közül kik és mire használják az adott eszközt – aminek milyensége szintén definiáló erővel bírhat –, különböző definíciókat fogalmazhatunk meg.

A hagyományos papír-ceruza adatfelvétellel való vizsgálatokban is már nélkülözhetetlen szerepet tölt be a számítógép. Általában azon történik a feladatok végső formába öntése, az adatok rögzítése, elemzése, a visszajelzések elkészítése stb. Ennek ellenére ezeket a méréseket a továbbiakban nem tekintjük technológiaalapúnak. Technológiaalapú mérésértékelésről abban az esetben beszélünk, ha maga az adatfelvétel során is és nem csak előtte, illetve utána kap fontos szerepet a technológia.

Az adatfelvétel tekintetében öt általános helyzetet különböztethetünk meg aszerint, hogy milyen területen, helyzetben milyen relevanciával alkalmazhatjuk a különböző eszközöket az adatfelvétel során. Ezekben belül további esetek definiálhatók annak függvényében, hogy mi az a konkrét technológia, eszköz, amit alkalmazunk, és azt hogyan, milyen tesztelési módszerrel tesszük.

Az első esetben a mérésben részt vevő diákok olyan technológiai eszközöket használnak az adatfelvétel során, melyeket más esetben, az iskolában, tanórán is alkalmaznak az adott területen kapott feladat vagy probléma megoldása során. Például egy matematika-teszt esetén természetes számukra a tanórán is gyakran használt számológép vagy különböző grafikai ábrázoló programok, esetleg Excel táblázatok használata, még akkor is, ha a feladatmegoldás folyamata papíralapon történik. Ezek az eszközök kötődnek számukra a matematikai jellegű problémák megoldásához, ugyanakkor általában más helyzetekben nem használják őket. Ebben az esetben, bár az adatok rögzítésében nem, de az adatfelvétel során mégis fontos szerepet játszik a technológia (Csapó, Latour, Bennett, Ainley és Law, 2009).

A második esethez olyan területek vizsgálata, olyan helyzetek tartoznak, ahol nem jellemző, vagy nagyon ritka, hogy a diákok technológiai eszközt használnak. Ilyen például az esszéírás, amit az iskolában a diákok általában papíralapon végeznek. Ebben az esetben, ha egy diák nem használ számítógépet, annak kezelése, az azon folytatott munka – a konkrét példánál maradva a mondat szerkesztés és gépelés – számára nehézkes lehet, ami negatívan befolyásolhatja eredményét. Aki többet ír billentyűzeten, mint papíron, előnyben van, nemcsak a gépelés gyorsasága, hanem a mondatformálás terén is. Ebben az esetben a papíron és számítógépen írt teszt, esszé nem összehasonlítható (Powers és Potenza, 1996). Ezekben az esetekben háromféle módon járhatunk el:

- minden egyes diákot hagyományos papír-ceruza módon tesztelünk, hogy lássuk, ott milyen hatékonyak;

– minden egyes diákot technológiaalapon tesztelünk, hogy lássuk, az adott területen milyen hatékonyak az adott eszköz használatában;

– minden diákot azon a módon tesztelünk, ahol rutinosabb, amit megszokott (*Horkay, Bennett, Allen, Kaplan és Yan, 2006, idézi Csapó, Latour, Bennett, Ainley és Law, 2009*).

A harmadik helyzet azokra a területekre jellemző, ahol nélkülözhetetlen az adott technológiai eszköz használata, anélkül értelmetlenné válna a terület mérése. Például számítógép nélkül nem lehet hatékonyan tanítani a programozást. Ezekben az esetekben a mérésértékelés során is kézenfekvő az adott eszköz használata (*Bennett, Persky, Weiss és Jenkins, 2007; Bennett, Jenkins, Persky és Weiss, 2003*).

A negyedik típusú szituációban a vizsgálat célja lehet annak számszerűsítése, hogy a diákok képesek-e az adott feladat, probléma megoldásában jobb teljesítményt elérni, ha egy technológiai eszközt a rendelkezésükre bocsátunk, mint anélkül. Ha egy új, a diákok számára kevésbé ismert és használt eszközt adunk részükre, akkor opcióként adhatjuk azt a lehetőséget is, hogy nem veszik igénybe az adott eszközt, és anélkül oldják meg a feladatot (lásd például: *Molnár, 2008*). Az e témakörbe sorolható kutatások a technológiai eszközök tanulást és tanítást befolyásoló szerepét vizsgálják (lásd például: minden diák és tanár számára biztosítanak 1–1 laptopot, lásd: *Bebell és Kay, 2010; Suhr, Hernandez, Grimes és Warschauer, 2010; Bebell és O'Dwyer, 2010*).

Nemzetközi szinten Európában Luxemburg vezeti a mezőnyt, ahol megtörtént már a papír-ceruza tesztekéről a számítógépalapú tesztelésre való átállás, sőt bevezettek egy országos online mérésre alkalmas rendszert. A rendszer jelenlegi verziója egyszerűre képes tesztelni a teljes populációt, majd a teszteredményekről automatikus visszajelzést készít a tanárok részére. Ezt a rendszert adaptálták többek között az OECD PISA 2009 Electronic Reading Assessment (ERA – számítógépes olvasás-felmérés), illetve az OECD PIAAC (Program for International Assessment of Adult Competencie, felnőtt kompetenciák felmérése) is.

Az ötödik esetben a technológia a diákok közötti kollaborációt és a hatékonyabb tudásépítést és tudásmegosztást támogatja. Mind a tudásépítés, mind a tudásmegosztás nélkülözhetetlen eszköze a technológia, miután az hatékonyan csak közösségi szinten való aktív kommunikációval lehetséges (*Scardamalia, 2002; Lipponen, 2002*). A számítógéppel támogatott kollaboratív tanulás, azaz az együttműködő tanulás információs és kommunikációs technológia segítségével való támogatása számos hazai és nemzetközi kutatást indukált (például: *Molnár P., 2009; Dorner, 2007; Molnár és Kárpáti, 2009; Neo és Neo, 2001; O'Malley, 1995; Macdonald, 2003; Kyllonen, 2009*).

A technológia szerepe a mérésértékelés hatékonyságának növelésében

A mérésértékelés egész folyamatában – a feladatírástól az eredmények visszajelzéséig – szerepet játszhat a technológia. Három esetet különböztetünk meg aszerint, hogy a technológia alkalmazása befolyásolja-e a tesztelés validitását, azaz ugyanazt mérjük-e papír-, mint technológiaalapon:

Ideális esetben (tévesztés, elírás, elütés faktorát kizárva) a tesztelés eredményét és tárgyát, a tesztelés validitását nem befolyásolja a technológia, ha azt az adatfelvétel kivételével bármely más esetben alkalmazzuk. Például

- feladatírás, tesztfejlesztés során,
- automatikus vagy félautomatikus itemgenerálásra,
- a feladatok megosztására, bírálatára, javítására (*Bejar, Lawless, Morley, Wagner, Bennett és Revuelta, 2003*), vagy
- az eredmények rögzítésére, kódolására, elemzésére,
- a visszajelzések elkészítésére és visszajuttatására, amivel nyomtatási és szállítási költséget is megtakarítunk.

Papír-ceruza tesztekhez hasonló tesztek felvétele történik technológiaalapon, azaz már az adatfelvétel, az adatok rögzítése során is alkalmazzuk a technológiát. A technológiát használhatjuk például

- a tesztek diákokhoz való eljuttatására, amivel jelentős nyomtatási, tárolási és szállítási költséget takarítunk meg. Ide sorolható még, ha
- digitális audió- vagy videófájlokat osztunk meg a diákokkal – gyakori tesztelési mód idegen nyelvi mérések során, amikor a diákok szövegeértését méri –, amelyeket korábban magnón vagy videón keresztül hallgattak rosszabb minőségben a diákok.

Hasonlóképpen ide sorolható a diákok beszédkészségének mérése, amelyet korábban magnóval vagy videomagnóval rögzítettek (*Bennett, Goodman, Hessinger, Ligget, Marshall, Kahn és Zack, 1999*). Ennek költsége a fent nevezett okok miatt szintén magasabb, mintha a számítógép segítségével digitálisan rögzítjük a diákok beszédét. Mindkét esetben a jobb minőség alacsonyabb előállítási költséggel párosul. Előbbi esetben nem kell kazettákra másolni a hanganyagot, elegendő azt on-line eljuttatni az iskolákhoz, utóbbi esetben akár párhuzamosan is történhet az adatfelvétel és a teszteléshez nem szükséges külön eszköz fizikai szállítása.

Megfelelő tesztelési módszer (például feleletalkotó itemek alkalmazása, időmérés) alkalmazása mellett még az sem szükséges, hogy a tesztelt személyek fizikailag egy helyen legyenek, amivel szintén jelentős költségmegtakarítást érhetünk el (*Zhang, Powers, Wright és Morgan, 2003*).

A technológia lehetőséget ad a válaszok azonnali és automatikus kiértékelésére, amivel jelentős emberi munkát takarítunk meg (*Williamson, Mislevy és Bejar, 2006*), illetve felgyorsítjuk a visszajelzés folyamatát, ami szorosan összefügg a tesztelés hatékonyságával.

A harmadik esetben szintén az adatfelvétel során is szerepet játszik a technológia, azonban a mért konstruktum ebben az esetben már különbözik attól, amit papír-ceruza alapon mérhetünk, mérnénk, azaz jelentősen befolyásolja azt, amit mérünk. Ebben az esetben alkalmazhatunk olyan interaktív szimulációkat, kísérleteket, melyeket technológiai eszköz nélkül nem tudnának elvégezni a diákok, majd kérhetjük azok leírását, vagy azokkal kapcsolatos feladatok, problémák megoldását (*Bennett, Persky, Weiss és Jenkins, 2007*).

Ide sorolható az olyan tesztelés is, amikor a diákok tanulnak a tesztelés során. Ebben az esetben dinamikus a feladatadás, azaz a feladatra, problémára adott válaszaik meghatározzák a tesztelés következő problémáját, a visszajelzésből tanulnak a diákok.

Azt, hogy a technológia milyen mértékben és hogyan javítja a mérésértékelést, meghatározza a tesztelés területe, célja, kontextusa. Az eddigi technológiaalapú mérésértékeléssel kapcsolatos hazai és nemzetközi kutatások főképpen a nagy tételt bíró szummatív tesztekre fókuszáltak.

A technológiaalapú tesztelés típusai az alkalmazott technológia típusának és módjának függvényében

A technológiaalapú tesztelés megvalósításának számos lehetősége ismert. A közvetítő eszköz kiválasztását számos faktorcsoporthat befolyásolja. A megfelelő eszköz kiválasztásának kulcsfontosságú szempontja, hogy minden egyes diák számára közel azonos tesztelési feltételeket biztosítson (hasonló tulajdonságú monitorok, számítógépek, internet-csatlakozás stb.), illetve alkalmas legyen az elemzéshez megfelelő minőségű adatok begyűjtésére. A továbbiakban azonosítunk néhány faktorcsoporthat, melyek pontosabban definiálják a tesztelés során alkalmazandó médiumot:

A teszt tartalma. Ha a teszt a papír-ceruza tesztekhez hasonló feleletválasztásos (vagy egyszerű feleletalkotó) kérdéseket tartalmaz, ahol a válaszok rádiógombok segítségével, azokra kattintva begyűjthetők, relatív alacsony igény fogalmazódik meg a közvetítő eszközzel szemben. Ha a teszt gazdag hanganyaggal, grafika- és videóelemekkel rendelkezik, továbbá autentikus környezetben különböző szoftveralkalmazásokat használ, akkor a közvetítő eszközzel szemben támasztott igény már jóval magasabb.

Az iskolák internetkapacitása. Milyen sávsebességgel, milyen minőségben, gyorsasággal tud az iskola vagy a tesztelést végző intézet kapcsolódni az internethez. Ebben az esetben figyelembe kell venni, hogy a kapcsolat a tesztelés során szimultán, és a tesztelésben részt vevő összes diák számára azonos feltételeket kell biztosítani. Ennek megvalósítását több tényező is nehezíti és befolyásolja: egyrészt az iskolán belüli egyéb internethasználat és annak típusa, másrészt az iskolán kívüli konkurens internetforgalom. Mindkettő jelentősen lassíthatja a tesztelés során az internet gyorsaságát, ezért érdemes a követelményekre szigorúbb feltételeket szabni.

A tesztelés során használt iskolai számítógépek. Az iskolai gépek száma (ha szükséges, csak azok, amelyek csatlakoznak a világháléhoz), azok típusa, tulajdonságai (például: gyorsaság, memória, grafikus kapacitás – ha szükséges a tesztelés során), illetve a periférikus eszközök tulajdonságai (például monitor nagysága, felbontása) tartoznak ebbe a csoportba. A tesztelés sikerességét szintén befolyásolhatja a gépeken futó operációs rendszer és egyéb kiegészítő programok (Java, ActiveX) típusa és verziószáma (Csapó, Latour, Bennett, Ainley és Law, 2009).

A számítógép-alapú tesztelés (Computer Based Assessment – CBA) általában minden komputeres értékelést magában foglalt, kicsit tágabb értelemben használják még a technológiaalapú tesztelés (Technology Based Assessment – TBA), illetve az elektronikus tesztelés (e-Testing) kifejezéseket is. A technológiaalapú mérésen belül – elterjedtségéből fakadóan is – a legtöbb lehetőséget a számítógépalapú értékelés rejti magában. Ebben az esetben az adatfelvétel közvetítő eszköze a számítógép, azaz a mérőeszköz (teszt, kérdőív) kérdései, feladatai, itemei a számítógép monitorján jelennek meg. A válaszok bevitele is a számítógépen keresztül történik, a billentyűzet, egér, érintőképernyő stb. segítségével, ebből adódóan azok rögtön elektronikusan rögzítésre kerülnek.

Aszerint, hogy a tesztelés platformja és mérőeszköze hogyan jut el az adatfelvételt közvetlenül végző számítógépekig, a számítógépes tesztelés további típusait (helyi hálózat; internet; mobil eszköz – CD ROM, pendrive) különböztethetjük meg.

A hálózat-alapú mérés egyik gyakori alkalmazása, amikor az adott hálózaton belül egyszerre több gépen zajlik a tesztelés, a tesztelést egy külön számítógépről irányítják, ahol az adatok összegyűjtése, elemzése történik (Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008). Ezt a külön, jelen esetben helyi szerverként működő gépet, notebookot, melyre a teszteléshez szükséges összes programot előzetesen installálták, elegendő eljuttatni az iskolába, majd az iskola erőforrását, számítógépeit használva, erre csatlakozva történik a tesztelés. Ebben az esetben is két módja van a tesztelésnek. Vagy a tesztelés előtt minden egyes adatfelvételben részt vevő gépre installálják a teszteléshez szükséges szoftvert, vagy a

gépek a tesztelés alatt beállított szerverhez – hasonlóan az internetalapú teszteléshez, lásd lent – csatlakozva egy böngésző segítségével érik el a szükséges programokat. Az adatok begyűjtése történhet manuálisan (CD-re, pendrive-ra írva) vagy elektronikusan (ftp-vel letölteni; *Csapó, Latour, Bennett, Ainley és Law, 2009*). A kiértékelés szoftvertől függően vagy a helyi számítógépen, vagy a központi szerveren történik (*Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008*).

Az internetalapú adatfelvétel irányítását egy központi szerver végzi, azaz a helyi számítógépekre nem kell installálni a tesztelést végző programot. Mivel a szoftver külső gépen fut, a gépekkel szemben felállított követelmények is alacsonyabbak (*Csapó, Molnár és R. Tóth, 2008; Csapó, Latour, Bennett, Ainley és Law, 2009*), viszont megfelelő számú és minőségű internetkapcsolattal (és internetes böngészővel) rendelkező számítógépre van szükség. Az iskolában szükséges sávzélesség függ a tesztfeladatoktól és az egyszerre tesztelt diákok számától. Ha az iskolában ez nem áll rendelkezésre, a probléma megoldható vezeték nélküli (wireless) internetkapcsolat alkalmazásával is, azonban ez jelentősen megrágtatja a vizsgálatot. Mind a kábeles, mind a vezeték nélküli megoldás esetén nélkülözhetetlen a megfelelő központi szerver alkalmazása, ami párhuzamos elérések esetén is biztosítja a tesztelés zavartalan lefolyását. A helyi hálózat, illetve internet ilyen típusú felhasználási lehetőségeiről részletesen lásd *Csapó, Molnár és R. Tóth (2008)* tanulmányát.

Ha semmilyen hálózatot nem vonunk be a tesztelés lefolytatásába, akkor a tesztelést végző programot, feladatlapot minden egyes számítógépre installálni kell, vagy egy mobil eszköz (CD-ROM, pendrive, esetleg az egész számítógép – notebook) segítségével minden egyes személyhez eljuttatni. Előbbi sok tekintetben korlátozta a tesztelést (megoldandó probléma volt például az adatok begyűjtése), utóbbi memóriatartalma azonban már lehetővé teszi, hogy az egész tesztelés lebonyolítható legyen egy pendrive segítségével. Onnan fusson a tesztelést végző program, illetve egy adatbázis-kezelő program segítségével arra mentse rá a program az adatokat. Ebben az esetben nincs szükség arra, hogy a helyi gépekre programokat installáljanak, elegendő a megfelelő USB-kimenet biztosítása. A tesztelés e típusa olcsóbb, mint a papíralapú tesztelés lebonyolítása, sőt a pendrive-ok később újra felhasználhatók (*Csapó, Latour, Bennett, Ainley és Law, 2009*).

A technológiaalapú mérésértékelés nemzetközi implementációi

A technológiaalapú mérésértékelésnek legnagyobb hagyománya az USA-ban van, számos nagymintás vizsgálatban alkalmaztak már számítógépet az adatfelvétel során. Általános és középiskolai szinten a legismertebb és legnagyobb online felmérések: a „Measures of Academic Progress” (MAP, Northwest Evaluation Association), a „Virginia Standards of Learning Tests” (SOL, Virginia Department of Education) és az „Oregon Assessment of Knowledge and Skills” (OAKS, Oregon Department of Education) (*Csapó, Latour, Bennett, Ainley és Law, 2009*). Mindhárom programban kizárólag feleltválasztós itemeket alkalmaznak.

Egy hazánkban is ismert vizsga, a TOEFL (Test of English as a Foreign Language, ETS) felvétele is számítógépen zajlik. A vizsga tartalmaz esszé részt is, aminek kiértékelését egyrészt automatikusan elvégzi a számítógép (az esszé számítógépes értékeléséről lásd például: *Ben-Simon és Bennett, 2007*), másrészt egy vagy több értékelővel is javítatják. A szóbeli vizsga letételének számítógépalapúvá tételére, annak automatizálására is találunk példát. Ebben az esetben a vizsga folyamán egy mikrofon segítségével felveszik a vizsgázó szóbeli feleletét, majd azt különböző szoftverek segítségével elemzik.

Szintén az USA-ban nemzetileg reprezentatív és longitudinális vizsgálatosorozat a NAEP (The National Assessment of Educational Progress). A NAEP vizsgálatok keretein belül három területen történt online adatfelvétel 2001, 2002 és 2003-ban. A 2001-es

„Matematika online” (Math Online – MOL; Sandene, Horkay, Bennett, Allen, Braswell, Kaplan és Oranje, 2005) vizsgálatban 4. és 8. évfolyamos diákok vettek részt. A felsőbb évfolyamosok körében párhuzamosan papír- és számítógép-alapú adatfelvétel zajlott. Az alkalmazott papíralapú tesztek egyike azonos itemeket tartalmazott, mint a számítógép-alapú teszt, ezzel lehetővé téve a minél pontosabb összehasonlítást és a közvetítő eszköz befolyásoló hatásának vizsgálatát. A 2002-es „Az írás online” (Writing Online – WOL) teszt felvétele 8. évfolyamos diákok körében történt (Sandene, Horkay, Bennett, Allen, Braswell, Kaplan és Oranje, 2005), ami egy

Összességében megállapítható, hogy a technológia használata két különböző célból jelentik meg a mérés-értékelés területén. A kutatások egyik felében azért alkalmaznak különböző technológiai eszközöket, mert csak azokkal lehet felvenni az újonnan fejlesztett mérőeszközöket. Az ilyen típusú felmérések drágák, ezért kis mintán, laboratóriumi körülmények között zajlanak általában.

A kutatások másik fele a technológia nagymintás mérésekbe való bevezetésére fókuszál, ahol a cél a papíralapú tesztelésről való áttérés. Ebből adódóan az alkalmazott technológiák terén inkább építenek a meglévő technológiai eszközökre (iskolai infrastruktúrára), vagy külön a mérés céljából szállítanak ki eszközöket (ez azonban nagymintás mérések esetén jelentősen növeli a költségeket).

részmintája a NAEP papíralapú olvasás- és írásmérésben részt vett diákoknak. A papír- és számítógép-alapú feladatlapok és feldolgozandó szövegek kialakítása lehetővé tette a két médiumon nyújtott teljesítmények összehasonlítását. A „Problémamegoldás technológiailag gazdag környezetben” tesztet (Problem Solving in Technology-Rich Environments – TRE) 2003-ban oldották meg (Bennett, Persky, Weiss és Jenkins, 2007) az érintett diákok. A NAEP online felmérések újdonsága, hogy eltávolodtak a kizárólag feleletválasztós itemek számítógép-alapú alkalmazásától, és kihasználták három terület adta lehetőséget itemtípusok tekintetében.

Az online és számítógép-alapú vizsgáztatás az Egyesült Államokban annyira elterjedt és alkalmazott, hogy már iparágak épültek köré, akik csak ezzel, online feladatok írásával, különböző tesztelő szoftverek készítésével, fejlesztésével foglalkoznak. Ennek ellenére 2009-ben három nagy technológiai vállalat összefogott és egy nagy volumenű, nemzetközi projektet indított el. „A 21. századi készségek mérése és tanítása” (Assessment and Teaching of 21st Century Skills) projekt keretében négy munkacsoportban folyik a munka. A program célja egyrészt a modern társadalmakban meghatározó jelentőségű készségek azonosítása, operacionalizálása, mérhető formában való leírása, az új mérési eljárások alkalmazását támogató osztálytermi környezettel kapcsolatos vizsgálatok, új mérésmethodikai, pszichometriai modellek kidolgozása, a fel-

használható technológiai megoldások feltérképezése és az új értékelési kultúra elterjesztéséhez szükséges oktatáspolitikai feltételek elemzése (Csapó, 2009). „A 2009 októberéig elkészült négy átfogó tanulmány (White Paper) áttekinti a technológia alapú tesztelés jelenlegi helyzetét és megfogalmazza a továbblépéshez szükséges tennivalókat. A munkacsoportok több tucat olyan területet azonosítottak, amelyekben további kutatásokra van szükség, egyrészt azért, hogy a jelenlegi papíralapú értékelést felválthassa a technológiai alapú mérés, másrészt azért, hogy sor kerülhessen az új technológiákban rejlő további

lehetőségek kiaknázására. Az egyik legfontosabb kutatási feladat azonban az új mérési technológiák validitásának elemzése.” (Csapó, 2009)

Európában kisebb hagyománya van a számítógép-alapú mérésnek, ugyanakkor a technológiaalapú mérésértékelés bevezetése, a technológia mérésértékelés folyamatába történő integrálása, az értékelési folyamat hatékonyabbá tétele, új generációs értékelési módszerek kidolgozása az utóbbi években számos nemzetközi kutatást indukált Európában is. Fontosságát mutatja, hogy egyrészt az Európai Unió is támogatja mielőbbi megvalósulását (workshopok támogatása – Scheuermann és Björnsson, 2009; Scheuermann és Pereira, 2008), másrészt központi helyet foglal el a három technológiai világcég (Cisco, Intel és Microsoft) támogatásával zajló, fent említett globális kutatási projektben (Csapó, Latour, Bennett, Ainley és Law, 2009).

Nemzetközi szinten Európában Luxemburg vezeti a mezőnyt, ahol megtörtént már a papír-ceruza tesztekéről a számítógép-alapú tesztelésre való átállás, sőt bevezettek egy országos online mérésre alkalmas rendszert. A rendszer jelenlegi verziója egyszerre képes tesztelni a teljes populációt, majd a teszteredményekről automatikus visszajelzést készít a tanárok részére (Plichart, Jadoul, Vandenabeele és Latour, 2004; Plichart, Latour, Busana és Martin, 2008). Ezt a rendszert adaptálta többek között az OECD PISA 2009 Electronic Reading Assessment (ERA – számítógépes olvasásfelmérés; Haldane, 2009), illetve az OECD PIAAC (Program for International Assessment of Adult Competencie, felnőtt kompetenciák *felmérése*) is. Ennek átvételén és fejlesztésén dolgozik a DIPF (Deutsches Institute für Internationale Pädagogisches Forschung) munkacsoportja, hogy majdan ez a rendszer képezze az alapját a német nemzeti értékelési rendszernek, ha a jelenleg az IQB (Humboldt Egyetem, Berlin) által fejlesztett papír-ceruza alapú mérésekről az elektronikus mérésekre áttérnek. A rendszer mellett kidolgoztak egy itemfejlesztő programot is (Itembilder), amely alkalmas komplexebb, interaktív elemeket tartalmazó innovatív itemformátumok létrehozására is. A DIPF által vezetett TBA (Technology Bases Assessment) projekt másik lényeges eleme a komplex problémamegoldás számítógép-alapú mérése (Wirth és Klieme, 2003, Wirth és Funke, 2005). A MicroDYN megközelítés fényében teljes mértékben kihasználják a technológia adta lehetőségeket, és egy dinamikus változó környezettel szembesítik a tesztelt személyeket (Blech és Funke, 2005; Greiff és Funke, 2008). A TAO-rendszer szerepel az EU ajánlásaiban, ezért a fejlesztő munkák koordinálására az Unió az Isprában működő Joint Research Center keretében elindított egy nemzetközi együttműködési programot.

Technológiaalapú mérésértékelés szerepe az IEA- és az OECD-mérésekben

A legnagyobb nemzetközi empirikus adatokra támaszkodó mérési-értékelési programokat a mai napig az IEA és az OECD (Organization for Economic Co-operation and Development) bonyolítja le. Az utóbbi években mind a TIMSS, mind a PIRLS esetében egy-egy, tanároknak és iskoláknak szóló kérdőív erejéig már tesztelték a számítógép-alapú felmérést, de diákok körében – pilot vizsgálatok kivételével – még nem alkalmazták. A számítógép-alapú vizsgálatok bevezetéséhez szükséges adatok begyűjtését, teljes körű helyzetfelmérést a SITES (Law, Pelgrum és Plomp, 2008) vizsgálatok valósították meg. Az eredmények és a nemzetközi trendek hatására az IEA 2011-re tervezi a PIRLS választható moduljaként a web-alapú olvasás mérését, illetve 2013-ra tervezi a számítógépalapú mérés tágabb bevezetését az ICILS (Computer and Information Literacy) projekt keretein belül. Az utóbbiban mind iskolák, mind tanárok, mind diákok érintettek lesznek.

Az OECD PISA (Programme for International Student Assessment) felmérések 2000-ben indultak és háromévenkénti ciklusban ismétlődnek (OECD, 2000, 2004, 2006, 2007). A mintát 15 éves diákok alkotják. Három fő területet (matematikai, természettudományos műveltség, illetve olvasáskultúra) és egy minor területet vizsgálnak. A felmé-

rések 2006-ig kizárólag papíralapúak voltak. A technológiaalapú mérés bevezetését papíralapú kérdőívek előzték meg. Ezek többek között rákérdeztek a tanulók számítógéphasználati szokásaira, hozzáférhetőségére, számítógéppel kapcsolatos attitűdjükre, bizonyos számítógépes műveletek végzésének gyakoriságára, az abban való magabiztosságra (OECD, 2005). A háttérkérdőív elemzésével többek között a tanulók informatikai szokásai, képességei, attitűdjei minősíthetők (Dancsó, 2007). A technológia tesztelés során való alkalmazása 2006-ban a „Természettudományi tudás számítógépes felmérése” (Computer-Based Assessment of Science, CBAS; OECD, 2009) nemzetközi opció meghirdetésével (Csapó, 2009) valósult meg. A részt vevő iskolákba hat, a tesztelés lebonyolításához szükséges programokkal ellátott laptopot szállítottak, amelyek közül egy a teszt-adminisztrátori funkciókat látta el (Csapó, Latour, Bennett, Ainley és Law, 2009). A diákok válaszai mind az adott laptopon, mind az adminisztrátori laptopon rögzítve lettek. A CBAS-ban való részvételre 13 ország jelentkezett, de a végén csak 3 vett részt benne (az eredményeket lásd: Martin, 2009; Halldórsson, McKelvie és Björnsson, 2009; Lee, 2009; Sørensen és Møller Andersen, 2009).

Az elektronikus tesztelés folytatásaként, elterjesztésének következő lépcsőfokaként a 2009-es mérési ciklusban az „Elektronikus szövegek olvasása” (Electronic Reading Assessment, ERA) volt nemzetközi opció. 2009-ben már több mint 20 ország vállalta az elektronikus tesztelésben való részvételt. Az adatfelvételt a TAO-platform segítségével bonyolították le. A tesztelést nem az interneten keresztül hajtották végre, hanem pendrive-okat szállítottak ki az iskolákba, amelyek tartalmazták a tesztelés lebonyolításához szükséges programokat, illetve a diákok válaszait is a pendrive-on lévő adatbázis-kezelő program kezelte, raktározta el.

A tervek szerint 2012-ben az „Általános problémamegoldás” (General Problem Solving) számítógépes felmérésére kerül sor (Csapó, 2009). A megvalósítási lehetőségek között felmerült a dinamikus problémamegoldás (lásd: Blech és Funke, 2005; Wirth és Funke, 2005; Greiff és Funke, 2008), melynek során a diákoknak a számítógéppel való interakció révén azonosítaniuk kell egy véges állapotú automata viselkedési szabályait, majd az így megszerzett tudást különböző feladatok megoldásában kell hasznosítani (Csapó, 2009).

Az OECD szervezésében jelenleg előkészületi fázisban van a felnőttkori készségek vizsgálatára irányuló, 2011-re tervezett felmérés, a PIAAC (Programme for the International Assessment for Adult Competencies). A mérésben 27 ország 16 és 65 év közötti polgárai vesznek részt, minimum 5000 ember országonként (OECD, 2008). Három fő műveltségi területen vizsgálják a felnőttek képességeinek fejlettségi szintjét: szövegértés és -használat, számolás és technológiailag gazdag környezetben végzett problémamegoldás. A szóbeli interjúkat kérdezőbiztosok végzik, a tesztet a TAO platform közvetíti.

Összességében megállapítható, hogy a technológia használata két különböző célból jelentik meg a mérésértékelés területén. A kutatások egyik felében azért alkalmaznak különböző technológiai eszközöket, mert csak azokkal lehet felvenni az újonnan fejlesztett mérőeszközöket. Az ilyen típusú felmérések drágák, ezért kis mintán, laboratóriumi körülmények között zajlanak általában.

A kutatások másik fele a technológia nagymintás mérésekbe való bevezetésére fókuszál, ahol a cél a papíralapú tesztelésről való áttérés. Ebből adódóan az alkalmazott technológiák terén inkább építenek a meglévő technológiai eszközökre (iskolai infrastruktúrára), vagy külön a mérés céljából szállítanak ki eszközöket (ez azonban nagymintás mérések esetén jelentősen növeli a költségeket).

A technológialapú mérésértékelés hazai helyzete

Hazánkban az első nagyobb volumenű online tesztelés 2008 májusában zajlott. Az adatfelvételen 5. évfolyamos diákok vettek részt ($n=843$) 24 település, 34 iskolájából. A minta kiválasztása során nem volt cél a reprezentativitás. Ennek ellenére egy azonos korú reprezentatív mintának és a jelen kutatás mintájának szülők iskolai végzettsége szerinti eloszlásában ($\chi^2=7,13$, $p>0,05$) nincs szignifikáns különbség.

A papíralapú teszt számítógépre adaptálása során a kutatók igyekeztek a teszt minél több tulajdonságát megőrizni (lásd: *Csapó, Molnár és R. Tóth, 2009; R. Tóth, Molnár és Csapó, 2009; Csapó, Molnár, Pap-Szigeti és R. Tóth, 2009*). A kognitív teszt (induktív gondolkodás teszt) mellett mind a tesztelés előtt, mind utána egy-egy háttérkérdőívet (IKT-kérdőív és szocio-ökonomiai háttér adatokra kérdező kérdőív) is kitöltöttek a diákok, illetve a tesztelés során közreműködő tanárok is.

Minden egyes tanuló először papíron, majd néhány hét különbséggel számítógépen is megoldotta az induktív gondolkodás fejlettségét mérő tesztet. A teszt megoldására mindkét formátumban 35 perc állt a tanulók rendelkezésére. A számítógépes adatfelvétel interneten zajlott a TAO (Testing Assisté par Ordinateur – számítógépes tesztelés) platformon keresztül (*Plichart, Jadoul, Vandenabeele és Latour, 2004; Latour és Farcot, 2008; Latour és Martin, 2007*). A kutatás eredményeit lásd *Csapó, Molnár és R. Tóth (2009)*, illetve *Csapó, Molnár, Pap-Szigeti és R. Tóth (2009)* tanulmányaiban.

Az ilyen típusú kutatás, amikor minden egyes diák mindkét médiumon megoldja az alkalmazott tesztet, nemzetközi viszonylatban is egyedi. Ebben az esetben diákszinten összehasonlítható az alkalmazott médium befolyásoló hatása.

A fokozatos eltávolodás jegyében 2009 tavaszán az SZTE Oktatásméleti Kutatócsoport online tesztelés bevezetéséért felelős munkacsoportja folytatta a papír-ceruza és számítógép-alapú tesztelés összehasonlító vizsgálatait. Három területen (matematika, olvasás és problémamegoldás) és két évfolyamon (2. és 6. évfolyam) hajtott végre párhuzamosan papír- és számítógép-alapú adatfelvételt. A minta és a mérőeszközök kiválasztása, illetve az alkalmazott itemtípusok különböztek az egyes területek esetében, így az elemzések során lehetővé válik a kutatás tervezéséből, az alkalmazott itemek különbözőségéből adódó eltérések pontosabb leírása, azonosítása (*Molnár, 2009; R. Tóth, 2009; Hódi és R. Tóth, 2009*).

2010-ben folytatódtek a fent említett kutatások és a TAO-platform egyik modulja segítségével, a TAO CAPI kérdőívmodullal megtörtént egy tanároknak szóló nem lineáris kérdőív felvétele (*Tóth, 2009*).

A kutatócsoport az elkövetkező néhány évben több területen számos hasonló mérést tervez, fokozatosan eltávolodva a papíralapú mérés korlátaitól és áttérve a számítógép-alapú mérésre, értékelésre.

A fent ismertetett kutatás és hasonló nemzetközi kutatások eredményei valószínűsítik, hogy az áttérés folyamán még jó ideig párhuzamosan fog zajlani a papír- és számítógép-alapon történő adatfelvétel. Míg szükséges a korábbi eredményekkel való összehasonlítás, addig a mérés hasonló típusú tervezése a papíralapú tesztelésről való fokozatos eltávolodás fényében nélkülözhetetlen.

Irodalom

- Bebell, D. és Kay, R. (2010): One to One Computing: A Summary of the Quantitative Results from the Berkshire Wireless Learning Initiative. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9. 2. sz. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol9/2/>
- Bebell, D. és O'Dwyer, L. (2010): Educational Outcomes and Research from 1:1 Computing Settings. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9. 1. sz. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol9/1/>
- Bejar, I. I., Lawless, R. R., Morley, M. E., Wagner, M. E., Bennett, R. E. és Revuelta, J. (2003): A feasibility study of on-the-fly item generation in adaptive testing. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 2. 3. sz. <http://www.bc.edu/research/intasc/jtla/journal/v2n3.shtml>
- Bennett, R. E. (2002): Inexorable and Inevitable: The Continuing Story of Technology and Assessment. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 1. 1. sz. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol1/1/>
- Bennett, R. E., Goodman, M., Hessinger, J., Liggett, J., Marshall, G., Kahn, H. és Zack, J. (1999): Using multimedia in large-scale computer-based testing programs. *Computers in Human Behavior*, 15. sz. 283–294.
- Bennett, R. E., Jenkins, F., Persky, H. és Weiss, A. (2003): Assessing complex problem-solving performances. *Assessment in Education*, 10. sz. 347–359. <http://www.ets.org/Media/Research/pdf/RM-03-03-Bennett.pdf>
- Bennett, R. E., Persky, H., Weiss, A. R. és Jenkins, F. (2007): Problem solving in technology-rich environments: A report from the NAEP Technology-Based Assessment Project (NCES 2007-466). National Center for Education Statistics, US Department of Education, Washington, DC. <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2007466>
- Ben-Simon, A. és Bennett, R. E. (2007): Toward more substantively meaningful automated essay scoring. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 6. 1. sz. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol6/1/>
- Blech, C. és Funke, J. (2005): Dynamis review: An overview about applications of the Dynamis approach in cognitive psychology. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, Bonn. http://www.die-bonn.de/esprid/dokumente/doc-2005/blech05_01.pdf
- Csapó Benő (2009): Nemzetközi kutatási-fejlesztési programok a technológiai alapú értékelés elősegítésére. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém, 2009. november 19–21. 94.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér és R. Tóth Krisztina (2008): A papír alapú tesztek a számítógépes adaptív tesztesztelés: a pedagógiai mérés-értékelés technikájának fejlődési tendenciái. *Iskolakultúra*, 3–4. sz. 3–16.
- Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér, Pap-Szigeti Róbert és R. Tóth Krisztina (2009): A mérés-értékelés új tendenciái: a papír- és számítógép-alapú tesztesztelés összehasonlító vizsgálatai általános iskolás, illetve főiskolás diákok körében. In: Kozma Tamás és Perjés István (szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban*. MTA Pedagógiai Bizottság, Budapest. 99–108.
- Csapó, B., Latour, T., Bennett, R., Ainley, J. és Law, N. (2009): *Technological Issues of Computer-Based Assessment of 21st Century Skills*. Kézirat.
- Csapó, B., Molnár, G. és R. Tóth, K. (2009): Comparing paper-and-pencil and online assessment of reasoning skills. A pilot study for introducing electronic testing in large-scale assessment in Hungary. In: Scheuermann, F. és Björnsson, J. (szerk.): *The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. 113–118.
- Dancsó Tünde (2007): A PISA 2003 eredményeinek hazai vonatkozású elemzése az IKT-eszközök használatáról. In: Korom Erzsébet (szerk.): *V. Pedagógiai Értékelési Konferencia. Szeged, 2007. április 12–14. Program. Tartalmi összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged. 88.
- Dorner Helga (2007): *Kollaboratív tudásépítés számítógéppel segített tanulási környezetben – a tudásépítő interakciók elemzése*. MultiMédia az Oktatásban 2007 konferencia, Budapesti Műszaki Főiskola, 2007. augusztus 23–24.
- Greiff, S. és Funke, J. (2008): *Measuring complex problem solving: The MicroDYN approach*. Kézirat. Universität Heidelberg, Heidelberg. http://www.psychologie.uni-heidelberg.de/ae/allg/forschun/dfg_komp/Greiff&Funke_2008_MicroDYN.pdf
- Halldórsson, A., McKelvie, P. és Björnsson, J. (2009): Are Icelandic boys really better on computerized tests than conventional ones: Interaction between gender test modality and test performance. In: Scheuermann, F. és Björnsson, J. (szerk.): *The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxemburg. 178–193.
- Hódi Ágnes és R. Tóth Krisztina (2009): Olvasási képesség mérése számítógépes környezetben. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém, 2009. november 19–21. 96.
- Horkay, N., Bennett, R. E., Allen, N., Kaplan, B. és Yan, F. (2006): Does it matter if I take my writing test on computer? An empirical study of mode effects in NAEP. *Journal of Technology, Learning and Assessment*, 5. 2. sz. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol5/2/>
- Kyllonen, P. (2009): New constructs, methods and directions for computer-based assessment. In: Scheuermann, F. és Björnsson, J. (szerk.): *The transition to*

computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. 151–156.

Latour, T. és Farcot, M. (2008): An Open Source and Large-Scale Computer-Based Assessment Platform: A real Winner. In: Scheuermann, F. és Pereira, A. G. (szerk.): *Towards a research agenda on Computer-Based Assessment. Challenges and needs for European educational measurement.* Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. 64–67.

Latour, T. és Martin, R. (2007): *TAO, An Open and Versatile Computer-Based Assessment Platform Based on Semantic Web Technology.* ECRIM. <https://www.tao.lu/downloads/publications/TAO-ErcimNews71-Oct2007.pdf>

Law, N., Pelgrum, W. J. és Plomp, T. (2008, szerk.): *Pedagogy and ICT use in schools around the world: Findings from the IEA SITES 2006 study.* CERC-Springer, Hong Kong.

Lee, M-K. (2009): CBAS in Korea: Experiences, Results and Challenges. In: Scheuermann, F. és Björnsson, J. (szerk.): *The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing.* Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. 187–193.

Lipponen, L. (2002): Exploring foundations for computer-supported collaborative learning. In: Stahl, G. (szerk.): *Proceedings of Computer Supported Collaborative Learning.* Boulder, CO. 72–81.

Macdonald, J. (2003): Assessing online collaborative learning: process and product. *Computers & Education*, **40**. 4. sz. 377–391.

Martin, R. (2009): Utilising the Potential of Computer Delivered Surveys in Assessing Scientific Literacy. In: Scheuermann, F. és Björnsson, J. (szerk.): *The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing* Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. 165–170.

Molnár Gyöngyvér (megjelenés alatt): Új ICT-eszközök alkalmazása az iskolai gyakorlatban. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Kihívások a XXI. század iskolájában.*

Molnár Gyöngyvér (2008): A Rasch modell kiterjesztése nem dichotóm adatok elemzésére: a rangskálás és parciális kredit modell. *Iskolakultúra*, **18**. 1. sz. 66–77.

Molnár Gyöngyvér (2009): *Papír- és számítógépalapú tesztek összehasonlító vizsgálata problémamegoldó környezetben.* IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém, 2009. november 19–21. 95.

Molnár Pál (2009): Számítógéppel támogatott együttműködő tanulás online közösségi hálózatos környezetben. *Magyar Pedagógia*, **3**. sz.

Molnár Pál és Kárpáti Andrea (2009): Az együttműködő tanulás támogatása az oktatási informatika eszközeivel: MapIt vitatérkép. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 2. sz. 48–60.

Moss, J. és Hendry, G. (2002): Use of electronic surveys in course evaluation. *British Journal of Educational Technology*, **33**. 5. sz. 583–592.

Negroponte, N. (1995): *Being digital.* Vintage, New York.

Neo, M. és Neo, K. T. K. (2001): Innovative teaching: Using multimedia in a problem-based learning environment. *Educational Technology & Society*, **4**. 4. sz. 19–31.

Oblinger, D. G. és Oblinger, J. L. (2005): Is It Age or IT: First Steps Toward Understanding the Net Generation. In: Oblinger, D. G. and Oblinger, J. L. (szerk.): *Educating the Net Generation.* EDUCAUSE. 2.1-2.20.

OECD (2000): *OECD Education at a Glance – OECD indicators.* OECD, Paris.

OECD (2004): *Learning for Tomorrow's. First results from PISA 2003.* OECD, Párizs.

OECD (2005): *Are Students Ready for a Technology-Rich World? What PISA Studies Tell us?* OECD, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/28/4/35995145.pdf>

OECD (2006): *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy. A Framework for PISA 2006.* OECD, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/63/35/37464175.pdf>

OECD (2007): *PISA – The OECD Programme for International Student Assessment.* OECD, Paris. <http://www.oecd.org/dataoecd/51/27/37474503.pdf>

OECD (2009). *PISA CBAS analysis and results – Science performance on paper and pencil and electronic tests.* OECD, Paris.

O'Malley, C. E. (1995, szerk.): *Computer-Supported Collaborative Learning.* Springer-Verlag, Berlin.

Plichart, P., Jadoul, R., Vandenabeele, L. és Latour, T. (2004): *TAO, a Collective distributed computer-based assessment framework built on semantic web standards.* In: Proceedings of the International Conference on Advances in Intelligent Systems – Theory and Application AISTA2004, In cooperation with IEEE Computer Society, November 15–18, 2004. Luxembourg, Luxembourg.

Plichart, P., Latour, T., Busana, G. és Martin, R. (2008): Computer based school system monitoring with feedback to teachers. In: *Proceedings of World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia and Telecommunications 2008.* AACE, Chesapeake, VA. 5065–5070.

- Powers, D. E. és Potenza, M. T. (1996): *Comparability of testing using laptop and desktop computers (RR-96-15)*. Educational Testing Service, Princeton, NJ. 2009. 10. 05-1 megtekintés, http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/00000119b/80/14/dc/69.pdf
- R. Tóth Krisztina (2009): A számítógépes és papírceruza tesztek eredményeinek összehasonlító vizsgálata háttérváltozók alapján. IX. Országos Neveléstudományi Konferencia, Veszprém, 2009. november 19–21. 97.
- R. Tóth Krisztina és Molnár Gyöngyvér (2009): A jövő tanárainak IKT ismeretei és elvárásai. *Pedagógusképzés*, 7. 1. sz.
- R. Tóth Krisztina, Molnár Gyöngyvér és Csapó Benő (2008): *A számítógépes tesztelés lehetőségei*. VI. Pedagógiai Értékelési Konferencia, Szeged, 2008. április 11–12. 84.
- R. Tóth, K., Molnár, G. és Csapó, B. (2009): *Online assessment of reasoning skills*. Paper presented at the 13th European Conference for the Research on Learning and Instruction. Amsterdam, 2009. 08. 25–29.
- Sandene, B., Horkay, N., Bennett, R., Allen, N., Braswell, J., Kaplan, B. és Oranje, A. (2005): *Online Assessment in Mathematics and Writing: Reports From the NAEP Technology-Based Assessment Project, Research and Development Series (NCES 2005–457)*. U.S. Department of Education, National Center for Education Statistics, U.S. Government Printing Office, Washington, DC.
- Scardamalia, M. (2002): Collective cognitive responsibility for the advancement of knowledge. In: Smith, B. (szerk.): *Liberal education in a knowledge society*. Open Court, Chicago, IL. 67–98.
- Scheuermann, F. és Björnsson, J. (2009, szerk.): *New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing. The transition to computer-based assessment*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Scheuermann, F. és Pereira, G. A. (2008, szerk.): *Towards a research agenda on computer-based assessment*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg.
- Sørensen, H. és Andersen, A. M (2009): How did Danish Students solve the PISA CBAS items? Right and Wrong Answers from a Gender Perspective. In: Scheuermann, F. és Björnsson, J. (szerk.): *The transition to computer-based assessment. New approaches to skills assessment and implications for large-scale testing*. Office for Official Publications of the European Communities, Luxembourg. 194–207.
- Suhr, K. A., Hernandez, D. A., Grimes, D. és Warschauer, M. (2010): Laptops and Fourth Grade Literacy: Assisting the Jump over the Fourth-Grade Slump. *The Journal of Technology, Learning, and Assessment*, 9. 5. sz. <http://escholarship.bc.edu/jtla/vol9/5/>
- Tóth Edit (2009): A tanárok értékeléssel kapcsolatos attitűdjei, nézetei (tematikus előadás). In: Bárdos Jenő és Sebestyén József (szerk.): *IX. Országos Neveléstudományi Konferencia: Neveléstudomány – Integritás és integrálhatóság. Program és tartalmi összefoglalók*. Magyar Tudományos Akadémia, Pedagógiai Bizottság, Veszprém. 206–207.
- Williamson, D. M., Mislevy, R. J. és Bejar, I. I. (2006, szerk.): Automated scoring of complex tasks in computer-based testing. Erlbaum, Mahwah, NJ. 403–412.
- Wirth, J. és Funke, J. (2005): Dynamisches Problemlösen: Entwicklung und Evaluation eines neuen Messverfahrens zum Steuern komplexer Systeme. In: Klieme, E., Leutner, D. és Wirth, J. (szerk.): *Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden. 55–72.
- Wirth, J. és Klieme, E. (2003): Computer-based assessment of problem solving competence. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 10. 3. sz. 329–345.
- Zhang, Y., Powers, D. E., Wright, W. és Morgan, R. (2003): *Applying the Online Scoring Network (OSN) to Advanced Placement Program (AP) tests (RM-03-12)*. Educational Testing Service, Princeton, NJ. <http://www.ets.org/research/researcher/RR-03-12.html>.
- A kutatás a TÁMOP 3.1.9 program, az Oktatásméleti Kutatócsoport és az MTA-SZTE Képességkutató Csoport keretében zajlott. Molnár Gyöngyvér a kutatás során Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.*

A sajtófotók gyermekképe a nevelésügyi folyóiratokban 1960–1980

A gyermekkép, a gyermekkortörténet kapcsán az ifjúság antropológiai megjelenítésének kérdéseivel néhány évtizede mind a nemzetközi, mind a hazai tudomány (neveléstudomány, pszichológia, kulturális antropológia) intenzíven foglalkozik (Szabolcs, 1999; Pukánszky, 2001; Golnhofer és Szabolcs, 2005). Hogy a gyermekről és a gyermekorról interdiszciplináris módon érdemes elgondolkodni, a neveléstudományban nem régi fejlemény. Az angol szociológusok által művelt 'új szociológia' gyermekkor-kutatásai metodikailag és tematikailag is áthelyezték a kutatói szempontokat, s a történeti és a társadalomtudományi, egyfajta fejlődéselvhez kötött aspektusok mellett a világképekkel, az azokkal szorosan összefüggő antropológiai, műveltségképi és mentálitási alakzatokkal való vizsgálódásokat is szorgalmazznak.

A gyermekről szóló és a gyermekorról alkotott sokféle elképzelés összefüggést mutat a négy nagy európai kulturális hasadással éppúgy, mint a hasadások révén létrejövő térfelek művelődéstörténeti korszakaiban konstruált világképekkel s azok antropológiai következményeivel: így számos gyermekségértelmezés születik, amelyekhez hol kapcsolódik, hol éppenséggel nem egy-egy pedagógiai elképzelés is. A gyermekort társadalmi konstrukcióként látó kutatók számára tartalmilag és metodológiailag számos, eddig kevésbé használt eljárás nyílik meg.

Jelen munkánk ezen interdiszciplináris terepet vizsgálja, ugyanakkor többnyire feltáratlan, hazai, új – ugyan szűk, de érdekes – területét ikonográfiai módszer segítségével közelíti meg.

Beszámolónk tárgyául az 1960–80-as évek szocialista irányultságát elkötelezetten vállaló magyar pszichológiai és pedagógiai szaksajtó közleményei vizuális illusztrációinak jól körbehatárolható, egyedi fotográfiai eljáráson alapuló, de sokszorosítással duplikált, propagandisztikus céllal létrehozott csoportját választottuk. A nevelésügyi sajtó áttekintésekor három évtized kiadványainak – *A Tanító, Köznevelés, Óvodai nevelés, Magyar Pszichológiai Szemle, Úttörővezető* – azon fotográfiáit és az azokhoz társuló tanulmányokat vettük tüzetesebb vizsgálat alá, amelyek az iskolaügyben érintett gyermek tulajdonságairól, megjelenítéséről, illetve annak értékeléséről avagy fejlesztendő jellegzetességeiről referálnak. Arra vagyunk kíváncsiak, hogy a gyermekről mely vizuálisan meghatározható elemek és mintázatok jelennek meg az írott szöveghez társítottan, de mindenképp a képi anyagban. Miként jelenik meg a gyermek? Mely antropológiai terek és milyen tevékenységek által reprezentált a tanuló? A különféle terekben és cselekvésekben ábrázolt gyermekhez milyen módon kapcsolódnak különböző értelmek és jelképek, s azok mifélek? E kérdések kapcsán vannak-e, s ha igen, milyen változások mennek a kérdéses húsz év alatt végbe? Van-e a szocialista pedagógia gyermekábrázolásának meghatározható sajátosága az említett, világképi szempontból homogén időszakban?

Vizsgálódásunk során adatokhoz jutottunk arról, hogy a pszichológiai alapú, a történések és társadalomtudósok által is elfogadott fejlődésszemléletű nevelésügyi megnyilvánulások milyen lenyomatokat képeztek a pedagógiai szaksajtó gyermekekről készített sajtófotóin.

Vélekedésünk szerint a széles spektrumban elhelyezhető műfajú, tágas pedagógiai tartalmú közleményekben és a lapok vizuális megjelenítésében a hivatalos szocialista-kommunista világkép nézeteire utaló 'internacionális', a szovjet blokkban homogén világképi, antropológiai és műveltségképi tartalmak jelennek meg (az amúgy a szocialista világban főbb vonalaiban egységes intézményi struktúrában). Hiszen e lapok mindegyikét a szovjet elképzelést követő állam és párt által képviselt világnézet uralta oktatáspolitikai és az annak képviselőjében álló szakembercsoport felügyeli. A megkonstruált gyermekképet milyen eljárással és milyen módon jeleníti meg a világképnek elkötelezett, domináns pedagógiai elit?

Gyermekkép- és gyermekkortörténet-vizsgálatok

A neveléstudományi és pszichológiai kutatások között megkülönböztetett helyet foglal el a gyermekkortörténet és a gyermekkép problematikája. E kutatásban a gyermeket egy életkorszakkal behatárolt lényként határozzuk meg, amelynek leginkább az a sajátja, hogy a jövőképpel rendelkező, tudatosan cselekvő felnőttek istápolására szorul. Hazánkban a gyermekkép történelmi bemutatásával több kitűnő monográfia (*Szabolcs*, 1999; *Pukánszky*, 2001) és tanulmánykötet (*Pukánszky*, 2000, 2003) foglalkozik. Ezekben a közleményekben történelmi, eszmetörténelmi, iskoláztatástörténelmi nézőpontok bontakoznak ki, s kevésbé kirajzolt az önálló, antropológiai nézőpontok megjelenítése. A gyermek alkalmanként leválogatott, másként hangsúlyozódó biológiai, szociológiai, gazdasági, pszichológiai stb. viszonyok metszéspontjában identifikálódik, s nem önmaga jellemzői révén.

Meglehetősen kevés az olyan értelmezés, amely egy-egy korszak gyerekről szóló elképzelésének mintázatát, antropológiai közegét, világképi alapjai szerinti gyermekelképzelését mutatja be. Még kevesebb azoknak a tanulmányoknak a száma, amelyek a szocialista pedagógiában megjelenő gyermek képét, avagy magát a gyermekképet s e gyermekkép változásait tárják fel. Az említhető példák közé tartozik Kéri Katalin (2003), Kis-Molnár Csaba és Erdei Helga (2003), Sáska Géza (2004), Géczi János (2006c) néhány szakközleménye. E munkákban a gyermek a pedagógikum alanyaként van leírva, s nem úgy, mint akinek érdekeit a pedagógikum megjeleníti és képviseli.

A képes neveléstudományi és pszichológiai lapok

Elemzésünk tárgyául a szocialista pedagógia terjedelmes korszakának (1960–1980-as évek) neveléstudományát képviselő szaksajtó azon hányadát választottuk, amely a szakközleményektől a politikai hírekig és didaktikai írásokig terjedő intervallumon belül húzódó, többnyire publicisztikai elemeket is tartalmazó közleményei között képeket is közöl. A vizsgált képes pedagógiai kiadványok a következők: *A Tanító*, *Köznevelés*, *Óvodai Nevelés*.

A nevelésügyben érdekelt, a közoktatás derékhadából kikerülő olvasók számára illeszkedő, valamennyi intézményben elérhető, tekintélyes példányszámban megjelent három lapban azokat a képeket és tanulmányokat vetettük tüzetesebb vizsgálat alá, amelyek a gyermek megjelenítéséről, illetve az iskoláztatásba került gyermek jellegzetességeiről referálnak.

E kiadványok mindegyikéről elmondható, hogy finanszírozásuk, kiadásuk, szerkesztőségi tevékenységük és terjesztésük az oktatáspolitikai felügyelete alatt áll. Mind a

fenntartás, mind az ellenőrzés nyílt: mindegyik folyóirat impresszumában megtalálható „a Művelődésügyi Minisztérium folyóirata” kitétel.

E képeket tartalmazó lapcsoport mellett kiegészítő forrásként a *Magyar Pszichológiai Szemle* tanulmányait használjuk, mivel e másik, a nevelésügyben érintett tudomány központi kiadványában ugyancsak előtérbe kerül a gyermekkel kapcsolatos, tudományosnak minősülő ismeretek terjesztése. A gyermekekkel kapcsolatos tudás már ebben az időszakban is egy multidiszciplináris tudományterülethez tartozik, amely nemcsak a neveléstudomány szakterülete, hanem a pszichológiáé is.

Ugyanakkor sajátos helyet foglal el a *Magyar Pszichológiai Szemle* a vizsgált dokumentumok között, hiszen ez az egyetlen olyan periodika, amely forrásaink között pusztán a szöveg nyújtotta lehetőségekkel él. Ez a tény a szerkesztők szaktudományos publikációs követelményeinek és szabályainak elképzeléséből következik: a nevelésügyben elterjedt sajtófotó és annak dokumentációs szerepe nem válik a pszichológiai szakközlés elemévé.

E munka során került érdeklődésünk terébe az ugyancsak képes lapok közé tartozó *Úttörővezető*. A kiadvány az iskola intézményétől ugyan elválaszthatatlanként egyszítál, de mozgalmi kiadványként határozható meg. Elemzésünk következtetéseihez hozzájárul tehát a korszakot specifikusan megjelenítő, a szocialista világnézet abszolút közvetítését vállaló kiadvány, amely textuális és képi világában a kortárs neveléstudományi lapokhoz képest bőségesebben ad számot a korabeli gyermekvilágról. A lap célközönsége, címéből következően, az úttörő korú gyermekek fiatal és felnőtt korú nevelői, s joggal feltételezzük, hogy benne olyan kútfőre találtunk, amely információkkal szolgálhat a gyermek ábrázolásának korszakspecifikus jellemzéséhez.

A szocialista pedagógia lényegi elemének, a gyermek képének a megjelenítését leginkább a korszak sajtófotója vállalja. Ez az a kétarcú műfaj, amely a szociófotó sajátosságait használja fel, és egyben annak hitelesítő elemeit egy társadalmi utópia erőteljes propagálásának szolgálatába állítja. A képes sajtó képanyagának másik része, a vonalas rajzok, sémák, grafikák, táblázatok, a leginkább művészeti értéket megjelenítő épület-, tárgy- és képillusztrációk vizsgálatunkból kimaradnak, annak ellenére, hogy ugyan gondolkodástörténeti, mentalitástörténeti, antropológiai és világnézet szempontokból kitűnően jellemezhetőek, de a gyermekek képviselőit nemigen vállalkoznak.

A sajtóképes szaklapok

Mint arra rámutattak a hazai pedagógiai sajtó lapjainak sajátossága az, hogy azt egyetlen közös, a bürokráciában, az akadémiai életben és az oktatásban is tevékeny neveléstudományi szakembergárda felügyeli (Géczi, 2006 a, 2006b, 2006c; Sáska, 2004), továbbá, hogy a különböző szerkesztőségek szakmaiságát felvigyázó szerkesztőbizottságok tagjai máshol akár szerkesztők, de bizonyosan szerzők is. A lapok kevésbé exponált szerzői között is sok olyat találunk, akik nem egy-egy laphoz szegődnek, hanem egyidejűleg többen is megjelennek.

A *Pedagógiai Lexikon* (Báthory és Falus, 1997, III. 459. o.) szócikkírója szerint *A tanító* című periodika az alsó tagozatos nevelők szaklapja, amely 1963–1968-ig *A tanító munkája* címmel jelent meg. A Művelődési Minisztérium módszertani folyóirata szerkesztő bizottságának neves elnökei s kevésbé ismerhető szerkesztői voltak. Az elnökök: Kálmán György (1968–1976), majd Munkácsy Gyuláné (1981), illetve Kelemen Elemér (1987–1990). A közoktatás alsó korosztályát tanító nevelők számára máig legfontosabb, önállóvá váló lap első felelős szerkesztője Szabó Ödönné (1963–1974), később Kerényi Jánosné (1974–1991). A szerkesztő bizottság tagjai között található a nevelés eredményességének, hatékonyságának empirikus módszerekkel való vizsgálatával foglalkozó, európai tájékozottságú Mérei Ferenc munkatárs, Majzik Lászlóné, aki 1962-től az Országos Pedagógiai Intézet főiskolai tanára (Nagy, 1978, III. 97. o.).

A lapszerzők között olyan közismertnek számító személyeket találunk, mint Bakonyi Pál, aki az Oktatásügyi Minisztériumban tevékenykedett, s 1962-től az OPI főigazgató-helyettese, az MTA Pedagógiai Bizottsága nevelélméleti albizottságának, a Magyar Pedagógiai Társaság elnökségének tagja és egyben a *Pedagógiai Szemle* felelős szerkesztője (1964–1972) (Nagy, 1976, I. 113–114. o.), így az intézmények, szakmai csoportok és folyóiratok munkájának összehangolója is.

A *Köznevelés* című oktatáspolitikai hetilap fő célja a mindenkori oktatáspolitikai közvetítése, az olvasmányosság, a hazai közoktatás eseményeinek nyomon kísérése, a pedagógusok továbbképzése. Neveléstörténeti, a történeti kontextus kialakítását elvégző írások mindvégig jellemzik az újságot (Báthory és Falus, 1997, II. 309. o.).

A lap felelős szerkesztője 1960-tól Petró András, s a szerkesztőbizottságban olyan személyek szerepelnek, mint Ilku Pál, aki 1958-tól művelődésügyi miniszterhelyettes, későbbi miniszter, s aki emellett az Országos Ifjúsáspolitikai és Oktatási Tanács elnökeként tevékenykedik. Az újságíróból nevelőtanárrá váló (politikusi közjáték után az OPKM igazgatójaként 1990-ben nyugdíjba vonuló) Balázs Mihály 1958-tól 1974-ig vesz részt a lap szerkesztésében, majd főszerkesztésében.

A *Köznevelés* mindenekelőtt kultúrapolitikai, oktatáspolitikai funkciót tölt be az erősen propagandisztikus és internacionalista szemléletet érvényesítő neveléstudományi szakajtó táborában. Ezt igazolja a periodika alcíme is: *Oktatáspolitikai Hetilap*. A kiadvány irányultsága erőteljesen megjelenik a tartalmában. A folyóirat 1973. évi első számában például interjút olvashatunk az akkori művelődési miniszterrel, Ilku Pállal (Balázs, 1973, 3–4.). Gyakorlatilag a vizsgált időszakban a magyar (oktatás)politikai élet valamennyi hangsúlyos szereplője megnyilatkozik, akár interjú formájában, akár közleménnyel, esetenként pedig egy-egy politikai beszéd szó szerinti közlésével (lásd például: Pozsgay, 1981; Aczél, 1988). A pártkongresszusok és egyéb politikai fórumok történései és döntéseinek megjelenítése, az azokban hangoztatott eszmék, elvek, iránymutatások képviselete egyaránt a lap feladatai közé tartozott.

Az *Óvodai Nevelés* ugyancsak a Művelődésügyi Minisztérium folyóirata. A népszerű, irkszerű lapot 1953-tól adják ki, a Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete által 1948-ban alapított *Gyermeknevelés* jogutódjaként (Báthory és Falus, 1997, III. 92. o.). A folyóirat felelős szerkesztője a második világháború előtt Montessori-tanfolyamot, 1948-ban óvónői, 1960-ban pedagógusi oklevelet szerzett Kovásznai Józsefné. Személyében az MPSZSZ titkára válik miniszteriális alkalmazottá.

Az *Óvodai Nevelés* néhány ezres példányszámban megjelentetett tudományos-ismeretterjesztő havi periodika. A színvonalasan képviselt kisgyermeknevelés mellett az ötvenes években a szovjet mintát követő gyermekszemlélet propagátora. Az amúgy módszertani jártasságot fejlesztő cikkek tudományossá maszkírozásának jele, hogy a tanulmányok végén bő irodalomjegyzékek találhatók, s nemegyszer lapalji jegyzetekre is bukkanhatunk. A tudományos-ismeretterjesztő szándékra utal az óvónők által olvasott lap tartalmi felosztása. A folyóirat legterjedelmesebb egysége az *Elmélet és gyakorlat* rovat. Ebben a részben lelhetők fel a kiadvány gerincét adó tudományos közlemények, amelyek szerzői ismert pedagógusok, közérthetően megszólaló pszichológusok (lásd például: Montágh, 1979; Királyné, 1981; Mirusné, 1988). Ugyancsak a szakmaiságot képviseli az *Olvasóink írják* rovat, melyben értelmiségiek, tanárok, nyugdíjas óvónők osztják meg gyakorlatban szerzett tapasztalataikat olvasó kollégáikkal (Lakatos, 1974; Mátyás, 1981; Balogh, 1988).

Fényképfelvételeket, továbbá a kéziratok rajzos illusztrációit bőséggel tartalmazza az *Óvodai Nevelés*. Az óvodai gyermek ábrázolására számos művészi színvonalú, kitűnő példát találni az érzelmek kiváltására törekvő, az arcokat egészen közelről feltérképező felvételek között. A tágra nyílt tekintetű, derűs, harmonikus, ápoltság és tevékenykedő, a kamerába (avagy a világba) bizalommal tekintő gyermek a képkészítők fő munkatárgya (Gécsi, 2009).



1. kép. A gyermek cselekvéséből következtethető állítások: a gyermek a közösség része, akinek sajátossága: a szabályozott viselkedés, a tanulás, az étkezés, a figyelem. A gyermek gondozott, ápolat és derűs. Hunyady József felvétele, cím nélkül. A tanító munkája. 1963. I. évfolyam 5. szám. 19.



2. kép. A kisgrafika által hangsúlyozott gyermekjellemzők: a fiatal gondozott, harmonikus, a világra figyelő lény. Gyermeki sajátossága az antropológiai jellegeken túl az elsődleges antropológiai terét képviselő öltözet és hajviselést. Köznevelés. 1963. január 8. XIX. évfolyam. 1. szám, első külső borító



3. kép. A gyermek gondozott, szeretett, akinek társas lény volta a játékban jelenik meg. A gyermek első antropológiai terét képező öltözet sajátosságai eltérőek a felnőttétől. A második antropológia tér jellemzője, hogy az a gyermek igényei szerint konstruált intézmény pedagógiai tere. Szerző ismeretlen, cím nélkül. Óvodai Nevelés. 1963. 6. szám. Első külső borító.



4. kép. A gyermeki közösséget az azonosításra képes cél: az éneklés alakította ki. A gyermekek különbségét az első antropológiai tér jelzi, hasonlóságukat a közös feladat adja. Langer Klára vagy Sándor Zsuzsa felvétele. Óvodai Nevelés. 1963. március. 3. szám. Első külső borító.

A kép nélküli lap: Magyar Pszichológiai Szemle

A *Magyar Pszichológiai Szemle* a pszichológiai tudományos közösség legelismertebb és legtekintélyesebb szaktudományos lapja megalakulásától kezdve egészen napjainkig. A nyomtatvány a Magyar Tudományos Akadémia Pszichológiai Bizottsága és a Magyar Pszichológiai Tudományos Társaság közös folyóirata. Vélhetően a lapszerkesztők tudományossági kritériumából, illetve elvárásából következik, hogy a periodika pusztán szöveget tartalmaz, sajtóképekkel és fényképillusztrációkkal nem élnek a szerzők, legfeljebb táblázatokat, grafikonokat használnak.

Ugyanakkor erős a megjelenített pszichológia ideológiai átszíneződése, a szövegekben meghatározó a marxista dialektika és a tudományos szocializmus ideológiájából származó fogalomrendszer (lásd például: *Kiss*, 1960; *Kanizsai*, 1960; *Salamon*, 1967). Ez a – némelykor szómágiába csapó – jelenség a vizsgált időszak végére, az 1980-as évekre nagyrészt erodálódik (lásd például: *Pléh*, 1979). A szerzők és szerkesztők figyelmének és tájékozódásának irányát mutatva a tanulmány végi összegzések nyelve orosz, amelyet majd a 1990-es évek elején vált fel az angol.

A *Magyar Pszichológiai Szemle* közleményei révén az oktatáspolitikai által fókuszba állított pedagógiai, pszichológiai és antropológiai fogalmak (például: gyermek, hátrányos helyzetű gyermek stb.) meghatározásban és definiálásában, folyamatok leírásában és értelmezésében nyújtott segítséget.

A közösségi nevelés céllapja: Úttörővezető

Az *Úttörővezető* című periodika sajátos helyet foglal el a neveléssel foglalkozó szocialista szaksajtó erőterében, hiszen a közösségi nevelés színterével, az úttörők és úttörővezetők tanításával, oktatásával foglalkozik. Nem miniszteriális kiadvány, hanem „A Magyar Úttörők Szövetségének lapja”.

Trencsényi-Waldapfel Imre, aki 1948-ban a folyóirat főszerkesztője, így határozza meg az *Úttörővezető* feladatát:

„...elengedhetetlenül sürgőssé vált egy lap megindítása, amely szilárd elvi szempontok alapján, de a gyakorlati feladatokról egy pillanatra sem elfordítva figyelmét tartsa napirenden az úttörővezetők legfontosabb kérdéseit, s adjon ezekre magvas és közérthető választ. Olyat, amelyet a pedagógiai képzettséggel még nem rendelkező ifjvezető is megért, de amit a pedagógusvezető is szívesen elfogad, mert valóban élő problémát segít megoldani.” (*Záhonyi*, 1980, 86. o.)

A periodika ezen alapcélkitűzései, feladatai nem változtak a vizsgált időszakban.

A magas példányszámban megjelenő kiadvány kiadója az Ifjúsági Lapkiadó Vállalat. A központilag szerkesztett és terjesztett lap példányszáma kezdetben 10 500 körül mozog, 1963-ban 11 400, 1973-ban 24 900, 1976-ban 27 500 (*Záhonyi*, 1980, 124. o.). (5. kép)

A folyóirat célja az úttörő és úttörővezető korú népesség ideológiai kiszolgálása, ezért a lap szerkesztői erőteljesen törekedtek az olvasmányosságra, valamint az olvasóközönség képek általi kiszolgálására. A nyomtatványban a képek feladata a szöveg kiegészítése, megtámogatása. Az illusztrációk funkciója a szöveg befogadásának megkönnyítésében merül ki, a képek az adott szövegről referálnak. (6. kép)

A szaksajtó (gyermek)képei

A társadalom ikonoszférajában (*Sztompka*, 2009, 8. o.) mindazt, amit lefényképeztek, elemzés alá lehet vetni. Ezáltal mód nyílik a képet a megismerés egyéb formáivá alakítani. A sajtófotó alkalmasnak bizonyul az azonos ismeretekkel és célokkal rendelkező



5. kép. Az első fénykép állítása szerint a személyt a közössége jellemzi. A gyermekek első antropológiai terét 1973-ban a mozgalmi élet ruházata adja. 1983-ban ugyanaz a folyóirat már nem tartja szükségesnek a gyermeket az egyenruhával vagy a mozgalmi közösséggel meghatározni, elegendőnek tűnik a piros nyakkendő. Utóbb a gyermek feladata már csak egyetlen tárggyal: a hátra csatolt iskolatáskával azonosított. *Úttörővezető*. 1973. 7–8. sz. 11. Molnár István felvétele, cím nélkül. *Úttörővezető*. 1983. 4. sz. első külső borító



6. kép. A gyermek jellemzését az első és a második antropológiai terei végzik. A szocialista gyermekkép szereplőjére jellemző az azonos társadalmi célt képviselő közösség jegyeinek használata. A cél láthatóvá tételére a szabályozott öltözet (egyenruha) és a közösség megjelenítése szolgál. Lengyel Miklós felvétele. A XVIII. Kerületi 4355. sz. Kállai Éva Úttörőcsapat tagjai kerületük legújabb KISZ-lakótelepének makettjét tanulmányozzák. *Úttörővezető*. 1975. 2. Első külső borító

nézőközösség létrehozásához is: a fényképeken olyan közös attribútumok szerepelnek, amelyek megfejtéséhez, értelmezéséhez szükséges eszközökkel, többek között a közösségi tudáskészleten keresztül, csak az adott korosztály tagjai rendelkeznek, így megteremtve az együvé tartozás érzését.

