

tematikus blokk

Makarenko 2021-ben

Trencsényi László

Adalékok nemzedékek

Makarenko képéhez

3

Sáska Géza

A pedagógia és a pszichológia a

sztláni korban: A Makarenko-jelenség

6

Darvai Tibor

Makarenko-értelmezések

Magyarországon az 1950-es években

27

tanulmány

Kojanitz László

A történelmi interpretáció

fogalmának tanítása

41

Kovács Karolina Eszter

A sportperzisztencia vizsgálata

az egészség, kapcsolati háló,

motiváció és tanulmányi

eredményesség függvényében

55

szemle

Bánhegyi Mátyás – Fajt Balázs

A kooperáció fejlesztése a felső-

oktatásban a portfóliómódszer

segítségével: hallgatói attitűdváltozás

egy kérdőíves vizsgálat

eredményeinek tükrében

72

P. Márkus Katalin – Pődör Dóra

Lexikográfia és szótáridaktika

a Károli Gáspár Református Egyetem

Angol Nyelvészeti Tanszékén

92

Seres Zoltán

Majd akkor megyünk át a hídon...

A 2020-ban megjelent tantervi

szabályozók hatása a földrajz tan-

tárgyakra és természettudományokra

108

kritika

Sebestyén Krisztina

A hátrányos helyzetűek tanulmányi

sikerességének többszempontú

értelmezése. Hegedűs Roland:

Kompetenciák – Hátrányok – Térségek.

Avagy honnan, s hogyan jutnak el a

hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba? 125

A szám tanulmányainak

angol nyelvű összefoglalója

129

Trencsényi László

ELTE PPK

Adalékok nemzedékek Makarenko-képéhez

(Bevezető esszé)

Sáska Géza dolgozata hiteles és pontos képet rajzol a „szocialista pedagógia” kultúrhéroszává emelt orosz-szovjet pedagógus, Anton Szemjonovics Makarenko virtuális szobrának megalkotásáról „odaát”, s nyomában hazánkban. Nincs vele vitám. A Makarenko-recepció történeti szakaszolása azonban izgalmasabb, mint ahogy azt Darvai Tibor feltételezi.¹

Nincs vitám azzal, hogy a pedológiát, a reformpedagógiát (a világtörténelemben példa nélkül állóan kötelező állami pedagógiává emelt nevelési-oktatási kultúrát) 1937-ben, a ’sztálini thermidor’ rendjében szétzúzó párthatározat, s az azt követő, meglehetősen terrorisztikus intézkedések teoretikus megalapozójává az ekkorra már jóformán visszavonult egykori harkovi ifjúsági telep vezetőjét tették (aki – nem mellékesen – 1939-ben, végzetes rosszullete pillanatában, halála előtt írónak, vagyis nem pedagógusnak vallotta magát).²

Azzal sincs vitám, hogy a modellkonform szovjet pedagógia honosításában jeleskedő szakemberek³ hamar rákaptak a feladatra, megteremteni a szigort, rendet követelő, a növendékeket egyenruhába öltöztető, a családdal haragot tartó, az államot mindenek feletti kútfőnek elismerő szakíró kultuszát.⁴

A túlbuzgóság jelének tekinthetjük már Lányi Saroltának, a műfordítónak tulajdonított műcímet is: az első kiadás *Az új ember kovácsa* címet viselte,⁵ miközben az eredeti cím egyszerűen *Pedagógicseszka poema* volt. A későbbi kiadások már e címhez igazodtak, s *Pedagógiai hősköltemény*ként mutatták be a telep- és közösségalkotás történetét.⁶ Ám még ez sem pontos. Az orosz irodalomtörténetben a „poéma” egyszerűen hosszabb epikus verses írásművet jelöl, nem feltétlenül „hősi” témára. De a deheroizálás idáig sosem jutott el, és a „bálványdöntöket” sem izgatta.

A telep történetének vérbő realista leírását⁷ különítsük el a hétközetes klasszikus írásba foglalt életművétől. Hiszen a hazai recepció mégiscsak *Az új ember kovácsa* fogadtatásával indult 1947-ben. A korszak nem egy mai kritikusa a könyvet ünneplő szerzők írásait a behódolás kötelező gesztusaként, penzumaként értelmezi a szocialista kánonba mégsem jutók esetében. Aki így gondolkodik, az nem ismeri igazán, vagy nem ismeri el a „fényes szellők” korszakának politikátörténetileg, társadalomtörténetileg és neveléstörténetileg is autonóm korszakként való elkülönítését. Pedig szerintem nem megy máshogy.

Maradjunk a nevelés történeténél. Adva vannak a háborús, pusztító ostromokkal, haláltáborokkal, éhezéssel, árvasággal telt évek. Az a világ, melyről a *Valahol Európában* című film olyan hitelesen szólt. S mely korszakban nem csupán a varsói Öreg Doktor, a Treblinkán növendékeivel elpusztított Janusz Korczak pedagógiai vállalkozása tanúbizonyság, de Leonhard Frank *Jézus tanítványai* című regénye, idehaza Sztelho Gábor vállalkozása, a debreceni-ebesi tanyavilág karácsonyista Fiúfalvaja (Szekeres Mihállyal, Pataki Gyulával), akár Ádám Zsigmonddal, vagy a minap kötetben is megismerhető egykori zsidó árvaházak története is. Megannyi Árvácska, a vásárhelyi

Kiss Lajos szociográfiáiban megírt Kiskondás, Köves Gyuri élete szorult értő gondozásra. S a megmaradt gyerekéletekért felelősséget vállaló szakemberek – akár különböző világnézettel – önfeledten ismertek alkalmazható megoldásra a harkovi telep pedagógiájában. Várkonyi Hildebrand, Sík Sándor, Karácsony Sándor, illetve Lukács György vagy a népi kollégisták lelkes főhajtásai hiteles, őszinte megszólalások! Az öngazgató, önfenntartó, a nagytársadalom szövetébe közösségként illeszthető „sorstalanok” számára releváns megoldást ígért a „poéma”.

Nem véletlen, hogy ezeket a gyerekközösségi-gyermekvédelmi kezdeményezéseket is bedaráltta a kizárólagos hatalomra jutó Párt, mint ahogy önfeledten állította helyre a pedagógiában – minden ezzel ellentétes lözungja dacára – a konzervativizmust.⁸ Ebben a helyzetben nevezhette a korszak egyik leendő korifeusa indulatos kritikával „burzsoá ármánynak” a „neveletlenek nevelnek neveletleneket” elvét. Szegény a NÉKOSZ-ra akart csapást mérni mondatával, már észre sem vette, hogy a népi kollégista pedagógiai mitológia Makarenkóra hivatkozott.⁹

Az sem véletlen, hogy a „desztalinizáló” (korai újmarxista?) pedagógia Makarenkóban keresi őseit. Úgy véli: az „igaziban”. A „közösség” fogalmának megfosztása a hierarchikus-bürokratikus szervezet jegyeitől, a helyi hatalmakkal szembe forduló pedagógiai vezető mintaképe „jól jött” e gondolkodásmódoknak (miért tagadjam: ez időben nekem is). Gáspár mezőhéki első kísérlete tehát mégiscsak a „kánonnal” szembe forduló Makarenko-kép a hazai praxisban és szakirodalomban. Ennek az „új” recepciónak a története is érdemes az elemzésre, akkor is, ha éppen a Gáspár László vezette rövid életű kutatócsoport ennek kísérletébe belekezdett, már 1988-ban közreadott kötetében.

Régen volt. Hol vagyunk már a különböző „reneszánszok” (marxizmus-reneszánsz, Makarenko-reneszánsz, szocializmus-reneszánsz) reménykedő-naiv képétől?

Bár „valahol Európában” s Európán túl ma is csoportba verődve csatagolnak, fáznak, éheznek gyerekhordák, kamasz-csapatok. S ebben a helyzetben a nemzetközi szakirodalomban nem csupán új nevek derengenek fel, a varsói Janusz Korczak állócsillagának ragyogása mellett, a drogprevencióban alkalmazott ún. Monar-tanyák megteremtője, az ugyancsak lengyel Jan Kotansky is, akár a kibucok pedagógiai öröksége is, vagy a Kolumbiában szolgált, Németországban nevelkedett magyar jezsuita, Mustó Péter is. De mindemellett (s nem csupán Latin-Amerikára gondolok) – megérdemelné az összehasonlító elemzést! – a humanista hagyatékok, tanulságos minták között Anton Szemjonovics Makarenko munkássága is.

Makarenkóról tehát – véleményem szerint – ebben a kontextusban, vagy ebben a kontextusban (is) érdemes beszélni, gondolkodni, kutatni.

Jegyzetek

¹ Megkövetem az olvasót, hogy filológiaiilag rendezett dolgozat helyett esszét írrok, a járványhelyzet a könyvtári kutakodást nem teszi lehetővé 2021 telén.

² E legendás mondat is egyike a szakmai közvéleményben, a széles nyilvánosságban igazán nem tisztázott rejtélyeknek. Mint ahogy az életmű „írott változata” nem egy darabjának eredetiségéről is fel-fellobban a vita, s rendre előbukkannak – különösen, amíg ez érdekes volt – „új művek” (főként a szerző „védelmében”, így Pataki Ferenc időtálló monográfiájában is a „hozrascso” gondolata, ami a telep gazdálkodási autonómiája melletti pragmatikus kiállás bizonyítéka az ’állami terveződés’ doktrínájával szemben, s ugyancsak a néhai, hűséges monográfus hivatkozott Makarenkónak – a róla szóló vonatkozó sztereotípiát legalábbis megkarcoló pszichológiai tájékozódására is). Az „ellenoldalon” pedig kiirthatatlan sztereotípiát a nevezetes, az értelmezésben bizony meghamisított történet ama pofonról, s e hangsúlyokat erősítette – a „szovjet pedagógia” ellenlábásának tünt Vekerdy Tamásunk is, amikor egyszerűen „lecsekistázta” a telep vezetőjét, s a gulággokként elhíresült „átnevelőtelepek” egyikeként értelmezte a Gorkij, majd Dzerzsinszkij nevét viselőt.

A nálunk is egykor népszerű színdarab, Pagogyin *Arisztokratákja* (Rozsos István feledhetetlen alakításával a hatvanas években nálunk is játszották) e telepek/táborok „tisztára csiszolásának” jegyében keletkezett.

³ Nem ezen írás feladata osztályozni őket elvhűekre, buta lakájokra, később igazolhatóan valódi köpönyegforgatókra – bár e pályák besorolása sem tanulság nélküli.

⁴ A bálványalkotás egyébként szokása volt a szovjet hatalomnak, minden ágazatnak megvolt az „ügyeletes bálványa” – ez történt, főként halála után, Makarenkóval is. (Jellegzetesnek mondható, hogy a hruscsovi olvadásban új bálványt próbáltak emelni: a falusi tanító, egyébként szintén ukrainai, a „dúr hangnemmél” szemben „mollban” megszólaló Szuhomlinszkij alakjában. S a „gorbacsovcsinának” is megvolt az ikonja, a hazánkban is sokat járt, a gáspári/szentlőrinci modellel rokonszenvező moszkvai gimnázium kiváló igazgatója, bizonyos Vlagyimir Abramovics Karakovszkij (akit még a jecini időkben is magas társadalmi tisztségekkel vettek körül).

⁵ A „kovácsolás” metafora sokáig volt a keménykezű szovjet pedagógia kritikájaként alkalmazott kifejezés.

⁶ Még Takács Géza 2000-ben megjelent AKG-monográfiája is ironikus nyelvi tréfát formált belőle, amikor könyvét *Iskolaprózáznak* nevezte.

⁷ Ma pedagógiai etnográfának neveznék a műfajt.

⁸ Hogy a politikai „fordulat éve” a pedagógiában konzervatív fordulat volt, arról magam is többször írtam, gyakori példám az úttörőmozgalom „államosítása” (egyben elszűrítése) volt, Szabenyi Péter nevéhez kötjük a „vörösre festett herbartizmus” fogalmát, s Mihály Ottó vonatkozó írásai is ezt bizonyították. Álláspontomhoz bátorítást nyerhettem Tamás Gáspár Miklós új kötetének (*Antitézis*) kommunizmus-elemzésétől is.

⁹ Ugyancsak nem lehet feladatom ebben az írásban a NÉKOSZ-jelenség értékelése. Pataki Ferenc legendafoszlato-legendateremtő kötete ezt rendben megtette, annak idején írtam is róla a *Neveléstörténetben* hosszabb elemzést.

Sáska Géza

ELTE PPK

A pedagógia és a pszichológia a sztálini korban: A Makarenko-jelenség

Anton Szemjonovics Makarenko (1888–1939) személyének és munkásságának általános ismertsége a sztálini oktatáspolitikai sikeres terméke. Személyét a kommunista pedagógia megkerülhetetlen alakjának tekintették – műveit 1979-ig (az oroszot nem számítva) harminchét nyelven jelentették meg, amelynek hetven százalékát szocialista országok adták ki (Hillig, 1980). Nimbusza Sztálin halálát követően egyre csökkent, a Makarenkót övező általános közömbösség a hatvanas évek közepétől egyre nőtt (Petrikás, 1988; Hillig, 1980). A szovjet birodalom szétesését követően szinte teljesen megszűnt az érdeklődés Makarenko személye, munkássága és eszméi iránt, eltekintve a már tárgyyszerűsége törekvő főként orosz (Moszkva, Nyizsnyij Novgorod), ukrán (Poltava), német (Marburg) és lengyel (Varsó, Toruń), javarészt idősekből álló, időközben elhunyt, szakértők körétől (Weitz és Frolov, 1992, 1993, 1994; Bybluk, 1998; Bakonyi, 1998, Petrikás, 1998).

Bevezetés

A háború után szovjet függőségbe került kelet-európai országok kommunista pártjai terjesztették a mintakép eszméit és műveit, a nyugat-európai baloldal pedig melegen fogadta a sztálini értelmezésű szocialista oktatáspolitikai ikonját – mindezekről majd később. Makarenko személye képviselte a hétköznapi horizontján észlelhető elemekből építkező, a józan észre hagyatkozó, a naiv emberismereten alapuló pedagógiai kultúrát, amelynek kiépítéséhez és műveléséhez értelemszerűen nem kell különösebb intézményes tanulás,¹ elégséges az önerőre hagyatkozás, a mindennapi iskolai gyakorlatra építkező, ugyanakkor a praxist igazoló elméletalkotó képesség.

Az ilyen, évek alatt kialakuló pedagógia gyanakodva közelít más elméletekhez, kifejezetten elutasító a központi támogatást élvező teóriákkal szemben, ám a maga igaza tudatában gyakran ugyanilyen sikerre törekszik. Noha a pedagógiai-lélektani teoretikus iskolák normatív (értékközpontú) elemeikhez képest a racionális mag többnyire szerényebb mértékű, elterjedtségüket híveik sokasága, illetve a politikai támogatás ereje és tartóssága befolyásolja.

Az orosz értelmiségiek (gyakorta nemesek, arisztokraták) nyelvtudása lehetővé tette, hogy világlátottak és kozmopoliták legyenek, a nyugati mintákat kövessék, velük ellentétben a nemzetállam határai közé szorult analfabéták és a szerényen iskolázottak

tömegei aligha tudtak lakóhelyükön túlra, netán hazájukon kívül másfelé tekinteni. Számukra akár az orosz, akár az ukrán nemzeti érzés, és az – adottságként felfogott – országukba való természetes bezárkózás adja a gondolkodásuk horizontját. Tudható, hogy Makarenko Oroszországon-Szovjetunió túl sohasem járt, anyanyelvén kívül nem tudott tájékozódni, aligha ismerhette, nem élhette meg a szabadságjogok nyugat-európai eszméjét és gyakorlatát, eképpen ilyesvalami nem is hiányozhatott neki, következésképpen nem is volt mit számonkérnie állama vezetőin.

Valószínű, hogy a harmincas évek elejétől a sztálini kor kommunikációját irányító, szakértők szerkesztette hírekből folyamatosan tudhatta meg, hogy az 1918 után hatalmi szóval elrendelt amerikai és nyugat-európai eredetű (többek között Stanley Hall, John Dewey, Helen Parkhurst), a gyermektanulmányozáson alapuló, Lunacsarszkij közoktatásügyi népbiztos képviselte irány, a múltat minden tekintetben meghaladó munkaiskola koncepciója – a pedológia, a projekt módszer (Sáska, 2011, 2015a) – immár kozmopolita ügy, nem is orosz, ami már önmagában idegen, ellenséges, veszélyes és káros dolog. Azt azonban ő sem olvashatta a hazai sajtóban, különösképpen az SzK(b)P KB 1936-os, „a pedológia ferdítéséről” szóló határozata után (Péter, 1954b. 62–66.),² hogy a nyugati, a mélyen szocialista eszmekör hívei éppen úgy elutasították a kapitalizmus gyakorlatát és az államérdeket, a polgárság érdekeit szolgáló iskolát, amint azt a forradalom és Sztálin hatalomra kerülése közötti időszakban az internacionalista kommunista vezetés tette a cári iskolával. A reformpedagógia eszméje ebben az időszakban valóban nem ismert nemzeti határokat. Olyannyira, hogy számos reformer értelmiségi, mások mellett Dewey, Frenet Szovjetunióba zárandokolt az épülő szocializmust látni (Hollander, 1996). Egy 21. századi amerikai gyermekvédelmi lapban a szovjet Dewey-nak³ nevezték Makarenko személyét (Gehring, Bowers és Wright, 2005). Az amerikai pedagógus, Lucy Wilson meglátogatta a Gorkij-telepet, találkozott Makarenkóval, 1928-ban cikket írt *Az új Oroszország új iskolái* címmel (Edwards, 1991. 7.).

A mítosz születése

Az agitáció és propaganda Makarenko halála után építette fel a mítoszáit, a hasonló hűs-ágazati hőskök mögé erős politikai marketinggel megalkotva a személyi kultusz éveiben. Az nem ismert, hogy volt-e más jelölt, vagy hogy miért pont erre a pedagógusra esett a választásuk. Az viszont bizonyos, hogy 1940-ben találták meg személyében az új, a jólétet és egyenlőséget hozó jövő társadalmában mélyen hívó, fegyelmezett, önfeláldozó közösségi embert nevelő pedagógust, aminek során vált példaértékűvé Sztálint dicsőítő, értelemszerűen képzett marxista⁴ pedagógus-népművelő munkássága (Rakovitch, 2014).

Makarenko életrajzát is a propaganda igazította. Makarenko első életrajzírója, a *Köznevelés* lapban többször hivatkozott Jevgenyij Z. Balabanovics (Balabanovics, 1963) Magyarországon meg nem jelent könyve és mások szerint már a fiatal Makarenko is aktív volt politikai tekintetben, s baloldali világnézetét a korai forradalmi események alakították, jól ismerte a marxizmust-leninizmust. Ez azonban nem igaz a polgárháborúban a fehérek (Gyenyikin) oldalán harcoló és 1920-ban Franciaországba emigrált testvére, Vitalij visszaemlékezése szerint. Anton Szemjonovicsot valójában váratlanul érte az 1917-es forradalom, nem ismerte sem a marxizmust, sem a leninizmust. Hillig szerint valószínűtlen, hogy ismerte volna Leninnek a Komszomol harmadik kongresszusán elhangzott beszédét, ahogy utólag állították, olyannyira, hogy csupán 1928 körül kezdte el Lenin írásait olvasni (Edwards, 1991. 249–250.). A kádercserék évtizedében az új vezetők életrajzában gyakran megjelennek a forradalom alatti helyénvaló tetteik, vagy találkozásuk Leninnel mint a politikai megbízhatóság és a rátermettség bizonyítéka.⁵ Ez volt a fontos, s nem a valóság.

A totalitárius, államszocialista országokban az emberek a rendszer lényegéből fakadóan nem szabadok, ahogyan a sajtójuk sem az. A tendenciózusan szerkesztett hírekből nem is tudhatták meg az olvasók, hogy mi az igaz és mi a hamis, csak az államérdek megfellebbezhetetlen igazságával lehetett találkozni. Az irányított nyilvánosság szervezeti rendjében az állami agitáció, a propaganda, a sajtó, a rádió, a hivatásos agitátorok, a tankönyvek, a kötelező munkahelyi továbbképzések rendszere, a cenzúra igyekezett kizárni a mérlegelés lehetőségét, a kételyt, a másfelé vezető gondolatok megszületését. A hivatásos véleményformálók a tömegeket akarják befolyásolni, meggyőzni, mozgósítani, következésképpen a közvéleményben alapvetően a hitet, az utópiát vagy a zsigeri félelmet, és nem a racionalitáson alapuló tudást építik, többnyire sikerrel.

A sztálini politikát követő, a harmincas évek második felében létrehozott új neveléstudomány magától értetődően ugyanezen a kikövezett úton járt. Kairov és munkatársai (Jeszipov, Goncsarov), valamint a neveléstudósok seregének munkássága egyszerre szolgálta egy majdani, soha el nem ért jóléti társadalom folyamatos építését és a politikai központ képviselte államérdeket, gondosan ügyelve, hogy a kormányzati racionalitás célját metafizikai ködbe burkolják, és ezzel együtt a politikai vezetésbe vetett hit erejét növeljék a tantestületekben. A fény részben a jövő és a jelen stabilitását szolgáló nevelés elméletére, illetve a megvalósítás technikájára vetült, részben pedig a didaktikára mint az aktuálpolitika és a legitimációs ideológia szempontjai alapján kiválasztott tartalmak hatékony tanítás-tanulás módszertanára (Sáska, 2018). A mozgósítást szolgáló metafizikai célok és az iskolák működési racionalitásának rendszerszintű különbözősége az államszocialista oktatásügy lényegi paradoxona.

Ennek a korszaknak a posztpedológiai közegében tevékenykedett és vált világszerte ismertté Makarenko mint a szovjet pedagógia megeremítője, a kommunista nevelés atyja.

Makarenko életének és munkásságának talán legtárgyszerűbb és legalaposabb ismerői szerint (Hillig, 1995, 1998; Edwards, 1991) az elfogult utókor a pedagógust egyszer sztálinistának, másszor meg humanistának tekintette. Hol a zseniális pedagógus, a kreatív nevelő képét ismerték fel benne, hol pedig a sztálini ideológia és politika pedagógiai implementálóját. Megközelítés kérdése, hogy Makarenkót a kényszernevelés, a csavargó fiatalok politikai rendőrség által fenntartott munkatábori életének megszervezőjének tekintik-e, vagy pedig, a körülményektől függetlenül, az ifjúságvédelem jelentős alakjának látják, aki személyiség-átalakító módszereivel a társadalomba vezeti az önhibájukon kívül a margóra szorultakat, ahogy azt a *Pedagógiai hősköltelemény* amerikai szimpatizánsoknak szánt, a moszkvai Foreign Languages Publishing House kiadásában⁶ megjelent angol címe: *The Road to Life* (Makarenko, 1951) sugallja. Az angol olvasóközönségnek egyébként a *Zászlók a bástyán/tornyokon* (*Flags on the Battlements*, 1953) és a *Szülők könyve* (*A Book for Parents*) című regényt is ugyanaz a propagandakiadó jelentette meg (Makarenko, 1953, 1954).

1920-ban, tizenöt évnyi népiskolában szervezett pedagógiai gyakorlat után, harminckét éves korában bízta meg az ukrán kormány, hogy a forradalom és polgárháború éveiben árván maradt, bandákba szerveződött hajléktalan, magyarán csavargó gyermekek, serdülők, fiatalok konszolidálására szervezzen és irányítson munkatelepet. Annyi bizonyos, hogy a gyermek bűnözők Gorkij telepén töltött időt összefoglaló önéletírását, a *Pedagógiai hősköltelemény* című, világszerte ismert munkáját 1930 és 1934 között írta, amikor még nem épült ki a maga teljességében a sztálini totalitárius rendszer, a terrornak a szele Makarenko közvetlen környezetét alig érintette, s a hírekből hallott rettenetes bűnök hihetőnek is tűnhettek, a büntetéseket – az adott kultúrában – indokoltaknak is lehetett vélni. Ebben a pszichológia és a pedológia területe köztudottan érintett volt.

Makarenkónak amúgy is lesújtó véleménye volt a reformpedagógiáról, hivatali környezetének viszonyairól, az oktatási adminisztrációról. Ha valóban így volt, a fő művét akár hitelesnek is lehetne tekinteni, ami két részben 1934-ben és 1935-ben, egybekötve

pedig a pedológiát megbélyegző párthatározattal egy évben, 1936-ban jelent meg először.⁷ Csakhogy a kézirat, valamint az első és a későbbi kiadásai jelentősen különböztek, miképp Hillig kimutatta: új mondatokat írtak a szövegbe a szerkesztők, és a helytelennek tekintett részeket kihúzták.⁸ Tőle tudjuk, hogy Makarenko megjelentetett naplójában és levelezésében Lenin nevét Sztálinra cserélték (Edwards, 1991. 13.). A szocializmus éveiben megjelentett Makarenko-művek tehát mind hamisak,⁹ a múltnak a jelen politikai szükségleteihez való tudatos hozzáigazítása általános volt ezekben az években (Kling, 1999).

Makarenko beavatkozásoktól megtisztított munkái és levelezése megjelentetése még várat magára (Waterkamp, 2018), nem vált általánosan ismertté a munkásságát jórészt összegző német nyelvű, ún. marburgi változat sem (Froese, Hillig, Weitz és Wiehl, 1976–1978, 1982). Meg kell elégednünk a sztálini időszakban kiadott Makarenko szándékainak és a központi propaganda munkájának szétválaszthatatlan elegyével. Nem csoda, hogy mítoszok övezik a személyét és a munkásságát, és az sem, hogy pedagógiáját kevesen választják ma már mintaadónak (Bergen, 1997).

Az viszont tény, hogy élete utolsó éveiben maga is részt vett a sztálini rendszer propagálásában: az 1939-es New York-i Világkiállítás szovjet pavilonjának látogatói például kézhez kapták Makarenko ez év januárjában készített, *A gyermek a szocializmus földjén* címet viselő broszúráját (Edwards, 1991. 127.).

Úgy tűnik, hogy Anton Szemjonovics Makarenko a Népoktatási Népbiztosság (Narkomprosz) felügyelete alatt álló Gorkij-telep vezetőjeként a tanügyigazgatás munkatársaival nehezebben találta meg a hangot, mint a javítóintézeteket működtető politikai rendőrség tagjaival. 1928 nyarán, nyolcévnyi igazgatói, pedagógiai munkája után elbocsájtották a Gorkij-(munka)telep éléről (Edwards, 1991. 102.). A döntés már 1927-ben megszületett, az indoklás szerint Makarenko pedagógiai elgondolása „nem-szovjet nevelési rendszer, és ideológiailag káros”, ahogyan Pataki Ferenc idézte N. A. Morozova 1961-ben, Leningrádban kiadott *Makarenko Szeminarij* című munkájából (Pataki, 1985). Makarenko pedagógiája a húszas évek végén valóban szemben állt a gyermeket az elnyomó társadalmi hatások alól felszabadító állami felfogással, olyannyira, hogy Lenin özvegye, ekkor még a pedológia legbefolyásosabb támogatóinak egyike, Nagyvezsda Konsztatyinovna Krupszkaja, nevének említése nélkül, megbélyegezte Makarenkót a Komszomol 1928 májusában tartott

Makarenkónak amúgy is lesújtó véleménye volt a reformpedagógiáról, hivatali környezetének viszonyairól, az oktatási adminisztrációról. Ha valóban így volt, a fő művét akár hitelesnek is lehetne tekinteni, ami két részben 1934-ben és 1935-ben, egybekötve pedig a pedológiát megbélyegző párthatározattal egy évben, 1936-ban jelent meg először. Csakhogy a kézirat, valamint az első és a későbbi kiadásai jelentősen különböztek, miképp Hillig kimutatta: új mondatokat írtak a szövegbe a szerkesztők, és a helytelennek tekintett részeket kihúzták. Tőle tudjuk, hogy Makarenko megjelentetett naplójában és levelezésében Lenin nevét Sztálinra cserélték (Edwards, 1991. 13.). A szocializmus éveiben megjelentett Makarenko-művek tehát mind hamisak, a múltnak a jelen politikai szükségleteihez való tudatos hozzáigazítása általános volt ezekben az években (Kling, 1999).

országos kongresszusán. Beszédében rámutatott, hogy a Gorkij-telep büntetési rendszere „nemcsak burzsoá, hanem rabszolgákat és jobbágyokat nevel”. Makarenkónak az akkori hivatalos értelmezésű kommunizmussal ellenséges voltát a *Komszomolszkaja Pravda* május 17-i száma a beszéd közlésével minden egyes olvasóval tudatta (Edwards, 1991. 216.). Ez a pedagógiai-politikai bűn akkoriban még csak állásvesztéssel járt.

A pedagógusoktól elszenvedett és feldolgozatlan sérelem élete végéig kísérhette Makarenkót, később a propaganda elbocsátásának tényéből vezette le eredendően meg-lévő, tehát hiteles sztálininak tulajdonított pedagógiai meggyőződését. A pedagógia és a pedológia, a jó és a rossz harcában a jót, a pedagógiát képviselte.

Annyi bizonyos, hogy a *Pedagógiai hősköteményben* írottak szerint a Közoktatási Népbizottság intézményéből történt elbocsátását követően, még ugyanebben az évben állást kapott: az Egyesített Állami Politikai Igazgatóság, vagyis a rémes múltú és jövőjű politikai rendőrség (OGPU) alkalmazottjaként vezette a hajléktalan gyermekek és elítélt serdülők munka-kommunáját. Munkájával meg lehetek elégedve, Makarenko visszaem-lékezése szerint a „Belügyi Népbizottság kollégiumától kaptam egy aranyórát bevészt dedikációval” (idézi Szokolszky, 1965. 1.).

Makarenko pedagógiai hatásköre rendkívül korlátozott volt, rendszerint veszített a ter-melés hatékonyságát képviselőkkel szemben. (Edwards, 1991. 221–230.). Paradox, hogy *Az új ember kovácsa* önéletrajzi könyve, ami majd a sztálini szocializmus emblematikus könyve lett a szerző halála után egy évvel, 1940 nyarán a párt lapjában, a *Pravda*-ban és az *Ucsityelszkaja Gazetá*-ban megindított kampány eredményeképpen, részben a Sztálin előtti világot mutatja be.

A nyugat-németországi Marburgi Egyetemen 1968-ban alapított Makarenko Kutatási Központ vezetője, Götz Hillig úgy véli, hogy a nagy terror éveiben Makarenko csu-pán önmagát védve írt (mint mások is) a sajtóban megjelentetett magasztaló leveleket Sztálinhoz, amelyeket a Sztálin halála utáni politikai közegben kiadott összegyűjtött mun-kái már nem is tartalmaztak (Hillig, 1995, 1998). Hillig szerint Makarenko valójában nem volt a despota feltétlen híve, csupán igazodott az államszocializmus hatalmi viszonyaihoz.

Az is lehet, Sztálinhoz írt levelei hatásának, vagy talán 1937 februári Moszkvába menekülésének köszönhető, hogy túlélte az ukrán politikai vezetés, ideértve a Belügyi Népbizottság (NKVD)¹⁰ ukrainai vezetőjének, Balitszkijnak a letartóztatását ez év júli-usában, és likvidálását 1937 november 27-én (Hillig, 1998; Vasiliev, 2006; Shapoval, 2012, 2020).¹¹ Makarenko közvetlen főnökét, Akhmatovot, a munkatáborok, több mun-ka-kommuna (munka-telep) hálózatának osztályvezetőjét (felügyelőjét) ugyanekkor tartóztatták le trockizmus vádjával. Az ő helyettese történetesen hősrünk volt (Edwards, 1991. 104.).

Későbbi feldolgozások szerint Makarenko is a bűnösök listájára került. Irodalmi tevé-kenységére hivatkozva sikerrel kérte felmentését a Belügyi Népbizottság (NKVD) köte-lékében végzett munkája alól, és a menedéket jelentő Moszkvába ment, hogy a legenda szerint biztonságban ott folytassa tovább irodalmi tevékenységét.¹² Az ukrainai NKVD még hivatalban lévő személyes kapcsolatai segítségével kiléphetett a Népbizottság köte-lékéből, ezért nem kereste tovább az országok szerint felállított belbiztonsági szervezet (Abarinov és Hillig, 2000). Makarenko ezért hagyta ott az NKVD irányítása alatt álló 5. számot viselő munka-kommunát.

A mítosz- és legendaépítők egyike, Medinszkij, korabeli első vonalbeli neveléstudós állítja, hogy Makarenko 1937 és 1939 között folyamatosan novellákat, forgatókönyveket, cikket, pedagógiai elméleti írásokat írt, hallatlanul termékeny volt (Medinszkij, 1950). Makarenko naplójából és a fennmaradt szerződésekből azonban azt lehet kiolvasni, hogy mindezek valótlan állítások. Magányosan, állandó pénzügyi gondokkal küzdött, folya-matos stressz nyomása alatt szenvedett, napi 120 cigarettát szívott, elbátortalanodott,

„nem ment az írás”, ahogyan a marburgi kutatások kimutatták (Edwards, 1991. 109–309.). Nem volt állása Moszkvában.

A belügyi állásának megszűnése előtt egy évvel még aktív szerepet vállalt Makarenko a SzK(b)P KB 1936-os, „a pedológia ferdítéséről” szóló határozata után szervezett pedológia elleni gyűlöletkampányban (Ewing, 2001). A szovjet kormány hivatalos lapjában jelentette meg *A nevelés célja* címmel az új kurzust támogató szakpolitikai cikkét (Makarenko, 1965. 318.). Itt kitérőt kell tennünk, ugyanis fontos és nagyhatású, a kor szakmai-politikai kultúráját megvilágító munkáról van szó.

Az *Izvesztija* 1937. augusztus 28-i számában leplezi le és bélyegzi meg Makarenko a pedológusokat, rámutatva lényegi tévelygéseikre: „A pedológia közömbösen viselkedik [társadalmi] céljaink iránt.” A közömbösség abból fakad, hogy a „környezet és átöröklés” tanából a pedológusok hibásan arra jutottak, hogy „végzetesen követnie kell a biológia és az örökléstan szeszéjeit”, aminek következtében az oktatás és nevelés céljai lényegtelené válnak”. A Központi Bizottság határozata után az oktatás és a nevelés céljának kijelölése már pártpolitikai ügy, aminek útjában a pedológiai szemlélet és képviselőik állnak. Makarenko buzdít és mozgósít: „Csak akkor teljesíthetjük a párt [pedológia elleni] felhívását [...] ha erélyesen megszüntetjük a közönyt az állami és társadalmi politikai célok iránt.” (Makarenko, 1965. 318–329.; 1985. 126–127.)

A kormány lapja ekkor mindenhol eljutott a Szovjetunióban, Makarenko cikke a helyes álláspontot képviselte, s iránymutatásként szerepelt. Megtudhatták belőle a szovjet pedagógusok, hogy ezentúl már nem a gyerekből kiindulva kell meghatározniuk a nevelés célját, hanem állami és társadalompolitikai célok elérése lesz a teendőjük, amelynek a mibenlétét a központban fogják meghatározni. A cikk szerkezete a sztálini kor jellegzetes neveléstudományi termékének mintaadója lett. Olyannyira, hogy ezt nemcsak a Szovjetunióban használták az agitációs propaganda oktatásra szakosodott szakemberei 1937-ben, a nagy tisztogatások idején, hanem tíz évvel később is, a totalitárius államrendre váltó valamennyi kelet-európai országban.

A séma szerint a cikkben a szerző megalázza a párthatározatban korábban kijelölt ellenséget, szakmai logikájukat nevetségessé teszi, tevékenységüket – esetünkben a gyermektanulmányozást, a genetikát, a biológiát – tudatos károkozás eszközének tekinti. Mindezzel együtt új, a kormányzati politikába simuló, koherens, összességében megfellebbezhetetlen pedagógiai elméletet, azaz ideológiát és ezeket alátámasztó humanizmust sugalló racionális cselekvési minták sokaságát mutatja be, amelynek az elfogadására, követésére és a korábbi megtagadására buzdítja az oktatási ágazat munkásait. Az ilyen írások hatékony agitációs és propagandaeszközként funkcionáltak.

Ugyanebben az évben, még belügyi alkalmazottként, a gyermektanulmányozást és a gyermektanulmányozókat lejárató, megfélemlítő kampány egyik további állomásán Makarenko a *Pedagógiai hősköltevény*ből adott elő a moszkvai Pedagógiai Főiskolán, majd a helyi Komszomol meghívásának eleget téve a Kagapov golyóscsapágygyárban – mindkét helyen meleg fogadtatásban részesült. A Kommunista Művelődésügyi, más fordításban Pedagógiai Főiskolán¹³ Makarenko előadásában idéz a *Pedagógiai hősköltevény*ből: a „pedológia évszázados sarlatánság, a régi és nyugati pedagógia nem segíthet rajtunk...” (Csepeli, 1972. 26.). A ma már mérsékelten ismert Dobrohotov, a pedagógiai tudományok doktora a hozzászólásában kijelentette: „ez a könyv segít abban, hogy tökéletesen leleplezödjék a párt által is elítélt áltudomány, a pedológia, és segít abban is, hogy visszanyerje jogait a pedagógus és a pedagógia. Hangsúlyozta (a neveléstudós) a »Pedagógiai hősköltevény« különleges jelentőségét az adott társadalmi helyzetben [a tisztogatásra utal], s a művel való megismerkedést minden pedagógus számára ajánlatosnak tartotta.” (idézi Bakó és Bárdossy, 1988, 75.)

A fentiekből következik, hogy 1937–39 között, a halála előtti években Makarenko ezek szerint a Párt támogatója volt, olyannyira, hogy az új oktatáspolitikai implementálásában

tevékenyen részt vett, ám helyzetének megromlását mutatja, hogy az ukrainai politikai rendőrségi vezetés félreállításának idején elmenekült.

A fentebb említett tények nem, vagy csak igen nehezen illeszthetők be a későbbiekben felépített Makarenko-mítoszba,¹⁴ mivel itt két, egymást kizáró szempontról van szó. Az ország valamennyi iskolájában folyó nevelőmunka új céljainak és módszereinek elfogadtatásán dolgozó politikai marketing célja a mintaadás, a meggyőzés volt, ehhez igazították Makarenko szavait és tetteinek indítékát, ahogyan a fentebb említett Dobrohotov szavai mutatják. Ezzel magyarázható, hogy Makarenko életének a belügyi szervekkel való szoros együttműködését évtizedekig tudatosan homályban hagyták. Érthető, hiszen nehéz hősünket jámbor, gyermekszerető pedagógusként beállítani úgy, hogy vele együtt a rettegett és rémisztő erőszakszervezetre is ugyanaz a kedvező fény vetüljön. A másik szempont pedig annak a feltárása lenne, hogy valójában mi is történt Makarenko munka-kommunájában, miképpen alakult a feltehetőleg nyomós okkal otthagytott telep és a telepesek sorsa (valószínűleg a fiatalokú elitéltek általános intézménye lett belőle). Az ilyen-fajta, homályban hagyott elemek miatt Makarenko örökségében több a mítosz, mint a valóság (Alston, 1979). Sohasem könnyű dolog tisztán látni ebben a sötét és kavargó világban.

Makarenko a háború utáni Európában

Kétségtelen, hogy a szovjet érdekszférán belül nagyobb ismertségnek örvendett Makarenko, mint Nyugat-Európában, hiszen a megszállt és a totalitáriussá váló nemzetállamokban nagyobb hatékonysággal dolgozhattak az új politika implementálói, mint a többpártrendszerű, politikai tekintetben megosztott polgári demokráciákban. A nyugati, főként francia, olasz baloldali értelmiség, a kommunista pártok, a szakszervezetek és a baloldali pedagógus szövetségek meglepő összhangban, híven támogatták a szovjet politikát a hetvenes évekig, a moszkvai függőséget felmondó eurokommunista fordulatig.

A népi demokráciákban Makarenko tevékenységének és személyének promotálása a hidegháborús, Nyugat-Európa-ellenes általános kampány egyik eleme. Ekkor lett ismét ellenség a nyugat-európai pszichoanalízis, a pszichológia, a fejlődéslélektan, a genetika, a biológia és a reformpedagógia területe és művelői.¹⁵ És velük együtt mindaz és

A népi demokráciákban Makarenko tevékenységének és személyének promotálása a hidegháborús, Nyugat-Európa-ellenes általános kampány egyik eleme. Ekkor lett ismét ellenség a nyugat-európai pszichoanalízis, a pszichológia, a fejlődéslélektan, a genetika, a biológia és a reformpedagógia területe és művelői.

És velük együtt mindaz és mindazok, ami és akik valamilyen módon Nyugat-Európához kötődtek. A szovjet érdekszféra országaiban Makarenko lett a háború utáni uralkodó pedagógiai eszmék követendő példáinak egyike, az 1948–1956 közötti időszakban

Makarenkót „a szocialista neveléstan eredeti felhalmozása” jellegadó személyének mutatták fel (Gáspár, 1988. 6–87).

Műveit a korszak egyik meghatározó neveléstudósa emlékei szerint a pedagógusok egy része „lelkesedéssel és megrendüléssel fogadta” (Szarka, 1966. 1., idézi Gáspár, 1986. 7.).

mindazok, ami és akik valamiképpen Nyugat-Európához kötődtek. A szovjet érdekszféra országaiban Makarenko lett a háború utáni uralkodó pedagógiai eszmék követendő példáinak egyike,¹⁶ az 1948–1956 közötti időszakban Makarenkót „a szocialista neveléstan eredeti felhalmozása” jellegadó személyének mutatták fel (Gáspár, 1988. 6–87). Műveit a korszak egyik meghatározó neveléstudósa emlékei szerint a pedagógusok egy része „lelkesséssel és megrendüléssel fogadta” (Szarka, 1966. 1., idézi Gáspár, 1986. 7.).

A moszkvai akarat létének kétségtelen jele, hogy a szovjet érdekszférába vont népi demokratikus országok mindegyikében szinte egy időben adták ki Makarenko legismertebb művét. Nem ez volt az első, belügyekbe avatkozó szovjet oktatásügyi intervenció, hanem az egységes alsó- és alsó középfokú iskola eggyé szervezése, és moszkvai termék volt mindegyik országban a középosztályellenes, populista politika (Sáska, 2015b).

Az új ember kovácsa Bulgáriában 1947-ben,¹⁷ Romániában 1946-ban,¹⁸ Lengyelországban 1949-ben¹⁹ jelent meg. Magyarországon a Magyar-Szovjet Társaság kezdeményezésére²⁰ 1947-ben, Lányi Sarolta fordításában és Várkonyi Hildebrand tanulmányával adták ki.²¹ Valószínűtlen a véletlen egybeesés, hiszen mindegyik ország kommunista pártja kampányt szervezett a regény és a sztálini oktatáspolitikai népszerűsítésére. Mérei Ferenc ugyanezzel a szemlélettel ismertette Makarenko munkáját a Kommunista Párt lapjában, a *Társadalmi Szemlé*ben (Mérei, 1951).

A Mérei Ferenc vezette Országos Neveléstudományi Intézet *Értésítője* első számának szerkesztői (Vajda György Mihály)²² állásfoglalása helyezte el Makarenkót a neveléstudomány politikai és szakmai terében: a „haladó pedagógusok, élükön Makarenko-val, kezdettől fogva harcot folytattak a pedológusok hamis és antimarxista törekvései ellen, s a harcot a [szovjet] párthatározat végképp az ő javukra döntötte el” (ONI, 1949. 3.).

Az egységes Makarenko-kánon létrejöttében komoly eredményt ért el az OSZSZK Pedagógiai Tudományok Akadémiája Neveléstudományi és Történelmi Intézetének A. Sz. Makarenko Pedagógiai Hagyatékát Tanulmányozó Laboratóriuma által, hogy megkezdte a pedagógus összes, valójában válogatott műveinek kiadását.²³

A tartalmi szempontból gondosan szerkesztett hét kötetet magyarul is megjelentették. Az első kötetet, szépirodalmi műfajban íródott tanregényét, az orosz eredetiben a romantikus címet viselő *Pedagógiai költemény*t a tudományos kézikönyvek esetében megszokott módon tárgymutatóval látták el, vélhetően azért, hogy a kötelező továbbképzések előadóinak és hallgatóinak leleplező munkáját is segítsék. A szocialista közönségnevelés minden eleméről, technikájáról ekképpen könnyebben lehetett tájékozódni, ahogy az ellenség mibenlétéről is. A tárgymutatóban a szerkesztő E. N. Medinszkij és I. A. Kairov²⁴ feltüntette a pedológia ferdítéseit a 117., a 246–247., a 337–338., a 436., a 440. és az 519–521. oldalakon (Kairov és Medinszkij, 1956, 683.).

Makarenko könyvét a politikai tisztogatás eszközeként is használták, Magyarországon bizonyíthatóan. Makarenko tárgymutatóban kiemelt, ellenséget leleplező szavait vádpontként szegezte a Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége Mérei Ferencsel és az általa vezetett Országos Neveléstudományi Intézettel, a korábban említett Vajda György Mihállyal, a későbbi neves irodalmárral, valamint Ortutay Gyulával és a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériummal szemben, 1950 márciusában. A határozat szövegének jól tájékozott összeállítója a magyar viszonyokra ültette át Sztálin oktatáspolitikáját.

Makarenko, a pszichológus

A pedológiát, a pszichoanalízist érő politikai indíttatású, csinált vád (idealizmus és kozmopolitizmus) és az akkurátusan végrehajtott ítélet után a pszichológiának e tudományterülete megsemmisült, jellegadó művelőinek többségét ellehetetlenítették, némelyeknek a trockizmus vádjával kioltották az életét (Pléh, 2010; Kovai, 2016; Sáska, 2011). Ebből

tudható, hogy honnan eredt a probléma. Hült helyükre a Szovjetunió Kommunista Pártja jellegzetes ideológiai bázison nyugvó kultúrát teremtett; 1946-ban a logika és a pszichológia oktatásának elrendelésével megteremtették a marxista, materialista alkalmazott és elméleti pszichológiát, az előbbit a filozófiai intézetben, az utóbbit a tanárképzésben (Péter, 1954a. 71.). Az alapvetően élettani irányultságú pavlovi reflex-elmélet és a (sztálini értelmezésű) marxi filozófiából levezetett pszichológia képviselői ettől kezdve az idealista világnézet és a polgári filozófia szocialista alternatíváját képviselték.

Korábban, még a harmincas évek közepén a nyugati eredetű tudományos pszichológia területe fizikai és szellemi értelemben üressé vált, eképpen nagy lehetőség nyílt a naiv pszichológia előtt. Elvileg bárki lehetett hivatásos pszichológus, aki hétköznapi tapasztalataira építkezett (mint Makarenko is), ha úgy vélték róla, hogy rendszerkonform, vagy éppen halála után a politikai kurzus céljaihoz eszközként használható a tevékenysége.

A harmincas évek második felének oktatáspolitikai felfogása szerint a 'jó pedagógus' egyben 'jó pszichológus' is, érveik szerint a pedagógusnak a kommunista ember hatékony neveléséhez 'ismernie' kell a gyereket (Ewing, 2001). A gyermek nevelése és oktatása, az ehhez illesztett technika végletekig leegyszerűsített fiziológiai tételeken alapult, a Pavlovra hivatkozó politikai pszichológia vált kötelezően követendő modellé.

A 20. század elején az egymással vetélkedő Behtyerev és Pavlov reflex-felfogásából a hatalom a fiziológiai Nobel-díjas Pavlovot hirdette ki győztesnek és marxistának. A hatvanas évek Magyarországnak iskolai tankönyveiben is szerepelt a feltétlen és a feltételes reflex tétele, amely szerint a kutya etetésekor megindul a nyáleválasztása, amit az örökölt feltétlen reflex vált ki. Azonban, ha az etetéssel egyidőben csengő is megszólal, akkor egy idő után már a csengő hangjára is felgyülemlik a nyála, noha ételt nem is kapott az állat. Kialakult benne a feltételes reflex, amit, ha folyamatosan nem erősítenek meg, azaz elmarad a kondicionálás, a feltételes reflex kihuny.

Az emésztési kísérletek eredménye az iskolai alkalmazás lehetőségét csillantotta fel a társadalmi fejlődés irányítóiban. A reflexológia logikájára épített tanulásemélet született, ami a gyermekfejlesztés hatékonyságnövelését célozta meg, és vele együtt magával hozta a totális nevelhetőség pedagógiai optimizmusát. Makarenko optimizmusa a megjelenésre is kiterjed: a „fiatalság mindig szép, ha helyesen nevelődik, helyesen él, helyesen dolgozik és helyesen örvendezik” (idézi: Papp, 1977), mindez csupán a helyes nevelés kérdése, aminek a tartalma az 'objektív érték'. Ez a felfogás, gondolkodásmód azonos a vallásos gondolkodásmóddal: az érték axiomatikus, van, amit azonban fel kell kutatni, szolgálni, helyes (értékközpontú) pedagógiai módszerekkel terjeszteni. Éppen ezért kell küzdeni mindazzal, amit helytelen, mert értéktelen. Csakhogy esetünkben a helyes gondolkodás, a helyes életmód és munkakultúra és a helyes magatartás értékalapja nem metafizikai lényből fakad, hanem a kommunizmus utópiájából: gyakorlatilag az államot vezető személy akaratát igazolja.

Noha a kromoszómákhoz kötött örökletesség objektív voltát Mendel (1822–1884) borsó-kísérletei alapján többször megismételt, egymástól független kísérletekkel igazolták, a szovjet szocializmusban tudománytalannak tekintették munkásságát, mint August Weismann (1934–1914) megállapítását is: azt, hogy az öröklődés az ivar-, és nem a testi sejtekhez kötődik, következésképpen kizárt, hogy az élet során szerzett tulajdonságok öröklődjenek. Ugyanerre a sorsra jutott Thomas Hunt Morgan (1866–1945) is. Nem számított, hogy 1933-ban orvosi Nobel-díjat kapott, mivel a muslicák szabályozott szaporodása alapján kimutatta, hogy az öröklés hordozói, a gének a nemi kromoszómákon helyezkednek el. A szovjet tudománypolitika elutasító magatartásának a motívuma szerint ezen személyek eleve ellenségek, mert a kapitalista nyugati országok fiai voltak, továbbá kutatási eredményeik nem illeszkedtek az ember és a társadalom, a természet totális átalakíthatóságát hirdető szovjet szocialista eszméhez, vagy inkább ideológiához. Kétszeresen is a szovjet szocializmus ellenségeinek tekintették őket.

A szovjet politika eldöntötte az érvezredes vitát, hogy a növények, állatok és az emberek tulajdonságainak átörökítésében az életük során szerzett környezeti hatásoknak nagyobb szerepük van a nemi kromoszómákhoz képest. Állást foglaltak abban a kérdésben, hogy az embernek sincs veleszületett, örökletes tulajdonsága, hanem a társadalom alakítja ki karakterét. Következésképpen a környezeti hatást meg is lehet szervezni, ez a sztálini dogma nemcsak a nevelés fontosságát emelte ki, hanem ez lett főként a növénynevelés módjának az ideológiai alapja (Fáry, 2017. 147–169.).

A Szocialista Munka Hőse (1945), a Lenin-rend birtokosa, az Állami Sztálin Díj háromszoros (1941, 1943, 1949) kitüntetettje, Trofim Gyenyiszovics Liszenko (1898–1976)²⁵ élete végéig tagadta a 'burzsoá érdekeket szolgáló' idealista és metafizikai Mendel, Morgan, Weismann öröklésre vonatkozó, többszörösen igazolt megállapításainak érvényességét (Liszenko, 1948. 10–17.). A környezeti hatások meghatározó erejét és tényét az iskolázatlan, tapasztalati alapon növénynevelő Ivan Vlagyimirovics Micsurin (1855–1935) eredményével és Marx materializmusával igazolta. Malthus a népességnövekedés magas és az élelmiszertermelés alacsonyabb üteméből levont riasztó következtetése eleve reakciós volt a jólétet, a bőséget és a töretlen fejlődést ígérő ideológia közegében. Ezért is fogadta Sztálin örömmel a hatalmas terméshozamú ágasbúza létrehozásának ígérését, és ugyanezért fordult Liszenko felé bizalommal Hruscsov, aki bőtermésű kukoricafajtát ígért (Bereczkei, 1998).

Témánk tekintetében mellékes, hogy mennyiben volt igazolható Liszenko tétele (egyáltalán nem), e helyen nem is fontos, hogy e képtelen nézet mennyiben vetette vissza a mezőgazdaság termelőképességét, mennyiben paralizálta a szovjet genetikai gondolkodást, és a mendelizmus hány képviselője került munkatáborba (Fáry szerint ezren). Számunka a messzire ható központi politika mechanizmusa az érdekes: az, hogy a Szovjetunió Kommunista (bolsevik) Pártjának Központja előzetesen jóváhagyta Liszenko a Mezőgazdasági Akadémia 1947. évi ülésén a Mendel–Morgan–Weismann-genetikát kiátkozó előadásának a szövegét (Liszenko, 1948. 128.). Ezek szerint Liszenko a hatalom bábja és egyben kegyence is volt, a sztálinizmus és a liszenkoizmus kölcsönösen feltételezi egymást.

A környezeti hatások vitathatatlan elsőbbségét megállapító, pártos álláspont a neveléstudományban is érvényesült. A hivatalos pedagógiai felfogás azonosult a tudatosan tervezett környezeti hatások átütő erejét képviselő liszenkói irányzattal, axiómának tekintette, hogy az ember 'tisztá lappal' jön a világra, elhanyagolható mértékű a genetikai meghatározottsága (Johnson, 2010. 546–547.).

A környezeti hatások vitathatatlan elsőbbségét megállapító, pártos álláspont a neveléstudományban is érvényesült.

A hivatalos pedagógiai felfogás azonosult a tudatosan tervezett környezeti hatások átütő erejét képviselő liszenkói irányzattal, axiómának tekintette, hogy az ember 'tisztá lappal' jön a világra, elhanyagolható mértékű a genetikai meghatározottsága (Johnson, 2010. 546–547.).

A tiszta lapra bármi írható, s aki ezt tagadja, az nem hisz sem az ember átalakíthatóságában, sem abban, hogy a hosszú ideje elmaradott országból az egyenlők és jólétben élők országa felépíthető. Ebből fakadóan az objektív genetikai korlátokról szóló állítások nem is lehetnek igazak, éppen ezért a kártékony tévtanok terjesztése káros, sőt bűnös, tiltandó tevékenység.

A tiszta lapra bármi írható, s aki ezt tagadja, az nem hisz sem az ember átalakíthatóságában, sem abban, hogy a hosszú ideje elmaradott országból az egyenlők és jólétben élők országa felépíthető. Ebből fakadóan az objektív genetikai korlátokról szóló állítások nem is lehetnek igazak, éppen ezért a kártékony tévtanok terjesztése káros, sőt bűnös, tiltandó tevékenység.

A kondicionálás sikere a nevelés és az oktatás hatékony módszereinek kidolgozásától és helyes alkalmazásától függ. A személyi kultusz éveinek érvrendszerében minden arról szólt, hogyan semlegesíthetők az iskolán kívüli világból érkező káros hatások, s nem volt már akadálya, hogy pedagógiai munkával a gyermek gondolkodását, tudását olyanná formálják, amelyet az államérdek kíván.²⁶ Ez adta a helyes nevelés tárgyát.

A pedagógiai optimizmus megalapozottságát materialista lélektani tételekkel legitimálták a tudományos szocializmus alapján vezetett országban, a tévedés lehetőségét eleve kizárva, fejlesztő kísérletekkel igazolták a kondicionáláson alapuló módszer alkalmazhatóságát. Ezekre az eredményekre hivatkozva a szocialista neveléstudomány igazoltnak látta, hogy a pszichológia eredményeire támaszkodó oktatás-nevelés mindenható szerepet játszik a gyermek fejlesztésében. Sztálin halála után azonban a tudományosság politika szabta kritériumai megváltoztak, a korábbi felfogást már elméleti torzulásként és vulgarizáló tendenciaként értékelték²⁷ (Salamon, 1977. 99.), mindettől függetlenül azonban tovább keresték a személyiség fejlesztésének helyes és objektív útját, módját.

Az ember, a gyermek személyiségének kialakítása, végső soron fejleszthetősége az államszocializmusban eminens ügy, hiszen az elmaradottság felszámolása, a szocialista társadalom eredményes építése ezen is múlik. A hetvenes évek végén Salamon Jenő, az ELTE Fejlődépszichológiai Tanszékének vezetője fejtette ki a Nagy Októberi Forradalom 60. évfordulóján tartott tudományos ülészakán: be kell bizonyítani, hogy az „ember sokkal intenzívebben fejleszthető, mint azt korábban bárki is elképzelhette” (Salamon, 1977. 97.). A nevelépszichológia továbbra is az államérdek szerint cselekedett a többféle elméleti koncepciót megengedő posztsztálini időszakban.

A személyi kultusz alatt felépített Makarenko-mitosz elemévé vált a pedagógiai optimizmus hirdetése, az ember intenzív átformálhatóságának a hite, amit a kurzus Anton Szemjonovics rendkívüli pszichológiai éleslátása bizonyítékának tekintett.

1949-ben V. N. Kolbanovszkij a *Szovjetszkája Pedagogika* 3. számában *Makarenko mint pszichológus* címet viselő tanulmányában kijelenti, hogy Makarenko „pszichológiai éleslátással felismerte [...] a régi pszichológia teljes alkalmatlanságát arra, hogy feltárja az emberi személyiség lényegét és megmutassa megváltoztatásának útjait, ami pedig a pedagógia legfontosabb feladata [...] Visszautasítva a régi pszichológiát, mint olyan tudományt, amely alkalmatlan arra, hogy a pedagógia gyakorlati feladatait megoldja” (idézi: Snyirman, 1951).

Nem lehet kétségünk afelől, hogy tudatos politikai marketing az, amit a *Szovjetszkája Pedagogika* Makarenkónak tulajdonított, de ennek nem mond ellent, hogy maga is hitt egy-egy kommunár jellemének megváltoztatásában, a gyermekvédelmi kényszernevelés közegében.

A robbantás elmélete

Makarenko erőnyeit foglalja össze a közelebről nem ismert I. Sz. Petruhin neveléstudós az *Maladaja Izvetija* lapban. Elsőnek az „új iránti érzékét” emeli ki, másodjára „a kommunista viselkedés készségeinek nevelését”, harmadjára a „kommunista humanizmus” megvalósítását, majd a „gyermekközösség nevelőerejének” erősítését és végezetül a „robbantás” elméletét (Petruhin, 1953, 96.). Hagyjuk másokra az elsőként említett állítások jelentésének feltárását, maradjunk az utolsóként említett innovációnál.

Az államszocialista berendezkedés, mint valamennyi totalitárius állam, hatékony működése az állampolgárok fegyelmezett magatartásán (is) alapult. A társadalom tagjai szorosan követik a jogszabályokat, betartják az erkölcsi normákat, azonosulnak az állam célkitűzéseivel. A pedagógia, a népművelés célja az öntudatos, akár önfeláldozó, önként vállalt fegyelmű emberek nevelése, akik elfogadják, hogy egyéni szempontjaikat alá kell vetniük iskolájuk és tágabb közösségük érdekeinek, csoportjaik pedig minden esetben elsőbbséget kell, hogy adjanak a társadalmi szempontoknak, azaz az államérdeknek, amelyet a párt ismer fel, képvisel és érvényesít. A meggyőzően kívül kényszerítik a helyes iránytól eltérő egyéneket hibás magatartásuk felhagyására, mert az ösztársadalmi érdekeket veszélyeztetik (Polyák, 1999), s beilleszkedőkkel kell formálni őket. A kényszerítő, nevelő eszközök egyike a „robbantás” módszere.

Makarenko (vagy a műveinek kiadója) Sztálin totális államában a robbantást mint az ösztársadalmi szükséglethez igazítható személyiség alakításának alkalmas módszerként, valamennyi gyerek átnevelésének, a fegyelem megteremtésének általánosan használható technikájaként állította be (Makarenko, 1949a, 1949b, 1949c). Azt látom, hogy a kényszernevelés intézményeiben uralkodó viszonyokat, amelyekben Makarenko élt, és amelyeket pedagógiai módszereivel maga is alakított, az ország egészére is érvényesnek emelték és alkalmazhatónak tekintették a politika formálói. Ez lett a szovjet típusú szocialista nevelésemélet egyik alapvetése 1940 után, a másik pedig a kondicionálás.

Később, a hatvanas években, a sztálini korszak normáira utalást sem téve, Pataki Ferenc fejti ki a robbantás módszer technikáját, szociálpszichológiai nyelven, szakmai-leíró stílusban, mintha értékmentes dologról lenne szó.: „a robbantás [...] módszer [...] arra szolgál, hogy meggátolja a defektív viszony kifejlődését és akuttá válását. Segítségével azt kívánjuk elérni, hogy az egyén többé-kevésbé súlyos személyes megrázkódtatás vagy pozitív színezetű érzelmi megrendülés árán rádöbbenjen korábbi indítékainak, távlati és egész magatartásának társadalmi és közösségi magatartásának lehetetlenségére”. Ez a pedagógiai módszer felrobbantja „azokat a viszonyokat, amelyek a korábbi *eltorzult személyiség* (kiemelés tőlem, S. G.) beállítottságát alkották” (Pataki, 1966, 506.). Ezáltal a helyes irányba fordul a személyiség, a kontrollált, irányított szocialista társadalom viszonyai közé illeszkedve.

A Pataki Ferenc által lefestett 'társadalmi és közösségi magatartás lehetetlensége' valójában a Kádár-korszak hatvanas években uralkodó neveléstudományának, nevelés-
lélektanának a politikai értékrendje.. A pedagógiai cselekvés értéktartalma empirikusan azonos a létező államszocializmussal, amelyben a robbantás kivitelezőjének természetes munkaeszköze a korlátlan autoritás. A 'normális viszony' egy majdani, soha meg nem valósuló társadalom megelőlegezését jelenti, metafizikai állítás csupán, ami a hetvenes évek elején már mosolyt váltott ki a fiatalok körében.

A diákságban a helyes „társadalmi és közösségi magatartás” kialakítása az évtized végére reménytelennek tűnt a háború után született generációkban, vele együtt Makarenko mintája a gyakorlatban követhetlenné vált. Megváltozott az idő, olyannyira, hogy a hetvenes évek végén a Szovjet Neveléstudományi Akadémia alelnöke, Makarenko és a hrucsovi korszak új értelmezésében, a kommunista nevelés tartalmát kibontó Szuhomlinszkij (1918–1970) örökségét (válogatott írásai: Szuhomlinszkij, 1975) helyezte el a neveléstörténeti tanulságok közé. Erről a Nagy Októberi Szocialista Forradalom 60. évfordulója alkalmából, az ELTE BTK Neveléstudományi és Lélektani tanszékcsoportja tudományos ülészekén Szarka József (az Országos Pedagógiai Intézet igazgatója és 1978-tól a Neveléstudományi Tanszék vezetője) előadásából értesülhetünk (Szarka, 1977. 18.). Makarenko formálisan ekkor veszítette el állami és oktatáspolitikai aktualitását, monolit értelmezését, a pedagógia világában az egységes megítélése végképp feldarabolódott.

A hatvanas évek végén azonban még élt az a felfogás Magyarországon, hogy a pedagógus alkalmazásában a „robbantás” módszer olyan erős élményt vált ki a tanítványában, amely visszaállítja a gyermek a kollektívához való normális viszonyát (Illésné, 1969. 504.).

Még a rendszerváltás után megjelent főiskolai kriminálpedagógia olvasókönyv is azt közli: Makarenko az „ún. »robbantásos« módszer alkalmazását kizárólag »átnevelési« eljárásnak tekintette. E módszer lényege, hogy a nevelő pedagógiai céltudatossággal pszichikus konfliktust hoz létre, azzal a reménnyel, hogy hatására a torzult személyiség tulajdonság dehonesztálódik, elveszíti érvényesülési feltételeit, meggyengül pszichés stabilitása” (Mankó, 2001).

A helyzet és a módszer több szempontból is visszás. Makarenko szövegét olvasva kézenfekvő, hogy a puha, a lélektani sokk módszertanát a durva sokk: a fizikai erőszak (a pofon)²⁷ elutasításaként mutatta be. Csakhogy az állami és pedagógiai szaksajtó a fizikai terror dermesztő éveiben harsányan éljenezte a pedagógiai kommunista humanizmus e magas fokát. Feltűnő azonban, hogy a neveléstudomány korabeli vagy hatvanas évekbeli orgánumai – ismereteim szerint – sehol sem számoltak be sikeresen alkalmazott „robbantásról”, csak a módszertanáról (Gmurman, 1963. 164–165.).²⁹ Talán azért, mert az efféle kísérletek eredménye ritkán üdvözítő, vagy pedig azért, mert e módszer politikai üzenete – a posztsztálini szocializmusban rendszerszintű terror nincs – fontosabb volt, mint a robbantás eredményessége.

Tudjuk, hogy a belügyi rendőrség gyermekvédelmi intézményének módszerét változtatás nélkül követendő példaként ajánlotta a neveléstudomány az ország valamennyi iskolájának. A kriminálpedagógiai eszköztár univerzális használata az államszocialista ország kultúrájának éppúgy a része, mint a terror alkalmazása a sztálini korban. Azt hiszem, hogy a Makarenkóról kialakított humanista és a sztálinista kép kettőségének a magyarázatát találtuk meg.

Míndezen mellett a posztszocialista korszakban többnyire elvetett eszme az emberek átnevelésének gondolata, azonban néhány forrás alapján úgy tűnik, hogy csak a kriminálpedagógia, illetve a gyermekvédelem területén fennmaradt a sztálini kontextusból kiemelt makarenkó-i metódus öröksége. Itt él tovább a „robbantás módszer”, eufemisztikusan „hirtelen” vagy „közvetlen ráhatás” néven (Nemeh, 2016).

Napjaink uralkodó álláspontja határozottan elutasítja a robbantás vagy a hirtelen pedagógiai ráhatás módszerét. Víg Sára szíves közlése szerint a következetesség, megértés, megértetés a ma üdvözítő nevelés irányelvei, ami kizárja a hirtelen, azaz a váratlan ráhatást, ami elsősorban lefagyást, frusztrációt vált ki, a későbbiekben pedig agressziót okoz. A gyermekvédelemben és a kriminálpedagógia területén ma a preventív eszközök használata, és ezek hosszú távú, kiszámítható alkalmazása a pedagógiai gondolkodás fő iránya.

Munka és iskola

A kényszermunkatáborok és a sztálini értelmezésű szocialista munkaiskola szervezeti eleme a Makarenko nevéhez kötött munka-kommunában találkozott: a diákok – vagy ahogy őket nevezték: a kommunárok (Hillig, 2002) – a telepük, a lakóhelyük és a munkahelyük közötti utat futva tették meg (Tyer-Gevondjan, 1952). Az tudható, hogy a gyakorlatias termelőközpontú irányítás és az elvi pedagógiai szempontok párharcában a pedagógia mindig a vesztesek sorsa jutott.

A gyárban a FED márkájú (Feliksz Edmundovics Dzerzsinszkij, a politikai rendőrség, a Cseka első vezetője) fényképezőgépet és elektromos fűtőt állítottak elő az állami neveltek. Az osztagokat, a kommunárok szűkebb közösségét a gyári termelés logikája

szerint alakították ki. Ahány műhely, ahány műszak, annyi osztagba szervezték a nevelés alanyait (Pataki, 1966. 133.). Ez a szervezési mód sohasem került be a későbbi közösségi nevelést igénylő poszt sztálini, de az eszmei kontinuitást fenntartó szocialista pedagógiai kánonba.

A termelő munka – öngazgató kommuna rendszerben Makarenko funkcionális szerepe a hatékony gyermekmunka háttérének a megteremtése volt, amit ő az adott körülmények között nehezen viselt el. Kettős, vagy inkább párhuzamos világokban élt: humanista ideákról, autonómiáról, a nevelők és növendékek természetes közösségéről, az együttműködésen épülő önkormányzatról beszélt (Trencsényi, 1988. 5.). A pedagógia, a tág értelemben vett iskola, a nevelés elsőbbségét hangoztatta, szavai szerint a Dzerzsinszkij munka-kommunában teljes az önellátás, nem szorulnak a külvilágra. Minden együtt van: az igazi tízosztályos középiskola, a színház, a gazdag könyvtár, sőt még a melegház is, ahol a kommunát díszítő virágokat gondozzák a kényszerneveltek, ezeken kívül a szellemi és a fizikai tevékenység egyenragúságát garantáló két üzem. Ebben a nevelésorientált intézményben Makarenko szavai szerint Marx szellemében már nem az elidegenedett, egyoldalú, hanem a mindenoldalúan fejlett ember nevelődik, hiszen zárt rendszer alkot az oktatás, a színjátszás, a kertészkedés a termelőmunkával, valamint a test fejlesztésével (Csepeli, 1972. 26.). A valóságban azonban az előállítandó fényképező- és fűrógép megsabott teljesítése élvezett megfelelőbbhez-tetlen elsőbbséget, a jóságos és humanista pedagógiai szavak elfedték az avatatlan és a naivan hívő szemek elől az egészen más racionalitáson alapuló valóságot.

Makarenko szavai azonban nagyon súlyosak, amikor a nevelőközösség társadalmi közegét írja le. A 'nevelés célja' kifejtése közben említi meg, hogy az egyén a szocialista közösség foglya, mint írja: a „Szovjetunióban *nem létezhet egyén közösségen kívül* [kiemelés tőlem, S. G.], és ezért nem lehetséges elkülönült egyéni sors, egyéni út és boldogság sem, amely szembeáll a közösség sorsával, boldogságával” (Makarenko, 1985. 133.). Az egyént totálisan ellenőrző sztálini állam gyakorlatának nevelésfilozófiai leírását kapjuk. A realitásokat nézve igaza lehet Makarenkónak, hogy a telepi nevelésnek és a gyári termelési logikának a szerves egysége teremt fegyvelmező közösséget, amiben élni jobb lehetett, mint a gyermekbandák veszélyes és rémisztően kegyetlen világában. Ez a humanizmus kerete, aminek Sztálin országában a tények ismeretében valóban van realitása, azonban a kommunista utópiában nehéz számára helyet találni. A tények elhallgatásának mindig

*A termelő munka – öngazgató kommuna rendszerben
Makarenko funkcionális szerepe a hatékony gyermekmunka háttérének a megteremtése volt, amit ő az adott körülmények között nehezen viselt el. Kettős, vagy inkább párhuzamos világokban élt: humanista ideákról, autonómiáról, a nevelők és növendékek természetes közösségéről, az együttműködésen épülő önkormányzatról beszélt (Trencsényi, 1988. 5.). A pedagógia, a tág értelemben vett iskola, a nevelés elsőbbségét hangoztatta, szavai szerint a Dzerzsinszkij munka-kommunában teljes az önellátás, nem szorulnak a külvilágra. Minden együtt van: az igazi tízosztályos középiskola, a színház, a gazdag könyvtár, sőt még a melegház is, ahol a kommunát díszítő virágokat gondozzák a kényszerneveltek, ezeken kívül a szellemi és a fizikai tevékenység egyenragúságát garantáló két üzem.*

nyomás okai voltak a totalitárius rendszerekben. Ebben a társadalmi és politikai légkörben elégitette ki Makarenko a sztálini munkaerőszükségleti elvárásokat is, alátámasztotta tervével és érveivel a nevelés szocialista ideológiáját, az iskolai közösségek szervezési módját. Erre használták Makarenko személyét és módszerét, nemcsak utólag.

A gyermeknevelésben, még a hatvanas évek elején is mintaadó politikai rendőrség szerepe 1935 után tovább erősödött. Ez év áprilisában a Szovjetunió és az Össz-Ukrajnai Tanácsok Központi Bizottsága határozatot hozott a „fiatalkorúak bűnözése elleni küzdelem”-ről. E határozat alapján állították fel a Fialat Bűnelkövetők osztályát – alighanem az NKVD munkatábor osztálya részeként, amelynek élére nagy hatalommal a harkovi Dzerzsinszkij kommunából hősünk került. E központi bizottsági határozat szellemét jól érzékelteti, hogy már a 12 éves korú bűnelkövetőket is halálbüntetéssel lehetett sújtani, az enyhébben elítéltek neveléséről az NKVD Fialat Bűnelkövetők Osztálya gondoskodott (Abarinov és Hillig, 2000).³⁰

A munkaiskola és a büntetés-végrehajtás tábora közötti szervezeti rokonság tényére, a két terület közös kultúrájára világít rá Gmurman egy Makarenkónak tulajdonított idézete a *Fegyelem az iskolában* címen 1963-ban magyarul is kiadott könyvében. Makarenko pedagógiai célú büntetés-technikája megválasztásának elvét „a forradalmi tisztaság, a párthoz való hűség, az erkölcs és a kiemelkedő forradalmár” sztálini kor szimbóluma, Dzerzsinszkijtől vette át, vélhetően 1935 és 1937 között. A Cseka vezetője szerint „csak az az eszköz javíthatja meg a vétkest, amely tudatosítja benne, hogy helytelenül cselekedett, hogy másképp kell élnie és cselekednie” (Gmurman, 1963. 165.). A sztálini kor szelleme jelenik meg itt a konszolidáló Kádár-rendszer első éveiben kiadott mértékadó munkában.

Makarenko tettei, habitusa, írói munkássága tette lehetővé, hogy a látszat és a valóság közé Patyomkin-falat húzzon a politikai marketing és a propaganda jellegű államszocialista neveléstudomány.

A mítosz fakulása

A ’munka és közösség’ a sztálini időszakban már alapvetően más lényegű volt, mint a forradalom utáni Lunacsarszkij-időszak munkaiskolájának világa, aminek az a bűne, hogy „nem tudott szabadulni néhány divatos elméleti hatástól (freudizmus, eugenika, morganizmus)”, miképp a kultusz kezdete után harminc évvel kiadott magyarországi *Pedagógiai Lexikon* leszögezte (Nagy, 1978. 478.). A sztálinizmus a legitim szocialista neveléstudomány eszmevilágában a hetvenes évek második felében még élt és hatott. Olyannyira, hogy a hatvanas évek közepének gazdasági és oktatáspolitikai fordulatának az idő szerinti konzervatív, baloldali ellenzéke a Makarenko képviselte értékeket tartotta mérvadónak (Sáska, 2018), egészen a rendszer összeomlásáig.³¹

A politechnikai oktatási reform teljes visszavétele és a tudat formálását elutasító, azaz a sztálini szocializmus-moddellel szakító, piaccgazdaságot építő, az ideológiát háttérbe szorító politikát rövid életűnek tartották, s Makarenko általuk megismert – hamis – pedagógiai modelljét időtállóbbnak és a maguk részéről helyénvalónak tekintették (Bakó, 1988. 167–174.). Székely Endréné jelentette ki, hogy a reformerekkel szemben „zöld utat [...] a marxista pedagógiának [...] lehetőséget kell adni a „néppel összeforrott pedagógusok és pedagógusok alkotó kezdeményezéseinek” (Székelyné, 1966. 47., idézi: Bakó, 1988. 169.). A szerző vélhetőleg arra az ismeretlen számú pedagógusra gondolt, akik – Szarka József már idézett szavai szerint már a negyvenes években – izgatottan és megrendülten olvasták Makarenko műveit. Szokolszky István megfogalmazásában: „...a makarenkói életmű aktualitását azon a címen sem lehet vitássá tenni, hogy a jövő pedagógiája, és majd csak a szocializmus fejlettebb fokán válik igazán időszerűvé, amikor az iskola-internátusok³² lesznek a tipikus nevelőintézmények, bennük műhellyel,

vagy hozzájuk kapcsolt tüzemmel” (Szokolszky, 1965. 2.). Mindez, Amartya Sen szavaival szólva, objektív illúzióknak bizonyult.

Makarenko életműve azonban a tények ismerete nélkül is hamarosan elveszítette az aktualitását, a szocializmus nem érte el a fejlettség azon fokát, amelyben efféle kollégium–iskola–termelőműhely együttesek létrejöttek volna, sőt a munkaiskola koncepciója, és vele együtt a politechnikai oktatás megvalósítása már a hatvanas évek közepén lekerült a napirendről (Sáska, 2018. 34.), csalódást okozva az első generációs szocialista neveléstudományos értékrend meggyőződéses híveinek (Tatai, 1999).

Míg a sztálini szocializmusban Makarenko személye az aktuális ágazati hősök cserélődő arcképcsarnokába került, az öröklés tényét, Mendel genetikáját tagadó, az örökletesség válónak tartott, tudatosan szabályozott környezeti hatásokkal hatalmas bűzatermést ígérő növénynemesítő Liszenko (Gordin, 2012) az egy műszak alatt 227 tonna szenet fejtő Sztahanov (Siegelbaum, 1990) és a téglaszállító szalag és a falazás hőse, Maximenko mellé. Arcképe és cikkei a *Pravdá*ban jelentek meg, Lenin háttérbe szorított özvegyével, N. K. Krupszkájával, és a Sztálin-báb M. I. Kalinyinnal együtt. E három utóbbi, példaképnek állított ember arcképe díszítette a birodalom iskoláinak falait.

Arcképüket időközben másokéra cserélték, Makarenko pedagógiai örökségét, ahogyan korábban idéztük Gáspár László szóhasználatát, a „szocialista neveléstant”, első, és részben a második generációja a végeredményt nézve mérsékelt sikerrel tudta megőrizni³² az 1968 óta, Gáspár kifejezésével élve, tartósnak bizonyuló „értékátrendezés” időszakában.³³

Makarenko megismerhető párhuzamos világai közül elsősorban a szocialista állam gyakorlatának elemzését mellőző szocializmus-kommunizmus utópiája, benne a jobb jövőt hordozó szocialista nevelőiskola megteremtésének a vágya élt tovább utókor egyre szűkülő köreiben. E metafizikai-utópisztikus elem transzformálódott a társadalomtól, a politikától független szakmai ideológiává, ahogy a tértől és időtől függetlenül kiválasztott példaképet építő pedagógiai célzatú munkák alkotóival igen gyakran megessik; a laikus közbeszédben azonban csupán egy-egy rosszul idézet anekdota maradt meg Makarenko munkásságából.

Köszönetnyilvánítás

Itt köszönöm meg Lukács Péter és Trencsényi László észrevételeit és a források pontosításához nyújtott segítségüket.

Irodalom

- Alston, P. L. (1979). Landmarks in the Literature: Super Soviet Pedagogue. *New York University Education Quarterly*, 10(4), 28–32.
- Abarinov, A. & Hillig, G. (2000) *Die Versuchung der Macht. Makarenkos Kiever Jahre (1935–1937)*.
- Bakó Gyöngyi (1988). Iskolareform és Makarenko reneszánsz (1957–1967). In Gáspár László (szerk.), *A Makarenko-hatás magyarországi történetéhez*. Művelődési Minisztérium. 89–174.
- Bakó Gyöngyi & Bárdossy Ildikó (1988). A Pedagógiai Hősöktemény fogadtatásáról. *Magyar Pedagógia*, 88(1), 74–82.
- Bakonyi Pál (1998). A makarenkói hagyatékrol Nyugaton és Keleten – Újabb tájékozódás külföldi Makarenko-kutatásokról. *Új Pedagógiai Szemle*, 48(9), 81–88.
- Balabanovics, J. Z. (1963). *Anton Semenovich Makarenko: Cselovek i pisatel’*. Moskovskiy rabochiy.
- Bereczkei Tamás (1998). Tudás és hatalom: a Liszenko-ügy. *Természet Világa*, 129(3), 119–122.
- Bergen, Jr. T. J. (1997). More Myth Than Model in the Soviet Union: Anton S. Makarenko. *Journal of Thought*, 32(2), 47–56.
- Byblok, M. (1998). A. Makarenko és a lengyel pedagógiai Olimposz. In Petrikás Árpád (szerk.),

- Makarenko hagyatéka és az embernevelés kérdései a XX. század fordulóján. Nemzetközi Makarenko Fórum '98. Kézirat gyanánt: Széchenyi Általános Iskola, Miskolc, 17–23.
- Byblok, M. (1990). *Inny Makarenko: krytyczna analiza dzialalności, rozwój myśli pedagogicznej i zastosowanie w ZSRR*. Uniwersytet Mikołaja Kopernika,
- Conquest, R. (1989). *A nagy terror*. AB Független Kiadó.
- Csepeli György (1972). Új Makarenko-dokumentumok. *Valóság*, 15(10), 24–39.
- Edwards, R. (1991). *A. S. Makarenko's General Educational Ideas and Their Applicability to a Non-Totalitarian Society*. Loyola University Chicago, Dissertations 2755. https://ecommons.luc.edu/luc_diss/2755 Utolsó letöltés: 2020. 01. 16.
- Ewing, T. E. (2001). Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936 Denunciation of Pedagogy. *History of Education Quarterly*, 41(4), 471–493. DOI: 10.1111/j.1748-5959.2001.tb00095.x
- Fáry Miklós Gábor (2017). A liszenkoizmus előzményei, tüdőklése és bukása és utólete napjainkig a magyar növénygenetikában. *Debreceni Szemle*, 25(2), 147–169.
- Froese, L., Hillig, G., Weitz, S. & Wiehl, I. (1976–78, 1982, szerk.). *Makarenko, Anton. Gesammelte Werke. Marburger Ausgabe*. Otto Maier Verlag (Band 1., 2., 7., 9., 13., 1976–1978), Klett-Cotta (Band 3., 4., 5., 1982).
- Gáspár László (1988). A szocialista neveléstan eredeti felhalmozása (1947–1956). In Gáspár László (szerk.), *A Makarenko-hatás magyarországi történetéhez*. Művelődési Minisztérium. 8–89.
- Gehring, T., Bowers, F. B. & Wright, R. (2005). Anton Makarenko: The „John Dewey of the U.S.S.R.”. *Journal of Correctional Education*, 56(4), 327–345.
- Gmurman V. J. (1952). Makarenko – a kiváló marxista pedagógus. In Illés Lajosné (szerk.), *Közoktatástügyi tájékoztató*. 1952. január, XIX. füzet. KM. Titkárság Tájékoztatói és Sajtóosztály, sokszorosítás. 12.
- Gmurman, V. J. (1963). *Fegyelem az iskolában*. Tankönyvkiadó.
- Gordin, M. D. (2012). How Lysenkoism became pseudoscience: Dobzhansky to Velikovskiy. *Journal of the History of Biology*, 45(3), 443–468. DOI: 10.1007/s10739-011-9287-3
- Hillig, G. (1980). Die Verbreitung der Werke A. S. Makarenkos ausserhalb der Sowjetunion. *Pädagogische Rundschau*, 34(11), 745–753.
- Hillig, G. (1995). Makarenko and Stalinism. Comments and reflections on a controversial topic. (*Opuscula Makarenkiana*, Nr. 16.) Makarenko-Referat, 1–22.
- Hillig, G. (1998). Makarenko im Jahr des „Großen Terrors”. In *Opuscula Makarenkiana*, Nr. 21. Makarenko-Referat, 1–100.
- Hillig, G. (2002). A. S. Makarenko and the Bolshovo Commune. *Russian Education & Society*, 44(9), 75–92. DOI: 10.2753/res1060-9393440975
- Hollander, P. (1996). *Politikai zarándokok. Nyugati értelmiségiek utazásai a Szovjetunióba, Kínába és Kubába 1928–1978*. Cserépfalvi Kiadó.
- Illés Lajosné (1969). A szovjet pedagógia fejlődése. In Chmaj, L. (szerk.), *Utak és tévutak a huszadik század pedagógiájában*. Gondolat Kiadó. 467–553.
- Johnson, P. (2010). *Értelmiségiek*. Európa.
- Kling, D. (1999). *A retusált történelem. A fotográfia és a művészet meghamisítása Sztálin birodalmában*. PolgArt.
- Kovai Melinda (2016). *Lélektan és politika. Pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban, 1945–1970*. KRĠ–L'Harmattan.
- Liszenko, T. Gy. (1948). *A biológiai tudomány állásáról*. Tudomány és Haladás sorozat, 21. sz. Szikra.
- Makarenko, A. Sz. (1949a). A fegyelem. In *Makarenko, A. Sz.: Válogatott pedagógiai tanulmányok*. Új Magyar Könyvkiadó. 271–280.
- Makarenko, A. Sz. (1949b). Az egyéni ráhatás pedagógiája. In *Makarenko, A. Sz.: Válogatott pedagógiai tanulmányok*. Új Magyar Könyvkiadó. 116–139.
- Makarenko, A. Sz. (1949c). Fegyelem és fegyelmezés, büntetés és ösztönzés. In *Makarenko, A. Sz.: Válogatott pedagógiai tanulmányok*. Új Magyar Könyvkiadó. 92–115.
- Makarenko, A. S. (1951). *The Road to Life. An Epic of Education. Vol. 1–3*. Foreign Languages Publishing House.
- Makarenko, A. S. (1953). *Learning to Live. Flags on the Battlements*. Foreign Languages Publishing House.
- Makarenko, A. Sz. (1965). A nevelés célja. In Pataki Ferenc (szerk.), *A. Sz. Makarenko nevelésméleti művei. I–II*. Tankönyvkiadó. 318–329.
- Makarenko, A. Sz. (1985) A nevelés célja. In Dr. Petrikás Árpád, Dr. Papp János & Vecsey Beatrix (szerk.), *Pedagógiai Szöveggyűjtemény. I. köt.* KLTE Neveléstudományi Tanszék. 125–135.
- Malinin, V. I. (1994). Makarenko and Stalinism. *Russian Education & Society*, 36(8), 61–75. DOI: 10.2753/res1060-9393360861
- Mankó Mária (2001). *Kriminálpedagógiai alapok. Olvasókönyv*. Berzsenyi Dániel Főiskola.
- Medinszkij, E. N. (1950). *Makarenko élete és pedagógiája*. Hungária Könyvkiadó.
- Mérei Ferenc (1947). Makarenko: Az új ember kováca. *Társadalmi Szemle*, 2(11), 828–830.
- Nagy Sándor (1978, szerk.). *Pedagógiai Lexikon. III. kötet*. Akadémiai Kiadó.