A szaksajtó képeit célirányosan létrehozott alkotásoknak tekintjük, amelyek előállítására az oktatáspolitikai, a neveléstudományi, az újságírószakma és a fényképész mesterség közös területén érdekeltek specializálódtak. E képek, függetlenül attól, hogy művészi alkotások reprodukciói, reklámok, avagy különféle műfajba besorolható fotográfiák, közösek abban, hogy a pedagógusok szemébe szólnak.

A képeken különféle kulturális mintázatok fedezhetők fel. Egy részük esetében e mintázat az alkotójuk által tudatosan elrendezett, máskor viszont a tudatosság szintje alatt lappang. Általában jól megalkotott vizuális üzenettel rendelkeznek, egyfajta konstruktív aktivitás termékei – némelyikük viszont éppenséggel talált tárgy.

A szaksajtó képeinek java klasszikus fénykép, némelykor azonban festészeti, grafikai, szobrászati mű reprodukciója. Ugyanakkor mindegyikük nyomdai eljárással sokszorosított.

A fényképeken bemutatott helyek mindegyike kapcsolódik a pedagógikumhoz. Többségében iskolai intézmény terét dokumentálja, osztálytermet vagy folyosót, előteret,

udvart, szaktantermet, tanári irodát, tornacsarnokot, könyvtárat, tanulószobát, ünnepélyek tartására alkalmas zárt és nyílt térségeket, csarnokot, pavilont, sporttermet, stadiont, udvart, kertet. Mászol oktatás és nevelés, esetleg kísérlet, illetve szórakozás céljára használt helyiségek, munkaterek, csarnokok, üzemek, kórházi váró, klubhelyiség, múzeum, színház, mozi, szántó, park, utca, játszótér, köztér tűnnek elő. A közintézményi terek mellett nagyon-nagyon ritkán felbukkan a privát tér (lakás, kert).

A szaksajtó fényképein a pedagógikumra való utalást vagy a tanuló(k), vagy a tanár(ok) alakjának centrumba helyezésével végzik el, függetlenül attól, hogy a látható személyek éppen 'tétlenek' avagy cselekszenek.

Ugyan e fényképeket bemutatásra, reprezentálásra, képviselőre, ismeretek átadására készítették, de funkciójuk érvelő és propagandisztikus. Amennyiben szöveges közlemény illusztrációi, az érvelési, bizonyítási aspektus ki is nyilvánított, azonban kísérő szövegek nélkül is gyakorta feltűnnek fényképek, amelyek – expresszív és művészi funkciójuk ellenére is – propagandisztikusan kevés jelentéssel bírnak, bőséggel láthatjuk ezeket például a címlapokon. A képek azonban e néhánynál több felidézést is elláthatnak – de multifunkcionalitással kizárólag a nézőjük ruhazza fel őket.

E fényképek java gyermeket ábrázol. A gyermek egyedül vagy csoportosan több alkalommal jelenik meg, mint bármilyen (zárt) iskolai tér. Ez azzal magyarázható, hogy a gyereket szokás az iskoláztatás univerzális szimbólumának tekinteni – s minden egyéb jelkép ehhez a folyamathoz illeszkedik és ezt a folyamatot értelmezi (Sáska, 2004).

A képek többsége a gyermeket csoportosan ábrázolja: ketten, hárman, többen, kizárólag gyerektársak között, avagy tanszeméllyel, felnőttel, tanulás, játék, szórakozás közben. E nebulók csoporttagok, személyiségük feloldódik avagy alárendelődik a társaságban. Domináns szerephez, ha gyerekekkel együtt láthatóak, a felnőttek jutnak, egymás között ők az egyenrangúak, figyelmük kölcsönös. E fényképfelvételek a közösségek felé fordítják a néző tekintetét.

Amennyiben pedig mellkép a fénykép, akkor a felvétel identifikációra szolgál: az arc, a tekintet, esetleg az arc mimikája által azonosíthatóvá válik a képi személy, aki így egyben a néző és a közösség által való megjegyzésre számíthat. De milyen ez a gyermekarc?

Azt látjuk, hogy derűs vagy szélesen mosolygó, tágra nyílt tekintetű, s mimikájában éppúgy rendezett, gondozott, mint ápoltság és természetes. Figyel a világra, érdeklődéssel fordul az emberek, dolgok, események irányába, még a fotós felé is. Tud komolykodó kifestő és feladattudatos is lenni. Ritkábban látni gondterhelt, bosszankodó vagy indulatos gyermeket, hacsak nem éppen az ő megmutatásuk a szerkesztőség célja, s ha nem mosolygó arcú, akkor a munkájára, feladatára, szerepére összpontosít, tevékenysége elvégzésére koncentrálnak.

A szaksajtó közleményeiben körvonalazott gyermekkép

A gyermeknevelés célja – egy utópikus erkölcsű ember

A magyarországi szocializmus, miként a szocializmus valamennyi korabeli nemzeti változata, a tudományos haladásra épített társadalomra hivatkozó, kollektív munkálkodást feltételező politikai utópiák egyike (Baumann, 1976). A tudományos-technikai fejlődésre – a történetiség meghatározott irányára – apelláló szocialista antropológia alapkérdése az ember erkölcsi változásában való töretlen hit.

Ideológia és erkölcs forrt össze ebben a világalomra jutott ábrándképben, amely egyszerre utal a tudományra, a történetiségre, az azok eredményeként megformálódó (önmagát meghaladni képes) erkölcsiségre, akként, hogy legitimációját és terjeszkedését a társadalmi osztályszempontokkal végzi el, ámbár azt a katonasággal biztosítja. E nézet

szerint a szocialista ember erkölcsé hozzájárul a világ előrehaladásához, ezért a szocialista erkölcsnek a nevelés útján való – biztonságos, azaz intézményes körülmények közti – kialakítása az iskolaügy alapvető feladata.

S ha a rendszer önmagát ideológiailag és erkölcsileg legitimálta, érthető, ha ennek az ideológiának és erkölcsiségnek a nemzedékek közti átszármasztását intézményei révén hatékonyan igyekszik szabályozni.

Az utópisztikusnak ítélnélhető szocializmus-kommunizmus, így annak leghosszabb, 'kádárizmusként' ismert magyar változata is szakaszolható, alapja azonban mindvégig „a haladás, az erkölcsi tisztaság, a szocialista haza szeretete” (Kádár, 1974, 49. o.), és normái közé tartozik a munka, a munkás, a közösség, a haladás és a haza iránt érzett szenvedély s a proletár nemzetköziség vállalása. Miként ezekre Kádár János (1985, 204. o.) maga figyelmeztetett:

„A munka megbecsülése és a dolgozó emberek tisztelete, a közösségi magatartás és felelősségvállalás, a köztulajdon védelme és a takarékos gazdálkodás, az önként vállalt feyelem, az új iránti fogékonyság és a kezdeményezőkészség, a szocialista haza szeretete, más népek megbecsülése, a proletár internacionalizmus.”

A tudomány-ideológia-erkölcs hármasának egysége megbonthatatlan. Az érvelések során bármelyikre való hivatkozás afféle szerephez jut, mint a középkori monasztikus vitákban a szaktekintélyek fölelmetése.

A szocialista-kommunista erkölcs, bármennyire összetett, nem egyéb a leendő társadalomban szükséges (az osztályeredettől megszabadított, célszerű) magatartásnál. Megléte a helyesnek állított ideológia képviselésekor lehet rálátni, s azzal ellenőrizni. A tudománnyal megalapozott szocializmus-kommunizmus az iskolaügyben nem csupán ideológiai konstrukció, de a tudomány és az erkölcs által is kellően képviselt.

Ugyanakkor a szocialista-kommunista erkölcs az ideológiai, politikai érvkészet fontos eleme, amelyet a nemzeti-társadalmi haladás kritériumaként tartanak számon. Az erkölcs képviselői pedig személyes példájukkal is élen járnak, hatást gyakorolnak.



7. kép. A szocialista gyermek ideáltípusa: az úttörő. Ő az, aki a jövőt megjeleníteni képes és képviselni is tudó közösségi lény. Azonosítását a gyermek első antropológiai tere végzi el. E gyermek a szocialista világméretet képviselő párt első embereivel találkozhat: a képen rögzített esemény egyben a gyermekek felnőttségé válásának helyes célját is megmutatja, nem csupán a gyermek és felnőtt közötti kapcsolatok egyikéről referál.

Szerző ismeretlen, Aczél György Zánkán. Úttörővezető. 1973. 10. sz. 11.
Szerző ismeretlen, Kádár János Zánkán. Úttörővezető. 1975. 7–8. sz. 13.

A közösség és a világnézetű nevelés: a mozgalmi emberré válás

A gyermek nevelésére a munkásosztályt képviselni képes közösség vállalkozik. Tapasztalható, amint a család mellett egyre növekvő szerephez jut az iskola és az iskolán belüli mozgalmat képviselő kisdobos- és úttörőszervezet. A társadalmat képviselő, közösségi célokra összpontosító nevelés szinterei az 1960-as években a családi közegre jellemző módon kezdenek átkonstruálódni. Az inkább az oktatásra koncentrált iskolán belül tevékenykedő, mégis leginkább az iskola mellé rendelt, a kollektívát szem előtt tartó nevelést célul kitűző úttörőszervezetek az életkori sajátosságokra ügyelve, a nem iskolai gyermeki tevékenységre figyelve szervezik közösségi programjaikat. Ugyanakkor az iskola és az úttörőszervezet egyként azt a feladatot hangsúlyozza, amelynek megvalósulása esetén a gyermek a szocialista-kommunista társadalom hasznos felnőttjévé válik. A gyermeki programok feladata a felnőtt létre kondicionálás, miként olvasható az *Úttörővezető*ben:

„A gyermekek kommunista nevelését nagy gonddal, felelősséggel végzi az iskola, a család, az úttörőszervezet, – az egész társadalom. A cél azonos: felkészíteni a gyermekeket ifjú és felnőtt korukra, társadalmi életükre, a szocializmus, a kommunizmus építésére. Az úttörőszervezeteknek megtisztelő feladat jut ebből a munkából: a gyermekek életkori sajátosságának megfelelően tartalmas programmal átadni életüket, saját szervezetükké tenni a csapatot, rajt, őröt, ezzel mintegy kiegészíteni, teljessé tenni az iskola nevelő hatását.” (*Rakó*, 1964, 8. o.)

A szocialista nevelésügy a teljes nevelői környezetet felügyeli. A hatvanas évtized végén azonban a *Magyar Pszichológiai Szemlé*ben az a környezet, amelyben oly szükségesnek találja a szerző az iskolaéretlenek kapcsán a ’céltudatos nevelői ráhatás’-t, már koránt sincs a korábbihoz hasonló konkrétsággal kijelölve, a mű nincs világképi, illetve ideológiai tartalommal átítatva. E tudomány kezd apolitikussá válni. Igaz, a szocializáció lehetőségei közül a szerző egyes-egyedül a nevelőit említi, egyben minősítve is azt, s nem tesz említést például a kortárscsoporthatásról.

„A megfelelő fejlődéshez szükség van egyrészt bizonyos veleszületett adottságokra, másrészt megfelelő környezetre és a környezetnek az egyénre (a gyermekre) gyakorolt helyes, céltudatos nevelői ráhatására.” (*Szabó*, 1969, 323. o.)

A gyermek ismereteinek lényegi forrása öntevékeny cselekvése a természetben és a társadalomban. A gyermek önállósága sokszor fölvetődik, s mindig oly kontextusban, amelynek célja az új társadalom materialista világnézettel rendelkező, új emberének szisztematikus módon történő kialakítása.

„Ha tehát az új társadalom új emberének nevelésére vállalkozunk, akkor szinte a legjelentősebb feladatunk, hogy a gyerekeknek a világról, a természet és társadalom törvényszerűségeiről igaz ismereteik legyenek, melyek meggyőződéssé alakulnak, és meghatározzák cselekvésüket, magatartásuk irányát és jellegét, hogy e megismerő, cselekvő tevékenység során helyes érzelmi viszonyba kerüljenek a jelenségekkel és dolgokkal. Mindez természetesen csak dialektikus gondolkodásuk tervszerű fejlesztésével, az életkor fejlődési problémáinak és szintjének messzemenő figyelembevételével lehetséges. Nem mulaszt-hatjuk el, sőt alapvető elvként kell alkalmaznunk a gyermeki öntevékenység kibontakozását, alkotó képzeletük formálását. Úgy gondolom, mindannyiunk előtt egyértelmű, hogy a világnézetű nevelés első-sorban értelmi nevelés, hiszen az emberek világnézetét mindenekelőtt az határozza meg, hogy miként gondolkodnak a természetről és a társadalomról.” (*Pusztai*, 1965, 13. o.)

A világnézetű nevelés tehát, állítja az ismeretterjesztő dolgozat írója, mindenekelőtt értelmi nevelés. Mások ezzel szemben – és a hetvenes évek elejétől ez válik a mozgalmi élet leginkább előkerülő sajátosságává – a tevékenykedtetést hangsúlyozták:

„A mozgalomnak kell vállalnia a nevelési folyamat teljes lefutásához szükséges tevékenységrendszer megformálását. Ennek megfelelően az úttörőmozgalom legfőbb feladatának (nem céljának!) a következő évtizedben a társadalmi – (közéleti) politikai aktivitás alakítását, valamint a gyermek szabad idejének

teljes szervezését tartom. A második feladat alatt színes, vonzó programokat, klubdelutánokat, technikai, tudományos és művészeti szakköröket, rendszeres sportmunkákat, játékdélutánokat értek. Hozzuk a gyermeket olyan helyzetbe, hogy önállóan azt válassza, amit a mozgalom felkínál neki. Akkor a pedagógiai intézmény kedves környezete lesz számára.” (Kovács, 1971, 1. o.)

Ez az igény a nyolcvanas években sem alakul másként. A felpuhuló, kádárista érában érzékelhető, hogy a szocialista világnézet, erkölcs, iskolázatáshoz kettős magatartással viszonyulnak az állampolgárok. Gyakorta esik szó a nevelésügyi lapokban arról, hogy a tudományos nevelés, amelyet a szocialista világnézet neveléséhez korábban kizárólagosan elegendőnek tételeztek, nem bizonyul elégségesnek a kommunista ember létrehozásában: szükséges hozzáilleszteni a hitet is.

„Érzelmi azonosulás kialakítása nélkül én elképzelhetetlennek tartom a világnézeti nevelést, s attól, ha egy gyermek megtanulja, hogy a filozófia alapkérdésére miként kell marxista módon válaszolni, még nem válik materialistává... Valóban: az ismeretszint csak alapja lehet egy tudatos világnézetnek, de nem következik belőle sem az egyetértés, sem a gyakorlati azonosulás.” (Harsányi, 1983, 7. o.)

A szaksajtó ideáltipikus képei

A szaksajtóban már az ötvenes évek végére körvonalazódik, miféle jellemzői lehetnek a szocialista gyermek első és második antropológiai terének. A gyermek ruházata jelzi az iskolai munkát és egy, a felnőtti militáns intézményekre utaló közösség fennhatóságát. A második antropológiai tér az, amelyben a pedagógikum többrétűbben megjeleníthető: e feladatot a változatos pedagógiai terek és a pedagógia által fölemelt, a pedagógia által képviselt világnézet szimbólumok végzik el, azokon túl e tér személyei, de mindenképp a hatalmi felügyeletet ellátó pedagógusok sem jutnak egyéb szerephez.

Egy fénykép az ötvenes évek végéről (8. kép)



8. kép. A tanár és a tanulók elsődleges antropológiai tere létrehozta a felnőtt és a gyermekek közösségét. Uniót képző az is, hogy a felnőtt és a gyermekek közösen tevékenykednek. Ugyancsak erre utal a használatba vont iskolai tér is. A szocialista nevelésügyi korai sajtófotóinak egyik jellemzője az egyértelműsége törekvés, amely az egyetlen lehetséges értelmezési lehetőség irányába mutató jelképek felhalmozását eredményezi. Biológiaóra az egyik sztupinói iskolában. Fénykép készítője ismeretlen. Köznevelés. 1957. december 15. 21. sz. hátsó külső borító

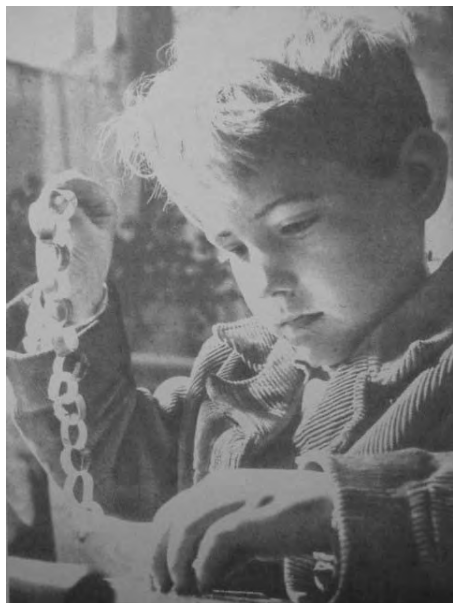
A fényképen egy sztupinói általános iskolában készült felvételen egy biológiaóra jelenetét látjuk. Sztupinó, a mai Oroszországban elhelyezkedő, Európában, de talán a Szovjetunióban is ismeretlen kisváros, a moszkvai régióhoz tartozik.

A szakteremben rengeteg növényt nevelnek, így a szekrényen, az ablakok előtt és a falon is található belőlük. Jellegzetesen polgárlakásokban nevelt, egzotikus növények ezek, kísérletekre alkalmatlanok. Az iskolai tanterem általuk mintha az otthon funkcióját is megidézne.

A tárgyalásokon ismert módon elrendezett asztalokon, a gyerekek előtt becsukott füzetek fekszenek. Kikérdezés szemtanúi vagyunk. A legtöbb diák figyel, fegyelmezett. Többségük a szigorú testtartású tanítónő mozdulatait és mondatait követi, másik részük a válaszoló diáktársukra tekint. Nem akad senki, aki a fényképészről tudomást venne. Viszont a tanítónő nem fordul, bár az lenne a természetes, teljes testével a felelő diák felé, inkább a képkészítő felé nyit, neki játszik.

Propagandafotó készült a sztupinói általános iskola biológiaóráján, amelynek funkciója, hogy egy elfogadott értékrendet közvetítsen. A fénykép azt mutatja: a Szovjetunió kicsiny városának, Sztupinónak az iskolájában a szokásos keretek között zajlik az iskolai élet. A tanítónő az osztályterem centrumában állva felelteti, a nyilvánosságot bevonva, a közösségből kiválasztott kisdiaklányt; kötelességét teljesíti, azt, amit elvár tőle a szovjet társadalom.

Egy fénykép 1963-ból



9. kép. A tanteremben, a padjában ülő, a papírgyűrűkből láncot készítő kordkabátos kislány a tevékenysége révén jellemződik. Tanító. 1963. december 5. Első külső borító. MTI fotó, Zinner Erzsébet

Az 1960-as évek tanulófelvételei közül az *Óvodai Nevelés* és a *Tanító* azzal jellemezhető, hogy a gyermeki személyiség megjelenítésre, a *Köznevelés* pedig a közösségben végzett tevékenységekre irányítja olvasója figyelmét. A lapok között a *Köznevelés* látja el az oktatáspolitikai kérdések direkt képviselését, ez magyarázatul szolgálhat a képszerkesztés közti különbségre. (9. kép)

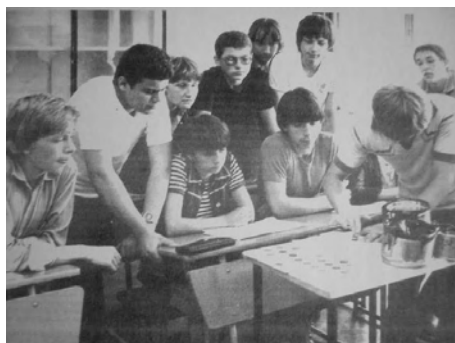
Egy fénykép 1973-ból

A fényképen a gyermek mint probléma jelenik meg. A fényképek többségén a gyermek egészséges, ép, teljes lény, probléma-mentes lény, a reményteljes jövő szimbóluma. A problematikusság témakörét szimbolizálja a gyermek, akinek a szája nyitva van, valószínűleg beszél a kép készítése közben, ugyanakkor füleit a kezeivel betakarja. Ebben a pillanatban nem kíváncsi a külső világra, elzárja attól, mintegy leválasztja róla önmagát. Ugyanakkor a nevelés nehézsége nemcsak mint probléma jelenik meg, hanem mint olyan akadály, amelyet a pedagógiának és ezen keresztül a pedagógusnak

meg kell tudni oldania. Erről tanúskodik a címlapkép felett elhelyezkedő felcím: „Győzelem a némaság felett”. Ezen felfogás szerint az iskola az a hely, ahol a társadalomból származó problémákat orvosolni lehet, az oktatás intézménye a társadalmi egyenlőség kimunkálásának helyszíne. (10. kép)

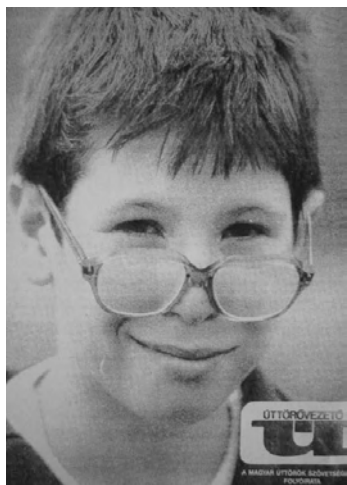


10. kép. A felvétel a gyermeket nem a második, hanem az első antropológiai terével jellemzi. De a szociológiai helyzetet megjeleníteni képes öltözetről sem állít sokat. A gyermek identifikálását arca végzi el. A pillanatkép szerint a kisfiú ténykedik, s a tevékenységnek nem elszennvedője, hanem elvégzője. A pedagógikum világának eszközei nem láthatók. Zimmer Erzsébet felvétele, cím nélkül. Köznevelés, 1973. január 19.



11. kép. A második antropológiai tér egyben a munkára nevelés színhelye. A pedagógiai tevékenység célját nem szimbólumok képviselik, hanem a tevékenység és a tevékenységre alkalmas tér. Székely Tamás felvétele. Nyomdászképzés a debreceni ipari szakközépiskolában. Köznevelés. 1983. május 13. 19. sz. Első külső borító

Egy fénykép 1983-ból



12. kép. A fénykép gyermeke önmagát képviseli. A frizurát, a szemüveget, az alig fölsejelő öltözéket kivéve szinte kizárólag a biológiai lény jellemzői láthatóak: a gyermekornak megfelelő arc, az érdeklődő tekintet, a derűs, de szabályozott mosoly, a felnőttes, kissé komolykodó mentalitást nyújtó szemüveg. A szemüveg mint tárgy jelzi, a viselője civilizációs folyamat aktív részese. Cím nélkül. Úttörővezető. 1990. június. Első külső borító.

A kép osztálytermi felvétel. Szakközépiskolai diákokat a nyomdász mesterségbe vezetnek be. A szakma iránti érdeklődés az, ami a csoport kohézióját megteremti, s nem a máshol a pedagógiai jelképektől oly terhes második és első antropológiai tér. (11. kép)

Az ideológiát iskolában képviselő normarendszer erodálódása

A gyermekképet, az annak megfelelő igényt képviselő, sok szempontú kollektív nevelést, a gyermeket bemutató fotográfiák részleteiben és egészében egy utópia kifejeződése. A gyermekről szóló szakközlemények és ismeretterjesztő, népszerűsítő-tájékoztató szövegek rejtett és nyílt állításainak sorában a világképi meghatározottságú kinyilatkoztatások között a dialektikus materializmus, illetve a marxizmus-leninizmus tudományos tanára vagy annak nyomára lelünk.

Az idő előrehaladtával, a hetvenes évektől az ideológiára utalás nem lesz egyéb, mint a tekintélyre hivatkozással való bizonyítás, máskor pedig tudományosnak elfogadott érveket szolgáltató bázis. A metodológiai megközelítések könnyen jutnak vulgármarxista felszínhez.

A képen szemüveges, mosolygós fiúgyermek látható, biológiai kora alapján talán alsós lehet. Hogy milyen környezetben található, nem fontos. A tanuló a

fénykép készítőjére néz és mosolyog. E tanuló egyedül van a képen, önmagát képviseli. Nem jelenhet meg benne, általa semmilyen ideológia, világkép antropológiáját képviselő pedagógikum. A kép az ideológiánélküliség irányába történő elmozdulásról referál: csupán antropológiai értékekre figyelmezteti a nézőt.

A gyermek nevelése, tanulása

A tanulásra kényszerítő szerepek, eszközök és eljárások egész rendszere kanonizálódott az európai kulturális áthagyományozódás valamennyi mintázatában. Abban is, amelyet a Kárpát-medencében ismerünk, s amelynek végeredményeit ma is megtapasztaljuk. A kényszerítő vagy a kényszerre figyelmeztető szimbólumok, szimbolikus aktusok, avagy a reális folyamatok és tárgyak mindhárom antropológiai térben megjelennek, azaz a pedagógikum teljes univerzumát áthatják. Ez önmagában is rá kell mutasson, a csoporttagok, a folyamatban részt vevők valamennyiét figyelmeztetve arra, hogy ez közösségteremtő, iniciáló folyamat, s éppen azért abban nemcsak mindenkinek részt kell vennie, de annak értelme is megkérdőjelezhetetlen, illetve, ha megkérdőjeleződik, az a közösség büntetését váltja ki. A szabályozó s így kényszerítő szerepek, eszközök, eljárások között a téri elrendezés, a személyes térhasználat, a személy megjelenítése, a folyamatszabályok hangoztatása és képviseltetése, s a mindezeknél rejtettebb, a kulturális áthagyományozás folyamatában létrejövő stratégiák is megtalálhatók az intézményes iskoláztatásban.

A kényszerített oktatás nem a szocialista nevelésügy sajátossága, de az a benne értékelt pár- és csoportkapcsolatok milyensége, és az is az, amely bizonyos rangsorokat hangsúlyoz.

Rejtett értékorientációra utal, hogy az ép-sérült ember dichotómiájával kezdetben kizárólag a szűk olvasóréteget elérő pszichológiai karakterű közlemények foglalkoznak (vesd össze: *Marton, 1970*), s majd utóbb a neveléstudományiak – ámbár ugyancsak ismeretterjesztő módon. A pedagógiai karakterű művekben a fogyatékosokról nem tudnak úgy beszélni, mint azokról, akik összetett személyiséggel rendelkeznek: a személyiség egészéről való állítások helyett az ép emberek értékeinek némelyikét normának tekintve végeznek el összehasonlításokat, fogalmazznak meg értékállításokat. A szocialista pedagógiai-pszichológiai szaksajtó képvilágát vélhetően nemcsak azzal jellemezhetjük, hogy az ép és egészséges testet mutatja, hanem hogy ezen testeknek, természeti voltukon túlmutatva a társadalom jelentőséadó folyamataira is léteznek utalásaik. Mi több, ez a világ éppen azzal jellemezhető, hogy a kultúra jelentéseinek képviselésében többnyire ép embertesteket használ föl. A fogyatékosok a tudományos gondolkodás tárgyai maradnak.

A dominanciakifejeződések egyik formája a szervezeti élet bemutatása, szabályrendszerének szüntelen megjelenítése vagy felelőletése. A csoportszervezés legnyilvánvalóbb korabeli orgánuma az *Úttörővezető* című folyóiratban ölt testet.

Összegzés

A vizsgált korszak gyermekképe – mind a szöveges források, mind a képek tanúsága szerint – nem választható el az időszak világgépnek megfeleltetett emberképétől: gyermek és felnőtt antagonisztikusnak látszó összehasonlítása mentén történik a narráció. (Másfajta összehasonlításra is alkalmas a gyermek: múlt és jelen, jelen és jövő is muniációhoz jut a gyermekképek jóvoltából.) A gyermekkép (és a gyermekkortörténet) különösen összeforrottan tűnik az iskolai képviselés révén az emberkép részét képviselő nőképpel, s ugyan távolabbi, de mindig szoros kapcsolatot mutat a családdal, a mentáltörténettel.

Az 1950-es évek végéről, az 1960-as, 1970-es és 1980-as évekről ideológiától függetlenül módon referálnak a különböző képes neveléstudományi folyóiratok. A sokszor beállított,

aggályosan komponált felvételek arról vallanak, hogyan töltötték ki a számukra konstruált iskolai tereket a korszak diákjai, tanárai. A periodikák olvasóira jellemző fotók, illusztrációk jelennek meg. Közös sajátosságuk is van: feladatuk a normaképzés.

Közös norma jellemzi a képeken megjelenő személyeket, de közös normát képviselnek a szimbolikus értékű tárgyak is. Az iskolában az 50-es évektől elvárt a köpeny használata, amely által mindenki egyformává vagy legalábbis hasonlóvá válik. A köpeny eltakarta az alatta hordott ruhát, mely elárulhatja, ki honnan származik, milyenek a családi, anyagi körülményei. Egy időben a fiúk és lányok hajviselete is olyannyira hasonló, hogy első ránézésre elgondolkodik az ember, melyik nemhez is tartozik a tanuló. Az egyenjogúság szelleme kényszerítette létezni ezt a divatot.

A hatvanas évek végétől készített fotók többségén a tanárok kettős szerepben jelennek meg: a diákok között, már-már pajtási magatartásban, túláradó figyelemmel és boldogan, máskor pedig kiemelkedve közülük, felsőbbrendűként, oktatói komolyságban.

Annak gondolata, hogy az iskola nem játszótér, a hatvanas évek végéig jelenik meg az illusztrációkon. Oda tanulni kerültek a diákok, nem pedig szórakozni. Az iskola szabályokkal meghatározott munkahely, dolgozói fegyelmezetten és figyelmesen összpontosítanak a feladatokra: felkészülnek a kommunista jövőre. A padok elrendezetten, mértani rendben, a diákok fegyelmezetten a padokban ülnek, a tananyaggal foglalkoznak. A tanterem táblái, táblázatai, feliratai, képei, bútorai a tananyag felé irányítják a figyelmet. A falakon az 50-es években nincs vagy csak kevés kép, díszítés található. Később a tanterem családiássá válik. A hetvenes évekre megjelenik a televízió mint oktatási eszköz, ez is a terem fókuszpontjában, kiemelve, elkülönítve.

A közösségi tevékenységek rendszeresen szerepelnek az illusztrációkon. Együttes tanulás, délutáni foglalkozás (szakkör), kirándulás, szórakozás. Oldottabb hangulatot idéznek, mint a tanórai munkákat bemutatók, s ez az oldottság a tanórai oktatást kiegészítő mozgalmi tevékenység ábrázolatait is ellenőrizhető. A kollektív munkára, általában a munkára nevelés az iskola célja.

Önmagában is jelentéssel bíró, hogy a felvételek tanúsága szerint a gyermek elsődleges iskolai tere: a tanterem. E tanterem az 1960-as évek végétől a filozófiára és pedagógiára egyszerre figyelő magyar iskolaépítésszek jóvoltából kezd átalakulni: a tanulás munkahelye az oktatás és nevelés otthonává, s utóbb inkább a tanulást megtanító helyszínné alakul.

Amennyiben a legfőbb iskolai teret, az osztálytermet reprezentáció terének tekintjük, s az ilyesféle használat nem állt távol a szocialista eszmét tartalmilag-formailag számos helyen képviseltető nevelésügyi szándéktól, akkor annak komplex szimbolizációját is le kell írni: abban a terem alakja, megvilágítása, a tanulók és az oktatók munkálkodásához szükséges iskolabútorok, a világgép hangsúlyos elemeit (internacionalizmus, tanulás, tudás, jövőkép, munka, művészet, nemzeti hagyományok stb.) képviselő, a szimbolizmust direkt módon vállaló tárgyak, megjelenítések együttest képeznek a saját antropológia határaikban sokféle módon jelzett felnőttekkel s tanulókkal. A társadalom értékhierarchiáját képviselő, a szimbolikáját tekintve rendkívül redundáns tér a tanulási viselkedést határozza meg, s az ennek alárendelt nevelését.

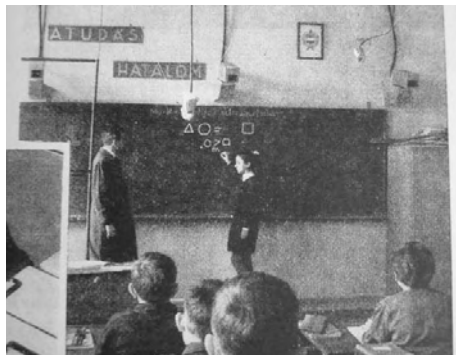
A gyermek képeken való ábrázolása a gyermeket a szocialista világgépi szimbólumok közé emeli, mégpedig annak összetett alakzatai közé. Az egyszerű szimbólumokhoz (vörös csillag, zászló, sarló és kalapács, fölemelt ököl, Internacionálé stb.) képest komplex, de még jól azonosítható tartalmak megjelenítője, amelyhez az alapot biológiuma (gondozásra szoruló teste-lelke-elméje, kedvessége stb.) és társadalmi rendeltetése, a tőle elvárt közösségi szerep (a gyermek mint megváltó; a jövő letéteményese; a társadalmi eszmény megvalósítója) szolgáltatja. Ugyanakkor, mivel e szocialista-kommunista utalások kifejtésére nem csupán a gyermek képe alkalmas, a szimbólumok polivalenciája hozzájárul ahhoz, hogy a gyermek és a felnőtt közt éles különbségek ne legyenek. Éppen ezért nem

lehetetlen, hogy e szimbólumképzési gyakorlat tovább erősítette a gyermekkor és a felnőttkor közötti éles határ eltűnésének folyamatát (vesd össze: *Pukánszky és Sáska, 2004*).

Több ponton is felvetődött, hogy mindaz, amit a kutatók a szocialista pedagógia részének tartottak, korábbi világképek maradványai: onnan származnak a gyermekkép utópisztikus vonásai, illetve megváltói – jövőt szimbolizáló – ártéltelmezése. Ugyancsak a keresztény elvek (a térszervezésben többnyire nyugati, de némelykor – a gyermekhez kötődő képzeteiben – keleti keresztény elvek ezek) szerint korábban megfogalmazott európai mentalitás következménye, hogy az ép test emelődik be a szaksajtó által elvégzett jelképképződési aktusokba.

A szocialista pedagógia kérdéses időszakának szaksajtói képeire mindenekelőtt a meggyőző vagy propagandisztikus funkciót találjuk jellemzőnek. Már maga a nevelésügyi helyszínek kiválogatása is szereppel bír, de még inkább e helyek alakjai, a látható szituáció. Legbeszédesebb, a kor világképének pedagógiai ikonoszféraját rögzítő vonása a szituációk világának háttere: mindazok a dolgok, amelyek mintegy véletlenül kerültek rögzítésre. Ha Baudrillard (1994) megfigyelésére hagyatkozunk, akkor, mivel a modern korszakra s a posztmodernre vagy az anyagszerűség, vagy a jelszerűség a jellemző, s mivel nagyszámú szimbolikus tartalmú elem uralkodik a pedagógiai sajtófotók nyújtotta látványon, tekinthetjük e fényképeket a modern kor előtti időszak fossziliájának is. Egyébként hasonló atavizmusra utaló eredményre jutottak azok a vizsgálatok, amelyek iskoláztatásban részt vevők iskolára vonatkozó metaforáinak eredetét vizsgálták (*Vámos, 2001a, 2001b; Géczy, 2006d*).

Melléklet



1. kép. A második antropológiai tér uralma alatt elhelyezkedő személyek. Az osztályterem, amely az iskolai tér leginkább rendezett-szabályozott része, számos elemével biztosítja szerepe kinyilvánítását. A rendszer dominanciája okán a felügyelet sajátos formájává válik az ipari televízió is. MTI fotó, ipari televízióval felszerelt tanterem. Köznevelés 1965. január 29. 2. sz. Hátsó belső borító



2. kép. Köznevelés 1974. 16. sz. első külső borító. A diákok egy iskolai rítus, a ballagás cselekvő szereplői. A rituáléhoz szükséges kellékek az első antropológiai térben jelennek meg (fehér ing, nyakkendő, virág).



3. kép. A gyermek mint probléma témájának lehetünk szemtanúi. A képek többségén a gyermek úgy jelenik meg, mint boldog, kiegyensúlyozott, ép, egészséges lény. Jelen alkotás a kivételek közé tartozik.

A gyermek unottan könyököl az asztalon, az előtte fekvő ételbe csak beletúrt, ami félig kijött a tányérből. Szemei keresztbe állnak, a kanalat marokra fogja. Tóth Erzsébet felvétele, illusztráció Illyés Sándor: *Értelmi fogyatékosok-e a kisegítő iskolák?* c. cikkéhez. *Köznevelés* 1979. január 19. 3. sz. 12.



4. kép A *Tanító* 1973. XI. évf. 12. sz. 1.

A gyermek közösségi, a kortárscsoporthoz szorosan kapcsolódó lényként jelenik meg. Az ideológiai töltöttség mutatkozik az első antropológiai térben (fehér ing, nyakkendő), de megjelenik a másodikban is, mert a mozgalmi élet az iskola falain belülre kerül.



5. kép. Az ideológia jelen van minden társadalmi térben. A mozgalmi élet nemcsak az iskola zárt falain belül létezik, hanem megjelenik azon kívül, a település terein, utcáin. A szimbólumok a diákok habitusának elválaszthatatlan részei.

Harmath István felvétele, cím nélkül. *Úttörővezető* 1966. 7–8. sz. első külső borító



6. kép. *Úttörővezető* 1972. 2. sz. első külső borító. A szocialista-kommunista ideológia egyik fundamentuma a munkára nevelés elve. Ennek lehetünk szemtanúi kiscsoportos foglalkozás közben. A munkában is jelen vannak az ideológiai szimbólumok, melyek uralják nemcsak a teret, hanem a benne tartózkodó egyént is.



7. kép. Az ideológiailag homogén korszakon belül a pedagógia nem egységes, megjelenik a változás. A színes rudak az 1980-as években elinduló alternatív matematikaoktatás kellékei. A nevelés-oktatás folyamatába az első helyre nem az ideológia kerül, hanem a gyermek személyiségéhez legjobban illő metodológiák. Az időszak kedvelt témájára, a pedagógiai innovációkra hívja fel a figyelmet a gyermek fején lévő fülhallgató.

Antal István felvétele, cím nélkül. *Úttörővezető* 1980. október. Első külső borító



8. kép. *Óvodai Nevelés* 1986. 10. sz. 331. A pedagógia nemcsak az iskola falain belül „történik”, hanem azon kívül is. A munkára nevelés a szabad időben is folyik. A hierarchia is megjelenik, az óvónő személylén keresztül, de ugyanakkor annak oldása is, mert a felnőtt a gyermekek síkjában, nem pedig felettük helyezkedik el.

Irodalom

Aczél György (1988): Makarenkó időszerűsége. *Köznevelés*, 17. sz. 3–7.

Balázs Mihály (1973): „Az olvasó érezte magáénak a Köznevelést...” Interjú Ilku Pál miniszterrel. *Köznevelés*, 1. sz. 3–4.

Balogh Albertné (1988): Egy nyugdíjas óvónő tapasztalatai a differenciált nevelésről. *Óvodai Nevelés*, 9. sz. 316.

Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Kiadó, Budapest.

Baudrillard, J. (1994): *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor, University of Chicago Press.

Baumann, Z. (1976): *Socialism: The Active Utopia*. Holmes and Meier, New York.

Fridvalszky Gyula (1973): Együttműködés – egységes pedagógiai irányítás. *Úttörővezető*, 10. sz. 18–20.

Géczy János (2005): Az 1956-os balatonfüredi pedagóguskonferencia elő- és utóélete a pedagógiai sajtóban. *Magyar Pedagógia*, 3. sz. 241–362.

Géczy János (2006a): A pedagógiai szaksajtó. 1956. *Educatio*, 4. sz. 511–538.

Géczy János (2006b): A szovjet pedagógiai minta. *Iskolakultúra*, 16. 9. sz. 24–38.

Géczy János (2006c): A szocialista gyermekfelfogás s a túlkorosok és a felnőttek oktatásának ikonográfiai megjelenítése. 1956–1964. Köznevelés. *Magyar Pedagógia*, 2. sz. 147–168.

Géczy János (2006d): A tudásátadás történeti formái és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 3–25.

Géczy János (2007): *A '60-as évek tanárképe. Ikonológiai megközelítés*. Előadás: Pedagógusképzés a 19–20. században – európai kitekintés. Nemzetközi neveléstörténeti konferencia. PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar. Szekszárd, 2007. június 1–2.

- Géczi János (2009): *A térszimbolizáció megjelenítése a hazai sajtóban. 1960-as évek*. Előadás: VI. Kiss Árpád Emlékkonferencia. MTA Pedagógiai Bizottsága – Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete – MTA Debreceni Területi Szakbizottsága – Magyar Pedagógiai Társaság. Debrecen, 2009. szeptember 18.
- Golnhof Erzsébet és Szabolcs Éva (2005): *Gyermekkor: nézőpontok, narratívák*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Győri György (1973): Egész nap az iskolában. *Köznevelés*, 1. sz. 6–7.
- Harsányi Ernő (1983): Néhány megjegyzés tanulóink világnézeti neveléséhez. *Úttörővezető*, 3. sz. 7–9.
- Kádár János (1974): *Válogatott beszédek és cikkek*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Kádár János (1985): *A békéért, népünk boldogulásáért. Beszédek, cikkek 1981–1985*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.
- Kanizsai Dezső (1960): A marxista dialektika mint módszer a logopédiában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. 184–193.
- Kéri Katalin (2003): Gyermekkép Magyarországon az 1950-es évek első felében. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 229–245.
- Királyné Dévai Katalin (1981): Az énkép és az anya-gyermek közötti kapcsolat összefüggései. *Óvodai Nevelés*, 1. sz. 16–21.
- Kiss Tihamér (1960): H. Wallon, a gyermekpszichológia dialektikus-materialista szemléletű művelője – 80 éves. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 1. sz. 78–83.
- Kis-Molnár Csaba és Erdei Helga (2003): Gyermekkép a magyar sajtóban 1950 után. In: Pukánszky Béla (szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 246–286.
- Kovács Sándor (1971): Milyen legyen a hetvenes évek úttörőprogramja? *Úttörővezető*, 1. sz. 1–2.
- Lakatos Mária (1974): Kézimunka nagycsoportban. *Óvodai Nevelés*, 12. sz. 468–469.
- Mirusné dr. Kittler Júlia (1988): Az óvónők kérdéseinek funkciója az óvodások irányított tevékenységében. *Óvodai Nevelés*, 3. 77–80.
- Marton L. M. (1970): Tanulás, vizuális-poszturális testmodell és a tudat kialakulása. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 27. sz. 182–199.
- Mátyás Sándorné (1981): *Matematikafoglalkozás télen*. *Óvodai Nevelés*, 11. sz. 385–386.
- Montágh Imre (1979): A kifejezés kultúrája. *Óvodai Nevelés*, 9. sz. 327–330.
- Nagy Sándor (1978, szerk.): *Pedagógiai lexikon*. I–IV. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Pléh Csaba (1979): A magyar pszichológia fejlődésének néhány jellemzője a publikációk mennyiségi elemzésének tükrében – 1958–1975. *MTA II. Osztály Közleményei*, 28. sz. 209–231.
- Pozsgay Imre (1981): Jó iskolát teremteni a hazának, a szocialista Magyarországnak! *Köznevelés*, 27. sz. 3–4.
- Pukánszky Béla (2000, szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2001): *A gyermekkor története*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Pukánszky Béla (2003, szerk.): *Két évszázad gyermekei*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Pusztai József (1965): A kisdobosok és úttörők materialista világnézetének formálása. *Úttörővezető*, 11. sz. 13–16.
- Rakó József (1964): Az úttörőszervezet helye a gyermekek nevelésében. *Úttörővezető*, 10. sz. 8–10.
- Salamon Jenőné (1967): A gyermeki pszichikum fejlődésének marxista értelmezése. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 2. sz. 179–186.
- Sáska Géza (2004): Az alternatív pedagógia posztiszocialista győzelme. *Beszélő*, 12. sz.
- Szabó Pál (1969): Kísérlet az iskolaéretlen gyermekek rehabilitációjára. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3–4. sz. 323–333.
- Szabolcs Éva (1999): *Tartalomelemzés a gyermekortörténet kutatásában. Gyermekkép Magyarországon 1867–1890*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabolcs Éva (2006, szerk.): *Pedagógia és politika a XX. század második felében Magyarországon*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Sztompka, P. (2009): *Vizuális szociológia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001a) A pedagógusok értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhof Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2001b): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 1. sz. 85–108.
- Záhonyi Ede (1980): *A magyar úttörősajtó három évtizede 1946–1976*. Ságvári Endre Könyvszerkesztőség.

A trianguláció és az MTMM-mátrix kapcsolata a pedagógiai kutatásban

A tanulmány a kvalitatív kutatómódszertan részterületeit kidolgozó cikkek sorába kíván illeszkedni. A kvalitatív metodológiai elvek problematikáján belül tárgyalja a trianguláció mint az érvényesség egyik biztosítékának lehetséges megjelenési formáit. Mindezt úgy teszi, hogy az MTMM-mátrix elemzésével elvi kapcsolatot keres a trianguláció és a mátrix logikai működése között, továbbá felhívja a figyelmet a validitás konvergens és divergens (diszkriminatív) aspektusára.

A neveléstudomány különböző területein napjainkban egyre nagyobb figyelmet kapnak a kvalitatív és a kvantitatív módszertani kombinációt alkalmazó vizsgálatok. A hazai pedagógiai szakirodalom is felfedezte a kombinációban rejlő erősségeket, és igyekszik e módszertani álláspontnak olyan elméleti bázist biztosítani, amely kielégíti a sokrétű kvantitatív és kvalitatív metodológiai követelményeket. Ehhez az első lépés a trianguláció és az MTMM-mátrix ismertetése mellett a két technika logikai működésében való kapcsolatkeresés.

A tanulmány célja kettős: egyrészt felhívja a figyelmet a trianguláció fontosságára mint a kvalitatív vizsgálatok egyik validitási technikájára, majd különbséget tesz a trianguláció-típusok között, másrészt összefüggéseket keres e technika és a kvantitatív vizsgálatokban használatos MTMM-mátrix között.

Mielőtt a trianguláció és az MTMM-mátrix működése közötti elvi kapcsolatokat feltárnánk, világossá kell tennünk a két fogalom jelentését és szerepét a pedagógiai kutatásban. A kvalitatív vizsgálatokban alkalmazható trianguláció a különböző módszerek és technikák vagy forráscsoportok együttes használatát jelenti azért, hogy egymást megerősítsék és támogassák, így pedig a validitást biztosítsák (Szabolcs, 2001). Ez az eljárás a kutatási kérdések több módszerrel és több szempontból való megközelítését teszi lehetővé azért, hogy a kutató nehezebben fogadjon el kezdeti, könnyűnek látszó állításokat, és ne vonjon le elhamarkodott következtetéseket (Sántha, 2009). Így biztosítható a vizsgálat validitása, valamint kiküszöbölhetők a szisztematikus hibák.

A kvantitatív vizsgálatokban használható MTMM-mátrix megköveteli, hogy a kutatás során több szerkezetet (multi-trait; mehr-konstrukt) több adatgyűjtési eljárással (multi-method; mehr-methode) vizsgáljunk, hiszen a különböző konstrukciók és kutatási módszerek közötti kölcsönös vonatkozások szisztematikus, szabályszerű elemzése növelheti a vizsgálatok érvényességét (Bortz és Döring, 2003).

A trianguláció

A pozitívista értelmezés szerint az érvényesség a mérés fogalmára korlátozódik, és arra a kérdésre keres választ, hogy vajon mindig azt mérjük-e, amit mérni szeretnénk. Ma már a kvalitatív vizsgálatokkal szemben is fennáll az érvényesség alapkritériuma, amelyet nehezít, hogy gyakran az érvényesség a kvantitatív kutatásokhoz hasonlóan deduktív

metodológiából indul ki, és olyan külső szempontok az alapfeltételei, amelyek a kvalitatív elemzésekből sokszor hiányoznak. Éppen ezért már olyan, speciálisan a kvalitatív vizsgálatokra kifejlesztett technikákkal és kritériumrendszerekkel találkozhatunk, amelyek figyelembe veszik a kvalitatív paradigma specifikumait, illetve a problémafelvetést másként megközelítve biztosíthatják a vizsgálatok speciális metodológiai elveit (Sántha, 2009). Ilyen technika a trianguláció is, amely különböző variánsai segítségével lehetséges utat mutat a kvalitatív metodológiai elvek teljesítéséhez.

A kvalitatív kutatások leggyakoribb érvényességi biztosítója a trianguláció. A trianguláció ötlete és elnevezése a korai földmérésekből származtatható, majd az 1950-es évek geodéziai kutatásaiból került a társadalomtudományi módszertani szakirodalomba (Blakie, 1991) és a kvalitatív pedagógiai köztudatba. A legkülönbözőbb technikai eszközök megjelenése előtt a régi korok földművesei egy fából készített, háromszög alakú mérőeszközt használtak földterületeik felmérésére. Azt állították, hogy ezzel az eszközzel – ha megfelelően állítják össze – pontosan és megbízhatóan lehet dolgozni. Ezt a földmérő eszközt úgy kell elképzelni, mint egy állandó távolságra nyitott körzöt, amellyel például kettő centiméternyi körzőnyílással megmérjük a füzetlap hosszát vagy szélességét. Hasonló technikával történt a földbirtok mérése is.

Az 1960-as évek elején a szociológusok a kvalitatív vizsgálatok hihetőségének biztosítása érdekében úgy álltak ki a módszertani kombináció mellett, hogy ekkor még a trianguláció kifejezést sem használták (Flick, 2008). A Glaser és Strauss (1967) nevéhez köthető Grounded Theory (megalapozott elmélet) megjelenésével a trianguláció egyre nagyobb figyelmet kapott a módszertani szakirodalomban. Ezt bizonyítja az 1970-es években a trianguláció-típológiák megjelenése is, bár a technikát még mindig nem kezelte jelentőségéhez mérten a szakma (Olson, 2004).

Újabb értelmezés szerint a triangulációt a tudósítók, a katonai stratégiák és navigátorok használják olyan trigonometrikus eljárás meghatározására, amellyel egy pont koordinátáinak kiszámításával pontosan megadható a tárgy vagy élőlény pozíciója, de két pont koordinátáinak ismeretében kiszámítható például a közöttük lévő távolság is. A kvalitatív kutatók ugyanezt a terminust használják metaforikusan azért, hogy ugyanazon jelenség tanulmányozására összetett stratégiákat írjanak le (Sands és Roer-Strier, 2006; Sántha, 2009).

Richardson (2000) nem tartotta megfelelőnek a trianguláció geometriai értelmezését. Szerinte a rögzített, merev háromszög nem lehet és nem is tud a különféle szövegek értelmezésének bázisává válni, mert ez azt jelentené, hogy létezik olyan, szintén rögzített, kijelölt pont, amelyre a háromszög vonatkozatható, így a vizsgálat elveszítené szabadságát, kvalitatív jellegét. Ezért a trianguláció helyett a kristály, a kristályosítás fogalmának bevezetését javasolta, ugyanis ez a többdimenzionalitás, a többféle megközelítés szimbóluma lehet (Kvale, 2005; Sands és Roer-Strier, 2006; Sántha, 2009).

Úgy tűnik, itt csupán terminológiai vita van a kutatók között, hiszen abban egyetértenek, hogy a többféle megközelítés egyaránt garanciát jelenthet az adatok alapos feltárására és a kvalitatív vizsgálatok érvényességének biztosítására. Ez az állítás némileg ellentmond Fielding és Schreier (2001) nézeteinek. Szerintük a trianguláció napjainkban a kvalitatív módszertan egyik központi elemének tekinthető, de felhívják a figyelmet arra, hogy a fogalom széles körű ismertsége és elterjedése nem jelenti egyértelműen azt, hogy a technika ezáltal módon alkalmazható a kutatások világában. Így nem adhat egyértelmű keretet a kvalitatív vizsgálat számára. A trianguláció alapötlete az, hogy a különböző elemzéseket ráterelje az érvényesség útjára, de a különféle tipológiák szubjektív elemeket hordozhatnak, így pontosításra vár az a kérdés, hogy a trianguláció-típológiák miként biztosíthatják egyértelműen a vizsgálatok validitását. Flick (2002, 2005) szerint a trianguláció sokkal inkább alternatíva az érvényességhez, mint az érvényesség módszere, hiszen a vizsgált jelenség különböző variációihoz kínál megközelítést.

Denzin nyomán a trianguláció négy típusa különböztethető meg (Flick, 2002, 2008; Sántha, 2009):

Az adatok triangulációjakor idő-, hely- és személybeli megkülönböztetést célszerű végezni. A különböző helyről gyűjtött adatokat különböző időpontokban, különböző személyek által indokolt részletes vizsgálatnak alávetni. Így minimalizálhatjuk annak a veszélyét, hogy kevés és korlátozott információval dolgozunk, de elkerülhető, hogy a kutatót kezdeti benyomásai, nézetei befolyásolják.

A személyi trianguláció azt jelenti, hogy ugyanazt a jelenséget több kutatónak célszerű megfigyelnie, hogy minimalizáljuk a szubjektivitásból eredő torzításokat. Az adatok triangulációjánál szintén kritérium volt, hogy különböző személyek vizsgálják a különböző helyről gyűjtött adatokat, azaz a határok nem tisztázottak, így lehetőséget biztosítanak azon kritikusok számára, akik a kvalitatív vizsgálatokat tudománytalannak, szubjektívnek tartják. Az adatok értelmezése után indokolt visszamenni a vizsgálati terepre, és újból párbeszédet folytatni a résztvevőkkel. Ezt legtöbbször igénylik is a vizsgálatban szereplők, hiszen így információkat kaphatnak a kutatás állásáról, és hozzájárulnak ahhoz is, hogy újabb adatokkal szolgáljanak.

Indokolt esetben az újabb adatok akár a kutatási irány változását is eredményezhetik. Az adatok és az eredmények más gyakorlati szakemberekkel, kutatótársakkal való megvitatása hozzájárulhat az elmélet, az adatértelmezés és az elemzés korrigálásához. Így lehetővé válik a részletek feltárása, hiszen a technika és az elemzés finomításával még inkább elérhető a kutatás lényegének kiemelése. Az elméleti és gyakorlati vita elfogadott a kvantitatív és a kvalitatív esetben is, hiszen ennek segítségével fejlődhet az adatértelmezés és az eredmények bemutatása. A közreműködőkkel kialakított partneri kapcsolat az eredmények hitelességének záloga. A vizsgálat során kiemelt szerepet kap e kapcsolat kiépítése és fejlesztése, hiszen így a kutató biztosítékot lát abban, hogy a közreműködő, a partner őszintén és nyíltan viszonyul a kutatáshoz (Sántha, 2009).

A kvalitatív technikák fejlődésének és egyre nagyobb térhódításának köszönhetően indokolt a trianguláció és az MTMM-mátrix közötti párhuzam elemzése, hiszen ez a kvantitatív és a kvalitatív módszerkombináció sikerességének egyik zálogát is jelenti. A pedagógiai kutatásmódszertannak tovább kell fejlesztenie a trianguláció és az MTMM-mátrix speciális helyzetekben való használhatóságát, mindehhez kiváló lehetőséget kínálhat a pedagógiai diagnosztika is.

A személyi trianguláció fontos szerepet kap a kvalitatív kódolásnál is. Ekkor ugyanis megkülönböztetjük az intrakódolást (ugyanazon kutató két különböző időpontban kódolja ugyanazt az anyagot) és az interkódolást (két kutató kódolja ugyanazt az anyagot) (Dafinoiu és Lungu, 2003), így az intrakódolás esetén is szerepet kap a trianguláció. Mindkét kódolási technika a kódolás megbízhatósági mutatójának növelése érdekében történik (a megbízhatósági mutatók kiszámítása eltér a tanulmány fő irányaitól, így jelenleg ettől eltekintünk).

Az elméleti trianguláció a több elméleti koncepció alkalmazásának szükségességét hangoztatja, hiszen az eredmények lehetővé teszik az egyes tételek módosítását és fejlesztését. A különböző elméleti megközelítések alkalmazása, a minél több példa bemutatása segítheti a metodológiai elvek érvényesítését.

A módszertani triangulációval összhangban az adatgyűjtésnél minél több módszert, technikát célszerű felhasználni ugyanazon probléma vizsgálatára. A legtöbb esetben egy

kvalitatív módszer önmagában nem képes teljes pontossággal feltárni a vizsgálni kívánt problémát, hiszen tekintettel kell lenni arra is, hogy minden módszer szelektál. A minél több technika párhuzamos használata alátámaszthatja, korrigálhatja vagy cáfolhatja egymás eredményeit, így alkalmassá válnak a sokoldalúbb, az objektívebb feldolgozásához és elemzéséhez.

Meg kell jegyeznünk, hogy a trianguláció alkalmazása során az egyes típusok megjelenítése nem vagylagos, azaz fel kell tüntetni mind a négy típus kutatásbeli megjelenését és szerepét, hiszen csak így lehet a technika valós működését biztosítani.

Az 1990-es évek elején Janesick (1994) ötödik trianguláció-tipológiát is javasolt, amelynek az interdiszciplináris trianguláció nevet adta. E típus működését az elméleti triangulációhoz hasonlóan képzelte el: különböző szaktudományok ugyanarra a kutatási problémára vonatkozó téziseit hasonlította össze azért, hogy a vizsgált jelenség, esemény elemzését minél teljesebbé tegye. Különös, hogy a trianguláció e típusa nem talált stabil alapokra a kvalitatív módszertanban, pedig releváns mondanivalót hordoz.

A trianguláció típusainak elemzése során nem hagyható figyelmen kívül Flick (2005) szisztematikus perspektív triangulációja sem, amely ötvözi az adat-, a személyi, a módszertani és az elméleti triangulációt, megadva így a kutató számára akár koncepciója újragondolásának lehetőségét is. Flick elgondolásához hasonló a Cicourel (1973) etnometodológiában elterjedt határtalan trianguláció fogalma, amely kombinálja a már megismert triangulációtípusokat. Annyiban túllépi Flick rendszerét, hogy ekkor a kutatók, a kutatás alanyai és a kutatási asszisztensek együtt dolgoznak az adatgenerálás és -elemzés fázisában. Így a különböző adatformák a kutató és a kutatás alanyainak beszélgetéseiből formálódhatnak (lásd erre vonatkozóan a kvalitatív módszertanban a kutató mintabeli tagságát és a szubjektív hatásokat).

Glaser és Strauss (1967) korszakalkotó Grounded Theory elméletükben az állandó ellenőrzésben és a kutatói tevékenységre való folyamatos reflektálásban látják az érvényesség és a hitelesség garanciáját. Bizonyos mértékben Miles és Huberman (1994) is követte Glaser és Strauss nézeteit, így a kvalitatív eredmények érvényességének biztosítására a reprezentativitást, a szubjektív jegyek ellenőrzését, a trianguláció alkalmazását, a szélsőséges esetek vizsgálatát, illetve az informátorok eredményekre való reflektálását tartották lényegesnek. Kvale (2005) szerint az érvényesség igazolásánál a mit és a miért kérdések, azaz a vizsgálat céljának teljesítése mindig megelőzik a hogyan kérdést, a módszer problematikáját.

Reichertz (2005) pesszimista a kvalitatív kutatás érvényességének biztosítását illetően. Úgy véli, hogy a „mindent bele” módszer lassan a kvalitatív társadalmi kutatás standarjává vált, a kutatók az adatokat véletlenszerűen gyűjtik, a jellegzetességeket nem veszik észre, nem vitatják meg.

Mivel az érvényesség fogalma a pozitivista szemléleten alapul, ahol a valóság kézzel fogható, független változókká és eljárásokká bontható, ezért felmerül a kérdés a trianguláció és a kvalitatív kutatás kapcsolatának jóságát illetően (Sands és Roer-Strier, 2006). Hasonló álláspontot képvisel Fielding és Fielding (1986) is, szerintük a trianguláció bár a vizsgálatok gazdag elemzési lehetőségét biztosítja, mégsem garantálja feltétlenül az érvényességet. Ennél engedékenyebb Mason (2005), aki azt vallja, hogy a trianguláció nehezen kivitelezhető, hiszen nem alaposan kidolgozott és átgondolt technika, mégis egyetért azzal, hogy ez az eljárás a kutatási kérdés több dimenziójú elemzésére készlet, így gazdagíthatja az érvényesség kritériumát.

Az MTMM-mátrix

A triangulációval rokon értelemben a kvantitatív kutatások is használnak hasonló technikákat a validitás biztosítására. Ilyen a Donald T. Campbell és Donald W. Fiske pszicho-

lógusok által 1959-ben létrehozott MTMM-mátrix (Multitrait – Multimethod – Matrix; Mehrkonstrukt – Mehrmethoden – Matrix), amelyet elsősorban a pszichológiai diagnosztika és a tesztelmélet területén alkalmaztak (Campbell és Fiske, 1959). A mátrix a triangulációs technika egyik előfutárának is tekinthető, hiszen nemcsak a kvantitatív, hanem a kvalitatív vizsgálatok számára is lényeges problémákat vetett fel. E stratégia szerint ugyanazon minta különböző ismertetőjegyei több módszerrel vizsgálhatók. Vagyis segítségével feltárható, hogy a különböző módszerek hogyan tudják ugyanazt a konstrukciót ábrázolni, illetve a különböző ismertetőjegyeket mennyire jól lehet egy módszerrel elkülöníteni és vizsgálni (Bortz és Döring, 2003; Eid, Nussbeck és Lischetzke, 2006). Itt már sok rokon vonást fedezhetünk fel a triangulációval kapcsolatban. Schnell, Hill és Esser (2008) példával illusztrálja az előbbi elméleti megközelítést: egy kérdőíves adatgyűjtés során kérdéseinket telefonon, személyesen vagy írásbeli megkérdezéssel is feltehetjük. Ekkor az eredményeknek egyezniük kell, hiszen a válaszadók ugyanazokkal a kérdésekkel szembesültek. Nehezebb helyzetbe kerülhetünk akkor, ha különböző módszerekkel, például megfigyeléssel, kérdőívvel vizsgáljuk ugyanazt a problémát, hiszen ekkor valószínűleg az eredmények kevésbé egyeznek. Itt nem hagyhatók figyelmen kívül ugyanis a kötetlen megfigyelés során jelentkező szubjektív hatások, de célszerű szem előtt tartanunk azt is, hogy a különböző megfigyelők adott pillanatban másként érzékelhetik és értelmezhetik a jelenséget.

Az MTMM-mátrix értelmezését Bortz és Döring (2003) példájának felhasználásával végezzük. A könnyebb átláthatóság reményében a kiindulási problémát a pedagógia nyelvére transzformáljuk.

Tegyük fel, hogy új gimnáziumi osztályt szeretnénk létrehozni, ezért a jelentkező tanulókat kiválasztási eljárásnak vetjük alá. Az osztály összetételének kialakításánál, a leendő osztálytársak kiválasztásánál a pedagógusok a tanulók együttműködési készségére, kreativitására és teljesítménycentrikusságára kíváncsiak, így e tényezők képezik a kiválasztási eljárásalapjait. Eháromszerkezet (együttműködés, kreativitás, teljesítménycentrikusság) vizsgálatához a tanulók egykori osztálytársainak és a volt osztályfőnök véleményét is felhasználják. Például egy skálán 1-től 10-ig jelölik az együttműködés, a kreativitás és a teljesítmény fokát, így ezen a skálán kell a megkérdezetteknek álláspontjaikat rögzíteni: jelölje 1 az egyáltalán nem együttműködő / kreatív / teljesítményorientált, míg jelentsen 10 a teljesen együttműködő / kreatív / teljesítményorientált választást. A jelölésrendszert követve az eredmények egy lehetséges táblázata a következő:

1. táblázat. Eredmények

| Személyek | Osztálytársak | | | Osztályfőnök | | |
|-----------|---------------|--------|-------|--------------|--------|-------|
| | Együtm. | Kreat. | Telj. | Együtm. | Kreat. | Telj. |
| 1 | 4 | 2 | 3 | 5 | 3 | 4 |
| 2 | 6 | 6 | 7 | 4 | 5 | 5 |
| ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ | ⋮ |
| n | 7 | 3 | 9 | 7 | 6 | 7 |

Forrás: Bortz és Döring, 2003., 204. o.

A teljes MTMM-mátrix értelmezéséhez Bortz és Döring (2003) adatait használjuk fel. A mátrix négy egységből áll (lásd 2. táblázat): két mono-részből (osztálytársak-osztálytársak, illetve osztályfőnök-osztályfőnök) és két hetero-részből (osztálytársak-osztályfőnök és osztályfőnök-osztálytársak). Mindkét monomátrix (osztálytársak-osztálytársak, illetve osztályfőnök-osztályfőnök) szimmetrikus, az átló fölött és alatt ugyanazokat a cellaeredményeket tapasztalhatjuk, így elegendő, ha például az átló alatti

háromszögeket vizsgáljuk (a 2. táblázat vastagon szedett, dőlt, illetve aláhúzott jelöléseire a későbbiekben visszatérünk).

2. táblázat. A teljes MTMM-mátrix

| | | Osztálytársak | | | Osztályfőnök | | |
|---------------|---------|---------------|-------------|-------|--------------|-------------|-------|
| | | Együtm. | Kreat. | Telj. | Együtm. | Kreat. | Telj. |
| Osztálytársak | Együtm. | 1,0 | | | | | |
| | Kreat. | 0,44 | 1,0 | | | | |
| | Telj. | 0,55 | 0,52 | 1,0 | | | |
| Osztályfőnök | Együtm. | 0,63 | 0,19 | 0,42 | 1,0 | | |
| | Kreat. | 0,14 | 0,83 | 0,37 | 0,41 | 1,0 | |
| | Telj. | 0,29 | 0,29 | 0,58 | 0,64 | 0,51 | 1,0 |

Forrás: Bortz és Döring, 2003, 205. o.

A mátrix értelmezésekor, tekintettel arra, hogy az eredményeket a korrelációs együtthatók fejezik ki a legjobban, a következő lehetőségeket célszerű megkülönböztetnünk (Eid, Nussbeck és Lischetzke, 2006):

– A monotrait-monomethod-korreláció: egy szerkezetet (tulajdonságot) egy módszerrel vizsgálva magas értékeket kapunk.

– A monotrait-heteromethod-korreláció: egy szerkezet (tulajdonság) több módszerrel való vizsgálata eleget tesz a konvergens validitásnak (értelmezését lásd később) és az értékek magasak.

– A heterotrait-monomethod-korreláció során több konstrukció (tulajdonság) ugyanazzal a módszerrel való vizsgálata kielégíti a divergens (diszkriminatív) validitás kritériumát (értelmezését lásd később) és a korreláció sem szükségszerűen magas.

– A heterotrait-heteromethod-korreláció esetén több konstrukciót (tulajdonságot) több módszerrel vizsgálva az értékek meglehetősen alacsonyak.

– A mátrix elemzésekor a következő fejezetrészen e szempontsort követjük.

Az MTMM-mátrix és a trianguláció lehetséges elvi kapcsolódási pontjai

A mátrix és a triangulációs technika elvi kapcsolatainak feltárásához a továbbiakban külön megvizsgáljuk a mátrix egységeit, majd párhuzamba állítjuk őket a trianguláció vonatkozó megállapításaival:

Az első egységben azt kell megnéznünk, hogy mi történik akkor, ha egy szerkezetet egy módszer segítségével mérünk (monotrait-monomethod-block): például külön a tanulók együttműködését, kreativitását, teljesítménycentrikusságát vizsgáljuk kérdőív segítségével. Ekkor az egész mátrix átlóját kell megnéznünk, ahol az értékek önmagukkal korrelálnak, tökéletes korrelációt (1.0) eredményeznek. Az egy konstrukció egy módszerrel való mérése a kvantitatív vizsgálatokban elfogadott, hiszen megfelelően összeállított kérdőív segítségével lehet reprezentativitásra törekedni, és jól mérhető például a tanulói teljesítmény. De a kvalitatív elemzések elzárkóznak ettől a megközelítéstől. Egyetlen módszer nem elegendő a kvalitatív vizsgálatban – hallani gyakran a kutatóktól –, hiszen ekkor a klasszikus, de akár speciálisan a kvalitatív vizsgálatokra vonatkozó metodológiai elvek teljesítése is veszélybe kerülhet. A posztmodern szemlélet szerint nincsenek és nem is lehetnek metodológiai elvek a kvalitatív vizsgálatban, így képviselői nem látják aggályosnak az egyetlen módszerrel történő vizsgálatot (a kvalitatív metodológiai elvekről lásd: Sántha, 2009). A jelzett problémák elkerülése végett a kvalitatív vizsgálat a módszertani triangulációval összhangban ugyanazon kutatási kérdés vizsgálá-

latára több megfelelő módszer alkalmazását tartja elengedhetetlennek, hiszen az így kapott adatok megerősíthetik, cáfolhatják vagy kiegészíthetik egymást.

A fenti gondolatokat követve a kvalitatív módszertani triangulációval összhangban a mátrixban is megjelenik az egy konstrukció több módszer általi mérése (monotrait-heteromethod-block): például külön az együttműködés, a kreativitás vagy a teljesítménycentrikusság mérésére is alkalmazhatunk többféle kérdőívet. Ebben az esetben megfelelően összeállított kérdőív mellett a korreláció statisztikailag szignifikáns és nagyobb nullánál. Az erre vonatkozó adatokat a 2. táblázatban a dölten szedett számok jelölik.

A mátrix következő egységénél azt az esetet célszerű megvizsgálunk, amikor több konstrukciót ugyanaz a módszer mér, és a mérési értékek korrelálnak (heterotrait-monomethod-block): például ugyanazt a kérdőívet alkalmazzuk a tanulói teljesítmény és az együttműködés vizsgálatára. A lépés problematikusságát az eredmények is tükrözik. Az itt megkülönböztetett konstrukcióknál a korreláció nem szükségszerűen nagy, mert a magas korrelációs érték nem mindig teszi lehetővé a minden szempontot figyelembe vevő „finom” mérést. A több konstrukció ugyanazzal a módszerrel történő mérésénél a korrelációk szignifikánsan kisebbek, mint az egy konstrukció több módszerrel való mérésénél. A vonatkozó adatokat a 2. táblázatban aláhúzva jelöljük.

Kvalitatív szempontból itt az elméleti trianguláció kaphat szerepet. Ekkor különböző konstrukciókat több elmélet szerint vizsgálunk, így minden konstrukción rendre végigvonultatjuk a felhasznált elméleteket. Célszerű arra figyelni, hogy az általunk alkalmazott elméletek mennyiben relevánsak a kutatási probléma feltárása szempontjából. Relevanciájuknak megfelelően „súlyozzuk” őket, azaz jelentőségük függvényében állíthatók az elméleti trianguláció szolgálatába. Vagyis az elméleti bázis kiszélesítésével próbáljuk ellensúlyozni az egy (ugyanazon) módszerrel történő vizsgálat hibafaktorait. Például esetünkben a tanulói teljesítményt befolyásolhatja a családi háttér, a tanuló iskolához való viszonya vagy a motiváció is. Ha mindezeket csak egy módszerrel, a kvalitatív interjúval vizsgálánánk, kimaradhatnának olyan jellemzők, amelyeket például a metaforavizsgálatokkal (lásd az iskolához való viszony kutatását) kitűnően feltárhatnánk. Bár a kvalitatív szakirodalomban gyakran nem kapja meg a megillető helyet a Janesick-féle interdiszciplináris trianguláció, de ezen a ponton indokolt számolni vele, hiszen a különböző szaktudományok tézisei árnyalhatják és teljesebbé tehetik a kutatási probléma vizsgálatát.