- Nemeh Diána (2016). Anton Szemjonovics Makarenko munkássága. *Tani-tani Online*, március 12. http://www.tani-tani.info/anton_szemjonovics_makarenko_munkassaga Utolsó letöltés: 2021. 01. 10.
- Ognyev, Ny. (1968). *Kosztja Rjabcev naplója*. Európa.
- Orosz Lajos, Kairov, I. A., Medinszkij, E. N. & Székely Endréné (1955–1956, szerk.). *Makarenko művei, I–VII*. Akadémia Kiadó – Tankönyvkiadó.
- P.F. [= Pataki Ferenc] (1972). Előszó. In Csepeli György, *Új Makarenko-dokumentumok. Valóság, 15(10)*, 24–39.
- Papp János (1977). *A pedagógiai optimizmus Makarenko munkásságában*. Separatum/Acta Academiae Paedagogicae Nyíregyháziensis. Tom. 7. Bessenyei György Tanárképző Főiskola. 5–22.
- Pataki Ferenc (1966). *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó.
- Pataki Ferenc (1985). A szocializmuskép és pedagógia. Makarenko pedagógiájának szocializmusképéről. *Világosság, 26(4)*, Melléklet. 3–21.
- Péter Anna (1954a). A logika és a pszichológia tanításáról a középiskolában. SZK(b)P határozata. In Péter Anna (szerk.), *A SZKP, a szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Szocialista nevelés könyvtára, 92. szám. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Péter Anna (1954b). A pedológia ferdítésekről az Oktatásügyi Népbiztosságok rendszerében. SZK(b)P 1936 július 4-i határozta. In: Péter Anna (szerk.), *Az SZKP, A szovjet kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Szocialista nevelés könyvtára, 92. szám. Tankönyvkiadó Vállalat. 62–66.
- Petrikás Árpád (1988). Makarenko hatásának elméleti és gyakorlati tapasztalatai. A hatvanas-hetvenes évek elemzése. *Magyar Pedagógia, 88(1)*, 66–73.
- Petrikás Árpád (1998, szerk.). *Makarenko hagyatéka és az embernevelés kérdései a XX. század fordulóján*. Nemzetközi Makarenko fórum '98. Kézirat gyanánt: Széchenyi Általános iskola, Miskolc.
- Petruhin, I. Sz. (1953). Makarenko pedagógiai tapasztalata és azok elméleti lehetősége. In Illés Lajosné (szerk.), *Közoktatásügyi tájékoztató*. 1953. november XXXIII. füzet. KM. Titkárság Tájékoztatói és Sajtóosztály, Budapest, sokszorosítás. 9.
- Pléh Csaba (2010). *A lélektan története*. Osiris Kiadó.
- Polyák Petra (2019). A tanulmányi fegyelem a felsőoktatásban az ötvenes évek elején. *Pedagógiai történeti Szemle, 5(1–2)*, 1–27. DOI: 10.22309/ptszemle.2019.1.1
- Rakovitch, J. (2014). La jeunesse controversée de Makarenko: un espace propice à l'émergence du mythe? *Le Télémaque, 46(2)*, 177–189. <https://www.cairn.info/revue-le-telemaque-2014-2-page-177.htm> Utolsó letöltés: 2020. 07. 01. DOI: 10.3917/tele.046.0177
- Salamon Jenő (1977). A pszichikus fejlődés alapkonceptiója és annak lényegesebb variációja a szovjet pszichológiában. In Tóth Gábor (szerk.), *Pedagógia és pszichológia a Szovjetunióban*. Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének Kiadványa. Pedagógiai Közlemények 22. sz. Tankönyvkiadó. 97–111.
- Sárdi Józsefné (2005). Szociális gyermekvédelem és a makarenkói örökség. *Új Pedagógiai Szemle, 55(3)*, 125–127. <https://ofi.oh.gov.hu/tudastar/szocialis-gyermekvedelem> Utolsó letöltés: 2020. 04. 07.
- Sáska Géza (2011). *Új társadalomhoz új embert és új pedagógiát! A XX. századi egyenlőségpárti és antikapitalista pedagógiákról*. Gondolat Kiadó.
- Sáska Géza (2015a). A Pedagógiai normák változása az 1920-as 30-as évek Szovjet-Oroszországában. *Pedagógiai történeti Szemle, 1(1)*, 31–52.
- Sáska Géza (2015b). Az általános iskola és az emlékeztetőpolitika – a szovjet forogatókönyv és a nemzetnevelők. *Educatio, 24(4)*, 11–35.
- Sáska Géza (2016). A szocialista neveléstudomány rekrutációja 1952–1962 között. In Tóth Péter & Holik Ildikó (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban: Pedagógusok, tanulók, iskolák - az értékformálás, az érték közvetítés és az értékteremtés világa*. ELTE Eötvös Kiadó. 255–262.
- Sáska Géza (2018). Igény az igazság monopóliumára I–II. A politikai és a világnézeti marxizmus–leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. *Pedagógiai történeti Szemle, 4(1–2)*, 1–52. DOI: 10.22309/ptszemle.2018.1.1
- Shapoval, J. (2012). Правда подробностей, (Igaz részletek) Зеркало недели. Украина» №37 19 — 26 октября <https://web.archive.org/web/20121022100601/http://zn.ua/> Utolsó letöltés: 2021. 01. 07.
- Shapoval, J. (2020). *Vsevolod Balytsky and the Holodomor of 1932–33*.
- Siegelbaum, L. H. (1990). *Stakhanovism and the Politics of Productivity in the USSR, 1935–1941*. Cambridge University Press.
- Snyirman, A. (1951). A szovjet ember személyiségének lélektani vonásai Makarenko műveiben. *Pedagógiai Szemle, 1(1–2)*, 3–21.
- Sipos Péter (1997, főszerk.). *Magyarország a második világháborúban. Lexikon A–ZS*. Magyar Tudományos Akadémia Történettudományi Intézete – Honvédelmi Minisztérium Hadtörténeti Intézet és Múzeum – Zrínyi Miklós Nemzetvédelmi Egyetem – Magyar Hadtudományi Társaság (MHTT).
- Szarka József (1966). Makarenko életművének hatása a magyar szocialista pedagógia elméleti és gyakorlati fejlődésére. In *Makarenkora emlékezünk*. Pedagógusok Szakszervezete. 12–23.
- Szarka József (1977). Nevelélméleti témák, kutatási módszerek és eredmények a szovjet pedagógiában. In Tóth Gábor (szerk.), *Pedagógia és pszichológia a*

Szovjetunióban. Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének Kiadványa. Pedagógiai Közlemények 22. sz. Tankönyvkiadó. 13–19.

Szerkesztőbizottság (1954)... *N. K. Goncsarov előadásai, útmutatásai a magyar pedagógusok számára.* Magyar–Szovjet Társaság Lap és Mozcgalmanyag Kiadó Vállalat.

Székely Endréné (1966). Munka, emberség, emberré nevelés. *Társadalmi Szemle*, 21(10), 33–47.

Szokolszky István (1949). Makarenko és a kollégiumi nevelés. *Népi Kollégiumi Nevelő*, 2–3, 31–52.

Szokolszky István (1961, szerk.). *Tanulmányok a tanulói aktivitás köréből.* Pedagógiai Tudományos Intézet Módszertani Osztály Közleménye.

Szokolszky István (1965). A. Sz. Makarenko (1888–1939). *Magyar Pedagógia*, 5(1–2), 1–2.

Szuhomlinszkij, V. A. (1975). *A kommunista személyiség nevelése. Válogatott pedagógiai írások.* Tankönyvkiadó.

Tatai Zoltán (1999). Makarenko magyar követője. Szokolszky Istvánról. *Ezredvég*, 9(11), 74–78.

Tóth Gábor (1977). A budapesti tudományegyetem pedagógiai tanszéke (1814–1978). In Tóth Gábor

(szerk.), *Pedagógia és pszichológia a Szovjetunióban.* Az Eötvös Lóránd Tudományegyetem Neveléstudományi Tanszékének Kiadványa. Pedagógiai Közlemények 22. sz. Tankönyvkiadó. 131–155.

Trencsényi László (1988). A „legkellemesebb szimfónia”. *Magyar Pedagógia*, 23(1), 3–6.

Tyer-Gevondjan, A. G. (1952). A gyermek termelőmunkája a Dzszerzinszkij kommunában. In Illés Lajosné (szerk.), *Közoktatásügyi tájékoztató*. 1955. május, 42. füzet. OM. Pedagógiai Könyvtár és Dokumentáció, sokszorosítás. 55.

Vasiliev, V. (2006). The Great Terror in the Ukraine, 1936–1938. In Ilić, M. (szerk.), *Stalin's Terror Revisited*. Palgrave Macmillan. 140–162. DOI: 10.1057/9780230597334_7

Waterkamp, D. (2018). Götz Hillig and his search for the true Makarenko. What did he find? *International Dialogues on Education: Past and Present (IDE Online Journal)*. www.ide-journal.org 6. Utolsó letöltés: 2020. 08. 11.

Weitz, S. C. & Frolov, A. A. (1992, 1993, 1994, szerk.). *Makarenko Studien International – Makarenko in Ost und West. Vol. I., Vol. II., Vol. III.* Philipps-Universität.

Jegyzetek

¹ Makarenko kilencévnnyi tanítói gyakorlat után az éppen megnyílt poltavai tanítóképzőbe járt 1914 és 1917 között. A képző színvonala igencsak mérsékelt volt, mert a frissiben összeállított oktatói kar nem rendelkezett megfelelő pedagógiai képzettséggel és tapasztalattal. Itt nem sokat tanulhatott. A képzés tartalmát másodlagosnak tekintő kelet-európai bürokratikus logikába illeszkedő hely képe rajzolódik ki Makarenko egykori tanára, Marian Bybluk pártatlannak tűnő visszaemlékezéséből, aki a két háború között már a Visztula-parti Toruń-i Orosz Egyetem oktatójaként dolgozott. Makarenko, visszaemlékezése szerint, az élelméjű képzők közé tartozott (Edward, 1991. 88.; Bybluk, 1990).

² A könyv az 1952-ben Moszkvában kiadott mű alapján készült. A szerző, Péter Anna egyébként Péter György és Pikler Emmi lánya, a Szovjetunióban pedagógia és pszichológia szakon tanult.

³ John Dewey (1959–1952) Lunacsarszkij tanácsadója, Trockij barátja, amivel kivívta Sztálin gyűlöletét. Főként a *Demokrácia és nevelés* című, szocialisztikus elveket követő munkájában foglaltak jelentősen befolyásolták különösen az Amerikai Egyesült Államokban a pedagógiai gondolkodást és az iskola világát.

⁴ V. Je. Gmurman 1952-ben megjelent cikkében dicsérőleg emeli ki, hogy Makarenko marxista elveket követett, és a pedagógia belső jelenségeinek dialektikáját tárta fel. Makarenko ikonját az efféle állításokból festették meg (Gmurman, 1952).

⁵ Például Vlagyimir Petrovics Potjomkin 1940 és 1946 között az oktatási ágazat vezetője volt, előtte diplomataként tevékenykedett. Szakmai legitimitását a neveléstörténetben találta meg: 1918-ban az I. Összorosországi Tanítókongresszuson beszédet mondott (Konsztantyinov és Medinszkij, 1952. 33.).

⁶ Az első angol nyelvű kiadás 1936-ban Stephen Garry fordításában jelent meg *Road to Life* címmel, az 1951-es változat (*The Road to Life*) új fordítás, I. és T. Litvinov munkája (Edwards. 1991. 7.). Stephen Garry ültette angol nyelvre Solohov *Csendes Donját* is.

⁷ Lásd Makarenko kiadványait: <http://www.makarenko.edu.ru/biography.htm> Utolsó letöltés: 2020. 08. 15.

- ⁸ Ezek a tények felvetik a Lvovi egyetem 1949-től publikált Makarenko-dokumentumai közül a Sztálin halála után megjelent kötetek megbízhatóságát (Pataki, 1972).
- ⁹ A Szovjetunió széthullása után, 1991-ben Makarenko nyugatról és keletről érkező kutatói egy Poltavában (Ukrajna) tartott konferencián egyetértettek abban, hogy a hamis tolmácsolásokat hitelesekre kell cserélni, új forrásokat kell keresni, és újra kell értelmezni a pedagógus életét és munkásságát (Edwards, 1991; Sárdi, 2005). A Nemzetközi Makarenko Társaság és nemzeti munkacsoport ápolta a szovjet sztár-pedagógus revidéált hagyatékát. A lengyel Marian Bybluk a toruní Koppernikusz Egyetemről feltárta, hogy az ukrán Makarenkót „nem fűtötte szimpátia a burzsoá Lengyelország iránt”, kommunárainak tartott esti előadásában Pilsudskyt és a fasiszta Mussolinét ármánykodó ellenségként mutatta be. A harmincas évek második felében ő is hitelt adott Sztálinnak, hogy Lengyelország fenyegetést jelent a Szovjetunió számára, s a haza védelme mellett érvelt publicisztikáiban (Bybluk, 1998. 17.).
- ¹⁰ NKVD (Narodnij Komisszariat Vnutrennih Gyel, Belügyi Népbiztosság): a szovjet állambiztonsági hatóság. 1934 júliusában jött létre, az OGPU (Egyesített Állami Politikai Igazgatóság, vagyis politikai rendőrség) integrálásával a Belügyi Népbiztosságra. (Az OGPU 1922-től az 1917-ben alapított VCSK – a köznyelvben Cseka –, az Összoroszországi Rendkívüli Bizottság a Szabotázs és Ellenforradalom Megakadályozására, vagyis a belbiztonsági szervezet utód szervezete volt.) Az NKVD-re épült a sztálini terror rendszere, a szervezet felügyelte a GULAG-táborok hálózatát. Vezetője 1934–1937 között Genrih G. Jagoda (kivégezték 1938-ban), 1938–1953 között Lavrentij P. Berija volt (kivégezték 1953-ban) (Sipos, 1997).
- ¹¹ Az 1932–33-as, népirtás léptékű ukrán éhínség közvetlen előidézőjének, a központi döntésnek a végrehajtóját, Vszevoljod Apolonovics Balitszkijt, az Ukrán Belügyi Népbiztosság komisszárját 1937-ben végezték ki Jagoda NKVD-apparátusával együtt (Shapoval, 2020).
- ¹² A tisztogatások tetemes irodalma szerint a letartóztatást elutazással lehetett elkerülni a hatalmas országban, ahol a bürokrácia hihetetlenül lassú volt (Conquest, 1989).
- ¹³ Meglehet, hogy ez az intézmény azonos a Kommunista Művelődésügyi Főiskolával (Csepeli, 1972). Nem kizárt, hogy utólag változtatták meg az intézmény nevét, de az sem, hogy két különböző helyről van szó.
- ¹⁴ Lásd a *Magyar Pedagógia* 1988. évi 1., tematikus számában Gáspár László, Lóránd Ferenc és Petrikás Árpád írásait.
- ¹⁵ A húszas-harmincas években Sztálin már e forgatókönyv szerint járt el Trockij, Kamenyev, Buharin ellen, akiknek hatáskörébe tartoztak ezek a területek, eképpen támogatói voltak ezeknek (Sáska, 2015a).
- ¹⁶ Ezzel is magyarázható, hogy az 1990 utáni politikai fordulat során Makarenko pedagógiája nyomokban támadt fel, ha egyáltalán; annál inkább a felszabadult különféle reformpedagógiái és egyházi oktatás.
- ¹⁷ A Wikipédia Makarenko címszava ma is Balabanov-féle értelmezésre hagyatkozik: https://hu.wikipedia.org/wiki/Anton_Szemjonovics_Makarenko; https://knizhen-pazar.net/index.php?option=add_book&id=1224627&title=%D0%9F%D0%B5%D0%B4%D0%B0%D0%B3%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%87%D0%B5%D1%81%D0%BA%D0%B0%20%D0%BF%D0%BE%D0%B5%D0%BC%D0%B0 Utolsó letöltés: 2019. 08. 10.
- ¹⁸ <https://kartocid.ru/ro/interesnoe/pedagogical-ideas/> Utolsó letöltés: 2019. 08. 10.
- ¹⁹ <https://sprzedajemy.pl/makarenko-antoni-poemat-pedagogiczny-1949-nowa-sol-2-402203-nr59057911> Utolsó letöltés: 2019. 08. 10.
- ²⁰ Makarenko sztálini kultuszának egyik magyarországi kezdeményezője N. K. Goncsarov volt, amit az *N.K. Goncsarov előadásai, útmutatásai a magyar pedagógusok számára* (Szerkesztőbizottság, 1954. 9.) kiadvány alapján valószínűsítünk.
- ²¹ 1947-ben a második kiadás jelent meg, az első kiadás a Széchenyi Könyvtárban nem lelhető fel.
- ²² Ugyanő az ELTE Neveléstudományi Intézet keretei között a Pedagógia Tanszékot vezette 1949–1950 között (Tóth, 1979. 142.).
- ²³ *Макаренко, А. С. Сочинения в семи томах. Том первый. Москва: Издательство Академии педагогических наук РСФСР (1950).*
- ²⁴ A sorozat későbbi kiadványaiban szerkesztőként Székely Endréné és Orosz Lajos neve is szerepelt (Orosz, Kairov, Medinszkij és Székely, 1955–1956).

- ²⁵ A *Pravda* 1927-ben Liszenkót „öszönös parasztszeni”-ként, „mezítlás tudós”-ként ünnepelte, a harmincas évek végén már akadémikus lett.
- ²⁶ Az átnevelő tábork esetében ugyanezt az ideológiát használták a felnőttek esetében.
- ²⁷ Többnyire azok a neveléstudósok, élükön Kairovval, akik a már meghaladott nézeteket képviselték.
- ²⁸ Makarenko a Gorkij-telep vezetőjeként felszólította a fiatal bűnözőket, hogy menjenek fát vágni, mire a vezérük: minek, úgymint hoznak a nevelők maguknak, meleg nekünk is jut. Erre Makarenko lekevert egy pofont (más források szerint alaposan elverte a bandavezért), mire az elfogadta az igazgató autoritását, s a banda tagjai pedig ebben is követték vezérüket. Ezt a változást Makarenko a robbantás, közvetlen ráhatás módszerének nevezte, amit a pedagógusnak, a közösségnek más módon, a fizikai erőszak alkalmazása nélkül kell elérnie. A pofont egyébként pályája mélypontjának tekintette Makarenko.
- ²⁹ Gmurman egy hipotetikus helyzettel igazolja a helyes fegyelmezés-büntetés módját: „Tegyük fel, hogy a tanuló elkésett az ügyeletről, és az osztály megfosztotta ügyeleti jogától.” (Gmurman, 1963. 164.) Nem valószínű, hogy az osztály olyan autonóm lenne, hogy maga választhatná meg és válthatná le az ügyeletest, amiben a pedagógus nem is játszana szerepet. Kitalált történetnek tűnik az állandó fegyelmező politikai légkörű Szovjetunióban.
- ³⁰ Az NKVD Munkatábor Osztályának ügyeiről Makarenko feleségének, G. S. Salkónak írott leveleiből, Makarenko naplójából, és K. S. Kononenkónak az Ukrajnai Levéltár belügyminisztériumi fondjaiban található dokumentumai alapján tájékoztat Abarinov és Hillig (2000).
- ³¹ Szokolszky István életrajzában népi kollégiumi szakasza jelenik meg e jövőképpen (Szokolszky, 1949), legalábbis Szarka József méltatása szerint, idézi a NÉKOSZ-nevelt Tatai Zoltán (1999): „Szokolszky István a neveléstudományi szakirodalomban a Makarenkótól is ihletett népi kollégiumi közösségi nevelés értelmezőjeként és propagátoraként jelentkezett.” Szokolszky vélhetően a majdani szocializmus és nem a megvalósításának a kísérlete iránt volt fogékony.
- ³² A politikai váltások iránya és Makarenko megítélése közötti összefüggést jól érzékelteti könyvünkben Bakó Gyöngyi, Bárdossy Ildikó és Gáspár László. A kronológia a következő: (1) *A szocialista neveléstan eredeti felhalmozása (1947–1956)*, ezen belül az ötvenes évek elejének Makarenko-képe, (2) *A megújulás lehetősége. Az iskolareform és Makarenko-reneszánsz (1957–1967)*, (3) *Makarenko az „értékátrendeződés” éveiben (1968–1987)* (Bakó, Bárdossy és Gáspár, 1988).
- ³³ Ironikus, hogy a szocialista rendszer összeomlásának utolsó óráiban, 1988-ban jelent meg a Művelődésügyi Minisztérium kiadásában *A Makarenko-hatás magyarországi történetéhez* címet viselő könyv, amely Pataki Ferenc akadémikus kezdeményezésére 1984-ben a pécsi Janus Pannonius Tudományegyetem Tanárképző Karán létrejött Makarenko-kutató Csoport informatív munkája, Pataki Ferenc közreműködésével készült Makarenko születésének 100. évfordulójára.

Absztrakt

Az utókor Makarenkót hol sztálinistának, hol humanistának tartja. Általános ismertsége Sztálin politikájának a terméke. A szovjet típusú szocialista állam forradalmi oktatáspolitikáját a nyugat-európai-amerikai reformpedagógiára építették, amelyet Sztálin a gyermektanulmányozás ellen gyűlöletkampány légkörében bontott le, amiben Makarenko is vezető szerepet kapott, egyben az új nemzeti kurzus célkitűzéseibe illeszkedő új ember nevelésének pedagógiáját képviselte. Legismertebb művében a polgárháború és az ukrajnai éhínség idején bűnbandákba szerveződött árvák sikeres átnevelésének képe rajzolódik ki, az állami kényszer-nevelés általános rendszerében. Az elítélt gyerekek az üzemekben termelőmunkát végeztek és tanultak az iskolában, annak a Belügyi Népbiztosságnak a munkatelepén, ami a felnőtt átnevelő-munkatáborokat is szervezte. A termelés hatékonyságával szemben Makarenko a nevelést, az iskolát tekintette elsődlegesnek, amely kimondatlanul a fiatalok büntetés-végrehajtás keretei közötti átnevelése módszereinek, kultúrájának az alternatíváját képviselte, innen ered a humanizmusáról és a közösségek építőjéről alkotott képzet.

A Sztálin építette szocialista nevelés hitelesítéséhez használták Makarenko mítoszáit. Életében, de különösen halála után műveit, leveleit a propagandacélokhoz igazítva, átírva, szerkesztve adták ki, amelyeket az ötvenes években fordításban valamennyi népi demokratikus ország terjesztett. Elválaszthatatlanul keveredik bennük az igaz és a hamis. A mélyen bevésődött hamisított Makarenko-kép restaurálását előbb Nyugat-Németországban, majd a rendszerváltásokat követően főként Oroszországban, Magyarországon és Lengyelországban kezdték el, csekély hatással.

Darvai Tibor

ELTE Bárczi Gusztáv Gyógypedagógiai Kar

Makarenko-értelmezések Magyarországon a hosszú 1950-es években¹

Az 1945 után kiépülő magyar szocialista pedagógiában és neveléstudományban a sztálinista pedagógiai mintának megfelelően erős Makarenko-kultusz bontakozott ki. Az aktuális Makarenko-kép minden esetben referált a szocialista tudománypolitika aktuális helyzetéről, különös tekintettel a pedagógia és a lélektan viszonyáról, szembenállásáról. Az ötvenes évek eleji, sztálinista korszakbeli, Makarenko-értelmezések legfőbb jellegzetességének tekinthető, hogy csak egyetlen és kizárólagos Makarenko-értelmezés létezett. Az ötvenes évek második felében, a kiépülő Kádár-rendszerben, már nemcsak egy, hanem legalább két fajta Makarenko-interpretáció jelent meg legitim módon a pedagógiai mezőben. E politika jól illeszkedett a kiépülő Kádár-rendszer antisztálinista irányultságába. Ugyanis az 1956 után felépített új szocialista rendszer már lehetőséget adott arra, hogy ugyan politikájának megfelelő irányú, de különböző szocialista tartalmú pedagógiai megközelítések legyenek jelen az oktatásügyi mezőben, a monolit jellegű sztálinista korszakkal szemben.

Makarenko-értelmezések az 1940-es évek végén Magyarországon

A sztálinista pedagógiai minta² egyik elemeként, 1945-öt követően megjelent a törekvés a Makarenko-kultusz kiépítésére a Szovjetunió érdekszférájába tartozó országokban, így Magyarországon is (Clawson, 1973; Kestere és Kalke, 2018; Sáska, 2020). A sztálini korszakban minden tudományos és kulturális terület élére egy mintaadó személy, kulturális tekintély került (Fitzpatrick, 1976). E személy az irodalom területén Gorkij, a színházművészet esetében Sztanyiszlavszkij, a fiziológia tekintetében a Nobel-díjas Pavlov, a genetikai és agrártudományi szektorban Lisenko, a pedagógia ágazatában pedig Makarenko lett. A szovjet vezetés céljaihoz választotta ki személyüket, mondhatni velük adták el politikai termékeiket, amelyhez a kiválasztott személyeknek általában nem sok közük volt. Például Pavlov és Makarenko még kampányuk előtt elhunytak.³ Gáspár László (1988) ezzel ellentétes érvelése szerint négy okra vezethető vissza a magyar pedagógusok Makarenko iránti „lelkesedése és megrendülése”: a Szovjetunió iránti bizalom; az új világ kialakításának lehetősége; az iskolák államosítása, amelyre az új ember kinevelésének műhelyeként tekintettek a baloldaliak; és a népi kollégiumi mozgalom (NÉKOSZ), mely nyitott volt Makarenko pedagógiai eszméire (Gáspár, 1988. 7–8.).⁴

E mintának megfelelően 1947-ben jelent meg Makarenko *Pedagógiai hősköltemény* című kötete, *Az új ember kovácsa* címmel (Makarenko, 1947). A kötet jelentőségét mutatja, hogy Mérei Ferenc – aki ekkor az oktatási ágazat élén állt és feladata az oktatási rendszer szovjetizálása volt (Lányi, 1999) – ugyanebben az évben recenziót írt Makarenko könyvéről a kommunista párt ideológiai és tudományos folyóiratában, a *Társadalmi Szemlében* (Mérei, 1947a). Majd 1948-ban, a fordulat évében, megjelent Makarenko *Válogatott pedagógiai tanulmányok* című könyve is (Makarenko, 1948). Ehhez, illetve *Az új ember kovácsa* kötetéhez az előszót Várkonyi Hildebrand Dezső írta (Várkonyi, 1947, 1948).⁵

Azért is érdemes összehasonlítani Várkonyi és Mérei írásait, habár életútjuk jelentősen különbözött, mert mindketten foglalkoztak a pedagógia és a pszichológia kérdéseivel. A kommunista Mérei Ferenc csillaga 1945-től – amikor a szovjet hadsereg ruháját viselve tért vissza Magyarországra – fokozatosan emelkedett, míg a Horthy-korszakban nagy tudományszervező, 1945 után a bencés rendből kilépő és megnősülő Várkonyi karrierje pedig ekkor kezdett hanyatlani.

A különböző életpályáktól függetlenül Várkonyi és Mérei is Makarenko pedagógiájából a közösségi elvet – másképpen fogalmazva nem a társadalmi vonatkozást, hanem a társasság, a csoport eszméjét – emelte ki (Mérei, 1947a; Várkonyi, 1947, 1948).⁶ A közösség és egyén viszonyát az alábbi Várkonyitól származó idézet illusztrálja a legjobban: „Az igazi közösség nem nyomja el, hanem inkább feltételezi a valódi egyéniséget; s a valódi egyéniség létformája, nem börtöne a közösség.” (Várkonyi, 1948. 28.) A közösségi elv nem véletlenül jelent meg Mérei recenziójában is. Hiszen ekkor foglalkozik az „együttes élmény” kérdéskörével (Mérei, 1947b, 1949a), amely az önszerveződő gyermeki csoport szociálpszichológiai elemzésének példája. Mérei értelmezésében a csoport az egyéni szint (mikroszint) és a társadalom szintje (makroszint) között helyezkedik el, s a társadalmivá válás a kiscsoport közvetítésén keresztül megy végbe az egyénben, vagyis így válik szociálissá, társadalmivá. A pedagógiára lefordítva ez azt jelenti, hogy az új szocialista általános iskolának is közösségivé kell válnia, s el kell hagynia a régi korszak individualista, a tanulók különbségeiből kiinduló polgári pedagógiai nézeteit. S e gondolatmenet pedagógiai megvalósulását látta Mérei Makarenko *Hőskölteményében*. Mérei és Várkonyi is a sztálinista értelmezésű Makarenkót ajánlja és állítja szembe a polgári értelmezésű pedagógiával. E közösséggelví Makarenko-kép jól illeszkedett a korszak kommunista világ- és iskolanézetébe.

Azt is mondhatjuk, hogy ekkor Mérei (még) hitt a szocialista nevelés sikeres implementációjában. Várkonyi esetében kétféle értelmezés rajzolódik ki előttünk. Az egyik szerint a korábbi bencés tanár, aki a két világháború között a nyugati irányultságot képviselte pedagógiai-lélektani munkásságában, feladta korábbi nézeteit, és érzékelve a megváltozott politikai erőviszonyokat – a fordulat éve, iskolák államosítása stb. –, elfogadta a szovjet pedagógiai minta egyik elemét, Makarenko pedagógiai nézeteit. A másik interpretáció a szakmai megközelítés primátusát hirdeti az oktatáspolitikai aspektussal szemben, és amellet érvel, hogy sokakat, így Várkonyit is meggyőzte a Gorkij-telep sikeres pedagógiája, mondhatni üdvtörténete.

Érdemes megjegyezni, hogy sem Méreinél, sem Várkonyinál nem jelent meg ekkor Makarenko pedológia-ellenessége. Nem úgy, mint Mérei két évvel későbbi, az *Embernevelésben* publikált írásában (Mérei, 1949b). Cikkében már nagyon erősen megmutatkozik Makarenkónak a Párt politikájához való hűsége, és ennek egyik elemeként Mérei a pedológiát – korábbi tudományos nézeteit – Makarenko segítségével bírálja (Mérei, 1949b). A pedológia kritikája nem véletlen. Hiszen a zsdanovi tudománypolitikának, a párt direktíváinak és a kor rituáléinak megfelelően még ugyanebben az évben Mérei a *Magyar Pedagógia* hasábjain önkritikát tartott és megbírált a saját, *Gyermektanulmány* című könyvét (Mérei, 1949c), mondván: e könyvében nem szocialista, hanem burzsoá

gyermeklélektant művelt. Két év alatt nagyot fordult a szocialista politika és ezzel párhuzamosan a szocialista pedagógia és benne Mérei szakmai-pedagógiai nézetei is. A lágyabb, megengedőbb Makarenko-kép már nem volt legitim, mint korábban, csak az, amely minden pedagógiai gondolatot a párt politikájának rendelt alá. Egyes értelmezések nem látnak ellentmondást Mérei különböző irányú és tartalmú tevékenységében, ugyanis érveik szerint a közoktatási radikalista volt Mérei egyik énje, amely felszámolta a baloldali, „együttes élményben” gondolkodó pszichológust, Mérei másik énjét (Pléh, 2016).⁷ Gáspár (1988) is ismerteti Mérei e cikkét (és az 1947-ben megjelentet is), azonban nem elemzi a két közlemény élesen elütő tartalmát és hangvételét.

Makarenko-értelmezések az 1950-es évek elején Magyarországon

1950 szeptemberében – tehát pár hónappal az Országos Neveléstudományi Intézetet és ezzel a gyermekközpontú pedagógiát képviselő Méreit elítélő oktatáspolitikai párthatározat után (Kardos és Kornidesz, 1990)⁸ – jelent meg magyar nyelven Medinszkijnek, az OSzFSzK Pedagógiai Akadémia tagjának, *Makarenko élete és pedagógiája* című kötete (Medinszkij, 1950). A szovjet Medinszkij a sztálinista tudománypolitika és pedagógia képviselőjeként „hozta magával” a tanító Makarenkót és értelmezte munkásságát, elsősorban a tanítók számára (Medinszkij, 1950. 11.). Nem tekinthető véletlennek, hogy az igencsak differenciált pedagógustársadalmon belül Makarenko személyén keresztül elsősorban a tanítóság lett megszólítva, hiszen a pedagógusok legnépesebb rétegét ekkor a néptanítók alkották. A pedagógustársadalom hierarchiájában elfoglalt hellyel magyarázható az is, hogy a tanítók szakmai csoportja tekinthető a politika által – szakmai és anyagi ígéretek fejében – a leginkább mozgósítható pedagógusrétegnek (Sáska, 2015a). Amennyiben a Medinszkij által propagált Makarenko-kép segítségével sikerül a tanítókat az MDP oktatáspolitikája mellé állítani, akkor már nemcsak az iskolákat, hanem a tanítókat is sikerül „államosítani”, ami jelentős előrelépésként értelmeződhetett a párt pedagóguspolitikájában.

Medinszkij Makarenko-interpretációjában a legfontosabb elem nem Makarenko pedagógiája – tehát a szakmai elem –, hanem Makarenkónak Marx–Engels–Lenin–Sztálin elvei iránti hűsége. S csak ezt követte a pedagógiai mozzanat, melynek lényege, hogy e kommunista keretrendszerben valósította meg pedagógiai nézeteit (Medinszkij, 1950). A párt iránti lojalitást Medinszkij Makarenko pedagógiai munkásságának gyűjtőpontjaként értékeli (Medinszkij, 1950). Minden pedagógiai elem e viszonyból következik: a közösségi nevelés, a munkára nevelés, valamint a polgári és a pedológiai nézetek elleni harc is (Medinszkij, 1950). A politikai mozzanattól eltekintve és szakmai-pedagógiai szempontból elemezve a közösségi nevelés hangsúlyozása a tanítók irányába intencionális, hiszen a gimnáziumi oktatás individualizáltabb irányúnak tekinthető, mint a népoktatás. A pedológia elleni harc eleméből következett, hogy Medinszkijnél megjelent a „Makarenko mint kiváló pszichológus” képe is (Medinszkij, 1950).

A kizárólagos sztálinista pedagógiai mintának megfelelően Medinszkij Makarenko-képe egyben azt is jelentette, hogy ez lett az egyetlen, legitim Makarenko-értelmezés, amely e korszakban szülehetett. A Makarenko-kultusznak ezen az interpretáción kellett nyugodnia. Más értelmezések hivatalosan nem léteztek, csak e kép egyes részleteinek mélyebb kibontása történhetett meg. Amennyiben e Makarenko-kép bármely elemét bárki kritizálta, vagy nem értett vele egyet, akkor azt a személyt vagy csoportot az antimarxizmus vádjával lehetett illetni.

Az 1951-ben elinduló *Pedagógiai Szemle*⁹ első számának legelső cikkében a szovjet Snyirman Makarenko és a lélektan viszonyát vizsgálta meg (Snyirman, 1951). Snyirman ekkor a leningrádi Pokrovszkij Pedagógiai Intézetben belül a Lélektani Tanszék vezetője.

Snyirman munkahelye is jól mutatja a sztálini tudománypolitikában a pedagógia és a pszichológia viszonyát, ahol is a pszichológiát csakis a szocialista pedagógia függésében lehetett művelni. A korábban ismertetett mintának megfelelően Snyirman érvelésében a „Makarenko mint pedagógus” mellett megjelenik a „Makarenko mint pszichológus” kép is (vö. Medinszkij, 1950). Ugyanis Snyirman szerint Makarenko pedagógiai munkásságából kirajzolódik egy lélektani megközelítés is. A szovjet pszichológiának pedig az a feladata, hogy ezt a lélektani szálát felderítse és részleteiben kidolgozza. E munka keretében a szovjet pszichológusoknak Makarenko segítségével – a szovjet politikából ismert kétfrontos harc keretében – küzdeniük kell egyrészt a nyugati irányultságú, régi pszichológiával, másrészt a pedológiával szemben is, ahogyan Makarenko is tette (Snyirman, 1951).

A „Makarenko mint pszichológus” kép megjelenésének hátterét a Szovjetunióban a nyugati eredetű pedológia és pszichológia 1930-as évekbeli kiszorulása okozta. A diszkreditációval „légüres tér” jött létre, s ide nyomult be, és foglalta el a mezőt a szocialista pedagógia. Ennek egyik eredménye a „Makarenko mint pszichológus” kép lett. Azonban ez a pszichológiainak mondott megközelítés tudományos alapokkal kevésbé rendelkezett – nem úgy, mint a száműzött Vigotszkij-iskola –, hanem naiv ember- és gyermekismereten alapult, amely leginkább a mindennapi pedagógiai tapasztalat által konstruálódott meg. E praktikus pedagógiai, de egyben naiv pszichológiai elképzelés egyik eleme a Makarenkótól származó „robbantás” elmélete lett. A szovjet pedagógusok-pszichológusok szerint e technika segítségével lehetséges a „hibás, individualista magatartásokat megsemmisíteni” és a „felrobbantott személyiség” helyére így léphet a közösség érdeke (Snyirman, 1951).

A közösség érdekei-értékei pedig megegyeznek, illetve nem lehet más, mint a sztálinista állam érdeke (Sáska, 2018). Így ez az 1930-as években gyökerező „Makarenko mint pszichológus” kép lett lefordítva az 1950-es évek eleji magyar szocialista viszonyokra.

Geréb György 1953-as *Pedagógiai Szemle*-cikke azért is fontos számunkra, mert a két sztálinista tudománypolitikai ikon, Pavlov és Makarenko tanításait igyekszik összeegyeztetni (Geréb, 1953). Ahogyan Geréb írja Makarenkóról: „Azt hiszem, nem tévedek, ha azt állítom, hogy a makarenkói robbantásos módszer, az erőteljes konfliktust előidéz

A „Makarenko mint pszichológus” kép megjelenésének hátterét a Szovjetunióban a nyugati eredetű pedológia és pszichológia 1930-as évekbeli kiszorulása okozta. A diszkreditációval „légüres tér” jött létre, s ide nyomult be, és foglalta el a mezőt a szocialista pedagógia.

Ennek egyik eredménye a „Makarenko mint pszichológus” kép lett. Azonban ez a pszichológiainak mondott megközelítés tudományos alapokkal kevésbé rendelkezett – nem úgy, mint a száműzött Vigotszkij-iskola –, hanem naiv ember- és gyermekismereten alapult, amely leginkább a mindennapi pedagógiai tapasztalat által konstruálódott meg. E praktikus pedagógiai, de egyben naiv pszichológiai elképzelés egyik eleme a Makarenkótól származó „robbantás” elmélete lett. A szovjet pedagógusok-pszichológusok szerint e technika segítségével lehetséges a „hibás, individualista magatartásokat megsemmisíteni” és a „felrobbantott személyiség” helyére így léphet a közösség érdeke (Snyirman, 1951).

közösségi élményhatás mély összefüggésben áll ezekkel a [pavlovi – megjegyzés tőlem, D. T.] tanokkal.” (Geréb, 1953. 521.) A szegedi főiskolai tanszékvezető gondolatmenete nem genuin: a sztálini tudománypolitikát másolja, és azt ülteti át a magyar gyakorlatba. Hiszen az 1950-es szovjet Pavlov-vitát követően a pavlovizmus olyan meta-tudományként lett megjelölve, amely integrálja többek között a fiziológiát, az orvostudományt és a pszichológiát, valamint a pedagógiát is (Joravsky, 1977; Pléh, 2010).