Végül szükséges áttekintenünk, hogy mi történik akkor, ha több konstrukciót több különböző módszerrel mérünk (heterotrait-heteromethod-block): például ha minden konstrukciót a specifikumainak megfelelően a legjobban hozzáillő módszerrel próbálunk feltárni. A vonatkozó adatokat a 2. táblázat vastagon szedettten tartalmazza. Ekkor kvantitatív esetben Bortz és Döring (2003) szerint a korreláció kicsi, hiszen nehéz a különböző konstrukciók több különböző módszerrel való vizsgálatának az összehangolása. Több konstrukció több különböző módszerrel való mérése esetén a korrelációk szignifikánsan kisebbek, mint az egy konstrukció több módszerrel való mérésénél.

A kvalitatív vizsgálatoknál csak részben hasonló a helyzet, hiszen a különböző kvalitatív módszerek és technikák speciális jellegüknek köszönhetően alkalmasak egy-egy vizsgálni kívánt terület sajátos konstrukcióinak feltárására és értelmezésére. Így a különböző technikák során nyert adatok kiegészíthetik, korrigálhatják, de cáfolhatják is egymás eredményeit. Például a kognitív térképek kiválóan alkalmazhatók a pedagógusok és a diákok előzetes nézeteinek feltárására; a támogatott felidézés segítségével a reflektív gondolkodás elemezhető és fejleszthető, míg a metaforavizsgálattal kitűnően felszínre hozhatók a szavak mögött rejlő érzelmi megnyilvánulások is. A módszerek párhuzamos alkalmazása több konstrukció vizsgálatát teszi lehetővé.

A mátrix segítségével Bortz és Döring (2003) a szerkezeti validitás konvergencia és diszkriminatív aspektusát különböztetik meg.

Konvergens validitásról akkor beszélünk, ha több módszer ugyanazt a szerkezetet egybehangzón (konvergensen) méri, vagyis ha ugyanazon szerkezeten végrehajtott különböző vizsgálatok hasonló eredményre vezetnek. A kvantitatív vizsgálatokban gyakran előfordul, hogy egy kérdőíven 1-től 5-ig terjedő skálán kell a válaszadónak bejelölnie álláspontját a vizsgált témában, rá kell mutatnia arra, hogy az adott szempontot mennyire tartja jellemzőnek, gyakorinak, jónak, rossznak. Például arra a kérdésre, hogy hogyan érzi magát a tanuló az iskolában, a következő válaszlehetőségek adhatók: 1 – egyáltalán nem érzi jól magát, 2 – inkább nem érzi jól magát, 3 – jól is érzi, meg nem is magát, 4 – inkább jól érzi magát, 5 – teljes mértékben jól érzi magát az iskolában.

Kvalitatív esetben a módszertani trianguláció állítja azt, hogy ugyanazon probléma feltárásához (itt szándékosan nem a mérés kifejezést használjuk, hiszen ez kvalitatív szempontból más értelmezést kap) több különböző kvalitatív módszerrel érdemes hozzájárítani, hiszen ezek erősíthetik, korrigálhatják vagy cáfolhatják egymás eredményeit. Az előbbi példánál maradva, a tanuló és az iskola kapcsolatának feltárására alkalmas lehet a kvalitatív interjú és a metaforaelemzés párhuzamos használata.

A diszkriminatív validitás kritériumának lényege, hogy a vizsgálni kívánt célszerkezetet más szerkezeti elemektől alapvetően megkülönböztesse. Ekkor azt kell belátnunk, hogy az elemzésnek alávetett célszerkezet értékei a legkevésbé korrelálnak más skálák értékeivel. Bortz és Döring (2003) példaként a babonák és a félelmek közötti összefüggések vizsgálatát említik. Azt állítják, hogy ha az emberek babonáinak megértését előre eltervezett kérdéssor szerint próbáljuk vizsgálni és megérteni, nem biztos, hogy sikerrel járunk, hiszen a kapott adatok nem mindig szolgálnak megfelelő információval. Ez azért fordulhat elő, mert a babonák személyenként változnak, szubjektívek, így erősen kontextusfüggők. Ekkor alapos elméleti előkészítő munka és a célszerkezet pontosítása segíthet a megértésben (Hogyan értelmezhető a babona? Mi a félelem?).

Hasonló problémák megjelenhetnek kvalitatív vonatkozásban is. Előfordulhat, hogy az iskolai félelmek mögötti okokat nem tudjuk egyértelműen feltárni a rendelkezésünkre álló elméleti háttérrel vagy az alkalmazott kvalitatív módszerrel. Ilyenkor a Flick-féle szisztematikus perspektív trianguláció használata ajánlott, amely ötvözi az adat-, a személyi, a módszertani és az elméleti triangulációt. Ekkor a különböző kvalitatív kutatási perspektívákat egymással kombinálva, erősségeiket kibővítvé és egyúttal a határaitakat stabilizálva értelmezhető a vizsgálni kívánt probléma. Továbbá célszerű figyelembe venni Cicourel határtalan trianguláció elméletét is, hiszen ez hasonló esetekben eredményekkel kecsegtethet.

Összegzés

Az MTMM-mátrix elemzése során fény derült arra, hogy milyen kvantitatív előzmények tették szükségessé a kvalitatív vizsgálatokban használatos trianguláció létrejöttét. A kvalitatív technikák fejlődésének és egyre nagyobb térhódításának köszönhetően indokolt a trianguláció és az MTMM-mátrix közötti párhuzam elemzése, hiszen ez a kvantitatív és a kvalitatív módszerkombináció sikerességének egyik zálogát is jelenti. A pedagógiai kutatómódszertannak tovább kell fejlesztenie a trianguláció és az MTMM-mátrix speciális helyzetekben való használhatóságát, mindehhez kiváló lehetőséget kínálhat a pedagógiai diagnosztika is. A trianguláció és az MTMM-mátrix elvi kapcsolatainak keresése alátámasztja azt, hogy lehetséges a kvalitatív kutatómódszertan szisztematizálása, így a jövő kvalitatív tanulmányaitól megkövetelhető a strukturáltság, a koherens logikai felépítés és a metodológiai elveknek való megfelelés.

Irodalom

- Blaikie, N. W. H. (1991): A critique of the use of triangulation in social research. *Quality&Quantity*, 25. 2. sz. 115–136.
- Bortz, J. és Döring, N. (2003): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler*. Springer Verlag, Heidelberg.
- Campbell, D. T. és Fiske, D. W. (1959): Convergent and Discriminant Validation by the Multitrait Multimethod Matrix. *Psychological Bulletin*, 56. 2. sz. 81–105.
- Cicourel, A. V. (1973): *Cognitive Sociology: Language and Meaning in Social Interaction*. The Free Press, New York.
- Dafinoiu, I. és Lungu, O. (2003): *Research Methods in the Social Sciences / Metode de cercetare în științele sociale*. PeterLang, Europäischer Verlag der Wissenschaften, Frankfurt am Main.
- Eid, M., Nussbeck, F. W. és Lischetzke, T. (2006): Multitrait-Multimethod-Analyse. In: Petermann, F. – Eid, M. (szerk.): *Handbuch der psychologischen Diagnostik*. Hogrefe, Göttingen. 332–345.
- Fielding, N. és Fielding, J. L. (1986): *Linking data. The Articulation of Qualitative and Quantitative Methods in Social Research*. Sage, London–Beverly Hills.
- Fielding, N. és Schreier, M. (2001): *Zur Vereinbarkeit qualitativer und quantitativer Forschung / On the Compatibility between Qualitative und Quantitative Research Methods*. Forum Qualitative Sozialforschung. 2010. 03. 31-i meglekintés, www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/view/965/2107
- Flick, U. (2002): *Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung*. Rowohlt Verlag, Hamburg.
- Flick, U. (2005): Wissenschaftstheorie und das Verhältnis von qualitativer und quantitativer Forschung. In: Mikos, L. – Wegener, C. (szerk.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. UVK, Konstanz. 20–29.
- Flick, U. (2008): *Triangulation. Eine Einführung*. VS Verlag, Wiesbaden.
- Glaser, B. G. és Strauss, A. L. (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. ABC, Chicago.
- Janesick, V. J. (1994): The Dance of Qualitative Research Design: Metaphor, Methodolatry and Meaning. In: Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (szerk.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks.
- Kvale, S. (2005): *Az interjú. Bevezetés a kvalitatív kutatás interjútechnikáiba*. Jászöveg Műhely Kiadó, Budapest.
- Mason, J. (2005): *Kvalitatív kutatás*. Jászöveg Kiadó, Budapest.
- Miles, M. és Huberman, A. (1994): *Qualitative data analysis. An expanded source-book*. Sage, Thousand Oaks.
- Olson, W. K. (2004): Triangulation in social research: qualitative and quantitative methods can really be mixed. *Developments in Sociology*, 20. sz. 103–121.
- Reichertz, J. (2005): Gütekriterien qualitativer Sozialforschung. In: Mikos, L. – Wegener, C. (szerk.): *Qualitative Medienforschung. Ein Handbuch*. UVK, Konstanz. 571–579.
- Richardson, L. (2000): Writing: A Method of Inquiry. In: Denzin, N. K. – Lincoln, Y. S. (szerk.): *Handbook of Qualitative Research*. Sage, Thousand Oaks. 923–948.
- Sands, G. R. és Roer-Strier, D. (2006): Using Data Triangulation of Mother and Daughter Interviews to Enhance Research about Families. *Qualitative Social Work*, 2. sz. 237–260.
- Sántha Kálmán (2009): *Bevezetés a kvalitatív pedagógiai kutatás módszertanába*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.
- Schnell, R., Hill, P. B. és Esser, E. (2008): *Methoden der empirischen Sozialforschung*. Oldenbourg–München–Wien.
- Szabolcs Éva (2001): *Kvalitatív kutatási metodológia a pedagógiában*. Műszaki Könyvkiadó, Budapest.

A százéves terv

Egy pedagógiai utópia társadalmi összefüggései

Nem fogok szabadkozni, miért nevezem írásom címében utópiának Kodály eszmerendszerét. Egy 1971-ben Debrecenben tartott előadásában Vitányi Iván (1982) utópista gondolkodók zenéről, pontosabban a zene társadalmi szerepéről alkotott elképzeléseit idézi Bacontól Moruson át az utópista szocialistákig, Owenig és Fourier-ig. Mindannyian úgy gondolták, hogy az ideális társadalomban a zene jelentős szerepet játszik.

Egyikük a zene és a tömegkommunikáció kapcsolatát vizionálja, másikuk számára a zene a társadalmi kollektivitás megtestesítője, Owen pedig így ír az általa gyakorlatban is megvalósított modellről: „A tánc és a zene minden ésszerű jellemnevelő módszernek elengedhetetlenül fontos kelléke lesz. A testnek természetes kellemet és egészséget adnak, észrevétlenül és kellemes módon tanítanak engedelmességre és rendre, a léleknek békét, boldogságot adnak, és a legjobb módon készítik elő az egyént minden értelmi adottsága kifejlesztésére.” Fourier, aki a nevelés legfőbb eszközének a közösségben végzett zenei tevékenységet tekinti, pedig ezt írja: „Amikor a gyermek a hat hónapot eléri, azon vannak, hogy érzékeit felébresszék. Mindent, amit lát és hall, arra használnak, hogy érzékeit tökéletesítsék: csak jó zenét és jó éneket hall...” Vitányi (1982) még felidézi Theodor Hagen népnevelésről megfogalmazott gondolatait, melyekben a népzene különös szerepet szán, és szinte programot ad a művelt muzsikuskak, aki szerinte helyesen tenné, ha „ahelyett, hogy a könyvtárakat bújná a tudós kontrapunktisták műveinek átkutatására, inkább az erdőkre és a szabad földekre menne, hogy összegyűjtse a természet hangját, a nép tudatának megnyilvánulásait.”

Aki csak kicsit is ismeri Kodálynak a zenéről és zeneoktatásról alkotott elképzeléseit, könnyen ráismerhet sokszor és sok helyen idézett gondolatainak lényeges elemeire a fenti sorokban. Persze, pusztán azért, mert eszméket merített rokon módon gondolkodó elődöktől, akik történetesen utópisták voltak, Kodály eszméi nem volnának utópisztikusak. Ő is hitt egy szebb jövőben, és mély meggyőződése volt, hogy az egyéni és közösségi kiteljesedéshez, a nemzet és az emberiség felemelkedéséhez vezető út zene nélkül nem elképzelhető. Sokszor hivatkozik a régiekre:

„A régi görögöktől Comeniusig élt az a felfogás, hogy a zene föltétlen szükséges az ember fejlődéséhez, a nevelés lényeges része, nem pedig valami nélkülözhető élvezeti cikk, pusztá szórakozás.” (Kodály, 1964a, 334. o.) Senki nincs a magyar oktatás történetében, aki többet tett volna azért, hogy ezek az eszmék valóra váljanak.

Kodály nem volt álmodozó, reálpolitikus volt. Hosszú élete két, nagyon sok szempontból különböző társadalmi korszakon ível át, és mindig, minden időben megtalálta az eszközöket arra, hogy a politikusoktól művészekre, pedagógusoktól a legegyszerűbb rétegekig nagy tömegeket állítson az általa képviselt ügy mellé, hogy eszméit, melyek különálló gondolatokból, egyedi felismerésekből lassan, mintegy három évtized alatt rendszerré érlelődnek, a gyakorlatban is megvalósítsa. Nem volt álmodozó, mai szemmel visszatekintve az elmúlt hatvan év történéseire mégis úgy tűnik, végső célkitűzései meg-

valósulásához alig vagyunk közelebb, mint amikor papírra vetette azokat, sokat idézett *Százéves tervében* (Kodály, 1964b, 207. o.):

„Cél: magyar zenekultúra. Eszközök: a zenei írás-olvasás általánossá tétele az iskolán keresztül. Egyben a magyar zenei szemlélet öntudatra ébresztése a művészeti nevelésben csakúgy, mint a közönségnevelésben. A magyar zenei közizlés felemelése, folyamatos haladás a jobb és magyarabb felé. A világirodalom remekeinek közkinccsé tétele, eljuttatása minden rendű és rangú emberhez. Mindezek összessége teremti meg a távol jövőben felénk derengő magyar zenekultúrát.”

Hogy mindez miért nem vált valóra, nem ennek a dolgozatnak feladata boncolgatni. Mindössze arra vállalkoznék, hogy a kodályi eszmerendszer kialakulásának, formálódásának és a mindenkori társadalmi viszonyoknak, illetve a pedagógiai paradigmák alakulásának bizonyos összefüggéseire, kimutatható kapcsolódási pontjaira irányítsam a figyelmet, a teljesség és a tudományos objektivitás igénye nélkül. Hogy Kodály elképzelései utópisztikusak voltak-e, az utókor viszonylag könnyen megítélheti. Mindazonáltal csak irigyelni tudjuk Kodályt a *Százéves terv* utolsó bekezdésében leírt gondolatainak optimizmusáért:

Kodály sokat emlegetett jelmondata: „Legyen a zene mindenkienk számára ez nem csak jól hangzó szlogen volt. Komolyan gondolta, hogy minden társadalmi réteget részeltetni kell a zene jótéteményeiben, áldásos hatása nemcsak az egyes ember számára, hanem osztársadalmi szinten is pozitív változások előidézője lesz. Ennek kereste az útját, és vélte megtalálni a kóruséneklésben. Megnyilatkozásaiban a karéneket mint közösségi, közösségformáló tevékenységet, a szolidaritás, a kooperáció gyakorlóterepét és magasrendű megnyilvánulását láttatta.

„Jósolni nem tudunk. De ha a szaktanítás elve 1968-ra, száz évvel a népiskolai törvény születése után megvalósul az életben is: bizton remélhetjük, hogy mire 2000-et írunk, minden általános iskolát végzett gyermek folyékonyan olvas kottát. Nem nagy vívmány. De ez csak külső jele lesz annak, ami addigra hamarosan kifejlődik, s ami akkor majd joggal viseli nevét: a magyar zenekultúrának.” (Kodály, 1964b, 209. o.)

A Kodály-tézisek

Ezt a rendszert sokszor nevezik Kodály-módszernek, elsősorban a részét képező metodikai elemeket kiemelve az egészről, azokat mint valamiféle csodát eredményező újítást felmutatva, de a gondolatrendszer valódi mélységét fel nem ismerve. Követői gyakran tiltakoznak e leegyszerűsítés ellen, helyette inkább a Kodály-konceptió elnevezést javasolják, amely kifejezi a kodályi gondolatrendszer átfogó és összefüggő jellegét.

Kodály gondolatai valóban átfogóak, aprópénzre váltásukat, gyakorlati megvalósításra alkalmassá tételüket nem is ő, hanem tanítványai végezték el. A Kodály-életrajzot tanulmányozva megtalálhatjuk azokat a sorsfordító pillanatokat, amelyek hatására az alapos felkészültségű zeneszerző és nagyralátó népzenekutató figyelme fokozatosan a zenepedagógia felé fordul. Elég megemlíteni a Schneider Fánit éneklő tanítóképzős lányokkal való találkozását, a Wesselényi utcai fiúkórushoz fűződő élményeit vagy angliai tapasztalatait. (1) Ezek lépésről lépésre vezették őt azokhoz a felismerésekhez, amelyek programot adtak neki és tanítványai, követői számára a következő évtizedekre. Kodály nem volt pedagógus a szó iskolai értelmében, és ezzel ő maga is tisztában volt. De gondolatai megtermékenyítették az őt követők erőfeszítéseit, személyisége megdelejezte, munkára készítette környezetét. E szörványosan elhintett, alkalmilag és csak részlegesen kifejtett,

de évtizedeken át következetes módon kommunikált gondolatrendszerrel ilyen értelemben nem is nevezném koncepciónak, inkább Kodály-téziseknek, amelyek eszmei alapot nyújtottak a további munkához, a gyakorlati megvalósításhoz.

Sokszor és sokan megpróbálták már összefoglalni Kodály téziseit. Az egyik leggyakrabban idézett és legautentikusabb – bár nyilván nem teljes – summázata a kodályi gondolatrendszernek tanítványától, Szőnyi Erzsébettől származik. Az alábbiakban ezt közlöm, változtatás nélkül:

- „1. Ahogyan a görögöknél a zenének központi szerepe volt a nevelésben, nálunk is rangra kell emelni;
2. A zenei műveltség akadályozója a zenei analfabetizmus, ez okozza a hangversenyek és operaelőadások gyér látogatottságát;
3. A tanítóképzőben meg kell javítani a zeneoktatást;
4. A rossz zene elleni védőoltást a zsenge gyermekkorban kell megadni, mert felnőttkorban már késő;
5. A zenei élmény megadása az iskola feladata;
6. A napi éneklés a napi torna mellett a gyermek testét, lelkét egyformán fejleszti;
7. Nagyon fontos a karéneklés; a kollektív érzés, a közös erőfeszítésből eredő szép eredmény öröme fegyelmezett, nemes embereket nevel, ilyen nemű szerepe felbecsülhetetlen;
8. A számára döntő zenei élményeket a gyermek 6–16 éves korban szerzi meg, 15 éves koron alul fogékonyabb, tehetségesebb, mint utána;
9. Csak a legértékesebb, legtartalmasabb anyagot szabad a gyermekeknek tanítani; neki a legjobb is éppen csak hogy jó: remekműveken keresztül vezessük a gyermeket a remekművekhez;
10. A gyermek zenei anyanyelve a magyar népzene legyen, csak ha azt elsajátította, akkor forduljon idegen zenei anyaghoz;
11. A mindenki számára legkönnyebben hozzáférhető hangszerral, az emberi hanggal, énekléssel jussunk el a zenei géniuszokhoz; ezzel nemcsak egyes kiváltságosokat, hanem tömegeket lehet a zenéhez vezetni;
12. A karénekléshez külföldi remekműveket kell fölhasználni, a magyar nyelvű karirodalmat a népzenei anyag felhasználásával a magyar zeneszerzőknek kell megalkotniuk;
13. A tanítás rendszeres kiépítése állami feladat, kell rá pénzt fordítani, mert évek múlva a koncert- és operalátogatók számának növekedésével meghozza kamatait.” (Szőnyi, 1982)

A jelen dolgozat témája a Kodály-jelenség társadalmi vonatkozásainak vizsgálata, ezért e helyen nem bocsátkozom a fenti tézisek elemzésébe. De egyikük-másikuk még visszaköszön a továbbiakban. Szőnyi ezen összefoglalójában Kodály (1964c, 38. o.) egy 1929-ben írt cikkére hivatkozik. Szó sincs még módszerről, általános gondolatok ezek, amelyekben személyes meggyőződésből fakadó állítások és mozgósító szándékú, programszerű kijelentések keverednek. Ekkor még Kodály sem remélhette, hogy gondolatai egy (az ügy számára) kedvezőbb történelmi pillanatban talajra találnak majd, és szinte forradalminak számító programja elindulhat a megvalósulás útján. Ez a pillanat csak közel két évtizeddel később következett be. Addig meg kellett küzdenie az öt körülvevő értetlenséggel, ellenségességgel és maradisággal. Gondolatainak progresszivitása ekkor még csak szűk körben talált elfogadásra.

A progresszív korszak

Kodály zenepedagógiai téziseinek progresszív jellegéhez nem férhet kétség. Mindaz, amit írásaiban a negyvenes évekig megfogalmazott, merészen eltért attól a szemlélettől, amely a magyarországi zenei közéletben és az iskolai oktatásban uralkodott. Nézzünk néhány elemet, amelyek közös húron pendülnek a korszak haladó pedagógiai irányzataival!

Kodály előtt nem voltak ismeretlenek a korszak gyermektanulmányának eredményei, annak felismerései. Nagy jelentőséget tulajdonított a korai fejlesztésnek, a gyermekek aktuális fejlettségéhez igazított, tudatosan felépített tananyagának és annak, hogy a gyermeknek magas művészi színvonalat képviselő lelki táplálékra van szüksége. „Az újabb lélektan meggyőzően fejti ki, hogy a nevelésben a három-hét éves kor sokkal fontosabb a következő

éveknél. Amit ez a kor elront vagy elmulaszt, később helyrehozni nem lehet. Ezekben az években eldőlt az ember sorsa jóformán egész életére.” (Kodály, 1964d, 94. o.)

Kárhoztatta azt az igénytelenséget, amely zenei közéletünket és vele együtt az iskolai tananyagot jellemezte, szót emelt a gyermek érdekeit figyelmen kívül hagyó, a felnőttek gondolkodását, a felnőttek világát leegyszerűsítve leképező pedagógiai szemlélet ellen.

„A hároméves ember is ember. Mennél inkább bezárjuk egy képzelt világba, annál nehezebben igazodik el később az igaziban. Vegyük komolyan a gyermeket! Minden egyéb ebből következik. Elméletben valljuk ugyan: a gyermeknek a legjobb éppen elég jó. A gyakorlatban ebből többnyire az lesz, hogy »a gyermeknek akármilyen jó. Egy fületlen gombbal is eljátszik.«” (Kodály, 1964d, 111. o.)

Kodály – részben az antik görög mintára hivatkozva – a zenét, pontosabban a zenei tevékenységet kívánta a nevelés központjába helyezni. Sokszor hangsúlyozta a zenével kapcsolatos tevékenység, a gyermeki aktivitás fontosságát, melynek egyik kézenfekvő formája a játék. A népi hagyományban még fellelhető énekes-mozgásos gyermekjátékokat mutatja fel mintaként, hogy az óvodától az iskoláig a gyermekek játékigényének és önkifejezésének eszköze legyen. „Minden énekelt hang a mai iskolából jóformán származott Múzsáknak készít szállást a gyermek lelkében. A gyermek ösztönszerű, természetes nyelve a dal, s minél fiatalabb, annál inkább kívánja mellé a mozgást. A mai iskolának egyik főbaja, hogy nem engedi énekelni és mozogni a gyermeket. A zene és testmozgás szerves kapcsolata: énekes játék a szabad ég alatt, ősidők óta a gyermek életének legfőbb öröme.” (Kodály, 1964e, 62. o.) A zenében megnyilvánuló gyermeki aktivitás pedagógiai elképzeléseinek sarkalatos eleme. Úgy tekintette, hogy a zenei tevékenységben való részvétel semmivel nem pótolható lehetőséget kínál az együttműködés gyakorlására, az akarat mozgósítására, a figyelem, az önfegyelem fejlesztésére, hogy a jó zene semmi mással ki nem váltható hatást gyakorol a jellem fejlődésére.

Nemcsak a zene jellemformáló erejében, hanem az egész emberre, a személyiségre gyakorolt átfogó hatásában hitt Kodály. A teljes ember nevelését, test és lélek harmóniájának kialakítását megcélzó szándék túlmutat a kor nevelési célkitűzésein. Szemléletét részben az antik pedagógiai gyakorlatból meríti, gyakran hivatkozik a hellén hagyományokra. „Eddig a görög nevelés érte el legjobban a test és lélek harmonikus kiművelését. Benne a zene központi helyet foglalt el. Mostanában nagy sikerrel próbálják világszerte utánózni a görög nevelés testi részét. De ha teljes embert akarunk, a lelki rész sem maradhat el, s abban a zene ma még meg se közelíti a görög világban volt jelentőségét.” (Kodály, 1964f, 306. o.)

Kodály azt vallotta, hogy a zene élményszerű közvetítése az iskola feladata. Az iskolai oktatásnak ezt az élményszerűséget kell szolgáltatnia. „Mit kellene tenni? Az iskolában úgy tanítani az éneket, hogy ne gyötrelme, hanem gyönyörűség legyen a tanulónak, s egész életére beleoltsa a nemesebb zene szomját. Nem a fogalmi, racionális oldaláról kell megközelíteni. Nem algebrai jelrendszerét, titkos írását, egy gyermekre közömbös nyelvnek kell benne láttatni. A közvetlen megérezése útját kell benne egyengetni. Ha a legfogékonyabb korban, a hatodik és tizenhatodik év közt egyszer sem járja át a gyermeket a nagy zene éltető árama: akkor később már alig fog rajta. Sokszor egyetlen élmény egész életre megnyitja a fiatal lelket a zenének. Ezt az élményt nem lehet a véletlenre bízni: ezt megszerezni az iskola kötelessége.” (Kodály, 1964c, 39. o.)

Meggyőződése volt tehát, hogy nemzetnevelő, kultúrafejlesztő programja megvalósításának záloga az iskolai énekkottatás reformja. Ehhez megfelelő tananyagra, tankönyvekre, a tanárképzés fejlesztésére, az oktatási struktúra átalakítására volna szükség. A kodályi életmű e program szisztematikus megvalósítása. A második világháború előtti években hozzákezdett a zenei írás-olvasás fejlesztését szolgáló didaktikus művek megalkotásához, illetve tanítványait megbízta az iskolai tananyag és módszertan kidolgozásával. A Zeneakadémia tanáraként sokat tett a zenetanárképzés színvonalának emeléséért.

A struktúra és a szemlélet átformálására azonban még nem nyílt lehetőség, ehhez azokra a gyökeres társadalmi változásokra volt szükség, amelyek csak a háború után következtek be.

Kodály sokat emlegetett jelmondata: „Legyen a zene mindenkié!” Számára ez nem csak jól hangzó szlogen volt. Komolyan gondolta, hogy minden társadalmi réteget részletetni kell a zene jótéteményeiben, áldásos hatása nemcsak az egyes ember számára, hanem ösztársadalmi szinten is pozitív változások előidézője lesz. Ennek kereste az útját, és vélte megtalálni a kóruséneklésben. Megnyilatkozásaiban a karéneket mint közösségi, közösségformáló tevékenységet, a szolidaritás, a kooperáció gyakorlóterepét és magasrendű megnyilvánulását láttatta.

Angliai tapasztalatai nyomán 1935-ben megfogalmazott gondolataiban egészen merészen progresszív víziót rajzolt:

„Ha egyrészt igaz is, hogy fejlett karéneklés csak nagymértékben szolidáris társadalomban lehetséges, másrészt kétségtelen, hogy a karéneklés fejleszti a társadalmi szolidaritást. Lebontja az osztályok közötti választófalakat. E tekintetben távoli, de nem elérhetetlen ideálunk lehet az angol falusi énekkar, amelyben a földesúr és családja mellett ott sorakoznak alkalmazottai s a földműves és iparos lakosság minden arravaló tagja.” (Kodály, 1964g, 52. o.)

Számos érvet sorakoztat fel az éneklés mellett. Ezek között az esztétikai és szakmai vonatkozásúak mellett helyet kapnak szociális szempontok is, jókora pragmatizmussal vegyítve. „Nekünk tömegeket kell a zenéhez vezetni. A hangszerkultúra sohasem lehet tömegkultúra. A hangszerek megdrágultak, a hangszertanulás megcsappant. [...] Mit nektek hegedű, zongora! Van a gégékben olyan hangszer, hogy szebben szól a világ minden hegedűjénél, csak legyen, aki megszólaltassa!” (Kodály, 1964c, 42. o.)

Kodály két világháború közötti, pedagógiára irányuló munkásságát a progresszió jellemezte. Az előző fejezetben bemutatott, Szőnyi Erzsébet által felvázolt tizenhárom pontnak majd' mindegyike erről tanúskodik. A vészterhes történelmi időszak valójában nem kedvezett annak az építkező munkának, amelyet Kodály a húszas évektől feladatként kijelölt maga és követői számára. Ő mégis rendíthetetlenül folytatta azt, mindig megtalálva azokat az elemeket, amelyek a (későbbi) *Százéves terv* megvalósulását segíthették.

Nemzeti gondolat

Kodály nevelési eszmerendszerét mélyen áthatotta a nemzeti gondolat. Meggyőződése volt, hogy magyar zenekultúrát kell teremteni sok évszázados politikai és kulturális alávetettséget követően. Számos írásában foglalkozott a magyar zenekultúra visszamaradt fejlődésével, a német zene mindent elnyomó hatásával. Minden fórumon szembeszállt a képzésben uralkodó, német hagyományokat követő akadémikus szemlélettel. Mindezzel szemben mutatta fel azt a tiszta forrást, melynek felfedezése, kutatása, a magyar műzenebe történő integrálása Bartókkal közösen szívügyévé vált: a magyar népzenei hagyományt, a magyar népdal rejtett kincsét.

„A zenei közizlés nálunk szomorúan alacsony fokon áll. De nem a népé! Századokon át sok zene hullámzott rajta keresztül. Amit ebből fenntartott: ékes bizonyosága finom, válogató ízlésének. A magyar nép nemes dallamainak terjesztésével a zenei közizlést emeljük. A magyar nyelv csak itt, ezekben a dallamokban éli a maga életét. Együtt támadt vagy régen összeszokott dallam és szöveg: egymás szépségét és erejét fokozza.” (Kodály, 1964h, 46. o.)

Amilyen nehezen találtak utat a közönséghez és a szakmabeliekhez Kodály népzeneihez kapcsolódó zeneszerzői törekvései, olyan kedvező volt a nemzeti kultúra fejlesztésére vonatkozó elképzeléseinek fogadtatása. A Trianon utáni években felerősödő neonacionalizmus kedvező közeget biztosított a nemzeti gondolatnak, jóllehet a kor ideológusai

egészen máshová helyezték a hangsúlyokat, mint a tisztán zenei szempontokat követő, mélyen humanisztikus indíttatású fiatal Bartók és Kodály. A következőket írja erről Maróthy János (1982):

„A XIX. század illúziói (össz nemzeti jelleg, ősi eredet) tovább éltek a két háború közötti népies irodalomban, s a zenében is. A népzében az általános nemzeti lélek, a »honfoglaló lélek« megtestesülését látták. Elképzelésük szerint a »nemzeti lélek legtokéletesebb kifejeződését«, a népdalt a felső rétegek tudatába is be kell vinni, s ezáltal kell egységes nemzeti zenekultúrát teremteni. [...] Így élt tovább a nemzeti koncepció [...] abban a korszakban, mikor Magyarországon az osztályellentétek élesebbek voltak, mint történelme során bármikor. Ugyancsak fennmaradt az ősi, a mitikus keresése, a misztifikálás is.”

A nemzeti gondolat Kodálynál nem aktuálpolitikai indíttatású elem. Nevelési, kultúrafejlesztési koncepciójának szerves része a nemzeti kultúrába való beágyazottság, a magyar népi kultúra méltó rangra emelése, a népzene mint zenei anyanyelv, legtisztább, legautentikusabb és legtermészetesebb kifejezési eszköz primátusa mind a magyar zene további fejlődésében, mind az ettől elválaszthatatlan zenepedagógiai koncepcióban.

A Kodály-tézisek ma is érvényesek, a mai korban is értelmezhető és követhető igazságokat tartalmaznak, de irracionális dolog lenne azt gondolni, hogy a több mint nyolcvan éve megfogalmazott gondolatok és az abból kifejlett koncepció és módszer minden változtatás nélkül állhatja meg a helyét napjainkban is. Társadalmi és pedagógiai paradigmák váltották egymást ezekben az évtizedekben, a közoktatásban folyó zenei nevelésben azonban minden változatlan. Nem tudom elképzelni, hogy Kodály elégedett lenne mindazzal, ami az ő nevében történt az utóbbi negyven évben.

„Minden teendőnk egyetlen szóban foglalható össze: nevelés. De kölcsönös. A magyar tömegeket közelebb kell hozni a magasabb művészi zenéhez. Ennek kizárólagos hívei pedig nem élhetnek itt elefántcsonttoronyban: tudomásul kell venniük, hogy van külön magyar zenei hagyomány, annak termékei éppoly tökéletesek a maguk nemében, éppoly tiszta és magas művészetet jelentenek, mint a nyugati nagy zeneirodalmak. Tudniok kell, hogy további magyar zenei élet csak e hagyomány alapján, annak levegőjében fejlődhetik.” (Kodály, 1964i, 49. o.)

Azt lehet mondani, hogy Kodály – pályafutása során nem ezen egyetlen alkalommal – olyan gondolatokat fogalmaz meg, amelyek az aktuális társadalmi-politikai környezetben kedvező fogadtatásra találnak, és ezáltal támogatást, szövetségesekeket lel saját eszméinek kifejtéséhez, megvalósításához. Ez Kodály kultúrpolitikai sikereinek egyik záloga.

Kodályt az eddigiekben mint progresszív társadalmi és pedagógiai eszmék képviselőjét ismerhettük meg. Tévedés lenne azonban egyértelműen reformpedagógusként beállítani. Művelt humanista volt, érzékeny saját korára, az emberiség és a magyarság létfontosságú problémáira, hitt a kultúra felemelő erejében. Pedagógiai világképébe különféle eszméket integrált, amelyeknek egy része feltűnően egybecseng korának új nevelési irányzataival.

Új idők

A második világháborút követően Kodály hosszú mellőzöttség után egyszerre a zenei közélet főszereplőjévé vált. A Zeneakadémia rektori kinevezését ugyan elhárította, de az intézmény Igazgatósági Tanácsában elnöki tisztelet vállalt, a Magyar Művészeti Tanács és a Zeneművészek Szabad Szervezetének elnöke, parlamenti képviselő, a Tudományos

Akadémia rendes tagja, később elnöke lett. Az új helyzetet kihasználva késlekedés nélkül munkához látott, hogy létrehozza azt a modell-iskolát, amelynek működése az általa megfogalmazott elveket követi. Gulyás György vezetésével 1946-ban létrejött a legendás békéstarhosi iskola, 1950-ben pedig megkezdte munkáját a kecskeméti zenei általános iskola és gimnázium, majd a következő két évtizedben országszerte nyíltak a hasonló iskolák. Kodály 1947-ben hirdette meg *Százéves tervét*, melyben a kezdeti sikerektől lelkesülten a mindennapi énekórát, kóruséneklést és hangszeres tanulást biztosító iskola-típus általános országos elterjedését vizionálta.

Kodály sikere és elismertsége töretlenül növekedett a kommunista hatalomátvételt követően, majd a Rákosi- és a Kádár-korszakban is. Ennek hátterében egyrészt Kodály egyre növekvő személyes tekintélye, az ügyet szolgáló pragmatizmusa és nem utolsósorban nézeteinek a rendszer pedagógiai paradigmájával több ponton kimutatható rokonsága állt. Illusztrációként álljon itt egy rövid részlet egy Szőnyi Erzsébettel (idézi: *Székely*, 2008, 23. o.) készült interjúból:

„168 óra: Kodályt nemegyszer gyanúsították azzal, hogy behódolt az ötvenes-hatvanas években Rákosinak, Kádárnak.

Szőnyi Erzsébet: A zenei nevelés érdekében az ördöggel is cimborált volna. Elsőrendű célja az volt, hogy a gyerekek minél több zenei műveltséget kaphassanak. A rendszer ebben partner volt; egyik célja – hogy széles rétegek közelebb jussanak a kultúrához – szerencsésen egybeesett a kodályi programmal. Hogy ennek aztán mi volt az ára, arról sokat vitakoztak. Számunkra az volt a legfontosabb, hogy az ének-zenei általános iskolák indulhassanak.

168 óra: Volt-e határa Kodály kompromisszumképességének?

Sz. E.: Szó sem volt megalkuvásról, de kihasználta nemzetközi tekintélyét és összekötéseit. A 8. osztály heti második énekóráját például születésnap ajándékkul kérte. 1962-ben Kádár megkérdezte tőle, mit kíván; ő ezt kérte, s meg is kapta.”

A fenti mondatokban Szőnyi is említi a korszak egyes ideológiai mozzanatainak és Kodály programjának közös pontjait. A következőkben vegyünk számba ezekből néhányat!

Mihály Ottó (1999a, 252. o.) így jellemzi a korszakot meghatározó társadalomeszményt: „...A kollektivizmus azt az elvet fogalmazza meg és érvényesíti, hogy az egyénnel szemben a közösség társadalmi-történeti (ontológiai) és értékbeli (axiológiai) elsődlegességgel rendelkezik. Az egyén minden vonatkozásban alávetettje a közösségnek, és létezésének értékét a közösség számára produkált eredményei, a közösséggel való azonosulásának mértéke határozza meg: létezésének igazi értelmét a közösségben, a közösségért végzett szolgálat adja.” Érdekesen rimelnek erre Kodály (1964j, 269. o.) szavai, aki a kollektivizmus magasrendű megvalósulását látja a közösségi éneklésben. „Mi fejlesztí jobban az egymásra utalt közösség tudatát, mint a karéneklés, míg az egyéni szereplés yajmi gyakran hiúságot, elbizakodottságot hoz létre. A karban, bár »számos a legkisebb is«, mindenki érzi, hogy csak egy csepp a tengerben, nélküle is megvannak, de egynek hibája mindent elronthat. Egyéni felelősség közös munkában, mi nevelhet jobban szocializmusra?”

Itt ismét tetten érhető egy olyan mozzanat, melyben Kodály meggyőződése és a kor-szellem a felszínen egymásra talál. De Kodály, a humanista a közösségi éneklés kapcsán az egyén felelősségéről, az egyén és a közösség kölcsönös viszonyáról, az együttes tevékenységben realizálódó minőségi ugrásról elmélkedik, a rendszer ezzel szemben az egyén közösségnek való alávetettségét, attól való függőségét hangsúlyozza. Érdekes belegondolni, hogy míg Kodály angliai élményei nyomán a Bachot (egyszer majd értékes magyar kórusműveket) éneklő munkáskórusok képét dédelgette, az ötvenes évek valósága a munkahelyi alkalmakon csasztaskázó kollektíva volt, melynek elemi részecskéje az ideológia igényeinek megfelelően kiskorúsított állampolgár.

Kodály a közösség fejlesztését humanisztikus alapon képzelte el, és úgy tekintette, hogy ennek legmegfelelőbb eszköze a közösségben végzett zenei tevékenység. Ő is „embertípusban” gondolkodott, de az ő ideálja a zenélő, olvasó, a kultúrát igénylő ember, aki ebben tökéletesedve közelít egy eszményhez, az emberi létnek egy magasabb fokához. A kultúra által nemesedni – régi elképzelés a nevelés történetében. Itt ismét találkozik Kodály és az oktatáspolitikai. Ő ugyanis egy jól irányított, központilag kimunkált

módszereket alkalmazó, egységes rendszerben gondolkodott. Ezt szolgálták a magas színvonalú tankönyvek, kiadványok, a zenetanárképzés egységesítésére és fejlesztésére tett erőfeszítések, a tanterv és az óraszámok szabályozása. Mi ez, ha nem a korszak iskolai gyakorlatát valójában jellemző herbartizmus?

A népi demokrácia célul tűzte ki a munkás-paraszt rétegek felemelését, a tömegeknek mindenféle javakhoz, egyebek között a kultúrához való hozzáféréseinek biztosítását. Ez utóbbi a népművelés útján valósulhat meg. Kodály már jóval a háború előtt megfogalmazta ennek fontosságát. Most ennek is elérkezett az ideje.

„Új idők egyik sokat hangoztatott jelszava a tömegek zenei nevelése. Hogy a zene ne legyen a kiváltságos osztályok kizárólagos tulajdona, hanem mindenkié, mindenkinek hozzáférhető. Nagyszerű gondolat, sokan már évtizedek óta foglalkozunk vele: mit is kellene tenni, hogy valóra váljék. Mi a gyermekeken át óhajtottuk megközelíteni a célt, és ma is ezt valljuk a legjobb útnak.” (Kodály, 1964k, 286. o.)

Ezt a célt kell szolgálnia az oktatásnak, ehhez kell megtalálni a leghatékonyabb formát és eszközöket.

A legnagyobb magyarországi iskolakísérlet

Kodály pedagógiai életművének legsikeresebb szülőtte, programja megvalósításának leghatékonyabb eszköze az ének-zenei általános iskola. Ennek az iskolatípusnak jellemzője a mindennapi énekóra, a zenei írás-olvasás készségének szisztematikus fejlesztése, a kötelező karének és a hangszerjáték tanulásának lehetősége. Az iskola élete a tanítási időben és azon kívül végzett zenei tevékenység köré szerveződik. Ebben az iskolában a zenei tevékenység ugyanazt a szerepet tölti be, mint a későbbi kísérleti iskolákban a munka: a művészeti aktivitás a munka szublimációjaként van jelen a programban. Kodály a célt *Százéves tervében* már megfogalmazta: magyar zenekultúra. A feladat tehát adott, a hozzá vezető út is kézenfekvőnek látszik.

„Kultúrát nem lehet örökölni. Az elődök kultúrája egy-kettőre elpárolog, ha minden nemzedék újra meg újra meg nem szerzi magának. Csak az a mienk igazán, amiért megdolgoztunk, esetleg megszenvedtünk. A zene is csak úgy száll belénk, úgy él meg bennünk, ha munkával (gyakorlati zenéléssel) szántjuk fel lelkünket alája.” (Kodály, 1964l, 156. o.)

Mindezt egybevetve Erich E. Geissler iskolai munkatevékenységet definiáló gondolataival, láthatjuk, hogy a kodályi ének-zenei általános iskola megfelel a munkaiskolával szemben támasztott követelményeknek: a munkatevékenységbe épülő tökéletesedési szándék, a sikerélmény lehetősége, képzési tartalom, a tanuló szellemi és fizikai aktivitásának előhívása, önállóságra nevelés, formális módszeresség jellemzi (Zrinszky, 2000, 173. o.).

Ugyanakkor Kodály iskolai nevelésről és a zene nevelő erejéről vallott, korábban idézett nézeteinek megfelelően ez az iskola totális jellegű nevelőiskola. A zenetanulás, gyakorlás, próbákon és hangversenyeken való szereplés szinte kitölti a gyerekek egész napját, célja pedig az egész ember formálása a zene, a kultúra által. A módszer eredményessége felől nincs kétsége Kodálynak, szinte minden tapasztalatot megelőzően nyilatkozza a sikerről:

„Hogy kis fáradsággal milyen sokat lehet elérni, arra jó példa az a néhány iskola, ahol kísérletképpen négy énekóra többlettel dolgoznak. Az eredmény minden várakozást meghalad. A zene felszabadító hatása az általános intelligenciára nyilvánvaló. Most értjük, miért volt a görög nevelésben központi helye. A jelentések egyértelműen vallják kedvező hatását az összes közismereti tárgyra.” (Kodály, 1964f, 307. o.)

A zenei általános iskola tehát Kodály szándéka szerint a magyar közoktatásban a kodályi utópia értelmében a jövőben a korábbi iskolát leváltó alternatívát jelentő kísérletként indult. Sok tekintetben érvényes rá mindaz, amit a hetvenes-nyolcvanas évek iskolakísér-

leteivel kapcsolatban Mihály Ottó (1999a, 262. o.) megállapít. „A szocialista pedagógia az alternatívát csak mint kísérletet, mint engedélyezett kivételt ismerte el. A kísérlet azonban mind szerepét, mind tartalmát tekintve maga is e paradigma foglya. Engedélyezett és vállalt célja nem a többféleség, a sokféleség, az alternativitás, a pluralizmus megvalósulása, hanem a meglévőnek egy hatékonyabban történő felcserélése, azaz a legitím »jobbannak« hatékonyabb megvalósítása.” A kodályi iskola létrejött és a mögötte álló szándék az iskolakísérlet-jelleget erősíti. Felmerülhet kérdésként, hogy a program kinyilatkoztatása mennyire volt őszinte, hogy Kodály és környezete valóban hitt-e az eszme és az eszközök korlátlan kiterjeszhetőségében, a program extrapolálhatóságában. Úgy tűnik, hogy már a kezdeteknél felmerült kétely, de a sikerpropaganda (szintén a korszakot jellemző módon) hamar elfedte a felvetődő problémákat.

„Meg kell állapítanunk azt is, hogy ugyan gyorsan megszülettek ezek a zenei tagozatú iskolák, kimagasló eredménnyel működve, a többi 3000–3200 »normál tagozatos« iskola eredményei azonban nem voltak kimagaslóak, sőt, háttérbe szorulva, a rivaldafényben megjelenített iskolákkal szemben jóval kisebb eredményt mutattak fel. A különbség csírái már a kezdetben megvoltak. Ezzel ekkor senki nem törődött.” (Székely, 2008, 28. o.)

A helyzet azóta sem sokat változott. A magyar általános iskolás populációnak legfeljebb öt százaléka járt zenei általános iskolába a hetvenes évek elején. Ekkor volt a csúcson a „kísérlet”: 122 ilyen iskola működött Magyarországon. Kodály halálát követően a *Százéves terv* hallgatólagosan lekerült a megvalósítandó programok listájáról, az iskolák terjeszkedése megállt, majd számuk csökkenni kezdett. A kísérlet sikeres volt, Kodály álmái mégsem váltak valóra.

A doktriner kodályizmus

„Az iskolakísérletekben megszülető mégoly jelentős eredmények nagy része követhetetlennek bizonyult. S ha mégis sikeresen követték, meg is másították. A nagyhatású iskolaalapítók karizmatikus egyéniségére szoktak hivatkozni ezzel kapcsolatban, a kezdeményezők különös lelkesülésére, nemkülönben a legodaadóbb követők kritikátlan epigonizmusának kiábrándító hatására. Az okok azonban számosabbak. A legfőbb ok – bármennyire banális ez – »az idők változása«, vagyis a konkrét feltételek mássága. Ma is létezik Pestalozzi Társaság és Makarenko Bizottság, nagyszámú Montessori Egylet stb., de egyik sem azzal a céllal működik, hogy névadója pedagógiáját egyszerűen átmásolja a mai viszonyok közé.”

Zrinszky László (2000, 175. o.) szavai is igazolni látszanak, hogy a zenei általános iskola modelljét, annak történetét iskolakísérletként értelmezni nem pusztán gondolatjáték, hanem a megfeleltetés még a kísérlet utóéletére vonatkoztatva is helyesnek bizonyul. Kétségtelen, hogy Kodály személye, személyiségének ereje volt a kulcsa az eszme és vele a módszer gyakorlati megvalósulásának, e kísérlet hosszú – máig tartó – életének. És bár ez a program általánosságban nem bizonyult követhetetlennek, a megmásítás, hamisítás, leegyszerűsítés folyamata – részben az epigonok kezén – valóban végbement (Szabó, 1982), és úgy tűnik, hogy a követők, a kodályi eszme letéteményesei sem nagyon mutatnak érzékenységet és érdeklődést „az idők változása” iránt. Az így megmerevedett, doktriner kodályizmus ideológiája sok tekintetben a szocialista korszak szemléletére és fejleményeire vezethető vissza.

A sikerpropaganda néhány évvel az első zenei általános iskola beindítása után megkezdődött. A számtalan különböző forrásból deduktív módon kialakult eszmerendszer gyakorlati igazolására még nem igazán kerülhetett sor, amikor Kodály már tudományos sikerként kommunikálja az amúgy valóban eredményes, kedvező hatást produkáló iskola működését.

„Ezeknek hiába magyarázod, hogy a zenével nem csak zenét tanulunk. Hogy az ének felszabadít, bátorít, gátlásokból, féltékenységből kigyógyít. Koncentrál, testi-lelki diszpozíción javít, munkára kedvet csinál, alkalmasabbá tesz, figyelemre-figyelemre szoktat. Hogy egész embert mozgat, nemcsak egy-egy

részét. Megszeretteti az iskolát. Fejleszti a közösségi érzést. [...] Ezek a gyermekek jobban számolnak, mert a szám nem elvont fogalom nekik, testükben érzik a ritmussal. Hamarabb olvasnak folyékonyan, mert a mondatban érzik, éreztetik az összefüggő zenei formát. Szebben, pontosabban írnak, mert a kottairás nagyobb vigyázatra szoktat, ott egy kissé félrecsúszott pont már más hangot jelent. A helyesírást is gyorsabban megtanulják, grafikai érzékük is fejlődik.” (Kodály, 1964f, 305. o.)

Majd tíz évvel később kezdte meg Kodály határozott inspirációjára Kokas Klára azokat a kutatásokat, amelyek a zenei általános iskolák tanulóinak fejlődését vizsgálták más, intenzív zenei nevelésben nem részesülő tanulók képességeinek fejlődésével összehasonlítva. E kutatások eredményeként mutatta fel Kokas a zene transzfer hatását mint a kodályi koncepció tudományos bizonyítékát. Ezeknek és a későbbi kutatásoknak eredményei szinte szóról szóra egyeznek Kodály imént idézett, 1956-ban megfogalmazott meggyőződésével. Húsz évvel később a Kodály-módszer eredményessége körüli társadalmi vita keretében a kecskeméti iskolát alapító Nemesszeghy Lajosné (idézi: Kroó és Feuer, 1972, 24. o.) már sokkal óvatosabban fogalmaz:

„Ha arra gondolunk, hogy az első énekes iskolát végzetek, az első 18 gyerek, ma még csak 26 éves, de nincs még kétszáznál több a 20 éven felüli ének-zenei általánosban végzetek száma, akkor még nem vonhatunk le következtetéseket ezeknek az iskoláknak a nevelésére vonatkozóan.” Mégis, mind a mai napig ez a sikerkommunikáció a legerősebb bizonyíték a program megváltoztathatatlanságát és feltétlen érvényességét hirdetőik számára.

A doktriner jelleg másik vonása a kodályi eszmerendszer integritásának feltétele, egységességének, megbonthatatlanságának görcsös hangsúlyozása és az ehhez kapcsolódó mítoszképzés. Kodály a neveléssel nem foglalkozott tudományosan. Leírt, kimondott, nyilatkozatokban kifejtett gondolatai nem alkotnak tudományos rendszert, inkább személyes meggyőződések ezek, amelyeknek Kodály szakmai és emberi tekintélye adott óriási súlyt. Tanítványai és követői az eszmék módszerré való konvertálását nagyrészt elvégezték, de elméleti rendszert nem alkottak belőle. Maradtak a meggyőződések és a tekintélyelvűség. A korszakra jellemző módon mindenki csak a Mester tekintélyére hivatkozott, őt idézte. Érdemes ilyen szemmel áttekinteni az elmúlt ötven év magyar zenepedagógiai irodalmát: a szerzők versengenek a Kodály-idézetek citálásában. (Ez alól ez a munka sem kivétel...) Úgy hivatkoznak Kodályra, mint kizárólagos ősforrásra, ahogyan tették ezt abban a korszakban a nagy népzérekkel. Alakját hozzájuk hasonlóan mitologizálták, és ezzel tanait meg is merevítették. Részleteiben ráismerhetünk a jelenésre Mihály Ottónak (1999a, 240. o.) a korszak pedagógiáját és annak következményeit leíró soraiban:

„Az alapvető hatalmi struktúrákból fakadó kényszerek hozták létre azt a mitokratikus (mitologizált és bürokratikus-autokratív) pedagógiát, amely a mindenoldalúság mitológiájának ernyője alatt többé-kevésbé felkészült, de beszabályozást, paternalizmust igénylő, szabálykövető egyéni és közösségi, állampolgári jogainak állami kisajátítását elfogadó (eltűrő) alattvalói nemzedéket nevelt.”

A mítosz és az azt fenntartani kívánó propaganda fontos eleme a módszer külföldi megbecsültségének állandó emlegetése. Kodály már az ötvenes években rájött, hogy az immár módszerré formált zenepedagógiai modell exportálható, ezáltal hazai tekintélye is növelhető. Kodály, Ádám és sok más tanítvány rendszeresen járta a világot, nemzetközi szervezetek konferenciáin népszerűsítette a metódust. Kodály, latba vetve hatalmas nemzetközi elismertségét és itthoni tekintélyét, sokakat juttatott külföldi utazás és tanulmányok lehetőségéhez a vasfüggöny korszakának legsúlyosabb éveiben is. Rövidesen valódi exportcikk lett a „Kodály Method”. Tanáraink külföldön oktatták, 1975-től a kecskeméti Kodály Intézet pedig itthon végez képzési tevékenységet külföldi hallgatók számára. Ma a világ számos országában vannak iskolák, intézetek, amelyek a Kodály-módszert népszerűsítik. Mindeközben azonban a magyar zenepedagógia, különösen a Kodály

által oly fontosnak tartott iskolai ének-zene oktatás válsága nyilvánvalóvá vált. A hetvenes évek elején sorra jelentek meg tanulmányok, zajlottak nyílt viták, amelyek a válság okait kutatták, de kézzelfogható eredményre nem vezettek. Idekívánkoznak Ádám Jenő (idézi: *Székely*, 2008, 30. o.) intő szavai:

„Iskolai ének-zenetanításunknak ez a módszere, íme világra szóló szellemi exporttá lett. Valóban örvendtes kivitel. Nos, e nagy siker fényében azért legyen gondunk arra is, hogy mi és mennyi az, ami az exportból hazai használatra visszamarad.”

A Kodály-tézisek ma is érvényes, a mai korban is értelmezhető és követhető igazságokat tartalmaznak, de irracionális dolog lenne azt gondolni, hogy a több mint nyolcvan éve megfogalmazott gondolatok és az abból kifejlett koncepció és metódus minden változtatás nélkül állhatja meg a helyét napjainkban is. Társadalmi és pedagógiai paradigmák váltották egymást ezekben az évtizedekben, a közoktatásban folyó zenei nevelésben azonban minden változatlan. Nem tudom elképzelni, hogy Kodály elégedett lenne mindazzal, ami az ő nevében történt az utóbbi negyven évben. Ahogy azt sem hiszem, hogy ne lenne ötlete arra, mit kellene tenni, hogy ne egyre messzebb kerüljünk a nagy eszméktől, hanem hogy – alkalmazkodva a korhoz, miként azt ő is tette többször – megtaláljuk a közeledés útját, elsősorban a felnövekvő generációkon keresztül.

A rendszerváltás után

„A tudományos-szakmai szférában a pluralizmus feltételezi az egymástól koncepcionálisan is eltérő elméleti és programfejlesztési irányzatok, műhelyek kialakulását, amelyek keretében nem csak szakmai alternatívák, hanem minőségileg is eltérő iskolakoncepciók is kimunkálódnak. [...] A »jobbban« és »rosszabbban« legitimizációjának egyik lehetősége, ha az iskolaügyben is hagyjuk érvényesülni a keresletkínálat törvényeit.” (*Mihály*, 1999, 310. o.)

Az oktatási rendszer rendszerváltás utáni pluralizálódása, az oktatás és a kultúra piacosodása nem teremtett kedvező feltételeket a Kodály-koncepció számára. A demokratizálódó társadalomban számos olyan folyamat indult be, amelyek nem annyira a kodályi gondolatrendszer elvi alapjaival, hanem inkább az évtizedek alatt kialakult és megrögzült kommunikációs gyakorlatokkal kerültek ellentmondásba. Sem a tekintélyelvűség, sem az ortodoxia, sem a retrográd szemlélet és a mindehhez kapcsolódó nosztalgia nem tartoznak az ezredvég szellemi trendjeihez. Szembe kell nézni a piacosodás következményeivel. Nincs kultúrpolitika, nincs, aki megmondaná és megmondhatná, mi az érték, az egyénnek magának kell tájékozódnia a hatalmas kínálatban, az iskolának pedig ehhez kell fogódzókat nyújtania, az ehhez szükséges kompetenciákat kell fejlesztenie. A jó minta, a példamutatás, az értékek felmutatása mindig is része marad a nevelés eszközszerének, de a mai verseny arra kényszerít, hogy megtanuljunk ezeket az értékeket felismerhetővé és vonzóvá tenni. Ezt a célt szolgálhatná a zene élményszerű tanítása az iskolában – és iskolán kívül –, ahogyan azt Kodály is megfogalmazta követelményként. Nem az ő hibája, hogy ez eddig nem valósult meg. Jó lenne, ha az 1947-ben keletkezett *Százéves terv* szelleméhez nem úgy akarnánk hűek lenni, hogy a fennmaradt harminchét évet egy „paradigma foglyaként” tétlenül töltjük, meggyőződéseinktől körülbástyázva, igazunk és küldetésünk biztos tudatában.

Befejezésül álljon itt egy idézet Dolinszky Miklósnak a Bartók Rádióban elhangzott előadásából. A szerző szisztematikusan elemzi Kodály gondolati rendszerének gyökereit, forrásait, fejlődését és társadalmi vonatkozásait. A Kodály-koncepció 21. századi utóéletéről mondott gondolatait, itt megfogalmazott társadalom- és kultúrakritikai meglátásait érvényesnek és megfontolandónak tartom:

„Az elmúlt évtizedekben a magyar zenepublicisztika divatos témájává lett a Kodály-koncepciót szembevetni önnön utóéletével, az iskolák mindennapjainak korántsem mindig szívdertő valóságával. Mára a kérdés anakronisztikussá vált. A Kodály-koncepció immár nem több, mint egyetlen elem azok közül, amelyeket a korábban elképzelhetetlen kulturális erodálódás magával sodor. [...] Korábban az iskola azért tudott legalább írni-olvasni-beszélni megtanítani, mert az elemi ismeretek mögött iratlan, ám közösen elfogadott etikai normák álltak. Megegyezéssel etikai normák nélkül maguk a tárgyi ismeretek is értelmetlen információk darabjaira hullnak szét. Lehet ma mosolyogni azon a reflektálatlanságon, amelylyel Kodály megkülönböztette a jó zenét a rossztól, és amellyel az általa en bloc jazznek nevezett könnyűzenét leparancsolta volna a kulturális szinterről. De akkor legalább volt még hivatkozási alap. Ma az értékek szabad választhatósága pontosan értékétől fosztja meg azt, amit vele felruháznak. Érték mögött mindig közösség áll, és ha az értékek szabad választhatóságban megtestesülő viszonylagossága és felcserélhetősége egyenesen támogatott, akkor ezzel a magányos ember kétségbeesett életstratégiája válik normává. Kodály tényleges zeneoktatási reformjai csupán következményei voltak egy komplex életstratégiának, és végső soron arra a kérdésre feleltek, hogy hogyan kell élni. De hát felelhet-e más kérdésre az oktatás? Oktatás talán igen, nevelés viszont nem.”

Jegyzet

(1) Az igénytelen kuplét éneklő tanítóképzősökkel történt találkozás ébresztette rá Kodályt a pedagógusképzés fontosságára (Kodály, 1964..., 73. o.), a fiúkórus művészi produkciója fordította figyelmét a gyer-

mekkarok felé (Kodály, 1964c, 41. o.), az angol kórusmozgalmat kulturális és társadalmi szempontból is mintaeértékűnek tartotta (Kodály, 1964c, 40. o.).

Irodalom

Eöszé László (1970): *Forr a világ. Kodály Zoltán élete*. Móra Könyvkiadó, Budapest.

Dolinszky Miklós (2007): A Kodály-pedagógia. *Parlando*, 6. sz.

Janurik Márta (2008): Betöltik-e szerepüket az ének-zene órák a mai oktatásban? *Iskolakultúra*, 18., 9–10. sz.

Kodály Zoltán (1964a): Még néhány szó a tantervről. In: uő: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Kodály Zoltán (1964b): Százéves terv. In: uő: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Kodály Zoltán (1964c): Gyermekkarok. In: uő: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Kodály Zoltán (1964d): Zene az óvodában. In: uő: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Kodály Zoltán (1964e): Énekes játékok. In: uő: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Kodály Zoltán (1964f): Tanügyi bácsik! Engedjétek énekelni a gyermekeket! In: uő: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Kodály Zoltán (1964g): A magyar karének útja. In: uő: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Kodály Zoltán (1964h): Százegy magyar népdal. In: uő: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Kodály Zoltán (1964i): Zenei belmisszió. In: uő: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Kodály Zoltán (1964j): Hozzászólás a középiskolai énekoktatás kérdéséhez. In: uő: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Kodály Zoltán (1964k): Zenei nevelésünk reformjáról. In: uő: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Kodály Zoltán (1964l): Mire való a zenei önképzőkör? In: uő: *Visszatekintés. Összegyűjtött írások, beszédek, nyilatkozatok*. I. Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Króó György és Feuer Mária (1972, szerk.): *Vita a zenepedagógiáról*. Zeneműkiadó, Budapest.

Maróthy János (1982): A nacionalizmus és a magyar zenetörténet. In: Breuer János (szerk.): *Kodály-mérleg*. Gondolat, Budapest.

Mihály Ottó (1999a): Fordulat és pedagógia. In: uő: *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Okker – Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

Mihály Ottó (1999b): Alternatívitás és pluralizmus a pedagógiában. In: uő: *Az emberi minőség esélyei. Pedagógiai tanulmányok*. Okker – Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.

Németh András (2002, szerk.): *Reformpedagógia-történeti tanulmányok*. Osiris Kiadó, Budapest.

Szabó Helga: Torzulások a kodályi zenei nevelés általános iskolai alkalmazásában. In: Breuer János (szerk.): *Kodály-mérleg*. Gondolat, Budapest.

Székely Miklós (2008): *Ádám és Kodály*. Magánkiadás.

Szőnyi Erzsébet (1999, szerk.): *Kodály Zoltán nevelési eszméi a harmadik évezred küszöbén*. Kodály Intézet, Kecskemét.

Szőnyi Erzsébet (1979): *Öt kontinensen a zene szolgálatában*. Gondolat, Budapest.

Vitányi Iván (1982): *Kodály művelődéspolitikai koncepciója*. A Debreceni Kodály Zoltán emléknapok 1971-es ülészakán tartott előadás. In: Breuer János (szerk.): *Kodály-mérleg*. Gondolat, Budapest.

Zrinszky László (2000): *Iskolaelméletek és iskolai élet*. Okker, Budapest 2000



A Gondolat Kiadó könyveiből

A pedagógus-továbbképzési kabinettől a pedagógiai intézetig (1969–1979)

Sokáig őriztem irataim között – míg néhány éve tárcástul el nem lopták – néhai A. A. barátom karikatúráját, amely egy atlétatrikós, klottnadrágos „továbbképző kabinost” ábrázolt, aki különböző, továbbképzéseket reklámozó félcédulákat lobogtatott. Erről és „egy kabinos emlékiratairól” persze már olvashattak azok, akik kézbe vették az előző jubileum kiadványát a pedagógiai szakmai szolgáltatások Somogy megyei 30 évéről (Kelemen, 1999). Ott írtam arról, hogy milyen sokrétű és árnyalt, a maró gúnytól a kollegiális évődésig terjedő jelentéstartalma volt egykor a „kabinos” szónak. Írtam arról is, hogy milyen szerepe volt a véletleneknek pályám alakulásában, hogyan lettem a Tanítóképző Intézet könyvtáros-tanárából „kabinetvezető”. Most azonban másképpen, kevésbé szubjektíven próbálom megközelíteni a kérdést: a korabeli hazai oktatásügyi változások folyamataiba illesztve idézem fel az első tíz év említést érdemlő történéseit, illetve a történet néhány tanulságát. (1)

Az 1960-as évek második felét Magyarországon a gazdasági reform fémjelzi, amelynek katalizáló hatása addig rejtett vagy elfedett társadalmi problémákat – munkaerő-piaci, foglalkoztatáspolitikai kérdések, hátrányos helyzet stb. – és lefojtott társadalmi jelenségeket, folyamatokat hozott a felszínre. A társadalomtudományok (közgazdaságtan, szociológia, történettudomány) megújulása, a megélenkülő szellemi élet serkentően, termékenyítően hatott az oktatásügyre is. A megbukott és hatályon kívül helyezett utópikus és voluntarista oktatási reform, az 1961-es oktatási törvény érvénytelenítését, visszavonását követő vákuumhelyzet feloldására, az elkendőzött, korábban tabunak számító problémák – az iskola és a társadalom viszonya, az iskola, elsősorban az alapoktatás társadalmi funkcióinak értelmezése; az iskolaszervezet, a tartalmi modernizáció kérdései, a közoktatási rendszer működésének anyagi, tárgyi, személyi feltételei stb. – feltárására, a neveléstudomány és a nevelési gyakorlat megújítására ösztönzött (lásd: Kelemen, 2003; vesd össze: Báthory, 2001; Kardos, 2007; Setényi, 1992).

Ebben a folyamatban fontos szerepet játszott a pedagógustársadalom – kétségtelenül állami, szakszervezeti felügyelet alatt – újjászülető civil szerveződése, a közel két évtizedes szüneteltetés után újjáalakult Magyar Pedagógiai Társaság, amely az 1970-es V. Nevelésügyi Kongresszus előkészítésével tartalmi irányt és szervezeti keretet adott a pedagógusszakma önvizsgálatának (Kelemen, 2008).

A lépéskényszerbe került pártirányítás maga is kezdeményezte a közoktatás felülvizsgálatát. A korábban kizárólagos ideológiai-politikai szempontok mellett előtérbe kerültek a szakmai kérdések, széles társadalmi-szakmai mozgalom indult – tudományos módszerekkel, pedagógiai mérésekkel alátámasztottan – az iskolák világának, a közoktatás helyzetének feltárására.

Ebben a mozgalmas, változásokat ígérő időszakban jelent meg a 109/1969. sz. MKM-rendelet, amely a várható változásokra való szakmai felkészítés-felkészülés jegyében az ortodox, egyoldalúan ideológiai-politikai irányultságú pedagógus-továbbképzési gyakorlat meghaladását célozva – a nagy múltra és tapasztalatokra visszatekintő Fővárosi Pedagógiai Intézet mintájára – előírta a megyei művelődési osztályok közvetlen irányítása alatt működő megyei pedagógus-továbbképző kabinetek létrehozását. Bár a rendelet, amely tartalmi és szervezeti vonatkozásban, valamint a feltételeket és a kapcsolatrendszert illetően egyaránt hiányos, végiggondolatlan és következetlen volt, ami a későbbiekben az elbizonytalanodás és számos helyi konfliktus forrásává vált, viszonylag nagy mozgásteret biztosított a szakmai szempontok erőteljesebb és következetesebb érvényesítésére, a közoktatási intézmények és a pedagógiai tevékenység új szempontok szerinti helyi szabályozására (Kelemen, 1971a, 1971b, 1971c, 1975c, 1977a, 1999, 2000).

Az 1970-es évek elején bekövetkezett belpolitikai fordulat azonban lefékezte a kibontakozó reformfolyamatokat, a visszarendeződés irányába hatott. Jól tükrözi ennek oktatáspolitikai konzekvenciáit a Magyar Szocialista Munkáspárt Központi Bizottságának 1972-es oktatáspolitikai határozata. A dokumentum szőnyeg alá söpörte a közoktatás súlyosbodó problémáit, felszínes látszat-intézkedéseket indukált (lásd a tananyag-csökkentési kampányt vagy az ellentmondásos tantervi reformot, amely – modernizációs jelszavakkal ugyan, de – az ideológia-vezérelt szakmai-módszertani egyenirányítás totális rendszerének a megerősítését célozta). Alapvető szándéka a megrendülni látszó hatalmi viszonyok megszilárdítása, az iskolák és a pedagógusok feletti ideológiai-politikai ellenőrzés megerősítése volt (Kelemen, 2003; Báthory, 2001; Halász, 1988, 1992; Kardos, 2007).

A párthatározat nyomán – és főképpen a tanácsi decentralizáció új keretei között – a már megalakult és működő továbbképzési kabinetek légius térbe, illetve az 1974-ben megerősített helyi igazgatási és politikai kontroll – hol keményebb, hol puhább – malomkerekei közé kerültek. Voltak megyék, ahol évekig elszabotálhatták a fenntartásokkal fogadott új intézmények létrehozását, illetve továbbképzési intézette fejlesztésüket (Kelemen, 1973d, 1975c, 1975d, 1977a, 1998, 1999, 2000).

A '72-es párthatározatnak, pontosabban a reményteljes előmunkálatoknak azonban volt egy korántsem szándékolt következménye, „mellékhatása”: a szellem kiszabadult a palackból. A szakmaiság szempontja, az iskolai autonómia és a pedagógus-szuverenitás gondolata kitörölhetetlen, visszavonhatatlan elemévé vált a szakmai közgondolkodásnak. Ennek jegyében jelent meg – a következő évtized reformfolyamatainak csírájaként – az alternativitás gondolata, indultak különböző pedagógiai és iskolakísérletek, s élénkült meg az alkotó- és kezdeményezőkedv, azaz az iskola és a pedagógustársadalom egyre növekvő hányada kitérési lehetőségeket keresett az uniformizált és egyenirányított oktatáspolitikai és oktatásirányítási, az elszürkített iskolai-nevelési gyakorlat világából (Báthory, 2001; Kardos, 2007; Kelemen, 2003).

Ezekben a törekvésekben – az oktatásfejlesztés megújuló központi és gyarapodó helyi, iskolai műhelyei mellett – kétségtelenül szerény, de fontos és mindinkább növekvő szerepet játszottak az olykor pusztá létükért, megmaradásukért küzdő, néhány megyében azonban a helyi játékeret és cselekvési lehetőséget felelősen kihasználó, pedagógiai intézette erősödő pedagógus-továbbképzési kabinetek, köztük – a primus inter pares szerepet betöltő FPI mellett – a Somogy megyei intézet is (Kelemen, 1975e, 1977a, 1998, 1999, 2000).

A következőkben arra keresek választ, hogyan helyezhető el a Somogy megyei intézmény a fenti összefüggésrendszerben, mi volt az az egyetemes érvényűnek tekinthető sajátosság, ami egykor a megye határain túl is érdeklődést, figyelmet kelthetett.

Kulcsfontosságú felismerés volt, hogy az iskolai (óvodai) tevékenység megújításának komplex programja csakis a helyi hagyományokra, az élő gyakorlatra, a helyi viszonyok szakszerű feltérképezésére alapozható.

A tradíciókat tekintve a korábbi területi – megyei, járási, városi és intézményi – továbbképzési gyakorlat, például a szakmai munkaközösségeknek és vitaköröknek a tanítóegyesületekig visszavezethető tevékenysége nagyon sok hasznosítható, a kiépülő továbbképzési rendszerrel jól integrálható szervezési, tartalmi és metodikai tapasztalatot kínált. Ennek a tevékenységnek a szervezői, irányítói a korábban járási, városi keretek között, ekkor azonban már megyei irányítással működő szakfelügyelők, a megalakuló továbbképzési kabinet státus szerint „külsőnek” mondott munkatársai voltak. A személyes jellegű szaktanácsadói munka és a továbbképző tevékenység, amely addig is fontos elemét jelentette tevékenységünknek, értelemszerűen nagyobb hangsúlyt kapott, alkalmasságuk megítélésének döntő szempontja lett. Állandó konfliktusforrást jelentett viszont az irányítás megkettőződése, a tanügyi ellenőrzések keretében ellátandó előírt iskolalátogatások és az új típusú feladatok összehangolása, ami gyakori súrlódásokhoz, illetve a szakfelügyelők esetenkénti túlterheléséhez vezetett.

A későbbi tervszerűbb és tudatosabb munka fontos alapvetését jelentette, közvetlenül a megalakulást követően, intézményünk első „nagy” vállalkozása: az egyes szaktárgyak és nevelési területek állapotának méréseken alapuló feltárása – a korabeli szakirodalom alapján (Ágoston, Nagy, Orosz), országos szaktekintélyek segítségével, de szakfelügyelő kollégáink kezdeményezésére, önerőre támaszkodva. Ennek a vállalkozásnak kortörténeti dokumentumai az általuk jegyzett füzetek, amelyek *A pedagógia időszerű kérdései Somogyban* című kiadványsorozatunkban láttak napvilágot – minden érintett intézmény számára hozzáférhetően, az intézményvezetés pedagógiai irányító munkáját segítő módon.

De ezekre az egzaktan mondható tényekre és szakmai elemzésekre épülhettek aztán a következő években szervezett szakmai fórumok, a helyi, területi munkaközösségi foglalkozások és a megyei szervezésű egyéves szakmai-módszertani és a kétéves komplex tanfolyamok. Egy ilyen tanfolyam szakszerű és igényes előkészítése, megszervezése, a meghívott vendégelőadók munkájának összehangolása, a tanfolyami munka irányítása, az egyes – pedagógiai-pszichológiai, szaktudományi és szakmódszertani jellegű – foglalkozások levezetése, a hallgatók munkájának komplex – szóbeli és írásbeli, záródolgozati teljesítményen alapuló – értékelése nagy kihívást és felelősséget jelentett az ezt vállaló szakember számára; a változó profilú szakfelügyelői-szaktanácsadói munka minőségét emelő, szemlélet- és gyakorlatformáló tevékenység volt ez a javából. A „nevelők nevelőinek” felkészítése részben megyei konzultációkon, részben a területileg illetékes pedagógusképző intézmények tanfolyamain történt, nagyrészt azonban példaértékű önképzésen alapult (*Kelemen és Tari, 1977; Kelemen, 1975e, 1977a, 1999, 2000*).

Továbbképzést szervező és irányító tevékenységünk másik kiindulópontja a feladatok holisztikus megközelítése, kezelése volt. Egységes, átlátható, ugyanakkor rugalmas megyei rendszerbe törekedtünk összefogni a pedagógus-továbbképzés sokszínű és többszintű gyakorlatát – az önképzés segítségétől a nevelőtestületi értekezleteken, az intézményi és területi munkaközösségeken át a különböző típusú szakmai fórumokig, megyei és képzőintézményi tanfolyamokig, valamint az alkotó pedagógiai tevékenységek támogatásáig terjedően. A fokozatosan kiépülő szervezeti keretek között a szakmaiság komplex értelmezése volt a vezérlő elv, tartalmi és módszertani vonatkozásokban egyaránt. Ez a felfogás diametrisan különbözött a szervezett és intézményesített pedagógus-továbbképzés korábbi egysíkú, ideológiai-politikai orientációjától, autoriter jellegétől. Nagy figyelmet szenteltünk a hiányos pedagógiai-pszichológiai-szociológiai ismeretek felfrísítésére, pótlására, a szaktudományok korszerű ismereteinek közvetítésére, a szakmódszertani, tantárgy-pedagógiai és oktatástechnológiai eszköztár megújítására, az ismeretek gyakorlati alkalmazására (*Kelemen és Tari, 1977; Kelemen, 1977a*).

Továbbképzési gyakorlatunk gazdag példatárából – volt év, amikor 60-70 munkaközösség tevékenységét és 35-40 megyei tanfolyamot szerveztünk; a megye pedagógusai-

nak több mint 35 százaléka vett részt szervezett kurzusokon – tanulságaik miatt is kettőt szeretnék kiemelni.

Első nagyobb szabású, sikeresnek tekinthető vállalkozásnak – már az 1969/70-es tanévtől kezdődően és több éven át – az új óvodai nevelési program bevezetésére, alkalmazására irányuló felkészülés szervezése és lebonyolítása volt – a kísérleti kipróbálással megalapozva, több csatornás tájékoztatás és felkészítés keretében. A vitacsoportokban, intézményekben szervezett foglalkozásokat az óvodai felügyelők, a vitakörvezetők és az intézményvezetők központi felkészítése előzte meg. Ezt egészítették ki – a továbbképzők speciális felkészítése révén – a program egyes részterületeihez (anyanyelvi, matematikai, környezeti, esztétikai, testi stb. nevelés, speciális feladatok) kapcsolódó, önképzésen alapuló, elmélyültebb munkát igénylő tanfolyamok. Az elméleti jellegű felkészítéshez minden esetben életszerű gyakorlati – bemutató, kiscsoportos – foglalkozások kapcsolódtak. Az óvodai nevelési program előkészítése a megye teljes óvodaitársadalmát átfogta, záloga volt az országosan is elismert, eredményes alkalmazásnak. Ezt a munkát saját, helyi óvodai szakértőink mellett országos szaktekinélyek (Szabadi Ilona, Pereszélyi Éva és mások), valamint az óvóképző intézetek szaktanárai is segítették (Kelemen, 1975b).

Az új óvodai nevelési program bevezetésének szervezési tapasztalataira épült az alsó tagozatos matematikaoktatás reformjának előkészítése, amely a Varga Tamás nevéhez fűződő komplex matematikatanítási kísérlet önkéntes helyi adaptációjától vezetett a bázisiskolai hálózat kiépítésén, illetve a program bázisiskolai tanítóinak tanfolyami felkészítésén át a gyakorlati alkalmazással összekapcsolt területi kurzusokig és konzultációs lehetőségekig. A munka oroszlánrészét – Varga Tamás és munkatársai mellett – a kaposvári Tanítóképző Intézet tanárai, a gyakorlóiskola tanítói és a bázisiskolák alsó tagozatos matematikai munkaközösség-vezetői vállalták (Kelemen, 1973b, 1974a).

Aligha túlzás ezeket az átfogó, a tájékozódást, a felkészítést és a gyakorlati alkalmazást egyaránt szolgáló, az érintett pedagógusok százait mozgósító programokat a későbbi – meglehetősen kevésbé sikeres és eredményes – NAT-implementáció előképének és gyakorlati előiskolájának tekinteni, amelyek tapasztalatai az idők folyamán, sajnálatos módon, feledésbe merültek.

A kollektív munkaformák mellett továbbképző tevékenységünkben nagy szerepet kapott az egyéni felelősség, az önálló tájékozódás, az önálló ismeretszerzés és -alkalmazás készségének és képességének fejlesztése. Tevékenységünk fontos területét jelentette a könyvészeti tájékoztatás (a Palmiro Togliatti Megyei Könyvtárral közösen jelentettük meg a *Pedagógusok Könyvespolca* című periodikát), az információs rendszer és az iskolai, pedagógiai könyvtári szolgáltatások javítása (Kelemen és Kisfaludi, 1973; Kelemen, 1973a, 1974b, 1977b), a pedagógiai kutatómunka elméleti megalapozása (Zsolnai, 1971).

Az alkotó pedagógiai gondolkodásmód és gyakorlat ösztönzését és segítségét szolgálták – a többi között – a megyei pedagógiai pályázatok, amelyekben a legsikeresebb években negyvennél is több pályázat elbírálására, illetve 15–20 pályamunka díjazására, jutalmazására került sor. A legjobb pályamunkák kiadványaink révén minden iskolába eljutottak, ösztönzést és módszertani segítséget kínálva az érdeklődő, tapasztalataik közlésére vállalkozó kollégáknak. Pályázataink mottója Apáczai Csere János gondolata volt: „A jó tanító nemcsak olvas, hanem ír is.”

Az alkotó pedagógiai gondolkodásmód és gyakorlat ösztönzését és segítségét szolgálták – a többi között – a megyei pedagógiai pályázatok, amelyeken a legsikeresebb években negyvennél is több pályázat elbírálására, illetve 15–20 pályamunka díjazására, jutalmazására került sor. A legjobb pályamunkák kiadványaink révén minden iskolába eljutottak, ösztönzést és módszertani segítséget kínálva az érdeklődő, tapasztalataik közlésére vállalkozó kollégáknak. Pályázataink mottója Apáczai Csere János gondolata volt: „A jó tanító nemcsak olvas, hanem ír is.” (Tari, 1971; Kelemen, 1977a)

A közlés, a szakmai publikálás lehetőségét számtalan formában igyekeztünk megteremteni. Kiadvány-sorozataink – *A pedagógia időszerű kérdései Somogyban*, *A pedagógia gyakorlati kérdései Somogyban*, *Az Iskola és a Levéltár*, *Oktatástechnikai kérdések* stb. – mellett fontos szerepet szántunk a közel tízéves, kitaró erőfeszítés eredményeként 1979-ben megjelentetett *Iskolai Szemlének*, amely ezt követően több, mint tíz éven át rendszeresen, negyedévente megjelenő, népszerű oktatáspolitikai-pedagógiai orgánuma volt Somogy megye pedagógustársadalmának (az első két év intézeti kiadványairól: Kelemen és Tari, 1977). A házilag előállított folyóirat első – 1979. évi összevont – számában például 39 somogyi szerző írása volt olvasható. A lap több gyakorló pedagógust indított el a nagyobb nyilvánosság felé, az országos szakmai orgánumok szerzői közé. Kiadói tevékenységünk letéteményese – 20 éven át – fáradhatatlan nyugdíjas kollégánk, a *Balaton Beszélgetések* című konferencia-sorozatot is útnak indító Tari János volt (Kelemen, 1975a, 1977a, 1977c, 1977d, 1989).

Végül: itt utalhatok azokra a Somogy megyei pedagógusokra, intézményekre, akik, amelyek – nyitottságuk, tájékozódásuk és tenni akarásuk révén – szerepet kértek, szerepet vállaltak különféle helyi kezdeményezésű vagy országos kísérleti programok kipróbálásában, adaptív továbbfejlesztésében. A már említetteken – óvodai nevelési program, komplex matematikatanítási kísérlet – túl, a teljesség igénye nélkül, utalhatnék a szentlőrinci iskolakísérlet adaptációiban, a kaposvári Tanítóképző Intézetben Zsolnai József által kimunkált anyanyelv-tanítási programban, az egész napos iskola, az iskola-előkészítő foglalkozások, az iskolaérettségi vizsgálatok, a korrekciós osztályok kísérleteiben való aktív közreműködésre; a Harsányi István által irányított helyi iskolapszichológus-képzési program (lásd: Harsányi és Gádorné, 1973) vagy a Bács-Kiskun megyei tanyai magnós program helyi adaptációira. (Mindezekről a már említett korabeli somogyi kiadványokban, elsősorban az *Iskolai Szemlé*ben számos közlemény, beszámoló olvasható. Megjegyzendő, hogy a Bács-Kiskun megyei program alap gondolata a Somogy megyei, nagyberki általános iskolában született meg, s *A Tanító Munkája* című szaklapban megjelent cikk nyomán keltette fel Schvób Péterék érdeklődését az új technikai lehetőség iskolai, alsó tagozatos alkalmazása iránt (Kelemen, 1975a, 1982, 1985).

A megye szakmai közvéleményének növekvő érdeklődését, nyitottságát az oktatáskorszerűsítési törekvések, a pedagógiai-iskolai kísérletek iránt számtalan tanulmányút, tapasztalatcsere-látogatás segítette. Képzletbeli térképünkön számos települést és intézményt jelölhetnénk meg – Szentlőrinctől Debrecenig, Szolnoktól a budai Meredek utcáig –, amelyek látókörtágító hatásuk révén hozzájárultak Somogy megye pedagógusainak, pedagógus-közösségeinek szellemi gyarapodásához.

A kibontakozó továbbképzési tevékenység kulcsszereplői, mint ezt a fenti példák is igazolhatják, a hagyományos (szak)felügyelői szerepből szaktanácsadói-szakértői szerepkörre áthangolódó felügyelő kollégáink voltak. A megújuló szakfelügyeletben rejlő lehetőségekkel élés, az új(abb) lehetőségek közös megegyezéssel, jó együttműködéssel – bár korántsem konfliktusok, viták nélkül – történő kiaknázása, a „tanuló szakfelügyelet” kialakítása volt intézetünknek talán a legnagyobb erőssége (Kelemen és Sótornyai, 1972; Kelemen 1973c). A felügyeleti munkával kapcsolatos másik „újításnak” pedig – a megyei művelődési osztály vállalkozó szellemű munkatársaival karöltve – a „pedagógiai felügyelet”, azaz az igazgatók és az intézmények pedagógiai munkáját segítő szakértői-

szaktanácsadói tevékenység – hazai és nemzetközi mintákat követő – „feltalálása”, kialakítása volt.

Ez utóbbi vállalkozás különösen ingoványos területekre vezetett, hiszen a tanácsai tanügyigazgatás „szent tehenének”, a mindenható általános tanulmányi felügyeletnek a megkérdőjelezését jelentette, és a tanácsai-szakigazgatási, valamint a pedagógiai-szakmai feladatok szétválasztásával – sokak vélekedése szerint – a korabeli közoktatás-irányítás rendjét veszélyeztette. Ebből eredt a munkánkat kezdettől végigkísérő konfliktusok leg-súlyosabbika, ám ez vezetett végül az 1976-ban már Pedagógiai Intézetté alakult továbbképzési kabinet „kísérleti intézménnyé” válásához. A Somogy megyei Tanács művelődési osztályával közös vállalkozásunk végül „közoktatás-irányítási kísérlet” címen nyert legitimitációt – művelődési minisztériumi és megyei tanácsülési jóváhagyással – 1979-ben, s keltett országos érdeklődést (Kelemen és Sótónyi, 1981; lásd még: Kelemen, 1978, 1979, 1985, 1999).

Energiaforrásainkat illetően utaltam már a megyei és a területi művelődési osztályokkal kiépült, többnyire zökkenőmentesnek mondható munkakapcsolatainkra, illetve a változó profilú szakfelügyeletnek az intézmény alapfeladataiban vállalt nélkülözhetetlen szerepére (nevek említésétől itt most eltekintek; erre vonatkozóan lásd: Kelemen, 1999).

Nem kevésbé fontos tényező volt azonban az a megyehatárokon átnyúló, kiterjedt kapcsolatrendszer, amely – az MKM és az OPI reformszellemű munkatársaitól a területileg „illetékes” pedagógusképző intézményeken (ELTE, Pécsi Tanárképző Főiskola, Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Főiskola, Kaposvári Tanítóképző Intézet, majd Főiskola, a Soproni és a Szarvasi Óvónőképző Intézet) és a továbbképzés társintézményein (Fővárosi Pedagógiai Intézet, a Zala, Veszprém, Hajdú-Bihar, Bács-Kiskun megyei továbbképzési kabinetek, intézetek) keresztül jó néhány „kísérleti iskoláig” és a gyarapodó külföldi kapcsolatokig, tapasztalatcsere-látogatásokig terjedően a hazai pedagógiai-oktatásügyi közelet integráns, számon tartott és megbecsült szereplőjévé tette intézményünket. Tanfolyamainkon, rendezvényeinken a különböző szakterületek, tudományterületek neves személyiségei vállaltak szerepet; megtisztelő és biztató figyelmük és segítőkészségük önmagában is presztízsnövelő tényezője volt munkánknak (Kelemen, 1999). Külön is említést érdemel a Magyar Pedagógiai Társasággal kialakult munkakapcsolatunk, együttműködésünk, személy szerint néhai Kiss Árpád és Simon Gyula segítő jóindulata. A Társaság Somogy megyei Tagozata, amelyben munkatársaimmal együtt többen is szerepet vállaltunk, „civil” rendezvényeivel, a hivatalos fórumokon kényesnek tartott témák napirendre tűzésével, megvitatásával segítette a „falak” (lásd a Kovács András-film szimbolikáját!) tágítását, a szabadabb véleménycserét (Kelemen, 1999).

Szívesen idézem fel egykori munkatársaim új megoldásokat kereső érdeklődését, példamutató tanulási hajlandóságát, szakmai igényességét, az egymás munkáját segítő „csapatjátékot”, amely intézményünket – az olykor rendkívül mostoha munkakörülmények ellenére is – ezekben az útkereső, nehéz években jellemezte (Kelemen, 1999).

A legnagyobb elismerést és ösztönzést azonban a megye pedagógusainak, szakmai közvéleményének az a – személyes tapasztalatokon alapuló – változása jelentette számunkra, amely a kezdeti gyanakvástól és bizalmatlanságtól az elfogadásig, az együttműködési készséggel, a szövetségessé válásig formálódott, alakult. Igen sok erőfeszítést tettünk az eredményes továbbképzések – és vélhető, várható pozitív hatások – erkölcsi és anyagi elismertetéséért, talán több, mint kevesebb sikerrel. Meggyőző bizonyítéka ennek, hogy a – kezdeményezésünkre is létrehozott – Somogy megyei Pedagógiai Díj első – 1979-es – kitüntetettjei olyan kollégák, „külső munkatársak” lehettek, akiknek múlhatatlan érdemei voltak szakterületük gondozásában, fejlesztésében, nevelőtársaik nevelésében. (Ázsóth Gyula korábban szakfelügyelő, iskolaigazgató, majd – nyugdíjas-ként – éveken át az általános iskolai igazgatók alkotó munkaközösségének vezetője, Lóczy István igazgató a középiskolai igazgatók munkaközösségének vezetője, dr. Muray

Jenőné gyógypedagógiai szakfelügyelő a logopédia országosan ismert szaktekinthelye, szakmai kézikönyvek szerzője volt [*Kelemen, 1999*].)

Természetesen voltak ellenfeleink, kemény vitáink is. Mindenekelőtt a tanácsi apparátusok és az intézményvezetők egy része által is támogatott pedagógiai konzervativizmus, amely a megélnéül és új szellemiségű továbbképzésekben „a pedagógusok túlterhelésének”, az „iskolai munka háttérbe szorulásának” a veszélyét láttatta. (Ennek a védekező, elhárító magatartásnak természetesen voltak valóságos, részben a korábbi negatív tapasztalatokon alapuló, részben pénzügyi, oktatásszervezési ellenérvei is, nem utolsósorban a továbbképzések elismerésének rendezetlensége, bizonytalanságai és a szűk költségvetési források miatt.)

Volt presztízsokokra visszavezethető féltékenység is – a tanácsi munkatársak körében – a változó szereposztás, a tanácsi irányítás „mindenhatóságának” csorbulása miatt. Voltak helyi és országos fenntartások és ellenlépések – egyes felső tanácsi vezetők, megyei és járási-városi pártbizottsági munkatársak, a Minisztertanács Tanácsi Hivatala részéről –, miszerint a felügyeleti rendszer, a tanácsi közoktatás-irányítás átalakítására irányuló tevékenység – kísérleti formájában is – bomlasztóan hathat, veszélyeztetheti, mivel megkérdőjelezi magát a politikai intézményrendszert, illetve annak egyik fontos elemét, az iskolák feletti totális ellenőrzést gyakorló tanácsi, illetve pártirányítást (*Kelemen, 1999, 2000*).

Jegyzet

(1) A Somogy megyei Pedagógus-továbbképzési Kabinet – a későbbi Pedagógiai Intézet – megalakulásának 40. évfordulója alkalmából a Kaposvári Egye-

temen rendezett konferencián (2009. december 4.) elhangzott nyitóelőadás szerkesztett változata.

Irodalom

Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Budapest.

Dobsi Attila (1990): *A pedagógiai intézetek kálváriája*. Budapest.

Halász Gábor (1988): *Az ifjúság nevelése és az oktatáspolitikai Magyarországon a hatvanas évek elején*. Budapest.

Halász Gábor (1992): Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat. Az oktatási törvénykezelés hazai történetéből. In: Balogh László (szerk.): *Évfordulók, események, 1971*. Budapest.

Harsányi István és Gádmóné Donáth Blanka (1973, szerk.): *A pszichológia az iskolai nevelés szolgálatában*. Somogy Megyei Továbbképzési Kabinet, Kaposvár.

Kardos József (2007): *Iskola a politika sodrásában. 1945–1993*. Budapest.

Kelemen Elemér (1971a): A pedagógus-továbbképzés új rendszeréről. *Somogy*, 1. sz. 60–66.

Kelemen Elemér (1971b): Továbbképzés. *Köznevelés*, 7. sz. 9–10.

Kelemen Elemér (1971c): Még egyszer a továbbképzésről. *Köznevelés*, 16. sz. 7–8.

Kelemen Elemér (1973a): Az iskolai könyvtárak helyzete Somogy megyében. In: Kelemen és Kisfaludi (1973, szerk.):

Kelemen Elemér (1973b): A tanítók és a továbbképzés. *A Tanító*, 2. sz. 20–22.

Kelemen Elemér (1973c): A szakfelügyeletről – menet közben. *Köznevelés*, 19. sz. 7.

Kelemen Elemér (1973d): A pedagógus-továbbképzés időszzerű kérdései. *Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 722–726.

Kelemen Elemér (1974a): Az új matematika-tantervek bevezetése előtt. *Pedagógusok Lapja*, 6. sz. 3.

Kelemen Elemér (1974b): A könyv munkaeszközünk. *Köznevelés*, 5. sz. 191–192.

Kelemen Elemér (1975a): A tudománypolitikai irányelvek érvényesítése Somogy megye pedagógiai gyakorlatában. *Somogy*, 3. sz. 39–46.

Kelemen Elemér (1975b): Az óvónők és a továbbképzés. Egy továbbképzési kabinet tapasztalatai. *Óvodai Nevelés*, 7–8. sz. 296–299.

Kelemen Elemér (1975c): A megye továbbképző intézmények fejlődése (1969–1974). *Pedagógiai Szemle*, 10. sz. 917–929.

Kelemen Elemér (1974d): Pedagógus-továbbképzés. *Köznevelés*, 33. sz. 11–12.

Kelemen Elemér (1977a): A Somogy megyei pedagógus-továbbképzés két éves útja. (A Somogy megyei Pedagógiai Intézet megalakulása és tevékenysége. 1969–1976). In: Kelemen Elemér és Tari János

(szerk.): *A Somogy megyei Pedagógus Továbbképzési Intézet évkönyve*. SPTI, Kaposvár. 11–25.

Kelemen Elemér (1977b): A pedagógusok önképzésének és továbbképzésének könyvtári bázisa. *Könyv és Nevelés*, 2. sz. 70–75.

Kelemen Elemér (1977c): A továbbképző intézetek kiadói tevékenységéről. In: Kelemen Elemér és Tari János (szerk.): *Széles úton. A megyei továbbképzési intézetek kiadványszerkesztőinek és oktatástechnológusainak II. Országos Konferenciája, Siófok, 1977. október 10–12.* SMPI, Kaposvár. 80–84.

Kelemen Elemér (1977d): A Balaton melletti pedagógiai és közművelődési tanácskozásként jelentőségéről. In: *Regionális tudományos tanácskozás. Siófok, 1977.* Kaposvár. 149–151.

Kelemen Elemér (1978): Új feladatok előtt a pedagógus-továbbképzés. *Somogy*, 3. sz. 51–54.

Kelemen Elemér (1979): A pedagógusképzés és -továbbképzés továbbfejlesztésének lehetőségei. In: *Személyiségformálás és hivatásra nevelés a pedagógusképzésben*. I. Plenáris ülések és I. szekció. A nevelőmunka fejlesztésének aktuális kérdései. KLTE Könyvtára, Debrecen. 123–145.

Kelemen Elemér (1982): A szentlőrinci kísérlet Somogy megyében. *Iskolai Szemle*, 2. sz. 47–61.

Kelemen Elemér (1985): A közoktatás fejlesztése – kísérletek Somogyban. In: *Társadalom – iskola – nevelés. III. Nevelésméleti Munkaértekezlet, Zánka. Budapest. 187–193.*

Kelemen Elemér (1989): Levél az Iskolai Szemle szerkesztőségének (az Iskolai Szemle tízéves jubileuma alkalmából). *Iskolai Szemle*, 2. sz. 5–9.

Kelemen Elemér (1998): Gondolatok a megyei pedagógiai intézetek „előtörténetéről”. In: Rónay Edit (szerk.): *Hagyomány és megújulás. A Baranya Megyei Pedagógiai Intézet negyedszázada.* Pécs. 37–42.

Kelemen Elemér (1999): Szemelvények egy „kabinos” emlékirataiból. In: Petrovics István (szerk.): *A pedagógiai szakmai szolgáltatás 30 éve Somogyban (1969–1999)*. Kaposvár. 11–22.

Kelemen Elemér (2000): A pedagógus-továbbképzési kabinetek létrejötte. In: Balogh László (szerk.): *A jezsuita tanügyi szabályzattól napjainkig. Tanulmányok.* Budapest. 111–117.

Kelemen Elemér (2003): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). A korszak „oktatási reformjainak” természetéről. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 25–32.

Kelemen Elemér (2008): A magyar nevelésügyi kongresszusok története. *Iskolakultúra*, 18. 1–2. 50–57.

Kelemen Elemér és Sótonyi Sándor (1972): A felügyeletről. *Köznevelés*, 5. sz. 11–12.

Kelemen Elemér és Sótonyi Sándor (1981): Közoktatás-irányítási kísérlet Somogyban. *Köznevelés*, 42. sz. 11–12.

Kelemen Elemér és Tari János (1977, szerk.): *A Somogy megyei Pedagógus Továbbképzési Intézet évkönyve*. Kaposvár

Setényi János (1992): Az 1961. évi III. Oktatási törvény politikai vázlata. In: Balogh László (szerk.): *Az oktatási törvényhozás hazai történetéből. Évfordulók, események 1991.* Budapest.

Tari János (1971, szerk.): *Somogy megyei pedagógusok pályamunkái 1970.* Kaposvár.

Zsolnai József (1971): *Bevezetés a pedagógiai kutatómunka módszertanába.* Kaposvár.

Egy ortodox zsidó közösség a helyi társadalomban

A hazai zsidóság történetének alapvető forrását jelentik a népszámlálások világviszonylatban egyedülállóan részletes nyomtatott táblái (1), különös tekintettel arra, hogy Európa népszámlálásainak nagy része nem tartalmaz felekezetspecifikus adatokat, noha a zsidóság modernizációs szerepe, illetve a katolikus/protestáns háttérű csoportok eltérő szerepe a polgári fejlődésben Max Weber óta minden európai és amerikai társadalomtörténeti vizsgáldás egyik fő problémáját jelentik (lásd: Colin, 2006).

A kutatás kerete

A magyarországi zsidóság 1945 előtti társadalmáról már a népszámlálások nyomtatott adatai is messzemenően tájékoztatnak. Az 1869., 1880., 1890., 1900. és 1910. évi népszámlálások az izraelita felekezetű lakosság adatait – minthogy a dualista Magyarország a felekezetek közötti egyenlőség és viszonyosság iránt elkötelezett liberális rendszer volt – szigorúan ugyanolyan szerkezetben hozta nyilvánosságra, mint a többi felekezetek adatait: elsősorban olyan táblák részeként, melyek az egyes iskolázottsági vagy foglalkozási csoportok felekezeti összetételét mutatták be. Az 1920-as és 1930-as népszámlálást követő publikációk már külön táblákba sorolva is megjelenítették azokat az adatokat, melyek az antiszemita „diskurzus” középpontjában álltak, például a zsidók arányát különféle ágazatokban. Az 1941-es népszámlálás már a zsidótörvények szerint is közli a zsidók adatait. Azt, hogy az egyes területeket mennyire tekinthetjük a neológia és mennyire az ortodoxia, illetve a status quo által befolyásoltnak, nem tudhatjuk meg a népszámlálásokból, de például a zsidó lexikonból igen. (2)

Ezeket a nyomtatott népszámlálási táblákat a történetstatistika, a társadalomtörténet, a gazdaságtörténet, a történeti szociológia és az oktatástörténet egyaránt használatba vette (lásd például: Andorka, 1982; Karády, 1994; Gyáni és Kövér, 2003), de alig találunk példát (3) a népszámlálások nem nyomtatott háttéranyagának felhasználására.

Pedig ezek – szerencsés esetben – az ország egészére minden korábbinál részletesebb, alaposabb kép bemutatására adnak lehetőséget – kevésbé szerencsés esetben egy konkrét probléma egy konkrét helyszínen való körüljárását teszik lehetővé.

A publikálatlan táblák a megyei kombinációban megjelent két-három dimenziós táblák kisvárosi és járási szintű részletezései éppúgy lehetnek, mint a csak országos kombinációban megjelent sokdimenziós táblák megyei részletezései.

Gyakorlatilag – Fiume kivételével – a teljes országra kiterjedő adatbázist készíthetünk az iskolázottság felekezet-specifikus tanulmányozására, mely – ellentétben a nyomtatott népszámlálásban fellelhető három-négy dimenziós táblákkal, valójában öt dimenziós: teljes kombinációban mutatja be – 1910-re vonatkozóan – a megyék, a nemek, az iskolai végzettségek, a felekezetek, a korcsoportok egymásra vonatkoztatott adatait (Karády és Nagy, 2003, 2004, 2006).

Ezen az alapvető regionális elemzésen túl izgalmas és sokszínű képet nyerhetünk az egyes városok zsidóságáról is. Ezekben a kötetekben ugyanis nemcsak a megyék, de a

törvényhatósági jogú városok adatai is ötdimenziós bontásban szerepelnek. S ezek nemcsak olyan nagyvárosok, mint Pécs, Székesfehérvár, Győr, Sopron, Pozsony, Szabadka, Újvidék, Zombor, Hódmezővásárhely, Szeged, Kecskemét, Kassa, Miskolc, Nagyvárad, Debrecen, Szatmárnémeti, Arad, Temesvár, Kolozsvár, de olyan kicsik (4) is, mint Komárom, Selmecbánya, Baja, Versec, Pancsova, Marosvásárhely. Rendkívül differenciált képet nyerhetünk a kisvárosi zsidóságról is: az iskolázottságra vonatkozó felekezet-specifikus adatok is rendelkezésünkre állnak. Csak néhány példát szeretnénk felvillantani.

A több mint 55 százalékban román anyanyelvű, háromezres lakosságú erdélyi Abrudbányán a lakosság 1,2 százalékát kitevő zsidók iskolázottságát csak azzal az anyanyelvi aggregátummal érdemes összevetni, amelyikhez a zsidók tartoztak, tehát a magyarral. A magyar anyanyelvű férfiaknak 16 százaléka elvégezte a négy középiskolát, az izraelita felekezetűek körében ez 13 százalékot tett ki. Az izraelita férfiak 6,7 százaléka érettségizett: a 8,7 százalékos magyar átlagtól tehát ez is elmaradt. Ezzel szemben az izraelita felekezetű nők 25 százalékos négy középiskolai végzettsége messze meghaladja a magyar anyanyelvűek átlagos 11,15 százalékos 4 középiskolai végzettségét.

A szinte kizárólag magyar anyanyelvű, katolikus – s hasonlóképpen csak 1,5 százalékos zsidósággal rendelkező – tizenhétézres bácskai gabonakereskedelmi központban, Magyarkanizsán a legalább 6 középiskolát végzett férfiak körében a zsidók felülreprezentációja kilencszeres, míg a nőké hatszoros. Ezzel szemben, ha a legalább négy középiskolát végzettek vizsgálgjuk, ez kiegyenlítődik: a férfiak 12-szeresen, a nők 13-szorosan verik az átlagot.

Némileg más modellt jelez a felvidéki pénzverőhely, a négyezeröttszáz lakosú Körömcébánya, ahol a lakosság harmadát kitevő magyarság igen iskolázott: a férfiak 18 százaléka érettségizett, s 36 százaléka legalább négy középiskolát végzett. A lakosság 6 százalékát kitevő izraelita felekezetűek a 8 középiskolai kategóriában 0,7-es, 0,8-es szorzóval alulreprezentáltak a magyarokhoz képest, de a négy középiskolát végzett kategóriában mind a férfiak, mind a nők behozták ezt a hátrányt.

Ezek a települések természetesen nem reprezentálják a magyar városokat, de a zsidók aránya, illetve a települések anyanyelvi összetétele és az e településeken folyó gazdasági tevékenység jellege erősen eltérő. A legfontosabb közös sajátossága e települések iskolázottságának, hogy a zsidókat jellemző iskolázottsági felülreprezentáció a nők vonatkozásában a négy középiskolai végzettségénél, gyakorlatilag tehát a polgári iskolai végzettségénél igaz.

A zsidóság mikrotársadalma a helyi mikrotársadalomban még inkább értelmezhető, ha nemcsak az iskolázottságot, hanem az összes – népszámlálások által regisztrált – modernizációs mutatót megvizsgáljuk.

Berettyóújfalu mint példa

A mindennapiságban érzékelhető „helyi társadalom” leginkább nyilván a kis falvakban ragadható meg, ahol úgymond mindenki ismeri egymást.

Elemzési példaként mégsem ilyen kis – mondjuk 1000 fő alatti – települést választottunk; egyrészt azért, mert az egészen kis települések teljes esetlegességeiből csak reménytelenül sok esettanulmány után lehetne valamiféle általánosítható tanulságot levonni, részben pedig azért, mert a kínálkozó forrásanyag – a kéziratoss népszámlálási anyagok – értelemszerűen nem használhatók, ha egy faluban egy foglalkozási kategóriába csak egyetlen ember esik. Ideális méretként egy tíz-húsz ezres nagyságrendű települést kívántunk választani, azon belül olyat, amelynek jelentős – 5 százalék feletti – zsidó kisebbsége van, s közülük is olyat, amely a trianoni Magyarországon volt, hiszen két háború közötti adatokat mindenképpen vizsgálni akartunk. E kombinált kritériumok alapján az alábbi települések jöhettek szóba: Balassagyarmat (5), Berettyóújfalu, Derecs-

ke, Hajdúnánás, Keszthely, Kisvárd, Mátészalka, Nagykálló, Nyírbátor, Paks, Sáros-patak, Sárvár, Tiszavasvári, Újfehértó.

A zsidó lakosság rendkívül magas aránya miatt atipikusnak számít Kisvárd, valamint Balassagyarmat, Mátészalka, Nyírbátor – őket tehát kizártuk. Amikor elkezdtük abc-ben megvizsgálni a településeket, a rájuk utaló hitközségi irodalmat (*Haraszt, é. n.*), azt is céljaink közé vettük, hogy – legalábbis elsőként – olyan települést találjunk, ahol ortodoxok és nem neológok laktak.

Az abc véletlene (6) első helyre Berettyóújfalut helyezi. Elsőként megvizsgáltuk a nyomtatott népszámlálási anyagokat. Mint említettük, az 1941-es népszámlálás ment a legtovább a zsidók leírásában: háromféle adatot is közölt a zsidókkal kapcsolatban: az izraelita vallású népességét, a zsidótörvények értelmében zsidónak számító népesség adatait és a jiddis anyanyelvű népesség adatait.

A zsidótörvények alapján zsidónak számító és izraelita felekezetű népesség egymáshoz viszonyított aránya a kitérés gyakoriság, a vegyes házasság, a vallásvesztés és szekularizáció egyik legfontosabb indikátora – mégpedig nemcsak azok vonatkozásában, akik a zsidótörvények értelmében zsidónak számító keresztények, hanem a többiek vonatkozásában is, hiszen a zsidónak számító keresztények jelenléte a helyi társadalomban a zsidó–keresztény társadalmi érintkezések gyakoriságát és intenzitását a nem konvertáltak vonatkozásában is erősen megnöveli.

Ennek alapján megítélhető az egyes települések zsidóságának asszimilációs indexe, és összehasonlítható a környező járás, megye, ország adataival. Berettyóújfaluban a zsidónak minősített népesség 0,6 százaléka volt keresztény, a járás zsidóinak ezzel szemben 2,1 százaléka, a megye (7) zsidóinak 3,2 százaléka – ami annak jelzése, hogy egy alacsony asszimilációs indexű térség még homogénebb központjáról van szó, hiszen az országos átlag 12,4 százalék. A zsidóságban élő nagyon tradicionális csoport arányát még az is jelzi, hogy a faluban 1,5, a járásban 1,2, a megyében 0,75 százalék vallotta magát jiddis anyanyelvűnek (dr. Pálházy László munkáját közli: *Kepecs*, 1993, 110. o.).

Minthogy a legtöbb adatunk az 1920-as népszámlálás idejéből maradt meg, a kép, amit bemutatunk, elsősorban erre az időpontra vonatkozik. Látni fogjuk azonban az ide vezető demográfiai és társadalomtörténeti utat, s némileg a következő évtizedek – pontosabban az 1944-et megelőző negyed évszázad – felé mutató trendet is.

Berettyóújfalu meghatározó mértékben – 1920-ban lakossága több mint háromnegyedét tekintve – református település. Két jelentősebb kisebbsége van, a lakosság mintegy tizedét kitevő zsidóság és mintegy tizenketted részét kitevő katolikusság. A többi felekezet jelenléte – talán a két százalékot kitevő, s Erdély közelségére utaló görög katolikusságot leszámítva – elhanyagolható. (8)

1. táblázat. Felekezeti arányok Berettyóújfaluban

| | 1910 | 1920 | 1910 | 1920 | Növekedés |
|-----------------|------|------|--------|--------|-----------|
| Római katolikus | 532 | 756 | 6,2% | 8,3% | 1,42 |
| Görög katolikus | 85 | 55 | 1,0% | 0,6% | 0,65 |
| Református | 6523 | 6974 | 76,0% | 76,4% | 1,07 |
| Evangélikus | 71 | 59 | 0,8% | 0,6% | 0,83 |
| Görögkeleti | 253 | 218 | 2,9% | 2,4% | 0,86 |
| Unitárius | 2 | 2 | 0,0% | 0,0% | 1,00 |
| Izraelita | 1041 | 1003 | 12,1% | 11,0% | 0,96 |
| Baptista | 72 | 65 | 0,8% | 0,7% | 0,90 |
| | 8579 | 9132 | 100,0% | 100,0% | 1,06 |

Gyerekszám

A zsidók számának növekedése – ez abszolút számokban úgy tükröződik, hogy a zsidók száma az 1840-es 125-ről 1880-ig 511-re, 1910-ig 1041-re nőtt, hogy 1920-ra – nyilván világháborús veszteségként – 1003-ra csökkenjen, majd 1930-ra 1083-ra nőjön (9) – a századfordulót megelőző évtizedekben a magas születésszám eredménye. Az idősebb nők – a népszámlálás özvegy és férjes nőket különböztet meg, de ez természetes életkori különbözőséget is jelent – gyerekeinek száma lényegesen magasabb, mint a településen átlagosan. Az önmagában természetesen még nem különbség, hogy az 1920-ban élő zsidó özvegyasszonyoknak 4,60, a nem zsidóknak 4,59 gyermeke született addig átlagosan, de az már igen, hogy közülük a számlálás időpontjában a zsidók közül 3,23, a nem zsidók közül viszont csak 2,34 volt életben. Ez azt jelenti, hogy az idősebb nemzedékben a zsidók – alacsonyabb gyermekhalandóságuk és magasabb várható élettartamuk következtében – egyetlen nemzedék alatt több, mint 1,61-szorosra bővítették létszámukat, a nem zsidók viszont ugyanekkor csak 1,17-szorosra.

A fiatalabb nemzedékben a zsidó nők 4,36 gyereket szülnek, a nem zsidók pedig 3,82-ot. Az újabb nemzedéknél tehát a gyorsan növekvő ortodox közösség már a tényleges szülésben is meghaladja a nem zsidókat. Az életben maradt gyerekeknél még nagyobb a különbség: 3,32-os szám jellemző a zsidókra és 2,37 a nem zsidókra. Tehát – noha a férjes nők átlagosan több évtizeddel fiatalabbak, mint az özvegyek, s így szüléseik is a sokkal jobb egészségügyi körülményekkel jellemezhető századfordulós, illetve az az utáni évtizedekre esnek – továbbra is igen nagy marad a nem zsidók gyermekhalandósága.

Mindez részletezve persze azt jelenti, hogy az ortodox zsidó közösségben – a közhiedelemmel ellentétben – nagyobb az egyes családok gyerekvállalása közötti szórás, nagyobb az átlagtól való eltérés, mint a nem zsidók között. Az idősebb nemzedékben a gyermektelenség és az egygyermekesség éppen annyira jellemzi a zsidókat, mint a többi felekezethez tartozókat, azaz a zsidóság-nak is van egy ilyen értelemben modern csoportja.

A 2-3 gyermekes család a zsidók körében szignifikánsan ritkább, mint a nem zsidóknál, s az ennél több gyerekesség sokkal jellemzőbb a zsidókra. A fiatalabb nemzedékben a gyermektelenség aránya egyezik meg az átlaggal, az 1-3 gyerekesek aránya már alacsonyabb, az ennél több gyerekeseké magasabb.

A zsidó nők körében alacsonyabb a halandóság is. Ezt az is mutatja, hogy a zsidó férfiak lényegesen magasabb életkorban özvegyülnek meg. A katolikus férfi özvegyek 57, a reformátusok 61, a zsidók viszont 67 éves átlagéletkorúak. A 60 feletti zsidók

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy a katolikus és zsidó kisebbség felülreprezentált a község és a járás iskolázott társadalmában. A két felülreprezentáció azonban eltérő természetű: a katolikusok között az ide helyezett érettségizett, de még inkább főiskolát végzett tisztviselőcsoportok jelentik az iskolázottsági elitet, a zsidók között viszont a helyi társadalom szerves polgári fejlődéséből kinövő négy középiskolai osztályt végzett csoport. Az idősebbektől a fiatalabbak felé haladva a katolikusok zsidókkal szembeni fölénye a felső csoportokban is mérséklődik. A helybéli gyermeknépesség iskolázottsága alapján az is leszögezhető, hogy a zsidók mobilitása a leggyorsabb, a katolikusoké viszont a többségi népesség alatt marad.

nagyobb arányt tesznek ki a felnőtt népességben, mint bármely más aggregátum hatvan feletti népessége.

Urbanitás

Talán meglepő, hogy egy falu zsidóságával kapcsolatban urbanitásról beszélünk, de ez mégis indokolt, hiszen a települési koncentráció mindig relatív. A berettyóújfalui zsidóság a terület egyik legjelentősebb zsidó közössége volt, hiszen a berettyóújfalui járás zsidóinak kétharmada, a Trianon után Magyarországhoz tartozó kicsiny Bihar megye zsidóságának harmada berettyóújfalui volt. A nem zsidó népesség egyetlen csoportja sem tömörült ilyen intenzíven Berettyóújfaluba. A járásbéli reformátusoknak és a katolikusoknak egyaránt 23 százaléka, a megyebelieknek egyaránt 5 százaléka tömörült itt – azaz a zsidók másfélszer urbanizáltabbak a keresztényeknél. Ráadásul a berettyóújfalui zsidók szinte kizárólag Berettyóújfalu belterületén éltek, mindössze 4 zsidó lakott Berettyóújfalu külterületén, a külterületi népesség alig fél százalékát téve ki.

Az „urbanitás” – mely országos átlagban ismert, de döntően a nagy neológ tömbökre, elsősorban Budapestre szoktak hivatkozni – tehát még itt, keleten (az ortodox zsidóság esetében) is leginkább a zsidóság sajátossága. Berettyóújfalu lakosságának 10,98, a járás lakosságának 3,89, a csonka megye lakosságának 2,85 százaléka zsidó.

A település népességnövekedéséről tudni illik, hogy az 1869-et követő fél évszázadban 58,5 százalék volt, míg a járás és a megye lakossága egyaránt csak 30 százalékkal nőtt. Másképpen nézve, az 1920-as lakosságszám Berettyóújfalun az 1900-as érték 118 százaléka, a járás és a megye lakossága viszont annak csak 109 százaléka.

A városok Magyarországon mindig is a magyarosodás, a magyar anyanyelvűvé válás legfontosabb színterei voltak. A megye lakosságánál a vidéki zsidók már a századfordulón is sokkal nagyobb arányban magyar anyanyelvűek, hiszen Bihar férfilakosságának csak 52,8 százaléka magyar, a zsidók viszont 96,3 százalékban magyar anyanyelvűek. A zsidó iskolákban dolgozó tanítók (24 fő) és tanítónők (2 fő) kivétel nélkül magyar anyanyelvűek, a 22 rabbiból pedig 21 magyar anyanyelvű. A térség nagyvárosában, Nagyváradon (10) ugyan még nagyobb arányban (98,3 százalékban) magyar anyanyelvűek a zsidók, de minthogy Nagyvárad (1910-ben) 90 százalékban magyar város, ez sokkal kevésbé felekezetspecifikus jelenség.

A századforduló magyar nemzetállama és nyelvi értelemben magyarosító közigazgatása és ideológusai számára hihetetlenül fontos tapasztalat, hogy nemcsak a nagyvárosi neológ zsidók magyar nyelvűek, hanem a vidéki ortodox közösségek is. A kortársak gyakran emlékeztettek rá, hogy a magyarok csak azért vannak többségben Magyarországon, mert a zsidók nagy többsége már nem német, hanem magyar anyanyelvű. Úgy tűnik, ez Bihar izraelita felekezetű és magyar nemzetiségű népességére is igaz.

Hogy a zsidók milyen nagy arányban voltak német – pontosabban jiddis – anyanyelvűek még a 19. század utolsó harmadában is, mutatja, hogy míg a magyar nemzetiségűeknek alig 3,8 százaléka, addig a magyar zsidóknak 41,8 százaléka tudott németül. Az akkori viszonyok között – s különösen a vidéki zsidóknál, ahol ekkoriban még nem lehet tömeges polgári iskolai vagy középiskolai végzettségről beszélni, hiszen 1910-ben is csak a zsidó férfiak 12 százaléka végzett négy vagy annál több középiskolai osztályt – ez semmi mással nem magyarázható, mint a német ajkú közösség nagyarányú nemzeti identitásváltásával. (A jiddis nemzetiség elhagyásának mutatószáma a nőknél, ahol az iskolázottság hatása még kisebb, pregnáns. Míg a megyebeli németül tudó magyar nők a németek számának 4,3-szeresét teszik ki, addig a németül tudó magyar zsidók a német zsidók számának 10,4-szeresét érték el.)

1920-as adat szerint a nem magyar anyanyelvű zsidók elhanyagolhatóan kevesen, az egész csonka megyében is csak 31-en voltak, s mindössze 3 nem tudott közülük magya-

rul, durván egyharmadukra jellemző volt viszont, hogy a magyaron kívül másféle nyelvet is beszéltek. (11) (Ez ahhoz képest igen sok, hogy a magukat szintén zömében magyar nemzetiségűnek nyilvánító katolikusoknak csak tizede, de az evangélikusoknak is kevesebb, mint harmada beszélt idegen nyelven.)

Iskolázottság

Karády Viktor kutatásai az elmúlt évtizedben országos és budapesti adatok, valamint néhány nagy neológ aggregátum adatai alapján bebizonyították a zsidók felülreprezentációját a középiskolákban s a középiskolázott népességben. Mindeztől még sor viszont ilyen kistéleplési és ilyen egyértelműen ortodox háttérű közösség felüliskolázottságának mérésére. (12)

Vizsgáljuk meg elsőként a férfiak iskolázottságát. A leggyengébben iskolázottak – természetesen, hiszen a lakosság zömét teszik ki – a reformátusok: közülük kevesebb, mint 3 százalékuk van érettségije (beleértve most az érettségit nem adó, de szintén 18-19 éves korig tartó iskolázást jelentő tanítóképz-öntézetű végzettséget is). Lényegesen jobban áll a zsidó népesség, melynek 7,8 százaléka érettségizett. A zsidók tehát – annak ellenére, hogy ortodox közösségről van szó – ekkorra már hozzák az országos mutatóknak megfelelő felüliskolázottságot. (Az iskolázottak jelenléte a zsidó népességben 1,41-szer magasabb, mint a település átlaga).

Az országos átlagtól nagy eltérést mutat a katolikus aggregátum igen magas – a katolikusok 28 százaléka kiterjedő – érettségizettsége. (A katolikusok országos átlagban ugyanannyira iskolázottak, mint a reformátusok, ezen belül a magyar katolikusok ugyan jobban állnak, de közel sem ennyire.) Nyilvánvaló, hogy itt nem önmagában a katolikus népesség kisebbségi mivolta hat, hanem valami más tényező is, például az ide települt tisztviselők magas iskolázottsága. (Ugyanezt mutatja a településen lakó néhány kisebb protestáns felekezethez tartozó népesség rendkívüli iskolázottsága. Valamennyi unitárius érettségizett, s az evangélikusok 21,7 százaléka is jellemző ez. A másik véglet az egyáltalán nem polgárosult görög katolikus és görögkeleti népesség, ahol egyetlen érettségizettet sem találunk – s polgárit/négy gimnáziumot is csak a görög katolikusok 4 százaléka végzett.)

A négy középiskolai osztályos végzettségűnél, ahol az itt született helyi zsidó kispolgárság iskolázási ambíciója, például polgári iránti igénye is megjelenik, a katolikus-zsidó erőssorrend megfordul: a katolikusok csak 2,5-szeresen, a zsidók 2,8-szeresen múlják felül a településre jellemző átlagot.

Minél inkább haladunk az értelmiségi elitre jellemző túliskolázási mutatók felől a kispolgárságra jellemző túliskolázási mutatók felé, annál inkább a zsidók felé billen a mérleg a katolikus népességgel szemben is. A főiskolát végzett népességben a zsidók még nyolcszoros hátrányban vannak a katolikusokkal szemben, az érettségizettek csoportjában e hátrány már csak másfélszeres, a négy középiskolát végzeteknél pedig már a zsidók vannak másfélszeres fölényben, s a hat elemi végzetek között is van némi zsidó fölény. Viszont az analfabetizmus – nyilván az öregek között – a katolikusok 16, a zsidók 13 százalékát jellemzi csak. Utóbbi adat azt jelenti, hogy az idős ortodoxok csak héber betűkkel tanultak meg írni-olvasni, s ezt a népszámlálás analfabetizmusként értékelte. (A katolikusok analfabetizmusa a fiatalabb nemzedékben csak lassan csökken, a zsidóknál viszont teljesen eltűnik.)

Mindez azt is jelenti, hogy a zsidó közösség tagjai átlagosan 5,1 évet, a katolikuséi 7,8 évet jártak iskolába.

A felülreprezentáció jelenségét korcsoportosan is vizsgálhatjuk, ha nem is települési, de járási adaton. Kitűnik, hogy a középnemzedékhez tartozó (40–59 éves) főiskolázottak közül a katolikus tisztviselő-értelmiség jelenléte révén a katolikusok még magasabban

iskolázottak, mint a zsidók, hiszen a katolikusoknak 7, a zsidóknak viszont csak 4 százaléka végzett felsőfokú intézményt e generációból. (A református többségnek persze csak 1 százaléka). A legalább érettségizettek kategóriájában a katolikusok is, zsidók is 10 százalékos értékkel szerepelnek, míg a reformátusok pusztán 2 százalékkal. Ahogy közeledünk viszont a polgári rétegekre jellemző műveltséghez, a katolikus fölény a zsidó fölénynek adja át helyét. Ugyanis nyolcnál kevesebb középiskolai osztályt ugyanannyi katolikus végez, mint nyolc középiskolai osztályt, a zsidóknál viszont a nyolcnál kevesebb középiskolai osztályt végzettek száma a nyolc középiskolai osztályt végzettek számának kétszerese: azaz a zsidók sokkal jellemzőbben végeztek négy vagy hat polgárit, illetve pusztán alsóközépiscolát, mint a katolikusok.

A később iskolába kerülő (a vizsgált időpontban 20–39 éves) nemzedékben a katolikusok fölénye a legfelső csikban is csökken, hiszen e nemzedék katolikusainak 5,2, zsidóinak pedig 4 százaléka végzett főiskolát, az érettségizett népességben pedig már egyértelműen vezetnek a zsidók, hiszen – a főiskolát végzetteket nem számítva – a katolikusoknak 6,4, a zsidóknak nem kevesebb mint 12 százaléka középiskolát végzett. A legalább középiskola négy osztályát végzett csoportban pedig a zsidók 32 százalékával szemben a katolikusoknak mindössze 18 százaléka áll.

Rádásul az is valószínűsíthető, hogy az iskolázott zsidók a helybeli zsidók gyerekei, az iskolázott katolikusok között viszont – a fiatal nemzedékekben is – sok az ide helyezett tisztviselő. Ezt onnan következtethetjük ki, hogy a 15–19 éves korosztály legalább négy középiskolát végzett százalékos értéke a zsidóknál teljesen megegyezik a húszas éveikben járók hasonló adatával – azaz 30 százalék. Vagyis a középiskolába járó zsidó tinédzserekből lesz a helyi fiatal zsidó elit. A katolikusok közül viszont e korcsoportból alig 9 százalék végezte el a negyedik középiskolát, a húszas éveikben járók közül viszont 18 százalék. A 9 és 18 százalékpont közötti különbségből 1-2 százalékot talán magyarázhat az, hogy a katolikusok rosszabbul tanulnak, tehát évet veszítenek, de többet – a matematika törvényei szerint – semmiképpen sem. Ez azt jelenti, hogy – zsidó kortársikkal ellentétben – a húszas éveikben járó iskolázott katolikusok jelentős százaléka máshonnan jön ide.

A 15–19 éves és a 40–59 éves korcsoportok iskolázottságának összevetése a társadalmi mobilitás felekezetspecifikus oldaláról is szolgáltat adatokat, hiszen a 15–19 évesek jelentős része nyilván helybeli szülők eltartottja. Ha feltételezzük, hogy az iskolázott szülők minimálisan saját szintjükre juttatják el gyerekeiket, akkor amennyivel bővebb a 15–19 éves csoport négy középiskolai végzettsége a 40–59 éves csoporténál, annyival nagyobb a feltételezhető társadalmi mobilitás – ők ugyanis szükségszerűen kevésbé iskolázott családokból jönnek. Kiténik, hogy míg a katolikusoknál a diák korú négy középiskolai osztályt végzettek aránya pusztán 65 százaléka a szülő korú középiskolázottak alapján várható adatnak, addig a zsidóknál ez 147 százalék. Azaz míg a helybeli katolikus középiskolás népességet egyértelműen az iskolázott katolikus szülők gyerekei alkotják, addig a helybeli zsidó középiskolás népességet legalább részben a kevésbé iskolázott helybeli zsidók gyermekei. A zsidó népesség társadalmi mobilitása erősebb, mint a katolikusé. Míg az iskolázottsági erőssorrend szempontjából a többségi református népesség minden csoportban a zsidók és katolikusok alatt marad, 140 százalékos mobilitási mutatója megközelíti a zsidókéét. (Érthető: alulról gyorsabban lehet jönni felfelé...)

A polgárosodottság jele a nők iskolai végzettségének mértéke. Míg a katolikus nőknek 4, a zsidó nőknek csak 1 százaléka rendelkezett nyolc középiskolai osztályos végzettséggel. Ez azt jelzi, hogy a katolikusoknál a felülreprezentáció közel ötszörös, a zsidóknál csak 1,2-szeres. A nőknél is jellemző, hogy az alacsonyabb iskolai fokozatban nagyobb erővel vannak jelen a zsidók, a négy-hat középiskolás végzettségénél már 3,6-szeres a katolikusok fölénye, viszont 2,2-szeres a zsidók fölénye. Azaz, míg a férfiaknál az „értelmiségi” és a „polgári” szintű iskolázottságot vizsgálva a katolikusok

és a zsidók helycseréjéről beszélhetünk, addig a nőknél a katolikusok mindkét fokozatban erősebbek maradtak.

Ha a korcsoportokat is megvizsgáljuk a járási táblázatban, akkor kiderül, hogy a legáltalább négy középiskolai osztályos végzettség szempontjából a katolikusok fölénye csak a közép- és középfelsőosztályban egyértelmű, a fiatal nemzedékben a zsidók és katolikusok felülreprezentációja már erősen közelít, a diáknépességben pedig már látványosan erősebbek a zsidók, hiszen a 15–19 éves zsidó lányok negyede már négynél több középiskolai osztályt végzett, míg a hasonló katolikusoknak csak egyhetedede mondhatja ezt el magáról.

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy a katolikus és zsidó kisebbség felülreprezentált a község és a járás iskolázott társadalmában. A két felülreprezentáció azonban eltérő természetű: a katolikusok között az ide helyezett érettségizett, de még inkább főiskolát végzett tisztviselőcsoportok jelentik az iskolázottsági elitet, a zsidók között viszont a helyi társadalom szerves polgári fejlődéséből kinövő négy középiskolai osztályt végzett csoport. Az idősebbektől a fiatalabbak felé haladva a katolikusok zsidókkal szembeni fölénye a felső csoportokban is mérséklődik. A helybeli gyermeknépesség iskolázottsága alapján az is leszögezhető, hogy a zsidók mobilitása a leggyorsabb, a katolikusoké viszont a többségi népesség alatt marad.

Foglalkozás

A foglalkozásokra nézvést kéziratos források a berettyóújfalui járás egészéről állnak rendelkezésre, mely járás zsidóságának kétharmad része Berettyóújfaluban élt. A legjellegzetesebb zsidó foglalkozás a vendéglőség, valamint – az utóbbi sokkal kevésbé felel meg a közhelyeknek – a cipész- és csizmadiaság. Nyomban utánuk – 11 férfi tartozik ide – következik a mezőgazdasági tisztviselők csoportja.

Ha azonban azt is vizsgáljuk, hogy az egyes ágazatokban mekkora a zsidók felülreprezentációja, sokkal érdekesebb adatokat kapunk. Kitűnik, hogy valamennyi 200 és 1000 hold közötti földbérelő zsidó volt, és magas a felülreprezentáció a mezőgazdasági tisztviselők soraiban is. Nyugodtan megállapíthatjuk, hogy a magyar gazdaság tradicionális ágazatát jelentő mezőgazdaságon belül a modernizáció mindkét elemét (a bérlők a pénzgazdálkodást és üzletszerűséget, a tisztviselők a szakszerűséget és üzemszerűséget) a zsidók hordozták.

A könyvhöz és újsághoz kötődő legfontosabb fizikai foglalkozás, a nyomdászat itt egyértelműen zsidó szakma. A hat nyomdászból öt volt zsidó.

A járás egyetlen hitelágazatban dolgozója is zsidó volt.

Valamivel kisebb a felülreprezentáció a kocsmárosok körében, hiszen a 26 kocsmárosból 18 zsidó, s a szakrális tevékenységekhez erősen kötődő hentesek körében is. Az

Egy viszonylag keleti ortodox mikroközösség és a környező keresztény társadalom legfontosabb mutatóinak elemzéséből kétségtelenül kiderül, hogy a hazai zsidóság kiemelkedő országos mutatói elsősorban a nagyvárosi, nyugati neológ tömegeknek tudhatók ugyan be, de a nem értelmiségi, hanem kispolgári létre – például vaskezeskedésre, amint azt Konrád György (2001) leírja önéletrajzi regényében – utaló modernizációs mutatók az ortodox zsidóságot is messze kiemelik a környezetéből, s hogy a legfiatalabb – századfordulótájt született – nemzedékek már az értelmiségi szférában is jelentős felülreprezentációt mutatnak.

iparforgalmi ágazatban tapasztalható általános zsidó felülreprezentáltságnál ezenkívül csak a szabók körében nagyobb kissé a zsidók felülreprezentációja.

Az értelmiséget részletező járási táblák sajnos elvesztek, így a csonka Bihar megye adatai alapján próbálhatunk képet formálni a berettyóújfalui értelmiségről.

Az értelmiség soraiban – ahogy ez közhelyszerű, a zsidók aránya a közszférában alacsony – jelenlétük szórványos. (13) A – jórészben felekezeti alkalmazott – tanítók huszad a zsidó (ez enyhe felülreprezentáció), s a rabbikból, egyetlen segédabbiból, illetve a protestáns, katolikus és görögkeleti lelkészekből, papokból álló „lelkész aggregátum”-nak megyei szinten 6,7 százaléka zsidó (ami hasonlóképpen).

A szabadpiaci értelmiségi foglalkozások közül zsidó felülreprezentáció jellemzi a gyógyszerészeket, minthogy tizedük zsidó. Miközben a köz- és keresztény egyházi alkalmazói szféra által determinált pedagógusszakma nem kedvező terepe a zsidóknak, addig a magánnevelői terep igen. A nevelők ötöde zsidó. Az ügyvédeknek kétötöde zsidó. A legnagyobb mértékű felülreprezentáció az orvosokat és állatorvosokat jellemzi, mint-hogy felük zsidó.

A nők munkavállalása általában nem jellemzőbb a zsidókra, mint a járás átlagára, de van néhány olyan ágazat, ahol a zsidó nő tipikusabb, mint a nem zsidó: a kereskedelmi tisztviselőknek a nem zsidók közt csak 15 százaléka nő, de a zsidó kereskedelmi tisztviselőknek 40 százaléka. A keresztény ipari tisztviselők között egy nő sincsen, a zsidó ipari tisztviselőknek viszont harmada nő.

Összességében megállapíthatjuk, hogy ha sokkal kisebb mértékben is, mint a neológ nagyvárosokban, a zsidóság foglalkozási szerkezete polgáriasabb, mint környezetéé. A felekezeti-séghez és tradicionalitáshoz kötődő foglalkozások mellett már nagy arányban vannak jelen az olyan modern tényezők, mint az orvoslás, a nyomdászat, a kereskedelmi-ipari tisztviselőlet – utóbbiak, a modernizáció csalhatatlan jegyeként, már nők (14) számára is.

Összegzés

Egy viszonylag keleti ortodox mikroközösség és a környező keresztény társadalom legfontosabb mutatóinak elemzéséből kétségtelenül kiderül, hogy a hazai zsidóság kiemelkedő országos mutatói elsősorban a nagyvárosi, nyugati neológ tömegeknek tudhatók ugyan be, de a nem értelmiségi, hanem kispolgári létre – például vaskereskedelemre, amint azt Konrád György (2001) leírja önéletrajzi regényében (15) – utaló modernizációs mutatók az ortodox zsidóságot is messze kiemelik a környezetéből, s hogy a legfiatalabb – századfordulótájt született – nemzedékek már az értelmiségi szférában is jelentős felülreprezentációt mutatnak.

A Holokauszt a település zsidó lakosságának többségét elpusztította. A tény a számok kegyetlen nyelvén annyi, hogy amíg az 1941-es népszámlálás idején a település lakosságának 8,3, addig 1949-ben mindössze 1,9 százaléka volt zsidó (*Kepecs*, 1996, 48. o.).

Jegyzet

(1) A népszámlálásokat sokféle módon használjuk a Karády Viktor vezette FP-7 kutatás és a magam vezette OTKA-kutatás keretében, melyek e tanulmány létrejöttét is lehetővé tették. (Köszönet a Microsoft Unlimited Potential-nak is) A népszámlálások 1900 előtt külön kiadványként jelentek meg: az 1900., 1910., 1920., 1930. évi népszámlálás táblái a *Magyar Statisztikai Közlemények* sorozatban, az 1941-es népszámlálás részletes anyagai részben a *Statisztikai Közleményekben*, részben az 1980-as években a *Történeti Statisztikai Kötetek* sorozatban,

az 1949-es népszámlálás külön sorozatban, illetve felekezeti adatai 1996-ban, külön füzetben. Az ezt termelő gépezetről lásd: *Lakatos*, 2003, 466. o.

(2) Ennek digitális feldolgozását lásd: <http://mek.niif.hu/04000/04093/html/hitkozseg.html>

(3) A forrásokhoz való hozzásegítésért Nagy Orbánt illeti köszönet. Publikus eredmény például: *Nagy*, 2003.

(4) A 30 000 fő lakosnál kisebb településeket tekintjük kicsinek. Ugyanis több alacsonyabb jogállású

település, rendezett tanácsú város, sőt olyan nagyközség is van, mely nagyobb harmincezresnél!

(5) A magyar anyanyelvű, tízezres lélekszámú nőgrádi Balassagyarmat nagyközségben 22 százaléknyi zsidó él, nagy ortodox hitközség működik ott. A férfiak túlsikolázása mind a négy, mind a nyolc középiskolai kategóriában mindössze másfélszeres. Ezzel szemben a nőknél a nyolc középiskolai kategóriában egyáltalán nem beszélhetünk zsidó felülreprezentációról, míg a négy középiskolai kategóriában kétszeres a felülreprezentáció. A férfiak főlénye a nyolc középiskolai csoportban itt is hatszoros, viszont a négy középiskolai csoportban csupán 1,3-szeres – ennek az a magyarázata, hogy elég nagy létszámú az izraelita közösség, ahol a férfiak és a nők – e vonatkozásban – egyenletesen iskoláztak.

(6) S az a körülmény, hogy a *Berettyóújfalui és környéke zsidóságának emlékkönyve* (Nesher és Gerő, 2001) egyik szerkesztője, Gerő Zsuzsa néhány évvel ezelőtt felkért egy e témáról szóló tanulmány elkészítésére, ami – ivritül – meg is jelent, majd *Mikrostatistika* című tanulmányunkban is felhasználtuk azt (lásd: Nagy, 2002).

(7) Pontosabban a Trianon után Magyarországon maradt megerész.

(8) Lásd: *Magyar Statisztikai Közlemények*, 69. kötet 116. o., 42. kötet 282. o.

(9) 1941-ben 982 izraelita felekezettűt és mindössze 6 kikeresztelkedettet találunk a településen.

(10) A falu felúton van Nagyvárad és Debrecen között.

(11) Nesher és Gerő (2001) (zömében a VI. csendőrkörület 1944-es összeírására támaszkodva) 1051 nevet közöl, az anyák leánykori nevével együtt. Ez ritka lehetőséget biztosít a névjelleg generációs eltolódásának kimutatására. Ahogy ortodox közösségek-nél általában a népesség elsőpró többsége német névvel, a névmagyarosítási mozgalom az anyák nemzedékének 12 százalékát, az 1944-ben élő népesség 17 százalékát érte el.

(12) A két legmarkánsabban lokális fókuszú Karádytanulmány (1995, 2003) neológ településekről szól.

(13) Ennek ellenére a legelső olyan személy, aki a berettyóújfalui születésűek közül nagy lexikonokban feltűnik, Schreiber Sámuel, aki 1860-ban született, és egyetemi tanulmányainak elvégzése után a megyei közigazgatás szolgálatába lépve katonauyi előadó volt. Zsidó identitásának megőrzését Meisel Farkas Alajos stettini főrabbi homilíáinak fordításával bizonyította.

(14) Az 1884-es születésű Miklós Jutka a nagyváradi *Holnap* írói körének tagja volt. Tizenöt éves korától kezdve verselt. Költeményeit Vészi József közölte a *Budapesti Napló*-ban.

(15) Konrád egyébként nem Berettyóújfaluban született, csak ott élte első 11 évét. A *Magyar Nagylexikon* a fent megemlített berettyóújfaluiakat egyikét sem minősítette önálló címszóra érdemesnek. Ebben a legújabb elítlistában szerepelnek viszont Kállai Gyula és Matolesi János miniszterek, Bujdosó Imre és Szondy István sportoló, Jelenits István piarista irodalomtörténész és Makk Károly rendező.

Irodalom

Andorka Rudolf (1982): *A társadalmi mobilitás változásai Magyarországon*. Budapest.

Colin, C. (2006): Do today's sociologists really appreciate *Weber's* essay The Protestant Ethic and the Spirit of Capitalism? *Sociological Review*, 54. május. 207–223.

Gyáni Gábor és Kövér György (2003): *Magyarország társadalomtörténete a reformkortól a második világháborúig*. Osiris, Budapest.

Haraszti György (2008): *Hágár országában. Hitközség-történeti monográfiák, (nagyobb) helytörténeti tanulmányok és leírások a történeti Magyarország zsidó közösségeiről*. OR-ZSE Vallástudományi Kutatócsoport – MTA project, Budapest.

Karády Viktor (1994): A magyar zsidóság regionális és társadalmi rétegződéséről (1910). *Régió*, 2. sz. http://www.regiofolyoirat.hu/newspaper/1994/2/04Karady_Victor.doc

Karády Viktor (1995): Felekezeti és társadalmi egyenlőtlenségek a jászberényi gimnázium diákságában (1911–1945). In: *Jászberény-évkönyv*. Jászberény. 41–61.

Karády Viktor (2003): Zsidó diákok a szegedi középiskolákban 1948 előtt. (Adalékok a magyar–zsidó 'túlsikolázás' témájához)". *Szeged*, 15. 6–7. sz. 92–94.

Karády, V. és Nagy, P. T. (2003): *Educational inequalities and denominations – a database for Transdanubia*. I–II. Oktatókutató Intézet, Budapest.

Karády, V. és Nagy, P. T. (2004): *Educational Inequalities and Denominations. 1910. Database for Western Slovakia*. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.

Karády, V. és Nagy, P. T. (2006): *Educational Inequalities and Denominations. 1910. Database for Eastern Slovakia*. Wesley János Lelkészképző Főiskola, Budapest.

Kepecs József (1993, szerk.): *A zsidó népesség száma településenként (1840–1941)*. Budapest.

Kepecs József (1996, szerk.): *1949. évi népszámlás. Vallási adatok*. Budapest.

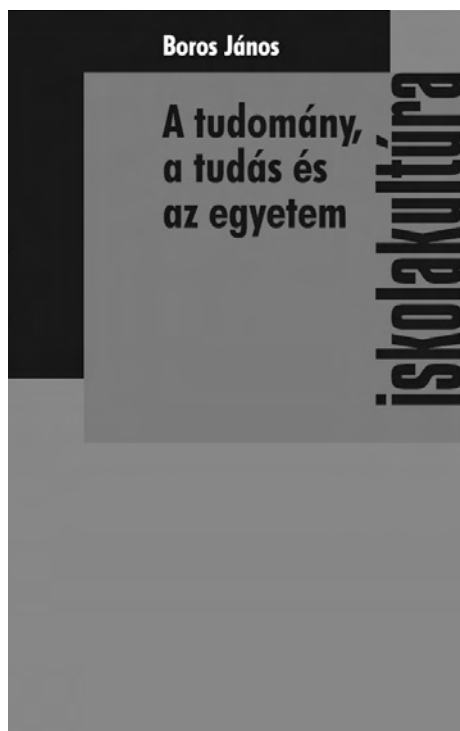
Konrád György (2001): *Elutazás és hazatérés*. Noran Könyvkiadó.

Lakatos Miklós (2003): A Központi Statisztikai Hivatal szervezete és működése, 1867–2002. *Statisztikai Szemle*, 5–6. sz. 466. http://portal.ksh.hu/pls/portal/docs/PAGE/STATSZEMLE/STATSZEMLE_ARCHIVUM/2003_ARCHIVUM/2003_ARCHIVUM/LAKATOS_1.PDF

Nagy Péter Tibor (2002): *Hajszálcsövek és nyomáscsoportok*. Új Mandátum, Budapest.

Nagy Péter Tibor (2003): A középfokú nőoktatás huszadik századi történetéhez. *Iskolakultúra*, 13. 3. sz. 3–14.