Pataki Ferenc a Medinszkij-féle utat követve a párt szempontjainak erősen alávetett közösségi nevelés makarenkói útjára hívta fel a magyar pedagógusok figyelmét, és ennek implementációjában próbált segítséget nyújtani (Pataki, 1953). A sztálinista mintának megfelelően Pataki a közösségi nevelés origójának Sztálint nevezte meg,¹⁰ hazai viszonylatban pedig a „magyar Zsdanovot”, Révai Józsefet. A nem neveléstudományi, hanem politikai személyekre való hivatkozásból is kiolvasható, hogy Makarenkóból nem a gyermekvédelmi attitűd az elsődleges, hanem az, hogy segítségével megteremthető a közösségi, tehát szocialista iskola. Nem szabad elfelejteni, hogy mindössze csak három évvel vagyunk az oktatásügyi mezőben „rendteremtő” párthatározat után. Az idő rövidsége miatt a régi, polgári pedagógiai struktúrák, berögződések még nem tűnhettek el a pedagógusok nézeteiből, és szükség volt olyan cikkekre, amelyek az egyetlen és helyes szocialista pedagógiát közvetítették a pedagógusok számára. Az 1949 és 1953 között pszichológiát és pedagógiát a Moszkvai Lenin Pedagógiai Intézetben hallgató Pataki (Nagy, 1979) ezt e munkát igyekezett elvégezni az ötvenes évek elején.

Makarenko-értelmezések az 1950-es évek közepén Magyarországon

Sztálin halálát követően a Szovjetunióban és a szocialista blokk országaiban antisztálinista politikai fordulat következett be, így Magyarországon is. Ennek eredményeképpen Rákosi Mátyást Nagy Imre váltotta a hatalom élén. A Nagy Imre-féle oktatási elképzelések az 1954-es oktatási párthatározatban öltöttek testet, mely opponálta az 1950 és 1953 közötti oktatásügyi irányát és tartalmát (Kardos és Kornidesz, 1990; Kardos, 2003).

Ebben a megváltozott antisztálinista környezetben jelent meg Makarenko halálának 15. évfordulójának alkalmából négy Makarenko-témájú cikk a *Pedagógiai Szemlé*ben (Ágoston, 1954; Bársony, 1954; Patakiné, 1954; Péter, 1954a). E közlemények közül Ágoston György tanulmányát tartjuk oktatáspolitikai, tudománypolitikai és szakmai-pedagógiai szempontból is a legfontosabbnak. Nemcsak azért, mert Ágoston ekkor az MTA Pedagógiai Főbizottságának elnöke, míg a többi szerző tanársegéd, vagy középiskolai tanár, hanem azért is, mert Ágoston tanulmányát a Magyar–Szovjet Baráti Társaság Makarenko-emlékestéjén mondta el.¹¹

Ahogy Makarenko korábbi interpretálói, úgy Ágoston is Makarenko munkásságából elsőként a kommunista párt politikája iránti hűségét emelte ki (Ágoston, 1954).¹² Az 1954-es helyzetre lefordítva ez már nem a sztálinista, hanem az antisztálinista politika iránti lojalitást jelentette. Ennek egyik indikátoraként Ágoston az 1954-es Nagy Imre-féle párthatározatra többször is hivatkozva amellel érvelt, hogy a helyesen értelmezett Makarenko – tehát a desztalinizált Makarenko – segítségével lehet kijavítani a sztálinista korszak oktatásügyében elkövetett hibákat (Ágoston, 1954). A Pedagógiai Főbizottság elnökének üzenete világos volt a magyar pedagógusok és a szocialista neveléstudomány számára is: szocialista, de antisztálinista jelentéstartalmú Makarenkóra van szüksége a magyar oktatási rendszernek. Ágoston a korszak rituáléinak megfelelően kritikát, (kikényszerített) önkritikát gyakorolt a Magyar–Szovjet Baráti Társaság előtt, és Makarenko segítségével hitet tett az új antisztálinista politika mellett.

A mindenkori szocialista párt iránti lojalitáson kívül, második mozzanatként, Ágoston Makarenko pedológia elleni harcát emelte ki (Ágoston, 1954). Egyrészt a

pedológia-ellenesség szorosan összefügg a párt iránti hűséggel, ahogyan korábban is, hiszen az oktatás kérdéseiben a pedológusok helytelenül nem a párt, hanem a gyermek céljaiból indultak ki. S Makarenko ezt az apolitikus tartalmat ismerte fel és leplezte le, és ezért pedagógiájának központi helyére a párt érdekeit helyezte. Ezzel Ágoston Makarenko interpretációjában az 1936-os szovjet (Péter, 1954b; Ewing, 2001) és az 1950-es magyar oktatási párthatározat logikájához tért vissza (Kardos és Kornidesz, 1990). Más-képpen fogalmazva: habár a pedagógia antisztálinista, de attól függetlenül ugyanúgy szocialista. Másrészt, a párt iránti hűségből és a pedológia-ellenességből következett, hogy a szocialista pedagógiának nem csak a helytelenül értelmezett, sztálinista pedagógiai nézetekkel, hanem a polgári irányzatokkal – pedológia, pszichológia – is küzdenie kell. Ágoston lényegében a kommunista kétférfos rituáléját fordította le a pedagógia területére, ahogyan ezt korábban láthattuk Snyirman (1951) esetében is.

A *Pedagógiai Szemle* ugyanezen számának másik három írása Makarenko munkásságából egy-egy elemet emelt ki. Péter Anna (1954a)¹³ cikkében azt mutatta be, hogy a szovjet iskolákban hogyan is valósulnak meg Makarenkónak a közösségi nevelésről szóló nézetei (Péter, 1954a). Pataki Ferencné¹⁴ (1954) a makarenkói távlatok rendszerét értelmezte, gyakorlati példákon keresztül. Bársony Jenő (1954)¹⁵ pedig a makarenkói fegyelemnek a magyar középiskolákban történő implementációját mutatta be. Ezen belül Bársony kitért a makarenkói „robbantás” elméletére is.¹⁶ Míg Makarenko (Pataki, 1965) amellet érvelt, hogy veszélyessége okán e pedagógiai technikát óvatosan és csak ritkán szabad használni, addig Bársony szerint a „robbantás” üdvözüendő technika, mint írta:

„A »robbantás« a gyerek életében, lelkében véghezvitt forradalom. Alapja, hogy a gyermek boldogtalan úgy, ahogyan éppen élt. Kívül állt a közösségen. A közösség utánanyúlt. Új életet kell kezdenie. Megteremtődnek a feltételek élete megváltoztatásához.” (Bársony, 1954. 190.)

A robbantás mint etikai kategória nemcsak a szocialista pedagógiában, hanem Lukács György révén a magyar marxista filozófiában is megjelent. A helyesen véghezvitt „robbantást” Lukács etikai mozzanatként értelmezi: „A többé-kevésbé tudatosan kirobbanáshoz vitt kollízió Makarenko szemében csak akkor értelmes és üdvös, ha a katarzis általános: a kollízió ugyan közvetlenül csak egy növendékre vagy egy kisebb csoportra éleződik ki, a szenvedélyek megtisztítása azonban az egész közösségben megy végbe, annak minden tagjában az emberi magatartás megváltoztatását hozza létre.” (Lukács, 1952. 190.) A két különböző mezőből – filozófia és pedagógia – érkező értelmezés mindegyike etikai mozzanatként látja a „robbantás” elméletét és gyakorlatát.

Az 1954-es Makarenko-témájú *Pedagógiai Szemle*-írásokról összességében elmondható, hogy habár antisztálinista élűek, azonban a sztálinista korszakból megmaradt a kizárólagosság mozzanata, amely szerint csak egyfajta Makarenko-értelmezés létezik, attól eltérni pedig nem lehetséges. Ha ez megtörténik – akár a sztálinista gyökerű pedagógia, akár a pedológia, vagy a pszichológia irányában –, akkor az „eltévedők” ellen felhasználható az antimarxizmus vádja, ahogyan korábban is.

Az évtized közepén jelent meg magyar nyelven hét kötetben Makarenko összes műve (Székelyné, 1955–1956). E köteteket a sztálinista, s nem az antisztálinista korszak dokumentumának tekintjük, ugyanis a kiadás alapja az 1949-es szovjet változat volt. Az 1965-ben magyar nyelven kiadott kétkötetes *A. Sz. Makarenko nevelésméleti művei* is megerősítik ezen érvelésünket. Ugyanis az 1965-ös kötetek szerkesztője – a korábban megismert Pataki Ferenc – azt írta a kötet előszavában, hogy az ötvenes években a sztálinista politika hatására eltorzult Makarenko pedagógiai mondanivalója (Pataki, 1965).

Sajátos helyet foglal el, de ugyanakkor az ötvenes évekbeli kánonba jól illeszkedik Komlói Sándor (1955) recenziója Makarenko családról szóló írásairól.¹⁷ Komlói

Makarenkóból nem az iskolapedagógus vagy az ifjúság nevelőjének képét emeli ki, hanem a családpedagógust – tehát nem a család kérdéseivel foglalkozó pszichológust. Azonban a logika megegyezik a korábbiakkal, mégpedig: Makarenko közvetítésével valósítható meg Magyarországon a szovjet, szocialista családmódel (Kömlösi, 1955).

**Makarenko-értelmezések
az 1950-es évek második felében
Magyarországon**

Nyikita Hruscsovnek a Szovjetunió Kommunista Pártjának XX. kongresszusán elmondott híres-hírhedt beszéde a Kremlben megváltozott politikai helyzetet tükrözte. Hruscsov ekkora tudta legyőzte sztálinista ellenfeleit (Malenkov, Molotov). Beszédében a lenini eszméről leválasztotta a sztálini ideológiát (Békés és Kalmár, 2014). Ennek keretében Hruscsov desztalinizációt hirdetett a társadalom minden alrendszerében. Ez egyben azt is jelentette a tudományban és a pedagógiában, hogy megjelenhettek olyan szakmai elképzelések, amelyek jelentősen eltértek a korábbi, sztálinista mintától. E tudománypolitikai változás egyik pedagógiát érintő elemének tekinthető, hogy Makarenko mellett, vagy inkább vele szemben megjelent Szuhomlinszkij mint pedagógiai minta. Ebben a politikai környezetben kezdett újraintézményesülni a sztálini korszakban száműzött pszichológia, így a pszichológia „sztálini fogsága” véget ért.

Pár héttel a forradalom kitörése előtt a szocialista pedagógia területén megindult desztalinizáció egyik elemeként Zibolen Endre¹⁸ a Balatonfüredi Pedagóguskonferencián amellet érvelt, hogy Makarenko munkásságában a harmincas évek második fele hanyatló szakasznak tekinthető (Zibolen, 1957).¹⁹ Érvelése szerint ebben az

időszakban „torzította” el a sztálinista diktatúra Makarenko pedagógiai munkásságát.²⁰ Mivel e „hanyatló szakasz” munkái jutottak el először az 1948-as *Válogatott tanulmányokon* keresztül a magyar pedagógusokhoz, ezért ez kevésbé segítette elő a szocialista pedagógia fejlődését. A sztálinista pedagógia elleni harctól függetlenül Járó Miklósné, a Tankönyvkiadó Vállalat szerkesztőségi vezetője, a korábban megismert Pataki Ferencné és Berencz János az Egri Pedagógiai Főiskola tanszékvezetője nem értett egyet Zibolenel, és tagadták, hogy Makarenkónak lett volna hanyatló korszaka (Zibolen, 1957).

Pár héttel a forradalom kitörése előtt a szocialista pedagógia területén megindult desztalinizáció egyik elemeként Zibolen Endre a Balatonfüredi Pedagóguskonferencián amellet érvelt, hogy Makarenko munkásságában a harmincas évek második fele hanyatló szakasznak tekinthető (Zibolen, 1957). Érvelése szerint ebben az időszakban „torzította” el a sztálinista diktatúra Makarenko pedagógiai munkásságát. Mivel e „hanyatló szakasz” munkái jutottak el először az 1948-as Válogatott tanulmányokon keresztül a magyar pedagógusokhoz, ezért ez kevésbé segítette elő a szocialista pedagógia fejlődését. A sztálinista pedagógia elleni harctól függetlenül Járó Miklósné, a Tankönyvkiadó Vállalat szerkesztőségi vezetője, a korábban megismert Pataki Ferencné és Berencz János az Egri Pedagógiai Főiskola tanszékvezetője nem értett egyet Zibolenel, és tagadták, hogy Makarenkónak lett volna hanyatló korszaka (Zibolen, 1957).

Gáspár László 1988-ból visszatekintve nem Zibolennel, hanem Makarenko védőivel értett egyet, és a 'hanyagló korszak' kifejezést „önmagában véve is elfogadhatatlannak” tartotta (Gáspár, 1988. 84.).

Ezzel párhuzamosan az 1956-os forradalom törést jelentett a magyarországi szocialista rendszer folytonosságában. A Kádár János vezette MSZMP számára egyértelmű volt, hogy sem a Rákosi Mátyás-, sem a Nagy Imre-féle politika segítségével nem lehet megvalósítani a szovjet típusú szocialista rendszert Magyarországon. Ezért Hruscsov támogatást élvezve Kádár János kétfrontos politikát hirdetett. E politika opponálta a Rákosi Mátyás nevével fémjelzett sztálinizmust, ezt nevezték dogmatizmusnak, illetve tagadta Nagy Imre politikáját, ez volt a revizionizmus. A kádári politika e két irány között helyezkedett el. Leegyszerűsítve azt mondhatjuk, hogy a hruscsovi politikai irányba jól illeszkedett a kádári desztalinizációs irány.

A magyar szocialista neveléstudomány is magáévá tette e kétfrontos harcot a pedagógia területén. Sokatmondó az 1956-os forradalmat követően először 1957 nyarán megjelenő *Pedagógiai Szemle* első cikkének címe: *Folytatva és mégis újrakezdve* (Sz. N., 1957).

Ebben a megváltozott politikai és oktatásügyi környezetben a régi, az 1950-es évek elején pozícióba került szocialista neveléstudósok értelmezték újra a pedagógiát és Makarenko munkásságát.

Makarenko halálának 20. évfordulója alkalmából a *Pedagógiai Szemle*ben megjelent Szokolszky Istvánnak *A szocialista pedagógia „logikája” Makarenko műveiben* című tanulmánya (Szokolszky, 1959).²¹ Szokolszky a korábban megismert sztálinista mintának megfelelően abból indult ki, hogy Makarenko pedagógiai logikája azért helyes politikai és szakmai szempontból is, mert hűen követte a kommunista párt politikáját (Szokolszky, 1959). Mondanivalója a kialakuló régi-új szocialista rendszerben egyértelmű: a magyar szocialista pedagógiának továbbra is követnie kell a párt iránymutatását, függetlenül annak aktuális tartalmától. Szokolszky – lényegében – Makarenko segítségével fejezte ki lojalitását az új kádári szocialista berendezkedés felé, ahogyan régebben ez más szerzők esetében is megtörtént (Pataki, 1953; Ágoston, 1954).

A „szocialista pedagógia logikája” kifejezés rendelkezik másik, már ismert jelentéssel is. Ez pedig Makarenko pedológia-ellenessége. E mozzanat szintén megtalálható Medinszkij (1950) és Ágoston (1954) korábbi cikkében is. A logika ugyanaz most is: a pedológusok szakmai munkájuk során helytelenül nem a párt politikájából, hanem a gyermek lélektani sajátosságaiból indultak ki.

Azonban az ötvenes évek végén a pedológia-ellenesség már más jelentéstartalommal is rendelkezett. Nem véletlen, hogy Szokolszky Makarenkót felhasználva 1959-ben és nem korábban bírálja a pedológiát és a pszichológiát. 1956-1957-et követően a pszichológia diszkreditációja megszűnt a szocialista blokkon belül, és lehetőség nyílt a pszichológia legitim művelésére. Így a pszichológia lassan, de fokozatosan kezdett elszakadni a szocialista pedagógiától (Darvai, 2019). Szokolszky a szocialista neveléstudomány képviselőjeként, érzekelte e változást, s igyekezett az antimarxizmus kártyáját kijátszani a nyugat felé sokszor kitekintő pszichológiával szemben. E mozzanat nemcsak a két tudomány közötti hagyományos szembenállásról referál, hanem a sztálinista korszakból „ott maradt” elemként is értelmezhető a szocialista neveléstudományon belül. E gondolatmenetet folytatva, a desztalinizáció folyamatától függetlenül a rendszer és a szocialista pedagógia hivatalos tudományos folyóirata lehetőséget adott a sztálinista pedagógiai-neveléstudományi minta legitim képviselőjére.

Szokolszky tanulmányának hivatkozásait átnézve észrevehető, hogy két kivételtől eltekintve nem hivatkozik a sztálinista korszak pedagógiai irodalmára (Szokolszky, 1959). E mozzanat lehetséges, hogy a régi-új szocialista pedagógia viszonyulását fejezi ki a sztálinista, dogmatista periódussal szemben.

Mivel Szokolszky cikke volt az első jelentős Makarenko-témájú közlemény 1956-ot követően a *Pedagógiai Szemlé*ben, ezért e munkát tekintjük a szocialista neveléstudomány hivatalos Makarenko-értelmezésének, s egyben az új Makarenko-interpretációk origójának is a poszt-sztálini időszakban. Ennek okán minden más Makarenko-témájú közleményt e cikkhez viszonyítunk.

A sztálinista korszakhoz képest szokatlan módon, de a desztalinizációs mintának megfelelően megjelent az oktatásügyi mezőben egy másfajta, a Szokolszky-féle Makarenko-képet finoman opponáló, mondhatni alternatív Makarenko-értelmezés, amely a pszichológus Rókusfalvy Pál nevéhez köthető (Rókusfalvy, 1960).²² Nem tekinthető az sem véletlennek, hogy pszichológus és nem pedagógus képviselte a rivális Makarenko-értelmezést. Rókusfalvy esetében érdemes megjegyezni, hogy Várkonyi Hildebrand Dezső tanítványa volt. Így bő tíz év elteltével ismét előtűnik a Várkonyi-féle iskola interpretációja Makarenkóról.

A korábbi mintától eltérően Rókusfalvy nem említi és nem emeli ki interpretációjában Makarenkónak a párthoz való pozitív viszonyát. Ehelyett elismeri a hivatalos tudománypolitikai irányt, miszerint a pszichológiának tekintettel kell lennie a pedagógiai kutatásokra. Viszont Makarenko segítségével a pszichológia autonómiája mellett érvel. Ezért is használja többször Makarenkóra a „lélek mérnöke” kifejezést (Rókusfalvy, 1960). Mint írja: „a pszichológiának is a csúcán járunk itt [Makarenkónál – megjegyzés tőlem, D. T.]” (Rókusfalvy, 1960. 410.). Korábban láthattuk, hogy a „Makarenko mint pszichológus” mozzanat nem új elem, hiszen e kép az ötvenes évek eleji Makarenko-interpretációkban is megjelent (vö. Medinszkij, 1950; Snyirman, 1951). Azonban míg a sztálinista Makarenko-értelmezések szerint a pszichológia művelése csak a pedagógiának alávetve valósulhatott meg, addig az új, desztalinizált irányzatban Rókusfalvy Makarenko közvetítésével a pszichológia önállóságát hirdeti.

A pszichológus szakma és -szerep autonómiájáról referált továbbá az a tény is, hogy Rókusfalvy szerint Makarenko pedagógiai munkája során már-már pszichodiagnosztikai, azaz a pszichológia és nem a pedagógia tudományára jellemző módszereket is alkalmazott. A pszichológia szuverenitásának további indikátora, hogy Rókusfalvy már nem a kommunizmus klasszikusaira (Marx, Lenin stb.) vagy a fiziológus Pavlovra, hanem a sztálinista időszakban felemelt, majd diszkreditált, s az antisztálinista korszakban újból felemelkedő pszichológus Rubinsztejnre hivatkozik (Rókusfalvy, 1960; Pléh, 2010). Összességében azt mondhatjuk, hogy Rókusfalvy a neveléstudomány és a pszichológia területén a desztalinizációs irányt képviselte a Szokolszky által megjelenített ötvenes évek eleji pedagógiai mintával szemben. A két, egymást opponáló nézet legitim jelenléte az oktatásügyi mezőben a kádári politika elemének tekinthető (Sáska, 2016).

Rókusfalvy tanulmányára is igaz, hogy a forráskiadványoktól, illetve Kolbanovszkij egy 1949-es tanulmányától eltekintve nem hivatkozik a sztálinista korszak pedagógiai-pszichológiai irodalmára, ahogyan ezt Szokolszkyknál is láthattuk (vö. Szokolszky, 1959). A különböző Makarenko-értelmezésektől függetlenül a cenzúra vagy öncenzúra mintázata megerősödni látszik.

Az ötvenes évek elején Makarenkóról cikket író Pataki Ferenc két tanulmányában is elemzi, jobban mondva bírálja a polgári pedagógiák Makarenko-képét (Pataki, 1960a, 1960b). Azért is érdemel nagy figyelmet Pataki tanulmánya, mert habár az ötvenes évek elején az irányadó szocialista neveléstudósok közé tartozott, azonban a Petőfi-kör pedagógusvitájában (Hegedűs és Rainer, 1992) vállalt szerepéért 1956 után a diszkreditáció sorsára jutott. Cikkei megjelenésének idején a korábbi NÉKOSZ-főtítkárs és aspiráns általános iskolai tanár, s csak a hatvanas évek elején folytatódhatott tudományos karrierje, a kádári megbékélési politika jegyében. Érdemes megjegyezni – különösen a párt, a pedagógia és a pszichológia közötti viszony szempontjából –, hogy Pataki 1956 után nem lesz az MSZMP tagja (Pléh, 2016).

Pataki szintén a Szokolszkynál (1959), Ágoston Györgynél (1954) és a mintaadó Medinszkijnél (1950) megjelenő érvrendszert használja, és azt mondja, hogy Makarenko pedagógiai munkásságából a legfontosabb mozzanat a szocialista-kommunista párt iránti hűsége. Ennek értelme és logikája már ismert: a régi-új magyar szocialista neveléstudománynak és a cikk szerzőjének tanúságtételét jelenti a szocialista párt irányában.

A szocialista berendezkedés iránti lojalitásból következik, hogy a legnagyobb hiba a neveléstudományban továbbra is az antimarxizmus. Ezt így fejezi ki Pataki Makarenko kapcsán: „a marxista-leninista alkotó módszerrel s a bolsevik politikával való tökéletes azonosulása [Makarenkónak – megjegyzés tőlem, D. T.] csak a burzsoá szemlélet tükrén tűnhet degradációnak.” (Pataki, 1960a. 860–861.) Azonban az ötvenes évek eleji mintától eltérően az antimarxizmus vádja nem a pedológusokat és a pszichológusokat érintette leginkább, hanem a Makarenkót értelmező polgári, nyugati pedagógiákat. A pszichológiát érintő bírálat hiánya kapcsolatban lehet Patakinak a hatvanas években kibontakozó szociálpszichológiai irányultságával (Erős, 2016). Ugyanakkor 1960-ban ennek a gondolatmenetnek – a nyugati, burzsoá pedagógiák opponálásának – olyan értelmezése is létezett, hogy a fő ellenfél nem a dogmatisták vagy a revizionisták – tehát a kádári szocialista ideológiát helytelenül értelmező, de a szocializmushoz hű pedagógusok, neveléstudósok –, hanem a polgári pedagógiák képviselői.

Habár szakmai-pedagógiai jelentéssel is bír, de egyben a kádári politikával való egyetértés jeleként is értelmezhetjük azt is, hogy Pataki Makarenko műveiből nem a *Pedagógiai hőskölteményt*, hanem a *Zászlók a tornyokont* ajánlja a magyar szocialista neveléstudomány figyelmébe (Pataki, 1960b). Pataki érvelésében párhuzamba állítja Makarenko pedagógiai munkájának változását a Szovjetunió és a szocialista-kommunista Magyarország történetével. Gondolatmenete szerint az 1920-as évek Szovjetuniójában játszódó *Pedagógiai hőskölteményben* az átnevelés mozzanata, az új szocialista-kommunista ember kialakítása vált fontossá, ahogyan ez volt a releváns az ötvenes években kiépülő szocialista Magyarországon is. Ezzel szemben a már a harmincas években játszódó *Zászlók a tornyokonban* és ezzel párhuzamosan az ötvenes évek végi Magyarországon már nem az átnevelés, hanem a kommunista nevelőmunka feladata az elsőrendű pedagógiai feladat, hiszen a szocialista ember átnevelése már korábban megtörtént a Szovjetunióban és Magyarországon is.²³

Az új szocialista állam konszolidációja melletti érvelésből, a korábbi helytelen szocialista irányultságú megközelítések opponálásának hiányából és a tágabb oktatáspolitikai

A szocialista berendezkedés iránti lojalitásból következik, hogy a legnagyobb hiba a neveléstudományban továbbra is az antimarxizmus. Ezt így fejezi ki Pataki Makarenko kapcsán: „a marxista-leninista alkotó módszerrel s a bolsevik politikával való tökéletes azonosulása [Makarenkónak – megjegyzés tőlem, D. T.] csak a burzsoá szemlélet tükrén tűnhet degradációnak.” (Pataki, 1960a. 860–861.) Azonban az ötvenes évek eleji mintától eltérően az antimarxizmus vádja nem a pedológusokat és a pszichológusokat érintette leginkább, hanem a Makarenkót értelmező polgári, nyugati pedagógiákat. A pszichológiát érintő bírálat hiánya kapcsolatban lehet Patakinak a hatvanas években kibontakozó szociálpszichológiai irányultságával (Erős, 2016).

környezetből kiolvasható, hogy a Rákosival fémjelezhető sztálinista és a Nagy Imréhez köthető antisztálinista korszak kritikája befejeződött a neveléstudományon belül, s már a jelen, vagyis a kádári szocializmus építése a releváns. Ahogyan a füredi vitát lezáró cikkében Szarka József (1958) is erre a megállapításra jutott.

Pataki két tanulmánya is megerősíti korábbi észrevételünket, mely szerint az 1956-1957-tel kezdődő új szocialista korszakban a neveléstudomány képviselői – legalábbis Makarenko értelmezői – igyekeznek kerülni a hivatkozásokat a sztálinista korszak pedagógiai dokumentumaira. E minta Patakira is igaz, mert e két 1960-as cikkében nem hivatkozik, korábbi – 1953-as – Makarenko-témájú, szintén *Pedagógiai Szemlé*ben megjelent cikkére.

Irodalom

- Ágoston György (1952). *A közösségi nevelés és az úttörőmozgalom*. Tankönyvkiadó.
- Ágoston György (1954). Makarenko halálának tizenötödik évfordulóján. *Pedagógiai Szemle*, 4(2-3), 133-144.
- Bársony Jenő (1954). Makarenko fegyelemről szóló tanításainak alkalmazása középiskolai nevelésünkben. *Pedagógiai Szemle*, 4(2-3), 170-200.
- Békés Csaba & Kalmár Melinda (2014). Hruscsov, a kubai rakétaválság és a szovjet blokk. *Acta Scientiarum Socialium*, 42, 85-96.
- Clawson W. R. (1973). Political Socialization of Children in the USSR. *Political Science Quarterly*, 88(4), 684-712. DOI: 10.2307/2148165
- Darvai Tibor (2019). A szocialista neveléslélektan megteremtése Magyarországon az 1960-as években. *Iskolakultúra*, 29(8), 47-67. DOI: 10.14232/isk-kult.2019.8.47
- Erős Ferenc (2016). Három pályakép a magyar szociálpszichológia történetéből. *Múltunk*, 11(4), 57-71.
- Ewing, E. T. (2001). Restoring Teachers to Their Rights: Soviet Education and the 1936. Denunciation of Pedology. *History of Education Quarterly*, 41(4), 471-493. DOI: 10.1111/j.1748-5959.2001.tb00095.x
- Fitzpatrick, S. (1976). Culture and Politics under Stalin: A Reappraisal. *Slavic Review*, 35(2), 211-231. DOI: 10.2307/2494589
- Gáspár László (1988). A szocialista nevelés tantervi felhalmozása (1948-1956). In Bakó Gyöngyi, Bárdossy Ildikó & Gáspár László (szerk.), *A Makarenko-hatás magyarországi történetéhez*. Művelődési Minisztérium. 7-88.
- Geréb György (1953). Megjegyzések a pedagógia és a pszichológia kapcsolatához I. P. Pavlov tanításának tükrében. *Pedagógiai Szemle*, 2(5-6), 515-525.
- Gehring, T., Bowers, F. & Wright, R. (2005). Anton Makarenko: The „John Dewey of the U.S.S.R.”. *Journal of Correctional Education*, 56(4), 327-345.
- Golnhofer Erzsébet & Szabolcs Éva (2014). Pedagógia a tankönyvekben az ötvenes évek első felében. *Könyv és Nevelés*, 16(4), 88-101.
- Hegedűs B. András & Rainer M. János (1992). *A Petőfi-kör vitái. Pedagógusvita*. Múzsák – 1956-os Intézet.
- Holtz, R. (2002). Makarenko and Dewey: Two Views On Overcoming Life Circumstances Through Education. *Journal of Correctional Education*, 53(3), 116-119.
- Joravsky, D. (1977). The Mechanical Spirit: The Stalinist Marriage of Pavlov to Marx. *Theory and Society*, 4(4), 457-477. DOI: 10.1007/bf00187422
- Kardos József (2003). Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, 13(6-7), 73-80.
- Kardos József & Kornidesz Mihály (1990, szerk.). *Dokumentumok az oktatáspolitikai történetéből*. 1-2. kötet. 1950-1972. Tankönyvkiadó.
- Kestere, I. & Kalke, B. (2018) Controlling the image of the teacher's body under authoritarianism: the case of Soviet Latvia (1953-1984). *Paedagogica Historica*, 54(1-2), 184-203. DOI: 10.1080/00309230.2017.1358289
- Komlósi Sándor (1955). Makarenko művei IV. *Pedagógiai Szemle*, 5(4), 426-435.
- Komlósi Sándor (1979, szerk.). *Családi életre nevelés*. Tankönyvkiadó.
- Kovai, M. (2019). The Social Roles and Positions of the Hungarian Psychologist-Intelligentsia between 1945 and the 1970s: A Case Study of Hungarian Child-Psychology. In Borgos, A., Erős, F. & Gyimesi J. (szerk.), *Intersections of Science and Ideology in the History of Psy-Sciences*. Central European University Press.
- K. Horváth Zsolt (2020). A demokratikus iskola Mérei Ferenc-féle kísérlete a szovjetizáció árnyékában, 1945-1950. In Jákfalvi Magdolna, Kékesi Kun Árpád, Kiss Gabriella & Ring Orsolya (szerk.), *Újjáépítés és államosítás. Tanulmánykötet a kultúra államosításának éveiről*. Arktisz Kiadó. 91-117.

- Lányi Gusztáv (1999). Ki volt Mérei Ferenc? *BUKSZ, 11(1)*.
- Lukács György (1952). *Szocialista realizmus*. Szikra.
- Makarenko, A. Sz. (1947). *Az új ember kovácsa. Pedagógiai hőskötemény*. Új Magyar Könyvkiadó.
- Makarenko, A. Sz. (1948). *Válogatott pedagógiai tanulmányok*. Új Magyar Könyvkiadó.
- Makarenko, A. Sz. (1965): A robbantásról. In Pataki Ferenc (szerk.), *A. Sz. Makarenko nevelésméleti művei. I. kötet*. 463–466.
- Medinszkij, E. N. (1950). *Makarenko élete és pedagógiája*. Hungária Könyvkiadó.
- Mérei Ferenc (1947a). Makarenko: Az új ember kovácsa. *Társadalmi Szemle, 2(11)*, 828–830.
- Mérei Ferenc (1947b). *Az együttes élmény*. Officina.
- Mérei Ferenc (1949a). Group leadership and institutionalization. *Human Relations, 2(1)*, 23–39. DOI: 10.1177/001872674900200103
- Mérei Ferenc (1949b). Makarenko, a szocialista építész nevelője. *Embernevelés, 5(4)*, 185–192.
- Mérei Ferenc (1949c). A burzsoá objektivizmus a gyermeklélektanban. *Magyar Pedagógia, 57(1)*, 68–78.
- Nagy Péter Tibor (2006): Világnézeti nevelés az ötvenes évek Budapestjén. *Educatio, 14(3)*, 566–592.
- Nagy Sándor (1979, szerk.). *Pedagógiai Lexikon*. Akadémiai Kiadó.
- Pataki Ferenc (1953). Iskolai közösségeink nevelésének néhány kérdése. *Pedagógiai Szemle, 3(1–2)*, 47–77.
- Pataki Ferenc (1960a). A polgári pedagógia Makarenko-képének bírálatához I. *Pedagógiai Szemle, 10(10)*, 848–865.
- Pataki Ferenc (1960b). A polgári pedagógia Makarenko-képének bírálatához II. *Pedagógiai Szemle, 10(11)*, 956–974.
- Pataki Ferenc (1965, szerk.). *A. Sz. Makarenko nevelésméleti művei. I–II. kötet*. Tankönyvkiadó.
- Pataki Ferencné (1954). Makarenko tanítása a távlatok rendszeréről. *Pedagógiai Szemle, 4(2–3)*, 155–170.
- Pataki Ferenc (1966). *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó Vállalat.
- Pataki Ferenc (1988). *Makarenko élete és pedagógiája*. Tankönyvkiadó.
- Pénzes Dávid (2016). A hazai pedagógia szaksajtó-kutatás történetéhez: a Pedagógiai Szemle genezise. *Neveléstudomány, 4(3)*, 36–48. DOI: 10.21549/ntny.15.2016.3.3
- Péter Anna (1954a). Makarenko közösségről szóló tanítása a szovjet iskolák gyakorlatában. *Pedagógiai Szemle, 4(2–3)*, 200–210.
- Péter Anna (1954b, szerk.). *Az SzKP, a Szovjet Kormány és a Komszomol határozatai a szovjet iskoláról*. Tankönyvkiadó.
- Pléh Csaba (2010). *A lélektan története*. Osiris Kiadó.
- Pléh Csaba (2016). Kovai Melinda: Lélektan és politika. Pszichotudományok a magyarországi államszocializmusban, 1945–1970. *BUKSZ, 28(3–4)*, 192–197.
- Rainer M. János (2004). A „hatvanas évek” Magyarországon. (Politika)történeti közelítések. In Rainer M. János (szerk.), *„Hatvanas évek” Magyarországon*. 1956-os Intézet. 11–30.
- Rókusfalvy Pál (1960). A személyiségnevelés néhány kérdése Makarenko pedagógiai gyakorlatában. *Pedagógiai Szemle, 10(5)*, 399–411.
- Sáska Géza (2015a). Az általános iskola és az emlékezetpolitika. A szovjet forгатókönyv és a nemzetnevelők. *Educatio, 25(4)*, 11–35.
- Sáska Géza (2015b). A neveléstudományi elit viszonya a politikai marxizmushoz az ötvenes években. In Németh András, Biró Zsuzsanna & Garai Imre (szerk.), *Neveléstudomány és tudományos elit a 20. század második felében*. Gondolat Kiadó. 177–212.
- Sáska Géza (2016). A szocialista neveléstudomány rekrutációja 1952–1962 között. In Tóth Péter & Holik Ildikó (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban*. ELTE Eötvös Kiadó. 255–262.
- Sáska Géza (2018). Igény az igazság monopóliumára. A politikai és világnézeti marxizmus-leninizmus a sztálini kor pedagógia tudományában. *Pedagógia-történeti Szemle, 4(1–2)*, 1–52. DOI: 10.22309/ptszemle.2018.1.1
- Sáska Géza (2020). *Az ifjúság nevelésének egyszer volt hőse*. Kézirat.
- Snyirman, A. (1951). A szovjet ember személyiségének lélektani vonásai Makarenko műveiben. *Pedagógiai Szemle, 1(1–2)*, 3–24.
- Szarka József (1958). Vitáink a revizionista nézetekkel. *Köznevelés, 13(12)*, 269–270.
- Székely Endréné (1955–1956, szerk.): *Makarenko művei. 1–7. kötet*. Akadémiai Kiadó.
- Szokolszky István (1959). A szocialista pedagógiai „logikája” Makarenko műveiben. *Pedagógiai Szemle, 9(4)*, 344–361.
- Sz. N. (1957b). Folytatva és mégis újrakezdve. *Pedagógiai Szemle, 7(1)*, 1–2.
- Tasiné Csúcs Ildikó (2015). „Félek, hogy az uraknak rossz helyre esett a választásuk”. Jegyzetek a Magyar–Szovjet Művelődési Társaság Zilahy Lajos elnöksége alatti működéséhez. *Aetas, 30(2)*, 154–171.
- Trencsényi László (1985). Az úttörő szorgalmasan tanul, de nem osztja meg másokkal a tudását. *Ifjúsági Szemle, 5(4)*, 81–86.
- Trencsényi László (2006). Az úttörő szorgalmasan tanul, de nem osztja meg másokkal a tudását. In

Trencsényi László (szerk.), *Utak és törések. Adalékok az úttörőmozgalom történetéhez*. Új Helikon Bt.

Várkonyi Hildebrand (1947): Bevezetés. In Makarenko, A. Sz. (1947), *Az új ember kovácsa. Pedagógiai hősköltemény*. Új Magyar Könyvkiadó. 5–11.

Várkonyi Hildebrand (1948): Bevezetés. In Makarenko, A. Sz. (1948), *Válogatott pedagógiai tanulmányok*. Új Magyar Könyvkiadó. 27–28.

Zibolen Endre (1957, szerk.). Balatonfüredi Pedagógus Konferencia. 1956 október 1–6. Rövidített jegyzőkönyv. Pedagógiai Tudományos Intézet. Kézirat.

Jegyzetek

- ¹ A politikatörténeti és oktatástörténeti kutatások egy része a fordulat évétől az 1956-ig tartó időszakot nevezik ötvenes éveknek (vö. Rainer, 2004; Sáska, 2015b), mások az évtized végig szakaszolják az 1950-es éveket (Nagy 2006). Mi ez utóbbit követjük. A Makarenko kutatások egyik sarkalatos kérdése a sztálinista korszakbeli Makarenko-szövegek „meghamisítása”. E kérdéskörrel nem foglalkozunk. Makarenkótól származó szövegnek tulajdonítjuk azokat, amelyet hivatalosan kiadtak, még akkor is, ha egészen bizonyos a Makarenko-szövegek szándékos, cenzúra általi megváltoztatása. Kutatásunkban nem Makarenko munkásságát elemezzük, hanem azt, hogy az ötvenes évek szocialista neveléstudósai hogyan értelmezték Makarenko pedagógiai nézeteit. Így többek között nem vizsgáljuk azt a kérdést sem, hogy Makarenko humanista (Gehring, Bowers & Wright, 2005; Holtz, 2002), vagy Sztálin politikájának híve volt-e. Vizsgálatunk során nem a hagyományos pedagógiai szemléletet követjük, hanem politikatörténeti kontextusba helyezzük el Makarenkót, illetve a róla alkotott képek sokaságát.
- ² A sztálinista politikát tanulmányunkban az alábbi jellemzőkkel írjuk le: az egyén alárendelődése a szocialista-kommunista államnak; az ideál megtestesítője az „élcsoport”, a Párt és annak transzcendens vezére; a hűség etikai mozzanatának politikai tartalommal való formálása; az ipari munkásság mennyiségi és minőségi fejlesztése; merev hierarchia a társadalomban, azonban ez a hierarchia lehetőséget ad a szocialista állam elveit elfogadóknak a felemelkedésre, az el nem fogadóknak pedig a „lefelé irányuló mobilitásra”; az államhatalom fenntartásában a terror is megengedett.
- ³ Ivan Petrovics Pavlov 1936-ban, Anton Szemjonovics Makarenko pedig 1939-ben halt meg.
- ⁴ Gáspár Makarenko pozitív olvasata okán többször is használja a „Makarenko-élmény” kifejezést.
- ⁵ Várkonyi 1947-ben a Várkonyi Hildebrand (Várkonyi, 1947), 1948-ban pedig a Várkonyi H. Dezső nevet használta (Várkonyi, 1948).
- ⁶ Golnhofer és Szabolcs (2014) Karácsony Sándor Makarenko-képéből szintén a szociális nevelés mozzanatát emeli ki. Vagyis nemcsak a baloldali, szocialista irányultságú pedagógusok-neveléstudósok értelmezték az újdonság erejével ható Makarenkót és munkásságát, hanem a különböző felekezetekhez tartozó szerzők is.
- ⁷ K. Horváth Zsolt (2020) tanulmányában Méreinek a demokratikus iskolában, a csoportmunkában és az önkormányzatiságban hívó énjét mutatja be.
- ⁸ Az 1950-es párthatározat lényegében az 1936-os, a pedológiát elítélő szovjet párthatározat magyar megfelelője volt. Ezzel a gyermekkor tanulmányozásának pedológiai és pszichológiai monopóliuma megszűnt (Kovai, 2019).
- ⁹ A korszak egyetlen tudományos-pedagógiai folyóirata. A *Pedagógiai Szemle* keletkezéstörténetéhez ld. Péntes (2016).
- ¹⁰ Az ifjúság politikai szocializációjával foglalkozó kutatók értelmezése szerint Sztálinnak Makarenko pedagógiai nézeteiben a közösségi elv gyakorlati megvalósulása volt az egyik legfontosabb tényező. Hiszen a közösségi elvet könnyen lehetett szocialista-kommunista elvvé transzformálni és ideológiai tartalommal feltölteni. Többek között ezért is eshetett Sztálin választása Makarenkóra (Clawson, 1973).
- ¹¹ A Magyar–Szovjet Művelődési Társaság 1945 januárjában jött létre, alapító elnöke Szent-Györgyi Albert (Tasiné, 2015). A kezdeti években (1945–1946) művelődésközvetítő jelleggel rendelkezett, majd 1946-tól kezdve fokozatosan propagandaszervezetté alakult (Szent-Györgyi Albert 1947-ben el is hagyta az országot). A fordulat évében a szervezet felvette a Magyar–Szovjet Baráti Társaság nevet. Az 1954-es Makarenko-emléksten vélhetően nemcsak a pedagógia képviselői, hanem pártfunkcionáriusok és szovjet vendégek is jelen lehettek.

- ¹² Ágoston György (1952) már kandidátusi disszertációjában is többször hivatkozik Makarenkóra. Trencsényi (1985, 2006) értelmezése szerint Ágoston Makarenko-képét, s ennek okán a közösségi nevelésről és az úttörőmozgalomról szóló gondolatait eltorzította a sztálinista pedagógiai minta.
- ¹³ Péter Annáról az impresszum alapján annyit lehet tudni, hogy egyetemi tanársegéd Budapesten. Feltehetően azonos Tardos Annával. Édesapja, Péter György közgazdász után hívták néha Péter Annának. Édesanyja a gyermekgondozás nagy alakja, Pikler Emmi volt, aki olykor Péterné Pikler Emmi néven publikált. Péter/Tardos Anna a Szovjetunióban tanult pedagógiát és pszichológiát, ezt követően került az ELTÉ-re tanítani. A Tardos vezetéknévet valószínűleg 1956-ot követően használta.
- ¹⁴ Pataki Ferencné szintén egyetemi tanársegéd Budapesten.
- ¹⁵ Bársony Jenő budapesti középiskolai tanár.
- ¹⁶ Robbantásnak Makarenko azt a pedagógiai technikát nevezte, amelynek során sikerül „felrobbantani” az egyén régi személyiségét, s ennek talaján egy új személyiség jöhet létre. A „robbantás” legtöbbször kommunagyűléseken valósult meg, s ennek során a kommuna kollektívája lényegében lelkileg „megtörte” a kommuna értékeit el nem fogadó gyermeket, fiatalt (Makarenko, 1965).
- ¹⁷ Nem tekinthető véletlennek, hogy Makarenko összes műveinek a negyedik, a családról szóló kötetét recenzálta Komlói Sándor, hiszen a későbbiekben családpedagógiai kutatásokkal is foglalkozott (Komlói, 1979).
- ¹⁸ Zibolen Endre ekkor a Pedagógiai Tudományos Intézet igazgatóhelyettese.
- ¹⁹ A Balatonfüredi Pedagóguskonferencia jegyzőkönyve szerint „nagy zaj” kísérte Zibolen Makarenkót bíráló állítását (Zibolen, 1957. 65.).
- ²⁰ A sztálinista diktatúrában a harmincas évek második fele (1936–1938) a „csiszta”, a nagy tisztogatás időszaka.
- ²¹ Szokolszky István is az új, 1958-ban kezdődő oktatáspolitikai változások, személycserék áldozata. Szokolszky ekkor már nem a Központi Pedagógus Továbbképző Intézet (KPTI) igazgatója, hanem csak a Pedagógiai Tudományos Intézet (PTI) munkatársa (Nagy, 1979).
- ²² Rókusfalvy Pál ekkor a MÁV Pályalkalmassági Vizsgáló Állomásán pszichológus (Nagy, 1979).
- ²³ Pataki Ferenc nemcsak az ötvenes években, hanem a hatvanas években, a Makarenko-reneszánsz időszakában (Pataki, 1966) és a későbbiekben is (Pataki, 1988) elemzi és feldolgozza Makarenko munkásságát.

Absztrakt

Az 1945 után kiépülő magyar szocialista pedagógiában és neveléstudományban a sztálinista pedagógiai mintának megfelelően erős Makarenko-kultusz bontakozott ki. A korszak Makarenko-interpretációi rendelkeztek oktatáspolitikai, tudománypolitikai és szakmai-pedagógiai olvasattal is. Ennek megfelelően az oktatáspolitikai irányja erősen befolyásolta a Makarenko-képet, legyen az sztálinista, vagy antisztálinista. Az aktuális Makarenko-kép minden esetben referált a szocialista tudománypolitika aktuális helyzetéről, különös tekintettel a pedagógia és a lélektan viszonyáról, szembenállásáról. Az 1940-es évek végén és az 1950-es évek elején megjelent Makarenko-értelmezések igyekeztek szakmai-pedagógiai segítséget nyújtani a szocialista rendszerhez hű pedagógusoknak a szocialista iskola megteremtésében és fenntartásában. Az ötvenes évek eleji, sztálinista korszakbeli Makarenko-értelmezések legfőbb jellegzetességének tekinthető, hogy csak egyetlen és kizárólagos Makarenko-értelmezés létezett. Az ötvenes évek második felében, a kiépülő Kádár-rendszerben, már nemcsak egy, hanem legalább két fajta Makarenko-interpretáció jelent meg legitim módon a pedagógiai mezőben. Azonban a differenciáltabb Makarenko-kép kialakításának lehetősége nem feltétlenül a nagyobb szakmai autonómiáról referált, hanem inkább a „hrucsovi olvadás” idején elinduló desztalinizációs folyamat indikátorának tekinthető. E politika jól illeszkedett a kiépülő Kádár-rendszer antisztálinista irányultságába. Ugyanis az 1956 után felépített új szocialista rendszer már lehetőséget adott arra, hogy ugyan politikájának megfelelő irányú, de különböző szocialista tartalmú pedagógiai megközelítések legyenek jelenek az oktatásügyi mezőben, a monolit jellegű sztálinista korszakkal szemben.

Kojanitz László

Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, MTA–SZTE Elbeszélt Történelem és Történelemtanítás Kutatócsoport

tanulmány

A történelmi interpretáció fogalmának tanítása

A történelemtanítás és -tanulás eredményessége nagyrészt azon múlik, hogy a diákok képesek lesznek-e a múlt, a történelem és a történelmi interpretáció fogalmát helyesen értelmezni, helyes kép alakul-e ki bennük a múltban történtek és az azokról készült interpretációk viszonyáról. Ennek fontos feltétele, hogy a történelemtanárok maguk is megértsék e probléma összetettségét, és képesek legyenek reflektív módon is megközelíteni a történelemórákon bemutatott ismereteket, következtetéseket és értékeléseket.

A történelmi interpretációk célja, típusai és jellegzetességei

Az emberi csoportok és közösségek létrejönnek és folyamatosan léteznek, részben azoknak a történeteknek köszönhetően, amelyeket maguknak mondanak el arról, hogy kik ők, hol kezdődött a történetük, és hová tartanak, valamint más emlékezőmódok, mint például az évfordulók, emlékezések és emlékművek által, amelyek ezeket a narratívákat a rituálék segítségével beágyazzák a társadalom életébe (Lowenthal, 1985; Samuel, 1994). Ezeknek a narratíváknak és emlékezőmódoknak célja az idő múlásának kezelése, az identitás megkonstruálása és stabilizálása, valamint a múlt által a jelen és a jövő számára teremtett korlátok és lehetőségek megértése (Rüsen, 2005). A múlt interpretációjának sokfélesége ezért összefügg a társadalmak etnikai, vallási, kulturális sokszínűségével is, mivel minden közösség és csoport igyekszik megalkotni a maga történelmét.

A múlt mindaz, ami korábban volt és megtörtént, a történelem pedig az, amit és ahogy a fennmaradt források segítségével a későbbi korok emberei mindebből képesek rekonstruálni és bemutatni. A múltat nem lehet teljes valóságában újjáéleszteni és megidézni, és a múltból készült interpretációk helyességét sem lehetséges ily módon ellenőrizni.

A történelmi múlt csak a jelenben létezik a múltból fennmaradt nyomok (írások és tárgyi emlékek) és a múltból készült interpretációk formájában. Azt tudjuk elmondani a múltból, ami a fennmaradt források és a jelen kérdései és céljai közötti folyamatos párbeszéd eredménye, és ezt számos tényező befolyásolja: pl. a múltba való orientáció, vagyis hogy mit és miért is tartunk fontosnak belőle, illetve hogy mit is értünk történelmen; a múlt megismerésével kapcsolatos céljaink, kérdéseink, valamint a források kiválasztása, vizsgálata és értelmezése során alkalmazott módszereink (Chapman, 2011).

A történelmi interpretáció konstrukció, amelyet egy adott pillanatban alkot meg egy adott szerző, akinek megvannak a maga szempontjai és céljai azzal, ahogy a múlt forrásaira támaszkodva valamilyen értelmet és jelentést akar adni a múltban lejárott

eseményeknek és változásoknak (Chapman, 2016; Rüsen, 2005).

A múlt cseppfolyós, a történeti interpretációk pedig eltérőek és változatosak: maguk is részei a történelemnek, megvan a maguk története, és folyamatosan változnak, ahogy a jelen is változik. Sokan, sokféle módon és sokféle céllal beszélnek és nyilvánítanak véleményt a múltban történekről különböző kontextusban, különböző formában és különböző célközönségnek. A sokféle céllal és szempontból elkészült interpretációk sokszor kiegészítik egymást, de sokszor ellent is mondanak egymásnak.

A mód, ahogy a múlt interpretációjának célját kijelöljük és az ehhez a feladathoz rendelkezésre álló forrásokat kiválasztjuk, tükrözi azt, hogy kik vagyunk, és milyen az a hely és az idő, amelyben élünk. A múlt feltárását mindig sajátos célok vagy kérdések vezetik, és bizonyos emberek vagy embercsoportok sajátos meggyőződésekkel és feltevésekkel fognak bele, és még akkor is, ha a „tény” egyértelműen megállapítható, az interpretációban kapott jelentésük vitatható lehet (Koselleck, 2004; Samuel, 1994). A múltbeli cselekedeteket óhatatlanul a jelen szemüvegén keresztül nézzük, ezért abban, ahogy a múltban történeteket elképzeljük, megjelennek az általunk fontosnak tartott értékek, valamint az is, ahogy mi a világot és a múltban történeteket látjuk. Ezért mindig a jelen viszonyai határozzák meg a múltra vonatkozó kérdéseinket, így aztán egy interpretáció egyszerre szól explicit módon a feldolgozott történelmi témáról és implicit módon a saját koráról. Az emlékezet szorosan összefonódik a jövőre vonatkozó célokkal és várakozásokkal is. A történelmi interpretáció alakítja a jelenről alkotott képünket, és különböző jövőben megvalósítandó cselekvésekre ösztönöz (Lee, 2004).

A most készülő történelmi interpretációk is egyszer majd elsődleges forrásokká fognak válni a mi korunk gondolkodásmódját vizsgáló jövőbeni kutató számára. Mindez nem jelenti azonban azt, hogy a múltról szóló interpretációk eleve hamisak vagy értéktelenek, ugyanakkor mindig figyelembe kell vennünk azt, hogy csak közvetetten és a saját koruk és körülményeik által is befolyásolt módon adnak képet a múltban történekről (Barton és Levstik, 2004.)

Az interpretáció céljától, célcsoportjától és a szerző megközelítésmódjától függően a témák, források, a nézőpontok és szempontok közötti válogatás különböző kritériumok szerint történhet. Más-más részletekkel foglalkozik egy okokra magyarázatot kereső elemzés és egy eseménytörténeti áttekintés. A szerzők nézőpontja és vizsgálati

A múlt feltárása és az eredmények felhasználása például a jelen megértéséhez összetett és bonyolult. A „történelem több annál, mint amit abból mai világunk értelmezésekor hasznosítani tudunk, és jelenünk is több annál, mint amit abból történeti elemzéssel megérthetünk. Másrészt a történelmi magyarázat soha nem abszolút érvényű.” (Knausz, 2015. 22.)

Annak, hogy a múltban történekteknek miként próbálunk értelmet adni történelemként, számos módja és formája van.

Az interpretációk tartalmát mindig többféle tényező együttesen határozza meg: a kontextus, amelyekben megszületettek; az a mód, ahogy a történelem fogalmát értelmezik; az általuk alkalmazott értelmezési keret és azok a műfajok és kifejezési formák, amelyekben megfogalmazásra kerültek. Fontos szerepet játszik a múlt különböző megközelítésmódja is.

szempontjai jelentősen befolyásolják, hogy ki, mikor, miknek tulajdonít jelentőséget, illetve kiket és miket tart fontosnak az adott interpretáció elkészítése szempontjából (Cercadillo, 2000). Az események, szereplők és körülmények kiválogatása során a történész eldönti, hogy a történetek magyarázata és értelmezése szempontjából mi a fontos. De ez a válogatás sokféle eredményre vezethet, többféle egyformán érvényes megoldása lehet.

Nincs önmagában álló, az interpretációtól függetlenül megragadható történelmi tény sem (Körber, 2011). A történelem nem a tények összegyűjtésén alapuló kumulatív tudomány, hanem inkább egy „konstruktív, retorikai tevékenység, amely valamilyen valószínűség megállapításához vezet [...] egy olyan következtetés, amely a történelmi bizonyítékokon és a történész szelektív figyelmét irányító értelmezési kereten alapul” (Greene, 1994. 92.).

A múlt feltárása és az eredmények felhasználása például a jelen megértéséhez összetett és bonyolult. A „történelem több annál, mint amit abból mai világunk értelmezésekor hasznosítani tudunk, és jelenünk is több annál, mint amit abból történelmi elemzéssel megérthetünk. Másrészt a történelmi magyarázat soha nem abszolút érvényű.” (Knausz, 2015. 22.) Annak, hogy a múltban történeteknek miként próbálunk értelmet adni történelemként, számos módja és formája van. Az interpretációk tartalmát mindig többféle tényező együttesen határozza meg: a kontextus, amelyekben megszületettek; az a mód, ahogy a történelem fogalmát értelmezik; az általuk alkalmazott értelmezési keret és azok a műfajok és kifejezési formák, amelyekben megfogalmazásra kerültek. Fontos szerepet játszik a múlt különböző megközelítésmódja is. Ez lehet a jelen azonosítása a múlttal (vagy a folytonosság megerősítése köztük), vagy a jelen megkülönböztetése a múlttól (vagy a megszakítottság megerősítése), vagyis a múlt értékrendjének megerősítése vagy megcáfolása (Chapman, 2011).

A céljaik szempontjából a történelmi interpretációk nagy többsége négy jellemző típusba sorolható:

- identifikáló: kapcsolatokat keresünk önmagunk és a múltban élt emberek között
- moralizáló: megemlékezünk a tragikus eseményeket átélt emberek áldozatvállalásáról és szenvedéseiről, illetve erkölcsi ítéleteket alkotunk történelmi eseményekről, cselekedetekről és személyekről
- elemző: minél jobban meg akarjuk érteni a jelenkori viszonyok történelmi előzményeit; azonosítjuk az események különböző jellegzetességeit, vizsgáljuk az okokat és következményeket; a bizonyítékokon alapuló következtetések levonása céljából kérdéseket fogalmazunk meg; elsődleges forrásokat keresünk és válogatunk, az ellentmondó forrásokat összehasonlítjuk és értékeljük
- ismeretterjesztő: történelmi információk minél érthetőbb és minél érdekesebb megjelentésére törekszünk oktatási és szórakoztatási célokból (Barton és Levstik, 2010).

Az, hogy egy történész milyen típusú történelmi munkát akar írni, jelentős mértékben meghatározza, hogy a munkája miről fog információkat tartalmazni és miről nem, és azt is, hogy miként strukturálja ezeket az információkat és miként építi fel belőlük a múltban történet elbeszélését vagy bemutatását (Chapman, 2016).

A múltról szóló elbeszélésekben mindig sokféle szándék és értelmezés ágyazódik be. Döntő fontosságú a többszempontú megközelítés kezelése annak érdekében, hogy a különböző értelmezéseket „történelemnek” tekintsük, mivel a narratíva mindig retrospektív, valamilyen nézőpontú, szelektív és részleges konstrukció. A multiperspektivikus kutatási és oktatási mód magában rejti „azt az ígéretes, bár sok türelmet igénylő lehetőséget, hogy a témához hozzászóló mindegyik fél a valóság és az igazság elérésére való törekvés közben együtt, közösen egy mélyebb/elmélyültebb tudás (igazság) birtokába jut vagy juthat” (Vajda, 2020. 69.).

A múlt valóságát azonban sohasem lehet teljesen összerakni a forrásokból, és a feltárt részletek alapján megfogalmazott következtetéseket sem lehet soha végső és vitathatatlan igazságokként kezelni. A múltból ránk maradt források önmagukban nem válaszolják meg a kérdéseinket, de lehetőséget adnak arra, hogy bizonyítékokként használva őket hihetőnek tekinthető, ésszerű következtetésekre tudjunk jutni arról, hogy mi és hogyan történhetett (Lee, 2005). Ahogy Norman Davies angol történész találóan megfogalmazta: „A múlt rekonstruálása a versfordításokhoz hasonlítható. Meg lehet csinálni, de egyetlen fordítás soha nem tudja pontosan megragadni az eredeti vers minden árnyalatát. Akár őskori receptekkel, gyarmati településekkel vagy középkori zenével foglalkozunk, nagy képzelőerőre és visszafogottságra egyszerre van szükség ahhoz, hogy elkerüljük a fantáziátlan hitelesség és a felszínes empátia kettős veszélyét.” (Davies, 1997. 119.)

A történelmi interpretációk értékelése

Feltevés és értelmezési keretek alakítják a történelmek írását, valamint az a tágabb környezet, amelyből származnak. Az értelmezésbeli különbségekről való gondolkodás során fontos annak megértése, hogy az, amit a történészek mondanak, hogyan függ össze azzal a korrallal és helyzettel, amelyben dolgoznak. A történelemről szóló szövegek esetében is nagyon fontos a szerzői perspektíva megértése, és mivel a szerzők szociokulturális háttere eltérő, a szerzők ugyanazt a történelmi eseményt markánsan eltérő módon írhatják le. Ezért egy interpretáció értékelése előtt minél pontosabban meg kell ismerni és érteni azt a kontextust, amiben és amihez az interpretáció készült. (Ki? Miért? Kiknek? Milyen céllal készítette?). Ezen információk fontosak, de ezek alapján még nem dönthető el, hogy az interpretáció mennyire elfogadható vagy elfogadhatatlan. A múltból készült történelmi interpretációk nagyon különböző célokból készülhetnek, ezért a történelmi műveket és ábrázolásokat más-más szempontok szerint kell értékelni. Egy történelmi filmet értékesnek tarthatunk úgy, mint egy filmet, de ez nem keverendő össze a filmben ábrázoltak történelmi pontosságának és hitelességének megítélésével (Rose és Corley, 2003).

Nem helyes, vagy éppenséggel eltorzított interpretációk mindenhol megjelenhetnek, függetlenül az adott történelmi interpretáció céljától és műfajától. Egy politikai beszéd is mentes lehet ezekről, és egy tudományos cikkben is előfordulhatnak. Általában persze gyanakvóbbak vagyunk egy történelmi eseményt felidéző politikai beszéd esetében, de fontos, hogy az értékítéletünk ilyenkor is a beszéd tartalmának vizsgálatán alapuljon.

Gyakori, hogy a történelmi eseményekkel kapcsolatos, tényyszerűnek tűnő megállapításokról is éles viták alakulnak még a kortárs történészek között is. Ez nem feltétlenül jelenti azt, hogy az egyik szerző hazudik, és a másik igazat mond, vagy azt, hogy minden történelem kitaláció, bár sok közülük fikciókat tartalmaz (VanSledright, 2014).

Abból azonban, hogy általában elfogadhatónak, sőt természetesnek tartjuk, hogy a történészek különböző értelmezési módokat választhatnak, nem következik az, hogy minden ilyen döntés egyformán védhető. A pozitívista realizmus és a relativista – néha szkeptikus – posztmodernizmus közötti történelemfilozófiai vita közepette a történészi gyakorlat általában a korlátozott „objektívista” álláspontot képviseli, amely minőségi kritériumokat alkalmaz a különféle képpen megragadható múlt interpretációinak az összehasonlításához. Ilyen kritérium a pontosság, az átfogóság vagy a konzisztencia (Cercadillo, 2000).

Vannak olyan történelmi interpretációk, amelyek különböző célokból szándékos hazugságokat és kitalációkat is tartalmaznak a múltban történt eseményekről, cselekedetekről, vagy éppen tagadják bizonyos események megtörténtét. Sokkal jellemzőbb azonban, amikor a történelmi interpretációk torzításaihoz a szerző elfogultságából,

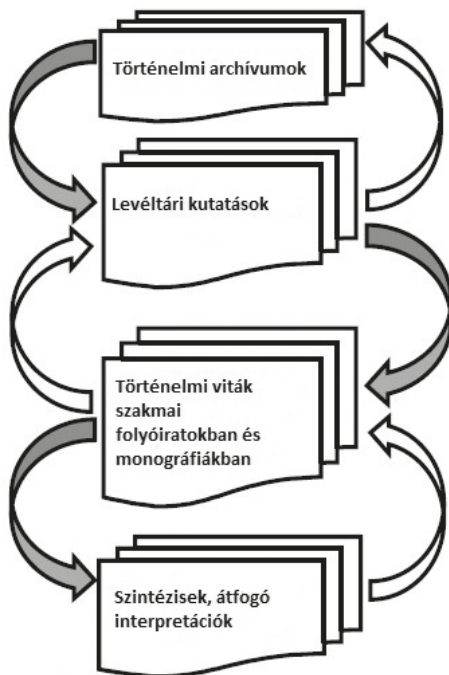
felkészületlenségéből vagy a meggyőzés szándékából fakadó hibák vezetnek (Fischer, 1970). Olyanok, mint

- egyes feltételezések tényként vagy megfellebbezhetetlen igazsággént való beállítása
- egyes feltételezések kategorikus kizárása
- egyes feltételezések igazsággént való beállítása bizonyítékok nélkül
- csak egyetlen nézőpont vagy szempont figyelembe vétele
- releváns nézőpontok és szempontok ignorálása vagy megkérdőjelezése
- tények tendenciózus válogatása
- tények tendenciózus összefüggésekbe állítása
- hamis cél- és szándékutalajdonítás
- az interpretáció nézőpontjának és szándékának elrejtése, homályban hagyása
- a felhasznált források, bizonyítékok ellenőrzésének megnehezítése vagy megakadályozása

A történész nézőpontokat és szempontokat választ, és ezáltal az egyes dolgok jelentősége is megváltozik (Ankersmit, 1983). A történetírás egyik legfigyelemreméltóbb vonása az események bemutatásának, magyarázatának és interpretációjának a sokfélesége, valamint azok időbeli változásai (Cercadillo, 2000). A történészek többféle feladatra vállalkozhatnak és sokféle kérdést tehetnek fel. Az általuk végzett történelmi kutatások például különbözhetnek területi kiterjedésükben, időintervallumukban és problémamegközelítésük szélességében egyaránt. Az egyik szerző a nagyszabású eseményeket és folyamatokat igyekszik bemutatni, a másik kisebb témákra koncentrál. A történelmi interpretációk összehasonlításakor először azonosítani kell az eltéréseket, majd meg kell érteni, hogy szerzők milyen értelemben és miért értelmezték különböző módon a történeteket. Lehet, hogy nem ugyanazt tartják egy témával kapcsolatban érdekesnek és fontosnak, és nem ugyanazokra a kérdésekre keresnek választ. A különbség fakadhat abból is, hogy különböző forrásanyagokat dolgoznak fel és más-más módszereket alkalmaznak a forrásaik értelmezésére. Az is vitákhoz vezethet, ha nem ugyanazokat a fogalmakat használják az általuk vizsgált események, jelenségek és információk értelmezéséhez és bemutatáshoz.

Különbségek abból is adódnak, hogy a történészek az „értelmezési ciklus” eltérő szakaszaiba kapcsolódnak be, és eltérő célú és műfajú publikációkat készítenek. Amit ugyanis a történész csinál, az része egy folyamatosan zajló történelmi feltáró munkának, ez az aktuális tudományos környezet pedig meghatározó módon hatással van az ő munkájára is (1. ábra). Maga is különféle módon kapcsolódhat be ebbe a folyamatba. Lehet, hogy egy újonnan azonosított archívum, forrásegyüttes feltárását végzi el. Lehet, hogy egy már zajló történelmi vita szempontjainak kiszélesítésére vagy az ahhoz használt fogalmak körének tekintetében tesz új javaslatokat. Lehet azonban az is, hogy a javaslatai egy historiográfiai konszenzus megkérdőjelezésére és felülvizsgálatára irányulnak (Chapman, 2016).

A kutatás, vita és interpretáció ciklusa



1. ábra. A kutatás, vita és interpretáció ciklusa (Chapman, 2016. 24.)

A történelmi interpretáció fogalmának jelentősége a történelemtanulásban

A történelmi megértés bonyolultabb, mint a múlt tartalmának, vagyis statikus tényeknek a megértése. Ahogy Peter Seixas mondja, a diákok különféle ellentmondásos történelmi interpretációknak vannak kitéve az iskolán belül és kívül, és „eszközökre van szükségük ezen interpretációk relatív erősségeinek és gyengeségeinek megítéléséhez” (Seixas, 2000. 25.). Összetett, ugyanakkor nagyon fontos feladat képessé tenni a diákokat a történelmi interpretációk helyes értelmezésére és a különböző célú és minőségű interpretációk kritikus értékelésére.

A történelemtanulás eredményeként a tanulóknak elsősorban azt kellene megérteni, hogy a történelmi interpretációk a múlttól utólag készített ábrázolások és konstrukciók, amelyek éppen ezért egymástól sokféleképpen eltérők és változatosak, és az idők során folyamatosan változnak. Jellemzően bizonyítékokon és érveken alapuló elbeszélések, de sohasem mentesek a szerzőik szubjektivitásának hatásaitól. Fel kellene tudniuk ismerni, hogy a különböző történelmi interpretációk milyen kérdésekre adnak választ, és milyenekre nem, és mindez minként függhet össze szerzőik helyzetével és szándékaival, illetve az interpretációk műfajával és elkészítésük céljával. Értelmes magyarázatokat kellene tudniuk adni arra is, hogy miért alakulnak ki viták a történészek között, és miért hasznosak ezek a történettudomány szempontjából. Ismerniük és alkalmazniuk kellene azokat a kritériumokat és módszereket, amelyek segítségével képesek lehetnek összehasonlítani az egymástól eltérő történelmi interpretációkat akár a tényszerű megalapozottság, akár a

problémaérzékenység szempontjából úgy, hogy minderről értelmesen ki is tudják fejteni a véleményüket (Chapman, 2016).

Az a történelemoktatás, amely „csak arra összpontosít, hogy a diákoknak átadjon egy egyetlen és változtathatatlan feltüntetett interpretációt és elrejtje a tanulók elől a történelmi elbeszélések és ismeretek (beleértve a történelemtankönyvek) konstruált természetét, valamint azt is, hogy ezek a történelmi interpretációk sohasem csak a múlt-ról szólnak, hanem a jelenkori társadalmak politikai céljait is szolgálják”, nem tölti be megfelelően a feladatát (Körber, 2012. 14.). Ezen ismeretek nélkül ugyanis a diákok nem lesznek fogékonyak és képesek a történelmi interpretációk kritikus kezelésére.

Peter Seixas és Carla Peck (2004) is azt emelte ki, hogy a tanulók képesek legyenek kritikusan közelíteni a múlt-ról szóló feldolgozásokhoz és beszámolókhöz, legyenek azok akár történelmi filmek, regények, akár tankönyvek, ismeretterjesztő műsorok, tudományos cikkek, vagy akár otthon hallott visszaemlékezések. A történelmi gondolkodás fejlesztése az ő felfogásuk szerint azon képességek kialakítását jelenti, amelyek ehhez a kritikusan reflektáló értelmezéshez szükségesek. Ehhez a legjobb mintát és a modellt a történészek által kialakított szabályok és módszerek jelentik.

Az Egyesült Államokban a U.S. History Test készítői praktikus megfontolásokat követve a következő két részre bontották a történelmi tudást:

- történelmi ismeret és perspektíva;
- történelmi elemzés és interpretáció.

A történelmi ismeret és perspektíva a történelmi tudás tartalmi oldalát jelentette. Ennek tekintették a történelmi témákról, korszakokról és régiókról szerzett ismereteket, és ide sorolták a különböző személyek, események, fogalmak, témák, mozgalmak, kontextusok és történelmi források megismerését és megértését is. Ugyanakkor a tartalmi tudás alatt nemcsak a történelmi ismereteket értették, hanem a történelmi ismeretek rendszerezéséhez és általánosításához szükséges tudást is, pl. az események sorrendbe állítását, a többféle lehetséges nézőpont felismerését, a múlt eseményeinek a vizsgálatát és megértését az azokat átélő különböző csoportok szemszögéből, és végül egy általános kép kialakítását az USA történelmének legfontosabb sajátosságairól. A történelmi elemzés és interpretáció kategóriájába a történelmi tudás jártasságot igénylő elemeit sorolták, úgymint a problémák bemutatása, a történelmi modellek azonosítása, az ok-okozati összefüggések megállapítása, a jelentőségre vonatkozó értékelés elvégzése, valamint a történelmi ismeretek alkalmazása, a bizonyítékok mérlegelése megalapozott következtetések levonásához és érvekkel alátámasztott általánosítások megfogalmazása, lényeglátó beszámolók készítése a múlt eseményeiről (Seixas és Ercikan, 2015).

A University of Amsterdam kutatói, Jannet van Drie és Carla van Boxtel a korábbi kutatások eredményeit összesítve alkották meg a maguk kognitív modelljét a történelmi gondolkodásról. A *historical reasoning* fogalmát az oktatás kontextusában értelmezték, és a következőképpen határozták meg: „olyan tevékenység, melynek során valaki a múlt-ról szóló információkat úgy és azért rendezi össze, hogy leírja, összehasonlítsa és/vagy megmagyarázza a történelmi jelenségeket” (van Drie és van Boxtel, 2008. 89.). Ezen összetett tevékenység hat alkotóelemét különítették el: történelmi kérdések megfogalmazása; források használata; kontextusba helyezés; érvek megfogalmazása; szubsztantív fogalmak használata; metafogalmak használata. A kutatók fontosnak tartották kiemelni, hogy e modell a történelemtanulást aktív tevékenységként értelmezi. A tanulónak az új ismeretek megszerzése során az események megértéséhez és interpretálásához folyamatosan mozgósítaniuk kell a korábbi tudásuk többféle rétegét is.

A múltat a különféle egymást erősítő vagy egymással vitatkozó interpretációk láncolatán keresztül ismerhetjük csak meg. A múlt megértéséhez a történelmi gondolkodás stratégiáinak elsajátítására és használatára van szükség. VanSledright a mélyebb történelmi

megértést lehetővé tevő stratégiai tudásbeli készségek közé a következőket sorolta: források értő és kritikus olvasása; a különböző forrásokon alapuló információk és következtetések összehasonlítása; a tényeken alapuló és kontextusba ágyazott interpretáció; az interpretációkat készítő szerzők perspektívájának és pozíciójának mérlegelése; az esemény, személy vagy változás történelmi jelentőségének megítélése (VanSledright, 2010).

A tanulók gondolkodásának jellemzői

Még az idősebb diákok számára is gondot jelent a komplex történelmi interpretációk és narratívák helyes értelmezése. Ezt akadályozhatja a mélyebb és szélesebb történelmi ismeretek hiánya is. Ugyanakkor a diákok eleve hajlamosak a leegyszerűsítésekre, vagy hogy az elbeszélés egyenesvonalúságának fenntartása érdekében a valóságban meg nem történt részleteket találjanak ki. Jellemző még az események egyoldalú megközelítése, a történeteknek szinte kizárólag a domináns szereplők és csoportok szemszögéből történő bemutatása, valamint egyes esetekből és jelenségekből általános következtetések levonása (Levstik, 2010).

A kutatások azt mutatják, hogy a diákoknak a saját mindennapi ismeretek alapján gyakran megvannak a maguk hallgatolagos előfeltételezései a történelmi ismeretek előállításáról. E naiv feltételezések pedig valószínűleg akadályozzák a történelmi interpretációk helyes értelmezését (Lee, 1997, 1998, 2001; Lee és Shemilt, 2004). Sok diák számára például az „igazmondás” a múlttól egyenlő azzal, hogy létezik az eseményeknek egy egyedül lehetséges változata (Jones, 2011). Azok a diákok, akik a múltat valami fixen megismerhető dolognak gondolják, hajlamosak az egymástól eltérő interpretációkat a szerzők szubjektivitásával, elfogultságával megmagyarázni, a mindennapi episztemológiát alkalmazva a történelmi megismerés folyamatát elsősorban a közvetlen tapasztalatokon és a szemtanúk beszámolóin alapuló tevékenységként értelmezni (Chapman, 2012). Sok tanuló úgy képzei, hogy a történelmi források olyanok, mint a szemtanúk vallomásai, amelyek pontosan beszámolnak arról, hogy „mi történt”. Tehát a történész feladata először megbízható forrásokat találni, aztán pedig ezekből összerakni a múlt valós „képét” úgy, ahogyan egy kirakót vagy egy összetört mozaikot szoktunk

A 7 és 14 év közötti diákokkal kapcsolatban a kutatók azt találták, hogy a legtöbb diák, a legfiatalabbak kivételével, felismerte, hogy a bizonyítékok rendelkezésre állásának és értelmezésének különbségei eltérő beszámolókhöz vezethetnek, de egyesek számára ez azt jelentette, hogy amikor a történészek nem tudnak valamit biztosan, egyszerűen pótolják azt, ami hiányzik. Ezek a diákok úgy beszéltek az interpretációkról, mintha szinonimái lennének a személyes véleményeknek, és mivel mindenkinek joga van a saját véleményéhez, úgy gondolták, hogy mindegyik egyformán érvényes. Ezek a diákok úgy gondolják, minden elfogadható, mert a versengő vélemények között úgysem lehet dönteni (Ashby és Lee, 1987). A gyerekek arra a következtetésre jutnak, hogy a történelmi források mindig elfogultak és hiányosak, így nincs mód eldönteni, hogy mi történt - az egyik ötlet ugyanolyan jó, mint a másik (Barton és Levstik, 2004).

összeállítani (Chapman, 2016). A diákok úgy vélik, hogy a történészeknek ahhoz, hogy feltárják a történetek „igazságát”, olyan beszámolókat készítésére kell törekedniük, amelyek nem tartalmaznak elfogultságokat, és nem homályosítják el a szerző tisztánlátását személyes nézőpontok. Nem érzékelik, hogy a történészek elméletekről és módszerekről alkotott nézetei elkerülhetetlenül befolyásolják az általuk választott bizonyítékokat, és azt is, hogy azokat hogyan fogják kezelni, és milyen következtetéseket fognak levonni belőlük (David és Zaiba, 2019).

A 7 és 14 év közötti diákokkal kapcsolatban a kutatók azt találták, hogy a legtöbb diák, a legfiatalabbak kivételével, felismerte, hogy a bizonyítékok rendelkezésre állásának és értelmezésének különbségei eltérő beszámolókhöz vezethetnek, de egyesek számára ez azt jelentette, hogy amikor a történészek nem tudnak valamit biztosan, egyszerűen pótolják azt, ami hiányzik. Ezek a diákok úgy beszéltek az interpretációkról, mintha szinonimái lennének a személyes véleményeknek, és mivel mindenkinek joga van a saját véleményéhez, úgy gondolták, hogy mindegyik egyformán érvényes. Ezek a diákok úgy gondolják, minden elfogadható, mert a versengő vélemények között úgysem lehet dönteni (Ashby és Lee, 1987). A gyerekek arra a következtetésre jutnak, hogy a történelmi források mindig elfogultak és hiányosak, így nincs mód eldönteni, hogy mi történt – az egyik ötlet ugyanolyan jó, mint a másik (Barton és Levstik, 2004).

A kutatások alapján tehát megfogalmazható néhány jellemző és makacs tanulói tévhit a múlt interpretálásáról:

- a múltból készített interpretációk közvetlen ablakot nyitnak a múltba, hiszen képesek a valóságnak mindenben megfelelő, teljes képet adni nekünk a régen történetekről
- minden múltbeli eseményről elkészíthető egy lehető legjobb történelmi interpretáció, egy olyan, a valóságnak megfelelő, végső igazságokat és következtetéseket megfogalmazó változat, amely egyszer és mindenkorra tisztázhatja a felmerült és vitatott kérdéseket
- az egymástól eltérő történelmi interpretációkat eleve gyanakodva érdemes kezelni, mivel az eltérések csak szubjektív okokkal magyarázhatók (pl. valamelyik fél téved, vagy szándékosan el akarja torzítani a valóságot)

A történelmi interpretációkkal összefüggő tanulói gondolkodás fejlődésének jellemző szintjeit Arthur Chapman a következőképpen írta le:

1. Az interpretációk és múltban történetek pontosan megfelelnek egymásnak.
2. Az interpretációk nem lehetnek a múltban történetek pontos tükröi, mert mi nem tudunk a régen történetek szemtanúi lenni.
3. Az interpretációk a múltban történetek pontos tükröi, feltéve, hogy nincsenek bennük hibák és hézagok.
4. Az interpretációkat eltorzíthatják hátsó szándékból.
5. Az interpretációk formálásában a személyes szempontok is szerepet játszanak.
6. Az interpretációk akkor megfelelőek, ha válaszolnak a feltett kérdésekre, és megfelelnek a történelmi állításokkal szemben támasztott kritériumoknak.

Chapman szerint a modell 4. szintje előtt a diákok hajlamosak úgy értelmezni a történelmi beszámolókat, mint amik egy fix múlt teljesen helyes vagy hibás másolatai. A 4. és az 5. szinten a diákok általában úgy értelmezik a történelmi beszámolókat, mint szándékosan vagy csak a szubjektivitásból fakadóan elferdített interpretációkat, és csak a 6. szinten kezdik úgy értékelni a történelmi interpretációkat, ami összhangban áll a történettudományi szemlélettel.

Fontos figyelembe venni, hogy a diákok interpretációkkal kapcsolatos gondolkodása összefüggésben áll más értelmező kulcsfogalmak megértésével. A kutatók gyakorta az tapasztalták, hogy azok a diákok, akik behatároltan gondolkodtak az interpretációkról,

nagyon leegyszerűsítve gondolkodtak a bizonyítékokról is, azt feltételezve például, hogy a történészek elsősorban szemtanúk beszámolóira támaszkodnak, és megbízható beszámolókból állítják össze az igazságot. Az interpretációkkal kapcsolatos gondolkodás fejlesztése és a bizonyítékok megértésének fejlesztése valószínűleg párhuzamos és szorosan összekapcsolódó feladatok (Chapman, 2016).

A tanulók gondolkodásának fejlesztése

A történelemtanítás eredményeként a tanulóknak ki kellene alakulni egy értően kritikus szemléletnek a múlt ábrázolásaival kapcsolatban is, hogy a történelmi eseményekről szóló elbeszéléseket, leírásokat, magyarázatokat stb. ne kezeljék úgy, mintha a múltban történtek pontos másolatai volnának. Természetes dolognak tekintsék, hogy a múlt eseményeiről folyamatosan különféle, egymással nem mindenben megegyező interpretációkkal találkozhatnak. Ehhez meg kell érteniük és meg is kell magyarázniuk, hogy a múltat hogyan és miért interpretálják különféleképpen.

A 2010-es évek angol tanterveiben egész konkrét tanulási követelmények jelentek meg a történelmi interpretáció kezelésével kapcsolatban:

- Az 5 és 14 év közötti tanulók felismerik, hogyan és miért születnek a múltban történetek egymástól eltérő vagy éppen ellentétes értelmezései, interpretációi.
- A 14–16 éves diákok a megfelelő médiumok felhasználásával megértik, elemzik és értékelik, hogy a múltat hogyan értelmezték és ábrázolták különböző módon.
- A 16–19 éves korosztály tanulói felfogják, elemzik és értékelik, hogyan értelmezték és ábrázolták a múltat különböző módon. Olyan példákön keresztül, mint történészek vitái, vagy a múltban történetek megjelenítése festményeken, filmekben, rekonstrukciókban, múzeumi kiállításokon és az interneten. (Chapman, 2014)

Fel kell ugyanakkor készíteni a tanulókat arra is, hogy képesek és képesek legyenek különbséget tenni a történelmi interpretációk között azok tényszerű megalapozottsága, valószínűsíthetősége, valóságábrázolásuk mélysége, érvelésük minősége és a további vitákra való nyitottságuk szempontjából. Segítenünk kell a diákoknak abban is, hogy a történettudományi munkákat is olyan konstrukcióknak lássák, amelyeket a történészek készítenek, nem pedig készen találják azokat, és éppen ezért sokkal inkább hasonlítanak kérdésekre választ kereső teóriákra, mint kész és teljes képekre. Példákon keresztül betekintést kell adni a történelmi kutatómunka folyamatába, hogy lássák: a történészeknek is, mielőtt bármit is elkezdenének kutatni és értelmezni, dönteniük kell arról, hogy mely kérdésekre fognak választ keresni, és melyekre nem. Ugyanígy arról is, hogy hogyan határozzák meg a múltban történetek bemutatásához használt fogalmakat, és milyen forrásokat fognak mindehhez felhasználni. A tanulóknak meg kell érteniük, hogy az interpretációkat mindig valamilyen okból és mindig egy adott társadalmi kontextusban hozzák létre. Hiszen ezek egy nemzedékeken átívelő közösségi párbeszéd részei, amely a múltban történtek minél sokrétűbb feltárásáról és értelmezéséről szól, és a sokféle interpretáció e folyamatos újraértelmezésnek köszönhető. Mint ahogy ez a tudományos közösségben is megfigyelhető: az egyik történész válaszol egy másik történész által megfogalmazott értelmezésre, amelyet valamilyen oknál fogva hiányosnak és kiegyensúlyozatlannak tart, vagy amelynek bizonyítékai nem elég meggyőzők. Az is lehet azonban, hogy újonnan feltárt forrásokra támaszkodva, vagy új szempontokat felismerve eredeti következtetésekkel áll elő, amiről aztán újabb viták keretében más történészek is megfogalmazzák a véleményüket. Ha a diákok képessé válnak így látni a történettudomány munkáját is, nem a történelmi témákról folyó vitákat, hanem a történelmi múlt igazságairól szóló kinyilatkoztatásokat fogják gyanúsának és természetellenesnek tartani.