Nesher Dávid és Gerő Zsuzsa (2001, szerk.): *Berettyóújfalu és környéke zsidóságának emlékkönyve. Az Izraelben élő Berettyóújfaluiak Egyesülete, Haifa.*



A Gondolat Kiadó könyveiből

A munkamemória mérőeljárásai és szerepük az iskolai szűrésben és fejlesztésben

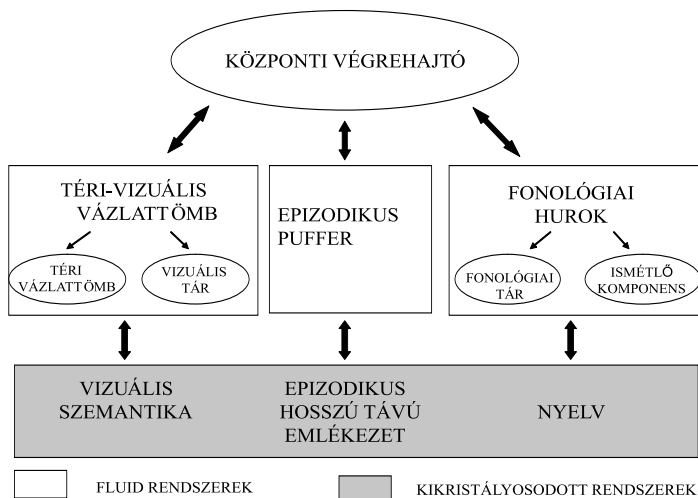
Életünk során sok olyan feladattal találkozunk, amikor valamilyen információt egyszerre kell rövidebb ideig tárolni és feldolgozni (például a követelmények változásának megfelelően frissíteni, az oda nem illő információkat legátolni). Ilyen készségekre van szükségünk például számolás, jegyzetelés, érvelés, egy párbeszédben való részvétel vagy a nyelvi megértés során. Ezen funkciók mindegyikében szükségünk van a munkamemóriánkra. Ebben a tanulmányban olyan mérőeljárásokat mutatunk be, amelyek a munkamemória életkori változásainak vizsgálatára és a patológiás eltérések részletes feltérképezésére is alkalmasak. Ezek a tesztek hasznos segédeszköznek bizonyulnak a fejlődépszichológiában, a tanulási nehézségek azonosításában és a neuropszichológiai diagnosztikában is, mivel specifikusabbak, kisebb részterületet mérnek, mint a pedagógiában használt tesztek többsége, ezért lehetőséget nyújtanak arra, hogy az egyes fejlődési és tanulási zavarok hátterét pontosabban megállapítsuk, valamint hogy hatékonyabban járassunk el a fejlesztés, tehetséggondozás terén.

Az elmúlt években jelentősen megnőtt azoknak a tanulmányoknak a száma, amelyek azt vizsgálják, hogy az iskolai teljesítményt mi befolyásolhatja. Elsősorban a munkamemória működését, illetve a végrehajtó funkciókat hozták kapcsolatba ezzel, azonban ezek szerepe eltérhet az egyes iskolai tantárgyak esetében. Természetesen egyéb tényezők is befolyásolhatják a teljesítményt, mint például a motiváció vagy a szocioökonómiai státus. A neuropszichológiában használt tesztek specifikusabbak, mint a korábban a pedagógiában használt tesztek többsége: mind idegrendszeri, mind funkcionális szinten jobban fókuszáltak. Ezért lehetőséget nyújtanak arra, hogy az egyes gyermekkori fejlődési és tanulási zavarok hátterét pontosabban tudjuk feltárni, valamint hogy megfelelő hatékonysággal járassunk el az ilyen nehézségekkel küzdő gyerekek fejlesztése során.

A munkamemória-modell

Az emberi emlékezet vizsgálata már több mint egy évszázada népszerű a kutatók körében. A többkomponensű és dinamikus munkamemória-modell (Baddeley és Hitch, 1974), a 80-as évekre általánosan elfogadottá vált. Baddeley (2000) újabb elméletében a modell részét képezi még az epizodikus puffer is, amely multimodális információk tárolására szolgál, és ezzel összeköttetést teremt a modalitás-specifikus komponensek és a hosszú távú memória között (magyarul lásd: Racsomány, 2007). A munkamemória tehát nem egyszerűen passzív tár, amely csak az információk tárolásával foglalkozik, hanem

további részekre tagolható aktív információ-feldolgozó rendszer, amelynek segítségével műveleteket végzünk (1. ábra).



1. ábra. A Baddeley-féle munkamemória-modell (Baddeley, 2000 alapján)

A központi végrehajtó

A többkomponensű, dinamikus munkamemória-modellben egy kontrolláló rendszer – a központi végrehajtó – ellenőrzi és irányítja a periférikus alrendszerek működését (fonológiai hurok és téri-vizuális vázlattömb), és emellett kapcsolatot teremt a hosszú távú emlékezet és az alrendszerek között (Baddeley és Hitch, 1974; Baddeley, 1986). A központi végrehajtó egy modalitásfüggetlen információkezelő eszköz, mely figyelmi, kontrolláló rendszerként is működik. Feladata a periférikus alrendszerek tevékenységének ellenőrzése, valamint felelős a korlátozott erőforrások elosztásáért és a különböző műveletek végrehajtásáért, illetve az információk manipulálásáért is végzi.

A központi végrehajtó működésének leggyakoribb vizsgálóeljárásai a következők: fordított számterjedelem teszt, az N-et vissza feladatok, a random szám- és betűgenerálási feladatok, a Wisconsin Kártyaszortírozási Teszt, a Stroop feladat, a labirintusfeladatok, a fluencia-feladatok és a Rey-Osterrieth komplex ábra feladata (Németh, Racsmány, Kónya és Pléh, 2001).

A téri-vizuális vázlattömb

A másik alrendszer a téri-vizuális vázlattömb, amelynek a vizuális képek felépítésében, megtartásában és manipulálásában van szerepe. A vázlattömb egyik része a téri, a másik pedig a vizuális információk feldolgozásáért felelős. Az információ kétféleképpen kerülhet a rendszerbe: vagy vizuális percepció útján közvetlenül, vagy képzeleti képek létrehozásával, közvetett úton. Az emlékezeti teljesítmény javul akkor, ha a vizsgálati személyek el tudják képzelni a megjegyzendő szavakat, és akkor is, ha össze tudják kötni az emlékezeti képeket (Paivio, 1969). Ha téri mondatokat kell megjegyezniük, akkor képzeletüket használják, mely olyan folyamatokat vesz igénybe, amelyek a vizuális percepcióhoz hasonlóak. Ha nem téri mondatokat kell megjegyezniük, akkor verbális kódok

segítségével jegyzi meg az információkat, melyek működése az auditív észleléssel megegyező folyamatokon alapszik.

A téri-vizuális vázlattömb leggyakoribb vizsgálóeszköze a Corsi-kocka feladata, amely remekül használható a téri alrendszer vizsgálatakor, valamint a Visual Pattern Span teszt, amellyel azt tudjuk vizsgálni, hogy a mintázatokat milyen szinten sikerült a vizsgálati személyeknek megjegyezniük (Németh és mtsai, 2001).

A fonológiai hurok – verbális munkamemória

Az elmúlt évtized szakirodalma (Gathercole, 1999) megkülönbözteti a fonológiai hurkot, vagyis a fonológiai rövid távú emlékezetet, ahol csak az információ rövid idejű tárolása a feladat, valamint a munkamemóriát, ahol a tárolás mellett szükség van az információ feldolgozására is (Engle, Kane és Tuholski, 1999; Daneman és Merikle, 1996, Cowan, Towse, Hamilton, Sauls, Elliott, Lacey, Moreno és Hitch, 2003; Service és Tujulin, 2002). Ha verbálisalapú a munkamemória, akkor a Baddeley-féle modellben a fonológiai hurok és a központi végrehajtó együttesét kell érteni alatta. A fonológiai hurok a beszédalapú információk ellenőrzéséért felelős, és a munkamemória legintenzívebben vizsgált és legkidolgozottabb komponenseként tartják számon. A fonológiai hurok további két alegységre osztható fel: a fonológiai tárba, amely a verbális információ néhány másodpercig tartó megtartásáért felelős, és az artikulációs kontrollfolyamatra, amely a belső beszéd alapul. A fonológiai tár emléknymoi 1,5–2 másodperc alatt elhalványulnak, vagyis a fonológiai hurok ennyi ideig képes az információk megtartására. Az artikulációs kontrollfolyamatokkal tudjuk frissíteni az emléknymokat (szubvokálisan), mivel a folyamatok kiolvassák és visszaküldik az információt a fonológiai tárba a korai nyomelhalványulás megakadályozása érdekében (Gathercole, 1999). Minél gyorsabban zajlik le a frissítés, annál több elem marad meg az emlékezetben, és annál inkább megnő az emlékezeti terjedelem. Az artikulációs kontrollfolyamatok írott információ fonológiai kóddá alakítására is képesek, és ezt be is tudják táplálni a fonológiai tárba (Zhang és Simon, 1985; Baddeley, 2001). Baddeley (2001) szerint az artikulációs kontrollfolyamat közreműködésével lehetőség van arra is, hogy vizuális információ is bekerüljön a fonológiai hurokba, például úgy, hogy hangosan kimondjuk, felolvassuk és ismételtetjük a leírt szöveget.

A fonológiai hurok tulajdonságai

A fonológiai hurok az információt nem a szemantika, hanem a hangzás alapján tárolja, ezért a szeriális felidézési teljesítmény jobban károsodik olyan elemek esetében, melyek hasonló hangzásúak vagy az artikulációs tulajdonságaikat figyelembe véve hasonlóság figyelhető meg, mint olyanoknál, amelyek jelentésben hasonlítanak egymásra. Ezt fonológiai hasonlósági hatásnak nevezzük, amely a fonológiai tár működéséhez köthető, és először a hatvanas években írták le (Conrad és Hull, 1964; Baddeley, 1966). A fonológiai kód alkotja a tárolás alapját és a hasonló elemekhez hasonló kódok köthetők. A differenciálás komplikáltabbá teszi a felidézést, ezzel pedig az interferencia megjelenését segíti elő.

Vizsgálattal kimutatták, hogy összefüggés van az olvasási sebesség, a szóhosszúság és az 1–5 szótagszámú szavak memorizálásával kapcsolatos emlékezeti teljesítmény között, amely azon keresztül hat, hogy mennyire hosszú a hangzási idő (Baddeley, Thomson és Buchanan, 1975). A szóhosszúsági hatást úgy tudjuk a legkönnyebben magyarázni, hogy a szavak hosszúsága befolyásolja a teljesítményt, tehát minél hosszabb szavakat kell megjegyeznünk, annál rosszabb lesz a teljesítmény, mert az emlékezeti terjedelmet meghatározza az, hogy mennyi elemet tudunk 2 másodperc alatt kiejteni.

Ebből következik, hogy akik gyorsabban beszélnek, magasabb értékeket, vagyis jobb teljesítményt érhetnek el a verbális munkamemóriával kapcsolatos feladatokban. A gyerekek esetében a beszédszervek és azok mozgékonyságának érése, valamint az artikuláció motoros részeinek fejlődése hozzájárul ahhoz, hogy a munkamemória-kapacitásuk növekedhessen. Hoosain és Salili (1988) kutatásukban kimutatták, hogy a matematikai eredmények és a számterjedelmi feladaton elért teljesítmény között gyenge korreláció található, mely igazolja a munkamemória szerepét a kognitív folyamatokban. Ezen eredmények alapján tehát feltételezhető, hogy szoros kapcsolat van a fonológiai hurok, a nyelv és a számolás, fejszámolás között. Hoosain és Salili (1988), valamint Ellis és Henneley (1980) vizsgálatukban különböző nemzetiségű személyeket vizsgáltak. Azt találták, hogy a kínaiak számterjedelme átlagban 9,9, az angoloké átlagban 6,6, míg a walesieké 5,8. Az eredményeket a szóhosszúsági hatással indokolták meg: a kínaiak eredménye azzal magyarázható, hogy a számneveket ők ejtik ki a leggyorsabban. Az angol és a walesi számnevek szótagszám tekintetében ugyan egyformák, de a walesi számnevek főleg hosszú magánhangzókából állnak, ezért több időbe telik azok nevét kiejteni.

Az artikulációs kontroll, vagyis a fonológiai hurok jelenlétét bizonyítja az artikulációs elnyomási hatás is. Ez akkor fordul elő, ha hangosan vagy hangtalanul ismételtünk valamit, például miközben egy szó- vagy számlistát kell megtanulnunk. Tehát ha egy emlékezeti feladattal párhuzamosan egy szót kell ismételtünk, akkor az emlékezeti kapacitás csökkenését figyelhetjük meg. Az ismételtetés lefoglalja az artikulációs kontrollfolyamatokat, ezzel pedig megakadályozza a fonológiai tárban levő elemek frissítését és a vizuális elemek átalakítását fonológiai kóddá, így rontja a teljesítményt. Hatása független attól, hogy mit kell a vizsgálati személynek ismételtetnie, viszont Baddeley és munkatársai (1975) vizsgálati eredményei kimutatták, hogy az artikulációs elnyomás kizárólag vizuális ingerek esetében tüntette el a szóhosszúsági hatást, auditoros bemutatásnál nem tapasztaltak ilyet. Ez megdönti azt a kezdetleges vélekedést, hogy mind auditoros, mind pedig vizuális inger érkezése esetén az artikulációs elnyomási hatás teljesen kitér a szóhosszúsági hatást. Baddeley, Lewis és Vallar (1984) további vizsgálatokban az artikulációs elnyomás az előhívásnál és a bemutatásnál is használták. Az eredmények alátámasztották a korábbi vélekedéseket (Baddeley, 2001).

A nem figyelt beszéd a fonológiai tárba kerülve károsítja az emlékezeti megtartást. Colle és Welsh (1976) vizsgálatában a kísérleti személyeknek vizuálisan mutattak be számokat, amiket meg kellett tanulniuk, és ezzel párhuzamosan egy idegen nyelvű szöveget hallgattak. Annak ellenére, hogy a személyek nem értették a szöveget, a teljesítményük leromlott. A vizuálisan bemutatott számtanulási feladatban nyújtott teljesítményt tehát erősen lerontják a nem figyelt értelmes és értelmetlen szavak, mivel ezek bekerülnek a fonológiai tárba. Értelmetlen szavak esetén a hatás azzal magyarázható, hogy a tárban a fonológiai információk raktározódnak, nem pedig a szemantikusak. Ha a nem figyelt beszédnek jelentése is van, és a vizsgálati személyek értik a szöveget, akkor ez elvonja a figyelmet, ami a teljesítmény további csökkenéséhez vezet. Ebben az esetben a megjegyzés és a szövegmegértés színvonala is jelentős mértékben csökken. A nem figyelt zajnak nincs ilyen hatása, még akkor sem, ha annak rezgésmintázata azonos a folyamatos beszéd modulációjával (Salamé és Baddeley, 1987, 1989). Vizuálisan bemutatott ingerek esetén az artikulációs elnyomással eltűnik a nem figyelt beszéd hatása, a szóhosszúsági hatás és a fonológiai hasonlósági hatás is, mivel ebben az esetben az információ nem verbális, hanem képi kód formájában raktározódik el.

A fonológiai hurok két alrendszerének vizsgálatára különböző neuropszichológiai tesztek hoztak létre. Az artikulációs hurok ismétlésen alapuló összetevőjének vizsgálatára a számterjedelem tesztet használják a leggyakrabban, a fonológiai tár terjedelmét pedig az álszóterjedelem tesztel lehet a legjobban megbecsülni. Ezek a tesztek megfele-

lően jelzik az adott vizsgálati személy nyelvi produkciójának színvonalát is (Németh és munkatársai, 2001).

A verbális munkamemória szerepe a kognitív fejlődésben

Szókincs-elsajátítás

Több kutatásban igazolták, hogy a fonológiai huroknak fontos szerepe van az anyanyelv és a szókincs elsajátításában (Gathercole és Adams, 1993, 1994; Baddeley és Gathercole, 1989; Service és Kohonen, 1995; magyarul Racsmány, Lukács, Pléh és Király, 2001; Racsmány, 2004). Gathercole és munkatársai feltárták ennek egyik lehetséges működését: amikor új szót tanulunk, a fonológiai hurok fenntartja az új szó reprezentációját, míg létrejön az azzal kapcsolatos tartós emléknym. Ez mind anyanyelvünk szavainak elsajátításánál segítséget nyújt, mind pedig az idegen nyelvek tanulásánál (Hummel, 2002; Sanz, 2005). Service (1992) 9–10 éves finn anyanyelvű gyerekekkel végzett kísérletében azt találta, hogy az álszóismétlési feladatban nyújtott teljesítmény megfelelő jóslója az idegen nyelv elsajátításának.

Szintaktika

A fonológiai hurok a szintaktika fejlődésére is hatással van. Adams és Gathercole (2000) megállapították, hogy gyerekek esetében szoros kapcsolat van a verbális munkamemória-teszteken elért teljesítmény és a szintaktikai feladatokban nyújtott eredmény között. Azok a összetettebb kifejezéseket tudnak létrehozni. Speidel (1993) ezt azzal magyarázta, hogy tovább képesek megőrizni a felnőttek által használt kifejezéseket, kijelentéseket, és így azok később is aktiválódnak saját közléseik megformálásánál.

A verbális munkamemória-terjedelemnek tehát nagy szerepe van a szókincs elsajátításában és más hosszú távú fonológiai reprezentációk létrehozásában (Racsmány, Lukács, Németh és Pléh, 2005).

Olvasás és olvasástanulás

A fonológiai huroknak az olvasástanulás fejlődésében is szerepe van. Olyan gyerekek-nél is megjelennek olvasástanulási problémák, akik jó szociális környezetben élnek és átlagos az intelligenciájuk. Egyes kutatók valószínűsítik, hogy ezek háttérben a fonológiai hurok problémája áll (Miles és Ellis, 1981). Nem egyértelmű azonban, hogy az olvasásfejlődési deficitért az emlékezet, a fonológiai manipuláció vagy egy harmadik tényező tehető-e felelőssé. A fonológiai hurok befolyásolja az olvasástanulást, és megállapítható az is, hogy az olvasástanulás is javítja az emlékezeti terjedelmet és a fonológiai teljesítményt, amelyek pedig tovább növelik az olvasási teljesítmény színvonalát.

Perfetti és Goldman (1976) eredményei szerint a fonológiai hurok csak akkor kerül előtérbe, amikor elkezdődik az olvasástanulási folyamat. Jól és rosszul olvasó gyerekeket vizsgáltak és megállapították, hogy nem lehetséges közvetlenül megjósolni az olvasási színvonalat az emlékezeti terjedelem alapján. Lehetségesnek tartják, hogy az egyéni különbségek háttérben a központi végrehajtó komponens található.

Glanzer, Dorfman és Kaplan (1981) vizsgálatában, amikor a vizsgálati személyeknek a mondatok olvasásával párhuzamosan hármásával kellett visszafelé számolniuk, jelentősen leromlott a szöveg megértési teljesítményük. Baddeley (2001) azzal magyarázta ezt a teljesítménycsökkenést, hogy a visszafelé számolás leterhelte a központi végrehajtót vagy a fonológiai hurokot zavarta meg. Az álszóismétlési teszt eredményei jó megjósolói voltak az idegen nyelv és az olvasástanulás elsajátítási sikerességének, mivel ezen szavak

memorizálása nagyobb mértékű fonológiai tudatosságot igényel. Szoros kapcsolatot mutattak ki a fonológiai emlékezet és a hanganalízis képessége között is, melyek megfelelő fokú érettsége nélkülözhetetlen feltétele a hatékony olvasástanulásnak.

Aritmetika/matematika

Számos vizsgálat foglalkozott már azzal a kapcsolattal, ami a munkamemória és az aritmetikai teljesítmény között van, de az eredmények még mindig bizonytalanok. Egyes kutatók szerint a munkamemóriának döntő szerepe van a matematikai és az aritmetikai képességekben, valamint a fluens gondolkodási folyamatokban, továbbá a mentális számolás folyamatának elősegítésében felnőttek és gyerekek esetében is (Adams és Hitch, 1997; Logie, Gilhooly és Wynn, 1994).

Durand és munkatársai 7 év 5 hónapos és 10 év 4 hónapos gyerekeken végzett vizsgálatukban megállapították, hogy a szám-összehasonlító ('digit comparison') feladaton nyújtott teljesítmény és a verbális képességek előrejelzik az aritmetikai készségeket, míg a fonéma-áthúzás ('phoneme deletion') feladata és a verbális képességek jól előre vetítik az olvasási készségeket. A fonémaáthúzás képessége döntő fontosságúnak tűnik az olvasástanulásban (Durand, Hulme, Larkin és Snowling, 2005).

Iskolai teljesítmény

Azonfelül, hogy nyilvánvaló a munkamemória szerepe a számtani feldolgozásban és a nyelvi megértésben, a felnőtt életúton keresztülívelő vizsgálatok erős kapcsolatot találtak a munkamemória kapacitása és számos intellektuális képesség között, mint például az utasítások követése, a jegyzetelés, az írás, az érvelés és a komplex tanulás, melyek erőteljesen befolyásolják az iskolai előmenetelt (Gathercole, 1999; Engle és mtsai, 1999).

Tanulási nehézségek

Gathercole és Pickering (2000) felhívták a figyelmet arra, hogy az egyes munkamemória-teszteket hatékonyan lehet alkalmazni a tanulási zavarokkal küszködő gyerekek diagnosztizálására is. A 6–7 évesek munkamemória-teszteken (például: hallási mondat-terjedelem-teszt, olvasásiterjedelem-teszt) nyújtott teljesítménye jó prediktora lehet a későbbi gyenge iskolai eredménynek, míg a fonológiai rövid távú memória kapacitása önmagában nem bejósoló értékű (Pickering és Gathercole, 2004). Több év is lehet azoknak a gyerekeknek az elmaradása, akiknek nyelvi zavarokkal kell szembenéznük a mindennapok során. McNamara és Wong (2003) vizsgálatából kiderül, hogy azok az egyetemisták, akik tanulási nehézségekkel küzdenek, rosszabbul teljesítenek a munkamemória-teszteken, mint a kontrollszemélyek. A szövegértési, következtetési képességek és a nagyobb munkamemória-kapacitás között szoros kapcsolat található, amely a központi végrehajtó kapacitásának mértékére utalhat (Oakhill, Yuill és Parkin, 1986).

Nyelvi megértés

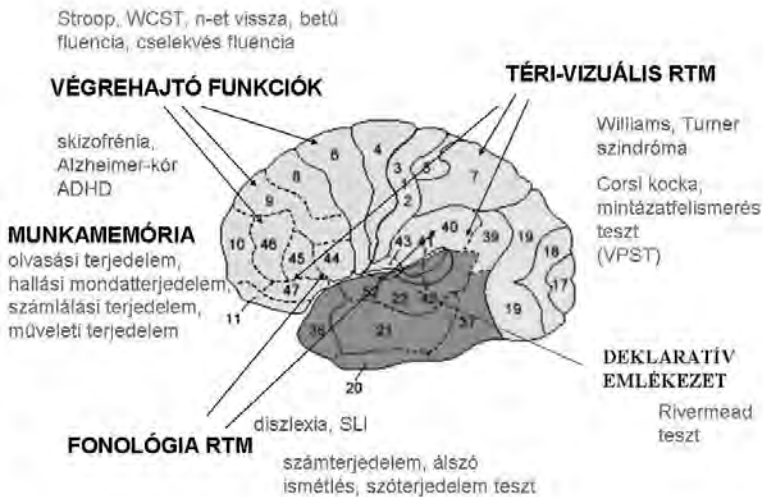
Baddeley és munkatársai vizsgálatokat végeztek olyan betegeken, akiknek a rövid távú memóriája specifikus deficitet mutatott. Bizonyítékokat találtak arra, hogy a munkamemóriának szerepe van a nyelvi megértésben is (Baddeley és munkatársai, 1987; Baddeley, Gathercole és Papagno, 1998). Szilárd kapcsolat található tehát a komplex munkamemória és az ezt mérő teszteken nyújtott teljesítmény, valamint a beszélt, illetve az írott nyelv megértése között (Daneman és Merikle, 1996; Leather és Henry, 1994). A vizsgálatok

eredményei azt látszanak alátámasztani, hogy valódi oksági kapcsolat van köztük (Engle és mtsai, 1999).

Akik jobb eredményeket érnek el a munkamemória-teszteken, nagyobb erőforrás áll rendelkezésükre, hogy felépítsenek és elemezzenek egy mondat szerkezetet, és a mondatfeldolgozás során több lehetséges magyarázatot is tudnak kezelni (Németh, 2002). Egy magyar nyelvű vizsgálatban a munkamemória és a morfológiai komplexitás között találtak összefüggést: minél komplexebb egy szó morfológiai struktúrája, annál inkább szükség van a munkamemória leterhelésére (Németh, Ivády, Miháltz, Krajcsi és Pléh, 2006).

Wassenberger, Hurks, Hendriksen, Feron, Meijs, Vles és Jolles (2008) 361 óvodás és általános iskolás gyerekekkel végzett vizsgálatukban a komplex nyelvi megértés tekintetében fejlődést állapítottak meg a sebességben és a pontosságban az életkor előrehaladásával. Az eredmények azt mutatták, hogy a nyelvi megértés pontossága a 6. osztályig fejlődik, míg sebességének fejlődése a 7. osztályig eltart. Megállapították tehát, hogy a komplex nyelvi megértés a korai serdülőkor előtt még nem teljesen kifejezett.

A munkamemória neuropszichológiai vonatkozásai



2. ábra. A munkamemória neuropszichológiája

Az utóbbi évtizedben egyre több figyelem irányult a nyelvi zavarok pontos természetének felderítésére és a megkésett nyelvi fejlődés korai azonosításának lehetőségeire. A kutatások kimutatták a komplex verbális munkamemória deficitjét a specifikus nyelvi károsodás (régi nevén fejlődési diszfázia, angolul Specific Language Impairment, SLI) esetében. Montgomery több vizsgálatából is kiderül (lásd például: Montgomery, 1995, 2000a, 2000b, 2002), hogy SLI-os gyermekeknél a tárolási kapacitásban nincs különbség a kontrollcsoporthoz képest, viszont azokon a teszteken, ahol az információ manipulációjára is szükség van, rosszabbul teljesítenek.

Ellis Weismer és munkatársai is hasonló eredményre jutottak, mint Montgomery (lásd például: Ellis Weismer és Evans, 2002; Ellis Weismer, Evans és Hesketh, 1999). Olyan kisgyermek teljesítményét hasonlították össze életkor alapján illesztett kontrollcsoporttal, akiknek késik a nyelvfejlődésük. Emellett egy újabb tanulmányban fMRI-vel azt is kimutatták, hogy SLI-os gyermekeknél alacsonyabb az aktiváció azokon a területeken, melyek a figyelemi és emlékezeti folyamatokban szerepet játszanak (Ellis Weismer, Plante,

Jones és Tomblin, 2005). Ezek az eredmények különösen fontosak a nyelvi fejlődés segítése szempontjából, mert rámutatnak arra, hogy érdemesebb lenne a gyermekek munkamemóriáját fejleszteni, például különböző emlékezeti stratégiákat tanítani, nem pedig specifikusan csak a nyelvre korlátozódó feladatokat gyakoroltatni. *Montgomery és Evans* (2009) vizsgálatukban megállapították, hogy az SLI-zavarban szenvedő iskoláskorú gyerekek esetén az egyszerű és az összetett nyelvtan megértése is mentálisan megterhelő feladat, ami jelentős munkamemória-készletet igényel. *Alloway és Archibald* (2008) kutatásukban azt az eredményt kapták, hogy az SLI-zavaros csoport teljesítményében csak a verbális rövid távú emlékezeti teszteken és a munkamemória-teszteken volt megfigyelhető károsodás. *Riccio, Cash és Cohen* (2007) kimutatták, hogy az SLI-zavaros gyerekek csökkentett verbális kapacitással rendelkeznek annak érdekében, hogy az auditoros információt feldolgozzák, megszervezzék és fenntartsák a munkamemóriában.

Figyelmi/hiperaktivitási zavarral küzdő (Attention Deficit / Hyperactivity Disorder, ADHD) gyermekeknél, illetve felnőtteknél is kimutatták a komplex verbális munkamemória deficitjét, amely erősen korrelált a hallás utáni megértéssel (*Martinussen, Hayden, Hogg-Johnson és Tannock*, 2005), és ami *Martinussen és Tannock* (2006) véleménye szerint figyelmi deficit esetén még erőteljesebben kimutatható.

A számerjedelem-teszten ezek a személyek a kontrollcsoport szintjén teljesítettek, ami jelzi, hogy a deficit nem a tárolásban van, hanem az információk manipulálásában (*McInnes, Humphries, Hogg-Johnson és Tannock*, 2003; *Cornoldi, Marzocchi, Belotti, Caroli, Meo és Braga*, 2001) – akárcsak a nyelvi zavarok esetében is.

A hallási mondat-terjedelem-teszt hasznos eszköznek bizonyul a demenciák diagnosztikájában is. *Welland, Lubinski és Higginbotham* (2002) Alzheimer-típusú demenciában szenvedő betegekkel végeztek vizsgálatot, melyből kiderült, hogy a beszélt nyelv megértése, különösen a részletek megértése és a következtetés sérült ezeknél a személyeknél, s teljesítményük korrelált a munkamemória-kapacitással (korai és középső stádiumban is).

Williams-szindrómás betegeknek a verbális és téri képességek disszociatív sérülése figyelhető meg (*Vicari, Bellucci és Carlesimo*, 2003). Verbális munkamemória-kapacitásuk és nyelvi képességeik átlagosnak mondhatóak, de téri munkamemóriájuk teljesítményében jelentős károsodás mutatható ki, mindössze néhány elem tárolására képesek (*Racsomány*, 2004).

Velük ellentétben a Down-kóros gyerekek a téri-vizuális feladatokon értek el lényegesen jobb teljesítményt (*Wang és Bellugi*, 1994; *Jarrold, Baddeley és Hewes*, 1999; magyarul *Racsomány*, 2004). Ezeknél a gyerekeknél károsodott verbális munkamemóriát találtak a kutatók, és az új szavak tanulásában is nehézségeik voltak (*Jarrold, Thorn és Stephens*, 2009).

A munkamemória fejlődése és hatása a kognitív folyamatok működésére

Jelentős különbség figyelhető meg a munkamemória egyes alrendszerének fejlődésében (*Baddeley*, 2001; *Smith és Jonides*, 1998; *Gathercole*, 1999). Fontos különbséget tennünk az életkori változásokat illetően a verbális (fonológiai hurok) és a komplex munkamemória fejlődése között, mivel eltérő sajátosságokat figyelhetünk meg a két rendszer esetében. A munkamemória komponenseinek fejlődési üteme jelentősen eltér egymástól. Míg a fonológiai hurok kapacitásának növekedése hamarabb véget ér, addig a komplex munkamemória-feladatokkal (hallási mondat-terjedelem, olvasási terjedelem) mért komponensek fejlődése lassabb, és az öregkori leromlás is jobban megfigyelhető (*Carpenter, Miyake és Just*, 1994; *Gathercole*, 1999; *Németh*, 2006). *Case, Kurland és Goldberg* (1982) szerint azért nő arányosan a gyerekek életkorával a munkamemória-kapacitás, mert a képességeik fejlődésével kevesebb erőforrásra van szükségük az információ feldolgozásához, és így több erőforrás marad a tároláshoz (*Németh*, 2006).

A fonológiai hurok különböző mérőeljárásait használva kimutatták, hogy a verbális munkamemória-teszteken nyújtott teljesítmény az életkorral együtt nő (Gathercole és Adams, 1994; Baddeley és mtsai, 1998). Azt feltételezik, hogy a kapacitásnövekedés háttérében az ismétlési mechanizmusok átalakulása áll. A munkamemória-teszteken a gyerekek elért teljesítménye 8 éves korig erős növekedést mutat, azután pedig már fokozatos fejlődés figyelhető meg 11–12 éves korig, amikor is a fejlődés üteme lassul 16–17 éves korig. Ennek a profilnak kivételét képezi a hallási mondatrjedelem-teszten elért teljesítmény (komplex munkamemória-mérő eljárás), mivel itt 9–13 éves korban is meredek emelkedést figyelhetünk meg. Ez arra utal, hogy a komplex munkamemória hosszabb fejlődési perióduson megy keresztül (Gathercole, 1999; Gathercole, Pickering, Ambridge és Wearing, 2004).

Chiappe, Hasher és Siegel (2000) 19 éves korra teszik a komplex munkamemória-kapacitás fejlődésének végét. Cowan (1992, 1994) vizsgálatában megállapította, hogy az emlékezeti előhívás során a 4 és 8 év közötti gyerekek egyre kevesebb szünetet tartanak az egyes szavak között, tehát az ismétlés adott idő alatt gyorsabbá válik, melynek egyéni eltérései erősen összefüggnek a munkamemória-teszteken elért eredménnyel. A téri-vizuális munkamemória kapacitásának növekedése 5 éves kortól 11 éves korig egyenletes, azután pedig csökken, de egészen felnőttkorig megfigyelhető a fejlődés.

Szinte minden verbális feladatban megfigyelhető négyéves kor után a szóhosszúsági hatás, mivel ez befolyásolja a szavak kiejthetőségét. Az emlékezeti kapacitást meghatározza, hogy mennyi elemet tudunk sikeresen frissíteni, mielőtt az elhalványulás bekövetkezik. Azt, hogy mennyi elemet tudunk frissíteni, meghatározza az artikuláció sebessége és a szavak közti szünetek hossza (Hoosain és Salili, 1998). Fialalabb gyermekek felidézési zavarának okaként a nyomelhalványulást nevezhetjük meg, mivel ők még az információk frissítéséhez nem használják az ismétlést, és ennek következtében 1,5–2 másodpercen belül megtörténik a nyomelhalványulás (Gathercole, 1999). Más kutatók vizsgálatai is alátámasztják azt a feltételezést, hogy 8 éves kor után a szavak kiejtési sebessége (artikulációs sebesség) nagymértékben összefügg a munkamemória kapacitásával (Henry, 1991; Cowan, 1994).

Barrouillet, Gavens, Vergauwe, Gaillard és Camos (2009) vizsgálatot végeztek egy korábbi modell (Time-Based Resource-Sharing Model) alapján (Barrouillet, Bernardin és Camos, 2004), amelynek alapfeltevése az volt, hogy az emlékezet újraaktiválja az elhalványuló emléknymokat, mielőtt azok végleg eltűnnének. 5 és 14 év közötti gyerekeknel figyelték meg azt, hogy milyen szerepe lehet az újraaktiválási folyamatnak a munkamemória kapacitásának eltéréseiben. Ezek a gyerekek alkalmazzák a szeriális kontrollt, és megállapították, hogy a reaktiválási folyamat hatékonysága 7 éves kortól egészen késő serdülőkorig növekszik. Serdülőkorban a komplex munkamemória teljesítményének növekedése szoros kapcsolatban áll a végrehajtó és a figyelmi funkciók éréseivel, amely a frontális területek fejlődési folyamatainak eredményeként jelentkezik. 10–17 éves kor között az emlékezeti teljesítmény mintegy 10 százalékkal nő.

Iskoláskorban a felidézési hibák nagy részének okaként az interferenciát nevezhetjük meg, a nyomelhalványulás szerepe ebben a korban már csökken. Azért, hogy a gyerekek saját tanulásukat könnyebbé tegyék, különböző emlékezeti módszereket alakítanak ki maguknak ebben az életkorban (Wagner, 1974; Cole, 2006; Gathercole, 1999). A 7 évnél fiatalabb gyerekek esetén a gyengébb felidézési teljesítményhez vezethet az, hogy még nem tudják átalakítani a vizuális információkat verbálissá. Az iskoláskorú gyerekek teljesítménye a verbális munkamemória-feladatokban növekszik, amely a javuló fonológiai tudatossághoz és a temporális diszkrimináció fejlődéséhez kapcsolódik. Ezek segítségével könnyebben és jobban tudják kódolni az információt, amely jobb teljesítményt eredményez (Gathercole, 1999).

Brown (1999) szerint a 8 évnél idősebb gyerekek emlékezeti terjedelme tovább fejlődik, ami úgy jelenik meg, hogy előhíváskor kevesebb szeriális hibát vétenek. Idősebb gyerekek egyidejűleg többféle modalitásban is tudják kódolni az információkat. Ez javítja a kód minőségét, és megjelenik egy újabb emlékezeti forma, az epizodikus emlékezet. Ebben az életkorban nő az információfeldolgozási sebesség, valamint figyelmük időtartama és annak terjedelme alkalmassá válik arra, hogy az iskolában a feladatokat elvégezzék, a tanári utasításokat, magyarázatokat kövessék. A feldolgozási folyamatok sebessége és eredményessége serdülőkorban nő, ami hatással van a tárolás eredményességére is. A feldolgozásban és a tárolásban jelentkező egyéni eltérések állandósulnak, amire a figyelmi folyamatok egyéni különbségei szolgálnak magyarázattal.

A magyar nyelvű kutatások közül Németh (2002) vizsgálatát említeném meg, melyben a munkamemória fejlődésének és a mondatmegértésnek a kapcsolatát tanulmányozta, s megállapította, hogy gyermekeknél az önütemezett olvasással mért megértés munkamemória-hatásokat mutat. A keresztmetszeti vizsgálatokból kiderül, hogy ez a hatás eltűnik az életkor növekedésével és a nyelvi megértés készségi szintjévé válásával.

Chiappe és munkatársai (2000) szerint megállapítható, hogy az életkor növekedésével a komplex munkamemória-teszteken hamarabb és nagyobb mértékű teljesítménycsökkenés jelentkezik, mint a verbális munkamemória esetében. Ennek hátterében az állhat, hogy a komplex munkamemóriáért felelős agyi területek szenzitívebbek az öregedésre, tehát hamarabb megmutatkozik a deficit a teljesítményben, míg a verbális és térbeli munkamemória esetén a romlás kezdete későbbre tehető.

A fonológiai rövid távú memória és a komplex (verbális) munkamemória mérőeljárásai

A munkamemória kapacitásának mérésére több tesztet is kidolgoztak. Ezek a tesztek más-más komponenseket mérnek a munkamemórián belül (*Gathercole és Pickering, 2000, magyarul Németh és mtsai, 2001; Racsomány és mtsai, 2005*). A megjegyzendő elemek általában nem függenek össze egymással, ennek segítségével ki lehet zárni a hosszú távú emlékezet hatásait. A vizsgálati személyeknek a megjegyzett elemeket rövid időn belül kell visszamondaniuk. A választóvonal ott húzható meg a teljesítményben, ahol a felidézés már nem pontos. A memóriakapacitás az a szint, amíg az adott egyén a legtöbb elemet tökéletesen fel tudja idézni (*Németh, 2006*).

1. táblázat. A munkamemória mérőeljárásai

| Téri-vizuális vázlattömb (téri-vizuális rövidtávú emlékezet) | Központi végrehajtó | Fonológiai hurok (fonológiai rövidtávú emlékezet) | (Komplex) munkamemória |
|--|--|---|-----------------------------------|
| Corsi-kocka teszt | N-et vissza feladat | Álszó-ismétlés teszt (Non-word repetition) | Hallási mondatterjedelem-teszt |
| Mintázatterjedelem-teszt (VPST) | Betűfluencia-teszt | Számterjedelem-teszt | Számlálási terjedelem teszt |
| Térkép-tesztek | Wisconsin Kártaszor- tírozás Teszt (WCST) | Szóterjedelem-teszt (recall of words) | Fordított számterjedelem-teszt |
| | Random számgenerálás | | Olvásásterjedelem-teszt |

Számterjedelem-teszt (Digit Span)

A verbális munkamemóriát leggyakrabban a számterjedelem-teszttel vizsgálják, melyet elsőként Jacobs (1887) dolgozott ki. Egészséges személyek munkamemória-terjedelme 7 ± 2 elem (*Miller, 1956; Baddeley, 2001*). A teszt megtalálható a Wechsler-

féle intelligenciatesztben is, mely jelentős mértékben növelte alkalmazási körét, ezáltal népszerűségét is. A Digit Span sztenderdizált, magyar nyelvű változatát Racsmány és munkatársai (2005) dolgozták ki.

Olvasásiterjedelem-teszt (Reading Span)

Az olvasásiterjedelem-tesztet Daneman és Carpenter dolgozta ki 1980-ban. Ez egy komplex (verbális) munkamemória-feladat, amely a feldolgozó és tároló elemeket egyformán terheli. Baddeley és Hitch (1986) munkamemória-modelljében a fonológiai hurok és a központi végrehajtó együttesét hivatott mérni. Népszerű vizsgálati eszköznek számít, mivel remekül bejósolja a szövegmegértési feladatokban elért teljesítményt (*Daneman és Carpenter, 1980*). A Reading Span sztenderdizált, magyar nyelvű változatát Racsmány és munkatársai (2005) dolgozták ki.

Hallási mondatterjedelem-teszt (Listening Span)

A hallási mondatterjedelem-teszt szintén Daneman és Carpenter (1980) nevéhez fűződik. A teszt nagyon hasonlít az olvasásiterjedelem-teszthez. Eredetileg azért dolgozták ki, hogy még olvasni nem tudó gyermekek komplex munkamemória-feladatokon nyújtott teljesítményét is tudják mérni. Az eredeti angol nyelvű teszt azóta széles körben használt mérőeljárássá vált a nyugati országokban. A teszt remekül alkalmazható az életkori változások vizsgálatára, például a munkamemória-kapacitás gyermekkori fejlődésének vagy az öregedés hatásának feltérképezésére, emellett számos kutatás bizonyítja a teszt diagnosztikai értékét például nyelvi zavarok, tanulási nehézségek korai azonosításában. Magyar nyelvű változatát Janacsek, Tánczos, Mészáros és Németh (2009) dolgozta ki.

Álszó-ismétlési teszt (Non-word repetition Test)

Az álszóismétlési tesztben a vizsgálati személynek egyre hosszabb, értelmetlen szavakat kell hallás után megismételnie. Az álszavak megegyeznek a vizsgálati személy anyanyelvének fonológiai szerkezetével. Az azonnali visszamondás miatt nem történik ismételtetés, artikulációs frissítés, ezért elsősorban a fonológiai tárat terheli ez a feladat (*Racsmány és munkatársai, 2005; Németh és munkatársai, 2000*).

Fordított számterjedelem-teszt (Backward Digit Span)

A fordítottszám-terjedelem-tesztben a vizsgálatvezető számokat olvas fel, a számok után 1 másodperces szünetet hagyva. A vizsgálati személynek az a feladata, hogy a számokat az elhangzás sorrendjével ellentétesen, vagyis „visszafelé” mondja vissza. Egy számsoron belül a számok nem ismétlődnek, és véletlenszerű sorrendben szerepelnek. Egy adott terjedelemhez négy különböző számsor tartozik. Mivel itt a verbális információ rövid idejű tárolásán túlmenően az információ manipulációjára is szükség van, ezért ez a teszt inkább a munkamemória mérőeljárásai közé sorolandó, bár nincs szükség olyan nagy feldolgozási követelményekre, mint például a hallási mondatterjedelem-teszt (*Conway, Kane, Bunting, Hambrick, Wilhelm és Engle, 2005; Hutton és Towse, 2001*) esetében.

Számlálásiterjedelem-teszt (Counting Span)

A számlálásiterjedelem-teszt (*Case és mtsai, 1982*) a munkamemória mérőeljárása. Előnye, hogy korábbi életkorban is felvehető, amikor már kialakult a gyermek számlálási képessége, valamint hogy magasabb szintű matematikai képességek hiányában is fel-

vehető, például olyan személyekkel, akik kimaradtak az iskolai oktatásból, vagy bizonyos fokú nehézségekkel rendelkeznek ilyen téren (lásd diszkalkulia).

A teszt során sötétkéék köröket és négyzeteket, valamint sárga köröket mutatunk a számítógép képernyőjén a kísérleti személyeknek. Az a feladatuk, hogy egyesével, hangosan számolják meg, hogy hány sötétkéék kört látnak a képen, ismételjék meg ezt az utolsó számot és jegyezzék meg. Két kép után vissza kell mondaniuk a megjegyzett számokat a bemutatás sorrendjében. Ez a szám mindig 2 és 8 közé esik, és egy számsoron belül nincs ismétlődés, valamint nem fedezhető fel semmilyen logikai szabályszerűség abban, hogy hogyan követik egymást a számok. Továbbá fontos kikötés, hogy amint befejezték a számolást, rögtön ki kell mondaniuk az eredményt, valamint, hogy amint megjelenik a következő kép, rögtön kezdjenek el számolni, nem tarthatnak közben szünetet, ezzel időt hagyva az ismétlésre. Annyi pontot ér el a személy, ahány számot helyesen vissza tudott mondani maximálisan. Ha nem sikerült az első két szám visszamondása, egy pontot kap az adott sorozatra. A számlálási terjedelem végső értékét a három sorozat eredményének átlaga adja, amely maximálisan 6 lehet, mivel hat elemből áll a leghosszabb számsorozat (lásd: *Janacsek, Gyüre, Fekete, Filep és Németh*, előkészületben).

Műveletiterjedelem-teszt (Operation Span Task)

A műveletiterjedelem-tesztet Turner és Engle (1989) fejlesztette ki mint a munkamemória vizsgálatát lehetővé tevő új eljárást. Hátránya, hogy 8–9 éves kor előtt nem vehető fel, mivel viszonylag stabil számlálási képességhez kötött. A feladat során egyszerű matematikai egyenleteket kell hangosan megoldania a vizsgálati személyeknek, majd eldönteni, hogy helyes-e a végeredmény, és felolvasni az egyenlet utáni szót. A magyar szavak kiválasztásánál ügyeltünk arra, hogy mindegyik szó két szótagból álljon, körülbelül egyforma gyakoriságú legyen, és ne kerüljön egymás mellé két hasonló hangzású vagy hasonló jelentéssel bíró szó, amelyek könnyen asszociálódhatnak. A válaszokat szóban kérjük vissza a kísérleti személyektől. Két egyenlet után fel kell idézniük a szavakat a bemutatás sorrendjében. Ezután három egyenlet következik, tehát három szót kell memorizálni és visszamondani. A sorozat végén már hat szót kell megjegyezni, ha végig sikerült a vizsgálati személyeknek visszamondaniuk helyes sorrendben a szavakat. Hiba esetén egy új sorozat következik, összesen három. Ennél a feladatnál is fontos kikötés, hogy az egyenletek között nem tarthatnak szünetet a résztvevők, rögtön számolniuk kell, amint megjelenik az újabb egyenlet. A számlálási terjedelem teszthez hasonlóan alakul a pontozás. A végső értéket itt is a három sorozat átlaga alapján határozzuk meg (lásd: *Janacsek és mtsai*, előkészületben).

A komplex (verbális) munkamemória mérőeljárásainak alkalmazási lehetőségei a diagnosztikában

Az iskolában sok olyan feladat van, ami egyszerre igényli az új információk feldolgozását és az előzetes ismeretekhez való integrálását. Ilyen iskolai feladatok például hallgatni egy másik beszélőt, írás közben kigondolni a következő szövegrészt vagy fejben számolni. A komplex munkamemória-tesztek is hasonló követelményeket állítanak: az információ tárolása mellett szükség van annak manipulációjára is. Számos kutatás alátámasztja, hogy a komplex munkamemória-teszteken nyújtott teljesítmény jó bejósolója a tanulási nehézségeknek (lásd például: *Gathercole és Pickering, 2000; Pickering és Gathercole, 2004; McNamara és Wong, 2003*).

Gathercole és Pickering (2000) 6 és 7 éves gyermekeknél vizsgálta a munkamemóriakapacitás és az iskolai előrehaladás kapcsolatát. Az általuk felvett tesztek: a számterjedelem-, a fordítottszám-terjedelem-, az álszóismétlési teszt, a hallási mondatterjedelem-

2. táblázat. Fonológiai RTM és munkamemória-tesztek

| Mérőeljárás | Vizsgált funkció | Feladat | Helyes válasz | |
|--|------------------|---|---------------------------|----------------|
| Számterjedelem-teszt | Fonológiai RTM | Megjegyezni, visszamondani sorrendben Pl.: „7-2-9-1” | „7-2-9-1” | |
| Álszóteszt | Fonológiai RTM | Megjegyezni, visszamondani Pl.: „sémernyegvőterec” | „sémernyegvőterec” | |
| Fordítottszám-terjedelem-teszt | Fonológiai RTM | Megjegyezni, visszamondani fordított sorrendben Pl.: „4-9-6-1” | „1-6-9-4” | |
| Olvasásiterjedelem-teszt | Munkamemória | Elolvadni, megjegyezni, visszamondani sorrendben. Pl.: „Mikor az alapos takarításnak vége lett, az épület összes emeletén megszűnt az általános rossz <u>illat</u> .” „A művészeti igazgató közölte a híres zenésszel, hogy a gyengébb teljesítmény ellenére jár neki a <u>gitár</u> .” | „illat gitár” | |
| Hallási mondat-terjedelem-teszt | Munkamemória | I/H, megjegyezni, visszamondani sorrendben. Pl.: „A varrónő által gyakran használt eszköz az <u>olló</u> .” „A madarak csőrében mindig sok a <u>káv</u> é.” | „igaz” „hamis” | „olló kávé” |
| Műveletiterjedelem-teszt (Operation Span) | Munkamemória | I/H, megjegyezni, visszamondani sorrendben. Pl.: „(10 / 2) – 3 = 2 banán” „(6 * 3) – 7 = 13 kocsma” | „igaz” „hamis” | „banán kocsma” |
| Számlálásiterjedelem-teszt (Counting Span) | Munkamemória | Egymás után következő ábrákon megszámlálni a sötétkék köröket, majd sorrendben visszamondani a számolások végeredményét. | a számolások végeredménye | |

teszt, valamint a téri-vizuális vázlattömb mérőeljárásai. Eredményeik szerint az iskolában rosszabbul teljesítők jelentősen gyengébbek a komplex munkamemória (hallási mondat-terjedelem) és a téri-vizuális feladatokban, mint átlagosan teljesítő társaik. E tesztek jó előrejelzői lehetnek a gyenge iskolai teljesítménynek, míg a fonológiai hurok mérőeljárásai önmagukban nem prediktív értékűek. Gathercole és Pickering (2000) szerint a téri-vizuális vázlattömb feladatai azért jártak együtt erősen a gyenge iskolai teljesítménnyel, mert ezekben is szükség van az információ tárolása mellett annak manipulációjára is, mint ahogy például a hallási mondat-terjedelem-feladatban is.

Pickering és Gathercole (2004) speciális tanulási igényekkel rendelkező gyermekek munkamemória-teljesítményét is tanulmányozták. Négy csoportba sorolták a gyermekeket: általános tanulási nehézség, nyelvi-beszédzavar, írás-olvasás zavarai és egyéb viselkedéses zavar alapján a munkamemória minden komponensét. A viselkedéses zavarral küzdők átlagosan teljesítettek a vizsgálatban minden munkamemória-mérő eljárásnál, ami jelzi, hogy problémájuk nem kognitív természetű, míg a másik három csoport teljesítménye gyengébb volt az egészséges kontrollcsoport képest. Az eredmények összhangban vannak az elképzeléssel, hogy a munkamemória komponenseinek specifikus szerepe van a tanulás támogatásában.

A komplex munkamemória-tesztek diagnosztikai értéke felnőtteknél is jelentős. McNamara és Wong (2003) kutatásából kiderül, hogy tanulási nehézségekkel küzdő

egyetemisták rosszabbul teljesítenek a hallási mondatterjedelem-teszten, mint a kontroll-személyek, ami arra utal, hogy problémáik háttérében munkamemória-deficit áll; a mindennapi munkamemória-feladatokon is rosszabbul teljesítettek (például egy táncpizöd felidézése, könyvtári esemény előhívása, gyakran látott dolgok előhívása, például McDonald's-jel), ami mutatja, hogy nem a feladat komplexitása okozza a gyengébb teljesítményt.

Összefoglalás

Számos olyan feladattal találkozhatunk az iskolában, amikor egyszerre van szükség az új információk feldolgozására és ezen információk előzetes ismeretekhez illesztésére. Ilyen iskolai feladatok például részt venni egy beszélgetésben, a tanórán figyelni és jegyzetelni, írás közben kigondolni a következő szövegrészt vagy fejben számolni. A komplex munkamemória mérőeljárásai is hasonló követelményeket állítanak: az információ tárolása mellett fontos szerepe van a feldolgozásnak is. Számos kutatás alátámasztja, hogy az itt bemutatott munkamemória-teszteken nyújtott teljesítmény jó bejósolója a tanulási nehézségeknek, ami segítségünkre lehet abban, hogy idejében felismerjük és diagnosztizáljuk az egyes fejlődési és tanulási zavarokat, és hatékonyan végezhesük az iskolai fejlesztést, tehetség-gondozást. Hasznos eszközként szolgálnak továbbá a munkamemória differenciáltabb mérésére a különböző életkori csoportokban, különös tekintettel a fejlődépszichológiai és az öregedéssel együtt járó kognitív változások vizsgálatára.

A neuropszichológiai tesztek mind idegrendszeri, mind funkcionális szinten jobban körülhatároltak, mint a korábban használatos tesztek, ezért pontosabb diagnosztikát tesznek lehetővé és ennek következtében specifikusabb fejlesztési programok dolgozhatók ki az iskolákban, nevelési tanácsadóknak, fejlesztő központokban.

Irodalom

- Adams, A. M. és Gathercole, S. E. (2000): Limitations in working memory: Implications for language development. *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35. sz. 95–117.
- Adams, J. W. és Hitch, G. J. (1997): Working memory and children's mental addition. *Journal of Experimental Child Psychology*, 67. sz. 21–38.
- Alloway, T. P. és Archibald, L. (2008): Working memory and learning in children with developmental coordination disorder and specific language impairment. *Journal of Learning Disabilities*, 41. sz. 251–262.
- Archibald, L. M. D. és Gathercole, S. E. (2007): The complexities of complex memory span: Storage and processing deficit sin specific language impairment. *Journal of Memory and Language*, 57. sz. 177–194.
- Baddeley, A. D. (1966): Short-term memory for word sequences as a function of acoustic, semantic and formal similarity. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 18. sz. 362–365.
- Baddeley, A. D. (1986): *Working memory*. Clarendon Press, Oxford.
- Baddeley, A. D. és Vallar, G. (1987): Phonological short-term store and sentence processing. *Cognitive Neuropsychological*, 4. sz. 417–438.
- Baddeley, A. D. és Wilson, B. (1987): Comprehension and working memory: a single case neuropsychological study. *Journal of Memory and Language*, 27. sz. 479–498.
- Baddeley, A. D. és Gathercole, S. E. (1989): Evaluation of the role of phonological STM in the development of vocabulary in children: a longitudinal study. *Journal of Memory and Language*, 28. sz. 200–213.
- Baddeley, A. D., Gathercole, S. E. és Papagno, C. (1998): The phonological loop as a language learning device. *Psychological Review*, 105. sz. 158–173.
- Baddeley, A. D. és Hitch, G. (1974): Working memory. In: Bower, G. A. (szerk.): *Recent advances in learning and motivation*. Academic Press, New York,.
- Baddeley, A. D., Lewis, V. J. és Vallar, G. (1984): Exploring the articulatory loop. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 36. sz. 233–252.
- Baddeley, A. D., Thomson, N. és Buchanan, M. (1975): Word length and the structure of short-term memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14. sz. 575–589.
- Baddeley, A. D. (2000): The episodic buffer: A new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, 4. 11. sz. 417–423.

- Baddeley, A. D. (2001): *Az emberi emlékezet*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Barrouillet, P., Bernardin, S. és Camos, V. (2004): Time constraints and resource sharing in adults' working memory spans. *Journal of Experimental Psychology General*, 133. sz. 83–100.
- Barrouillet, P., Gavens, N., Vergauwe, E., Gaillard, V. és Camos, V. (2009): Working Memory Span Development: A Time-Based Resource-Sharing Model Account. *Developmental Psychology*, 45. sz. 477–490.
- Brown, G. D. A., McCormack, T., Vouden J. I. és Henson, R. N. A. (1999): Children's Serial Recall Errors: Implications for Theories of Short-Term Memory Development. *Journal of Experimental Child Psychology*, 76. sz. 222–252.
- Carpenter, P. A., Miyake, A. és Just, M. A., (1994): Working memory constraints in comprehension. In: Gernsbacher, M. A. (szerk.): *Handbook of psycholinguistics*. Academic Press, San Diego. 1075–1122.
- Case, R. D., Kurland, M. és Goldberg, J. (1982): Operational efficiency and the growth of short-term memory span. *Journal of Experimental Child Psychology*, 33. sz. 386–404.
- Chiappe, P., Hasher, L. és Siegel, L. S. (2000): Working Memory, Inhibitory Control and Reading Disability. *Memory and Cognition*, 28. 1. sz. 8–17.
- Cole, M. és Cole, S. R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Colle, H. A. és Welsh, A. (1976): Acoustic masking in primary memory. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 15. sz. 17–32.
- Conrad, R. és Hull, A. J. (1964): Information acoustic confusion and memory span. *British Journal of Psychology*, 55. sz. 429–432.
- Conway, A. R. A., Kane, M. J., Bunting, M. F., Hambrick, D. Z., Wilhelm, O. és Engle, R. (2005): Working memory span tasks: A methodological review and user's guide. *Psychonomic Bulletin and Review*, 12. 5. sz. 769–786.
- Cornoldi, C., Marzocchi, G. M., Belotti, M., Caroli, M. G., Meo, T. és Braga, C. (2001): Working Memory Interference Control Deficit in Children Referred by Teachers for ADHD Symptoms. *Psychology Press*, 7. 4. sz. 230–240.
- Cowan, N. (1992): Verbal memory span and the timing of spoken recall. *Journal of Memory and Language*, 31. sz. 684–688.
- Cowan, N., Towse, J. N., Hamilton, Z., Sauls, J. S., Elliott, E. M., Lacey, J. F., Moreno, M. V. és Hitch, G. J. (2003): Children's working-memory processes, a response-timing analysis. *Journal of Experimental Psychology*, 132. sz. 113–132.
- Daneman, M. és Carpenter, P. (1980): Individual differences in working memory and reading. *Journal of Verbal Learning Verbal Behavior*, 19. sz. 450–466.
- Daneman, M. és Merikle, P. M. (1996): Working memory and language comprehension: a meta-analysis. *Psychonomic Bulletin and Review*, 3. sz. 422–433.
- Durand, M., Hulme, C., Larkin, R. és Snowling, M. (2005): The cognitive foundations of reading and arithmetic skills in 7-to 10-year-olds. *Journal of Experimental Child Psychology*, 91. sz. 113–136.
- Ellis, N. C. és Hennesley, R. A. (1980): A bilingual word-length effect: Implications for intelligence testing and the relative ease of mental calculation in Welsh and English. *British Journal of Psychology*, 71. sz. 43–52.
- Ellis Weismer, S. és Evans, J. (2002): The Role of Processing Limitations in Early Identification of Specific Language Impairment. *Topics in Language Disorders*, 22. 3. sz. 15–29.
- Ellis Weismer, S., Evans, J. és Hesketh, L. (1999): An Examination of Verbal Working Memory Capacity in Children with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 42. sz. 1249–1260.
- Ellis Weismer, S., Plante, E., Jones, M. és Tomblin, B. (2005): A Functional Magnetic Resonance Imaging Investigation of Verbal Working Memory in Adolescents with Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 48. sz. 405–425.
- Engle, R. W., Kane, M. J. és Tuholski, S. W. (1999): Individual differences in working memory capacity and what they tell us about controlled attention, general fluid intelligence and functions of the prefrontal cortex. *Models of Working Memory: Mechanisms of Active Maintenance and Executive Control*, 102–134.
- Gathercole, S. E. és Adams, A. (1993): Phonological working memory in very young children. *Developmental Psychology*, 29. sz. 770–778.
- Gathercole, S. E. és Adams, A. (1994): Children's phonological working memory: Contributions of long-term knowledge and rehearsal. *Journal of Memory and Language*, 33. sz. 672–688.
- Gathercole, S. E. és Pickering, S. J. (2000): Assessment of working memory in six and seven-year old children. *Journal of Educational Psychology*, 92. sz. 377–390.
- Gathercole, S. E., Pickering, S. J., Ambridge, B. és Wearing, H. (2004): The structure of working memory from 4 to 15 years of age. *Developmental Psychology*, 40. sz. 177–190.

- Gathercole, S. E. (1999) Cognitive approaches to the development of short-term memory. *Trends in cognitive sciences*, 3. 11. sz. 410–419.
- Glanzer, M., Dorfman, D. és Kaplan, B. (1981): Short-term storage in processing of text. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 20. sz. 656–670.
- Hutton, U. M. Z. és Towse, J. N. (2001): Short-term memory and working memory as indices of children's cognitive skills. *Memory*, 9. sz. 383–394.
- Hoosain, R. és Salili, F. (1988): Language differences, working memory, and mathematical ability. In: Gruneberg, M. M., Morris, P. E. és Sykes, R. N. (szerk.): *Practical aspect of memory: Current research and issues. II. Clinical and educational implications*. Wiley, Chichester. 512–571.
- Hummel, K. M. (2002): Second Language Acquisition and Working Memory. *Advances in the Neurolinguistics of Bilingualism. F. Fabbro. Udine, Forum*, 95–117.
- Jacobs, J. (1887): Experiments on „prehension”. *Mind*, 12. sz. 75–79.
- Janacsek K., Tánzos T., Mészáros T. és Németh D. (2009): A munkamemória új neuropszichológiai mérőeljárása: a hallási mondatterjedelem teszt (HMT). *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61. 2. sz. 265–298.
- Janacsek K., Gyüre T., Fekete R., Filep O. és Németh D. (előkészületben): A számlálási és műveleti terjedelem tesztek magyar nyelvű változata.
- Jarrold, C.; Baddeley, A. és Hewes, A. (1999): Genetically dissociated components of working memory: evidence from Down and Williams syndrome. *Neuropsychologia*, 37. sz. 637–651.
- Jarrold, C., Thorn, A. S. C. és Stephens, E. (2009): The relationships among verbal short-term memory, phonological awareness, and new word learning: Evidence from typical development and Down syndrome. *Journal of Experimental Child Psychology*, 102. sz. 196–218.
- Leather, C. és Henry, L. A. (1994): Working memory span and phonological awareness tasks as predictors of early reading ability. *Journal of Experimental Child Psychology*, 58. sz. 88–111.
- Logie, R. H., Gilhooly, K. J. és Wynn, V. (1994): Counting on working memory in arithmetic problem solving. *Memory Cognition*, 22. sz. 395–410.
- Martinussen, R., Hayden, J., Hogg-Johnson, S. és Tannock, R. (2005): A Meta-Analysis of Working Memory Impairments in Children With Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 44. sz. 377–384.
- Martinussen, R. és Tannock R. (2006): Working Memory Impairments in Children with Attention-Deficit Hyperactivity Disorder With and Without Comorbid Language Learning Disorders. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 28. sz. 1073–1094.
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S. és Tannock, R. (2003): Listening Comprehension and Working Memory Are Impaired in Attention-Deficit Hyperactivity Disorder Irrespective of Language Impairment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31. 4. sz. 427–443.
- McNamara, J. K. és Wong, B. (2003): Memory for Everyday Information in Students with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36. 5. sz. 394–406.
- Miles, T. R. és Ellis, N. C. (1981): A lexical encoding difficulty II: Clinical observations. *Dyslexia research and its applications to education*, 217–244.
- Miller, G. A. (1956): The magical number seven, plus or minus two: Same limits on our capacity for processing information. *Psychological Review*, 63. sz. 81–97.
- Montgomery, J. (1995): Sentence Comprehension in Children with Specific Language Impairment: The Role of Phonological Working Memory. *Journal of Speech and Hearing Research*, 38. sz. 187–199.
- Montgomery, J. (2000a): Relation of Working Memory to Off-line and Real-time Sentence Processing in Children with Specific Language Impairment. *Applied Psycholinguistics*, 21. sz. 117–148.
- Montgomery, J. W. (2000b): Verbal Working Memory and Sentence Comprehension in Children With Specific Language Impairment. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 43. sz. 293–308.
- Montgomery, J. W. (2002): Understanding the Language Difficulties of Children With Specific Language Impairments. Does Verbal Working Memory Matter? *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11. sz. 77–91.
- Montgomery, J. W. és Evans, J. L. (2009): Complex sentence comprehension and working memory in children with specific language impairment. *Journal of Speech Language and Hearing Research*, 52. sz. 269–288.
- Németh D. (2002): A munkamemória fejlődése és mondatmegértés. *Pszichológia*, 22. 3. sz. 267–276.
- Németh D. (2006): *A nyelvi folyamatok és az emlékezeti rendszerek kapcsolata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Németh D., Ivády R. E., Miháltz M., Krajcsi A. és Pléh Cs. (2006): A verbális munkamemória és morfológiai komplexitás. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 61. 2. sz. 265–298.
- Németh D., Racsmány M., Kónya A. és Pléh Cs. (2001): A munkamemória-kapacitás mérőeljárásai és szerepük a neuropszichológiai diagnosztikában. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 55. 4. sz. 403–416.

- Oakhill, J. V., Yuill, N. és Parkin, A. J. (1986): On the nature of the difference between skilled and less-skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 9. sz. 80–90.
- Paivio A. (1969): Mental imagery in associative learning and memory. *Psychological Review*, 76. sz. 241–263.
- Perfetti, C. A. és Goldman, S. R. (1976): Discourse memory and reading comprehension skill. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 14. sz. 33–42.
- Pickering, S. J. és Gathercole, S. E. (2004): Distinctive Working Memory Profiles in Children with Special Educational Needs. *Educational Psychology*, 24. 3. sz. 393–408.
- Racsmány M. (2004): *A munkamemória szerepe a megismerésben*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Racsmány M., Lukács Á., Németh D. és Pléh Cs. (2005): A verbális munkamemória magyar nyelvű vizsgálóeljárásai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 59. 2. sz.
- Racsmány, M., Lukács, Á., Pléh, Cs. és Király, I. (2001): Some cognitive tools for word learning: The role of working memory and goal preference. *Behavioral and Brain Sciences*, 24. 6. sz. 1115–1117.
- Racsmány M. (2007): Az „elsődleges emlékezet” – a rövid távú emlékezés és a munkamemória elméletei. In: Csépe V., Győri M. és Ragó A. (szerk.): *Általános pszichológia 2*. Osiris Kiadó, Budapest. 177–209.
- Riccio, C. A., Cash, D. L. és Cohen, M. J. (2007): Learning and memory performance of children with specific language impairment (SLI). *Applied Neuropsychology*, 14. sz. 255–261.
- Salamé, P. és Baddeley, A. D. (1987): Noise unattended speech and short-term memory. *Ergonomics*, 30. sz. 1185–1193.
- Salamé, P. és Baddeley, A. D. (1989): Effects of background music on phonological short-term memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 41A. sz. 107–122.
- Sanz, C. (2005): *Mind AND context in adult second language acquisition: Methods, theory and practice*. Georgetown University Press, Washington.
- Service, E. (1992): Phonology, working memory, and foreign-language learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A. sz. 21–50.
- Service, E. és Kohonan, V. (1995): Is the relationship between phonological memory and foreign language learning accounted for by vocabulary acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 16. sz. 155–172.
- Service, E. és Tujulin, A. M. (2002): Recall of morphologically complex forms Is affected by memory task but not dyslexia. *Brain and language*, 81. sz. 42–54.
- Smith, E. E. és Jonides, J. (1998): Neuroimaging analyses of human working memory. *Proc. Natl. Acad. Sci. USA*, 95. 12061–12068.
- Speidel, G. E. (1993): Phonological short-term memory and individual differences in learning to speak: a bilingual case study. *First Language*, 13. sz. 69–91.
- Zhang, G. és Simon, H. A. (1985): STM capacity for Chinese words and idioms: Chunking and acoustical loop hypotheses. *Memory and Cognition*, 13. sz. 193–201.
- Vicari, S., Bellucci, S. és Carlesimo, A. G. (2003): Visual and spatial working memory dissociation: evidence from Williams syndrome. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 45. sz. 269–273.
- Wagner, D. A. (1974): The development of short-term and incidental memory: A cross cultural study. *Child Development*, 48. sz. 389–396.
- Wang, P. P. és Bellugi, U. (1994): Evidence from two genetic syndromes for a dissociation between verbal and visual-spatial short-term memory. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, 16. sz. 317–322.
- Wassenberger, R., Hurks, P. P. M., Hendriksen, J. G. M., Feron, F. J. M., Meijs, C. J. C., Vles, J. H. S. és Jolles, J. (2008): Age-related improvement in complex language comprehension: Results of a cross-sectional study with 361 children aged 5 to 15.
- Welland, R., Lubinski, R. és Higginbotham, D. J. (2002): Discourse comprehension test performance of elders with dementia of the Alzheimer type. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 45. sz. 1175–1187.

A társadalmi háttér hatása a középiskolai diákok kapcsolatteremtő képességére

Dolgozatom témája a kapcsolati tőke átörökítése. Arra keresem a választ, hogy – hasonlóan a kulturális és gazdasági tőkéhez – a kapcsolati tőke is újratermeli-e önmagát generációról generációra.

Aki alacsonyabb társadalmi pozícióból kezdi életét, vajon a gazdasági és kulturális tőkén kívül a kapcsolati tőkéhez is nehezebben fog hozzáférni? Erre a kérdésre az oktatási rendszeren belül kialakított kapcsolathálózat vizsgálatával kerestem a választ, összehasonlítva a munkás- és nem munkásszármazású diákok csoportját. Az összehasonlításhoz szükség volt a „munkásszármazás” definiálására, amit a dolgozatom céljának megfelelően és az eddigi munkás-definíciók figyelembevételével alkottam meg.

Az eredményekből kiderülhet, hogy a kapcsolati tőke „viselkedése” a mai magyar társadalomban eltér-e a többi tőkefajtatól, vagy a kulturális és gazdasági tőkéhez hasonlóan generációról generációra újratermeli-e önmagát.

Bevezetés

A társadalmi háttér iskolai teljesítményre gyakorolt hatásával Magyarországon is rengeteg tanulmány foglalkozott. Ezek egyik közös vonása, hogy társadalmi háttéren a szülő vagy szülők legmagasabb iskolai végzettségét értették, nem pedig osztályhelyzetét (Pusztai, 2005; Andor, 2001). A másik közös vonás bennük az, hogy még az ilyen értelemben vett társadalmi háttérrel sem vizsgálták a szociometriai pozícióval összefüggésben, csak az iskolai teljesítménnyel kapcsolták össze. Más vizsgálatok azonban, amelyek a szociometriai pozíció indikátorait próbálják felderíteni, erős hatást tulajdonítanak az iskolai teljesítménynek (Kolominszkij, 1967), így közvetlen vizsgálat nélkül ugyan, de mindenképp feltételezhető, hogy kapcsolat van a társadalmi háttér és a szociometriai pozíció között. Ez azonban csak részben fedi le dolgozatom témáját.

A témában tehát nem történt empirikus vizsgálat, csupán feltételezni lehet az összefüggést a szülők osztályhelyzete és a szociometriai pozíció között. Ez azonban csak feltételezés, amely bizonyításra szorul. Erre a lehetséges összefüggésre próbáltam fényt deríteni 2009-ben végzett kutatásom során.

A konkrét összefüggés vizsgálata azért fontos, mert a magasabb társadalmi pozíciók elérésében a klasszikus tőkefajták közül a kapcsolati tőkének is szerepe van (Bourdieu, 1986). A szülők iskolai végzettsége és a gyermek iskolai teljesítménye közötti kapcsolatot főleg olyan szempontból vizsgálták, hogy miként megy végbe az oktatási rendszeren keresztül a társadalmi pozíciók újratermelődése, az oktatás hogyan korlátozza a mobilitást. Ez a megközelítési mód azonban csak a kulturális tőkét veszi alapul mint a társadalmi pozíció feltételét (Bourdieu, 1978). Abból kiindulva, hogy a szociometriai pozíció a

későbbi kapcsolati tőke alapjául szolgál, dolgozatom a kapcsolati tőke átörökítésére koncentrál. A dolgozat alapját képező kutatás tehát hiánypótló jellegű.

A kapcsolati tőke újratermelődésével kapcsolatban sok kérdés merül fel. Vajon ugyanúgy megy-e végbe, mint más tőkefajták esetében, tehát generációról generációra öröklődik? Esetleg minden generációnak újra ki kell alakítania kapcsolati hálóját, tehát „tabula rasa”-ról beszélhetünk? Együtt jár-e a kapcsolati tőke a másik két tőkefajta birtoklásával, a kulturális és gazdasági tőkével, vagy azoktól teljesen független? Van-e kapcsolat – akár pozitív, akár negatív – a kulturális és kapcsolati tőke között? A kérdést az oktatási rendszerre szűkítve: vajon a jobb tanulók több vagy kevesebb kapcsolatot alakítanak-e ki, mint társaik?

Dolgozatom hipotézisei a következők:

1. A munkásszármazású középiskolások szociometriai pozíciója szignifikánsan kisebb, mint nem munkásszármazású társaiké.

A társadalmi háttér és továbbtanulási szándék összefüggését vizsgáló kontextuális elemzés (*Fényes és Pusztai*, 2004) eredményei alapján szükségesnek tartom a dolgozat által vizsgált összefüggést is kontextuálisan megközelíteni. Az említett tanulmányból kiderül, hogy azokban az osztályokban, ahol az értelmiségi származású tanulók túlnyomó többségben vannak, a többiek továbbtanulási kedve nagyobb, mint más osztályokban a nem értelmiségi származású diákoké. Ezért különítem el a szakmunkásképző intézeteket, szakközépiskolákat és gimnáziumokat, így második hipotézisem a következő:

2. A különbség a két származási kategória átlagos szociometriai pozíciója között a gimnáziumban a legnagyobb, a szakközépiskolában kisebb, a szakiskolában pedig a legkisebb.

Nagyon fontos alapköve a kutatásnak a feltételezés, miszerint az oktatásban kialakított kapcsolati tőke meghatározza, vagy legalábbis hatással van a felnőttkori kapcsolati tőkére, amely a társadalmi pozíció egyik indikátora. Ezt a feltételezést a kapcsolati tőkével és az oktatási rendszerrel foglalkozó „klasszikus” és „mai” kutatások is igazolják. Bourdieu kifejti, hogy „a kapcsolatháló azoknak az egyéni vagy kollektív beruházási stratégiáknak a terméke, amelyek tudatosan vagy öntudatlanul olyan társadalmi kapcsolatok megteremtésére és fenntartására irányulnak, amelyek előbb-utóbb közvetlen haszonnal kecsegtetnek” (*Bourdieu*, 1986). Eszerint a kapcsolati háló fontos szerepet játszik a társadalmi pozíció megszerzésében. Ez a hatás az oktatás differenciálódásával erősödött (*Fukuyama*, 1999), hiszen az oktatási rendszerben szerzett tudás, nyelvezet és kapcsolatok meghatározzák a későbbi társadalmi helyzetet, és ezáltal generációról generációra újratermelik a társadalmi pozíciókat. (*Bourdieu*, 1978, 1986; *Fukuyama*, 1999).

Az első részben a dolgozatban használt fogalmak jelentését járom körül. Szükséges elsőként a szociometriai pozíció definiálása. Szerencsére ezzel a kérdéssel sokat foglalkozik a szociometriával kapcsolatos irodalom (*Kolominszkij*, 1967; *Mérei*, 2006), így a definiálás nem jelent elméleti problémát. A munkásfogalom meghatározása több problémát okoz. A termelési szerkezet átalakulása megváltoztatta a munkásság életmódját (*Szalai*, 2005), ezért a régi definíciók újragondolásra szorulnak. A munkás definíciója tehát a legkényesebb és legnagyobb körültekintést igénylő téma.

A második részben összefoglalom azokat a kutatásokat, melyek a szociometriai pozíció okaival foglalkoztak. Ezeket főleg szovjet kutatók végezték a 60-as, 70-es években. A kutatásokra rányomja bélyegét, hogy az akkori Szovjetunióban teljesen más volt a társadalmi berendezkedés és a normarendszer, mint napjainkban, és érezhető, hogy a publikációkra hatással volt az akkori politikai elvárás a kutatókkal szemben. Mindezek ellenére kellő körültekintéssel jól használhatók ezek a cikkek. Később is előkerült ez a vizsgálati téma, de sajnos kevés kvantitatív vizsgálat foglalkozik a szociometriai pozícióval, főleg pszichológusok vizsgálták, inkább annak eredményeire, mint okaira koncentráva.

A harmadik egységben a már definiált fogalmakból változókat képzek, hogy ezeket a fogalmakat mérni lehessen. Ez a munkaegység nagy figyelmet követel a kutatótól, hiszen a hibás operacionális felmérés a teljes kutatást veszélyeztetheti. Ha nem azt mérem meg, amire kíváncsi vagyok, csak hibás lehet a végeredmény.

A negyedik részben leírom az adatfelvétel körülményeit. A kérdőíveket három, különböző típusú iskolában kérdeztem le: a Baross Gábor Szakiskolában, az Erdey-Grúz Tibor Vegyipari Szakközépiskolában és a Bocskai István Gimnáziumban. Az első kettő debreceni, tehát nagyvárosi, a harmadik hajdúböszörményi, tehát kisvárosi iskola. Itt számolok be arról is, milyen engedélyekre volt szükség a felvételhez, milyen szabályokat kellett betartani ahhoz, hogy jogilag korrekt legyen a lekérdezés.

A dolgozat az adatok elemzésével és a következtetések levonásával zárul. Arra próbálok válaszolni, hogy milyen hatással van a származás a középiskolás diákok szociometriai pozíciójára, és ez a hatás milyen mértékű a különböző iskolatípusokban. Az adatok elemzése után megkapjuk a választ arra, hogy a kapcsolati tőke hasonlóan öröklődik-e, mint a gazdasági és kulturális, vagy teljesen másképpen viselkedik.

Fogalmak

„Szociometriai pozíció”

Szociometriai pozíción a diák kapcsolati sűrűségét értem, azt, hogy a diák a közösségen belül milyen megbecsülésnek örvend.

A szociometriai pozíciót sajnos nem sokan mérték változóként. Általában a pszichológia foglalkozott vele, mivel a tartósan alacsony pozíció összefügg a korai mentálhigiénés problémákkal, személyiségzavarokkal (Kolominszkij, 1967). Az egyetlen vizsgálat, ahol magas mérési szintű változóként történik a szociometriai pozíció mérése, Kolominszkij szovjet tudós vizsgálata, melyben a szociometriai pozíció lehetséges okait kutatja fiatalok körében (Kolominszkij, 1967). Ő sajnos nem foglalkozik az osztályhelyzettel, inkább csak pszichológiai jellemzőkkel, személyiség típusokkal és a tanulmányi eredménnyel. Nem írja le azonban, hogyan állapítja meg az adott diák szociometriai pozícióját, csak az eredményeket közli.

A szociometriai pozíció mint változó meghatározása tehát nem fordul elő túl gyakran a szakirodalomban. Célszerű a vizsgálat nézőpontjából kiindulva meghatározni olyan indikátorokat, amelyek jól mérik ezt a fogalmat. Erről azonban később, az operacionális felmérés során írok bővebben.

Dolgozatomban a következőképpen definiálom a „munkás” és a „nem-munkás” terminusokat: munkások azok, akik munkaerejük áruba bocsátásából élnek vagy éltek, de ezen belül sem „irányítástechnikai”, sem más szellemi szempontból nem töltenek vagy töltöttek be vezető pozíciót. Nem tekintem munkásnak az előző definíción kívül esőket, tehát mindenki mást.

Nagyon fontos megjegyezni, hogy a dolgozatban használt „munkás” terminológia nem egyezik a köznyelvben használt „munkás” szó jelentésével. Nem egyezik jelentése a „kalapácsos” munkás képével, aki kék overállban nehéz fizikai munkát végez, mely képre az „utca embere” a munkás szó hallatán asszociál.

Munkásszármazás

Miután megfogalmaztam, milyen logika szerint csoportosítom az egyéneket foglalkozásuk, termelési hierarchiában elfoglalt helyük alapján a munkás és nem-munkás kategóriákba, szükséges definiálnom azt is, hogy az egyes diákok mi alapján tekinthetők munkás-, illetve nem munkásszármazásúnak.

Az eddigi vizsgálatok, amelyek a diákok háttérét állították párhuzamba tanulmányi eredményükkel, továbbtanulási szándékukkal stb., főleg az apa tulajdonságait vették alapul (Pusztai, 2004). Jellemző például a diák kulturális háttérének meghatározása az apa legmagasabb iskolai végzettsége alapján. A gazdasági háttér esetében mindkét szülő jövedelmét vagy a család vagyonát veszik alapul (Pusztai, 2005).

A származás megállapításában én mégis egy harmadik módszert használok. Mivel a kapcsolatok kialakítását befolyásoló kommunikációs képesség, nyitottság stb. a szocializáció során alakul ki az egyénben (Mérei és V. Binét, 2004), célszerűnek látom annak a szülőnek az osztályhelyzete alapján besorolni a diákokat, amelyik nagyobb szerepet játszott a szocializáció azon részében, amikor ezek a „kapcsolatteremtő” tulajdonságok kialakultak. Ezért hasznosnak tartom egyéenként különválasztani, melyik szülő gyakorolt nagyobb hatást a szocializáció során. Ezt a kérdőívben (lásd: Függelék) a „Melyik szülőddel töltesz el több időt?” kérdéssel határozom meg.

A leírtak alapján tehát munkásszármazásúnak tekintem azokat a diákokat, akiknek az a szülője, akivel általában több időt tölt, munkásszármazású. Nem munkásszármazásúnak tekintem az összes többi diákot.

Előzetes kutatások

Puuszaar (idézi Kolominszkij, 1967, 397–398. o.) kutatásaiban a foglalkozás hatását vizsgálta a tanulók szociometriai pozíciójára. Különböző foglalkozású szülők gyermekeit hasonlította össze a tanár foglalkozásúak gyermekeivel. Eredményei azt mutatják, hogy a tanárok gyermekei nagyobb valószínűséggel érnek el magas szociometriai státust osztályukban, mint mások. A tanárok gyermekeinek 16,6 százaléka, ezzel szemben az orvosok gyermekeinek 4,5 százaléka, a mérnökök gyermekeinek 12,7 százaléka, a gépkecsivezetők gyermekeinek 6,2 százaléka magas státusú saját osztályában.

A szerző a szociometriai pozíciót meghatározó indikátorokat elemezve a következővel magyarázza az eredményt: a tanárok gyermekei átveszik szüleiktől a vezetői viselkedés modelljét, továbbá tájékozottságuk és általános tudásuk meghaladja osztálytársaikét. „Ezek a gyerekek kora gyerekkoruktól fogva elsajátítják azt a képességet, hogy miként kell a vezetői szerepben viselkedni. A vezetőre hallgatnak a többiek, néha félnek tőle, leggyakrabban azonban nem szeretik. Ennek megfelelően a tanárok gyermekeinek emocionális kedveltsége is alacsonyabb az átlagosnál.”

Emiatt az érdekes, ellentmondásos következtetés miatt Puuszaar kutatását (idézi Kolominszkij, 1967) bírálták, mondván: nem veszi figyelembe, „hogy a tanár szülő az adott iskolában tanít-e vagy sem, és hogy az életkori különbségre sem fordít elég figyelmet”. A kutatás azon eredményét azonban senki nem vitatta, hogy a foglalkozás és a szociometriai pozíció összefügg (Kolominszkij, 1967), és hogy ennek okai a szocializáció során a szülőktől átvett tulajdonságok, ismeretek (Mérei és V. Binét, 2004; Oláh Örsi, 2005).

A szülők legmagasabb iskolai végzettségének pozitív hatását a diák tanulmányi eredményére számtalan vizsgálat kimutatta. A társadalmimobilitás-vizsgálatok rámutattak, hogyan termeli újra az oktatási rendszer a gazdasági és kulturális tőkét generációról generációra (Bourdieu, 1978). A magas végzettségű szülők gyermekei előnnyel kerülnek be az oktatási rendszerbe, és előnnyel is kerülnek ki onnan. Magasabb a továbbtanulni szándékozók aránya a magas végzettségű szülők gyermekei között, az otthonról hozott kulturális előny megmarad, vagy ez az előny tovább nő az oktatási rendszerben, és később a fiatal az oktatási rendszert elhagyva magasabb társadalmi státust ér el.

Saját kutatásom azonban letért az ilyen típusú összefüggések keresésének útjáról. Arra kerestem a választ, hogy ez a kulturális előny, mely birtokosainak az oktatási rendszerből kikerülve nagyobb hozzáférést biztosít a gazdasági javakhoz, emellett eredményez-e jobb és több kapcsolatot, tehát több kapcsolati tőkét. Ahhoz, hogy erre a kérdésre választ

kapjak, az oktatási rendszeren belül kialakított és „továbbvitt” kapcsolatokat hasonlítom össze különböző származású diákok csoportjainál. Első hipotézisem az volt, hogy a nem munkásszármazásúak, tehát a társadalmi szempontból előnyösebb származású diákok több kapcsolatot alakítanak ki az osztályban, ezáltal több kapcsolati tőkét képesek továbbörökíteni későbbi életükre, mint munkásszármazású társaik. A szociometriai pozíció okait elemző vizsgálat (*Kolominszkij, 1967*) arra enged következtetni, hogy a tanulmányi eredmény pozitív hatással van a szociometriai pozícióra. Ez a hatás azonban nem általános, hanem csak bizonyos szociometriai dimenziókban fejt ki pozitív hatását.

A tanulmányi eredmény és a szociometriai pozíció összefüggése

Kiricsuk 1964-es (idézi *Kolominszkij, 1967*) általános iskolai kutatása a tanulmányi aktivitás hatását az életkor függvényében vizsgálta. Kimutatta, hogy a tanulmányi aktivitás hatását a szociometriai pozícióra életkori dinamika jellemzi, más életkorú osztályokban különböző a hatás. Tanulmányi aktivitáson a szerző a diák tanulmányi feladatokban kifejtett aktivitását, szorgalmát érti, nem a konkrét tantárgyi érdemjegyeket, azokból számított valamilyen mutatót. Az ily módon mért aktivitás elsőtől harmadik osztályig egyre növekvő hatást fejt ki a tanuló társas helyzetére. Ez a hatás nemcsak az életkortól függ, hanem a tanári hozzáállástól is. Azokban az osztályokban, ahol a tanár megköveteli az órai aktivitást, oktatói eszközökkel próbálja serkenteni azt, ez az aktivitás jobban meghatározza a társas pozíciót, mint ahol a szorgalmat nem feltétlenül várják el a gyermekektől. Ennek oka, hogy az aktivitás tanár általi megkövetelése csoportnormává teszi az ilyenfajta viselkedési formákat, így az azokat gyakrabban kifejtő diákok népszerűsége magasabb lesz.

Ezt az eredményt Szlavina (idézi *Kolominszkij, 1967, 393. o.*) is megerősíti két évvel későbbi vizsgálatában: „A kisiskolás gyermeknek az osztályközösségben elfoglalt helyét a tanulmányi eredmény olyan mértékben befolyásolja, amilyen mértékben a gyermek eleget tesz a tanár által támasztott követelményeknek. Ha a tanár valamilyen okból nem követeli meg a gyermekektől, hogy jobban tanuljanak, a közösség sem fogja ezt a követelményt támasztani tagjaival szemben. A nem elég jó, sőt rossz tanulmányi eredmény ebben az esetben nem befolyásolja a gyermek társas kapcsolatait, nem hat a közösségben elfoglalt helyére.” Tehát általánosítva a kimutatott eredményt minden korosztályra, azt mondhatjuk, hogy a tanulmányi aktivitás annál erősebben határozza meg a diák szociometriai pozícióját, minél jobban elfogadja a csoport az aktivitást mint viselkedésformát, minél inkább a csoportnorma része.

Második hipotézisem szempontjából ez a megállapítás azért fontos, mert elméleti síkon alátámasztja azt. Én is azt feltételezem, hogy a magasabb presztízsű iskolatípusokban, ahonnan több diák kíván továbbtanulni, „fontosabb” a diákok számára a tanulmányi eredmény, jobban részévé válik az egyes osztályok csoportnormájának a tanulmányi aktivitás, így a jobb tanulók, szorgalmasabb diákok jobb szociometriai pozícióban vannak. Mivel a szülő iskolai végzettsége és a diák tanulmányi eredménye közötti kapcsolat már kimutatott (*Pusztai, 2005; Fényes és Pusztai, 2004*), a leírtak alapján feltételezhető, hogy a származás nagyobb hatással van a szociometriai pozícióra a magasabb presztízsű iskolatípusokban.

Szlavina említett vizsgálatának másik eredménye, hogy noha a tanulmányi eredmény lényegesen befolyásolja a tanulók szociometriai helyzetét, maradéktalanul nem határozza meg ezt meg (*Kolominszkij, 1967*).

Kolominszkij (1967) kimutatta, hogy a tanulmányi eredmény nem direkt módon fejt ki hatását, hanem közvetetten. Nem azért barátkoznak szívesen osztálytársukkal a diákok, mert annak jó a tanulmányi eredménye, nem ettől lesz népszerű egy diák.

Szinyickaja (idézi *Kolominszkij*, 1967) adatai szerint a vizsgált osztályokban a tanulók szociometriai pozícióját elsősorban nem a tanulmányi eredmény határozza meg, hanem olyan tulajdonságok, személyiségi vonások, amelyeknek köszönhető a jó vagy rossz tanulmányi eredmény. A személyes tényezők közül, melyek együtt járnak a jó tanulmányi eredménnyel, különösen kiemelkedik a „felelősségteljes viszony az osztály tanulmányi ügyeihez”.

Mind a tanulmányi eredmény és a szociometriai pozíció, mind pedig a tanulmányi aktivitás, szorgalom, felelősségtudat és a szociometriai pozíció összefüggésével foglalkozó tanulmányok kiemelik, hogy a hatás a két változó között nem egyirányú. Nemcsak a tanulmányi eredmény vagy az aktivitás határozza meg a társas helyzetet, hanem fordítva: a hosszú távon fennmaradó társas helyzet is meghatározhatja, milyen lesz a tanuló tanulmányi eredménye, mennyire lesz aktív az órai feladatok végrehajtása során. Ezt a hatást különösen fontos figyelembe venni a bukás okainak kutatásánál.

A személyiség hatása a szociometriai pozícióra

Mint már szó volt róla, a tanulmányi eredmény korántsem az egyetlen tényező, amely összefüggésbe hozható a szociometriai pozícióval. Az emberek kapcsolati készsége, kapcsolatkialakítási képessége legfőképpen a személyes tulajdonságokon múlik. A szociometriai pozíció így nagyban függ az egyén temperamentumától is.

Iljina (idézi *Kolominszkij*, 1967) vizsgálataiban felső tagozatos lányok csoportjainak szociometriai pozícióját hasonlította össze. Az erős, kiegyensúlyozott, szangvinikus és flegmatikus diáklányok csoportjait vizsgálta. A szangvinikus lányok gyorsan létesítenek kapcsolatot, de kapcsolataikban erős fluktuáció tapasztalható, baráti körük folyamatosan változik. A flegmatikusok lassabban létesítenek kapcsolatot, de baráti körük stabil, a kiépített kapcsolataik tartósak. Társas megnyilvánulásait tekintve a szangvinikusok gyorsan, a flegmatikusok lassan reagálnak az őket ért megnyilvánulásokra. A vizsgálat azt is vizsgálta, az egyes csoportokba tartozó egyének milyen társaságban érzik jól magukat. A szangvinikusok nem idegenkednek a szokatlan helyzetektől, ismeretlen, új társaságban is képesek otthonosan mozogni, kapcsolatokat kialakítani. A flegmatikusok új társaságban kellemetlenül érzik magukat, legszívesebben megszokott körükben tartózkodnak. Iljina (idézi *Kolominszkij*, 1967) eredményei alapján tehát feltételezhető, hogy a szociometriai pozícióval összefügg a diák általános személyisége, hiszen a szangvinikus diákok társas intenzitásban felülmúlják flegmatikus társaikat, ezáltal átlagos szociometriai pozíciójuk is magasabb.

Változók mérése

A szociometriai pozíció mérése

Visszatérve saját kutatásomra, a szociometriai pozíció megtervezésében abból indultam ki, hogy a kutatás céljának megfelelően az általános kritériumok használata célszerű, mert a hosszú távú, iskola után is fennmaradó kapcsolatok mérésére vállalkoztam. Ezért döntöttem két általános kritérium használata mellett. Az egyik a későbbi kapcsolattartás kritériuma, a másik az általános szimpátia kritériuma.

Az általános kritériumokat három kérdéssel mértem. A kérdőív (lásd: Függelék) K2 kérdése az első kritériumot, a későbbi kapcsolattartás kritériumát méri: „Ki az az osztálytársad, akivel szerinted 10 év múlva is tartani fogod a kapcsolatot?”. Azért választottam a tízéves időszakot, mert attól tartottam, hogy ennél kisebb időszak túl spontán választást eredményezett volna (a diák kiválasztja a jelenlegi barátait), ennél nagyobb időszak viszont beláthatatlan egy középiskolás diák számára („ki tudja, mi lesz 20 év múlva...”).

A K3 és K4 kérdések az általános szimpátia kritériumát mérik. Általában, amikor több kérdés mér egy kritériumot, a kérdések több szempontból közelítik meg a vizsgálandó témát, például az együttélés kritériumát szokták mérni a padtársból, az együttlakásból (például egy osztálykiránduláson), a tanulócsoportból stb. kiindulva. En azonban a második kritériumot, az általános szimpátia kritériumát nem két szempontból, hanem hierarchikusan szeretném mérni. Lehetőséget szeretnék adni a válaszadónak, hogy osztálytársait ne csak a barát/nem barát kategóriába sorolhassa, hanem szimpátiáját fokozatokban fejezhesse ki (barát/haver). Ezt azért tartom fontosnak, hogy árnyaltabb képet kapjak az osztályon belüli, tartósnak ígérkező (általános kritériumokkal mért) kapcsolathálóról.

A felmérés előtt fontos kijelölni a vizsgálandó csoport határait, amelyen belül fel kívánjuk térképezni a kapcsolathálót. Célszerű lenne ezt a határt minél tágabban meghúzni, így minél több információhoz jutnánk az egyén kapcsolatairól. Ez azonban pragmatikus okokból sajnos nem lehetséges, így a gyakorlatban általában a formális közösség lesz a kutatás egysége, hiszen ez a kézenfekvő, a jól körülhatárolható (Mérei, 2006). A kutatásomban én is az iskolai osztályt tekintetem vizsgálandó közösségnek.

A szociometriai kérdésekre válaszként adható nevek számát nem limitáltam. Ez szintén fontos a kapcsolatháló minél pontosabb feltérképezése miatt. Limitált számú válaszlehetőség esetén azok, akiknek kiterjedt ismeretségi, baráti körük van, nem tudnak teljes választ adni, „bennük marad” néhány név, ami pontatlanabbá teszi a kérdőívek alapján rajzolt kapcsolathálót (Mérei, 2006).

A diákok személyiségi jogainak betartását kiemelten kezeltem, az osztály minden tagja kódot kapott, és a kódszámmal kellett válaszolni a kérdésekre. A megbízhatóság miatt fontos, hogy a diákok ne tudhassák meg egymás választásait, mert ez a csoport átrendeződését is jelentheti, egyes diákok méltóságát pedig megsértené (Mérei, 2006). Ezért szigorúan ügyeltem arra, hogy egymás válaszait ne tudhassák meg a tanulók, a kitöltés során ne beszéljék meg a válaszokat, ne láthassák egymás kérdőívét.

A kölcsönösségi táblák alapján az egyes tanulókra az 1. táblázatban látható változók értékeit számoltam ki.

1. táblázat. A szociometriai pozíció indikátorai

| Indikátor leírása | Indikátor neve |
|--|----------------|
| Kölcsönös hosszú távú kapcsolatok (későbbi kapcsolattartás kritériuma alapján) | M1 |
| Kölcsönös baráti kapcsolatok (általános szimpátia kritériuma alapján) | M2 |
| Kölcsönös haveri kapcsolatok (általános szimpátia kritériuma alapján) | M3 |
| Jelölt hosszú távú kapcsolatok | M4 |
| Jelölt baráti kapcsolatok | M5 |
| Jelölt haveri kapcsolatok | M6 |
| Kapott hosszú távú kapcsolati jelölés | M7 |
| Kapott baráti kapcsolati jelölés | M8 |
| Kapott haveri kapcsolati jelölés | M9 |
| Hány személlyel van kölcsönös kapcsolata | M10 |
| Hány személyt jelölt összesen | M11 |
| Hány személy jelölte összesen | M12 |

Mint látható, a két kritérium három kérdése alapján 12 indikátort állítottam fel. Ezek alapján számolom ki az egyén szociometriai pozícióját. Célszerű az indikátorok minél szélesebb halmazát alkalmazni, hogy a változó minél finomabban, minél pontosabban meg tudja mutatni az egyén helyzetét.

Kolominszkij (1967) nem említi, milyen indikátorok alapján dolgozott a szociometriai helyzet mérésénél. Mivel a szociometria alapvetően pszichológiai eljárás, a hangsúlyt a kutatások többsége a kvalitatív elemzésre helyezi (Méri, 2006). Saját kutatásomban azonban az adatok kvantitatív elemzésére vállalkoztam. Szerencsére van olyan forrás, amely kvantitatív szempontból közelíti meg az eljárást, és részletesen leírja a szociometriai vizsgálatban előforduló változókat és kiszámolásukat (Petrušek, 1972). Ennek alapján döntöttem a fentebb felsorolt változók mellett.

Az 1. táblázatban szereplő indikátorok közül az M1, M4 és M7 indikátorok a kérdőív K2 jelű, azaz „Ki az az osztálytársad, akivel szerinted 10 év múlva is tartani fogod a kapcsolatot?” kérdésére adott válasza épülnek. Az M1 a kölcsönös, tehát a jelölt által viszontjelölt kapcsolat, az M4 csak a jelölt, az M7 indikátor pedig csak a kapott jelölések számát mutatja. Ezek az indikátorok tehát a későbbi kapcsolattartás kritériumát mérik.

Az M2, M5, M8 indikátorok mérése a K3, azaz „Az osztálytársaid közül kit tekintesz barátodnak?”, az M3, M6, M9 indikátorok mérése pedig a K4, azaz „Az osztálytársaid közül kit tekintesz haverodnak?” kérdésre adott válaszok alapján történik. Ezek az indikátorok az általános szimpátia kritériumát mérik.

Az M10 indikátor mindkét kritériumot méri. Ez az indikátor azért fontos, mert azt méri, mennyire kiterjedt az egyén ismeretségi köre. Az eddigiek csak az egyén kapcsolatainak, illetve jelöléseinek számát mérték. Mivel két egyén között többszörös kapcsolat is lehet (különböző kritériumok szerint), ezért az előző indikátorok csalókák lehetnek, ezt küszöböli ki az M10 indikátor.

Ugyanez igaz az M11 és M12 indikátorokra, amelyek szintén a jelölt, illetve az egyént jelölő személyek számát mérik, nem pedig a jelölések vagy a kapott jelölések számát, így a kapcsolati háló méretét mérik, nem az intenzitását.

A származás mérése

A származás megállapításához először is tisztázni kell, melyik szülő foglalkozása határozza azt meg. Mivel nem egyértelmű a kutatások alapján, melyik szülőnek nagyobb a befolyása a kapcsolatteremtő képesség kialakításában, azt tartom a legmegfelelőbb módszernek, hogy válassza ki maga a kérdezett, melyik szülővel tölt több időt, feltételezve, hogy szocializációjában annak nagyobb a szerepe, aki több időt tölt vele. Munkásszármazásának tekintetem azt a diákot, akinek az a szülője, akivel általában több időt tölt, munkásszármazású. Nem munkásszármazásának tekintem az összes többi diákot. Az SZ1, azaz „Melyik szülőddel töltesz el több időt?” kérdés ezért szerepel a kérdőívben (lásd: Függelék). A további, munkásszármazást mérő indikátorok már mind erre a szülőre vonatkoznak.

A munkásszármazás megállapítására indikátorokat dolgoztam ki, amelyek dolgozatom munkádefinícióján alapulnak. (Munkások azok, akik munkaerejük áruba bocsátásából élnek, vagy éltek, de ezen belül sem „irányítástechnikai”, sem más szellemi szempontból nem töltenek vagy töltöttek be vezető pozíciót. Nem tekintem munkásnak az előző definíción kívül esőket.)

A származás tehát kétértékű változó, amelynek méréséhez három indikátort használok. Ezek a következők: (1) iskolai végzettség (a kérdőív SZ2 kérdése), (2) a foglalkozás (SZ3 kérdés) és (3) a termelési hierarchiában betöltött hely (SZ4 kérdés).

Az indikátorok többértékű, ordinális változók. Az iskolai végzettség kategóriái: 8 általánosnál kevesebb, 8 általános, szakmunkásképző vagy szakiskola, szakközépiskola, gimnázium, főiskola, egyetem. Közvetlenül nincs szükség a munkásszármazás megállapításához erre az indikátorra, mégis szükségesnek tartottam mérni az iskolai végzettséget. Érdekes kutatási lehetőségeket rejt, gondoljunk csak arra, hányan dolgoznak munkásként diplomával. De erről bővebben az eredmények elemzésekor.

Ez a kategorizálás megfelel a módszertani gyakorlatnak, talán az szorul magyarázatra, hogy külön kategóriát alkot az egyetem és a főiskola. Azért tartottam fontosnak, hogy a felsőfokú végzettségű szülőket is külön kategóriákra lehessen csoportosítani, mert ez lehetővé teszi a legmagasabb iskolai végzettség cizelláltabb mérését.

A foglalkozási kategóriák már több magyarázatot igényelnek. Úgy kellett kialakítani a kategóriákat, hogy az indikátor egyértelmű választ adjon a definíció egyes pontjaira. A foglalkozásból ki kell derülnie, az illető a munkaereje bérbeadásából él-e, fizikai vagy szellemi munkát végez-e, aktív-e vagy inaktív. A következő kategóriákat alkalmazom: fizikai alkalmazott, szellemi alkalmazott, vállalkozó, nyugdíjas, munkanélküli, egyéb. Az egyéb kategóriára főként azért volt szükség, mert a próbakérdőív alapján kiderült, hogy a diákok általában tisztában vannak a preferált szülő foglalkozásával, de többen nem tudták egyértelműen besorolni a szülő foglalkozását az első öt kategóriába. Ebben az esetben beírják a foglalkozást az egyéb kategóriába, és az adatfeldolgozás során én sorolom be a foglalkozást.

A termelési hierarchiában betöltött hely indikátorát három kategória alkotja. Az első kettő, a beosztott és a közvetlen munkairányító munkásszármazást, a harmadik, közvetett termelésirányító nem munkásszármazást jelez. A kérdésnek azonban csak nem-vállalkozó szülők esetében van értelme. A felállított munkásdefiníció alapján a vállalkozó szülő gyermekét nem munkásszármazásának tekintem.

Módszertan

A vizsgálat mintájába 15 osztály került be, minden képzési típusból – szakmunkásképző, szakiskola, gimnázium – öt-öt osztály. A mintavételi eljárás tehát valószínűségi, rétegzett. Az osztályokat véletlenszerűen választottam ki a két debreceni (Baross Gábor Szakiskola, Erdey-Grúz Tibor Vegyipari Szakközépiskola) és a hajdúböszörményi (Bocskai István Gimnázium) intézmény osztályai közül. Abból indultam ki, hogy a kapcsolat nem függ a területi jellegtől (*Kolominszkij*, 1967), a kutatás eredményei nemcsak Debrecenre és Hajdúböszörményre vonatkoznak, szükségtelen tehát más városok iskoláit is megkeresni, tekinthetjük teljes populációnak az ország összes középiskolai osztályát, ahol már kialakult stabil osztályközösség. A mintába nem vettem be olyan kilencedikes osztályokat, amelyek tanulói négyéves képzésben vesznek részt, mivel ezek új közösségek, és az osztályok stabil szociometriai hálójának kialakulásához szükség van egy évre (*Mérei*, 2006). Az eredmények tehát csak stabil osztályközösségekre vonatkoznak majd. Azért tartom fontosnak, hogy ne kerüljenek be a vizsgálatba kiforratlan osztályközösségek, mert a vizsgálat motivációja a kapcsolati tőke újratermelésének megismerése, ezen belül pedig a középiskolai osztály kapcsolatainak továbbvitele. Mivel a stabil kapcsolat-háló kapcsolatai várhatóan megmaradnak hosszú távon (*Mérei*, 2006), célszerű a vizsgálatot ezekre az osztályközösségekre korlátozni.

Az adatfelvétel előtt az első feladat volt felvenni a kapcsolatot az iskolák igazgatóival, hogy engedélyezzék a vizsgálatot. Az igazgatók nem támasztottak akadályt a kutatással szemben, egytől egyig engedélyezték azt, sőt megadták a megfelelő osztályok osztályfőnökeinek elérhetőségét, minden szükséges információval elláttak.

Ezután tudtam felvenni a kapcsolatot az osztályfőnökökkel, akiknek osztályában az adatfelvételt terveztem. Az osztályfőnökök örömmel fogadtak, hiszen érdekelte őket az osztályuk mint közösség. Ők is minden segítséget megadtak, sőt, a hajdúböszörményi Bocskai István Gimnáziumban több osztályfőnök is felajánlotta, nélkülem is felveszik az adatokat, hogy ne kelljen sokat utaznom (ezt nem fogadtam el).

Az osztályokban bemutatkozással kezdtem, majd ismertettem a kutatás célját, kértem a diákokat, hogy a fegyelmezett kitöltéssel segítsék a munkámat. Ezután elmondtam, a kérdőív (lásd: Függelék) mely pontjaira figyeljenek különösen oda. Ahol szükséges volt,

elmagyarítottam a kitöltés technikáját. Általában 10–15 perc elegendő volt a kitöltéshez. A diákok túlnyomó része komolyan vette a kérdőívet, mindössze egy-két ellenpélda akadt, amikor nem létező osztálytársak nevét, vicces szövegeket írtak a kitöltendő részhez. Tapasztalataim alapján a diákoknak alapvetően sikerült megérteniük a kérdéseket, a legtöbb probléma az Sz3 és Sz4 kérdésekkel (lásd: Függelék) kapcsolatban merült fel. Az Sz4 kérdésnél nehéz volt a diákoknak megérteniük a különbséget közvetlen és közvetett munkairányító között. Ezt a helyszínen magyarázattal lehetett orvosolni. Az Sz3 kérdéssel, mely a preferált szülő foglalkozási kategóriájára vonatkozik, más volt a probléma. Nem megértésbeli akadály merült fel, hanem a diákok gyakran nem rendelkeztek megfelelő információval a válaszadáshoz.

Eredmények

A mintába összesen 397 tanuló került be. Ez a szám elég magas ahhoz, hogy a változókkal érdemes legyen statisztikai próbákat, elemzéseket elvégezni. A következő fejezetben a származást és a szociometriai pozíciót meghatározó változók gyakoriságait vizsgálom. Ez több okból is fontos: a gyakorisági adatok és az országos adatok összehasonlításával ellenőrizhető az adatfelvétel reprezentativitása. Ha sok adat hiányzik, szükséges lehet pótlásuk, amely a későbbi próbák, tesztek megbízhatósága, elvégezhetősége miatt fontos. Lehetséges a helyettesítés a minta móduszával, átlagával, de becslés is alkalmazható (Székelyi, 2008). Az alkalmazott eljárást a változó típusa dönti el.

A szociometriai pozíciót meghatározó változók

Ahogy a kulturális és gazdasági tőke birtoklásában, a kapcsolati tőke birtoklásában is vannak egyenlőtlenségek. És ahogy az első két tőkefajta esetében, úgy a kapcsolati tőke eloszlásában is vannak állandó törvényszerűségek, meghatározott arányok, a társadalom egészétől a legkisebb csoportokig (Bourdieu, 1986).

Mérei (2006) szociometriai témájú kutatásai során (több száz csoportot vizsgált) feltárta, hogy a közösségre jellemző egy „átlagos” CM (centrális-marginális) mutató. A mutató méréséhez először is szükséges a szociogram megszerkesztése a kölcsönösségi tábla alapján. Ezután ki kell jelölni a csoport központját.

Mérei (2006, 154–155. o.) tapasztalati úton felállított definíciója alapján „a központ olyan zárt alakzat, amelyhez a vizsgált társas alakzat tagjainak legalább egynegyede kapcsolódik”. A csoportnak két vagy három központja is lehet. Minél kiforrottabb a csoport, annál több központ alakul ki. A csoport tagjainak életkora is meghatározhatja a központok számát: óvodás csoportokban jellemző a csillagalakzat, egy sztár köré csoportosulnak az egyének, csak vele vannak kapcsolatban. Általános iskolában már kialakulnak láncok, zárt alakzatok, de túlnyomó többségben van az egyközpontú szerkezet. Középiskolában is az egyközpontú osztály a jellemző, de van példa a többközpontúságra is. Ez a kifinomultabb, differenciáltabb közösségek sajátja. Peremnek tekinti Mérei (2006) a közösség azon tagjait, „akiknek nincsen semmilyen kapcsolatuk a társas mező központi alakzatával”. A társas övezet tagjának tekinti azokat, akik nem tagjai a központi magnak, de kapcsolódnak hozzá, azaz van kölcsönös kapcsolatuk a központi mag valamelyik tagjával.

A centrum, a társas övezet és a perem tehát csak egymás viszonyában léteznek, és arányuk adja meg a CM-mutatót. A mutatók átlagainak aránya 20–50–30, ez a központi mag (20 százalék) – társas övezet (50 százalék) – perem (30 százalék) átlagos aránya a középiskolai csoportokban. Az ennél kisebb perifériával rendelkező osztályokat jó közösségnek, az ennél nagyobb rendelkezőket rossz közösségnek lehet tekinteni (kiforrott közösségek esetén).

Az, hogy az osztályban melyik diák melyik csoportba tartozik (centrum, esetleg periféria), a szociogram képe alapján dönthető el (Méreai, 2006). A jelen vizsgálatban azonban én az egyén kapcsolatainak, jelöléseinek száma alapján, tehát kvantitatív adatok alapján kívánom meghatározni, ki milyen pozíciót tölt be osztályában. Mindenképpen használható azonban az egyének szociometriai pozíciójának megállapításához Méreai tapasztalata, mely szerint az elemszám növelésével az egyének megoszlása a központ – társas övezet – perem kategóriák között 20–50–30 felé közelít. Célszerű tehát a kvantitatív adatok alapján úgy kategorizálni a diákokat, hogy 20–50–30 arányban kerüljenek a három „népszerűségi” kategóriába (Méreai, 2006).

A kutatásban használt 12 indikátor, melyek a szociometriai pozíciót hivatottak meghatározni, nem függetlenek egymástól. Mint minden változó halmazban, az indikátorok esetében is kimutathatók dimenziók, melyek mentén az indikátorok rendeződnek. Ennek vizsgálata azért fontos, mert a dimenziók feltárásával több „felesleges” indikátor kiszűrhető, emellett szelektálni lehet azokat a „fekete bárányokat”, amelyek nem jól mérik a szociometriai pozíciót. Ez a szelekciós művelet faktorelemzés segítségével végezhető el. Ennek során a statisztikai segédprogram (jelen esetben SPSS szoftvert használók) mérési az indikátorok kombinációi közötti korrelációt, amely alapján faktorokat, dimenziókat képez. Amely indikátor egyik dimenzióhoz sem illeszkedik megfelelően, kiszűrhető. Ha két változó erősen korrelál, szintén felesleges külön használatuk. Ha például a „vallásosság” szeretnénk mérni, több dimenzióból tehetjük ezt. A templomba járás gyakoriságát, a naponta elmondott imák számát, az egyházi adomány gyakoriságát – melyek ugyanolyan indikátorok, mint a dolgozat 12 indikátora – besorolhatjuk a „gyakorlati vallásosság” dimenziójába.

A szociometria mérési módszerének lényege, hogy a csoport tagjai a kérdőív kérdéseire társaikat nevezhetik meg (ezt nevezem „adott jelölésnek”), és társaik is megnevezhetik őt (ezt nevezem „kapott jelölésnek”). Tehát például adott hosszú távú jelölés alatt értem a kérdőív (lásd: Függelék) K2-es, hosszú távú kapcsolatra rákérdező kérdésére adott válaszokat. „Kölcsönös kapcsolat” alatt azt értem, ha a diák jelölte egy társát egy bizonyos kategóriában, például barátnak tekinti (kérdőív K3 kérdés), és diáktársa is jelölte őt ugyanebben a kategóriában.

Ahhoz, hogy a szociometriai változók adatait könnyebb legyen értelmezni, a faktoranalízis módszerét alkalmaztam. A módszer lényege az adatredukció. Több változóból (indikátorok) képez újabb, lényegesen kevesebb változót. Az indikátorokat dimenziókba, úgynevezett faktorokba sorolja, és faktorszórokat rendel hozzájuk attól függően, mennyire határozzák meg a képzett faktor értékét. A módszer a faktorszórok alapján az indikátorok értékeiből képzzi a faktor értékeit.

Az általam használt 12 indikátoron lefutattva a faktoranalízist a következő csoportok alakultak ki: az első csoportba tartozik a kapott hosszú távú jelölés, kapott baráti jelölés, kölcsönös hosszú távú kapcsolatok száma és a kölcsönös baráti kapcsolatok száma. A második csoport a kapott haveri jelölések száma, kölcsönös haveri kapcsolatok száma. A harmadik dimenzió indikátorai: a jelölt személyek száma, az adott haveri jelölések száma, az adott baráti jelölések száma, az adott hosszú távú jelölések száma. Két indikátor kimaradt (a kölcsönös kapcsolatban álló személyek száma és az egyént jelölő személyek száma). Ezek alacsony korrelációt mutattak mindegyik dimenzióval, ezért indifferensek, nem érdemes velük további elemzést végezni.

Az első dimenzióba tartoznak tehát a következő indikátorok: kapott hosszú távú jelölés, kapott baráti jelölés, kölcsönös hosszú távú kapcsolatok száma és a kölcsönös baráti kapcsolatok száma. Ezt a dimenziót, mivel két kapott jelölés indikátor szerepel benne, a diák népszerűsége határozza meg, ezért népszerűségi dimenzió. A két kölcsönös indikátor pedig a hosszú távú kapcsolatra utal, hiszen az egyik, a kölcsönös hosszú távú kapcsolatok száma a hosszú távú kritériumot méri, a másik, a kölcsönös baráti kapcsolatok

száma pedig a másik, általános kritérium hosszú távú „fele” (a kritérium másik kérdése a haveri kapcsolatra kérdez rá). Ezt a dimenziót hosszú távú népszerűségi dimenzióknak neveztem el. Mivel ez a dimenzió a legjobban fejezi ki az oktatási rendszerben kialakított és várhatóan „továbbvitt” kapcsolati tőkét, a dimenzió indikátoraiból faktoranalízissel létrehozott változót tekintem az egyén szociometriai pozíciójának.

A második dimenzió indikátorai a következők: kapott haveri jelölések száma, kölcsönös haveri kapcsolatok száma. Mivel a haveri kapcsolat az általános kritériumon belül a rövid távú szimpátiát méri, ezt a dimenziót rövid távú népszerűségi dimenzióknak neveztem el. Tekintve dolgozatom célját, ezzel a dimenzióval a továbbiakban nem dolgozom. A kutatás ugyanis arra keresi a választ, a származás befolyásolja-e a későbbi, kapcsolati tőkéhez való hozzáférést. A kapcsolati tőkének azt a szegmensét próbálom megmérni, melyet az oktatási rendszerből „visz magával” a tanuló. Ehhez azonban a hosszú távon is fennmaradó kapcsolatokat szükséges mérni, a rövid távúak mérése félrevezető lehet.

A harmadik dimenzió indikátorai: jelölt személyek száma, adott haveri jelölések száma, adott baráti jelölések száma, adott hosszú távú jelölések száma. Mivel a dimenzióba tartozó összes indikátor adott jelöléseket mér, ezt a dimenziót érzelmi nyitottságnak neveztem el. Az érzelmi nyitottság mérése fontos, hiszen nemcsak az oktatási rendszeren belüli, hanem a későbbi, „felnőtt életben” kialakított kapcsolatok mennyiségére is hatással lehet.

A szociometriai pozíció változóból létrehoztam egy másik, ordinális változót, ami a Mérei-féle társas pozíciót, Centrális-Marginális helyzetet mutatja. A változó értékeit úgy osztottam három kategóriára, hogy az elsőbe (központi mag) a diákok 20 százaléka, a másodikba (társas mező) 50 százaléka, a harmadikba (periféria) 30 százaléka essen. Ezt az új változót „Centrális-marginális (CM) helyzet”-nek neveztem el.

Összefüggések

A 2. táblázat a származás és a CM-helyzet keresztábrázolását mutatja be.

2. táblázat. A származás és a CM-helyzet

| | <i>Munkásszármazásúak</i> | <i>Nem munkásszármazásúak</i> |
|--------------|---------------------------|-------------------------------|
| Központi mag | 17,8% | 28,4% |
| Társas mező | 52,0% | 43,2% |
| Peremhelyzet | 30,3% | 28,4% |

A származás és a szociometriai pozíció között a dolgozat első hipotézise (a munkásszármazású középiskolások szociometriai pozíciója szignifikánsan kisebb, mint nem munkásszármazású társaiké) szignifikáns hatást feltételezett. A 2. táblázat megmutatja, hogy a származási kategóriák között valóban van eltérés a szociometriai pozíciót tekintve. A nem munkásszármazású diákoknak átlagosan jobb a szociometriai pozíciójuk, mint munkásszármazású társaiké. A nem munkásszármazásúak között átlagon felüli a központi magba tartozók száma, és átlag alatti a peremhelyzetűeké. Ez megfelel a hipotézisnek. Azonban szükséges volt statisztikailag igazolni azt, hogy az átlagok közötti eltérés (nagy valószínűséggel) nem a véletlen műve. A származás és a szociometriai pozíció kapcsolatát variancia-analízissel vizsgálok, hiszen a függő változó (szociometriai pozíció) magas mérési szintű (van nullpontja és értékei között aránya értelmezhető), a független (származás) pedig alacsony mérési szintű, nominális változó (értékei csak címkék). A variancia-analízis (ANOVA) éppen az ilyen esetekben alkalmazható. A módszer lényege, hogy az adatok alapján statisztikai módszerekkel kiszámolja annak valószínűségét, hogy az eltérés a független változó kategóriái között, jelen esetben a munkás- és nem munkásszármazásúak szociometriai pozíciója között csak a véletlen műve-e (véletlenül több

alacsony szociometriai pozíciójú, munkásszármazású diák került be a mintába, mint a tényleges arányuk a társadalomban). A módszer a kutatóra bízta annak az eldöntését, hogy milyen valószínűség alatt fogadja el társadalmi tényként, létező összefüggésként a tesztelt hipotézist. Ezt nevezik szignifikancia-szintnek. Az általam előzetesen megállapított (és a tudományos gyakorlatban leggyakrabban használt) szignifikancia-szint 5 százalék volt, tehát akkor fogadom el a hipotézist, ha 5 százalék vagy kisebb a valószínűsége annak, hogy a munkás- és a nem munkásszármazású diákok szociometriai pozíciója között nincs eltérés (az átlaguk azonos). Ez a valószínűség 0,076, azaz 7,6 százalék. Ez több, mint amit a szignifikancia-szintben megállapítottam, ezért az első hipotézist elvettem. Meg kell jegyezni azonban, hogy mivel a valószínűség és a szignifikancia-szint között kicsi az eltérés, a hipotézisben megfogalmazott összefüggés tendenciaszerűnek tekinthető. A 3. táblázat adataival végzett khi-négyzet próba sem tekinthető szignifikánsnak, itt 10 százalék a nullhipotézis valószínűsége.

Az érzelmi pozíció esetében még a tendenciaszerű összefüggés sem állapítható meg, mivel annak valószínűsége, hogy az egyes származási kategóriákba tartozó diákok érzelmi nyitottsága azonos, 0,916, azaz 91,6 százalék. Kijelenthető, hogy a származás nincsen hatással a diák érzelmi nyitottságára.

A második hipotézist (a különbség a két származási kategória átlagos szociometriai pozíciója között gimnáziumban a legnagyobb, szakközépiskolában kisebb, szakiskolában pedig a legkisebb) az adatok iskolatípusokra bontásával ellenőrizhetjük.

A 3–5. táblázatok azt mutatják be, milyen hatással van a származás a szociometriai pozícióra és a centrális-marginális helyzetre az egyes iskolatípusokban.

3. táblázat. A szociometriai pozíció átlaga a származási kategóriákon belül az egyes iskolatípusokban

| | <i>Munkásszármazásúak</i> | <i>Nem munkásszármazásúak</i> | <i>Különbség</i> |
|-----------------|---------------------------|-------------------------------|------------------|
| Szakiskola | 0,0194 | 0,2851 | 0,2657 |
| Szakközépiskola | - 0,1294 | -0,0475 | 0,0819 |
| Gimnázium | - 0,0146 | 0,3463 | 0,3609 |

A 3. táblázatban látható, hogy az egyes származási kategóriákban a szociometriai pozíció átlaga között mindig van különbség, és minden esetben a nem munkásszármazású diákok átlaga jobb, mint munkásszármazású társaiké. Az összefüggést azonban nem lehet statisztikailag igazolni, az elvégzett variancia-analízis mindhárom iskolatípus esetében azt mutatta ki, hogy a nullhipotézis esélye felette van a szignifikancia-szintnek, azaz nem szignifikáns az összefüggés egyik iskolatípus esetében sem. Ez ellentmond a második hipotézisnek. Az is megfigyelhető, hogy a különbségek nem követik a feltételezett tendenciát, tehát a szakiskolától a gimnázium felé haladva nincs egyértelmű növekvő tendencia a származás hatásában. Az 5. és 6. táblázat is ezt támasztja alá. A CM-helyzet összehasonlításából kiderül, hogy nincsen növekvő tendencia iskolatípusok szerint a származás hatásában. A központi magot tekintve a szakiskolánál a legkisebb a hatás (át is fordul: a munkásszármazásúak jobb helyzetben vannak, mint nem munkásszármazású társaik). A peremhelyzetűeknél pedig a legkisebb a hatás a gimnáziumban, ahol szintén negatív a származás hatása.

A khi-négyzet próbák csak a gimnázium esetében mutattak ki szignifikáns összefüggést a származás és a CM-helyzet között (6. táblázat), de itt sem a várt módon. A központi magba ugyan sokkal nagyobb arányban kerültek be a nem munkásszármazásúak, mint a munkásszármazásúak, de ez annak köszönhető, hogy kiszorultak a társas mezőből. A periférián magasabb a nem munkásszármazásúak aránya (!). Tehát nem tendenciaszerű, hogy a munkásszármazásúak nehezebben alakítanak ki kapcsolatokat, így alacsonyabb szociometriai pozícióba kerülnek nem munkásszármazású társaiknál, csak kapcsos-

lataik jellege különbözik. Ezt támasztja alá, hogy a gimnáziumban nem volt lineáris, szignifikáns összefüggés a származás és a CM-helyzet között.

4. táblázat. Központi mag tagjainak aránya (legmagasabb CM-helyzet) a származási kategóriákon belül az egyes iskolatípusokban

| | <i>Munkásszármazásúak</i> | <i>Nem munkásszármazásúak</i> | <i>Különbség (NM-M)</i> |
|-----------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| Szakiskola | 18,8% | 33,3% | 4,5% |
| Szakközépiskola | 19,3% | 14,8% | - 5,5% |
| Gimnázium | 15,2% | 38,5% | 23,3% |

5. táblázat. Peremhelyzetűek aránya (legalacsonyabb CM-helyzet) a származási kategóriákon belül az egyes iskolatípusokban

| | <i>Munkásszármazásúak</i> | <i>Nem munkásszármazásúak</i> | <i>Különbség (M-NM)</i> |
|-----------------|---------------------------|-------------------------------|-------------------------|
| Szakiskola | 31,3% | 28,6% | 2,7% |
| Szakközépiskola | 33% | 29,6% | 3,4% |
| Gimnázium | 26,3% | 26,9% | - 0,6% |

6. táblázat. A CM-helyzetek eloszlása származási kategóriánként a Bocskai István Gimnáziumban

| | <i>Munkásszármazásúak</i> | <i>Nem munkásszármazásúak</i> |
|--------------|---------------------------|-------------------------------|
| Központi mag | 15,2% | 38,5% |
| Társas mező | 58,6% | 34,6% |
| Peremhelyzet | 26,3% | 26,9% |

Ezek alapján kijelenthető, hogy a második hipotézis nem felel meg a valóságnak, tehát a származás hatásának mértéke nem függ az iskolatípustól.

Összefoglalás

Dolgozatomban azt vizsgáltam meg, milyen hatással van a származás az oktatási rendszerben kialakított kapcsolati háló méretére, tehát a szociometriai pozícióra. A kérdésfeltevést kibővítve arra kerestem a választ, vajon a származás, ahogy hatással van a tanulmányi eredményre, ezáltal a későbbi kulturális tőkére, hatással van a gazdasági tőkére, ugyanúgy hat-e a kapcsolati tőkére.

A témához kapcsolódó szakirodalom elemzése után két hipotézist állítottam fel:

A munkásszármazású középiskolások szociometriai pozíciója szignifikánsan kisebb, mint nem munkásszármazású társaiké.

A különbség a két származási kategória átlagos szociometriai pozíciója között gimnáziumban a legnagyobb, szakközépiskolában kisebb, szakiskolában pedig a legkisebb.

Először elemeztem a különböző munkásdefiniciókat, majd kialakítottam a dolgozatomban használt munkásdefiniíciót.

Három különböző iskolatípusban végeztem kérdőíves felmérést, mindegyikben öt-öt osztályt vizsgálva, összesen 397 kérdőívet tölttettem ki a diákokkal. A kérdőív első részében a szociometria módszerét alkalmazva mértem fel a diákok egyéni szociometriai pozícióját. A második részben a szülő foglalkozására, munkakörére, iskolai végzettségére kérdeztem rá, ezáltal mérve fel a diákok származását. A kérdőívek adatainak elemzése után a következő megállapításokra jutottam:

Az első hipotézist elvettem, mivel a származás hatása a szociometriai pozícióra nem szignifikáns, mindössze tendenciaszerű. Ez azt jelenti, hogy ellentétben a gazdasági és kulturális tőkével, a kapcsolati tőke az oktatási rendszeren belül nem termeli újra önmagát.

A második hipotézist is elvettem, először is azért, mert az eredmények alapján a különböző iskolatípusokban nincs szignifikáns különbség a munkásszarmazásuk arányát tekintve (erre alapoztam a hipotézist). Másodsorban azért, mert semmilyen iskolatípusban nem találtam szignifikáns összefüggést a származás és a szociometriai pozíció között. Ez arra enged következtetni, hogy minden iskolatípusban igaz az első pontban tett megállapítás, miszerint az oktatási rendszerben a kapcsolati tőke nem termeli újra önmagát.

Az eredmények több lehetséges vizsgálati témát is felvetnek. Mivel a változók közötti összefüggések sok esetben a szignifikancia-szint határán mozogtak, felmerül a lehetősége annak, hogy a szignifikancia hiányát csak a kis elemszám okozza. Sajnos nem volt lehetőségem több diákot bevonni a felmérésbe. Úgy vélem, nagyobb elemszámú vizsgálat esetén a vélt összefüggések (vagy egy részük) már szignifikánsak lennének. Ebből a megfontolásból célszerűnek tartanám egy nagyobb mintájú vizsgálat elvégzését a témában. A másik probléma a kérdőív rövidege, mely behatárolja az adatelemzést, a dolgozat elején feltett kérdések vizsgálatát. Ezért célszerűnek tartom a téma további vizsgálatát egy hosszabb, több kérdést tartalmazó kérdőívvel.

Felmerül a kutatás kapcsán a kérdés, hogy az empirikus munkában mennyire alkalmazhatók az osztálykategóriák, és azok definiálása megfelel-e a társadalmi valóságnak. Mivel jelenleg is vita folyik a szociológia tudományán belül a társadalmi osztály fogalmáról és arról, lehet-e egyáltalán osztályokról beszélni a mai fejlett társadalmakban, érdemes több figyelmet szentelni a modern munkásfogalmak, definíciók empirikus alkalmazhatóságára. Annak ellenére, hogy jelen tanulmányban nem sikerült szignifikáns összefüggéseket kimutatni az említett osztálydimenzió mentén, a tendenciaszerű összefüggések mégis arra engednek következtetni, hogy (ha nem is feltétlenül az itt használt munkásdefiníciót alkalmazva) használható a társadalmi kérdések vizsgálatában a klaszszikus, marxi osztályelmélet alapján álló, mégis a modern társadalmi viszonyokat is integráló terminológia.

Irodalom

A munkásosztály fogalomkörének meghatározásáról. (1974) In: Vass Henrik (é. n., szerk.): *A Magyar Szocialista Munkáspárt határozatai és dokumentumai 1971–1975. Az MSZMP Központi Bizottságának irányelvei a munkásosztály társadalmi szerepének fejlesztéséről, helyzetének további javításáról*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. 663–690.

Andorka Rudolf (1997): *Bevezetés a szociológiába*. Osiris Kiadó, Budapest.

Andor Mihály (2001): Társadalmi egyenlőtlenség és iskola. *Educatio*, 10. 1. sz. 15–30.

Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Bourdieu, P. (1986): *Gazdasági tőke, kulturális tőke, társadalmi tőke*. http://www.tek.bke.hu/files/szovegek/bourdieu_gazdasagi_toke_kulturalis_toke_kapcsolati_toke.pdf

Faragó Klára (é. n.): *Moreno Jacob Levy*. www.kislexikon.hu/moreno_jacob_levy.html

Fazekas István (2005, szerk.): *Bevezetés a matematikai statisztikába*. Kossuth Egyetemi Kiadó, Debrecen.

Fényes Hajnalka és Pusztai Gabriella (2004): Az iskolai kulturális és társadalmi tőke contextushatásai. *Statisztikai Szemle*, 6–7. sz. 567–583.

Fukuyama, F. (1999): *Kapcsolati tőke és civil társadalom*. IMF Conference on Second Generation Reforms, 1999. 10. 01. <http://www.imf.org/external/pubs/ft/seminar/1999/reforfs/fukuyama.htm>

Kolominszkij, J. L. (1967): *A szociometriai helyzetet (pozíciót) befolyásoló tényezők*. In: Pataki Ferenc (szerk.): *Csoportlélektan*. Gondolat Kiadó, Budapest. 391–430.

Marx, K. (é. n.): *Gazdasági-filozófiai kéziratok 1844-ből*. <http://mek.niif.hu/html/vgi/vkereses/vborito2.phtml?id=4532>

Marx, K. (1998): *Kommunista Kiáltvány*. Scolar Kiadó, Budapest.

Mérei Ferenc és V. Binét Ágnes (2004): *Gyermeklélektan*. Medicina Kiadó, Budapest.

Mérei Ferenc (2006): *Közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.

Oláh Örsi Tibor (2005): Az iskolai sikertelenség szociolingvisztikai megközelítése. *Új Pedagógiai Szemle*, 07–08. sz. <http://www.oki.hu/oldal.php?tipus=cikk&kod=2005-07-ta-Olah-Iskolai>

Petrusek, M. (1972): *Szociometria: elméletek, módszerek és technikák*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.

Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség: felekezeti középiskolások az ezredfordulón*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pusztai Gabriella (2005): Társadalmi háttér és iskolai pályafutás. *Educatio*, **14**. 3. sz. 534–554.

Szakács Ferenc (1986): *Intelligenciavizsgálat a pszichodiagnosztikai gyakorlatban*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Szalai Erzsébet (2005): *Tulajdonviszonyok, társadalmi szerkezet és munkásság*. 2009. 11. 09-i megtekintés, <http://www.talaljuk-ki.hu/index.php/article/articleview/63/1/7/>

Szalai Miklós (2007): *A munkásosztály marxista fogalmai. Történeti áttekintés*. <http://epa.oszk.hu/00900/00995/00010/pdf/szalaim.pdf>

Székhelyi Mária (2008): *Túlélőkészlet az SPSS-hez: többváltozós elemzési technikákról társadalomkutatók számára*. Typotex Kiadó, Budapest.

Köszönetnyilvánítás

Jelen cikk a szociológia szakon benyújtott szakdolgozatomból készült, ezért szeretném megköszönni a szakdolgozati mentoromnak, Kerekes Noéminek a segítségét. Köszönöm továbbá dr. Szabó Ildikónak a korrektúrárt és azt, hogy tanácsaival segített a cikk elkészítésében.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Együttnevelés a gyakorlatban

Szabad iskolaválasztás és integráció

„A helyes oktatáspolitikai integrációpárti, hiszen az elkülönülés egy olyan öngerjesztő folyamat, amely a magyar társadalom kettészakadásához vezethet el. Az oktatásirányítás azonban jelenleg nem az oktatási rendszert integrálja, hanem az elkülönülés ellen küzd. A két megközelítés látszólag ugyanannak az éremnek a két oldala, a valóságban azonban messze nem ugyanaz. Jelenleg a tanulóknak az iskolákba való egyenlő bejutását garantáló olyan rövid távú, egyszeri, jogi és pénzügyi intézkedések dominálnak, amelyek ellenszegülést, elkerülő technikákat, neheztelést és dühöt váltanak ki. Így a jelenlegi antiszegregációs hadszíntér éppen a megszüntetni kívánt szembenállást gerjeszti a társadalmi meggyőzés és meggyőzés helyett. A helyes integráció hosszú távú aprómunkán, a személyes tapasztalat hitelességén alapul. [...] A helyes integráció érték- és sikerorientált, értékválasztásában megbecsüli a manualitáson, a művészeteken és a mozgáskultúrán alapuló értékeket és pályáveket.”

(Sólyom, Csermely, Fodor, Joly és Lámfalussy, 2009, 43. o.)

A halmozottan hátrányos helyzetű és roma gyerekek iskolai integrációja „lerágott csont” a hazai szakmai, politikai közbeszédben. Kicsit olyan, mint a foci: mindenki jobban ért hozzá, mint a terepen dolgozók, a problémákkal életközvetlenül szembesülő pedagógusok. Még a komolyan vehető megnyilvánulásokban is feltűnő az egyoldalúság: az integrációt kizárólag a hátrányos helyzetűek, a kisebbségiek szempontjából vizsgálva nem veszünk tudomást arról, hogy az együttnevelés elhallgatott szereplői, a motivált, többségi társadalomhoz tartozó, jó (jobb) egzisztenciális körülmények között élő tanulók és családjaik is alanyai az integrációs törekvéseknek, igényeik figyelembevétele és legalább részleges kielégítése nélkül nem tarthatók a rendszerben.

Problémafelvetés

Az integráció problémája a magyar közoktatásban

A rendszerváltás egyik legnagyobb oktatáspolitikai vívmányaként számon tartott szabad iskolaválasztás, illetve a települési önkormányzatok feladatává tett iskola-fenntartás olyan folyamatokat indított be, melyek hatásai már a tanulói kompetenciamérésekben is tetten érhetők. Iskoláink felszereltsége, szakmai színvonala, szakember-ellátottsága, s nem utolsósorban (sőt inkább első-) sorban tanulói összetételének dinamikus változása mára szétszakította a magyar iskolarendszert. Tudjuk: a bemeneti szocializációs különbségeket az iskolarendszer nem kompenzálja, hanem növeli, ugyanakkor tudjuk azt is: ezt a folyamatot az iskola nem generálja, hanem elszenved. Az iskolán, iskola-fenntartón számon kérni a földrajzilag is tetten érhető spontán szociális szelekciót igazságtalan és értelmetlen dolog. „Egy strukturált és az esélyegyenlőtlenségre, mint fundamentális elvre és gyakorlatra épülő gazdasági-társadalmi berendezkedés iskolája, illetve iskolarendszere sosem lehet képes kiegyenlíteni azokat a gazdasági, társadalmi és kulturális egyenlőtlenségeket és ellentéteket, amelyek rajta kívül, a gazdaság és a társadalom mélyáramlataiban keletkeznek.” (Loránd, 2002a, 369. o.)

A hátrányos helyzetű települések hátrányos helyzetű iskoláiban nem az iskolaválasztás, hanem az iskolaelhagyás szabadsága érvényesül. Tapasztalati tény, hogy ha egy intézményben 30–50 százalékot meghaladja a hátrányos helyzetű és/vagy roma tanulók száma, az pár

éven belül a többségi tanulók elvándorlásához vezet. Liskó Ilona és munkatársai 2004-es kutatási adataiból is kiviláglik, hogy az iskolai „magas roma arány kialakulásában jelentős szerepet játszik a körzetben élő iskoláskorú gyerekek elvándorlása más iskolákba” (*Szegregáció...*, 2004). Mivel senki nem kötelezhető az igényeinek, sajátos élethelyzetének leginkább megfelelő iskola választására, a „kényszeriskolázott” gyermekek és szülei döntő többségükben a körzetileg illetékes iskolát „választják”, annak pedagógiai profiljától, sajátosságaitól függetlenül, s változtatásra sokszor még a gyermek – akár külső, független szakértő által is alátámasztott – érdekében sem hajlandók. Ennek következményeképpen „az iskolákban nő a tanulási, beilleszkedési nehézségekkel küszködő gyerekek száma. A különbségek egyre inkább érezhetővé és nehezen kezelhetővé válnak, a tanulás iránti motiváció nehezen tartható fent” (*K. Nagy*, 2004, 21. o.).

A helyi adottságoktól – a fenntartó önkormányzat anyagi lehetőségeitől – való függés alapvető korlátja a hátránykompenzáló oktatás-nevelésnek. „A siker elmaradásában többek közt szerepet játszik az, hogy többnyire mostoha adottságú településeken, városrészekben, kedvezőtlen tárgyi és anyagi feltételekkel működő iskolákban kellene eredményt elérni.” (*Bajomi*, 2001, 95. o.) Ha nincs financiai lehetőség arra, hogy a tanuló mindennapi mozgása, közösségi élményt adó éneklése, kézműves munkája, színdarabban játszott szerepe az iskola keretein belül, önköltség vagy tanfolyami díj befizetése nélkül megvalósuljon, akkor az iskolai esélyegyenlőség és az élményt adó gyermekkor csak (oktatás)politikai szövegek maradnak.

Mindennapi tapasztalat, hogy megfelelő számban segítő szakemberek (fejlesztő pedagógus, iskolapszichológus, állandó védőnő, szociális munkás vagy pedagógiai asszisztens) alkalmazását csak a fenntartó által a kötelező normatívánál jóval jobban finanszírozott iskolák engedhetik meg maguknak. Az is tény, hogy ezek az iskolák általában a jobb módú lakossággal rendelkező – ennél fogva jobb módú – önkormányzatok területén helyezkednek el. A szolgáltatásra a legnagyobb igény ugyanakkor a legszegényebb vidékek, kerületek – így tehát a legszegényebb önkormányzatok – ellátási területén jelentkezik. Liskó Ilona (2002, 61. o.) 2001-es vizsgálati adatai alapján „a cigány tanulókat nagy létszámban oktató iskolák nemcsak a tanárok képzettsége tekintetében maradnak el az átlagtól, hanem a pedagógusok munkáját segíteni hivatott »asszisztencia« tekintetében is”. Ahogy Loránd Ferenc (2002b) fogalmaz: „A legkedvezőbb viszonyok között élők az iskolákban is kedvezőbb viszonyok veszik körül [...] A pozitív diszkrimináció nem a rászorultak, hanem a kiváltságosok javára működik.” A jelenlegi kedvezőtlen helyzeten való változtatás nem képzelhető el a „nehéz” iskolákban dolgozó pedagógusok anyagi ösztönzése nélkül, hiszen – mint ahogy az Kertesi Gábor és Kézdi Gábor kutatási tapasztalata is rámutat – „azokban az iskolákban, ahol különösen magas a szegénysorban élő – nem feltétlenül roma – gyerekek aránya, a pedagógusok is túlterheltté válnak. Az ebből a helyzetből adódó pluszfeladatokért azonban anyagi kompenzációt nem kapnak. Sok tanár ezért igyekszik olyan iskolát keresni magának, ahol kevesebb vesződséggel több sikerélményhez jut. A jobb képességű pedagógusok elvándorlása az egyik oka annak, hogy a szegregált intézményekben az oktatás színvonala is alacsonyabb.” (*Lehet-e tenni...?*, 2005. 01. 25.)

A szülő szabad iskolaválasztási joga miatt azokon a helyeken, ahol nagy az évismétlők, az iskolai normákat elfogadni nem tudók vagy nem akarók száma, spontán módon megy végbe a szegregáció. Mindennapos tapasztalatunk, hogy „a társadalmi különbségekből eredően a hierarchikusban rétegzett iskolarendszerben az iskolák kénytelenek szakosodni bizonyos társadalmi rétegekből érkező gyerekek oktatására” (*K. Nagy*, 2004, 21. o.). Ezt a folyamatot nagyban elősegíti a szerkezetváltó középiskolák megjelenése, az általános iskolák felső tagozatainak elnéptelenedése. „A gimnáziumok lefelé terjeszkedése sok helyen [...] az általános iskolák közötti konkurenciaharc kiéleződéséhez, a tanulók eltérő helyzetét leképező szegregációhoz, a tanítás tervezhetetlenségéhez vezetett.” (*Az iskola...?*, 2004, 74. o.)

A hátrányos helyzetű települések iskoláiban – az úgynevezett elit iskolák és a szerkezetváltó középiskolák elszívó hatásának eredményeképp – még a lakossági arányoknál is nagyobb mértékben csökken a gyermeklétszám. A normatív oktatásfinanszírozás csapdája, hogy – azonos iskolaépületet és közel azonos oktatási-technikai személyzetet figyelembe véve – a 15–20 fős osztályok/csoportok oktatás-nevelése fajlagosan sokkal drágább a fenntartónak, mint a 25–30 főseké. Hiába tudjuk, hogy éppen az érintett diákpulációnak volna a legnagyobb szüksége a kics csoportban, egyéni odafigyeléssel, többletórakeret terhére megvalósított fejlesztésre, a kisebb tanulólétszámmal működő intézményeket az amúgy is alulfinanszírozott önkormányzatok nem tudják működtetni.

Az integráció problémája Budapest-Józsefvárosban

A médiában az utóbbi időben okkal-joggal hangsúlyosan artikulált roma integráció kérdését a nagyvárosokban – és elsősorban a fővárosban – kicsit más szemmel kell nézni. Minden nagyvárosban számos roma polgártársunk él, dolgozik, jár iskolába. Letagadhatatlan tény, hogy közülük a helyi átlagnál sokszorta nagyobb az önhibájukból vagy azon kívül a társadalom perifériájára szorultak száma. Ez a tény számos feladatot ad a szociális, munkaügyi, egészségügyi és oktatásügyi politikának egyaránt. Ugyanakkor az is tény, hogy a fővárosban élő romák döntő többsége egyik cigány dialektust sem beszél, a cigányság kultúráját, történelmét nem ismeri, valódi roma identitástudattal nem, legfeljebb a felszíni jegyek alapján történő diszkrimináció kiváltotta „dac-identitással” rendelkezik. Többéves tapasztalatom, hogy a Pest belső kerületeiben lakó romák sokszor maguk is osztják, s származásuk révén az összekacsintó csendes többségnél nyíltabban hangoztatják is a magyar társadalomban valóban létező cigányellenességet. Iskolaválasztási motivációjukban nemegyszer fontos tényező, hogy gyermekük osztályában, iskolájában, közvetlen környezetében ne legyen sok a cigány. Félő, hogy ha a roma integrációt a fővárosban is a vidéki mintára, a nyelvi és földrajzi (helyrajzi) szegregáció problémájaként értelmezzük, nem segítünk a városi romák valódi problémáin, s végleg lemondunk a szociálisan perifériára szorult városi „fehérekről”.