Ehhez legfőképpen az szükséges, hogy a diákoknak az iskolai oktatás során is legyen lehetőségük egymással ellentétes történelmi interpretációkkal találkozni, azok összehasonlítását és értékelését gyakorolni. A tanárai irányításával így egyre inkább képessé váljanak annak felismerésére, hogy a történelmi interpretációk miben és miért különböznek egymástól. A történelmi interpretációk értékelése azonban általában nehézséget okoz még a jobb képességű diákoknak is. Gyakran megfigyelhető a „konfliktuskerülés”, amikor a diákok kerülnek az interpretációk közötti megkülönböztetést, és kritika nélkül elfogadják az azokban szereplő történelmi érveléseket. Az is jellemző probléma, amikor a diákok felszínes ítéleteket hoznak például olyan naiv kritériumok alapján, mint hogy mikor készült az interpretáció (minél később, annál jobb), mennyi konkrét adatot tartalmaz (minél többet, annál hitelesebb), hogyan viszonyul a bemutatott eseményekhez (minél semlegesebben, annál megbízhatóbb). A felszínes értékelés egy másik típusa, amikor a diákok „mindent vagy semmit” típusú véleményt alakítanak ki az egymással összehasonlított interpretációkról: a valamiért meggyőzőbbnek tartott interpretáció minden állítását és érvét elfogadják, míg a másikat teljesen elutasítják, ahelyett, hogy többféle szempontból is mérlegelnék az egymással vitatkozó interpretációk erősségeit és gyengeségeit.

Fontos lenne tehát, hogy az értékeléskor képesek legyenek reflektálni az interpretációk érvelésére és az ehhez bemutatott bizonyítékokra is. Ne csak a tartalomra koncentrálnak, hanem azonosítsák az interpretációk tartalmat meghatározó szerzői szándékokat és módszereket is (Lord, 2014).

Például ilyen kérdések alapján:

- Van-e közös kiinduló alap, közös nevező, amiben a történészek egyetértettek?
- Mik a vitatott következtetések, értékelések és érvek? A vita néhány alapvető tényről szól, vagy abból fakad, hogy az elfogadott tényekből eltérő következtetéseket vontak le?
- A történészek ugyanazokat a kérdéseket tették fel, vagy egymástól eltérő kérdésekre akartak válaszolni az adott eseménnyel vagy korszakkal kapcsolatban? (Pl. Elsősorban leírni, megmagyarázni vagy értékelni akarták-e a történeteket?)
- A történészek ugyanazt a forrásanyagot használták?
- A felhasználható források relevanciáját, hitelességét és megbízhatóságát ugyanúgy ítélték meg?

A tanulóknak meg kell érteniük, hogy az interpretációkat mindig valamilyen okból és mindig egy adott társadalmi kontextusban hozzák létre. Hiszen ezek egy nemzedékeken átívelő közösségi párbeszéd részei, amely a múltban történtek minél sokrétűbb feltárásáról és értelmezéséről szól, és a sokféle interpretáció e folyamatos újraértelmezésnek köszönhető. Mint ahogy ez a tudományos közösségben is megfigyelhető: az egyik történész válaszol egy másik történész által megfogalmazott értelmezésre, amelyet valamilyen oknál fogva hiányosnak és kiegyensúlyozatlannak tart, vagy amelynek bizonyítékai nem elég meggyőzők. Az is lehet azonban, hogy újonnan feltárt forrásokra támaszkodva, vagy új szempontokat felismerve eredeti következtetésekkel áll elő, amiről aztán újabb viták keretében más történészek is megfogalmazzák a véleményüket.

- Van-e eltérés a történelmi kontextus értelmezésében, például a korabeli emberek gondolkodásmódja és viselkedése, a történelmi szituáció összetevőinek rekonstrukciója, az eseményekben meghatározó szerepet játszó személyek, döntések, konfliktusok tekintetében?
- Van-e eltérés abban, ahogy az interpretációban fontos szerepet játszó fogalmakat definiálják és használják (pl. forradalom, diktatúra, konjunktúra)?

Egy megfelelő kérdéssor segítséget adhat a diákoknak a történészek érvelésének a megértéséhez és összehasonlításához is.

- Miről akar a történész meggyőzni minket?
- Milyen érveket és bizonyítékokat mutat be állításainak és következtetéseinek alátámasztására?
- Hogyan illeszkednek egymáshoz a fő mondanivalóját bemutató állítások és bizonyítékok?

A diákoknak meg kell érteniük a történészek érveit: mire következtetnek, és mivel támasztják alá a következtetéseiket. Ennek gyakoroltatása azzal kezdődik, hogy egyáltalán megtalálják-e ezeket a történészek által írt cikkekből vagy a tévés dokumentumfilmekben. Ebből az is következik, hogy az értékelés nem a tények egyszerű ellenőrzését jelenti, hanem ennek során részletesen foglalkozni kell a történészek következtetéseivel és érveivel. A múltból készült interpretációk fontos pozitívuma lehet a szerző által feltett történelmi kérdések relevanciája, a forrásanyag feltárásának és értelmezésének újszerűsége és a következtetések jelentősége és eredetisége (Chapman, 2016; Hibbert és Zaiba, 2019).

A tanulók által elvégzett értékelések során a tanárnak rendszeresen emlékeztetni kell őket arra, hogy a történelmi interpretációk értékelése mindig az interpretáció céljaitól, illetve a szerzője által feltett kérdésektől függ. Mennyire felelt meg ezeknek a céloknak és mennyire adott meggyőző válaszokat a kérdésekre? A diákoknak különféle történelmi munkákkal kellene találkozniuk, különös tekintettel azokra, amelyek jól megjelenítik számukra is a történészek céljai és módszerei közötti különbségeket: pl. a történelmi fókusz fajtáit (társadalomtörténet, gazdaságtörténet stb.); a fókusz skáláját (egyének, falvak, birodalmak stb.). Különösen érdekes lehet a különbség abban, hogy milyen szerepet vállal fel a mű egy téma feltárásában: pl. egy korábban széles körben elfogadott tézist megkérdőjelezve merőben új interpretációt mutat be, vagy éppen ellenkezőleg, újabb kutatásokkal támaszt alá egy már régebben megfogalmazott történelmi értelmezését és értékelést. Az interpretációk fókuszainak megfigyelése vezethet el a történelemtanulás fókuszainak felismertetéséhez is: a fókusz ez esetben „egy adott tananyag tanításának értelme. Az, hogy meg tudjuk mondani, miért tanítjuk, azaz mi is tulajdonképpen a mondanivalónk” (Knausz, 2015. 78.). E különbségek nagyon jól érzékeltethetők lehetnek a történelmi témájú könyvek és cikkek címeinek, tartalomjegyzékének vagy kiadói ismertetőinek az összehasonlításával. Közben pedig azt is gyakoroltathatjuk a diákokkal, hogy mit lehet megtudni ezekből a kutatás témájáról, céljáról, kérdéseiről és módszereiről. A témák sokféle megragadása jól szemléltetheti a kutatómunkát jellemző innovációt és kreativitást is: pl. a történészek új forrásokat tárnak fel; új típusú adatokat használnak fel egy régóta tárgyalt problémára; új módon olvassák a már régóta ismert forrásokat. Arra is törekedni kell, hogy lássák, a különböző kutatási módszerek értéke is a kérdéstől és a feltárandó problémától függ: egyes módszerek bizonyos dolgok feltárását lehetővé teszik, míg más jellegű kérdések megválaszolására sokkal kevésbé alkalmasak.

Az interpretáció összehasonlításakor és értékelésekor szükséges foglalkozni azzal is, hogy mit gondolnak a diákok a történelmi elbeszélések szerzője által választott nézőpontról és az ennek nyomán az interpretációban explicit vagy implicit módon megjelenő

elfogultságokról (F. Dárdai, 2006). Mikor, milyen mértékben és miért tartják ezt elfogadhatónak vagy elfogadhatatlannak? Eleve helytelenítik, ha a történészek egy bizonyos nézőpontot képviselnek beszámolójukban, vagy a történetírói „nézőpont” megválasztását elkerülhetetlennek és szükségesnek tartják? (Cercadillo, 2000)

Összegzés

A múltról megszerezhető ismereteinket a régebben és újabban készült történelmi interpretációk láncolata hordozza. A múltban történtek megismerése e sokféle, hol egymást kiegészítő, hol pedig egymásnak ellentmondó interpretáció folyamatos mérlegelését jelenti. Ezeket hasonlítjuk össze a bennük található információk és megközelítésmódok jelentősége, újdonsága és tényszerű megalapozottsága szempontjából. Az interpretációk akkor helytállóak, ha a világ dolgait úgy kapcsolják össze, hogy azokat megérthessük, és akkor tisztességesek, ha kiegyensúlyozott ábrázolást nyújtanak, kerülve a torzításokat.

A helyes történelemszemlélet alapja, hogy a diákokban is tudatosuljon: a múlt és a történelem nem ugyanaz. A valóságban lezajlott események nem reprodukálhatók, hanem csak interpretálhatók. A történelemtanításnak különböző példákön és feladatokon keresztül ennek minél mélyebb megértését is elő kell segítenie. Ahhoz kell intellektuális eszközöket adni, hogy képesek legyenek meglátni, milyen narratívákból áll, és milyen narratívák alakítják a történelmet. Ehhez pedig az szükséges, hogy történelem tanítása bizonyos fokú reflexivitással történjen, vagyis tegyük vizsgálat tárgyává a történelemórán bemutatott állításokat és értékeléseket is.

Irodalom

- Ankersmit, F. (1983). *Narrative Logic. A semantic analysis of the historian's language*. Martinus Nijhoff Publishers.
- Ashby, R. & Lee, P. (1987). Children's concepts of empathy and understanding in history. In Portal, C. (szerk.), *The History Curriculum for Teachers*. The Falmer Press.
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2004). *Teaching history for the common good*. Routledge. DOI: 10.4324/9781410610508
- Barton, K. C. & Levstik, L. S. (2010). *Doing History: Investigating With Children in Elementary and Middle Schools*. Taylor & Francis. DOI: 10.4324/9781315818108
- Cercadillo, L. (2000). *Significance in History: Students' Ideas in England and Spain*. Thesis presented for the PhD Degree in Education, Institute of Education University of London.
- Chapman, A. (2011). Historical Interpretations. In Davies, I. (szerk.), *Debates in History Teaching*. 2nd Edition. Routledge.
- Chapman, A. (2012). 'They have come to differing opinions because of their differing interpretations': Developing 16–19 year-old English Students' Understandings of Historical Interpretation through On-line. Inter-institutional Discussion. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 11(1), 188–214. DOI: 10.18546/berj.11.1.13
- Chapman, A. (2014). 'But it might not just be their political views': using Jörn Rüsen's 'disciplinary matrix' to develop understandings of historical interpretation. Prepublication-Proof. libre.
- Chapman, A. (2016). Developing Students' Understanding of Historical Interpretation. Edexcel / Pearson.
- Davies, N. (1997). *Europe a History*. Pimlico Random House.
- F. Dárdai Ágnes (2006). Történelemdidaktika és kontroverzív történelemtanítás. In: F. Dárdai Ágnes, *Történelmi megismerés – történelmi gondolkodás*. I. Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar – Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata. 30–43.
- Fischer, D. H. (1970). *Historians' Fallacies: Toward a Logic of Historical Thought*. Harper & Row.
- Greene, S. (1994). The problems of learning to think like a historian: Writing history in the culture of the classroom. *Educational Psychologist*, 29(2), 89–96. DOI: 10.1207/s15326985ep2902_4
- Hibbert, A. & Zaiba, P. (2019). Modelling the Discipline: How Can Yasmin Khan's Use of Evidence Enable Us to Teach a More Global World War II? *Teaching History*, 177, 8–15.

- Jones, C. (2011). *An illusion that makes the past seem real: The potential of living history for developing the historical consciousness of young people*. Thesis submitted for the degree of Doctor of Philosophy at the University of Leicester.
- Koselleck, R. (2004). *Futures Past: On the Semantics of Historical Time*. Columbia University Press.
- Körber, A. (2012). 'Uses' and 'ab-uses' of history: Possible consequences for history teaching at schools. URN: urn:nbn:de:0111-opus-66267 <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0111-opus-66267>
- Knausz Imre (2015). *A múlt kútjának tükre. A történelemtanítás céljairól*. Pedagógiai kultúra 2. Miskolci Egyetemi Kiadó.
- Lee, P. J. (1997). „None of Us Was There”: Children’s Ideas About Why Historical Accounts Differ. In Ahonen, S., Pauli, A. és mtsaik (szerk.), *Historiedidaktik I Nordern 6, Nordisk Konferens om Historiedidaktik, Tampere 1996*. Laererhojskle.
- Lee, P. J. (1998). „A Lot of Guess Work Goes On”: Children’s Understanding of Historical Accounts. *Teaching History*, 92, 29–35.
- Lee, P. J. (2001). History in an Information Culture: Project Chata. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 1(2). <http://www.heimnet.org/IJHLTR/journal2/journalstart.htm>
- Lee, P. J. (2007). From National Canon to Historical Literacy. In Grever, M. & Stuurman, S. (szerk.), *Beyond the canon. History for the Twenty-first Century*. Basingstoke. 48–62. DOI: 10.1057/9780230599246_4
- Lee, P. J. (2004). Walking Backwards into Tomorrow? Historical Consciousness and Understanding History. *History Education Research Journal* 4(2). DOI: <https://doi.org/10.18546/herj.04.1.03>
- Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. In Donovan, M. S. & Bransford, J. D. (szerk.), *How Students Learn: History in the Classroom*. National Academies Press. 31–87.
- Lee, P. J. & Shemilt, D. (2004). “I Just Wish We Could Go Back in the Past and Find Out What Really Happened.” *Teaching History*, 117, 25–31.
- Levstik, L. S. (2010). Learning history In Mayer, A. (szerk.), *Handbook of Research on Learning and Instruction Edition*. Routledge. 115–130. DOI: 10.4324/9780203839089.ch6
- Lowenthal, D. (1985). *The past is a foreign country*. Cambridge University Press.
- Rose, V. E. & Corley, J. (2003). A Trademark Approach to the Past: Ken Burns, the Historical Profession and Assessing Popular Presentations of the Past. *The Public Historian*, 25(3), 49–59. DOI: 10.1525/tpb.2003.25.3.49
- Rüsen, J. (2005). *History: Narration, Interpretation, Orientation*. Berghahn Books. DOI: 10.2307/j.ctt1x76fc2
- Samuel, R. (1994). *Theatres of Memory: Past and Present in Contemporary Culture*. Verso.
- Seixas, P. (2000). “Schweigen! Die Kinder! Or, Does Postmodern History Have a Place in the Schools?” In Stearns, P., Seixas, P. & Wineburg, S. (szerk.), *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. New York University Press.
- Seixas P. & Ercikan K. (2015). Introduction: The New Shape of History Assessments. In Seixas P. & Ercikan K. (szerk.), *New Directions in Assessing Historical Thinking*. Routledge. 1–15.
- Vajda Barnabás (2020). Multiperspektivitás és történelmi megbékélés. In Vajda Barnabás, *Történelemdidaktika és történelemtankönyv-kutatás*. Selye János Egyetem, Tanárképző Kar. 265–278.
- Van Drie, J. & Van Boxtel, C. (2008). Historical reasoning: Towards a framework for analyzing students’ reasoning about the past. *Educational Psychology Review*, 20(2), 87–110. DOI: 10.1007/s10648-007-9056-1
- VanSledright, B. (2014). *Assessing Historical Thinking and Understanding*. Routledge. DOI: 10.4324/9780203464632

Absztrakt

A történelemtanítás és -tanulás eredményessége nagyrészt azon múlik, hogy a diákok képesek lesznek-e a múlt, a történelem és a történelmi interpretáció fogalmát helyesen értelmezni, helyes kép alakul-e ki bennük a múltban történtek és az azokról készült interpretációk viszonyáról. Ennek fontos feltétele, hogy a történelemtanárok maguk is megértsék e probléma összetettségét, és képesek legyenek reflektív módon is megközelíteni a történelemórákon bemutatott ismereteket, következtetéseket és értékeléseket.

Kovács Karolina Eszter

Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Nevelés- és Művelődéstudományi Intézet

A sportperzisztencia vizsgálata az egészség, kapcsolati háló, motiváció és tanulmányi eredményesség függvényében

A sportperzisztencia vizsgálata jelentősen hozzájárulhat a sportoló tevékenységének háttérében álló tényezők alapos vizsgálatához és megértéséhez. Integrálja a fizikai aktivitás, a sportmotiváció és a sport iránti elköteleződés komponenseit, valamint az ezekre ható faktorokat, az ezek közötti kapcsolathálózat azonban még nem tisztázott. A kutatás célja a sportperzisztenciára ható faktorok vizsgálata egy egyetemi mintán. Ehhez a PERSIST 2019 adatbázist használtuk, amely Magyarország keleti régiója felsőoktatási intézményeinek, valamint Szlovákia, Románia, Ukrajna és Szerbia felsőoktatási intézményeinek hallgató adatait tartalmazza (N = 2201). A sportperzisztenciára ható faktorok vizsgálatára lineáris regresszióanalízissel került sor, melynek során öt modellen keresztül történt meg a vizsgált faktorok (demográfiai háttér, objektív és szubjektív egészségtudatosság, integráció és kapcsolati háló, sportmotiváció, tanulmányi eredményesség) bevonása. Az eredmények alapján a szocio-demográfiai háttér szerepe kevésbé jelentős, csupán a nem és a képzési terület hatása szignifikáns, amely alapján a férfiak és a sport képzési területen tanulók sportperzisztenciája szignifikánsan magasabb. Az egészségtudatosság vonatkozásában a sportolási gyakoriság és egyes egészségkárosító magatartásformák hatása is szignifikánsan pozitív. A megküzdés pozitívan hat, az elégedettség esetében pedig a szabadidős tevékenységekkel való elégedettség magasabb, míg az oktatói minőséggel való elégedettség alacsonyabb sportperzisztenciát eredményez. A sportbeágyazottság szerepe jelentős a sportperzisztencia megtartásában, a kapcsolati mintázatok szerepe azonban nem szignifikáns. A belső és bevetített sportmotiváció pozitív, a külső motiváció pedig negatív hatást fejt ki. Végül az objektív tanulmányi eredményesség megtartó ereje volt detektálható.

A sportperzisztenciáról

A sportperzisztencia komplex fogalom: a sporttevékenység elsajátításának, formájának, szintjének és eredményességének kifejezésére alkalmazott terminológia. Használata azonban kevésbé jellemző, mivel az elméletek többnyire a sportmotivációra, valamint a sport iránti elköteleződésre fókuszálnak, ezek azonban nem feleltethetők meg teljes mértékben a sportperzisztencia kifejezésnek. Miben más ez, mint a korábban alkalmazott terminológiák, miben rejlik a hozzáadott értéke? Első látásra azt gondolhatnánk, hogy a sportmotivációval vagy a sport melletti elköteleződéssel egyenértékű fogalomról beszélünk. Valójában a sportperzisztencia ennél összetettebb tartalmat rejt, nem azonosíthatóak egymással ezek a kifejezések, sőt, mind a sportmotiváció, mind a sport melletti elköteleződés inkább egy-egy komponenszt takar. A sportperzisztencia a sporteredményesség, valamint a mentális erősség megtestesülése. Utal azokra a kísérletekre, amelyeket a teljesítményplatóval, a kudarcokkal, sérülésekkel, vagy akár a sikerekkel és pozitív eseményekkel járó stresszhelyzetek megoldásával, feldolgozásával és felhasználásával kapcsolatban teszünk. Ötvözi tehát a sport fizikai, mentális és szociális aspektusait (Gucciardi és mtsai, 2015).

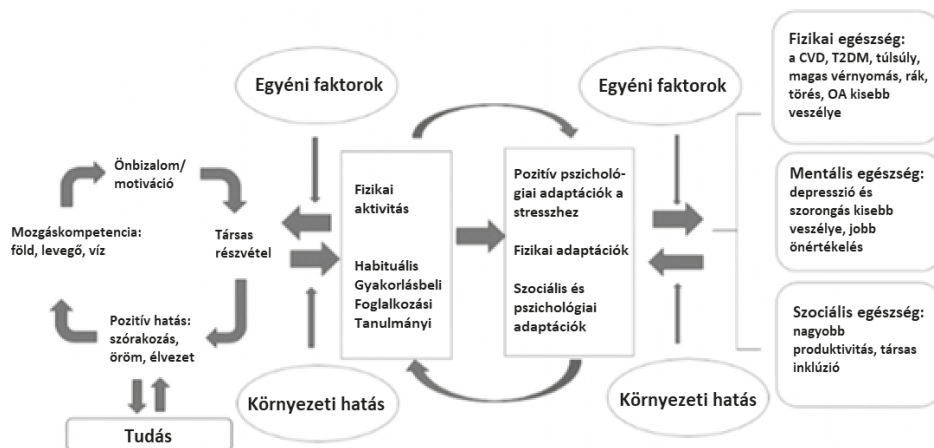
Alapvetően a kitartó sporttevékenységre számos tényező hat, amely alapjaiban meghatározza a sporttevékenység módját, gyakoriságát, alkalmazott típusát. Intraperszonális, interperszonális, környezeti, kulturális faktorok egyaránt tartósan és jelentősen befolyásolják a személy által folytatott fizikai aktivitás sajátosságait, így a sportoló neme, életkora, társadalmi státusza, családjával

való kapcsolata, a szülők sportmúltja, kortársai, tanárai, edzői stb. A sport melletti elköteleződés már egy magasabb szintet képvisel, hiszen ebben az esetben már feltételezhető, hogy az egyén, sajátosságaira és erősségére építve, hátrányait leküzdve vesz részt aktív sporttevékenységben (Berki, 2020, 2017). Ezen a ponton pedig már a sportmotiváció is szerepet kap, hiszen az alapvető hajtóerők szerepe megkérdőjelezhetetlen az elköteleződés mértékében és minőségében (Clancy és mtsai, 2016). Belső motiváció esetében, amikor elsősorban a sport élvezete és szeretete szolgál a sporttevékenység alapjául, magasabb fokú elköteleződés társul. Fontos azonban kiemelni, hogy a külső motivációs szegmensek sem feltétlenül károsak, hiszen a legtöbb élsportolót hajtják az olyan célok,

Alapvetően a kitartó sporttevékenységre számos tényező hat, amely alapjaiban meghatározza a sporttevékenység módját, gyakoriságát, alkalmazott típusát. Intraperszonális, interperszonális, környezeti, kulturális faktorok egyaránt tartósan és jelentősen befolyásolják a személy által folytatott fizikai aktivitás sajátosságait, így a sportoló neme, életkora, társadalmi státusza, családjával való kapcsolata, a szülők sportmúltja, kortársai, tanárai, edzői stb. A sport melletti elköteleződés már egy magasabb szintet képvisel, hiszen ebben az esetben már feltételezhető, hogy az egyén, sajátosságaira és erősségére építve, hátrányait leküzdve vesz részt aktív sporttevékenységben (Berki, 2020, 2017). Ezen a ponton pedig már a sportmotiváció is szerepet kap, hiszen az alapvető hajtóerők szerepe megkérdőjelezhetetlen az elköteleződés mértékében és minőségében (Clancy és mtsai, 2016).

mint egy torna megnyerése, amely már a belső sportmotiváción kívül eső terület. A problémát az okozza, ha a külső motivációs szegmensek átveszik az irányítást, s a sporttevékenységből elvész az élvezet (Jöesaar és mtsai, 2011).

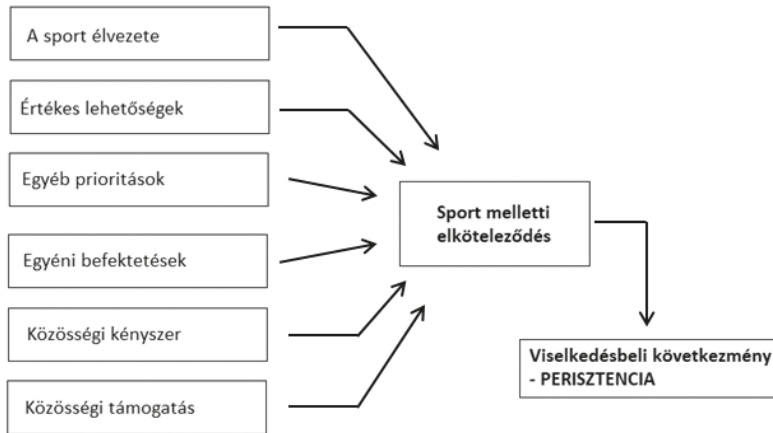
Ezeket a szegmenseket jól összegzi Cairney és munkatársai (2019) holisztikus modellje (1. ábra). A folyamat jelentős komponensei a motiváció, a szociális részvétel, a tevékenység nyújtotta öröm és a mozgáskompetencia, amelyek nem egymástól függetlenül, hanem egymásra is hatva jelennek meg. Ezekhez az alapokhoz kapcsolhatjuk az egyéb intraperszonális és környezeti faktorokat, amelyekkel közös végtermékeik a fizikai, mentális és szociális egészség lesz, a bio-pszicho-szociális egészségmodell komponenseit követve. A fizikai aktivitást és annak eredményét, eredményességét tehát számos faktor határozza meg, s a modell külön kiemeli a habitus, a fizikai adottságok, a professzió és a tanulmányi eredményesség szerepét, amelyekre visszahat a végzett sporttevékenység annak formáján, szintjén, megtestesülésén keresztül, s a körforgás révén ezek a tulajdonságok is újabb, pozitív vagy negatív hatást fejtenek ki (Cairney és mtsai, 2019).



Megjegyzés: CVD = kardiovaszkuláris zavar (cardiovascular disorder), T2DM = 2-es típusú cukorbetegség (Type 2 Diabetes Mellitus), OA = izületi kopás (osteoarthritis)

1. ábra. A fizikai aktivitás és egészség konceptuális modellje
(Forrás: saját szerkesztés, Cairney és mtsai, 2019. 373. alapján)

Scanlan és munkatársai (2009) is a fent szemléltetett faktorokat veszik alapul a sport melletti elköteleződést felvázoló modelljükben. Az egyénen belüli tényezők közül a sport élvezete mint alapszegmens jelenik meg, azonban ezen túlmenően a belső erőforrások és a lehetőségek szerepe is kiemelt szerephez jut. Individuális vonatkozásban ugyanis nem hagyható figyelmen kívül a befektetett energia, amelynek növekedésével a sport melletti elköteleződés is várhatóan magasabb lesz. Befolyásoló faktorok lehetnek azonban a személy számára adott vagy felmerülő lehetőségek, valamint az egyéb kötelezettségek is. Ezeknek az együttese adja meg a sportoló választását, amely alapján inkább a sport, vagy éppen a civil szakma és/vagy tanulás mellett köteleződik el erősebben. Szociális vonatkozásban a társas támasz szerepe ismert tény, akár a család, akár a kortársak vagy a sportegyesület támogatását emeljük ki. Ugyanakkor megemlítendő a társas kényszer hatása is, amely a társadalom elvárásaira és normáira utal, s a tevékenység fenntartásának irányába mozdítja el a sportolót, növelve a sport melletti elköteleződés mértékét (Scanlan 2009, 2016; Kovács, 2020a).



2. ábra. A sport-elköteleződés modell (Sport commitment model)
(Forrás: saját szerkesztés, Scanlan és mtsai, 2009. 686. alapján)

A sport melletti elköteleződés adja a meg a sportperzisztencia alapját. A sportperzisztencia végső soron a sporteredményesség és az elköteleződés termékeként kódolható. Olyan személyiségvonásokat feltételez, amelyek integrálják a reziliencia, az adaptív coping és a pozitív személyiség tulajdonságait, azaz a sportoló nem egyszerűen csak kitart a sporttevékenység mellett, hanem minőségileg köteleződött el mellette. Ezt a magatartást és eredményességet takarja a sportperzisztencia.

Korábbi kutatások alapján feltételezhető, hogy az egyetemi környezet (társadalmi és akadémiai rendszerek) kapcsolatban áll a tanuló sportolók tanulmányi sikerével (Comeaux és Harrison, 2011; Hoffman és mtsai, 2016), amit Cairney és munkatársai (2019) modellje is megerősít. A hatás iránya azonban nem tisztázott. Egyes kutatások pozitív kapcsolatot mutattak ki az egyetemi tanulmányok alatt fennálló sportrésztvétel és a tanulmányi eredmények között (Hildenbrand és mtsai, 2009), mások azonban negatív összefüggésre világítottak rá az egyetem mellett végzett sporttevékenység és a tanulmányi siker között (Maloney és McCormick, 1993; Purdy és mtsai, 1982). A diákok más alcsoportjaihoz hasonlóan a campus klímájának észlelése és tapasztalata befolyásolja a tanuló sportolók támogatásának, összetartozásának és kompetenciájának érzését (Howell és Giuliano 2011; Pascarella és Terenzini, 2005; Stuntz és mtsai, 2011). A klíma kapcsán az intézményi integráció szignifikáns lehet, hatása azonban nem feltétlenül a kívánatos irányba hat. Pusztai és munkatársai (2017) felsőoktatási eredményei szerint a kortárs intézményi hálózatba való erős beágyazottság nem erősíti a társadalmi kapcsolatok védő szerepét, sőt, a kortárs közösségbe való erős és multiplex beágyazottság jelentősen növeli a kockázati magatartás esélyét. Megállapítható tehát, hogy a hallgatók szoros intragenerációs kapcsolati hálója veszélyezteti az egészséges életmód kialakulását, amely a sportolás és a sportperzisztencia vonatkozásában is megjelenhet. Kovács Klára (2020b), szintén felsőoktatási mintán, kimutatta, hogy az erős intergenerációs intézményi beágyazottsággal növelheti a sportolási részvételt, amely megnövekedett gyakoriságú fizikai aktivitást jelent a magasabb belső motivációval rendelkezők körében.

A sportoló hallgatók tudományos környezetét részben befolyásolja a nem sportoló társaik tanulmányi profilja, valamint a hallgatókat támogató intézményi oktatási források. Ez a tudományos környezet nyomást gyakorol a sportolókra, hogy sporttevékenységük mellett tanulmányi teljesítményt is nyújtsanak (McArdle és mtsai, 2013; Moravec és mtsai, 2018). Atlétikai és tudományos szempontból egyaránt sok sportoló nehéz

helyzetbe kerül, de ez különösen nagy kihívást jelent a női sportolók számára (Meyer, 1990). Bizonyos egyetemeken (pl. az USA-ban) azok a sportolók, akik akadémiai szempontból alulteljesítenek társaikhoz képest, veszélyeztetik a sport-versenyszereplés lehetőségét. Ezek a nyomások potenciálisan befolyásolhatják a sportoló hallgatók tanulmányi sikereit, valamint sportsikereiket. E kihívások ellenére egyes kutatások szerint a női sportolók ugyanolyan elkötelezettséget mutatnak a tanulmányok és a sport iránt, mint a férfiak (Riemer és mtsai, 2000; Umbach és mtsai, 2006). Ennek köszönhetően a női sportolók általában tanulmányi szempontból jobban teljesítenek (Meyer, 1990; Pascarella és mtsai, 1995; Hoffman és mtsai, 2016). A kutatás célja a sportperzisztenciára ható intraperszonális, interperszonális és környezeti faktorok vizsgálata felsőoktatási hallgatók körében, amely által a sportperzisztencia koncepciójának összetettebb értelmezésére kerülhet sor.

A kutatás bemutatása

Minta

Kutatásunkban a PERSIST 2019 adatbázist használjuk, amely egy kvantitatív kutatás adatait tartalmazza. A mintavétel Magyarország keleti régiójának felsőoktatási intézményeiben, valamint Szlovákia, Románia, Ukrajna és Szerbia felsőoktatási intézményeiben folyt. A magyarországi minta (N = 1034) kvótás, a karokra, a képzés területére valamint a finanszírozási formára reprezentatív, a határon túli intézményekben pedig valószínűségi mintavétel történt (N = 1165). A mintába elsősorban nappali munkarendű másodéves BA/BSc képzéses és másod- vagy harmadéves osztatlan képzésben részt vevő hallgatók kerültek, azonban az alacsony hallgatólétszámú képzések esetén a felsőbb évfolyamok hallgatói is bekapcsolódtak a válaszadásba.

A kitöltők 29,9%-a férfi, 70,1%-uk nő. A minta átlagéletkora 22,97 év (SD = 2,93). Az anya iskolai végzettségét tekintve a hallgatók 33,7%-a esetében felsőfokú, 39,9%-uknál középfokú, 26,3%-uknál pedig alacsony iskolai végzettség tapasztalható. Az apa iskolai végzettségét tekintve a kitöltők 27,4%-ának édesapja/nevelőapja rendelkezik felsőfokú, 37,9%-uk középfokú, 34,7%-uk pedig alacsony iskolai végzettséggel. A kitöltők 76,6%-ának édesapja/nevelőapja dolgozik (nem közmunkásént), 11,9%-uk esetében közmunkásént, 11,5%-uk esetében pedig nem dolgozik. Az édesanyák/nevelőanyák foglalkoztatottsága esetében a kitöltők 71,1%-a vallotta, hogy édesanyja/nevelőanyja dolgozik (nem közmunkásént), 11,4%-uk esetében közmunkásént, 17,5%-uk esetében pedig nem dolgozik. A 14 éves kori lakóhely településtípusa esetében a kitöltők többsége falun (37,7%), illetve kisebb városban (34,4%) lakott, 25,5%-uk megyeszékhelyen vagy megyei jogú városban, 2,6%-uk pedig fővárosban élt. Nemzeti/etnikai identitásukat tekintve a kitöltők 82,9%-a magyar, 12,6%-a román, 3,5%-a ukrán, 0,1%-a orosz, 0,1%-a szlovák, 0,1%-a roma, 0,6%-a pedig egyéb nemzetiségű. A kitöltők csaknem fele (48,3%) 14 éves korában Magyarországon élt, 33%-uk Romániában, 9%-uk Ukrajnában, 4,5%-uk Szerbiában, 4,4%-uk Szlovákiában, 0,5%-uk pedig valamely egyéb országban élt.

Módszerek

A kutatásban a PERSIST 2019 adatbázis alapjául szolgáló komplex kérdőívet alkalmaztuk, amely kitér a hallgató demográfiai adataira, tanulmányi eredményességére, pályaválasztási és tanulási motivációjára, a tanulási attitűdökre, a tanulás intézményi környezetére, a hallgatók sportolási és egészséggcockázati magatartásának sajátosságaira,

munkavállalási és önkéntes tevékenységeinek sajátosságaira. Jelen kutatásban a demográfiai, intézményi, sportolási és tanulmányi kérdések elemzésére került sor.

A kutatás célja a sportperzisztenciára ható faktorok vizsgálata, amelyhez elsőként egy sportperzisztencia főkomponenst hoztunk létre, amely vonatkozik a múltban elkezdett és jelenleg is tartó, eredményes sporttevékenységre. Ez olyan elemeket integrál, mint hogy a hallgató sportösztöndíjat nyert el (igen/nem), kapott-e pluszpontot a felvételinél sportteljesítmény miatt (igen/nem), tagja-e sportklubnak/sportegyesületnek (igen és ez anyagi juttatással is jár / igen, de ez anyagi segítséget nem jelent / nem), jelenleg is sportol (soha / évente 1-2-szer / havonta 1-2-szer / havonta többször / hetente 1-2-szer / hetente többször).

Szubjektív egészségudatossági tényezőkként egy megküzdés-index (10 állítás, négyfokú Likert-skála, 0–40, Cronbach $\alpha = 0,838$) és egy bizalom-index (8 állítás, négyfokú Likert-skála, 0–40, Cronbach $\alpha = 0,880$) létrehozására került sor. Szintén ebben a kategóriában értelmeztük az intézménnyel való elégedettséget (10 állítás, négyfokú Likert-skála, 0–40, Cronbach $\alpha = 0,923$), amelynek esetében faktoranalízissel (Maximum likelihood, Varimax rotáció) öt faktort hoztunk létre (magyarázott variancia 44,398%): kommunikáció, tanácsadás, és tehetséggondozás (magyarázott variancia 12,949%); szabadidős tevékenységek (magyarázott variancia 10,208%); támogatottság (magyarázott variancia 9,711%); oktatói minőség (magyarázott variancia 7,758%), valamint infrastruktúra (magyarázott variancia 3,771%).

A sportolási gyakoriságváltozó a sportolás rendszerességét mutatja meg egy 0 és 100 közötti skálán. A gyakorlati sportbeágyazottság indexet főkomponens-analízissel az alapján hoztuk létre, hogy a hallgatónak van-e olyan oktatója, illetve hallgatótársa, akikkel beszélgethet sporttal kapcsolatos témákról, rendszeresen igénybe veszi-e az intézményi sportinfrastruktúrát és részt vesz egyetemi sportprogramokon.

A sportmotiváció vonatkozásában a korábbi kutatásunkban (Kovács, megjelenés alatt) meghatározott négy sportmotivációs faktort vettük alapul, Markland és Tobin (2004) Behavioral Regulation in Exercise Questionnaire-2 (BREQ-2) kérdőíve alapján, amelynek hazai adaptációja jelenleg folyamatban van. A kérdőív megbízhatósága magas (Cronbach $\alpha = 0,852$). Faktoranalízis alapján négy faktor vált elkülöníthetővé (Maximum likelihood, Varimax rotáció, magyarázott variancia 62,254%): a belső motiváció (magyarázott variancia 25,938%), a bevetített motiváció (magyarázott variancia 15,955%), a külső motiváció (magyarázott variancia 11,998%) és az amotiváció (magyarázott variancia 8,363%).

Az intézményi és intézményen kívüli kapcsolati mintázatok vonatkozásában (28 állítás, Cronbach $\alpha = 0,854$) faktoranalízissel öt faktort hoztunk létre (Maximum likelihood, Varimax rotáció, magyarázott variancia 43,274%):

- az intergenerációs kapcsolati integráció esetében a hallgató–oktató kapcsolat dominál (magyarázott variancia 11,872%),
- az intragenerációs kapcsolati integráció a hallgató–hallgató közötti kapcsolat, tehát az intézményen belüli kapcsolati mintázatokat jelöli (magyarázott variancia 10,295%),
- az intragenerációs dezintegráció a hallgató intézményen kívüli kortárskapcsolatainak dominanciáját öleli fel (magyarázott variancia 9,236%),
- a gyakorlatfókuszú kevert kortárs-orientáció körében az egyetemen belüli és azon kívüli kapcsolatok dominálnak, amelyek elsősorban a közös szabadidős tevékenységekre és sportolásra irányulnak (magyarázott variancia 6,110%),
- míg a kultúrafókuszú kevert kortárs-orientáció esetében mind egyetemen belüli, mind azon kívüli kapcsolatok is fennállnak, amelyek elsősorban a tanulásra, művelődésre és tudásra irányulnak (magyarázott variancia 5,761%).

Az elemzéshez SPSS 22.0 for Windows statisztikai programot alkalmaztunk. A sportperzisztenciára ható faktorok vizsgálatát lineáris regresszióanalízissel végeztük, amelyben négy modellen keresztül néztük meg a változók hatását. Az első modellben a demográfiai háttérváltozók bevonására került sor (nem, ország, képzési szint, anya és apa iskolai végzettsége, anya és apa foglalkoztatási státusza, a család és saját objektív és szubjektív anyagi helyzete). A második modellben az objektív (sportolási gyakoriság, dohányzott-e, fogyasztott-e alkohol, illetve illegális szert az elmúlt 30 napban) és szubjektív egészségtudatossági komponensek vizsgálata történt meg (coping, bizalom, valamint az elégedettség öt faktora: kommunikáció, tanácsadás és tehetséggondozás, szabadidős tevékenységek, támogatottság, oktatói minőség, infrastruktúra). Harmadik modellünkben a sportintegráció és intézményi kapcsolatváltozók bevonása történt meg (gyakorlati sportbeágyazottság, intergenerációs kapcsolati integráció, intragenerációs kapcsolati integráció, intragenerációs dezintegráció, gyakorlatfókuszú kevert kortárs-orientáció, kultúrafókuszú kevert kortárs-orientáció). Negyedik modellünkben a sportmotiváció négy típusának hatását vizsgáltuk, míg az ötödikben a tanulmányi eredményességi változók (tanulmányi perzisztencia, szubjektíven megítélt jegyek, a hallgatótársak, oktatók és szülők véleményének szubjektív értékelése, valamint a saját szubjektív tanulmányi eredményesség) szerepét mértük.

Hipotézisek

Kutatásunk során a következő hipotéziseket állítottuk fel:

- H1: A szociodemográfiai háttérváltozók hatása jelentős a sportperzisztencia esetében: a férfiak, a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei, valamint a jobb szocio-ökonómiai státusszal jellemezhető hallgatók körében szignifikánsan magasabb a sportperzisztencia.
- H2: Az objektív egészségtudatossági változók tekintetében a gyakrabban végzett sporttevékenység pozitív, míg az egészségkárosító szerek rendszeres fogyasztása negatív összefüggést mutat a sportperzisztenciával.
- H3: A szubjektív egészségtudatossági változók tekintetében a pozitív hatás feltételezhető, a jobb megküzdés, magasabb bizalom és elégedettség magasabb sportperzisztenciát eredményez.
- H4: A kapcsolati mintázatok közül az intergenerációs integráció növeli, az intragenerációs kapcsolati típusok pedig csökkentik a sportperzisztenciát.
- H5: A belső és bevetített motiváció hatása pozitív, a külső motiváció azonban negatív hatást fejt ki a sportperzisztenciára.
- H6: A tanulmányi eredményesség pozitívan hat a sportperzisztenciára.

Eredmények

A sportperzisztenciára ható faktorok feltérképezéséhez alkalmazott lineáris regresszióanalízis eredményeit az 1. táblázat szemlélteti, a dichotomizált változókhoz tartozó sportperzisztencia-értékek pedig a 2. táblázatban olvashatóak (Melléklet).