A fővárosban a hátrányos helyzetű gyermekek arányszáma Józsefvárosban a legnagyobb. Ennek oka kereshető a lakosság összetételében, a munkanélküliek magas számában, a nem megfelelő szociális környezetben, a lakások méretében és minőségében. Nem elhanyagolható részben oka ennek a folyamatnak a kerület elhelyezkedése is. A jó érdekérvényesítő képességgel rendelkező, tudatos iskolaválasztó szülők – élve szabad iskola-

A fővárosban a hátrányos helyzetű gyermekek arányszáma Józsefvárosban a legnagyobb. Ennek oka kereshető a lakosság összetételében, a munkanélküliek magas számában, a nem megfelelő szociális környezetben, a lakások méretében és minőségében. Nem elhanyagolható részben oka ennek a folyamatnak a kerület elhelyezkedése is. A jó érdekérvényesítő képességgel rendelkező, tudatos iskolaválasztó szülők – élve szabad iskolaválasztási jogukkal – egy-két villamosmegállónyi utazással vagy pár percnyi sétával könnyen elérhetik a szomszédos kerületek (például Belváros-Lipótváros, Zugló) iskoláit, ezzel tovább súlyosbítva a VIII. kerületi iskolák tanuló-összetételével kapcsolatos szociokulturális problémákat.

választási jogokkal – egy-két villamosmegállónyi utazással vagy pár percnyi sétával könnyen elérhetik a szomszédos kerületek (például Belváros-Lipótváros, Zugló) iskoláit, ezzel tovább súlyosbítva a VIII. kerületi iskolák tanuló-összetételével kapcsolatos szociokulturális problémákat.

„A fővárosban az elmúlt években lezajlott társadalmi-gazdasági változások nem kedveztek a [VIII.] kerület fejlődésének, és élesen napvilágra kerültek a problémák. Világossá vált, hogy közösségi beavatkozás nélkül ezek a folyamatok nem visszafordíthatók. A megújítás alapvető célja a »józsefvárosi-élet« minőségének javítása, az itt élő emberek jövőbe vetett hitének visszaadása, a különböző társadalmi pozíciójú rétegek számára differenciált jövőkép és vállalható életút felkínálása.

Józsefváros Önkormányzata dinamikus városfejlesztő politikájának köszönhetően az utóbbi években számottevő változás történt a kerületben, amely kihatott a lakosság összetételének és környezetkultúrájának változására. [...] A lakosság összetétele változatlanul heterogén. Megtalálható itt az értelmiségi réteg és a nagyszámú aluliskolázott réteg is. Józsefváros piaci lakáskínálatának bővülése következtében azonban lehetőség van a polgárosodó rétegek számára is a kerületbe való beköltözésre. Ez új komponenszt jelent a nevelési-oktatási intézményhálózat működésének megtervezéséhez.” (*Budapest Főváros...*, 2008)

Az integráció problémája intézményünkben

Iskolánk, a Vajda Péter Ének-Zenei Általános és Sportiskola Budapest VIII. kerületében, Józsefvárosban található. Profilját meghatározza a több évtizede eredményesen működő ének-zene és testnevelés tagozat. Az ének-zene tantárgy emelt szintű oktatása 1963 óta működik iskolánkban. Elődeink az országban az elsők között ismerték fel a művészeti nevelés fontosságát. A tanulók első osztálytól tanulják magasabb óraszámban az éneket. Minden gyermek tanul hangszeres zenét, részben az iskolában (furulya), részben a Józsefvárosi Zeneiskolában.

1971 óta van iskolánkban testnevelés tagozat, mely nagy vonzerőt jelent a szülők és a gyerekek körében egyaránt. Kezdetben a Ganz-Mávag Sportegyesület támogatta az iskolát. Elsősorban a kosárlabda szakosztállyal volt szoros a kapcsolat, iskolánk tanulóitól várták az utánpótlást. Kiváló testnevelő tanáraink ma is az ország legjobbjait nevelik. Egyéni és csapatversenyeken is az elsők között szerepelnek sportolónk.

A 90-es évek közepétől mi is szembesültünk a bevezetőben említett csapdahelyzettel. Tanulólétszámunk csökkenésnek indult, a hátrányos helyzetű, veszélyeztetett és roma tanulók iskolán belüli arányszáma nőni kezdett. Az emelt szintű képzésekre (ének-zene, testnevelés) egyre kisebb volt az igény, egyre nőtt a szakadék az általános (sajátos képzési profil nélküli) és az emelt szintű képzést folytató osztályok között, megjelent a spontán belső szegregáció.

2005-ben iskolánk beiskolázási körzete nagyon kedvezőtlen volt: a Középső-Józsefváros és az Orczy-negyed nehéz helyzetű lakóközösségein kívül a Tisztviselőtelep és a Százados úti lakótelep tartozott hozzánk. A Tisztviselőtelepen nagyon kevés tanköteles él, ráadásul a családok nagy része a kerületen kívülre íratta gyermekét, a Százados úti lakótelepen élők pedig a nagy távolság és a rossz közlekedés miatt inkább a X. és XIV. kerületi iskolákat választották. 2005-ben a körzetes tanulók 29 százaléka másik józsefvárosi iskolába, 21 százaléka a szomszédos X. kerületbe iratkozott át.

2005-ben kezdődő igazgatói megbízatásom fő feladata ezeknek a negatív tendenciáknak a megállítása és lehetőség szerinti megfordítása volt (az iskola 2004. évi helyzetéről bővebben lásd: *Szontagh*, 2004).

Megoldási kísérletek

Emelt szintű képzések általánossá tétele

2005-ös igazgatói pályázatomban alapvetésként fogalmaztam meg, hogy „a nem emelt szintű képzést folytató osztályok tanulói sokszor »másodrangúnak« érzik magukat. Ez – párosulva az általában amúgy is nehezebb szociális és mentális háttérükkel – olyan magatartási és közösségformálási folyamatokat indíthat be ezekben az osztályokban, amelyek 5–6. évfolyamra akut, már-már kezelhetetlen viselkedési és tanulási problémákká alakulnak [...] ezért a jelenlegi rendszer, vagyis a sajátos képzési profil nélküli általános osztály fenntartása vezetői megbízatásom végéig nem tartható” (*Szontagh, 2005*).

2005/2006-ban a fentiek szellemében a három (általános, testnevelés tagozatos, ének tagozatos) osztály helyett két nagylétszámú, emelt szintű testnevelési, illetve ének-zenei képzést folytató osztályt indítottunk. Kollégáimmal együtt hittük és hisszük, hogy komolyan kell venni azt az unásig ismételt pedagógiai alapvetet, hogy mindenki tehetséges valamiben. S mivel a tanulmányi munka és eredmény minden iskolának alapvetése, meg kell találni azt a többletet, amiben ezen túl is ki lehet emelkedni. Aki a tanulmányaiban sikeres, annak iskolai karrierje is sikeres. Ezt sugallja a társadalom, a továbbtanulási elvárások, a közgondolkodás („Milyen lett a bizonyítvány?”).

Hogyan tudjuk ugyanakkor azoknak is sikert adó tereppé varázsolni az iskolát, akik nem érnek el kiemelkedő eredményt tanulmányaikban? Úgy, ha előtérbe helyezünk és az általánosan megszokottnál nagyobb ranggal ruházunk fel olyan műveltségterületeket, mint a művészeti nevelés, a dráma, a tánc vagy a testnevelés. Olyanokat tehát, amelyekben a sikerélménynek nem előfeltétele a hagyományos értelemben vett tanulmányi siker. Ha megemeljük ezen műveltségterületek rangjával együtt az óraszámát is, a tanórán kívüli tevékenységeket is ideszámítva ki tudjuk tölteni ezeknek a tanulóknak szinte az egész napját az iskolában!

„A hátrányos helyzetű gyerekek és fiatalok iskolai sikerességének támogatása az oktatás *méltányosságának* megvalósításával érhető el. Az oktatás méltányossága annak az oktatási környezetnek a kialakítását jelenti, amelyben minden gyerek családi, szociális, etnikai háttérétől függetlenül ki tudja teljesíteni képességeit, tehetségét és ezáltal esélye nyílik arra, hogy kényszerek nélküli döntéseket hozzon saját életéről.” (*Javaslat...*, 2003, 2. o.)

A sikerélmény, a teljesítmény elismerése nemcsak a hátrányos helyzetű tanulók és családjaik iskolával kapcsolatos attitűdjén képes változtatni, hanem közvetve szolgálja a többség érdekeit is. Aki szeret iskolába járni, az igyekszik beilleszkedni a közösségbe, megtartani a közös szabályrendszert, hiszen alkotó részese a közösségnek és nem elszenvedője az iskolázatásnak. Ilyen módon az iskolához kapcsolódó frusztráció, az agresszió, normaszegés is sokkal kevésbé jellemző.

Tanórán kívüli foglalkozások

Önkormányzati fenntartású iskolaként fenntartónk csak az alapfeladat ellátásához szükséges alapóraszámot finanszírozza. Ez annak a tanórán kívüli tevékenységrendszernek a kialakításához, amellyel mindenki megtalálhatja az iskola számára vonzó és sikerélményt adó oldalát, nem elegendő. Ezt a finansiális többletet csak külső források bevonásával tudtuk megteremteni – ezért dolgoztuk ki „Utca helyett iskolát!” modellprogramunkat, mellyel évről évre sikerült – eltérő mértékű – többletforráshoz jutnunk.

Projektünk azon a felismerésen alapul, hogy a személyiségközpontú, változatos tevékenységrendszerekre épülő nevelés-oktatást csak a tanulók környezetének összehangolt együttműködésével oldhatjuk meg. Ennek jegyében alakult ki konzorciumunk, a követ-

kező tagokkal: Vajda Péter Általános Iskola – a pedagógusok képviselőjében; Vajda Péter Általános Iskola Diákönkormányzata – a tanulók képviselőjében; Alapítvány a Vajda Péter utcai Általános Iskoláért – a szülők képviselőjében; Tisztviselőtelepi Önkormányzati Egyesület – a közvetlen lakókörnyezet képviselőjében; Vajda Péter Diáksport Egyesület – rekreációs és sportaktivitások szervezésében.

A modellprojekt tevékenység-rendszerének alapja a délutáni időszáv hasznos kitöltése. Az e téren eddig megvalósult foglalkozások:

- csoportos napközi 1–4. évfolyamon,
- csoportos tanulószoba 5–6. évfolyamon,
- szaktárgyi szakkörök,
- sportkörök és edzések a testnevelés tagozaton,
- énekkar a zenei tagozaton.

A modellprojekt szerint a fentiekén túl az alábbiak megvalósítását tervezzük:

- klubnapközi (érdeklődési kör szerint szabadon választható délutáni foglalkozás pl. népi kézművesség, sakk, tánc, minidráma, origami, mézeskalácskészítés, sólisztgyurma stb.),
- féléves iskolai projektek (Karácsony-, Kodály-, Víz-, Reneszánsz-, Duna- vagy Repülés-projekt),
- internethasználat felügyelettel, ECDL-tanfolyamok,
- iskolaújság (*Pad Alatt*, kiadja az Alapítvány a Vajda Péter Utcai Általános Iskoláért),
- rekreációs foglalkozások a nem testnevelés tagozatos tanulóknak,
- életmód-foglalkozások (sütés-főzés, háztartástan, KRESZ-ismeretek kerékpárral, egészségnevelés, dropprevenció),
- házi és kerületi bajnokságok, versenyek (elsősorban sport- és rajzversenyek, hangsúlyozottan nem tanulmányi jelleggel),
- kézműves foglalkozások (agyagozás, rajz, különféle kézműves technikák, bőrmegmunkálás stb.),
- néptáncfoglalkozások (főiskolát végzett néptáncpedagógusok vezetésével),
- lakókörnyezeti programok (szemétszüret, szelektív hulladékgyűjtés, kertgondozás, utcabál, kerületi utcai futóverseny),
- szülők iskolája (ismeretterjesztő előadások kicsiknek és nagyoknak, például ásványismeretről, kisállattartásról, iskolahangverseny, híres emberek élménybeszámolói: Igaly Diána, Rejtő Ildikó, Benedek Gábor, Regöczy Krisztina olimpiai és világbajnokok, Maléter Pálné, Bogsch Ilma stb.),
- szülő–diák klub (táncháza, sportdélután, családi napok),
- diáknapi – szabadtéri játszóprogramok, majális, versenyek, játékok,
- kulturális programok (Rezső téri karácsony, „Ilyenek vagyunk” műsor, „Pünkösdlő” néptáncgála, projektzáró színházi előadások).

Módszertani megújulás

Kollégáimmal együtt vallom, hogy ha nevelési-oktatási módszereink nem alkalmasak a gondjainkra bízott tanulók eredményes fejlesztéséhez, nem elsősorban a tanulóknak kell a hibát keresnünk. Éppen ezért keressük a lehetőséget a folyamatos szakmai-módszertani megújulásra. Iskolánk mint a HEFOP 2.1.5 pályázat egyik nyertese kötelezettséget vállalt három innovációt elősegítő továbbképzés (multikulturális nevelés, kooperatív tanulás, integráló pedagógia) elvégzésére. A képzések során magunk is megtapasztalhattuk az új módszerek előnyeit, teljes szívvel-lélekkel vettünk részt, aktivitásunk, kreativitásunk, jókedvünk óráról órára nőtt. A hasznos ismeretek játékos megszerzésén túl a tantestület tagjainak egymáshoz való viszonya is változott. Az együttműködés kohéziós

ereje egymás jobb megismeréséhez és elfogadásához vezetett. Mi magunk sem gondoltuk volna, hogy egy továbbképzés ilyen hatással lehet a további pedagógiai munkánkra. Iskolánk pedagógusai mindig szakmai megújulásra törekedtek, egyrészt motiváltabbá tenni a gyerekeket a tanulásban, másrészt a gyerekek visszatérő agresszivitásának, intolleráns magatartásának, egészségtelen versengésének, önmaguk és saját jogaik túlzott hangsúlyozásának kezelésére, melyek mozgatórugói sokszor egymás iránti előítéletükből is fakadnak. A HEFOP-pályázaton nyert tanulóbútorok révén létrejött környezetmódosítással nem egyszerűen a tantermek lettek esztétikusabbak, hanem az új munkaszervezést is elősegítették. Általánossá vált a csoportmunka, a megszokottól eltérő térkialakítás.

A kollégák rendszeresen hospitáltak egymás foglalkozásain, az új ismereteket így téve belsővé, személyessé. Elmondható, hogy az iskola valóban „tanuló szervezetté” vált. Mivel egy osztály délelőtti és délutáni élete szervesen összefonódik, a kooperatív tanulás magától értetődően a délutáni napközis időben is megjelent (projektpedagógiai munkáságunkról bővebben lásd: *Szontagh*, 2009).

A fentiekén túl többen rendelkezünk fejlesztő pedagógiai, drámapedagógiai képességgel, hatan végezték el a nem szakrendszerű oktatásra jogosító 120 órás továbbképzést.

Hálózatosság

Mint a fentiekből látható, az iskola soha nem állhat önmagában. Nemcsak szűkebb társadalmi, de szélesebb szakmai környezetére is szüksége van, hogy szinergikusan működhessen. Nevelő munkánk annál eredményesebb, minél inkább be van ágyazódva a minket körülvevő szakmai-társadalmi valóságba. Pedagógusaink – és rajtuk keresztül tanulóink is – készek befogadni minden olyan új ismeretet, amely korszerű és hatékony pedagógiai munkánkat segíti, és – ami legalább ilyen fontos – kész továbbadni, multiplikálni megszerzett ismereteit különböző szakmai hálózatokon keresztül. Iskolánk részt vesz a pedagógusképzésben: 2006-tól hivatalosan is az ELTE és a Raoul Wallenberg Középiskola gyakorlóhelye. Ugyancsak 2006-tól vagyunk tagjai a nemzetközi ökoiskola-hálózatnak, s ebben az évben lett az iskola a Nemzeti Utánpótlás-nevelési Intézet által akkreditált közoktatási típusú sportiskolai módszertani központ. 2009-ben elsőként nyertük el az „Erőszakmentes, egészségtudatos iskola” címet. Együttműködési megállapodást kötöttünk számos sportági szakszövetséggel, sportegyesülettel (például FTC, BKV Előre, Bp. Spartacus), az OPKM-Magyar Pedagógusok Házával, a Fazekas Mihály Fővárosi Gyakorló Gimnáziummal stb.

Hogyan tudjuk ugyanakkor azoknak is sikert adó tereppé varázsolni az iskolát, akik nem érnek el kiemelkedő eredményt tanulmányaikban? Úgy, ha előtérbe helyezünk és az általánosan megszokottnál nagyobb ranggal ruházzunk fel olyan műveltségterületeket, mint a művészeti nevelés, a dráma, a tánc vagy a testnevelés. Olyanokat tehát, amelyekben a sikerélménynek nem előfeltétele a hagyományos értelemben vett tanulmányi siker. Ha megemeljük ezen műveltségterületek rangjával együtt az óraszámát is, a tanórán kívüli tevékenységeket is ideszámítva ki tudjuk tölteni ezeknek a tanulóknak szinte az egész napját az iskolában!

Személyi és tárgyi feltételek

A már említett pályázatokon kívül eredményeink alapján egyre inkább számíthatunk a fenntartó önkormányzat támogatására is. A sajátos nevelési igényű tanulók oktatását a kerületi gyógypedagógiai módszertani központ utazó gyógypedagógusai, a tanulási nehézséggel küzdők felzárkóztatását saját fejlesztő pedagógusaink segítik. Hetente kétszer rendel iskolánkban a kerületi Nevelési Tanácsadó pszichológusa. Nyilván az ő tevékenységüktől sem függetlenül az iskola tanulói jól teljesítenek a különböző tanulmányi méréseken. Tanulóink eredményei a 2008. évi országos kompetenciamérés minden évfolyamán, minden tantárgyból meghaladták nemcsak az országos, de a fővárosi átlagokat is, a kerületi 7. évfolyamos természetismereti mérésen pedig a kerület legjobb eredményét érték el tanítványaink.

A 2000-es évek elején a még meglehetősen leromlott állapotú iskolában a fenntartó nagyszabású felújításokat hajtott végre, 2005-ben a kazánház és a folyosók, 2006-ban a tantermek jó része és a napközis udvar újult meg. Az önkormányzat az iskolától távol eső körzetrészből (Százados út) iskolabusz-járatot indított 2008-ban. 2009-ben új sportudvart és felújított konyha-étkezőt kapott az iskola. A fizikai környezet és a nevelő-oktató munka kölcsönösen méltóvá váltak egymáshoz.

Eredmények

Hogy függenek össze a fentiek a bevezetőben felvetett problémával, a tudatos iskolaválasztók helyben marasztalásával? A személyi, tárgyi és oktatási feltételek megfelelő színvonala, a megbízható és ellenőrizhető kimenet, az iskola hangulata meggyőzi az iskolaválasztókat az integráció hatékonyságáról, a különböző szociokulturális környezetből érkező tanulók együttnevelésének kölcsönös előnyeiről.

A Vajda Péter Ének-Zenei Általános és Sportiskola 2006-ban nyerte el a közoktatási típusú sportiskola módszertani központ címet, a 2008/2009-es tanévtől a 11/1994. MKM rendelet 39/J paragrafusa alapján sportiskolai osztályokat indítottunk. A sportiskolai képzés iránt az első pillanattól kezdve óriási az érdeklődés. A kerületi és fővárosi tendenciákkal ellentétben tanulólétszámunk nő, a sportiskolai osztályokba a túljelentkezés 180–200 százalékos. A tervezett kettő helyett 2008/2009-ben és 2009/2010-ben is három első osztályt indíthatunk (mindhárom emelt szintű képzést ad), magas létszámokkal. Miközben tanulólétszámunk újra nőni kezdett, a halmozottan hátrányos helyzetű tanulók aránya 11 százalékra, a roma etnikumhoz tartozók aránya 19 százalékra esett vissza. A 2009-ben beiratkozó tanulók szüleinek 45 százaléka felsőfokú végzettséggel, 21 százaléka érettségivel rendelkezett és csak 16 százaléknak nem volt 8 általánosnál magasabb iskolai végzettsége. A 2005-ös beiskolázási adatok fényében különösen szembetűnő, hogy a más kerületi iskolát választó körzetes tanulók aránya 29-ről 15 százalékra, a X. kerületbe átiratkozók aránya 29-ről 13 százalékra csökkent. Ezzel párhuzamosan megjelentek iskolánkban a kerületen kívüli, sőt a Budapest agglomerációjából érkező vidéki tanulók (az összes beiratkozott tanuló 13 százaléka).

A Nemzeti Utánpótlás-nevelési és Sporttudományi Intézet sportiskolai koncepciója 12 évfolyamos képzésre készült. A 12 évfolyamos képzéssel biztosítható a magas szinten sportoló tanulók versenyzői és tanulói életútjának érettségig való védelme és támogatása. A Józsefvárosi Önkormányzat szándékai szerint a 2012/2013-as tanévtől iskolánk tizenkét évfolyamos sportiskolaként működhet tovább. A sportiskolai képzés 12 évfolyamosná szélesítése anyagi többlet nélkül ról a fenntartóra (amelyet mérsékel a megnövekedett tanulócsoporthoz tartozó állami normatíva, valamint a NUSI-UPI-től érkező sportiskolai támogatás), ugyanakkor számos előnnyel kecsegtet: az iskola már meglévő és a döntéstől várhatóan növekedő, kerületen kívül is ható presztízse és vonzereje megállíthatja vagy

legalábbis mérsékelheti a józsefvárosi tankötelesek kerületből való elvándorlását, javíthatja Józsefváros közoktatásának presztízsét, elfogadottságát. A fentiek hatásaként a kerület iskoláiban tapasztalható negatív irányú szociokulturális változások csökkenthetők, valamint a sportiskolai képzés körzeten kívülsége miatt a kerület más, létszámgonddal küzdő iskoláinak körzete a Vajda jelenlegi körzete rovására növelhető, így nemcsak a Vajda, de közvetve más kerületi iskolák kihasználtsága is javulhat.

Összességében elmondható: integrációs erőfeszítéseink nyertes-nyertes játszmaként írhatók le. Nyertesei a hátrányos helyzetű tanulók, a többségi, jól szituált családok gyermekei, a pedagógusok és a fenntartó is. Ezt a partneri elégedettségmérések is visszaigazolják. Bár a cikkem elején már hivatkoztam szakmai és különösen a politikai közbeszédben a gyermekközpontúság, a hátránykompenzáló integrált nevelés, a modern (alternatív) pedagógiai eszközök alkalmazása, a közoktatás szakmai megújulása szinte kizárólagosan mint az alapítványi alternatív iskolák sajátossága jelenik meg, a fentiek talán bizonyítani képesek, hogy ennél sokkal árnyaltabb a kép. Bár nyilvánvaló, hogy a kötelező felvételi körzettel nem rendelkező iskolákkal szemben óriási hátrányba kerülnek azok az önkormányzati intézmények, amelyek kénytelen-kelletlen szembesülnek azzal a „kényszeriskolázott” tanulói populációval, amelynek tagjai a megfelelő családi háttér és a személyes ambíció hiánya miatt meg sem próbálnak egyéni adottságaiknak megfelelő tanintézményt keresni. Ha a hátránykompenzáló alternatív módszereket csak a társadalmi elit iskoláiban alkalmazzák, ez a helyzet soha nem változna. Szerencsére azonban ez nem így van, még akkor sem, ha a nyilvánosság előtt szinte kizárólag az átlagosnál jobb tárgyi és egzisztenciális feltételek között dolgozó, a „kényszeriskolázott” tanulókkal és családjukkal nem is találkozó pedagógiai műhelyek kapcsán értesülhetünk a pedagógiai modernizációról.

Irodalom

Az iskola – bukásra áll? A Védjegyet oktatáspolitikai javaslatai (részlet). (2004) *Új Pedagógiai Szemle*, 8. 11. sz. 69–79.

Bajomi Iván (2001): Mit lehetne tenni a legelesettebbek oktatásáért? *Új Pedagógiai Szemle*, 5. 10. sz. 95–99.

Budapest Főváros VIII. kerület Józsefváros Önkormányzata közoktatási Minőségirányítási Programja. (2008)

Javaslat a társadalmi szempontból hátrányos helyzetű csoportok – kiemelten romák – társadalmi integrációjának elősegítésére. (2003) Országos Oktatási Integrációs Hálózat, EszmeCsera az integrációért konferencia munkaanyaga. Kézirat. Budapest.

K. Nagy Emese (2004): Hátrányos helyzetű tanulók esélyegyenlőségének biztosítása a Komplex Instrukció Program segítségével. *Új Katedra*, 11. sz.

Liskó Ilona (2002): A hátrányos helyzetű tanulók oktatásának minősége. *Új Pedagógiai Szemle*, 6. 2. sz. 56–69.

Loránd Ferenc (2002a): Tantervdilemmák. In: uő: *Értékek és generációk*. Válogatás Loránd Ferenc pedagógiai írásaiból. OKKER Kiadó, Budapest.

Loránd Ferenc (2002b): A műveltség kisajátítása. In: uő: *Értékek és generációk*. Válogatás Loránd Ferenc pedagógiai írásaiból. OKKER Kiadó, Budapest.

Lehet-e tenni az iskolai szegregáció ellen? (2005. 01. 25.) *Népszabadság*.

Sólyom László, Csermely Péter, Fodor István, Eva Joly és Lámfalussy Sándor (2009): *Szárny és teher. Ajánlás a nevelés-oktatás rendszerének újjáépítésére és a korrupció megfékezésére*. Bölcsek Tanácsa Alapítvány, h. n.

Szegregáció a roma tanulók általános iskolai oktatásában. (2004) Kutatási zárótanulmány. Összegzés. www.hier.iif.hu/kutatas/eredm/oktszoc/lisko/szegreg.htm

Szontagh Pál (2004, szerk.): *Kihívások és válaszok az általános iskolában*. Ikerhold Kiadó – PONT Kiadó, Budapest.

Szontagh Pál Iván (2005): *Pályázat a Vajda Péter Ének-Zene Testnevelés Tagozatos Általános Iskola igazgatói állására*. Kézirat.

Szontagh Pál (2009, szerk.): *Hogy az iskola mindannyiunké legyen... Szemlények a Vajda Péter Ének-Zenei Általános és Sportiskola projektpedagógiai munkásságából*. Vajda Péter Ének-Zenei Általános és Sportiskola, Budapest.

Szontagh Pál

Vajda Péter Ének-zenei Általános és Sportiskola

Gyermekkép a 16. századi Németalföldön idősebb Pieter Brueghel művein

Idősebb Pieter Brueghel festményein és grafikáin átszűrődő gyermekábrázolása évszázadokra meghatározta a németalföldi festők témáját. A korábban sokszor félreértelmezett festőzseni munkái híven visszatükrözik kora gyermekképét. Feltételezésem szerint munkái alaposabb tanulmányozásával nemcsak a 16. század hétköznapjaiba és ünnepeibe pillanthatunk be, hanem megismerhetjük, mivel foglalatostkodtak a gyermekek 12–14 éves korukig (Németh és Pukánszky, 2004), azaz felnőtté válásukig.

Bevezetés

Mint azt a szakirodalom bőségesen taglalja, a gyermekekre ebben az időszakban kicsiny, éretlen felnőttként tekintettek, így sokszor nehezen határolható el, hogy melyek azok a tevékenységek, amelyeket valóban csak a gyermekek végeztek.

Brueghel képei ugyanannyira értékelhetők gyermekkor-történeti és kortörténeti dokumentumként, mint művészeti alkotásként. Munkámban a művészettörténeti elemzés helyett arra törekszem, hogy a 16. századi flamandok gyermekképére következtessenek. Képei segítségével számos történeti munka, amely ezzel a korrall foglalkozik, kellően alátámasztható. Sok esetben egyértelműen megfigyelhetők azok a tendenciák, melyeket a középkor továbbéléseként és ugyanakkor a században megjelenő reformáció gyermekképének előzményeként ismerhetünk fel.

Mindezek miatt a tanulmány a korábban felismert korra jellemző sajátosságok mélyebb kifejtésére törekszik Brueghel gyermekeket ábrázoló képeinek alaposabb elemzésével. Az idáig pedagógia-problématörténeti szempontból inkább csak a külföldi szakirodalomban elemzett művész munkái segítenek megeleveníteni a középkori gyermekek életének hétköznapjait.

Gyermekek és iskolák a 16. századi Németalföldön

Németalföldön, akárcsak szerte Európában, a 17. századig még tovább élt a középkor családfogalma: az összetartó erő minden esetben a patrilineáris rokonság, esetenként több, mai értelemben vett, apai ágon rokon család együttélése volt jellemző (Németh és Pukánszky, 2004). Mint ismeretes, a házasságban született fiú az apa alattvalójának számított. Az apa kötelessége az önállósítás volt: a fiúknak 14 éves korban birtokmegosztással, a lányoknak pedig kiházásítással 12 éves korukban (felnőtté válásuk idején) biztosította ezt. Érdemes megjegyezni, hogy a családfő kultuszához nem járult valódi tekintély.

Közismert tény, hogy ebben az időben igen nagy volt a gyermekhalandóság, így érthetőbb lehet az is, hogy miért nem alakítottak ki szorosabb, szeretetteljesebb viszonyt a szülők gyermekeikkel. Mivel igen sok ember élt együtt, nem lehetett a mai értelemben vett intimszféra sem jellemző. Ezt is sokszor felfedezhetjük Brueghel képein, például a *Flamand közmondások* vagy a *Paraszttánc* című művein a csókolózó párok vagy a mások előtt dolgozat végző fiatalemberek esetén.

Gyermekkorról igazából ekkor még nem beszélhetünk a szó mai értelmében, gyermekruhát is csupán 3–4 éves korukig viseltek. Amint kissé idősebbek lettek, minden átmenet

nélkül felnőtt öltözéket kaptak (Zumthor, 1985). Egy másik eklatáns példa, hogy egyes vidékeken a kisfiúk hatéves korukig lányruhát viseltek. Ezt is tanulmányozhatjuk Brueghel képein. A gyermekek, míg el nem érték az iskoláskort, az utcán játszottak, a szegényebbek azért, mert nem volt otthon hely, a gazdagok pedig azért, hogy be ne piszkítsák a házat. Megfigyelhető, hogy az utcai játék általában garázdasággal és fegyvertelenséggel párosul. Mindennek kiváló példáját örökíti meg a *Gyermekjátékok* című kép. Az ilyen „szabadtéri nevelés” nem volt egyedülálló ekkor Európában (Zumthor, 1985).

A felnövekvő gyermekek szocializációja természetes volt ekkoriban, hiszen a családba beilleszkedve sajátíthatták el a felnőtt viselkedés normáit: olyanokat, mint például az asztali viselkedés szabályai, templomba járás, ruhaviselet hétköznap és ünnepnap. A tanulás leskelődéssel, megfigyeléssel, utánzással történik. Ennek nyomait figyelhetjük meg a később elemzett *Gyermekjátékok*, vagy akár a *Népszámlálás Betlehemben* című képen (Hagen és Hagen, 2004). A családokban különösen az idősek nevelték a felnövekvő generációkat olyan erkölcsi tulajdonságokra is, mint a szorgalom, az idősek tisztelete vagy a rendszeresség. Hiszen, mint Erasmus is írta, a gyermekek szívében könnyen eluralkodhatnak a bűnök (Németh és Pukánszky, 2004). Ezért találta fontosnak Erasmus a rendszeres iskolába járást is. A gyermekek rendtelenségének ábrázolására több példát is találunk egyébként Brueghel életművében, ilyenek többek közt a *Szamár az iskolában* című, alább elemzett mű egésze, vagy a *Parasztlakodalom* tényérnyaló kislánya.

Manapság minden hét év körüli gyermeknek kötelező iskolába járni és elsajátítani az írás-olvasást és egyéb ismereteket. Németalföldön, akárcsak a legtöbb nyugat-európai országban, az 1800-as évek második feléig nem volt iskolakötelezettség (Orme, 2003). Ennek ellenére, mint erre a későbbiekben egy Brueghel-kép elemzésével rávilágítok, számos család küldte gyermekét tanulni, és mozgalmas élet folyt az iskolákban.

Néhány gazdag család házitánitót szerződtetett gyermekei mellé, akik az ifjakat még az egyetemre is elkísérték, azonban ezt igen kevesen engedhették meg maguknak (Zumthor, 1985). A szegényebbek gyermekei iskolába jártak. Az iskolamestert csupán arra kötelezték, hogy református legyen, de semmilyen végzettséget nem vártak el tőle. Brabantban például a fiatal, nyomorék polgárokat vagy szolgálatra alkalmatlan inasokat kötelezték, hogy tanítók legyenek. (A tanítóktól csak egy 1655-ös rendelet követelte meg az írni tudást.) A rendszer hibái ellenére az analfabetizmus jóval alacsonyabb volt, mint Európa más országaiban.

A gyermekek háromtól hetéves korukig óvodába jártak, melyet általában egy asszony házában rendeztek be, ahol a szoba egyúttal az asszony konyhájául is szolgált (Zumthor, 1985).

Az iskolát általában egy tágasabb ház két helyiségében rendezték be, ami lehetővé tette a két korcsoportra, vagy szegényekre és gazdagokra való osztást. A tananyag főként a Szentírársra és zsolnárokra korlátozódott, valamint alapvető ismeretek elsajátítására. A műveltebb tisztviselők, kereskedők, jogtudósok legfontosabb ismeretnek a szépírást tartották. Ha valaki rosszul viselkedett, mint ezt a *Szamár az iskolában* című képen is megfigyelhetjük, büntetést, pálcázást kapott.

Mivel sok iskola és műhely zárt be, számtalan fiatal, sokszor a kiskorúak is az utcára kerültek. Gyakori volt a garázdaság és a kocsmába járás már tizenéves korban is.

Hétköznapok és ünnepek

A *vásár Hoobokenben* című metszet (1. ábra) kiragad egy tipikus pillanatot egy kisváros életéből. Helyszín a kisváros temetője. A kép jól illusztrálja, hogy ebben az időszakban a temető szolgált találkozási pontként a helybeliek számára, azaz igencsak messze

állt attól az elképzeléstől, amit manapság egy temetőről gondolunk. A kép egyébként egy vallási fesztiválhoz kapcsolódó vásári forgatagot ábrázol.



1. ábra. A vásár Hoobokenben, 1559, rézmetszet, részlet



2. ábra. A festő és a műértő (részlet), toll és tus, kb. 1565–68, Bécs, Albertina

vagy néhány évvel később (*Hagen és Hagen, 2004*) a németalföldi Bruegelben született. Nevét saját maga választotta, születési helye, a Breda közeli Brueghel nevű falu után

Brueghel képén az emberek beszélgetnek, dolgukat végzik és táncolnak. A kép előterében és fókuszában az emberek élvezik egymás társaságát, sok gyermek is megfigyelhető rajta. Legtöbben közülük is a felnőttekhez hasonlóan táncolnak, néhányan íjászatot gyakorolnak, néhányan pedig márványgolyócskákkal játszanak. Ezt a foglalatosságot egyébként a *Gyermekjátékok* című képen is felismerhetjük. Mindezekből kitűnik, hogy a templomok körül, a temetőben micsoda élet alakult ki ekkoriban. Mindennek a térnek a gyermekek is ugyanúgy részesei voltak, akár csak szüleik.

Érdeemes megfigyelni még azt a jelenetet, ahol egy bolondnak öltözött ember két gyereket vezet kézen fogva. A jelenettel a festő arra tesz erőfeszítést, hogy bizonyítsa: a képen nem csupán szórakozó embereket mutat be, hanem egyúttal azt is kifejezi, hogy a képen ábrázolt bolondozás nem vezet sehova.

Pieter Brueghel – az életfestő

A leginkább gúnyos paraszti ábrázolásairól ismert művész ma kora legjelentősebb németalföldi festőjeként tartják számon. Művei, ábrázolásmódja, mint erre később kitérek, a 18. századig meghatározó hatást gyakoroltak hazája festőművészeinek témáira, s különösen a parasztábrázolásra.

Dolgozatomban egy olyan aspektust vizsgállok, mely, mint már említettem, a hazai szakirodalomban még kevésbé feldolgozott: milyenek ábrázolta Brueghel kora gyermekeit?

Mindennek alaposabb megvizsgálása előtt fontosnak tartom, hogy megismerjük röviden a művész életútját.

Élete

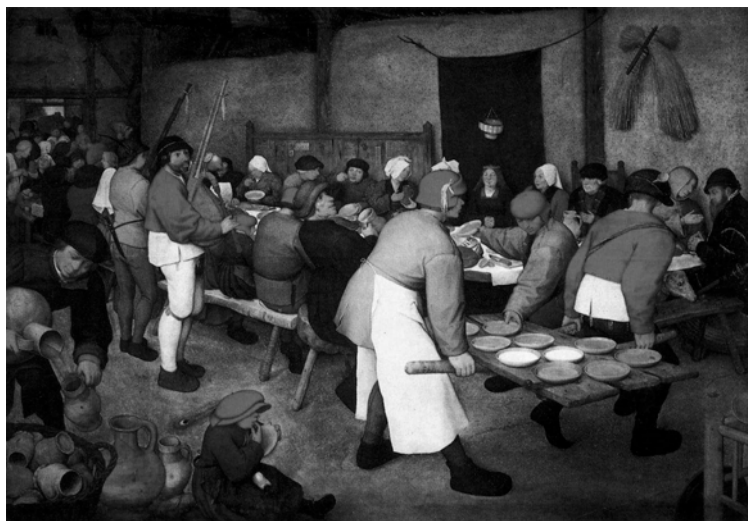
Idősebb Pieter Brueghel, gúnynevén Paraszt Brueghel valószínűleg 1525-ben a németalföldi Bruegelben született. Nevét saját maga választotta, születési helye, a Breda közeli Brueghel nevű falu után

(Gergely, 1998). Életéről kevés adat maradt fenn, azonban néhányat mégis ismerünk róla, hála Karel van Mandernek, aki Vasari hatására megírta a németalföldi és német festők rövid életrajzát.

Brueghel 1551-ben vagy 1552-ben, követve néhány művész példáját, tanulmányútra indult Olaszországba, ahol együtt dolgozott Giulio Clovio ünnepelt olasz miniatúra-művésszel, akit elsősorban Michelangelo munkássága befolyásolt. 1553-ban rövidebb ideig Rómában telepedett le. Erről tanúskodik legkorábbi aláírt képe: a *Tájkép Krisztussal és az apostolokkal a Tibériusz partján*.

A feljegyzés szerint biztos, hogy Brueghel beállt Pieter Coecke van Aelst műhelyébe Brüsszelben 1545 és 1550 közt, majd később (1562-ben) le is telepedett itt, ugyanis a művész lányát vette feleségül. Brueghel 1569-ben Brüsszelben halt meg, és itt is temették el a Notre-Dame kápolnában. Mindkét fia: ifjabb Pieter, gúnynevén a „pokoli” Pieter és a „bársonyos” Jan, festőművészként folytatta az apja által elkezdett művészeti utat.

Képei mint a középkori élet szimbólumai



3. ábra. *Parasztlakodalom*, 1568., olaj; Kunsthistorisches Museum, Bécs

A korábban legtöbbször népies képek derűs, idilli, romantikus ábrázolójának tartott Brueghel műveit csupán az elmúlt évtizedben kezdték átértékelni. A korábbi félreértések abból is eredhettek, hogy nem sok adat ismert életéről, így csupán korabeli metszetek alapján tudtak következtetni (Gergely, 1998). Mander szerint Brueghel sokszor maga is parasztnak öltözve lakodalmakba és más ünnepekre járt, így figyelte meg a parasztokat evés, ivás, tánc és más tevékenységek közben (Gergely, 1998). Bár mosolygó, vidám embereket képein alig látunk, a vasos emberábrázolás sokakat megtévesztett. Mégis, ha képeit alaposabban megvizsgáljuk, rájöhethetünk azok sok esetben szimbolikus voltára.

Karel van Mander (Brueghel első életrajzírója) szerint Brueghel hitelesen ábrázolta a paraszti társadalmat és életformát (Hagen és Hagen, 2004). Érdeemes megfigyelni, hogy képein szinte elenyésző mértékben jelennek meg szokásos életkörüzetükben a földön dolgozó parasztok. Vajon miért lehetséges ez? Talán azért, mert ezeken a képeken nem csupán önmagukban és a paraszti társadalom tagjaiként, hanem szimbólumként is értelmezhetők a parasztok: megtestesítik a középkori embert (Németh, 2008). A korábbi, például 15. századi falikárpitokon vagy metszeteken, vallási ihletésű miniatúrákon a

parasztnak „Istentől rendelt” feladatokat végzik a földeken, míg a bruegheli típusfigura és annak továbbélése – ahogy ezt majd látni fogjuk – a szó pejoratív értelmében használja a „paraszt” kifejezést. A holland nyelvhasználatban ugyanis a magyarhoz hasonlóan a paraszt szónak („boer”) két értelme van, és itt minden esetben a primitív kifejezés szinonimájának megjelenítését láthatjuk (*Németh, 2008*).

A gyermekek ábrázolása műveiben

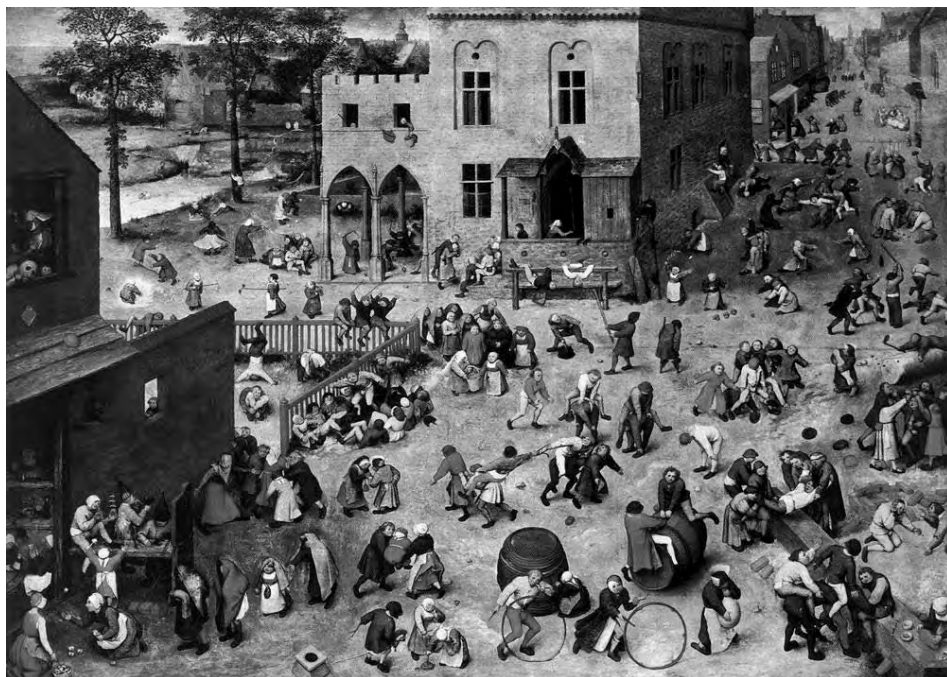
Brueghel számos képén láthatunk gyermekeket. Szinte mindegyikük egészen kicsi, kivétel nélkül szemmel láthatóan nagyjából 12 éven aluliak. Ez valószínűleg azért fordulhat elő, mert ahogy korábban említettem, a lányok 12 évesen, a fiúk pedig 14 évesen már felnőttek számítottak. Brueghel korbéli differenciálást csak magasságukkal érzékeltet. A gyermekek valamennyi képén vagy rosszul, nevetlenül viselkednek (gyakori a már említett tányérnyaló figura), vagy játszanak. A játékok szinte kivétel nélkül valamely felnőttnek mellett megélt eseményt dolgoznak fel, utánoznak le, ezzel gyakorolva a felnőtt viselkedés normáit.

Legszembetűnőbb példája a középkori gyermekkép továbbélésének a *Királyok imádsága* című kép, ahol a gyermek Jézust egyértelműen kicsiny felnőttnek ábrázolja. Érdeemes megemlíteni, hogy Brueghel képei előtt szinte teljesen ignorálták a gyermekkort mint festészeti témát, hiszen a gyermekkort nem tekintették az emberi élet fontos szakaszának. A középkorban erre az időszakra csupán a felnőttkor előzményeként gondoltak. A gyermekekkel úgy bántak, mint kicsiny felnőttekkel, úgy is öltöztették őket. Erre kiváló példákat találunk Brueghel valamennyi, gyermeket ábrázoló képén, így a már említett *Parasztlakodalom* címűn vagy az alább tárgyalt *Gyermekjátékok* esetében.

A lányok mind csontozatukban, testfelépítésükben, mind ruházatukban megfelelnek édesanyjukéinak. Figyeljük csak meg köténykéiket, kendővel szorosan elfedett fejüket. A kisfiúk a képeken ugyanúgy nadrágot, kabátot viselnek, mint édesapjuk, ruhájuk szabásában semmi gyermekre emlékeztető nem látható. Még inkább szembetűnő a képeken, hogy milyen kevés játék látható (*Hagen és Hagen, 2004*). Ahogy később is kifejtem, a gyerekek a felnőtt események utánzásával szórakoztak inkább. Még Erasmus is csupán a Balgaság szakaszának tartja a gyermekkort, de ő legalább már nyitott a gyermekek megfigyelésére (*Németh és Pukánszky, 2004*). Brueghel gyermekei egyébként, úgy tűnik, ilyen kevés játékkal is igen jól feltalálják magukat. Az érzelmi kötődés a gyermekekhez valószínűleg kisebb volt az ekkoriban még igen magas gyermekhalandóság, valamint a sok együtt élő családtag miatt is. A mély érzelmek hiánya Brueghel képein is tetten érhető, hiszen sem fizikumukban, sem arcvonásaikban nem igyekezett érzékeltetni gyermeki mivoltukat. Mégis, mindezek ellenére úttörő abból a szempontból, hogy ábrázolta őket. Sok információt tudhatunk meg a 16. századi gyermekek életéről képeinek alapos elemzésével.

A *Gyermekjátékok* című kép (*4. ábra*) valószínűleg egy sorozat első darabjának készült, melyben a festő az emberi élet szakaszait akarta ábrázolni, s ez lett volna az *Iffjúság* (*Lukácsy, 1981*). A kép egyébként 1559–60-ban készült. Hasonlóan a *Flamand közmondásokhoz*, ez a műalkotás is leltárba vesz bizonyos cselekvéseket. Míg az előbbi tablószerűen közel 100 közmondást, addig ez a kép 84 különféle – főként a korábban már említett utánzásra épülő – gyermeki foglalatosságot ábrázol. Brueghel korában mind a humanisták, mind a művészek kedvelt témája volt az ilyen típusú leltár-, sorozatkészítés. A festők szívesen ábrázolták például ily módon a szenteket, a főbünöket, az évszakokat vagy az emberi élet szakaszait (*Kass és Lukácsy, 1985*). A képen igen jól látszanak a gyermeki életszakasz, a születéstől a házasságig terjedő időszak tevékenységei, a gyermeknevelés és az asszonyi teendők megismerése vagy a férfiak harci tornája. Egyértelműen felismerhető, hogy mindezek a tevékenységek a felnőtt cselekvések utánzására épülnek. Mint ismeretes, ebben a korban a háznépet a különböző nemek és életkorok

keveredése jellemezte, fiúk és lányok, férfiak és asszonyok együtt végeztek minden tevékenységet, s mivel, ahogy korábban már említettem, nem volt intim szférája senkinek, a gyermekek láthattak mindent, és részt vehettek az összes eseményben. Az elsajátítás elsősorban utánzásra épült (Németh és Pukánszky, 2004). (A szakirodalomban alaposan feldolgozott tény, hogy az óvodáskorú kisgyermekek manapság is az otthon látott eseményeket utánzással dolgozzák fel.)



4. ábra. Gyermekjátékok, 1560, olaj, Kunsthistorisches Múzeum, Bécs

A 4. ábrán Brueghel több mint 250 gyermeket ábrázol. Ilyen részletességű kortörténeti dokumentum a gyermekek tevékenységeiről sem leírásban, sem más képen nem maradt ránk. Brueghelhez hasonlóan egyébként Marten von Cleve is (Endrei és Zolnay, 1986) azonos címmel örökítette meg kora gyermekjátékait, de ez sem kidolgozottságában, sem részleteiben nem olyan alapos, mint a Brueghel-kép. Mindezek miatt a kép értékelhető lehet számunkra pedagógia-problémátörténeti aspektusból is. Itt nem csupán játékok ábrázolását látjuk, hanem például a testedzés korabeli módjait is megismerhetjük, olyanokat is, mint a máig fennmaradt golyózás vagy bigézés. (A képen látható valamennyi játék felsorolása és csoportosítása a függelékben olvasható.) Jól elkülöníthetők az utánzásra épülő tevékenységek, például keresztelő, esküvői menet, lovagi torna és a hagyományos gyerekjátékok, mint a babázás, csigázás, szélmalom, szappanbuborék-fújás (Orme, 2003). Az ekkoriban űzött sportok is jól megfigyelhetők: malaclovaglás, torna, úszás, birkózás, faramászás. A játékok közül sokat megtalálunk egy 16. század eleji flamand kalendárium miniatúráin is, így a kerepelés, lepkefogás, nyilazás, bigézés, állatkínzás, vesszőlovaglás, tekézés, golyózás, karikázás, szánkózás, kötélhúzás, hógolyózás ugyanúgy megtalálható itt, mint Brueghel képein. Érdeemes megemlíteni, hogy nem minden esetben különíthető el, hogy a játékokat valóban gyermekek játsszák vagy felnőttek, hisz ábrázolásukban kicsiny méretükön kívül semmi más nem jelzi gyermeki mivoltukat (Endrei és Zolnay, 1986; Orme, 2003).

Az 5. ábrán látható épület gótikus loggiájában csigát hajtó gyerekek olyan játékot játszanak, ami máig ismert bűgöcsigaként. Ezt a játékot egyébként feljegyzik már a 13. századi *Szent Lajos csodái* című krónikában és a *Gargantua* német fordításában is (Endrei és Zolnay, 1986). Egy 16. századi német rézkarcon például ismét csak az utánzásra találunk bizonyítékot. A Miksa császár neveltetéséről szóló *Weisskunig* egyik metszetén ugyanis a lovagi torna kétféle utánzását, nyilazást és apró ágyúk elsütését látjuk (Endrei és Zolnay, 1986). A lovagi tornát ezen a Brueghel-képen is megfigyelhetjük. Mindebből jól látszik, hogy Brueghel nem csupán Németalföldre jellemző középkori gyermektevékenységeket ábrázolt, hanem arra is következtethetünk, hogy az európai gyerekek mivel töltötték hétköznapjaikat.

Érdeemes megemlíteni, hogy a képen egy felnőttet sem látunk. Senki nem figyel a gyermekeket, szabadon bolondozhatnak, játszhatnak. Jól látható, hogy a kép egyes részein kifejezetten veszélyes dolgokat művelnek játék közben, olyanokat, mint az egymáson való átugrás vagy a késdobálás. Vajon miért nem ábrázolt egy felnőttet sem a képen a művész? Előfordulhat, hogy csupán tablót akart állítani a gyermekjátékoknak, de én inkább arra következtetek, hogy a felnőttek csupán a születés idején, és egészen kicsi korukig, úgy 3–4 éves korukig figyeltek gyermekeikre. A képen egyébként ilyen korú gyermekeket nem is látunk. Látunk viszont ilyen piciket például a *Parasztlakodalom* című művön, ahol mind-egyikük anyjuk-apjuk közelében van, például ölében ül és eszik.

A *Gyermekjátékok* című képnek nincs ideális nézőpontja; valószínű, hogy Brueghel ezzel arra utal, hogy minden tevékenység azonos értékű és egyformán fontos számára (Hagen és Hagen, 2004). Azt is kifejezheti, hogy a gyerekek közül egyik sem érdemel különösebb figyelmet, és itt ismét visszautalnék a felnőttek-gyerekek viszonyát jellemző mély érzelmek hiányára, ami itt is tetten érhető.

A *Gyermekjátékok* és a *Népszámlálás Betlehemben* című műalkotásokon sok azonos tevékenységet végző gyermek látható (például bigézés), mégis az utóbbi ki is egészíti ezt, hiszen csak itt figyelhető meg, mit csináltak a németalföldi gyermekek télen: korcsolyáznak, szánkóznak és csúszkálnak a kép tanúsága szerint. Ez utóbbi képen megfigyelhető egy olyan részlet is, ahol egy kislány (vagy talán inkább kisfiú lehet lányruhába öltözve) szülei felé fordul, és tisztelettel beszél velük. Érdeemes megfigyelni, hogy ez a jelenet szinte a kép középpontjában helyezkedik el. Mindebből arra lehet következtetni, hogy a fentebb már említett érények elsajátítása állhatott a gyermekek nevelésének középpontjában.

A *Gyermekjátékokon* szereplő motívumokat más korabeli és következő évszázadban készült metszeten is megtalálunk. Comenius *Orbis Pictus*ában láthatjuk a korcsolyázás,



5. ábra. Gyermekjátékok, részlet, pörgettyőzés, csigázás



6. ábra. Szamár az iskolában, 1556, toll és tus, Staatliche Museum, Berlin

távolgrás vagy a versenyfutás példáit (*Endrei és Zolnay*, 1986), néhány francia metszet pedig a bakugrás szerepel (*Endrei és Zolnay*, 1986).

A 17. század végén francia nyelven összeállították a Hollandiában ismert játékok listáját (*Zumthor*, 1985), ezek szinte mindegyike fellelhető a *Gyermekjátékokon* vagy más Brueghel-festményen. Joggal feltételezhetjük, hogy a lajstrom elkészítésében nagy segítséget jelentettek a festő művei.

Az iskolához való viszony

Németalföld lakosai közül a középkori utazók megfigyelései szerint sokan jártak iskolába; néhányan lejegyezték, hogy Németalföldön mindenki tud írni és olvasni (*Hagen és Hagen*, 2004). Brueghel ezeken a megfigyeléseken „nevet magában”, ezt kívánja kifejezni a *Szamárszám az iskolában* című művével. „A szamárszám sosem lesz ló, még akkor sem, ha iskolába jár.” – mondja a közmondás sok nyelven, ahogy a grafikán a képaláírás is.

A humorosnak ható képet 1556-ban alkotta Brueghel (*Bagley*, 2000a, 2000b). Az iskola és az iskoláztatás ilyen típusú ábrázolásmódja nem előzmény nélküli a 16. században, gondoljunk csak Holbein Erasmus ihlette iskolaábrázolására. A kép komplex szimbólum, hisz kifejezheti egyszerre, hogy a diákok szamarak, vagy mivel igen kiemelt helyet foglal el a képen (mintegy katedrúra emelve), hogy a tanár a szamárszám. Érdekes játék a szavakkal a kép angol címe: „Ass at the school” – az ass ugyanis a fenék szleng változata, és a kép középpontjában épp egy csupaszfenekű gyereket (szamarat?) látunk, akit a tanár épp elfenekel.

Ez az iskolaábrázolás számos kérdést vet fel a korszak oktatási rendszerével kapcsolatban. Bár a tanár középen helyezkedik el, szemmel láthatóan vetélytársra akadt a szamárszám, mint ezt már korábban is jeleztem. Tekintélye azonos az állatével. Körülötte vihogó, rosszkedő, oda sem figyelő diákok tömege. Különösen érdemes felfigyelni arra, hogy legalább 30 gyerek van a háta mögött. Ez a mai nevelési elveinkkel nehezen összeegyeztethető.

A szamárszám a diákok háta mögött helyezkedik el (talán egy közülük), de istállójából figyeli a terem eseményeit, akár egy iskolamester. Ráadásul kottát olvas, szemüvege lazán az íromány mellé téve. Az egész képen egyedül ő az, aki iskolára jellemző elmélyült tevékenységet folytat: feltűnően intelligensnek hat a sok gyerek közt. Néhányan körülötte ülő gyermek arca olyan, mintha nagyon idős és szellemileg nem teljesen ép lenne. Talán kivétel képez a rendetlenkedők közül az a hatfős csoport, akik a sarokban szinte megbújva figyelmesen olvasgatják könyvüket. (Ez kifejezheti azt is, hogy mennyire háttérbe szorul maga a tanulás az iskolában.) Nyilvánvaló, hogy Brueghel saját tapasztalatai alapján festett korképet a korabeli iskoláról, hisz, mint írtam, előszeretettel bújta meg észrevétlenül hétköznapi és ünnepi eseményeken. Erre utalhat az a kép hátsó részében elhelyezkedő figura is, aki egy rácsos megfigyelőablak mögött leskelődik.

Furcsának hat, de meg kell említeni, hogy a kép legtöbb szereplője teljesen kulturálatlanul viselkedik. Mít jelentsen mindez? Nem gondolom, hogy egyértelműen kimondhatjuk, hogy minden flamand iskola ilyen volt ekkoriban, de Brueghel kíméletlen gyermekkritikája számos kortárs teoretikus munkájában is megjelenik. Talán valóban nem értették a gyermeki lelket, mert nem próbálták megérteni.

A tanár-iskolamester ábrázolása igen nevetséges, tollas kalapja, semmibe révedő tekintete alapján akár felfedezhetjük benne a Brueghel más képein szívesen ábrázolt bolond figuráját is. Persze ezzel azt is kifejezheti, hogy mi a véleménye arról, aki tanít. (Állítólag ekkoriban sok olyan iskolamester akadt, aki még az ábécé betűit sem tudta megnevezni [*Zumthor*, 1985].)

Valószínűsíthető az is, hogy Brueghel azt szándékozik kifejezni, hogy egyetért a protestánsok szerint oly sürgető iskolareformok szükségességével. Erasmus *A balgaság dicsérete* című könyve igen népszerű volt ekkoriban, Brueghel nyilván ismerte, ezzel a

képpel pedig talán arra is utalt, hogy gondolataival mélyen egyetért. Persze ezt nehezen tudjuk bizonyítani, mégis nézzünk csupán egyetlen motívumot. Erasmus szerint az iskolamesterek nem keresik a gyerekek rendetlenségének, rosszaságának okát, a 6. ábrán látott tollas sapkás tanárfigura pedig egyértelműen így tesz. Büntet, de nem vizsgálja, mi váltotta ki a diákokból a rendetlenséget.

Ikonográfiai szempontból nem példa nélküli a számár vagy számárfej osztálytermi környezetbe való helyezése sem. Egy 1479-es fametszeten, mely a Rodericus Zamorensis-féle *Spiegel des Menschlichen Lebens* (Bagley, 2000a, 2000b) illusztrációja, az osztályteremben valaki számárfejet visel. Az iskolába járó számár motívuma az irodalomban is többször felmerült, valószínűleg először Nigellus Wireker szerzetes szatirikus költeményében, a *Speculum Stultorum*-ban (*Balgák tiüköre*, 1180 körül). A műben az egyház és a szerzetesek kritizálása mellett az iskola ellen is kikel. A mű főhőse Brunellus, a számár, aki túl rövidnek találja farkát, és szeretné azt meghosszabbítani, ezért megszökik gazdájától. Salernóba és Párizsba megy tanulni. Salernóban egy londoni kereskedő csodaszert ad neki – ami nem használ –, és nem végzi el a híres orvosi egyetemet. Ezután beiratkozik a párizsi egyetemre, hogy tudós legyen, s itt az angol diákokkal dorbézol hét éven át, mert azt gondolja, hogy minden angol úriember. Ennyi idő után is csak „iá”-t tud mondani, hazaindul, hogy szerzetes legyen. Mivel egyik renddel sincs megelégedve, maga szeretne alapítani egyet. Gazdája megtalálja és ismét teherhordásra fogja. A farkát azonban teljesen elveszíti (*Drabble és Stringer*, 2003).

Nem tudhatjuk, Erasmus ismerte-e a fent említett művet, de az biztos, hogy a történet évszázadokig igen nagy népszerűségnek örvendett, jó néhány példányát őrzik Európa legnagyobb könyvtáraiban Dublintól Prágán át Kölnig (*Ebert*, 1837; *Bagley*, 2000a, 2000b). Az is bizonyos, hogy mind Erasmus, mint Brueghel iskolaképében találunk hasonlóságokat, rokon vonásokat.

Jelentheti a számár mint szimbólum azt is, hogy bolondság olyanokat próbálni tanítani, akik egyáltalán nem az osztályterembe valók, hisz a számár mindig számár marad. Egy biztos: a képen is, mint Brueghel szinte valamennyi képén, kizárólag parasztokat láthatunk. Kifejezi ezáltal talán azt is, hogy a parasztokról beszél általánosságban? A paraszt paraszt marad, hiába tanul? Azaz ha szimbólumként értjük, és általánosságban a balgákról beszél, akkor azt mondja, hogy a balga hiába tanul. Am ha ez volt a festő véleménye, akkor a reformáció erőfeszítéseiről is igen lesújtó képe lehetett. Vajon azt gondolta, hogy hiába minden iskolareformra vonatkozó erőfeszítés?

Értelmezhetjük a rajzot nemcsak a paraszti társadalom, hanem teljes mértékig az iskola kritikájaként is: bár Brueghel főként paraszti életképek festésével foglalatzkodott, mint jeleztem, szimbólumként is felfoghatjuk az alkotást, s így inkább a kor iskolarendszerének kritikájaként foghatjuk fel.

Brueghel képeinek hatása a németalföldi festészet gyerekkép-ábrázolására

A 16. század végétől a flamand festészetet a közönségesség és bumfordiság eluralkodása jellemzi (*Németh*, 2008). A bruegheli hagyományok teljes továbbélése leginkább a következő fejezetben elemzett parasztképeken érhető tetten. Egyetlen változás a külső helyszínek helyett a belső terek megjelenése és az érzelmek vasosabb kifejezése volt. Ez néhány művész hatásának tekinthető (Adriaen van Ostade, Jan Miense Molenaer), de ugyanakkor talán annak erőteljesebb kifejezése is lehet, hogy mi ezeknek a művészeknek a véleménye.

Önálló gyermekábrázolásra még mindig nem sok esetben figyelhetünk fel. Megjelenik a gyermekek családon belüli ábrázolása, és sok esetben már nem kicsiny felnőttek, hanem játszó gyermekeként ábrázolják őket (például idősebb Frans van Mieris: *Buborékot fújó fiú* című képén) (*Németh*, 2008), bár ruházatuk még mindig megegyezik a felnőttek ruháinak kicsinyített másával. Molenaer egyik képén megfigyelhetjük anyja

mellett a kép középpontjába állított fiát. Talán ez már a reformáció által felkeltett fokozottabb gyermekek iránti érdeklődést fejezi ki, vagy épp felhívja a figyelmet arra, hogy a gyerekek és a gyermekkor megértésének nagyobb figyelmet kellene szentelni. A képen a szappanbuborékot fújó gyermek egyértelműen fel akarja hívni anyja figyelmét magára, de ő csak saját magával foglalkozik, vizsgálgatja magát a tükörben.



7. ábra. Jan Miense Molenaer (kb. 1610–1668): *A hiúság allegóriája*, 1633, olaj, Toledo Museum of Art, Toledo, Ohio

Parasztképek

Ha a 16. század végének parasztmulatságokat megörökítő képeit vizsgáljuk – gondolok itt Karel van Mander, Jakob Savery vagy David Vickboons képeire –, akkor könnyen felfedezhetjük a bruegheli tradíció továbbélését (Németh, 2008). Az azonos sémák mögött a reformáció társadalomkritikája áll, hisz Brueghel képei már továbbmutatnak erre a korra. Képeiken a parasztok egyértelműen komikus, groteszk figurákká válnak. Ezeken a képeken még kirívóbb az a viselkedésforma, ami Brueghelnél csak finoman volt érzékelhető. Az intim szféra teljes hiánya és az ösztönök eluralkodása jellemző, így a féktelen mulatozás, zabálás és még a verekedés (késekkel, husánggal) is. Gyakran látni hányó vagy dolgukat végző embereket. Mindezzel az uralkodó viselkedésnorma ellen akarták felemelni hangjukat a művészek – ám sok esetben a 17. század végére, akárcsak a vígjátékokat, ezeket az ábrázolásokat is erkölcsrombolónak értékelték a prédikátorok.

Összegzés

Idősebb Pieter Brueghel munkái rávilágítanak a 16. századi Németalföld gyermeknevelésének és iskolarendszerének mai szemmel látott hiányosságaira. Képei elemzésével bizonyítható, hogy munkái kellően alátámasztják a korról alkotott gyermekképünket. Tablóí híven tükrözik nemcsak a parasztok, hanem a kor emberének életmódját, így művei segítségével bepillantást nyerhetünk a felnövekvő generációk hétköznapijaiba és ünnepeibe is.

A sokszor félreértelmezett képek ma már komplex társadalomrajzként elemezhetők, nem csupán művészettörténeti lenyomatként. Az elemzett művekből kitűnik, hogy a 16. századi Németalföldön még tovább élt a középkori gyermekkép, de már tetten érhető a műalkotásokon is a reformáció hatásai. A képeken megfigyelhetjük a tipikus középkori gyermekábrázolást, azaz kicsiny felnőtteket, ám Brueghel kritikája és gyermekjátékok iránti érdeklődése már a következő századok művészetének előfutáraként értelmezhető.

A festő az iskoláról nem volt túl jó véleménnyel, ezért a reformátorok által szorgalmazott változásokat sürgette ő is munkáival.

Képi világának elmélyültebb tanulmányozása, mely további céloom, kiegészítő információként szolgálhat a kor gyermekkor-történetének még alaposabb megismeréséhez.

Függelék

A Gyermejjátékok című képen ábrázolt tevékenységek

Utánzás:

Esküvői menet
Keresztelői menet – keresztelői kalács vitele
Játék madárral
Játék egy légycsapóval
Kiáltozás a semmibe
Disznóhólyagfűzés
Kereplőzés
Lovascsata
Késdobálás
Körterázás
Gólyaláb

Játékok:

Szembekötösi
Babázó lányka
Csörgőrázó lányka
Szappanbuborék-fűzés
Kockavetés
Malompörgetés
Szembekötösi bottal
Golyózás
Bigézés

Hordón lovaglás
Karikázás
Pörgő-forgó lányok
Játék szélkerékkel
Gólya viszi a fiát
Lovaglás vesszőparipán
Sípval, dobbal muzsikálás
Hintáztatás
Hosszú ló
Vakfazék
Pörgettyűzés, csigázás
Fuss, Hold
Felfelé lódulás
Ördögfogó
Bárányos
Malackodás
Lovaglás a kerítés tetején
Seprűnyél-táncoltatás

Sportok:

Úszás
Tekészés-kuglizás
Vesszőfutás
Torna
Birkózás

Irodalom

Bagley, A. (2000a): Grammer as Teacher. 2009. 10. 08-i megtekintés, Virtual Museum of Education Iconics, 2000 by the Regents of the University of Minnesota, http://iconics.cehd.umn.edu/Lecture_Hall/grammar.htm

Bagley, A. (2000b): The Ass at school. 2009. 10. 30-i megtekintés, Virtual Museum of Education Iconics, 2000 by the Regents of the University of Minnesota, http://iconics.cehd.umn.edu/Lecture_Hall/Bruegel.htm

Drabble, M. és Stringer, J. (2003): Burnell the Ass. 2009. 11. 11-i megtekintés, The Concise Oxford Companion to English Literature, <http://www.encyclopedia.com/doc/1O54-BurnelltheAss.html>

Ebert, F. A. (1837): General Bibliographical Dictionary. University Press, Oxford.

Endrei Valter és Zolnay László (1986): Társasjáték és szórakozás a régi Európában. Corvina, Budapest.

Gergely Mihály (1998): Brueghel varázslatai. Hét Krajcár, Budapest.

Gerszi Teréz (1970): Brueghel és századának németalföldi festészete. Corvina, Budapest.

Hagen, R.-M. és Hagen, R. (2004): Pieter Brueghel, the Elder, Peasants, Fools and Demons. Taschen, Köln.

Kass János és Lukácsy András (1985): Flamand közmondások. Corvina, Budapest.

Lukácsy András (1981): Gyermejjátékok. Móra, Budapest.

Németh András és Pukánszky Béla (2004): A pedagógia problémátörténete. Gondolat, Budapest.

Németh István (2008): Az élet csalfa tükei. Holland életképfestészet Rembrandt korában. Typotex, Budapest.

Orme, N. (2003): Medieval Children. Yale University Press, New Haven – London

Rocquet, C.-H. (1991): Brueghel, or the Workshop of dreams. University of Chicago Press, London.

Zumthor, P. (1985): Hollandia hétköznapi Rembrandt korában. Gondolat, Budapest.

Endrődy-Nagy Orsolya
ELTE PPK, Neveléstudományi MA

Web 2.0

A Web 2.0 egyre népszerűbb. Kevesen vannak azonban tisztában azokkal az üzleti célokkal, amelyek a közösségi hálózatok, a blogok, a fájlmegosztó (kép- és videómegosztó) portálok és hasonló oldalak működtetését lehetővé teszik, pedig ezeket az iskolának is ismernie kellene. A Web 2.0 háttéréről, a mögötte álló ideológia és a valóság között feszülő ellentétéről szól ez az írás.

Web 2.0: ideálok és ideológia

Online hírportálokat böngészve azt olvashatjuk, hogy a közösségi oldalak és a blogok immár az elektronikus levelezésnél is népszerűbbek (A levelezésnél..., 2009), vagy (éppen egy blogon) arról értesülünk, hogy a magyar fiatalok rendelkeznek a legtöbb virtuális ismerőssel, akivel valójában soha nem találkoztak még (m_eszter, 2008). És még folytathatnánk a sort. Bár nem minden hasonló hír hitelességében lehetünk biztosak, aligha kétséges, hogy a fiatalok (és persze a „felnőtt” társadalom) életében szerepet játszik mindaz, amit gyűjtőnéven Web 2.0-nak nevezünk.

A következőkben viszont nem a Web 2.0-val kapcsolatos ismertebb problémákról, tehát a személyes adatok védelmének kétséges voltáról vagy a számítástechnikai természetű biztonsági kockázatokról szeretnénk szólni, hanem a Web 2.0 „természetéről”, a mögötte álló és sokak számára nem látható ideálokról és (főként) ideológiákról.

Az 'ideológia' szónak az *Idegen szavak és kifejezések szótára* (Bakos, 1989) szerint három jelentése van: (1) Valamely politikai párt, korszak stb. eszméinek, fogalmainak egységes rendszere. (2.) Valaminek az eszmei tartalma. (3) Tartalmatlan vagy hamis okoskodás.

A mi szóhasználatunk a második jelentéshez áll legközelebb, azonban a „hamis okoskodás” eleme is megjelenik benne.

A kérdés fontosságát egy nálunk talán kevésbé ismert oktatási mozgalom példája is jól illusztrálja. Ez a mozgalom a közoktatásra koncentrált. A médiát és a médiaoktatást úgy kívánja megreformálni, hogy – médiaműveltségről beszélve – a műveltség fogalmát kitágítja annak érdekében, hogy az magában foglalhassa azt a befolyásos médiát, amely a nyomtatott média utáni világban uralja az információs környezetet (Aufderheide, 1993). Ez a média egyre inkább hálózati és digitális természetű. Ezért merül fel annak igénye, hogy a médiaismeret oktatásában a hagyományos, a hírek, a hirdetések és a szórakoztató média elemzésének folyamatát hangsúlyozó gyakorlaton lépünk túl, és figyelmünket az új médiumok (mobil kommunikációs eszközök, PDA-k), az üzenetek új formái (internetes keresők, azonnali üzenetküldés, blogok), valamint az ezekkel járó új társadalmi kérdések felé fordítsuk (Hobbs, 2006).

Előre kell bocsátanunk, hogy a technológia és az ideológia kérdései legtöbbször összefonódnak, így alábbi gondolatmenetünkben szinte mindig együtt vannak jelen még akkor is, amikor egyikre vagy másikra próbálunk összpontosítani.