1. táblázat. A sportperzisztenciát befolyásoló faktorok (Expβ, Forrás: PERSIST 2019)

	1. modell	2. modell	3. modell	4. modell	5. modell
Nem	,153**	,008	-,017	,003	,006
Életkor	-,047	,016	,022	,017	,008
Ország	-,033	-,048	-,044	-,035	-,023
Képzési szint	,059	,055	,037	,029	,019
Képzési terület sport	,263***	,210***	,191***	,178***	,192***
Anya iskolai végzettsége	,058	,046	,057	,060	,053
Apa iskolai végzettsége	,035	,000	-,002	-,007	-,018
Anya dolgozik	,005	-,013	-,010	-,014	-,014
Apa dolgozik	,046	,010	,010	-,005	,002
Van testvére	,068	,012	,006	-,002	-,009
Család objektív anyagi helyzete	,075	,031	,030	,031	,036
Saját objektív anyagi helyzet	,022	,015	,009	,004	-,002
Család szubjektív anyagi helyzete	,048	,030	,012	,008	,006
Saját szubjektív anyagi helyzet	-,041	-,012	-,007	-,012	,002
Volt-e ittas?		,073	,056	,031	,041
Dohányzott-e?		-,055	-,043	-,026	-,049
Drogozott-e?		,072	,069	,086	,070
Coping		,060*	,053	,054	,055
Bizalom		,017	,012	,009	,017
Elégedettség (kommunikáció, tanácsadás, tehetség gondozás)		-,034	-,043	-,048	-,034
Elégedettség (szabadidős tevékenységek)		,070*	,053	,050	,044
Elégedettség (támogatottság)		-,016	-,016	-,021	-,016
Elégedettség (oktatói minőség)		-,087*	-,079*	-,063	-,042
Elégedettség (infrastruktúra)		,007	,009	,012	,012
Sportolási gyakoriság		,622***	,581***	,478***	,492***
Gyakorlati sportbeágyazottság			,149***	,117***	,092***
Intergenerációs kapcsolati integráció			-,007	,010	-,018
Intragenerációs kapcsolati integráció			-,049	-,042	-,019
Intragenerációs dezintegráció			-,011	-,008	,001
Gyakorlatfókuszú kevert kortárs-orientáció			,040	,046	,044
Kultúrafókuszú kevert kortárs-interakció			-,060	-,054	-,063***
Belső motiváció				,120***	,110***
Bevetített motiváció				,128***	,121***
Külső motiváció				-,068***	-,057

	1. modell	2. modell	3. modell	4. modell	5. modell
Amotiváció				-,026	-,019
Tanulmányi perzisztencia					-,027
Objektív tanulmányi eredményesség					,157***
Szubjektív tanulmányi eredményességjegyek					-,039
Szubjektív tanulmányi eredményesség -hallgatótársak					-,069
Szubjektív tanulmányi eredményesség -oktatók					,004
Szubjektív tanulmányi eredményesség-saját_vélemény					,056
Szubjektív tanulmányi eredményesség-szülők					-,013

*: $p < 0,05$; **: $p < 0,01$; ***: $p < 0,001$, a tendenciaszintű különbségeket sárgával jelöltük; Nem: 1 = férfi, 0 = nő; Ország: 1 = Magyarország, 0 = egyéb; Képzési szint: 1 = mesterképzés, 0 = alapképzés; Településtípus: 1 = nagyobb város, megyeszékhely, főváros, 0 = kisebb város, falu, tanya; Anya/Apa iskolai végzettsége: 1 = felsőfokú, 0 = maximum középfokú; Anya/Apa foglalkoztatottsága: 1 = dolgozik, 0 = nem dolgozik; Család/Saját objektív anyagi helyzete: 1 = átlag feletti, 0 = átlag alatti; Család/Saját szubjektív anyagi helyzete: 1 = átlag feletti, 0 = átlag alatti; magyarázó erők: $R^2_{1. \text{modell}}$: 0,158; $R^2_{2. \text{modell}}$: 0,539; $R^2_{3. \text{modell}}$: 0,557; $R^2_{4. \text{modell}}$: 0,576; $R^2_{5. \text{modell}}$: 0,592

Első modellünkben a demográfiai háttérváltozók hatását teszteltük. A nem hatása szignifikáns ($p = 0,001$), a férfiak esetében a sportperzisztencia magasabb foka látható. Demográfiai háttérváltozók tekintetében a képzési terület hatása kiemelkedő, amely a vártan megfelelően szignifikáns és pozitív ($p < 0,001$) (2. táblázat). További összefüggések nem mutathatóak ki, így az életkor ($p = 0,314$), az ország ($p = 0,496$), a szülők iskolai végzettsége (anya: $p = 0,257$; apa: $p = 0,471$), a szülők foglalkoztatottsága (anya: $p = 0,912$; apa: $p = 0,328$), testvér birtoklása ($p = 0,117$), a család és a saját objektív (család: $p = 0,135$; saját: $p = 0,655$) és szubjektív (család: $p = 0,326$; saját: $p = 0,351$) anyagi helyzete sem határozza meg jelentősen a sportperzisztencia alakulását.

Második modellünkben az objektív és szubjektív egészségtudatossággal kapcsolatos pszichológiai változók bevonására került sor. Az objektív változók tekintetében az ittáság tendenciaszintű pozitív hatást jelzett ($p = 0,073$), ahogyan a drogfogyasztás is ($p = 0,060$). A dohányzás hatása nem volt jelentős ($p = 0,140$). A sportolási gyakoriság hatása szignifikánsan pozitív ($p < 0,001$), így a gyakrabban végzett sporttevékenység növeli a sportperzisztenciát (2. táblázat). A szubjektív egészségtudatossági komponensek közül a megküzdés pozitív szerepe a sportperzisztencia esetében jól látható, hiszen az eredményesebb megküzdés magasabb sportperzisztenciával jár együtt ($p = 0,03$). A bizalom esetében azonban nem volt szignifikáns hatás kimutatható ($p = 0,644$). Az elégedettség egyes komponensei tekintetében a szabadidős tevékenységekkel ($p = 0,035$), illetve az oktatói minőséggel ($p = 0,010$) kapcsolatos elégedettségfaktorok jeleztek szignifikáns hatást. Előbbi hatása szignifikánsan pozitív, míg utóbbi negatív irányú kapcsolatra mutat rá. Az egészségtudatossági változók bevonásával a nem szignifikáns hatása eltűnik ($p = 0,816$), egyedül a képzési terület hatása maradt továbbra is jelentős és pozitív ($p < 0,001$).

Harmadik modellünkben a sportbeágyazottság, valamint az intézményi és intézményen kívüli kapcsolatok hatását helyeztük fókuszba. A sportbeágyazottság, a vártan megfelelően, szignifikáns pozitív hatást fejt ki a sportperzisztenciára ($p < 0,001$), tehát az

intézményi sportbeágyazottság magasabb foka magasabb sportperzisztenciát eredményez (2. táblázat). A kapcsolati mintázatok szerepe a sportperzisztenciában nem tűnik jelentősnek, hiszen egyik mintázat sem mutatott rá szignifikáns összefüggésre (intergenerációs integráció: $p = 0,847$; intragenerációs integráció: $p = 0,151$; intragenerációs dezintegráció: $p = 0,734$; gyakorlatfókuszú kevert kortárs-orientáció: $p = 0,251$). Csupán a kultúrafókuszú kevert kortárs-orientáció esetében látható egy tendenciaszintű pozitív hatás ($p = 0,061$). Az integráció változóinak bevonásával a demográfiai háttérváltozók hatása nem változik, továbbra is csak a képzési terület hatása szignifikáns ($p < 0,001$). A drogfogyasztás pozitív hatása megmarad ($p = 0,046$). Az új változók azonban elveszik a megküzdés ($p = 0,089$), valamint a szabadidős tevékenységekkel való elégedettség szignifikáns erejét ($p = 0,113$), az oktatói minőséggel való elégedettség negatív hatása azonban megmarad ($p = 0,019$).

Negyedik modellünkben a sportmotiváció faktorainak szerepét modelleztük. Ez alapján mind a belső ($p = 0,004$), mind a bevetített ($p < 0,001$) motiváció szignifikánsan pozitív hatása mutatható ki, azaz az átlag feletti belső, illetve bevetített sportmotiváció magasabb sportperzisztenciát eredményez (2. táblázat). Mindeközben a külső sportmotiváció vonatkozásában ennek éppen az ellentettje, tehát egy szignifikánsan negatív hatás mérhető ($p = 0,033$). Az amotiváció hatása nem volt jelentős ($p = 0,432$). A demográfiai háttérváltozók közül továbbra is a képzési terület szignifikáns hatása említhető meg ($p < 0,001$), az egészségtudatossági komponensek közül pedig a sportolási gyakoriság ($p < 0,001$) és a drogfogyasztás az elmúlt 30 napban ($p = 0,011$), amelyek továbbra is pozitív irányúak. Ebben a modellben azonban már egyik elégedettségi faktor hatása sem marad szignifikáns, így az oktatói minőséggel való elégedettség hatása is csak tendenciaszinten mutatható ki ($p = 0,059$).

Végül ötödik modellünkben a tanulmányieredményesség-faktorok szerepét mértük. A bevont változók közül az objektív tanulmányi eredményesség hatása mutatkozott jelentősnek, amely egy pozitív irány mellett mutatkozik meg. Átlag feletti objektív tanulmányi eredményesség mellett tehát magasabb sportperzisztencia mutatható ki (2. táblázat). A tanulmányi perzisztencia hatása azonban nem szignifikáns ($p = 0,476$), ahogyan a szubjektív tanulmányi eredményességmutatók hatása sem (jegyek alapján: $p = 0,420$; hallgatótársak véleménye alapján: $p = 0,143$; oktatók véleménye alapján: $p = 0,928$; saját vélemény alapján: $p = 0,158$; szülők véleménye alapján: $p = 0,768$). A modellben demográfiai háttérváltozók közül a képzési terület hatása továbbra is kiemelkedő ($p < 0,001$). Az egészségtudatossági szegmensek közül továbbra is a sportolási gyakoriság ($p < 0,001$), valamint a coping hatása említendő ($p = 0,039$). Az elégedettségfaktorok szerepe itt már elenyésző, az oktatói minőséggel való elégedettség tendenciaszintű hatása is megszűnik ($p = 0,208$). Az integrációs változók közül a sportbeágyazottság szignifikáns pozitív hatása itt is látható ($p = 0,028$), s a kultúrafókuszú kevert kortárs-orientációs kapcsolati mintázat pozitív hatása szignifikánsnak mutatkozik ($p = 0,045$). A sportmotiváció vonatkozásában a belső ($p = 0,007$) és bevetített motiváció facilitáló ($p < 0,001$), míg a külső motiváció debilizáló ($p = 0,075$) hatása mutatható ki, utóbbi esetében azonban már csak tendenciaszintű összefüggés formájában. ***

Megvitatás

A sportperzisztencia mind nemzetközi, mind hazai viszonylatban alulkutatott kutatási témaként jellemezhető. A kutatások fókuszában gyakrabban áll a sport iránti elköteleződés, amelynek vizsgálatára történtek hazai kísérletek. Az elköteleződésnek azonban egy speciális, viselkedéssel vetülete a sportperzisztencia, amely mind a magatartást, mind az eredményességet integrálja koncepciójában. Kutatásunkban az erre ható faktorokat vizsgáltuk meg egy felsőoktatási mintán.

Első hipotézisünkben a szociodemográfiai háttérváltozók hatását vizsgálva feltételeztük, hogy a férfiak, a magasabb iskolai végzettséggel rendelkező szülők gyermekei, valamint a jobb szocio-ökonómiai státusszal jellemezhető hallgatók körében magasabb a sportperzisztencia, amelyet első modellünkben teszteltünk. Az eredmények alapján azonban csak a nem és a képzési terület hatása volt jelentős. Ez alapján a férfiakra, valamint a sport képzési területen tanulóokra jellemző magasabb sportperzisztencia. A férfiak esetében a sport iránti elköteleződés is magasabb szinten mutatható ki, amely fontos eleme a sportperzisztenciának. A sport képzési terület pedig alapjaiban mutat rá a sport melletti kitartás magas fokára, hiszen ebben az esetben a sportképzés mint professzió jelenik meg. A többi háttérváltozó hatása azonban nem számottevő, így a várttól eltérően sem a szülők iskolai végzettsége és foglalkoztatottsága, sem az objektív és szubjektív anyagi háttér (úgy a családé, mint a saját) hatása nem mutatkozott meg a háttérben. Ezek feltételezhetően sokkal inkább a sporttevékenység gyakoriságára, formájára és szintjére hatnak, semmint a sportperzisztenciára, s elképzelhető, hogy a demográfiai háttérváltozók a sporttevékenység megtestesülésének vonatkozásában egy szelektív lépést képeznek, így a sportperzisztencia esetében már kevésbé hangsúlyosan jelennek meg. Ennek feltárása azonban még további vizsgálódást igényel. Így első hipotézisünk csak részben igazolódott be.

Második hipotézisünkben az objektív egészségtudatosági változók hatását feltételeztük, azt várva, hogy a sportolási gyakoriság pozitívan, az egészségkárosító magatartások pedig negatívan hatnak. Ezt második modellünkben teszteltük. A sportolási gyakoriság szignifikánsan pozitív hatása igazolhatóan magas volt, ami nem meglepő, hiszen a gyakrabban végzett sporttevékenység magasabb szintű kitartást és elköteleződést jelent. Az egészségkárosító magatartásformák hatása azonban a várttal ellentétesen alakult, hiszen önmagában mind a dohányzás, mind a szerfogyasztás pozitív összefüggésre mutatott rá. A háttér feltárása a továbbiakban mindenképp szükséges, azonban némiképp magyarázó erővel bírhat az a trend, miszerint a sportolók egy jelentős része magas egészségkockázati magatartásformákat is preferál, mint például az alkoholfogyasztás, dohányzás, szerhasználat, egyéb rizikómagatartások (Kovács, 2020c). Elképzelhető, hogy ez a fajta magatartás a kortársak hatásának tudható

Második hipotézisünkben az objektív egészségtudatosági változók hatását feltételeztük, azt várva, hogy a sportolási gyakoriság pozitívan, az egészségkárosító magatartások pedig negatívan hatnak. Ezt második modellünkben teszteltük. A sportolási gyakoriság szignifikánsan pozitív hatása igazolhatóan magas volt, ami nem meglepő, hiszen a gyakrabban végzett sporttevékenység magasabb szintű kitartást és elköteleződést jelent. Az egészségkárosító magatartásformák hatása azonban a várttal ellentétesen alakult, hiszen önmagában mind a dohányzás, mind a szerfogyasztás pozitív összefüggésre mutatott rá. A háttér feltárása a továbbiakban mindenképp szükséges, azonban némiképp magyarázó erővel bírhat az a trend, miszerint a sportolók egy jelentős része magas egészségkockázati magatartásformákat is preferál, mint például az alkoholfogyasztás, dohányzás, szerhasználat, egyéb rizikómagatartások (Kovács, 2020c).

be, ugyanakkor az is lehet, hogy egyfajta inadaptív copingstratégiaként alkalmazzák őket a hallgatók (Kovács, 2020; Békési & Kovács, 2020). Második hipotézisünk tehát szintén csak részben igazolódott be.

Harmadik hipotézisünket szintén második modellünkben teszteltük. A szubjektív egészségtudatossági komponensek közül a megküzdés hatása mutatkozott szignifikánsnak, tehát eredményesebb megküzdés magasabb sportperzisztenciával jár együtt. Az elégedettség tekintetében a szabadidős tevékenységekkel való elégedettség magasabb foka magasabb sportperzisztenciával jár együtt, amely a sport mint szabadidős tevékenység támogatásán keresztül logikusnak is tűnik. Az oktatói minőséggel való elégedettség azonban negatív kapcsolatra mutat rá, hiszen a magasabb elégedettség alacsonyabb sportperzisztenciát eredményez. Ez az eredmény úgy is értelmezhető, hogy az oktatókkal való elégedettség elvonja a hallgatót a sport területétől, hiszen az oktatói minőséggel való elégedettség azt feltételezi, hogy a hallgató azt kapja tanulmányai során, amit várt, s egy bizonyos fokig (sportolási szintig) akár a sportról való lemondáshoz, a sport melletti alacsonyabb elköteleződéshez is vezethet. Természetesen ez csupán egy szegmens, amelyre egyéb faktorok is hathatnak, az értelmezést éppen ezért kontextusba helyezve és mélyebben szükséges elvégezni (Szigeti & Kovács, 2021). Mivel bizonyos elégedettségi faktorok, illetve a bizalom sem mutatott jelentős hatást a sportperzisztenciára, harmadik hipotézisünk is csak részben igazolódott.

Negyedik hipotézisünkben az integrációs komponensek hatását teszteltük, azt feltételezve, hogy a sportbeágyazottság hatása pozitív, az inter- és intragenerációs kapcsolati típusok hatása pedig negatív, ami részben igazolódott be. Az eredmények alapján a sportbeágyazottság hatása szignifikánsan pozitív, vagyis minél inkább integrálódik a hallgató az intézményhez köthető sporttal kapcsolatos tevékenységekbe, annál magasabb a sportperzisztenciájának szintje is. Ez tehát protektív faktorként tartható számon. A kapcsolati mintázatok vonatkozásában egyértelmű összefüggések kevésbé voltak kimutathatóak, csupán a kultúrafókuszú kevert kortárs-orientáció esetében látható egy tendenciaszintű pozitív hatás, amely azonban a későbbi modellekben megszűnt. Vélhetően a kapcsolati mintázatok a perzisztenciában kevésbé játszanak szerepet, azoknak a hatása sokkal inkább a sportmotiváció vonatkozásában mutatható ki, így hatásuk a sportperzisztenciára közvetett.

Ötödik hipotézisünkben a sportmotivációs faktorok hatását mértük, feltételezve, hogy a belső és bevetített motiváció hatása pozitív, a külső motiváció azonban negatív hatást fejt ki a sportperzisztenciára, amely az eredmények alapján beigazolódott. Magasabb belső és bevetített motiváció magasabb sportperzisztenciát feltételez, ami nem meglepő, hiszen a belülről fakadó sporttevékenység jellemzően eredményesebb és magasabb elköteleződést is von maga után. A külső motiváció hatása negatívnak bizonyult. Bár a külső faktorok által hajtott sporttevékenység nem feltétlenül kevésbé eredményes, az elkötelezési faktor csorbul benne, s inkább egy kényszerített, erőltetett elköteleződés alakul ki a személyben, mintsem egy lelkes elköteleződés (Scanlan és mtsai, 2016; Berkesi, 2020).

Végül hatodik hipotézisünkben a tanulmányi eredményesség és a sportperzisztencia közötti kapcsolathálót szándékoztuk vizsgálni. Bár sem a tanulmányi perzisztencia, sem a szubjektív eredményességmutatók (jegyek, saját vélemény, szülők, oktatók és hallgatótársak véleménye) nem mutatott jelentős hatást, az objektív tanulmányi eredményességmutatók hatása szignifikánsan pozitívnak mutatkozott. Ennek értelmében minél több apró sikert ér el a hallgató tanulmányai során, annál magasabb a sportban tapasztalható perzisztenciája is. A tanulmányok esetében tehát nem a tanulmányi elköteleződés szerepe jelentős, hanem a tényleges teljesítmény, az eredményesség.

A kutatás korlátai közé tartozik, hogy jelen kutatásban nem tértünk ki a sportolás szintjére, amely okán nem volt lehetőségünk a sportperzisztenciára kifejtett hatásának mélyreható vizsgálatára, amelyet további kutatások alapját adja. Továbbá jelen kutatásban nem

tértünk ki a sportolás típusának szerepére a sportperzisztencia esetében, ami az egyéni és csapatsportokra jellemző sajátosságok okán tovább árnyalhatja a képet.

Az eredmények biztos alapot nyújtanak, azonban a továbbiakban szükséges a mélyebb feltárás. Az eredmények beilleszthetőek a perzisztenciával és sportperzisztenciával kapcsolatos nemzetközi kutatási eredmények kontextusába is (Cairney és mtsai, 2019; Gucciardi és mtsai, 2015; Scanlan és mtsai, 2009). Érdekes jelen tanulmány megállapításait összevetni a fizikai aktivitás sajátosságaira, valamint a sportmotivációra ható faktorok jellegzetességeivel, s feltárni, vajon bizonyos faktorok azért nem fejtenek ki jelentős hatást a sportperzisztenciára, mert annak egyik alapkövére, pl. a sportmotivációra hatnak inkább. A sportperzisztencia komponenseinek, valamint a rá ható faktoroknak a feltárása különösen gyakorlati aspektusból jelentős. Az eredmények relevanciája egyrészt a sportutánpótlás-képzés, valamint a sporttevékenység melletti kitartás támogatásának szempontjából említendő meg, a felsőoktatási szintér eredményeit a továbbiakban az alacsonyabb iskolai szintekkel is érdemes összekötni. A feltáró vizsgálatokat követően ismertté válhatnak a támogató, amelyek fenntartják a sportperzisztenciát, valamint a hátráltató faktorok, amelyek csökkentik azt, távolítva a sportolót a sporttevékenység folytatásától. A komplex eredményeket követően olyan prevenciós és intervenciós programok fejleszthetők ki, amelyek az élsportolók esetében a kitartás mellett a sporteredményességet is támogatják, a hobbiszintű sportolók esetében pedig a sporttevékenység folytatása mellett különösen a nem-tanulmányi eredményességi szegmensek (pl. egészség) fejlődését segítik.

Támogatás

A tanulmány a 123847 számú projekt a Nemzeti Kutatási Fejlesztési és Innovációs Alapból biztosított támogatással, a K17 pályázati program finanszírozásában valósult meg. A kutatás vezetője: Prof. Dr. Pusztai Gabriella.

Irodalom

- Békési Zsolt & Kovács Klára (2020). Az e-sportolók csoportjellemzőinek feltárása. *Információs Társadalom*, 20(1), 29–49. DOI: 10.22503/infars.xx.2020.1.2
- Berki Tamás (2020). A sport-elköteleződés modell összefüggéseinek vizsgálata serdülő sportolók körében. *PhD értekezés*. SZTE. DOI: 10.14232/phd.10447
- Berki, T. & Pikó, B. (2017). Hungarian adaptation and psychological correlates of Source of Enjoyment in Youth Sport Questionnaire among high school students. *Cognition Brain Behaviour: An Interdisciplinary Journal*, 21(4), 215–235. DOI: 10.24193/cbb.2017.21.14
- Cairney, J., Dudley, D., Kwan, M., Bulten, R. & Kriellaars, D. (2019). Physical Literacy, Physical Activity and Health: Toward an Evidence-Informed Conceptual Model. *Sports Medicine*, 49(3), 371–383. DOI: 10.1007/s40279-019-01063-3
- Clancy, R. B., Herring, M. P., Macintyre, T. E. & Campbell, M. J. (2016). A review of competitive sport motivation research. *Psychology of Sport and Exercise*, 27, 232–242. DOI: 10.1016/j.psychsport.2016.09.003
- Comeaux, E. & Harrison, C. K. (2011). A conceptual model of academic success for student-athletes. *Educational Researcher*, 40(5), 235–245. DOI: 10.3102/0013189x11415260
- Gucciardi, D. F., Hanton, S., Gordon, S., Mallett, C. J. & Temby, P. (2015). The concept of mental toughness: Tests of dimensionality, nomological network and traitness. *Journal of Personality*, 83(1), 26–44. DOI: 10.1111/jopy.12079
- Hildenbrand, K., Sanders, J. P., Leslie-Toogood, A. & Benton, S. (2009). Athletic status and academic performance and persistence at a NCAA Division I University. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 3(1), 41–58. DOI: 10.1179/ssa.2009.3.1.41
- Hoffman, J. L., Rankin, S. R. & Loya, K. I. (2016). Climate as a Mediating Influence on the Perceived Academic Success of Women Student-Athletes. *Journal for the Study of Sports and Athletes in Education*, 10(3), 164–184. DOI: 10.1080/19357397.2016.1256047
- Howell, J. L. & Giuliano, T. A. (2011). The effect of expletive use and team gender perceptions of

- coaching effectiveness. *Journal of Sport Behavior*, 34(1), 69–81.
- Jöesaar, H., Hein, V. & Hagger, M. S. (2011). Peer influence on young athletes' need satisfaction, intrinsic motivation and persistence in sport: A 12-month prospective study. *Psychology of Sport and Exercise*, 12(5), 500–508. DOI: 10.1016/j.psychsport.2011.04.005
- Kovács Klára (2020a). A sportoló közösségek. In Pusztai Gabriella (szerk.), *Nevelésszociológia. Elméletek és kontextusok*. DUPRESS.
- Kovács Klára (2020b). Sportoló campus – eredményes hallgató? Az intézményi hatás szerepe a hallgatói sportolásban. *Habilitációs értekezés*. Debreceni Egyetem.
- Kovács Karolina Eszter (2020). *Egészség és tanulás a köznevelési típusú sportiskolákban*. CHERD.
- Kovács Karolina Eszter (megjelenés alatt). Az egészségudatosság, az intézményi kapcsolatok, és a hallgatói perzisztencia hatása a sportmotivációra. *OTKA K17_123847 projekt záróköteté, közlésre elfogadva*.
- Maloney, M. T. & McCormick, R. E. (1993). An examination of the role that intercollegiate athletic participation plays in academic achievement. *The Journal of Human Resources*, 28(3), 555–570. DOI: 10.2307/146160
- Mcardle, J., Paskus, T. & Boker, S. (2013). A multi-level multivariate analysis of academic performances in college based on NCAA student-athletes. *Multivariate Behavioral Research*, 48(1), 57–95. DOI: 10.1080/00273171.2012.715836
- Meyer, B. B. (1990). From idealism to actualization: The academic performance of female collegiate athletes. *Sociology of Sport Journal*, 7(1), 44–57. DOI: 10.1123/ssj.7.1.44
- Moravec Marianna (2018). Egészségfejlesztés a közoktatástól az egyetemig fókuszcsoporthoz vizsgálatok tükrében. *Pedacta*, 8(2), 71–80.
- Pascarella, E. T., Bohr, L., Nora, A. & Terenzini, P. T. (1995). Intercollegiate athletic participation and freshman-year cognitive outcomes. *The Journal of Higher Education*, 66(4), 369–387. DOI: 10.1080/00221546.1995.11774786
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (2005). *How college affects students: A third decade of research*. Vol. 2. Jossey-Bass.
- Purdy, D. A., Eitzen, D. S. & Hufnagel, R. (1982). Are athletes also students? The educational attainment of college athletes. *Social Problems*, 29(4), 439–448 DOI: 10.1525/sp.1982.29.4.03a00100
- Pusztai, G., Kovács, K. E., Kovács, K. & Nagy, B. E. (2017). The effect of campus environment on students' health behaviour in four Central European countries. *Journal of Social Research & Policy*, 8(1), 125–138.
- Riemer, B. A., Beal, B. & Schroeder, P. J. (2000). The influences of peer and university culture on female student athletes' perceptions of career termination, professionalization, and social isolation. *Journal of Sport Behavior*, 23(4), 364–378.
- Scanlan, T. K., Russel, D. G., Magyar, T. M. & Scanlan, L. A. (2009). Project on Elite Athlete Commitment (PEAK): III. An Examination of the External Validity Across Gender, and the Expansion and Clarification of the Sport Commitment Model. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 31, 685–705. DOI: 10.1123/jsep.31.6.685
- Scanlan, T. K., Russell, D. G., Scanlan, L. A., Klunchoo, T. J. & Chow, G. M. (2013). Project on Elite Athlete Commitment (PEAK) IV.: Identification of new candidate commitment sources for the Sport Commitment Model. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 35(5), 525–535. DOI: 10.1123/jsep.35.5.525
- Stuntz, C. P., Sayles, J. K. & Mcdermott, E. L. (2011). Same-sex and mixed-sex sport teams: How the social-environment relates to sources of social support and perceived competence. *Journal of Sport Behavior*, 34(1), 98–120.
- Szigeti Fruzsina & Kovács Karolina Eszter (megjelenés alatt). Az objektív és szubjektív egészségudatossági és elégedettségi mutatók megjelenése a hallgatói előrehaladási utakban. *Civil Szemle*.
- Umbach, P. D., Palmer, M. M., Kuh, G. D. & Hannah, S. J. (2006). Intercollegiate athletics and effective educational practice: Winning combination or losing effort? *Research in Higher Education*, 47(6), 709–733. DOI: 10.1007/s11162-006-9012-9

Melléklet

2. táblázat. A sportperzisztencia értékei az egyes csoportokban (Forrás: PEKSIST 2019)

	Sportperzisztencia				Sportperzisztencia			
	M	SD	N	p	M	SD	N	p
	Nem					átlag alatt		
nő	-0,084	0,980	889	0,000	átlag felett	0,117	1,106	494
férfi	0,435	1,142	421			0,019	0,984	577
Életkor					átlag alatt	-0,112	0,962	532
<23	0,102	1,071	670	0,481	átlag felett	0,238	1,090	539
>23	0,061	1,057	624			0,023	1,018	499
Ország					átlag felett	0,100	1,064	572
nem HU	0,019	1,026	650	0,026		0,117	1,105	490
HU	0,148	1,091	682		átlag felett	0,020	0,987	581
Képzési szint					átlag alatt	-0,002	1,024	503
alapképzés	0,059	1,069	1084	0,071	átlag felett	0,122	1,057	568
mesterképzés	0,192	1,020	253		átlag alatt	-0,076	0,977	612
nem sport	0,053	1,030	1316	0,000	átlag felett	0,286	1,145	532
sport	2,059	1,189	20			0,100	1,185	393
Képzési terület						0,088	1,010	751
kisváros, falu	0,050	0,989	947	0,052		0,068	1,170	278
megyeszék-hely,	0,176	1,231	379			0,100	1,041	866
főváros						-0,066	1,038	565
Anyva iskolai végzettsége						0,247	1,085	579
alap- vagy középfokú	-0,015	1,017	828	0,000	átlag alatt	0,111	1,141	443
felsőfokú	0,252	1,098	464		átlag felett	0,081	1,028	701
Anyva iskolai végzettsége						0,481	0,855	457
alap- vagy középfokú	0,012	1,046	901	0,001	átlag alatt	0,533	1,011	655
felsőfokú	0,217	1,038	380		átlag felett	-0,157	0,921	604
Anyva dolgozik						0,440	1,149	508
nem	-0,050	1,016	209	0,073	átlag alatt	0,143	1,134	690
igen	0,093	1,059	1079		átlag felett	0,073	0,963	422
Apa dolgozik								
nem	-0,017	1,043	154	0,238	átlag alatt	0,111	1,141	443
igen	0,090	1,066	1109		átlag felett	0,081	1,028	701
Család objektív anyagi helyzet						0,481	0,855	457
alatt	-0,067	0,982	621	0,000	átlag alatt	0,533	1,011	655
felett	0,249	1,133	588		átlag felett	-0,157	0,921	604
Saját objektív anyagi helyzet						0,440	1,149	508
alatt	-0,022	0,990	861	0,000	átlag alatt	0,143	1,134	690
felett	0,287	1,194	394		átlag felett	0,073	0,963	422
Család szubjektív anyagi helyzet								
alatt	-0,025	0,953	827	0,000	átlag alatt	0,143	1,134	690
felett	0,283	1,216	478		átlag felett	0,073	0,963	422

	Sportperzisztencia					Sportperzisztencia					
	M	SD	N	p		M	SD	N	p		
Saját szubjektív anyagi helyzet	alatt	0,004	1,017	89	0,468	Amotiváció	átlag alatt	0,230	1,060	668	0,000
	felett	0,089	1,068	1233			átlag felett	-0,055	1,071	444	
Vál-e-ítás?	nem rendszeresen	0,013	1,046	997	0,000	Tanulmányi perzisztencia	átlag alatt	0,132	1,094	636	0,902
	rendszeresen	0,304	1,086	320			átlag felett	0,032	1,042	660	
Dohányzott-e?	nem rendszeresen	0,062	1,052	1001	0,188	Objektív tanulmányi eredményesség	átlag alatt	-0,010	0,966	844	0,000
	rendszeresen	0,151	1,085	327			átlag felett	0,254	1,206	418	
Drogzott-e?	nem rendszeresen	0,065	1,052	1288	0,009	Jegyek alapján	átlag alatt	0,101	1,053	542	0,688
	rendszeresen	0,534	1,082	35			átlag felett	0,077	1,066	770	
Coping	átlag alatt	-0,142	0,969	612	0,000	Hallgatóársak véleménye alapján	átlag alatt	0,165	1,067	404	0,085
	átlag felett	0,309	1,121	629			átlag felett	0,055	1,052	850	
Bizalom	átlag alatt	0,085	1,082	554	0,813	Oktató véleménye alapján	átlag alatt	0,117	1,071	486	0,973
	átlag felett	0,100	1,083	650			átlag felett	0,115	1,071	681	
Sportolási gyakoriság	nem rendszeresen	-0,644	0,702	539	0,000	Saját véleménye alapján	átlag alatt	0,021	1,013	577	0,056
	rendszeresen	0,608	0,968	782			átlag felett	0,135	1,103	723	
Gyakorlati sportbágyazottság	átlag alatt	-0,310	0,895	636	0,000	Szülők véleménye alapján	átlag alatt	0,069	1,043	341	0,827
	átlag felett	0,508	1,081	623			átlag felett	0,084	1,061	936	

Absztrakt

A sportperzisztencia, bár kevésbé kutatott terület, vizsgálata jelentősen hozzájárulhat a sportoló tevékenységének háttérben álló tényezők alapos vizsgálatához és megértéséhez. Integrálja a fizikai aktivitás, a sportmotiváció és a sport iránti elköteleződés komponenseit, valamint az ezekre ható faktorokat. Az ezek közötti kapcsolathálózat azonban még nem tisztázott. A kutatás célja a sportperzisztenciára ható faktorok vizsgálata egy egyetemi mintán. Ehhez a PERSIST 2019 adatbázist használtuk, amely Magyarország keleti régiója felsőoktatási intézményeinek, valamint Szlovákia, Románia, Ukrajna és Szerbia felsőoktatási intézményeinek hallgató adatait tartalmazza (N = 2201). A sportperzisztenciára ható faktorok vizsgálatára lineáris regresszióanalízissel került sor, melynek során öt modellen keresztül történt meg a vizsgált faktorok (demográfiai háttér, objektív és szubjektív egészségtudatosság, integráció és kapcsolati háló, sportmotiváció, tanulmányi eredményesség) bevonása. Az eredmények alapján a szocio-demográfiai háttér szerepe kevésbé jelentős, csupán a nem és a képzési terület hatása szignifikáns, amely alapján a férfiak és a sport képzési területen tanulók sportperzisztenciája szignifikánsan magasabb. Az egészségtudatosság vonatkozásában a sportolási gyakoriság és egyes egészségkárosító magatartásformák hatása is szignifikánsan pozitív. A megküzdés pozitívan hat, az elégedettség esetében pedig a szabadidős tevékenységekkel való elégedettség magasabb, míg az oktatói minőséggel való elégedettség alacsonyabb sportperzisztenciát eredményez. A sportbeágyazottság szerepe jelentős a sportperzisztencia megtartásában, a kapcsolati mintázatok szerepe azonban nem szignifikáns. A belső és bevetített sportmotiváció pozitív, a külső motiváció pedig negatív hatást fejt ki. Végül az objektív tanulmányi eredményesség megtartó ereje volt detektálható. Az eredmények, bár biztos alapot nyújtanak, még nem adnak pontos képet a sportperzisztenciára ható faktorokról, ezért a jövőben szükséges az eredményeket a fizikai aktivitás sajátosságait, valamint a sportmotivációt befolyásoló faktorok eredményeivel összevetni és elemezni.

A kooperáció fejlesztése a felsőoktatásban a portfóliómódszer segítségével: hallgatói attitűdváltozás egy kérdőíves vizsgálat eredményeinek tükrében

A munkaadók csoportban és csapatban végzett tevékenységek ellátását várják el a munka világába belépőktől, így az egyetemi friss diplomásoktól is. A képzőhelyek – beleértve ebbe a felsőoktatást is – igyekeznek ehhez az igényhez alkalmazkodni. Ezt elősegítendő a nyelvi készségek mellett a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karának szaknyelvóráin a hallgatók kooperációs készségét is fejlesztjük: mivel az idegennyelv-tanulás amúgy is gyakran csoportfeladatokon keresztül valósul meg, ezeken az órákon a kooperációs készség fejlesztése szinte természetesen adódik. Hallgatóink kooperációs készségének fejlődését portfóliómódszer keretében alkalmazott, csoportokban elvégzendő feladatokkal segítettük elő. Jelen tanulmányunk azt veszi górcső alá, hogy hallgatóink nyelvórai keretek közötti együttműködési hajlandóságát milyen módon tettük mérhetővé, és hogy az általunk alkalmazott portfóliómódszer keretében használt feladatok segítségével szaknyelvórai keretek között sikerült-e pozitív attitűdváltozást előidézni hallgatóink kooperációs hajlandósága terén. Cikkünk bemutatja a releváns elméleti háttérrel, leírja a „csapat” és a „készség” fogalmát, majd a szakirodalom alapján részletezi azokat a kognitív és non-kognitív alkészségeket, amelyekkel csapatban végzett tevékenységek során a kooperáció sikeres megvalósítása lehetséges. Végül bemutatjuk a kooperáció mérésére használt, saját készítésű kérdőívünket és empirikus vizsgálatunk eredményeit. Adatainkból az rajzolódik ki, hogy a portfóliómódszer jelenlegi formájában csak kis mértékben alkalmas arra, hogy a hallgatók kooperációhoz való hozzáállását pozitív irányba mozdítsa el, illetve hogy kooperációs készségeiket fejlessze, így átdolgozását érdemes fontolóra venni.

Bevezetés

Az egy szektorban jelen lévő versenytársak közötti piaci versenyhelyzet és a globalizáció egyre komplexebb szolgáltatásokat eredményez. Ennek következtében az üzleti környezetekben már jelenleg is valószínűleg, hogy a munkavállalók egy-egy munkafolyamaton teljesen egyedül dolgoznak. A jövőben ez a tendencia várhatóan még inkább erősödni fog. Ezt támasztja alá az az USA-beli nagymintás kutatás, amelynek keretében munkaadók által elvárt készségeket mértek fel 400 olyan vállalkozás esetében, ahol a munkavállalók legalább negyede 2-3 éves képzést befejezett friss diplomás volt (Hart Research Associates, 2015). Egy korábbi kutatás keretében meghatározták a jövőben szükséges olyan általános készségeket, amelyekre a felsőoktatási intézményeknek fel kell készíteniük a hallgatóikat (Association of American Colleges and Universities, 2007). A globális tendenciákat leíró, gazdasági területről származó friss cikkek a társas készségek fontosságát hangsúlyozzák (The Economist, 2017): a munkáltatók egyre gyakrabban csoportban, illetve csapatban végzett tevékenységekre alapozzák dolgozóik munkavégzését, és tudatosan törekszenek arra, hogy csapatban dolgozni tudó és akaró munkaerőt alkalmazzanak. Hazánkban a munkaadók visszajelzésein alapuló, országos munkaerő-piaci felmérések hasonló tendenciákra hívták fel a figyelmet (Kiss, 2011; Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézete, 2012).

Ezekhez az elvárásokhoz az oktatásnak – ezen belül a felsőoktatásnak (az oktatás szakmai minőségét szem előtt tartva) – is alkalmazkodnia kell, hiszen a felsőoktatás gyakran az utolsó oktatási szint, amely a diplomához kötött munkavállalást megelőzi, illetve napjainkban inkább már kíséri. Ebből következőleg a felsőoktatásban célul kell kitűzni azt, hogy a hallgatók csapatmunkában tudjanak és akarjanak dolgozni: az egyetemnek ezt a szükséges készségek tudatosítása és fejlesztése, valamint az ilyen jellegű helyzetek és munkaszituációk gyakoroltatása, elemzése és megvitatása révén tudják megtenni, ahogy ennek szükségességére Dombi (2019) is rávilágít. A csapatban végzett munkafolyamatokra tekintettel a World Economic Forum 2016-ban készült, 2020-ra vonatkozó, előre-vevítő iránymutatása az ötödik helyre rangsorolja az együttműködési, azaz a kooperációs készséget a tíz legfontosabb készség listáján (World Economic Forum, 2016). Fazekas (2017; 2018) nemrégiben megjelent tanulmányai szintén a nem kognitív készségek – ezen belül a kooperációs készség – munkaerőpiacon növekvő fontosságára hívja fel a figyelmet.

A magyarországi egyetemi nyelv- és egyéb órákon rendre azt figyelhetjük meg, hogy a hallgatók közötti kooperáció nem olyan intenzitással és sikerrel valósul meg, mint azt szeretnénk. Ennek ellentételezéseként tanszékünkön olyan módszert kerestünk, amely szaknyelvórai keretek között egyesíti magában a nyelvtanulást és a kooperációs készség fejlesztését. Erre alapozva cikkünk kapcsán a nyelvoktatáshoz kapcsolódva próbáltuk ki a portfóliómódszert. Hipotézisünk szerint ez a módszer a nyelvtanítás mellett arra is alkalmas, hogy csoportban végzett tevékenységek révén a kooperatív készséget is fejlessze. Jelen tanulmányunkban arról kívánunk beszámolni, hogy nyelvóráink keretei között milyen módon igyekeztünk hallgatóink kooperatív készségét fejleszteni, valamint hogy hogyan tettük mérhetővé a kooperációs készség fejlődését: esetünkben ez azt jelentette, hogy egy kvantitatív vizsgálat során megvizsgáltuk, hogy valamiféle attitűdváltozást idéz-e elő hallgatóink együttműködési hajlandóságában a kooperációs készség fejlesztését célzó portfóliómódszer alkalmazása.