„Egyről a kettőre”

A Web 2.0 elnevezést bizonytalanság terheli, mivel különböző dolgokat jelölnek vele, amelyek ráadásul nem kompatibilisek egymással. Nehéz megmondani, hogy mit is soroljunk körébe, mivel a Web 2.0 egyszerre szól elgondolásokról, viselkedésmódokról, technológiákról és ideálokról. Számos internetes fejlesztés, alkalmazás, tevékenység tekinthető a Web 2.0 példájának, önmagukban azonban nem képezik annak alkotórészét. A

Web 2.0 inkább fogalmi keretet ad, amely lehetővé teszi, hogy az egyszerűség kedvéért Web 2.0 elnevezéssel illetett sokféle jelenséget és eseményt egymással összefüggésbe hozzuk és értelmezzük (Allen, 2008).

Ettől függetlenül van némi közmegegyezés a *Web 2.0-val kapcsolatban: bizonyosan körébe sorolhatjuk a közösségi hálózatokat, a blogokat, a fájlmegosztó (kép- és videomegosztó) portálokat, valamint a közösségi könyvjelzők elhelyezését lehetővé tevő oldalakat.*

Alapvető kritikákat kapott a „verziószám” kérdése, mivel annak hangsúlyozása, hogy mennyire fontos a Web 1.0-ból a Web 2.0-ba történő átalakulás, felveti annak kérdését, hogy milyen mértékben történt meg vagy zajlik ez a változás, amelyet valami új váltott ki. Kérdezhetjük azt is, hogy nem arról van-e szó, hogy mindez annak újra kimondása, amit korábban egyszerűen a Web néven emlegettünk, és csak új elrendezésben kapjuk, avagy új fényben tűnik fel; ráadásul a Web 1.0 elnevezést korábban soha senki nem használta. Mindez arra enged következtetni, hogy ugyanannak az érvrendszernek vagyunk kitéve, amely folyamatosan arra sarkall bennünket, hogy vásároljunk, mivel a tavalyi, a tegnapi már divatjamúlt, ezért új termékekre van szükségünk.

Nem véletlen tehát, hogy az internetes világ olyan személyisége, mint Tim Berners-Lee is a 2.0 verziószám bírálói közé tartozik. Szerinte senki sem érti, mit is jelent a Web 2.0 elnevezés, hiszen alapvetően ugyanazokat az alkalmazásokat használja, mint a Web 1.0, és a Web eddig is azt szolgálta, hogy az emberek összekötetésben álljanak egymással (Berners-Lee, 2006).

Kleiner és Wyrick (2007) ehhez hozzáteszik, hogy technikai vagy felhasználói szempontból mindennek, amit a Web 2.0 kínál, volt előzménye, így az szerves folytatása a Web 1.0-nak, tehát ilyen értelemben nem is új. Az internet (amely többet jelent a Webnél) mindig is a felhasználók közötti megosztásról és közös használatról szólt. Ennek ideháza is jól ismert eszközét jelentik az elektronikus levelezésen alapuló vitafórumok (levelezőlisták), amelyek működését 1982 óta a Listserv szoftver és utódai teszik lehetővé. A vitafórumok elosztott formában, központosított birtoklás és ellenőrzés nélkül működnek.

A fenti gondolatmenet mellett nem lényegtelen, hogy ha a Web 2.0 fogalmát annak kulturális kontextusától izolálva vizsgáljuk, túlzottan alaktalanná és definiálatlanná válik ahhoz, hogy kritikusan tudjunk hozzá viszonyulni, ezért aztán van, akinek a kultúra halálát jelenti, míg más éppen az újjászületését üdvözli benne, a demokrácia zálogát vagy éppen a legrosszabb hatalom-koncentrációt látja benne. Akad, akinek a számára a Web 2.0 a kollektív intelligencia hasznosítását testesíti meg, míg más úgy ítéli meg, hogy a tömeg butaságának eluralkodását segíti elő (Everitt és Mills, 2009).

Bár Maróti Andor (2008) a kultúráról beszél, gondolatai szorosan kapcsolódnak a fentiekhez. Arról ír, hogy az információs társadalom korában a távlatok összezsugorodnak, ezért úgy tűnik, mintha csak a pillanatnyi jelen lenne megragadható, mert ami ma még új, holnapra elavul. Nem érdemes tehát a múlttal foglalkozni, a beláthatatlan jövőről pedig nem érdemes gondolkodni. Hozzáteszi, hogy „a jelenre szűkülő tudás roppant csalóka, a gyors változások miatt szükségképp felületessé és korszerűtlenné válik (Maróti, 2008, 4. o.). Éppen ennek jegyében érzik és állítják sokan, hogy a Web 2.0 egyszerre a múlt, a jelen és a jövő reprezentánsa (Allen, 2008). A felületesség kérdése pedig a globalizált társadalom egyik – úgy tűnik, meghatározó – jellemzőjévé kezd válni. Nagymértékben a globalizáció hatásának könyvelhetjük el azokat az állításokat, amelyek az 1993 után született fiatalokkal, az úgynevezett Google-generációval kapcsolatosak. Ha például azt olvassuk, hogy a képviselőit a párhuzamos információfeldolgozás jellemzi, tudnunk kell, hogy erre nincsen egyértelmű bizonyíték (CIBER, 2008). Sokkal inkább azt gyaníthatjuk, hogy a párhuzamos cselekvésekkel járó fokozott figyelemmegosztás okozta felületesség minél szélesebb körű elterjesztése, a képi média felgyorsulásához és töredékessé válásához hasonlóan, a globalizációs folyamat haszonélvezőinek jön jól. A

felületesség aztán megjelenik a Web 2.0 és az amatőrizmus viszonyában is, amelyről az alábbiakban szólni is fogunk.

A technológia

A Web 2.0 használói számára csábító, hogy a kívánt tartalmak létrehozásához nem kell szoftvereket vásárolniuk és – ami még fontosabb – alig van szükségük technológiai készségekre, ami különösen kiütözik a nem-szöveges információk kezelésénél. Nem lényegtelen az sem, hogy a felhasználók többsége számára sokszor nem állnak rendelkezésre más, alternatív technológiák (Kleiner és Wyrick, 2007).

Tévedés volna azt gondolnunk, hogy a Web 2.0 megjelenését a technológia fejlődése váltotta ki. A szükséges technológiák – ahogy erről már szövegtünk – régebb óta megvoltak, az információ terjesztését, megosztását, a nyílt vitát lehetővé tevő számos alkalmazás régóta rendelkezésre áll (Everitt és Mills, 2009).

A Web 2.0-s technológiák vonzóak, miközben a P2P (peer-to-peer) technológiák sokkal hatékonyabbak a Web 2.0-s technológiáknál, amelynek központosított jellege lassítja az adatok átvitelét és jelentősebb infrastruktúrát igényel. Ráadásul a Web 2.0-s szolgáltatások felhasználói adatait tartalmazó indexek kevésbé biztosítják a személyes adatok védelmét (Kleiner és Wyrick, 2007).

Természetesen nincs minden központosítva. A blogok nem feltétlenül függenek úgy a nagy szolgáltatóktól, mint a közösségi hálózatok. A Google egyik szolgáltatása, az AdSense lehetővé teszi, hogy a bloggerek némi bevételre tegyenek szert segítségével. A bevételek oroszlánrésze azonban nagy szájtoknak jut. A Google pedig elmondhatja magáról, hogy követi a „ne légy gonosz” elvét, miközben az információ ellenőrzésének olyan hatásos rendszerét tartja fenn, ahol a kapott információ számos más termékben felhasználható (Petersen, 2008).

A Web 2.0 ideológiája jelentős részben a hagyományos demokratikus értékek hangsúlyozására épül, ami azt jelenti, hogy a Web 2.0 propagálói a választás szabadságát és az egyén lehetőségeinek kiszélesítését emelik ki. A Web 2.0 esetében azonban csak az interneten belüli egyenlőségről van szó, nem pedig társadalmi egyenlőségről. A Web 2.0 körüli felhajtás, annak hangoztatása, hogy az demokratizálja a tartalom előállítását, éppen azt a tényt fedi el, hogy a részvétel eszközei és a tulajdonlás központosítva vannak. A Web 2.0 ugyanis olyan üzleti modellt valósít meg, amelyben a közösség által létrehozott tartalomból magáncégek gazdagodnak. Ez különösen igaz a közösségi hálózatokra, amelyekben egyre többen vesznek részt, viszont egyre kevesebb média-mágnás szolgáltatja és tartja ezeket fenn.

Az ideológia

A Web 2.0 ideológiája jelentős részben a hagyományos demokratikus értékek hangsúlyozására épül, ami azt jelenti, hogy a Web 2.0 propagálói a választás szabadságát és az egyén lehetőségeinek kiszélesítését emelik ki. A Web 2.0 esetében azonban csak az Interneten belüli egyenlőségről van szó, nem pedig társadalmi egyenlőségről (Allen, 2008). A

Web 2.0 körüli felhajtás, annak hangoztatása, hogy az demokratizálja a tartalom előállítását, éppen azt a tényét fedi el, hogy a részvétel eszközei és a tulajdonlás központosítva vannak. A Web 2.0 ugyanis olyan üzleti modellt valósít meg, amelyben a közösség által létrehozott tartalomtól magáncégek gazdagodnak (*Kleiner és Wyrick*, 2007). Ez különösen igaz a közösségi hálózatokra, amelyekben egyre többen vesznek részt, viszont egyre kevesebb média-mágnás szolgáltatja és tartja ezeket fenn. A vállalkozók, cégek a közösségi hálózatok résztvevőinek munkáját és jelenlétét teszik pénzzé. Igaz, ez anélkül történik, hogy a résztvevőket ez rosszul érintené (*Scholz*, 2008), hiszen helyzetüket fel sem ismerik. Ezzel igazából egy új digitális szakadék jött létre. Az egyik oldalon állnak azok, akik a felhasználók adatait birtokolják, a másikon a tartalmak pusztá előállítói, vagyis a Web 2.0-t használó tömegek (*Everitt és Mills*, 2009). A közösségi jelleg hangsúlyozása tehát arra is jó, hogy a résztvevők ne nézzék az érem másik oldalát, tehát ne érdeklődjenek az iránt, hogy a közösen létrehozott tartalmat ki ellenőrzi és ki profitál belőle (*Kleiner és Wyrick*, 2007).

Ehhez természetesen kell, hogy a globalizált világ értékrendjét kritikátlanul elfogadó fogyasztóknak illúziók és ideáljaik legyenek, vagy legalábbis naiv módon elhiggyék, hogy tevékenységük célja és értelme „barátok” gyűjtése, vagy képek, videók elhelyezése a fájlmeosztó oldalakon.

Természetesen a Web 2.0 ideológiája azt a látszatot kelti, hogy egy új, együttműködésen és részvételen alapuló nyitott kultúra felé haladunk, amelyben mindenki részt vehet, és megvan annak a lehetősége, hogy videóit megnézze, zenéit meghallgassa valaki (*Beer és Burrows*, 2007).

A modern digitális gazdaság, amelyet Michael Goldhaber nyomán figyelemgazdaságnak is nevezhetünk, sajátosságait két hasonlattal világíthatjuk meg. Mindenki ugyanabban a nagyvárosban él, ahol senki sem törődik különösebben azzal, hogy mit csinálnak a többiek. A figyelem természete ezért olyan ebben a világban, mint amikor egy fát nézünk, tudjuk, hogy az egy fa, de az egyes levelekre csak ritkán fordítunk figyelmet (*Bridges*, 2008).

A figyelemből hiány van, mert csak emberek nyújthatják. Nem mindenki kap egyforma figyelmet, akinek (aminek) azonban nagyobb figyelmet szentelünk, az jobban bevésődik az emlékezetünkbe, és könnyebben fizetünk érte (*Goldhaber*, 1996). A figyelemért való harc jelenik meg a webes keresők (search engines, keresőmotorok) és a magukat agresszíven reklámozni kívánók közötti konfliktusban. A keresők üzemeltetői csak korlátozott mértékben használják a weboldalakon az azok tartalmáról elhelyezett információkat (az úgynevezett metaadatokat). Ezenkívül nem hozzák nyilvánosságra, milyen mechanizmusok alapján kerül be egy-egy oldal az indexükbe. Ha mindezt nem tennék, az azoknak a reklámozóknak kedvezne, akik mindenáron a találati listák első oldalán (oldalain) szeretnék látni terméküket, viszont nem áldoznak arra, hogy oldalaik elérhetősége fizetett linkként jelenjen meg. Ehelyett lényegében csalással kívánják maguk felé fordítani a fogyasztók figyelmét, ami viszont a keresők működtetőinek nem érdeke (*Brooks*, 2003).

A Web 2.0 ideológiája jól illeszkedik ahhoz is, hogy korunkban egyre hatékonyabb és egyre gátlástalanabb eszközökkel működő tudás-, valamint kultúra- és szórakoztatóipar alakult ki, amely sok esetben gyorsan avuló divattermékeket állít elő (*Drótos*, 2006). Ezek a már említett módon megint csak folytonos vásárlásra ösztönöznek.

Az ideológia hatásosságát pedig az illusztrálja, hogy a magánélet titkosságához fűződő értékek változóban vannak, a közösségi hálózatok használói között legalábbis. Ők ugyanis készek a legszemélyesebb információkat elhelyezni ott, ahol bárki láthatja őket. A józan ész azt diktálná, hogy csak mértékkel tegyék ezt, mihelyt tudomást szereznek ennek lehetséges következményeiről. A helyzet azonban az, hogy kevesen és kevésszer próbálják ezeket az információkat elrejtetni. Inkább a lehető legtöbb információt teszik nyilvánossá, csak azért, hogy megfeleljenek az ide vonatkozó elvárásokkal kapcsolatban

bennük élő képnek (*Beer és Burrows, 2007*). Ez a kép feltehetőleg a közösségi hálózatok résztvevőinek implicit nyomására alakul ki, és messzemenően torz, miközben nyilvánvalóan ennek is megvan a szélesebb társadalmi kontextusa, hiszen – megint csak a globalizáció hatásaként – egyre gyakrabban és fokozódó méretékben tapasztalhatjuk, miként élnek és élnek vissza adatainkkal.

A Web 2.0 tehát nyilvánossá teszi a magánéletet. Éppen a magánélet adatai válnak a legfőbb árucikké, az egyes emberek hétköznapi életének részleteit tartalmazó profilok formájában. Immár nem a hírességek a fontosak, hanem az „átlagfelhasználó”.

Mindezek mellett persze megjelenik a közösen létrehozott tartalom is, a wikik vagy a folkszonómiák [Csepeli (2008) elnevezésével] „népi indexelés” formájában. Bár kétségtelenül más természetűek, mint a közösségi hálózatok „produktaim”, ezek is árucikkek, így kereskedelmi érdekeket szolgálnak, függetlenül attól, hogy a részvétel megjelenik bennük (*Beer és Burrows, 2007*).

A fentieknek megfelelően a Web 2.0 kulcsszereplője az új típusú médiafogyasztó, aki elkötelezett, aktív és részt vesz a „tartalom” létrehozásában, fenntartásában és kiterjesztésében. A Web 2.0 azt sugallja, hogy az aktív felhasználók száma és tevékenységük minősége jelentősen megnőtt. A részvétel és a tartalom önálló létrehozása azonban sokkal inkább újabb szavak tömegének a hozzáadása az amúgy is viharos méretekben növekvő információáradathoz, mint valódi üzenetek kommunikálása (*Everitt és Mills, 2009*).

A Web 2.0 a szórakoztatóipart szolgálja. Egyrészt azzal, hogy vágyat kelt, örömet szerez könnyen használható alkalmazásaival (*Petersen, 2008*). Másrészt arra a köztudomású tényre épít, hogy az emberek szeretnek ott lenni, ahol mások vannak, és szeretik azt tenni, amit mások tesznek, amiért kompromisszumokra is készek (*Scholz, 2008*).

Azt mondtuk, hogy az *információk megosztása számos Web 2.0-s alkalmazás működési mechanizmusát jellemzi. Arról, hogy ez valódi céljuk lenne, nem beszélhetünk, mert a valódi cél kereskedelmi érdekek kiszolgálása. A hirdetőik ugyanis egyre több aktivitást akarnak a fájlmegosztó és közösségi oldalakon, mert ez segíti elő a legjobban, hogy pontosan célzott marketing-kommunikációval ériék el azokat a felhasználókat, akik várhatóan leginkább elfogadják ezt a marketinget (Allen, 2008).*

A Web 2.0-s cégek olyan szolgáltatásokat nyújtanak a hirdetőiknek, amelyek lehetővé teszik számukra, hogy ilyen, pontosan célzott marketing-kommunikációval ériék el azokat a felhasználókat, akik várhatóan leginkább elfogadják ezt a marketinget. Ez a marketing-kommunikáció akkor és ott érvényesült, amikor és ahol a hirdetés a legjobban hathat. Azzal, hogy ingyenes és csábító szolgáltatásokat kínálnak, ezek a cégek tehát olyan közönységet hoznak létre, amelyet nagyon hatékonyan szólíthatnak meg a hirdetőik (*Allen, 2008*).

Nem mellesleg ez azt eredményezi, hogy a minőség a legkevésbé sem érdekes, ilyen módon semmiféle kritikai hozzáállásnak sincsen tere, sőt sokak szerint a valódi megosztásnak, például a – már említett – *P2P fájlcsere*lőknek nagyon is ellensége a Web 2.0 (*Everitt és Mills, 2009*).

Amatőrök és szakemberek

Eddigi okfejtésünk elsősorban a kritikai elemeket hangsúlyozta. Bár továbbra sem a Web 2.0 dicsőítése a célunk, sőt még a benne rejlő – kétségkívül meglévő – pedagógiai potenciált sem emeljük ki, van e kérdéskörnek egy fontos aspektusa. Ez pedig a különbségtétel, a differenciált szemlélet fontosságának kiemelése. Ez a különbség az amatőröknek a Web 2.0-s környezetben játszott szerepében mutatkozik meg.

A Web 1.0 világában a szakembernek és a felhasználónak egyértelmű volt a szerepe, miközben az amatőrök helye nem volt jól definiálva (*Kleiner és Wyrick, 2007*). A meghatározottság foka nem, de az amatőrök fontossága megváltozott a Web 2.0-s környezet-

ben. *A Web 2.0 az amatőrök világának kitágulását hozta magával, bár – meg fogjuk látni – nem teljesen a szó hagyományos értelmében.*

Ki tehát az amatőr? Elsősorban a következő két jellemzővel írható le:

- Szereti azt, amit csinál.
- Nincs annak elvégzésre képesítve.

Keen (2007) szerint az amatőrök kultusza a Web 2.0-s környezetben olyan kulturális forradalmat hoz magával, amely fenekestől felforgatja intellektuális hagyományainkat. Úgy gondoljuk, valójában nincsen szó forradalomról. Kétségtelen viszont, hogy sokakat tévútra visz az a – mesterségesen keltett – aggodalom, hogy nehegy lemaradjanak valami újról, hogy lépést tartsanak az internetes technológia fejlődésével (Everitt és Mills, 2009).

Cope és Kalantzis (2009) szerint az író és az olvasó, a létrehozó és a fogyasztó közötti, történetileg kialakult dichotómia kezd elhomályosulni. Nehéz megítélni, hogy nem túlzás-e ezt állítani. Az viszont kétségtelen, hogy mindazok, akik írásait a hálózaton teszik közzé, egyre szélesebb és változatosabb összetételű közönséghez szólnak, amely egyaránt állhat szakemberekből és laikusokból (Chan és Foo, 2004).

Mindez nem feltétlenül jelenti a szerepek közötti különbségek megszűnését. Egyértelműen kimondhatjuk, hogy a szakemberek, tudományos kutatók kommunikációja eltér a hagyományos értelemben vett és a fájlmeosztó szolgáltatásokat igénybe vevő amatőrökétől. Ez többek között abban mutatkozik meg, hogy az amatőr tartalmak előállítói és tökéletesítói alapvetően névtelenek (Csepeli, 2008). A tudományt ezzel szemben nem jellemzi a névtelenség, hiszen a kutatók formális csatornákon, főleg folyóiratokban publikálják eredményeiket. Ezt nem lehet névtelenül megtenni, ráadásul értelmetlen is volna.

Amikor Lessig (2007) Keen kritikájával szemben „megvédi” a Web 2.0 amatőrizmusát, két fontos dolgot is kimond. Leírja, hogy nagyra tartja az amatőr teljesítményeket, még akkor is, ha azok nem mérhetőek össze a profik által létrehozott művekkel. Ő például szívesen olvasgatja gyermekei írásait és bátorítja őket az alkotásra, ami viszont nem tántorítja el attól, hogy Hemingwayt olvasson. Szerinte lehet a rossz írásokat kritizálni, viszont nem szabad egy átlagos blogot egy minőségi napilappal összehasonítani. Mind-egyik gondolat azt erősíti meg, amit már eddig is hangsúlyozni kívántunk: az amatőr teljesítmények helye máshol van a „rendszerben”, tehát nem kell őket elátkoznunk, viszont nem keverhetjük őket össze a professzionális művekkel.

Ehhez kapcsolódik, hogy felmerülhet bennünk, hogy a „tömegek bölcsességének” érvényesülése, amely elsősorban az információ népszerűsége alapuló rangsorolását jelenti, hozzájárulhat a tudás demokratizálásához (Cope és Kalantzis, 2009). Ezzel kapcsolatban azonban egyrészt kérdés, hogy milyen tudásról beszélünk, másrészt a tömegek nem szükségképpen értelmesebbek, mint az egyének külön-külön. A kollektív felelőtlenség és a szakértelem hiánya miatt a tömegekből a kibertérben is hiányzik a hibák kölcsönös korrigálásának képessége. A szemét, a téves információk, a valóság hibás reprezentációi kiszűrődésére ugyanis nincs biztosíték, ha inkompetensek a résztvevők (Csepeli, 2008).

A népszerűség (az érdeklődés nagysága, a nézettség, látogatottság, kelendőség) középpontba állítása ráadásul azt jelenti, hogy a mennyiségi szemléletet a minőség elé helyezzük, nem téve értékkülönbséget az elit- és a tömegkultúra termékei között (Maróti, 2008).

Az amatőrizmus és a Web 2.0 közötti viszony megismerése szempontjából roppant tanulságos a Flickr képmegosztó portál példája. Ennek világa nem illeszkedik ahhoz az értékrendhez, amelyet a hagyományos amatőr fotóklubok hosszú évtizedekig képviseltek. A Flickr középpontjában a közösségi alkalmazás áll, nem a fényképezés. Más, Web 2.0-ás alkalmazásokhoz hasonlóan nem annyira jóindulatú, mint inkább a kereskedelmi érdekek alakította tér. A hirdetők egyre több aktivitást akarnak ezeken az oldalakon, ezért a minőség a legkevésbé sem érdekes, ilyen módon a kritikai hozzáállásnak sincsenek meg az eszközei, bár a Flickr több interaktivitást tesz lehetővé, mint a fotós magazinok.

A fotóklubok alapvetően esztétikai célkitűzése azonban nem jelenik meg (Cox, 2008). Mindez nyilvánvalóan nemcsak ennek a Web 2.0-s alkalmazásnak a sajátja.

Amikor tehát az amatőrizmusnak a Web 2.0-ban játszott sajátos szerepére rámutatunk, nem az a célunk, hogy a közösségi hálózatokban való részvételt vagy a fájlmegosztók használatát önmagában kárhoztassuk. Arra szerettünk volna rámutatni, hogy egyrészt le kell számolnunk az ezekkel kapcsolatos illúzióinkkal, másrészt hangsúlyozni kívántuk, hogy nem érdemes egy kalap alá vennünk egymástól eltérő rendeltetésű tartalmakat. Ez utóbbi tűnik fontosabbnak.

Záró gondolatok

Műveltté válni és annak maradni hosszú távú elkötelezettséget jelent, úgy, hogy korunkban a műveltség nemcsak a tág értelemben vett kultúrához kötődik, hanem óhatatlanul részét képezi a technológiák is (Cordes, 2009). Ezért is tapasztalhatjuk meg az informatizált tudás felértékelődését és azt, hogy piacképes tudásnak az számít, ami „informatizálható” és „merkantilizálható” (Zsák, 2008). A Web 2.0 már ezen is túllép, hiszen már nem a tudás a valódi árucikk, hanem a fogyasztó.

Mindeközben végeredményben nem meglepő, hogy az emberek leginkább olyan információkhoz vonzódnak szívesen, amelyek már meglévő nézeteket támasztanak alá, amit az új információs technológiák virtuálisan garantálnak, sőt könnyen megtalálhatóvá is tesznek (Ginsparg, 2007). Nem kell ezért elátkozunk a Web 2.0-t. Célszerű azonban, ha az iskola, a pedagógusok tisztában vannak azzal, hogy nem egyszerű játékszerről van szó, hanem szemléletformáló eszközről, amely agresszív, hiszen jól felfogott érdekek képviselésében erősen kell hatnia, és láthatóan hat is.

E sorok szerzője 2007-ben az információs műveltség fontosságáról írt az *Iskolakultúra* hasábjain (Koltay, 2007). A műveltség vagy írástudás elnevezéssel illetett készségek, képességek és beállítódások azóta sem vesztek jelentőségükből. Sőt, az ott kiemelt

kritikai gondolkodás, az információkhoz való kritikai viszonyulás szélesebb körű elterjedésének ellene hat a Web 2.0 növekvő népszerűsége. Igaz, közben egyre inkább nyilvánvalóvá válik, hogy az információs műveltség és különösen annak hiánya inkább csak a könyvtárosok körében ismert fogalom (Bawden és Robinson, 2009). Érdemes lesz talán a digitális írástudás eszméjével foglalkoznunk. A digitális írástudás – bár fogalmát idehaza gyakran leszűkítik az információs és kommunikációs technikák (IKT) hatékony használatára – talán elfoglalhatja méltó helyét a pedagógiában. Olyan tág fogalmat takar, amely összeköti a különböző, a műveltség vagy az írástudás szókapcsolattal jelölt fogal-

Amikor Lessig (2007) Keen kritikájával szemben „megvédi” a Web 2.0 amatőrizmusát, két fontos dolgot is kimond. Leírja, hogy nagyra tartja az amatőr teljesítményeket, még akkor is, ha azok nem mérhetőek össze a profik által létrehozott művekkel. Ő például szívesen olvasgatja gyermekei írásait és bátorítja őket az alkotásra, ami viszont nem tántorítja el attól, hogy Hemingwayt olvasson. Szerinte lehet a rossz írásokat kritizálni, viszont nem szabad egy átlagos blogot egy minőségi napilappal összehasonítani. Mindegyik gondolat azt erősíti meg, amit már eddig is hangsúlyozni kívántunk: az amatőr teljesítmények helye máshol van a „rendszerben”, tehát nem kell őket elátkoznunk, viszont nem keverhetjük őket össze a professzionális művekkel.

makat, és magában foglalja az információs műveltséget, valamint az IKT hatékony használatát (Bawden, 2008).

Buschman (2009) éppen az információs műveltség kapcsán fejt ki, hogy már a Web 2.0-t megelőzően, a számítógépes játékok kapcsán felvetődött a „népszerű műveltség” elképzelése, amelynek része volna, hogy a tágabb értelemben vett szövegeket közösségek hozzák létre. Ezek az elképzelések azonban nem veszik figyelembe, hogy az ilyen címkékkel ellátott, úgynevezett tudáslétrehozás és -terjesztés egyértelműen a fogyasztás növelését hivatott elősegíteni, és mentes minden kritikai hozzáállástól. A technológiákba vetett hit helyett valódi hitre, az új technológiák kiváltotta eufória helyett józanságra volna szükség, nem pedig arra, hogy alapvető kognitív változásokról beszéljünk, vagy azt hirdessük, hogy a digitális formák a tanulás formáit gyökeresen átalakítják. Buschman a könyvtárakról és könyvtárosokról beszél. Utolsó mondata viszont már mutatja, hogy az oktatás sem mentes az ilyen elsöprő és meggondolatlan ideáktól.

Ennek figyelembevételével is érdemes tehát néhány kérdésre keresnünk a választ:

Miként fogják az új technológiák megváltoztatni életünket?

Ki fér hozzá a digitális technológiákhoz?

Milyen képességeket és készségeket kell elsajátítaniuk a digitális írástudás területén a tanulóknak ahhoz, hogy írástudó állampolgárokként éljenek és boldoguljanak napjainak világában?

Hogyan kell átalakítanunk az oktatási és tanulási módokat a hagyományos környezetekben úgy, hogy alkalmazkodjanak az új, digitálisan továbbfejlesztett tanulási környezetekhez? (Madigan, 2006)

Irodalom

- A levelezésnél is népszerűbbek a közösségi oldalak. (2009. 03. 13.) *SG.hu*, 2009. 12. 02-i megtekintés, *SG.hu* [on-line], http://www.sg.hu/cikkek/66167/a_levelezesnel_is_nepszer_369_bbek_a_kozossegi_oldalak
- Allen, M. (2008): Web 2.0: An argument against convergence. *First Monday*, 13. sz. 2009. 12. 02-i megtekintés, *First Monday* [on-line], <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2139/1946>
- Bakos Ferenc (1989, szerk.): *Idegen szavak és kifejezések szótára*. Kilencedik kiadás. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Bawden, D. (2008): Origins and concepts of digital literacy. In: Lankshear, C. és Knobel, M. (szerk.): *Digital Literacies: concepts, policies and practices*. Peter Lang, New York, NY. 17–32.
- Bawden, D és Robinson, L. (2009): The dark side of information: overload, anxiety and other paradoxes and pathologies. *Journal of Information Science*, 35. 2. sz. 180–191.
- Beer, D. és Burrows, R. (2007): Sociology and, of and in Web 2.0: Some Initial Considerations. *Sociological Research Online*, 12. sz. 2009. 12. 02-i megtekintés, *Sociological Research Online*, <http://www.socresonline.org.uk/12/5/17.html>
- Berners-Lee, T. (2006): *Developer Works Interviews: Tim Berners-Lee*. 2009. 12. 02-i megtekintés, **IBM**, <http://www.ibm.com/developerworks/podcast/dwi/cm-int082206txt.html>
- Bridges, K. (2008): Librarians and the Attention Economy. *Library Philosophy and Practice*, 2009. 12. 02-i megtekintés, **Library Philosophy and Practice** [on-line], <http://libr.unl.edu:2000/LPP/bridges3.htm>
- Brooks, T. (2003): Web search: how the Web has changed information retrieval. *Information Research*, 8. sz. 2009. december 2-i megtekintés, *Information Research* [on-line], <http://informationr.net/ir/8-3/paper154.html/>
- Buschman, J. (2009): Information literacy, „new” literacies, and literacy. *Library Quarterly*, 79. sz. 95–118.
- Chan, S. K. and Foo, R. (2004): Interdisciplinary perspectives on abstracts for information retrieval. *IBERICA*, 8. sz. 100–124. 2009. 12. 02-i megtekintés, *IBERICA* [on-line], <http://www.aelfe.org/documents/07-RA-8-Chan-Foo.pdf>
- CIBER (2008): Information behaviour of the researcher of the future. 2009. 12. 02-i megtekintés, *IBERICA* [on-line], http://www.jisc.ac.uk/media/documents/programmes/reppres/gg_final_keynote_11012008.pdf
- Cope, B és Kalantzis, M. (2009): Signs of epistemic disruption: Transformations in the knowledge system of the academic journal. *First Monday*, 14. sz. 2009. 12. 02-i megtekintés, *First Monday* [on-line], <http://www.firstmonday.org/issue14.2/cope.html>

- www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2309/2163
- Cox, A. M. (2008): Flickr: a case study of Web2.0. *Aslib Proceedings*, 60. sz. 493–516.
- Csepeli György (2008): Wikitudás. *Kritika*, 37. sz. 2–4.
- Drótos László (2006): Két kultúra? A (c) és a (cc). *Tudományos és Műszaki Tájékoztatás*, 53. sz. 159–167.
- Everitt, D. és Mills, S. (2009): Cultural anxiety 2.0 *Media, Culture and Society*, 31. sz. 749–768.
- Ginsparg, P. (2007): Next-Generation Implications of Open Access. *CTWach Quarterly*, 2009. 12. 02-i megtekintés, *CTWach Quarterly* [on-line], <http://www.ctwatch.org/quarterly/articles/2007/08/next-generation-implications-of-open-access/>
- Goldhaber, M. H. (1996): *M. H. Goldhaber's Principles of the new economy*. 2009. 12. 02-i megtekintés, <http://www.well.com/user/mgoldh/principles.html>
- Hobbs, R. (2006): Reconceptualizing media literacy for the digital age. In: Martin, A. és Madigan, D. (szerk.): *Digital literacies for learning*. Facet, London. 99–109.
- Keen, A. (2007): *The Cult of the Amateur*. Nicholas Brealey Publishing, London.
- Kleiner, D. és B. Wyrick (2007): InfoEnclosure 2.0. *Mute 2.*, 2009. 12. 02-i megtekintés, *Mute 2.* [on-line], <http://www.metamute.org/en/html2pdf/view/9202>
- Koltay Tibor (2007): Információs műveltség: fogalmak, mítoszok, kommunikáció. *Iskolakultúra*, 17. 119–129.
- Lessig, L. (2007): *Keen's 'The Cult of the Amateur': BRILLIANT!* Blogbejegyzés, 2009. 12. 02-i megtekintés, http://www.lessig.org/blog/2007/05/keens_the_cult_of_the_amateur.html
- Madigan, D. (2006): Supporting and enabling digital literacy in a global environment: preview of Part 2. In: Martin, A. és Madigan, D. (szerk.): *Digital literacies for learning*. Facet, London. 135–141.
- Maróti Andor (2008): Változnia kell-e a művelődésnek az információs társadalomban? *Tudásmenedzsment*, 9. sz. 3–7.
- m_eszter (2008): Magyar fiatalok: virtuális barátok, önbizalomhiány. Blogbejegyzés az *SG.hu/blog* oldalon, 2008. 03. 09. 2009. 12. 02-i megtekintés, *SG.hu/blog* [on-line], <http://aranyhalacska.blogspot.com/2008/03/magyar-fiatalok-virtulis-bartok.html>
- Petersen, S. M. (2008): Loser Generated Content: From Participation to Exploitation. *First Monday*, 13. sz. 2009. 12. 02-i megtekintés, *First Monday* [on-line], <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2141/1948>
- Scholz, T. (2008): Market Ideology and the Myths of Web 2.0. *First Monday*, 13. sz. 2009. 12. 2-i megtekintés, *First Monday* [on-line], <http://www.uic.edu/htbin/cgiwrap/bin/ojs/index.php/fm/article/viewArticle/2138/1945>
- Zsák J. (2008) A műveltség fogalmának eredete és értelmezésének változásai. In: Varga K. (szerk.) *A 21. század műveltsége. E-könyv az információs műveltségről*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 2009. 12. 02-i megtekintés [on-line], <http://www.lib.pte.hu/elektkonyvtar/ekonyvek/elibrary/21szazad/>

Koltay Tibor

Szent István Egyetem, Alkalmazott Bölcsészeti Kar,
Informatikai és Könyvtártudományi Tanszék

Ígéretes könyv a lelkiismeretről

Fontos és hézagpótló mű Horváth H. Attiláé mindazoknak, akiknek az iskola lelkiismereti ügy. Az olvasóban megfordulhat, hogy talán túl nagyot, túl sokat ígér a Lelkiismeret és iskola szerzője, amikor arra a kérdésre keresi a választ, hogy „mit jelent napjainkban a lelkiismeret, miben mutatkozik meg a jelenléte”. Az előbbi felvetésből adódó további kérdések is magásra teszik a mércét: „Milyen szerepe van a lelkiismeretnek az erkölcsi ítéleteinkben, döntéseinkben, cselekvéseinkben?”, „Milyen hatással van az iskolai erkölcsi szocializáció a diákok erkölcsi fejlődésére, és különös tekintettel lelkiismeretükre? Hogyan ragadható meg a lelkiismeret, lehet-e fejleszteni?”

Bár a több száz tételes felhasznált irodalom alapján erre a heroikus vállalkozásra alaposan felkészült szerző ismerhetünk meg – hiszen abban morál-filozófiai művek mellett értékszociológiai, hermeneutikai, mélylélektani, irodalomszociológiai, ifjúságszociológiai művek is szerepelnek –, ebben a kis kötetben (mely igazából nem „homogén” könyv, hanem két-három könyvkezdemény kolligátuma) inkább csak ígéretes előleget kínál olvasóinak.

A *lelkiismeret értelmezései* fejezetet végigolvasva úgy érezhetjük, hogy minden jó, ha a vége jó, hiszen a szerző eljut egy olyan saját lelkiismeret-definícióig, mely védhető és vállalható. Az idáig vezető út azonban eléggé göröngyös. Vegyünk csak egyetlen példát! A keresztény lelkiismeretről szóló fejezet eléggé szűklátókörűen főképpen Molnár Attila tanulmányára épül, ráadásul Luther lelkiismeret-tana már a modern lelkiismeretről szóló fejezetben szerepel. És hiányzik belőle a mai keresztény lelkiismeret-felfogás. (Árulkodó, hogy Nyíri Tamás etikája mellett az irodalomjegyzékben nem szerepel sem J. Pieper, sem H. Weber ebben a tekintetben alapvető műve.) Az antik, a keresztény, a modern (Luther, Pascal, Kant, Fichte), a pszichoanalitikus (csak Freud!) és a neofreudista (csak Fromm!) lelkiismeret-felfogások után elmaradnak a mai etikai iskolák (A. McIntyre, Heller Ágnes, J. Habermas, H. Jonas és mások) lelkiismeret-

ret-megközelítései., ehelyett eléggé esetlegesen kiválasztott hazai kézikönyvekből szemelget a szerző.

A fejezet összegzésében Horváth H. Attila a következő igen merész kijelentést teszi: „Bár igaz, hogy a lelkiismeret önmagunknak bizonyos erkölcsi normákkal való megítélése, értékelése, de eszerint minden ember életében annyiféle lelkiismeret van, ahányféle követelményrendszer, tartós erkölcsi viszonyulásmód, illetve életvezetési alaptendencia létezik.” Ha elfogadjuk, hogy nincs egységes személyiség, csupán szerep-szeletek konglomerátuma az ember, akkor beszélhetnénk ezekhez egyénileg „kapcsolódó lelkiismeret-gyűjteményekről”. A szerző azonban – szerencsére – nem voksol az én nélküli én elmélete mellett, hanem egy jóval árnyaltabb és védhetőbb modellt vázol fel (kár, hogy nagyon is vázlatosan). Eszerint a személyek „döntő jelentőségű életviszonylatai szerint” megkülönböztethetők a hagyomány rendjébe beilleszkedő, a társas, az egyetemes, a legmélyebben átértett értékmínőségek, a személyes elhivatottság és a megegyezéseket számon tartó lelkiismereteket. Csak sajnálhatjuk, hogy ezt az ígéretes szálat a szerző kiengedi kezéből, és a könyvben már erről sem lesz szó. A fejezet összefoglalásának utolsó bekezdésében hirtelen témát vált, és egy-egy mondatban valóban súlyos kérdéseket pendít meg (de nem pengetve tovább őket): felveti a lelkiismeret vélemény szintjére való degradá-

lódását, mely a demokráciát is veszélyezteti, majd éppen csak megemlíti a téves lelkiismeret fogalmát.

A következő fejezet a maga nemében briliáns. Itt már a szerző felvállalja az egyén létezése töredékességének elméletét, s ehhez kapcsolja korunk emberének Baumann nyomán kialakított négy típusát, a báméskodót, a csavargót, a turistát és a játékoszt. Ne firtassuk, mennyiben fedí le ez a négy típus posztmodern korunk emberét (szerintem korántsem), s hogy a zárandok mennyiben lehet a korábbi ember metaforája (szerintem nem lehet kizárólagosan), mert ami ezután jön, igazán megérdemli figyelmünket és elismerésünket. A négy típusnak megfelelő négyféle lelkiismeret fejtegetésében még érezhető némi erőlködés, de Ináritu *Bábel* című filmjének elemzése igazán remek: meggyőző erővel mutatja ki a négy típust a film négy rétegében. Az olvasó remélheti, azzal fokozódik majd a bravúr, hogy ezek egy empirikus kutatás hipotetikus típusaiként szerepelnek tovább, akikkel az iskolában is találkozunk. Erről azonban szó sincsen: eltűnnek a süllyesztőben.

A *lelkiismeret az iskolában* fejezet eléggé korrekt. Kár, hogy a szerző túlon túl is nagy tisztelettel hagyatkozik Mihály Ottó olykor ugyancsak vitatható nézeteire. A jelzésszerűen „felvillantott” néhány erkölcsi neveléssel, erkölcsi-szociális készségfejlesztéssel kapcsolatos programot olvasva várva vártam, hogy felbukkan-e a *Philosophy for Children* és a *Living Values* mellett a mi hazai innovációnk, az Országos Közoktatási Intézet Embertan műhelyében kidolgozott, majd az ÉKP-ba és a NAT-ba is bekerülő ember- és erkölcsstan tantárgy, de nem bukkant föl. Sebj, gondoltam, mint érintett és e kérdésben kellőképpen elfogult recenzens, majd előbukkan a *hazai megközelítések a tanulók erkölcsi szocializációjában* című fejezetben. Így történt – mégsem úgy, ahogyan reméltem. Három megközelítést „körvonalaz” Horváth H. Attila. Az egyik szerint az iskolának nem feladata az erkölcsi nevelés, a másik szerint a megoldás a formális etikaoktatás a zsidó–keresztény

értékrend alapján álló erkölcsiség képviselőjével (ide sorol minket, középiskolai *Erkölcstan* könyvem alapján), a harmadik pedig a diákok képességfejlesztő felkészítése a morális döntésekre (ide sorolja Falus Katalin, Jakab György, Sallai Éva, Szekszárdi Júlia, jómagam és mások nevével jelzett, az általam is nagyra tartott műhelyt, irányzatot).

Van ugyan formális etikaoktatást hangoztató irányzat hazánkban (ide tartoznak némely keresztény és filozófus lobbik), de nem tartozik ide a mi (Európában egyedülálló magyar innovációként megjelelő) embertanba ágyazott erkölcsismeretünk. Vannak kifejezetten a zsidó–keresztény értékrend alapján álló erkölcsiséget képviselő formális etikatanításnak is hazai képviselői (ilyenek a Bokor lelkiismereti mozgalom szerzőinek etika-tankönyvei, és ehhez áll legközelebb a Apáczai-program etika tankönyve és a *Lelki egészségtan* tankönyvsorozat néhány könyve), de a mi elképzelésünk és gyakorlatunk nem ilyen! A leíró és a normatív embertudományok ötvözetére épülő, a moralizálást, a pszichologizálást és a szociologizálást tudatosan kerülő koncepciónk sokkal inkább a Horváth H.-, Jakab-, Lányi-, Szekszárdi-féle irányzathoz áll közelebb. Ennek a tucatnyi oktatási segédletet kidolgozó műhelynek nem éppen reprezentatív példája a szerző által említett *Erkölcstan* könyvem. (Ha valaki belelapoz ebbe a könyvbe, érzékelheti, hogy habár a kiindulópont valóban a hagyományos zsidó–keresztény értékrend alapján álló erkölcsiség, ám ezt a diskurzus módszert választó könyvnek csak egyik szereplője (a tanár) képviseli. Vele szemben áll egyik oldalról a hagyományos keresztény felfogást képviselő idős hölgy, másfelől a posztmodern szkepszist képviselő ördög ügyvédje (maga az ördög, pontosabban Woland), és két állandóan beleszóló, belekérdőző, polemizáló diák. A másik, az általános iskolai tankönyvünkben már három különböző világnézetű úrlény kutatja az embert és erkölcsét, a harmadikban, az egyetemi tankönyvben pedig már tizenkét megközelítést képviselő szereplő folytat diskurzust

emberről, erkölcsről. Egy másik hiányérzetem is megemlítem: nagyon hiányzott számomra az Oelkers *Nevelésetikájára* való reflexió.

Az utolsó (és a könyv 35 százalékát kitevő) fejezet két, már sokak által méltatott, és általam is elismert empirikus kutatás (a szerző mindkettőnek oszlopos tagja volt) adataira támaszkodik.

A szerző először azt vizsgálja, milyen kontextusokban, milyen jelentésekkel szerepel a „lelkiismeret”, a „becsület”, a „csalás”, továbbá azt, hogy négy erkölcsi dilemmát megjelenítő szituáció véleményezésében hogyan szerepelnek ezek a fogalmak. Ez a fejezet szakmailag korrekt, információi érdekesek, kár, hogy eléggé leíró maradt, hogy nem alaposabb az elemzés.

Fellendül és elég magasra röppen az utolsó fejezet második része, mely a barátsággal (mint a lelkiismeret sajátos aspektusával és meghatározó értékkel) foglalkozik, méghozzá izgalmasan, érdemben,

akár egy önálló könyv ígéretéért. Ez utóbbi előlegeként már most belefér volna ebbe a fejezetbe is egy kis elméleti bevezető a barátságról mint értékről és erkölcsi kérdésről. (Erre utaló művek szerepelnek is az irodalomjegyzékben, bár fájdalmasan hiányzik onnan Albert és Dávid *Embert barátjáról* című könyve.) Ebben a részfejezetben van szellemes tipológia, érzékletesen bemutatott adatok, következtetések, vagyis mindaz, ami kell egy ilyen fejezethez, ami másutt igencsak hiányosan volt (vagy nem is volt) jelen.

Ha néhány ígéretével adós is maradt a szerző, a témára nyitott olvasónak bőven lesz alkalma érdeklődéssel és örömmel olvasni az előleget is, felcsigázva a folytatásra.

Horváth H. Attila (2008): *Lelkiismeret és iskola*. Pannon Egyetem Kiadó, Veszprém.

Kamarás István

Pannon Egyetem, Antropológia és Étika Tanszék

Peregrinatio Hungarica

A művelődéstörténeti szakirodalmi közhelyek közé sorolható az az ismeretközlés, hogy a magyar kultúra – hasonlóan a közép-európai népekéhez – alapvetően befogadó jellegű. A befogadásnak több, alapvető területét kutatja néhány, főként egyetemi kutató műhely. Ilyen mindenképpen a Kárpát-medencébe (sokáig: Magyarországra) települt népcsoportok története. Ezek a betelepülések köztörténeti dátumokhoz köthető hullámokban történtek, és a különböző német országokból mindig jelentősek voltak (a Magyarországon szászoknak nevezett németek Erdélyben, a bajorok, a svábok, majd a török kiűzése utáni nagyszámú egyes német telepés).

Ezek a németek a magyarországi kultúrát és civilizációt alapjaiban határozták meg, különös tekintettel arra, hogy a városi lakosság jelentős része történelmünk túlnyomó részében német eredetű volt, és a polgárság szerepe egy-egy társadalom kul-

turális javakkal való gyarapításában nem csak a marxista történeti filozófia szerint bír jelentőséggel. A másik, egyes szellemi áramlatok befogadástörténetét leíró kutatási terület a könyv- és olvasástörténet. Ismert a német nyomdászok szerepe egész Európa könyvtörténetében, Magyarországon pedig csaknem a 20. századig a német nyomdászok és könyvkiadók voltak többségben. Ugyanigy a könyvkereskedelem is jelentősen németországi és ausztriai orientáltságú volt, vagyis a legtöbb import könyv a Kárpát-medencében még akkor is a német műhelyekből került ki, ha tudjuk, az itáliai hatás korszakról korszakra változó arányban, de ugyancsak jelentős volt.

A harmadik terület az iskolázás, főként a felsőoktatás története abban a folyamatban, amelyben a német kulturális és tudományos hatást akarjuk jellemezni Magyarországon. Az előző, a könyvek Magyarországra kerülésének a története, így az olvasástörténeti hatás persze nagyon nagy

mértékben az utóbbinak köszönhető. Sokáig meghatározó volt ugyanis egy-egy ember életében az a könyvanyag, amelyet felsőfokú tanulmányai idején olvasott, illetve az a kisebb-nagyobb könyvgyűjtemény, amelyet ugyanezen időszakban gyűjtött össze magának.

A magyarországi egyetemek története a 19. századig nagyon röviden elmondható, vagyis csak kevés egyetemalapítási kísérletről tudunk a középkorban és a korai újkorban. Az első sokáig működő egyetem pedig egy többségében protestáns országban egy katolikus egyetem volt (Nagyszombat, 1635, jezsuita alapítás), amely csak a 18. század második felében került az ország politikai és adminisztratív központjába, a fővárosba. Annak ellenére, hogy a Habsburg Birodalom első modern műszaki egyeteme Magyarországon alakult (Selmezbánya, 1735, bányaaakadémia), a magyar felsőoktatási rendszer igazából csak a 19. század utolsó harmadától tekinthető korszerűnek. A tanulmányi célú utazások ('peregrinatio academica') történetét Magyarországon több kutatóműhely kutatja, és több, mint 70 olyan európai főiskolát, (studium generalét) és egyetemet tartanak számon, ahova magyarországi diák is beiratkozott. A szegeди *Peregrinatio Hungarorum. Adattár XVI–XVIII. századi szellemi mozgalmaink történetéhez* és a *Fontes rerum scholasticarum*, illetve a budapesti Egyetemi Könyvtár sorozataiban (*Magyarországi diákok egyetemjárása az újkorban; Felsőoktatástörténeti kiadványok*) nem csupán az iskolai matrikulák névanyagát adják közre, hanem számos más dokumentumot is (*Stambücher, Album amicorum*, levelezés stb). Egyben dokumentálják a magyarországi kibocsátó intézmények – középiskolák, kollégiumok és studium generalék – történetét is.

A németországi kutatási intézményeket persze a történet fordítottja érdekli. Kik azok, akik keletre, délre vándoroltak, kik azok, akik a német országok egyetemére érkező külföldi diákokat tanítottak, és általában az, hogy a saját nemzeti kultúrájuk milyen hatással volt más nemzetekre.

Az összegyűlt forrásanyag újraértékelésére időről időre összegyűlnek az érdekeltek, és nemzetközi konferenciákat rendeznek. Egy, a magyar felsőoktatás európai összefüggésrendszerét vizsgáló találkozó (Pécs, 2001) után a konferenciakötet (*Die ungarische Universitätsbildung und Europa* címmel, Font Márta és Szögi László szerkesztésében) Pécssett még abban az évben meg is jelent. Ezt követte Tübingenben a magyar és a német szakemberek megbeszélése (2003. október 17–18.), amelynek anyagát a most ismertető kötet közli. A tübingeni Eberhard-Karls-Universität és az ugyancsak Tübingenben lévő Institut für donau-schwäbische Geschichte und Landeskunde számos alkalommal adott helyet hasonló konferenciáknak. Kutatási profiljuknak megfelelően a közép- és délkelet-európai németiség és a német területek kapcsolatrendszerével foglalkoznak, művelődéstörténeti szempontból különösen jelentős a tübingeni egyetem kapcsolata az említett terület lutheránus lakosságával, illetve a délszláv népekkel. Urach, a legjelentősebb 16. századi délszláv protestáns nyomda is Tübingen mellett található, és az egyetem szellemi gazdája is volt azoknak a kiadványoknak. 2003-ban a tübingeni intézmények képviselőihez (Anton Schindling, Fata Márta) Kurucz Gyula, a stuttgarti Kulturinstitut der Republik Ungarn akkori igazgatója csatlakozott szervezőként, és sikerült németországi és magyar kutatókat rávenni arra, hogy nem egy korszakra, hanem a könyv címében jelzett témára koncentrálnak gondolkodják végig, milyen új eredmények vannak a magyarországi diákok német és osztrák peregrinációja története kapcsán. A konferencia szakmai programját, az addig kiadott források és a szakirodalom alapján felvázolható képet Fata Márta és Anton Schindling rajzolta meg és adta közre a kötet terjedelmes bevezetőjében. Schindling professzor érdeklődése persze külön is megfogalmazást nyert, nevesen a németországi szellemi áramlatok hatástörténete egy vallásilag összetett ország sokféle nemzetiiségére (*Wanderungen im Zeichen von Konfessionen und geistigen Strömungen*).

A konferencia (és így a kötet is) két időrendi fejezetre – kora újkor, újkor –, és egy, a képzőhelyeknek (egyetemi városok) a művelődési hatástörténetben képviselt súlyát értékelő szekcióna tagozódik. A 'peregrinatio academica' kora újkori történetében egy belső időhatár a nagyszombati egyetem, majd a kassai jezsuita akadémia megalapítása, amely utóbbi ráadásul a magyarországi protestantizmus történetének is korszakhatára (a gyászévtized – 1660/70 –, vagyis az állami eszközökkel támogatott ellenreformáció, és egyben a protestáns értelmiség képzése szervezett korlátozásának kezdete). Szabó András, Heltai János és Iulia Caproș előadásai azt a folyamatot írják le a magyar diákok szemszögéből, ahogy Wittenberg elveszíti centrális szerepét, és ezt a helyet átveszi a heidelbergi alma mater népszerűvé vált, megszűnéséig. A filippista Wittenberg és az irénikus szellemiségű Heidelberg karakteres nyomot hagyott a magyarországi értelmiségen, és egyben garantálta azt, hogy a sokvallású Magyarország értelmisége vallási elkötelezettsége mellett, de életszerű toleranciával szolgálja a rá bízott közösséget.

Bitskey István és Matthias Asche a 17. század első harmadától újjászerveződő katolikus egyház, annak középfokú iskolái kibocsátó erejéről, illetve (és főként) a diákokat fogadó katolikus egyetemekről beszélt. A 18. századi peregrinációs térkép a frekvenciánál képzőhelyek súlyát tekintve egy új világot mutat: Altdorf, Leipzig, Jéna és Göttingen a négy súlyponti egyetem. Nem véletlenül, hiszen a felvilágosult Európa „ész istennőt” imádata, és a gyakorlati ismeretek továbbadására nyitottabb szellemi műhelyek vonzása jelentősebb lett: a filozófia, a jog, az orvoslás hangsúlyt, a mérnöki ismeretek teret nyerne a teológiai studiumok mellett (Wolfgang Mährle, Detlef Döring, Gönczi Katalin és Ulrich Rasche előadásai). Nekem személy szerint hiányzik egy előadás Hallérről, főként a Franckesche Stiftungen hatásáról. Jól egészítené ki a képet, és ráadásul aláhúzná a pietizmus gyakorlati jellegét: a hívő közösséggel

való napi foglalkozás, a pedagógia, de akár az építészeti ízlés terén is beszélhetünk erről a gyakorlatiasságról.

Talán a szervezők érdeklődésének is köszönhetően, és természetesen az alapkitatások helyzetét tekintve (nincsen olyan mértékben feltárt forrásanyag, mint a kora újkorra nézve), a 19., de főként a 20. század a mostohagyermek a kötetben. Szögi László az anyakönyvi bejegyzések adatbázisát alapul véve megrajzol ugyan egy általános képet a Francia Forradalomtól az I. világháborúig tartó szakasról, de a többi előadás – többféle szempontú (egy-egy egyetem súlya: Heidelberg, Berlin; zsidók a berlini egyetemen) – esettanulmány maradt (Daniela Siebe, Gartner Brigitta Eszter). A mainzi Institut für Europäische Geschichte a 20. század végétől komoly lehetőséget nyújt a magyar történettudománynak a kortárs európai történeti iskolák eredményei megismerésében (Karl Otmar Freiherr von Aretin), és a 20. század arra is példa, amikor a német egyetem Magyarországra vonul – akár egy-egy professzor személyében, vagy akár egy közösen (a két állam által) alapított budapesti intézmény képében (Horst Fassel, Brigitte Veit).

A két kronologikusan elválasztott szekció mellett Tübingen, Greifswald, a bécsi Pazmanium magyar diákjai jelennek meg esettanulmányként (Fata Márta, Dirk Alvermann, Fazekas István), persze az elemzés szempontja mindhárom esetben más és más. Tübingenről átfogó képet nyerünk, 500 év tübingeni hatástörténetét tartjuk a kezünkben, Greifswald kapcsán pedig módszertani példát ismerhetünk meg az ösztöndíjrendszer szervező, hallgatókat rekrutáló erejéről. A Pazmaniumról először olvashatunk egy olyan összefoglalást, amely nem egy kis korszakról vagy szellemi áramlatról (például janzenizmus) szól, hanem az alapítástól (1623) a Habsburg Birodalom széteséséig a tanári kart és a hallgatókat egyaránt megismerhetjük. Robert Offner pedig számba vette valamennyi németországi orvosi képzőhelyet, az ott tanuló magyarországi diákokkal. Azt hiszem, a magyar orvostörténet meghatáro-

zó tanulmánya jelent meg ebben a kötetben félszáz oldalt meghaladó terjedelemben.

A mostani kötetben az említett pécsi konferencia németországi fejezeteiből kirajzolódó kép új, modern elemzési szemlélettel megírt tanulmányokkal konkretizálódik, csaknem monografikus igénnyel tekintve át a felvethető elemzési szempontokat, forrásokat és a magyarországi diá-

kok által látogatott egyetemek szerepét a magyar felsőoktatás történetében.

Fata, M., Kurucz, Gy. és Schindling, A. (2006, szerk.): *Peregrinatio Hungarica*. Studenten aus Ungarn an deutschen und österreichischen Hochschulen vom 16. bis zum 20. Jahrhundert. Franz Steiner Verlag, Stuttgart. 548 o.

Monok István
SZTE, BTK

Új kutatások a neveléstudományokban 2008

A Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága legújabb tanulmánykötetének ötlete a VIII. Országos Neveléstudományi Konferencia ürügyén vetődött fel. A könyv a neveléstudományi kutatások 2008-as legfrissebb eredményeit tartalmazza. A tanulmányok válogatásában mind a tudományos (írásztal felőli), mind a gyakorlat-orientált (katedra felőli) megközelítések megjelennek.

Az oktatás gyakorlatával felruházott és a neveléstudományban kutató aktorok gyakran nyilvánítanak véleményt és ismertetik gondolataikat, eredményeiket, tapasztalataikat különböző szintereken (lásd a tudományos konferenciák és a szakmai párbeszédek szakértőinek elkülönülő konferenciái); a neveléstudomány országos konferenciáján szerencsésen ötvöződik a két pólus.

Az együttgondolkodást, egymás meghallgatását tükrözi a Kozma Tamás és Perjés István szerkesztésében megjelent tanulmánykötet is. Bár a szerkesztők nem feltétlenül törekedtek arra, hogy olyan szakmai diskurzust mutassanak be, melyben a tudományosan megalapozott eredmények és a módszertanilag igazolt tapasztalatok egy kiadványban jelenjenek meg, az olvasó mégis felfedezheti a kettő közötti szükségyszerű kapcsolatot. Ajánlatos lenne, hogy az olyan kérdésekben, melyek a társadalom minden csoportja számára fontosak (ilyen többek között az oktatás is), konszenzusok alakuljanak ki, tapasztalatokra és kutatási eredményekre építhető stratégiák valósuljanak meg. Bár a harma-

dik fél, a döntéshozói oldal, nem jelenik meg, a kötet hármass alcíme: *Hatékony tudomány, pedagógiai kultúra, sikeres iskola*, s a tanulmányok tartalma rávilágíthatnak azokra a főbb kérdésekre, tendenciákra és problémákra, melyek a neveléstudományokat elvontabb, elméleti, s az iskolákat konkrétan, gyakorlati értelemben érintik, s melyek rövidebb és hosszabb távon az oktatást befolyásolhatják.

A neveléstudományok, mint a többes szám is jelzi, tág teret engednek a hagyományos értelemben vett tanítás-tanulás mellett a pszichológia, a történelemtudományok, a nyelvtudományok, a szociológia és az egyre nagyobb teret hódító felnőttképzés területe felől közelítő kutatók és szakemberek számára egyaránt. A neveléstudományokra jellemző interdiszciplinaritás alapján az írásokat a szerkesztők hat fejezetbe csoportosították. A szerkesztői előszó után egy angol és egy magyar nyelvű tanulmány olvasható, melyek a fejezeten kívül, önálló írásként szerepelnek. Barrie Bennett kanadai professzor két országban (Ausztrália és Kanada) végzett kutatás beszámolójának tanulságait ismer-

teti. Hunyady György az érzelmek nevelési vonatkozásairól számol be szociálpszichológiai aspektusból. A szerző az iskolai helyszínt két szempontból is kiemeli: „Az egyik az érzelmi befolyás tudatos kontrolljának vélhető és várható szerepe, a másik az ún. érzelmi intelligencia fejlesztésének és alkalmazásának esélye.” (46. o.)

A kötet első fejezetében (*Nevelés és iskola*) három tanulmány szól a nevelés és iskola világról. Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária pozitív iskolai élmények hatását vizsgáló kutatás eredményeiről számolnak be. Mivel a gyermekkor és az ifjúkor nagyobb részét az iskola falain belül töltjük, fontos, hogy az ott ért hatások minél pozitívabban maradjanak meg bennünk, ezzel is elősegítve személyiségünk megerősítését és a helyes szocializációt. Öröndetes adatot találunk a kutatási beszámolóban, amikor a „Kihez kötődik a pozitív élmény?” kérdésre adott válaszokból kiderül, hogy a megkérdezettek hatvan százaléka egy pedagógusra emlékszik vissza szívesen, s a kortárscsoport élmény-meghatározó szerepét csupán huszonöt százalék nevezte elsődleges fontosságúnak. Kovács Zoltán és Sass Judit írásából az iskola szervezeti kultúrájába kap betekintést az olvasó. Bár a tanulmány összehasonlítás céljából kitér gazdasági célú intézmények adatainak bemutatására is, elsősorban a közoktatási célokat ellátó iskolai szervezetekre fókuszál. A kutatási beszámoló hasznos olvasmány intézményvezetőknek is, akiknek alapvető feladatuk, hogy az intézetüket veszélyeztető bizalomvesztés, bizalomhiány ellen fellépjenek, azt megelőzzék. A fejezet harmadik tanulmánya az óvodáskorig nyúl vissza. Zsolnai Anikó és Kasik László olyan szociális és érzelmi készségek longitudinális vizsgálatát végezte el óvodások körében, melyek felelősek az agresszív és proszociális viselkedés (mások javát szolgáló személyközi aktivitás, például: segítségnyújtás, támogatás, védelem, aggódás stb.) kialakulásáért.

A *Tanítás – tanulás* című második fejezetben az iskola világanak dimenzióját elsősorban szegedi kutatók neve fémjelzi.

Csapó Benő, Molnár Gyöngyvér, Papp Szigeti Róbert és R. Tóth Krisztina összehasonlító vizsgálatot végeztek a pedagógiai értékelés papír- és számítógép-alapú módszerei között. A kutatásban általános iskolások mellett főiskolások vizsgálatára is sor került. Az informatikai eszközök bevétele az értékelés hagyományos kellei közé azért fontos, mert gyors és költséghatékony lehetőséget kínálnak, ugyanakkor új tesztelési módszerek alkalmazására is alkalmat adnak. A kutatás bebizonyította, hogy a jövőben az informatikai (akár internetes) mérés-értékelés átveheti a szerepet a papíralapú módszertől. A szerzők azonban felhívják a figyelmet az átállás fokozatosságára és a két típus együttes alkalmazására az átmeneti időszakban, az összehasonlíthatóság miatt pedig transformációs index kidolgozását javasolják. Csikos Csaba elméleti alapokat kíván adni egy olyan gyakorlati területhez, mely a matematikai szöveges feladatok megoldása során használt metareprezentációkban és mentális modellekben érhető tetten. Az elméleti háttér feldolgozása egy későbbi fejlesztőkísérlet alapjául szolgál, melyet harmadik osztályos tanulókkal kívánnak elvégezni. A kísérlet célja, hogy a matematikai gondolkodást és a problémamegoldást vizuális eszköz segítségével, megfelelő rajz (sematikus és piktorális) használattal fejlesszék. A tervezett kísérlet eredményeiből olyan módszertani következtetések születhetnek meg, melyek a vizuális reprezentációk szisztematikus használatát is megalapozhatják. Molnár Gyöngyvér külön írásában is kitér a kisiskolások induktív gondolkodását fejlesztő program hatásvizsgálataira. A tanulmányban egy tantárgyfüggetlen, játékos fejlesztő program vizsgálatának eredményeiről olvashatunk. A kísérletet 2007 tavaszán végezték a kutatók, majd 2008-ban megismételték abból a célból, hogy megismerhessék a nyolc hetes fejlesztőprogram hosszabb távú hatásait is. Az eredményekből megállapítható, hogy sikerült kifejleszteni egy olyan programcsomagot, mely hatékonyan fejleszti a diákok induktív gondolkodását.

Az iskola működéséhez szorosan kapcsolódik Perjés István és Vass Vilmos tantervméleti-tantervtörténeti tanulmánya. A szerzőpáros célja, hogy bemutassa a curriculum-paradigmák változásainak társadalomfilozófiai háttére mellett napjaink tantervi műfaját is. A tantervek változása egyértelműen utal arra a tendenciára, hogy míg korábban a tanulók tanulási teljesítményeire, eredményeire irányult a figyelem, napjainkban inkább „az egyéni és fejlesztéseket segítő, kevésbé technokrata és operacionalizált, rugalmasabb tervezés és fejlesztés kerülhet előtérbe” (144. o.).

Az új tantervekben a hangsúly a kompetencián és a kreativitáson, a tanulásképeség megőrzésén van, mely az élethosszig tartó tanulás alapját is képezi. A felnőttképzés térhódító és aktuális szerepéhez képest csupán két tanulmányt olvashatunk a *Szakképzés és felnőttoktatás* fejezetben. Benedek András a szakképzés során OKJ-s szakmát szerzett pályakezdekők munkahelyi tanulásának adatait ismerteti. A tanulmány kitér a munkaadók oktatással szembeni elvárásainak bemutatására is egy 2006-os kutatás alapján. A szakiskolákban zajló szakmatanítás a 18–23 évesek körében az érettségivel nem rendelkező tanulók számára sikeresnek mondható, hiszen munkaerőpiaci pozíciójuk nagymértékben nő, elhelyezkedési esélyeik jók. A munkavállalók szaktudásának további csiszolása érdekében a munkaadók előnybe helyezik a munkahelyi tanulást. Györgyi Zoltán is a munkaerőpiaci elvárások felől közelíti meg a felsőfokú szakképzés kérdését. Elemzésének alapját egy 2008-as pécsi kutatás képezi.

A tanulmánykötetben három témakörben olvashatók még írások: nyelvpedagógia, neveléstörténet és nevelés- és oktatás-szociológia. Az említett tudományterületek tanulmányai közül a Debreceni Egyetem Tanárképző Intézetének egykori sikeres iskolájáról írt többszerzős műhelymunkára hívjuk fel a figyelmet. A neveléstörténeti írások jelentősége abban rejlik, hogy a komparatív szemléletmód alapját képezik, s ezzel hozzájárulnak napjaink neveléstudományi kérdéseinek szakmailag releváns

értékeléséhez. Ennek jó példája a Debreceni Iskola néven folyó OTKA-kutatás is, melyben olyan értékekre, módszerekre és pedagógiai kultúrára hívják fel a figyelmet a kutatók, melyek az aktuális kihívások és helyzetek esetében is iránytűként szolgálnak. A tanárképzés működése a vizsgált korszakban új értelmezést nyer a bolognai folyamat hatására átszervezett új típusú pedagógusképzés rendszerében. A történeti tanulságok újragondolásra készítetik nemcsak az érdeklődőket, de talán az oktatáspolitikai szakembereket is.

Az oktatáspolitikai aktuális kérdéseivel és a nevelésszociológia legfrissebb vizsgálataival találkozhatunk az utolsó fejezetben. Nyolc tanulmány mutat rá arra a széles spektrumra, ami az oktatásügyet a társadalom működése szempontjából érinti. A kisiskolák lokális jelentőségével három tanulmány is foglalkozik. Furray R. Katalin a falusi iskolák előnyeit és hátrányait veszi számba a lokális társadalom szempontjából. Jankó Krisztina a körzetesítés hatásával kapcsolatban végzett kutatások eredményeiről számol be. Imre Anna az iskolahálózatok változásának társadalmi hatásait ismerteti. A kisiskolák és a helyi társadalmak kérdése mellett a tanulmánykötet írásaiból egy másik aktuális téma: a kisebbségi oktatás, azon belül is a felsőoktatás ügye rajzolódik ki. Kozma Tamás, Takács Tamara, Szolár Éva interpretációjából megismerhetjük a kisebbségi egyetemek betagozódási nehézségeit a bolognai folyamatba.

Az *Új kutatások a neveléstudományokban 2008* című kiadvány remélhetőleg egy olyan tudományos igényű könyvsorozat első kötete, mely a kutatók mellett a nevelés gyakorlati oldalán dolgozó tömegek (pedagógusok) számára is hasznos ismereteket és nézőpontokat mutat be, ezáltal is közelítve a tudományos kutatásokat a gyakorlati hasznosításhoz.

Kozma Tamás és Perjés István (2009, szerk.): *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Bizottsága, Budapest.

Németh Nóra Veronika

DE, Humán Tudományok Doktori Iskola

Nagy József

A személyiség kompetenciái és operációs rendszere

A latin eredetű „kompetencia” köznyelvi fogalma a személyiségaktivitás belső feltételeinek meglétére/hiányára utal (kompetens, inkompetens). Ezzel egyértelmű különbséget tesz az eredményes aktivitás belső feltételeinek meglété/hiánya és az aktivitás megvalósulása és annak eredményessége/eredménytelensége között. Híres különbségtételével Chomsky (1957) ezt a nyelvre alkalmazta a nyelvi kompetencia és a nyelvi performancia megkülönböztetésével. Mivel addig a nyelvészeti kutatások tárgya főleg a nyelv működésének eredménye (a performancia) volt, a kompetenciának, azaz a működési eredmény öröklött és tanult belső feltételének a kutatás tárgyává emelése paradigmaváltás jelentőségű, nagy visszhangot kiváltó esemény lett: a kompetencia fogalmának szaktudományi alkalmazási próbálkozásainak gyors terjedése következett be.

Kelemen Elemér

A pedagógus továbbképzési kabinetől a pedagógiai intézetig (1969–1979)

Sokáig őriztem irataim között – míg néhány éve tárcástul el nem lopták – néhai A. A. barátom karikatúráját, amely egy atlétatrikós, klottnadrágos „továbbképző kabinost” ábrázolt, aki különböző, továbbképzéseket reklámozó félcédulákat lobogtatott. Erről és „egy kabinos emlékiratairól” persze már

olvashattak azok, akik kézbe vették az előző jubileum kiadványát a pedagógiai szakmai szolgáltatások Somogy megyei 30 évéről. Ott írtam arról, hogy milyen sokrétű és árnyalt, a maró gúnytól a kollegiális évődésig terjedő jelentéstartalma volt egykor a „kabinos” szónak. Írtam arról is, hogy milyen szerepe volt a véletleneknek pályám alakulásában, hogyan lettem a Tanítóképző Intézet könyvtáros-tanárból „kabinetvezető”. Most azonban másképpen, kevésbé szubjektíven próbálom megközelíteni a kérdést: a korabeli hazai oktatásügyi változások folyamataiba illesztve idézem fel az első tíz év említést érdemlő történéseit, illetve a történet néhány tanulságát.

Tánczos Tímea – Németh Dezső

A munkamemória mérőeljárásai és szerepük az iskolai szűrésben és fejlesztésben

Életünk során sok olyan feladattal találkozunk, amikor valamilyen információt egyszerűen kell rövidebb ideig tárolni és feldolgozni (például a követelmények változásának megfelelően frissíteni, az oda nem illő információkat legátolni). Ilyen készségekre van szükségünk például számolás, jegyzetelés, érvelés, egy párbeszédben való részvétel vagy a nyelvi megértés során. Ezen funkciók mindegyikében szükségünk van a munkamemóriánkra. Ebben a tanulmányban olyan mérőeljárásokat mutatunk be, amelyek a munkamemória életkori változásainak vizsgálatára és a patológiás eltérések részletes feltérképezésére is alkalmasak.