Tanulmányunk röviden bemutatja a készségfejlesztés, azon belül is a kooperációs-készség-fejlesztés elméleti hátterét, valamint a szaknyelvi órák keretein belül a kooperáció fejlesztési lehetőségeit, majd ezt követi az általunk végzett kvantitatív vizsgálat, az ahhoz használt mérési eszköz és a vizsgálat során kapott eredmények részletezése.

Tanulmányunkban elsősorban arra keressük a választ, hogy az intézményünk által használt portfóliómódszer jelenlegi formájában milyen mértékben alkalmas arra, hogy az alkalmazott feladatok segítségével hallgatóinkban pozitív attitűdváltozást indítson el és javuló kooperációs hajlandóságot idézzon elő.

Elméleti háttér

Kooperációs készség és csapat

A Budapesti Gazdasági Egyetemen különösen fontosnak tartjuk a különböző munkavállalói készségek fejlesztését. Úgy gondoljuk, hogy a 21. században az idegennyelv-órán is elengedhetetlen az, hogy hallgatóink nyelvoktatása mellett – még ha sok esetben implicit vagy indirekt módon is – diákjaink nem nyelvi készségeit is fejlesszük (Fajt, 2019). Az elméleti részben ezért bemutatjuk tanulmányunk elméleti háttérét, amelyben először a tagok kooperációjára épülő „csapatot” írjuk le, ezt követően definiáljuk a „készség” fogalmát, majd rátérünk és körülhatároljuk, hogy a szakirodalom szerint a csapatnak milyen kognitív és non-kognitív alkésztségekkel kell rendelkeznie a kooperáció sikeres megvalósításához.

A szakirodalom az oktatási környezetekben végzett készségfejlesztéshez kapcsolódóan a csapat fogalmát többféleképpen határozza meg, ám az oktatásmódszertannal és kifejezetten a csapatmunkával foglalkozó irodalom is eltérő definíciókkal dolgozik. A csapat által összességében elvégzett tevékenységek munkamegosztása és a csapattagok által végzett részfeladatok összefüggése alapján Davier és Halpin (2013) háromféle csapatot különböztet meg: a „formációt” (*ensemble*), a „csoportot” (*group*) és a „szinkrontevékenységet végző egyének csoportját” (*synchronized individuals*), amelyek alatt sorrendben a következőt érti. A formáció tagjai egymást kiegészítő tevékenységekben vesznek részt, egyedül végeznek egy-egy munkafolyamatot, amelyek végül is egy egységet alkotnak, és egyúttal egy közös célt valósítanak meg. A második típusú csapat, azaz a csoport tagjait egyfajta készség- és tudásbeli egyezés tartja össze, hiszen hasonló tudással rendelkeznek a csapat által elvégzendő feladatról, a munkát valójában egyedül is meg tudnák oldani, de bizonyos megfontolások miatt egyesítik erőiket. A harmadik csapat a szinkrontevékenységet végző egyének csoportja, amely esetben a csapatot alkotó személyek ugyanazt vagy nagyon hasonló tevékenységet végeznek ugyanabban vagy egymást átfedő időben annak érdekében, hogy a szinkron módban végzett tevékenység sikeres legyen. Valójában ez esetben a tagoknak az időbeliség által jelentett korlátokon kívül egymáshoz nincsen köztük, és ily módon nem működnek együtt. E háromféle csapatnál – az együttműködés alacsony foka miatt – igazából nem jelenik meg az a cselekvésbeni minőségi többlet, amely az ennél jóval szorosabban együttműködő és egymáshoz kapcsolt tevékenységet végző csapatokat (mint például a munkahelyen vagy a tanulási tevékenységek közben egymással együttműködő csapattagokat) potenciálisan jellemezheti. A tanulmány további elméleti részében a „csapat” meghatározásával foglalkozunk, az alábbiakban e terminust pedig kizárólag az általunk csapatként definiált, közös tevékenységet végző csoport leírására használjuk.

Általánosságban elmondható, hogy mind mennyiségi, mind minőségi mutatókat tekintve több egyed együttműködése és a csoportban végzett tevékenységek potenciálisan sikeresebbek lehetnek az egyének által önállóan végzett munkánál. Erre a többletre világít rá Barczak, Lassk és Mulki (2010. 332.) csapatmeghatározása, akik Chent (2007) idézve a csapatot úgy definiálják, mint „az egyének olyan csoportját, ahol [a csapatot alkotó egyének vonatkozásában] a »tehetség, az energia és készségek becsatornázásra kerülnek egy csoportba, az ily módon megjelenő együttes innovációs képes-ség pedig nagyobb mértékű és fejlettebb lesz, mint az egyének külön-külön birtokolt

hozzájárulásának összege» (Bánhegyi Mátyás fordítása). Ez a meghatározás – első-sorban az innováció és a kreativitás vonatkozásában – a csapatot tehát egy olyan élő, a tagok tekintetében jótékony és megtermékenyítő hatást előidéző szervezetként fogja fel, amely minőségileg jóval többre képes, mint a csapattagok összességében együttműködés nélkül, ami a munkaadók részére számos előnnyel kecsegtet. Ebből a megfontolásból tanulmányunk további részében az ilyen csapatokra összpontosítunk, és cikkünk keretei között a legutóbb tárgyalt definíciót fogadjuk el a „csapat” meghatározásaként.

A készség definíciója

Kiindulásképpen fontos meghatározni, hogy mit értünk készségek alatt tanulmányunk kapcsán. Tanulmányunk keretei között a készség nem más, mint egy adott feladat vagy munka elvégzéséhez nélkülözhetetlen teljesítményképes tudás, amelyet tanulás, képzés vagy gyakorlat során szerzett tapasztalat segítségével lehet elsajátítani. A saját idejében nagyon újszerűen gondolkodó Becker (1964) munkaerő-piaci vonatkozásban két részre osztja a készségeket (*skill*). Becker felosztásában megtalálhatók: 1.) általános készségek (*general skill*), amelyek nem egy adott munkahelyre jellemzőek, így minden munkahelyen hasznosak lehetnek, és 2.) speciális készségek (*specific skill*), amelyek bizonyos munkahelyekhez, pozíciókhoz köthetőek. Az utóbbira jó példa a gyári munkás, akinek nyilvánvalóan kevésbé lesz fontos a tíz ujjal való, adatbeviteli célú gépelés, mint egy irodában dolgozó kapcsolattartónak.

A fenti felosztást követően a szakirodalom zöme a jelenleg széles körben elismert ún. „kemény készségeket” (*hard skill*) és „puha készségeket” (*soft skill*) különbözteti meg (Andrews és Higson, 2008). A kemény készségek közé tartozik minden olyan tudás vagy képesség, amelyet listászerűen fel tudunk tüntetni egy önéletrajzban. Ide tartozik a szak-tudás, a képzettség és a korábbi munkatapasztalat is. Schulz (2008) alapján a puha készségekhez sorolunk minden olyan készséget, amely elősegíti a többi emberrel való sikeres kommunikációt és interakciót. A puha készségeket az angol szakterminológia éppen ezért *people skill*-nek, vagyis az emberi interakcióhoz kapcsolódó készségnek is nevezi. A nemzetközi oktatási felmérések hatására Magyarországon elterjedt még a kemény (avagy kognitív) készségek mellett a nem kognitív készségek terminus is (Fazekas, 2017): ehhez igazodva az alábbiakban mi is ezt az utóbbi két terminust (kognitív és nem kognitív készségek) fogjuk használni.

A szakirodalomban a készségalapú megközelítések mellett a legfrissebbnek tekinthető, kompetenciaalapú megközelítések szerint különválasztjuk a professzionális és a transzverzális kompetenciákat (Svecnik, 2012). A professzionális kompetenciák olyan gyakorlati helyzetekben használt képességek, amelyek az ismeretek előhívásával, szintetizálásával és megfelelő használatával függenek össze, és amelyek a sikeres feladat-, illetve problémamegoldáshoz szükségesek. A transzverzális kompetenciák pedig főként a változásokkal való megküzdéshez szükségesek: ezek az egész életen át nélkülözhetetlen olyan kompetenciák, amelyek nem kapcsolódnak tantárgyi területekhez, hanem azok felett állva szabadon átvihetők, alkalmazhatók minden területen. Mivel tanulmányunkban a nyelvtanuláshoz kapcsolódó portfóliómódszerrel foglalkozunk, kutatásunk keretein belül az egy-egy tantárgyi területhez jobban illeszkedő, készségalapú megközelítést használtuk.

A készségek mérése szempontjából fontos további attribútuma a kognitív készségeknek az, hogy azokat viszonylag könnyű kvantifikálni. Egy interjú során vagy még az interjú előtt nagyon hamar kiderül, hogy egy illetőnek megvannak-e a megfelelő képesítései vagy van-e releváns munkatapasztalata egy adott pozíció megpályázásához és betöltéséhez. A nem kognitív készségeket ezzel szemben lényegesen nehezebb mérni, hiszen nem egyszerű azt tesztelni, hogy az egyén hogyan viselkedik egy adott szituációban, hogyan tud együttműködni másokkal vagy éppen hogyan teljesít nyomás alatt.

*A sikeres kooperációhoz szükséges
készségek és alkészségek*

A munkahelyeken manapság leggyakoribb tevékenységek a különféle problémamegoldás-alapú feladatok elvégzését foglalják magukban (Hart Research Associates, 2015; Association of American Colleges and Universities, 2007), amelynek keretében a munkavállalók az esetek elsősorban részében csapatban dolgoznak. A sikeres feladatmegoldáshoz a csapattagoknak kooperálniuk kell, és együttesen számos készséggel kell rendelkezniük. A kooperációhoz szükséges készségeket Davier és Halpin (2013) értelmezésében – a Fazekas-féle (2017) terminológiától eltérő értelemben használt – két kategóriára bonthatjuk: kognitív és non-kognitív készségekre. A szerzőpáros munkájában a kognitív készségek egy adott személy egyéni gondolkodásmódját irányító tudást jelentik, míg a non-kognitív készségek a másokkal való interakcióhoz szükséges tudást jelenítik meg. A kognitív készségek alá tartozik az interperszonális bizalom, a nyitottság és az érzelmi intelligencia alkészségek; míg a non-kognitív készségeket a kölcsönös függés és függőség, a vezetői képességek, a kommunikációs készség és az együttműködés jellegéhez társuló egyéb alkészségek alkotják. Az alábbiakban Davier és Halpin (2013) munkájára támaszkodva ezeket a készségeket és a hozzájuk tartozó alkészségeket mutatjuk be a fenti bináris csoportosításban.

Davier és Halpin (2013) modelljében a kognitív készségek egyrésztől magukban foglalják a McAllister-féle (1995) interperszonális bizalmat. Az interperszonális bizalom azt takarja, hogy egy ember mennyire bízhat meg mások szavaiban, tetteiben, illetve döntéseiben, és hogy mennyire alapozhatja a saját tetteit ezen szavakra, tettekre, illetve döntésekre. McAllister (1995) a bizalmat két összetevőre bontja: az érzelmi bizalomra és a kognitív bizalomra. Az előbbi azt takarja, hogy az emberek mennyire érzik

a másik személy empátiáját irányukban, valamint hogy mennyi érdeklődést és törődést kapnak másoktól. A kognitív bizalom pedig azt mutatja, hogy mennyire lehet megbízni a másik szakmai tudásában és felelősségteljeségében. Az interperszonális bizalom megléte erős kohéziójú, egymással harmonikus viszonyban lévő csapatot eredményez,

Davier és Halpin (2013) modelljében a kognitív készségek egyrésztől magukban foglalják a McAllister-féle (1995) interperszonális bizalmat. Az interperszonális bizalom azt takarja, hogy egy ember mennyire bízhat meg mások szavaiban, tetteiben, illetve döntéseiben, és hogy mennyire alapozhatja a saját tetteit ezen szavakra, tettekre, illetve döntésekre. McAllister (1995) a bizalmat két összetevőre bontja: az érzelmi bizalomra és a kognitív bizalomra. Az előbbi azt takarja, hogy az emberek mennyire érzik a másik személy empátiáját irányukban, valamint hogy mennyi érdeklődést és törődést kapnak másoktól. A kognitív bizalom pedig azt mutatja, hogy mennyire lehet megbízni a másik szakmai tudásában és felelősségteljeségében. Az interperszonális bizalom megléte erős kohéziójú, egymással harmonikus viszonyban lévő csapatot eredményez,

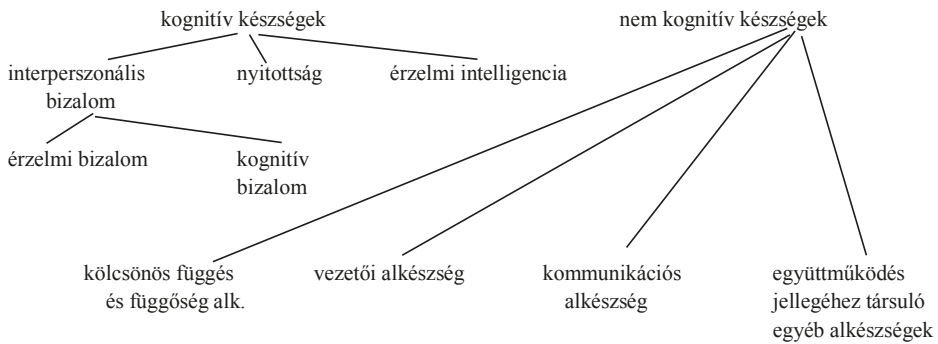
e bizalom jelenlétét pedig a tagok által felmutatott együttműködési hajlandóság meglétében vagy hiányában lehet mérni.

Davier és Halpin (2013) modelljében a fent említett kognitív készség második alkotóeleme a nyitottság, amelyet Barczak, Lassk és Mulki (2010) alapján a két szerző úgy definiált, mint a változásokra való fogékonyságot, a többféle állás- és nézőpont elismerését, valamint a problémák megoldásának keresésére való hajlamot és hajlandóságot. A szerzők meglátása szerint a nyitottság a kollaboratív munkakultúra egyik lényegi eleme, hiszen nyitottság nélkül semmit sem lehet megvitatni és semmilyen problémára nem lehet megoldást találni, ami gátja lehet a csoporton belüli konszenzuseresésnek is.

Davier és Halpin (2013) modelljében a kognitív készség harmadik alkésztsége a Salovey és Mayer (1990) munkájára hivatkozva definiált érzelmi intelligencia: „egy személy azon képessége, amelynek köszönhetően (1) saját és mások érzelmeit figyelemmel tudja kísérni, (2) az érzelmeik negatív és pozitív hatásait meg tudja különböztetni, továbbá (3) érzelmi jellegű információkra támaszkodva saját gondolatait és cselekedeteit irányítani tudja” (idézi Jordan és Troth, 2004. 197.; oldalszámazás a jelen szerzőktől; Bánhegyi Mátyás fordítása). Davier és Halpin (2013) szerint a jól működő munkahelyi csapatoknál a személyes kapcsolatok fenntartásához és az ilyen kapcsolatokra is épülő, együttesen végzett munkát megkívánó munkahelyi környezetekben nélkülözhetetlen az érzelmeik szabályozása és kontrollálása.

A sikeres feladatmegoldást biztosító, csapat által együttesen birtokolt készségek második csoportja, a non-kognitív készségek – Davier és Halpin (2013) tanulmánya alapján – magukban foglalják (1) a kölcsönös függést és függőséget, (2) a vezetői alkésztséget, (3) a kommunikációs alkésztséget és (4) az együttműködés jellegéhez társuló egyéb alkésztségeket. Ezen alkésztségeket ismertetjük az alábbiakban a fenti számozásra hivatkozva. (1) A kölcsönös függés és függőség azt jelenti, hogy az egyes csapattagok cselekedetei függenek a többi csapattag cselekedeteitől, amely helyzettel az összes csapattag tisztában van, és amely állapotot és függőségi viszonyt az összes csapattag – részben a sikeres együttműködés érdekében – elfogadja. Az ilyen helyzet eredményes kezeléséhez a megfelelő kooperáció és az ilyen helyzethez illő szerepmegtalálás szükséges. (2) A vezetői alkésztség ahhoz szükséges, hogy egy személy egy kisebb vagy nagyobb csapat munkáját irányítani tudja, tisztában legyen azzal, hogy ez a szerepkör milyen készségeket kíván, ezeket a készségeket használni is tudja, és a csapathoz tartozó emberekkel a munka eredményessége érdekében „bánni” tudjon. (3) A kommunikációs alkésztség a csapatszerepekkel összefüggő kommunikációs helyzetekben a verbális és non-verbális kommunikációs módszerek segítségével való információátadást és az adott társas helyzetben az információk személyek közötti hatékony megosztását, átadását és megfelelő rendelkezésre bocsátását jelenti. (4) Az együttműködés jellegéhez társuló egyéb alkésztségek az együttműködés természetétől függően sokfélék lehetnek, és mindig az adott együttműködés dönti el, hogy mely készségek relevánsak az adott csapat céljainak megvalósítása szempontjából. Az ilyen nézőpontból releváns és a felsőoktatási környezetekben is jól elsajátítható olyan készségek, amelyek a leggyakrabban fordulnak elő a munkahelyeken, a következők: az informatikai eszközök kezelése és használata, a munka- és egyéb környezetekhez való alkalmazkodás képessége, az időgazdálkodás képessége – hogy csak a legfontosabbakat említsük.

Ezen jellemzők jelenlétét az adott képességek meglétében, illetve hiányában mérhetjük. A fentiekben ismertetett készségek természetesen nem használhatók tudás nélkül, így releváns kérdés, hogy rendelkezik-e az illető a szaktudás operacionalizálásának alkésztségeivel, azaz hogy az adott helyzetnek megfelelően tudását a gyakorlatban alkalmazni képes-e. A fent ismertetett készségek és alkésztségek összefüggéseit az alábbi 1. ábrán jelenítjük meg.



1. ábra. Davier és Halpin (2013) kooperációskészség-modellje: készségek és alkézségek

Térjünk vissza most arra a kérdéskörre, hogy a mai magyar felsőoktatási gyakorlat a szaknyelvoktatás kontextusában hogyan tud hozzájárulni ahhoz, hogy a fenti készségek a diákokban potenciálisan kiépüljenek! A manapság leggyakrabban alkalmazott nyelvtanítási módszer továbbra is a kommunikatív nyelvoktatás, amely az elsajátítandó nyelven folyó kommunikációban részt vevő partnerek közötti minél intenzívebb kommunikációs interakción alapul. Jelenleg a szaknyelvoktatás pedig szinte kizárólag a tartalomközpontú nyelvoktatás keretein belül valósul meg, amelynek részeként egy adott, elsajátítandó ismeretanyag (azaz a tartalom) köré épül az óra és az órán átadni kívánt tudásanyag. Mind a két módszer erősen épít a diákok közötti interakcióra, amelynek keretében a diákok párokban, illetve kisebb vagy nagyobb csoportokban kommunikálnak és feladatokat oldanak meg. Megállapíthatjuk tehát, hogy a nyelvórák módszertani gyakorlatától nem idegenek és nem esnek messze azok a munkaformák, ahol a diákok egymással dolgozva, egymással együttműködve tanulnak, legyen szó órán belüli vagy órán kívüli tevékenységekről.

Kooperáció a szaknyelvórán és a portfólió meghatározása

Hallgatóink várható munkakörnyezetéhez igazodva nyelvóráinkon a kooperatív tanulási formát részesítjük előnyben. Óhidy (2005. 108.) meghatározása szerint a kooperatív tanulás „a tanulók kiscsoportokban végzett tevékenységén alapul, és az ismeretek és az intellektuális képességek fejlesztésén túl kiemelt szerepet játszik a szociális kompetencia [...]”. A tanulók a csoportmunka keretében közösen dolgoznak, ez együttes felelősséget jelent a csoport eredményéért, tehát nemcsak a saját, hanem a csoporttársak munkájáért is.” Bárdos (2000. 276.) értelmezése szerint a nyelvórák tekintetében a kooperatív tanulás „olyan kiscsoportos foglalkozásokat jelent, amelyekben a csoport tagjai egyénileg is csak úgy érhetnek el jó eredményeket, ha az egész csoport sikeres, vagyis ha a csoport tagjai egymásért felelősséget vállalnak”. E viszonylag új felsőoktatási tanulási forma a hallgatókban idegenkedést szülhet, ezért a kooperatív tanulás gondos előkészítést és folyamatos bevezetést igényel az oktató részéről. A sikeres kooperációhoz tehát szükség van arra, hogy a hallgatók megszokják és „gyakorolják”, hogy csoportban kell dolgozniuk (Beigi és Shirmohammadi, 2012), aminek előfeltétele, hogy a tanórán használt tananyagok tervezése elősegítse a kooperációt (Hijzen és mtsai, 2007). Nyilvánvaló, hogy fejleszteni kell a hallgatók társas készségeit is (León és mtsai, 2015), hiszen a kooperáció megkívánja a különböző interperszonális készségek megfelelő használatát. Fontos tehát, hogy ezek az utóbbi ismertetett feltételek teljesüljenek, különben a kooperatív tanulás sikeressége veszélybe kerül.

Gillies (2008) rámutat, hogy a felsőoktatási intézményekre sokszor jellemző, hogy a hallgatók között versenyhelyzetet teremtenek, ami érthető módon nem kedvez a kooperációnak. Gillies (2008) szerint egyes felsőoktatás intézmények a szociális készségek fejlesztéséről sem feltétlenül gondolják azt, hogy ez az ő feladatuk lenne. Longitudinális kutatásokra hivatkozva Juhász és Radics (2019) ellenben megerősíti, hogy a nem kognitív készségek hatékonyan fejleszthetők a felsőfokú oktatás keretében. További kutatások arról is beszámolnak, hogy a kooperatív tanulás, a pár- és csapatmunkák, valamint a projektekben való részvétel fejlesztheti mind magát a kooperációs készségeket, mind pedig a különböző interperszonális kompetenciákat (Bánhegyi és Fajt, 2020; Bánhegyi, Fajt és Dósa, 2020; Kirschner és mtsai, 2011; Mendo és mtsai, 2016); erre tekintettel intézményünk az alkalmazott nyelvtanulási módszereket ezen kutatási eredmények figyelembevételével használja.

Általános megközelítésben a portfólió olyan tanulói munkákat tartalmazó gyűjtemény, amely bemutatja a diák fejlődését és legjobbnak tartott munkáit egy adott területen. A portfólióba bekerülő munkákat egy adott fejlődési cél illusztrálására a diák válogatja össze. A diák a végleges hallgatói munkákat oktatójától és társaitól érkezett visszajelzések alapján dolgozza át, állítja össze, és önreflexióval teszi teljessé (Falus és Kimmel, 2003). A portfólió – ezen jellemzői alapján – alkalmas több tárgy szintetizálására is, amiből kiindulva döntöttünk úgy, hogy a szakmai ismereteket az idegennyelv-tudással párosítva használjuk fel az általunk használt portfóliót. Megközelítésünkhöz Davis és Ponnampuram (2005. 279.) tág portfólióértelmezése áll közel; ezt, továbbá Kim és Yazdian (2014), valamint Leachtenauer és Edwards (2013) nyelvtanulói írásos produktumokat magában foglaló portfóliómeghatározásait felhasználva, tanulmányunk keretei között a portfóliót a következőképpen határozzuk meg: a portfólió olyan hallgatói munkák hallgató által válogatott gyűjteménye, amely a tanulási célok megvalósulását bemutató és bizonyító, írásos dokumentumokat tartalmaz.

Annak érdekében, hogy képet kapjunk arról, hogy egy félév szaknyelvrájának keretein belül (1) a tanszékünkön alkalmazott portfóliómódszerhez kapcsolódóan az általunk kifejlesztett mérőeszköz mérni tudja-e a hallgatók kooperációs készségében bekövetkező változásokat, valamint hogy (2) a portfóliómódszer képes-e növelni hallgatóink kooperációhoz való pozitív hozzáállását, illetve hogy (3) a kooperációhoz való hozzáállást ez a módszer milyen mértékben képes befolyásolni, tanszéki szintű, tudományos vizsgálatot folytattunk.

A kutatás során használt szaknyelvi portfólió bemutatása

A 2019/2020-as tanév őszi félévében a portfóliófeladatokat a Pénzügyi és számviteli szaknyelv című tárgyhoz kapcsolódóan hirdettük meg. A portfóliófeladatok nyelvi célja az volt, hogy támogassák a hallgatókat a már megtanult szakmai ismereteik rendszerezésében és idegen nyelven történő kommunikálásában; míg készségfejlesztési céljuk az volt, hogy a hallgatók sikeres kooperációhoz szükséges készségeit fejlesszék. Ennek érdekében a portfólió elkészítéséhez a hallgatóknak különböző csoportos feladatokat is meg kellett oldaniuk és az ezek eredményeképpen előálló beadványokat megfelelően megszerkesztett dokumentumban kellett benyújtaniuk. Ezért a portfólió az idegen nyelvi készségek mellett potenciálisan a kommunikációs, az együttműködési, a vitázási, a szervezési, a vezetési, az IKT-, az időgazdálkodási és a szaktudás-operacionalizálási készségeket fejlesztette.

A portfóliófeladatok jövőbeni állásinterjúkra és a szakterületi specializációnak megfelelő munkakör várható feladataira készíti fel a hallgatókat. A portfólió elkészítéséhez

az alábbi lehetőségekből válogatva a hallgatónak három különböző feladatot kellett megoldaniuk:

1. egy egyénileg elkészítendő angol–magyar kétnyelvű vagy angol egynyelvű szó-magyarzatokat tartalmazó szókincslista a félév új kulcsszavaiból, terminusaiból minimum 50 szó terjedelemben;
2. egy egyénileg elkészítendő, jövőbeni, lehetséges állásinterjú apropóján megfogalmazott, 200-300 szó terjedelmű, szakmai profilú bemutatkozó szöveg, ami olyan személyes és szakmai információkat tartalmaz, melyet a hallgató önmagáról el szeretne mondani egy ilyen helyzetben;
3. egy csoportos munkaformában elkészített, órán megvitatott esettanulmány dokumentálása 200-300 szó közötti terjedelemben, ismertetve az esettanulmányban felvetett problémát, a megoldási javaslatokat, a megoldás kapcsán várt eredményeket, valamint az esettanulmányhoz kapcsolódó szakmai következtetéseket és tanulságokat; a feladat elvégzése keretében minden csapatban választottak egy csapatvezetőt;
4. csoportos munkaformában elkészítve: a kurzus témáihoz kapcsolódóan a kiegészítő tananyag részét képező és ezen belül szabadon választott esettanulmány órán kívüli, csoportos, szóbeli megvitatását követően írásbeli beadvány megfogalmazása 200-300 szó közötti terjedelemben a fenti (3) pontban ismertetettek szerint.

Kutatási módszerek

Tanszékünkön a kooperációs készséget a szaknyelvi portfólió elvégzése kapcsán a fenti portfóliós feladatokból kettővel, a (3) és a (4) számúval igyekeztünk fejleszteni. Résztevőink összesen egy szemeszteren keresztül dolgoztak közösen a feladatokon és ezáltal a portfóliójuk összeállításán. A csoportokat tetszőleges módon alakíthatták ki a hallgatók, amit a szerzők és a kutatásban részt vevő oktatók semmilyen módon nem manipuláltak. A hallgatók – azonkívül, hogy választaniuk kellett egy csoportvezetőt – az egymással való együttműködéssel kapcsolatban semmilyen további instrukciót vagy feladatot nem kaptak, így a csoportokon belüli kommunikációt, valamint a csapatban való együttműködés szabályait és menetét ők maguk alakíthatták ki. A szemeszter folyamán így összesen tizenegy négy fős és egy öt fős csapatban dolgoztak együtt hallgatóink.

A korábban tárgyalt szakirodalmi kitekintés alapján Davier és Halpin (2013) sikeres csoportkooperációhoz szükséges készségeket leíró modelljéből kiválasztottuk azokat az alkészségeket, amelyekhez kapcsolódóan hallgatói attitűdöket önértékelésen alapuló módszerrel, kvantifikálható módon mérni lehet. Erre tekintettel vizsgálatunkban a kognitív készségeket részben alkotó interperszonális bizalomhoz társuló hallgatói attitűdökre (együttműködési hajlandóság mérésével), illetve a sikeres kooperációhoz kapcsolódó non-kognitív készségek alkészségeihez (kölcsonös függés és függőség, vezetői készségek, kommunikációs készség, az együttműködés jellegéhez társuló egyéb készségek) társuló hallgatói attitűdökre összpontosítottunk.

Ezekre támaszkodva a portfóliófeladatok elvégzésének időtartama tekintetében egy saját készítésű kérdőívvel igyekeztük kvantitatív módon kimutatni a kutatásban részt vevők által birtokolt együttműködési hajlandóságot, a kölcsonös függést és függőséget, a vezetői alkészséget, a kommunikációs alkészséget és az együttműködés jellegéhez társuló egyéb alkészséget, valamint ezek időbeli változásait. A legutóbbi alkészségbe a portfóliófeladatok természete miatt az IKT-alkészség, az időgazdálkodás alkészség és a szaktudás operacionalizálása alkészség tartozott. Egyrészről azért választottuk a kvantitatív kutatási paradigmát, hogy nagyobb mintán vizsgálhassuk a módszer eredményességét, másrészről pedig azért, mert az ilyen jellegű kutatások esetében a kvantitatív

kutatási paradigma segítségével lehet megbízhatóan mérni egy adott módszer hatékonyságát (Dörnyei, 2007).

Kutatásunk célja az volt, hogy megvizsgálja, változott-e a résztvevők kooperációhoz való hozzáállása a 2019/2020-as őszi félév időtartama alatt, azaz a félév kezdete és vége között. Hogy mérhetővé tegyük ezt a változást, a félév kezdetén, szeptemberben a legelső órán az általunk készített kérdőív segítségével egy első mérést (preteszt) végeztünk, hogy képet kapjunk hallgatóink kooperációhoz való kezdeti attitűdjéről (a részleteket lásd: Bánhegyi és Fajt, 2020). A félév végén egy második mérést (poszteszt) bonyolítottunk le, ezt követően a két adathalmazt összevetettük.

A következőkben részletesen bemutatjuk a vizsgálatban részt vevő mintát, a saját készítésű kérdőívünket, illetve az adatfelvétel menetét és az adatelemzés módszereit.

A résztvevők

A kutatás résztvevőit a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karán a Pénzügyi és számviteli szaknyelv című tantárgyat angol nyelven hallgató diákok közül toboroztuk, a mintába a résztvevők kényelmi mintavételi eljárás alapján (*convenience sampling*) kerültek be. A résztvevők (N = 49) így Bánhegyi Máttyás és Dósa Ildikó által oktatott, összesen három szemináriumi csoportból kerültek ki. A résztvevők 45%-a (n = 22) férfi, 55%-a (n = 27) nő volt. A résztvevők átlagéletkora 21,94 év (SD = 1,51) volt, a legfiatalabb résztvevő 20 éves, a legidősebb pedig 26 éves volt.

A mérőeszköz bemutatása

Mivel kutatásunk keretein belül az együttműködés kapcsán egy nagyon összetett fogalomról, jelenségről van szó – ami valójában igaz bármilyen nem kognitív készségre –, a kooperáció mérése nem volt egyszerű feladat. A korábban tárgyalt szakirodalmi kitekintés alapján a sikeres kooperációhoz szükséges együttműködési hajlandóságra és a non-kognitív készségek előzőekben meghatározott alkésztségeire támaszkodva egy saját készítésű kérdőívvel igyekeztünk mérhetővé tenni a kutatásban részt vevők kooperációra való hajlandóságát, amit az együttműködési hajlandósághoz és az ismertetett alkésztségekhez kapcsolódó attitűdök változásával írhatunk le.

Saját készítésű kérdőívünk két részből áll. Az első részben 9 kérdés a hallgatókkal kapcsolatos háttér-információk begyűjtésére szolgál, míg a második részben a kitöltőknek egy 1-től 5-ig terjedő Likert-skálán kell megválaszolniuk, hogy az adott állításokkal mennyire értenek egyet. A skála 1-től, azaz az „egyáltalán nem értek egyet”-től 5-ig, azaz a „teljes mértékben egyetértek”-ig terjedt. A kérdőív második részében összesen 28 állítást tettünk fel. Az állítások megírásához a szakirodalomban tárgyalt és általunk kiválasztott alkésztségekhez társuló attitűdök mérése céljából (Davies és Halpin, 2013) először nagyobb kategóriákat (konstruktum) hoztunk létre, majd a kategóriákon belül minden esetben négy állítással tettük mérhetővé a hallgatói attitűdöt. A szakirodalom alapján az alábbi öt konstruktumot hoztuk létre, amelyek közül az utolsó konstruktum esetében három további alkonstruktumot alkottunk meg. Az alábbiakban ismertetjük és röviden leírjuk a konstruktumokat, valamint egy-egy példát is hozunk a hozzájuk tartozó állításokra (ld. a tételeket alább).

1. Együttműködési hajlandóság (3 tétel): a résztvevők mennyire voltak hajlandók kooperációra és a másokkal való együttműködésre. Példa: „Ha választhatok, hogy egyedül vagy csoportban dolgozom egy feladaton, akkor szívesebben dolgozom egyedül.”
2. Kölcsönös függés és függőség alkésztsége (2 tétel): a társaktól való függés és függőség kezelésével kapcsolatos tudás. Példa: „A feladatok elosztásakor célom, hogy mindenkire egyenlő mennyiségű munka jusson.”

3. Kommunikációs alkézség (4 tétel): a társakkal való folyamatos (szakmai) diskurzus fenntartásával kapcsolatos tudás. Példa: „Fontos számomra, hogy ha csapatban dolgozom, akkor a felmerülő problémákról és azok megoldásáról szükség esetén időről időre egyeztessünk a társaimmal.”
4. Vezetői alkézség (3 tétel): az a tudás, amelynek birtokában a résztvevők a saját potenciális vezetői szerepüket szükség esetén átengedik másoknak, illetve annak felbecslése és felismerése, hogy az adott szituációban ki alkalmas a csoport vezetésére. Példa: „Ha másokkal dolgozom együtt, törekszem arra, hogy én is érvényesüljek.”
5. Együttműködés jellegéhez társuló egyéb alkézségek
 - a) IKT-alkézség (4 tétel): a résztvevők kooperáció során használt különböző digitális és online platformokon való boldogulása és e platformok használatához szükséges tudás megfelelő alkalmazása. Példa: „Céлом, hogy a csapatmunkák során használandó digitális eszközöket könnyen tudjam kezelni.”
 - b) Időgazdálkodás alkézség (4 tétel): az a tudás, amelynek birtokában a résztvevők saját időbeosztásukat kezelik, illetve a határidőkkel és azok betartásával sikeresen megbirkóznak. Példa: „Fontos, hogy minden csapattag betartsa a számára kijelölt határidőket.”
 - c) Szaktudás operacionalizálása alkézség (2 tétel): az a tudás, amelynek révén a résztvevők saját szaktudásukat és mások szaktudását az általuk elvart és legmegfelelőbbnek tartott módon fel tudják használni és alkalmazni tudják. Példa: „Fontos, hogy a közös munka során mindenki a legjobb tudása szerint járuljon hozzá a csapatfeladat sikeres teljesítéséhez.”

Az adatgyűjtés és az adatelemzés menete

A kutatási eszközként használt, saját készítésű kérdőív összeállításakor – ahogyan azt már korábban is leírtuk – elsődlegesen a szakirodalomra (Davier és Halpin, 2013) alapoztunk. Miután a kérdőív első verzióját elkészítettük, a szakmában és témában járatos kutatók segítségét kértük, hogy olvassák át a kérdőívet és a számukra nehezen érthető elemeket jelöljék be. Az így született szakértői vélemények (*expert judgement*) után a kérdéseket és állításokat finomítottuk és szükség esetén átalakítottuk. Ezután két hallgató segítségével a hangos gondolkodás módszerével (*think aloud protocol*) közösen újra megvizsgáltuk a kérdőívet, aminek eredményeképpen tovább finomítottunk a kérdések és állítások megfogalmazásán. Az adatfelvétel lefolytatása után a konstruktumok megbízhatóságát pedig Cronbach-alfa megbízhatósági vizsgálat segítségével ellenőriztük.

A kutatás során gyűjtött adatokat a 2019/2020-as tanév őszi félévében vettük fel. Az első mérésre (preteszt) az első tanítási héten, 2019. szeptember közepén, míg a második mérésre a szemeszter utolsó hetében, 2019. decemberében került sor. Az adatokat mindkét esetben egy online Google kérdőív segítségével vettük fel. Annak érdekében, hogy az adatokat később össze tudjuk hasonlítani, a kitöltés nem volt anonim. A legelső adatfelvétel előtt a résztvevőket részletesen tájékoztattuk arról, hogy személyes adataikat a GDPR szabályozásnak megfelelően tároljuk, és hogy azokba a kutatócsoport tagjain kívül másnak semmilyen módon nem engedünk betekintést. A szóbeli és írásbeli tájékoztatás mellett a résztvevők írásbeli hozzájárulásukat is adták a kutatásban való részvételre.

A második adatfelvétel után az első és a második adatfelvétel során gyűjtött adatokat egy Microsoft Excel fájlba exportáltuk, kódoltuk, végül a fordított tételeket átkódoltuk, és az elemzés során azok inverz értékeivel dolgoztunk. Ezután a kódolt adatokat importáltuk az SPSS 22.0 statisztikai elemzőszoftverbe, amelyben a leíró statisztikák mellett páros t-próbával vizsgáltuk, hogy találunk-e statisztikailag szignifikáns különbséget a résztvevők preteszt, illetve posztteszt során adott válaszainak átlagai között. A statisztikai szignifikancia szintje $p < 0,05$ volt.

A vizsgálatban használt skálák megbízhatósága

A konstruktumokon Cronbach-alfa megbízhatósági vizsgálatot végeztünk, hogy megállapítsuk, hogy a kérdőívben szereplő hét konstruktum megbízhatóan méri-e a résztvevők attitűdjeit. A konstruktumok közül három (3., 5. és 6.) megfelelő megbízhatósági értéket (Cronbach-alfa) produkált, azaz elérte a szakirodalom szerint minimálisan elvárható értéket (0,6), így ezekről a konstruktumokról elmondható, hogy megfelelően mérnek (Dörnyei és Taguchi, 2010). További három skála esetében (1., 4. és 7.) eltávolítottuk azokat az állításokat, amelyek más dimenziót mértek, így miután ezeket az állításokat kivettük, már ezen skálák megbízhatósági értékei is elérik a szakirodalomban meghatározott értéket. A kölcsönös függés és függőség nevű skála megbízhatósága kicsivel a minimális érték alatt marad, erről a skáláról tehát elmondható, hogy nem teljesen mér megbízhatóan, így ezt a konstruktumot és a hozzá tartozó állításokat a jövőben még át kell dolgozni, hogy azok megbízhatóságát növelhessük.

1. táblázat. A vizsgálat során használt konstruktumok megbízhatósága

Konstruktum	Állítások száma	Cronbach-alfa
1. együttműködési hajlandóság	3	0,652
2. kölcsönös függés és függőség	2	0,562
3. kommunikációs alkézség	4	0,623
4. vezetői alkézség	3	0,727
5. IKT-alkézség	4	0,651
6. időgazdálkodási alkézség	4	0,616
7. szaktudás operacionalizálása alkézség	2	0,684

Eredmények és diszkusszió

A következőkben bemutatjuk empirikus vizsgálatunk eredményeit. Az adatokat a hét konstruktum mentén elemeztük, és minden konstruktumhoz tartozó állítás esetén megvizsgáltuk mind a félév eleji mérés (preteszt), mind pedig a félév végi mérés (poszteszt) során begyűjtött hallgatói válaszok átlagait.

Az első skála az együttműködési hajlandóságot mérte, vagyis hogy a kutatás résztvevői általánosságban milyen mértékben voltak hajlandók kooperálni másokkal. Az ehhez tartozó átlagokat a 2. táblázatban foglaltuk össze.

2. táblázat. Az együttműködési hajlandósághoz kapcsolódó attitűdökre vonatkozó válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (poszteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
19. Ha közösen elvégzendő munkáról van szó, szívesen működöm együtt olyan társakkal, akiket ismerek.	4,53	0,68	4,43	0,79
1. Amikor egy projektről vagy feladatról van szó, szívesen dolgozom csapatban.	3,61	1,06	3,84	0,96
15. Ha választhatok, hogy egyedül vagy csoportban dolgozom egy feladaton, akkor szívesebben dolgozom egyedül.	3,04	1,22	2,80	1,12

Az első konstruktum esetében páros t-próba segítségével vizsgáltuk meg, hogy van-e statisztikailag szignifikáns különbség a bemeneti és a kimeneti mérés között: a vizsgálat során a három közül egyik állítás esetében sem találtunk szignifikáns különbséget az átlagok között. Az 1. állítás esetében azonban látható, hogy a preteszthez képest a posztteszt átlaga magasabb és a szórás is alacsonyabb: ezt azt jelenti, hogy ha nem is statisztikailag szignifikánsan, de kis mértékben pozitívan változott hallgatóink kooperációhoz való hozzáállása. Érdekes módon azonban a 19. és a 15. állításra kapott átlagok a posztteszt esetében alacsonyabbak, mint a bemeneti méréskor. A jövőben érdemes lenne a 19. és a 15. állítással kapcsolatos adatokat akár kvalitatív módon (interjúkutatás) is célzottabban megvizsgálni, hogy magyarázatot kaphassunk arra, hogy hallgatóink kooperációhoz való hozzáállása miért csökkent a félév vége felé.

A második skála a kölcsönös függés és függőséghez kapcsolódó attitűdöket mérte. Az ide kapcsolódó állításokra kapott átlagokat a 3. táblázat foglalja össze.

3. táblázat. A kölcsönös függés és függőséghez kapcsolódó attitűdökre vonatkozó állításokra kapott válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (posztteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
23. A feladatok elosztásakor céloom, hogy mindenkire egyenlő mennyiségű munka jusson.	4,37	0,97	4,41	0,64
20. Amikor csapatban kell dolgoznom, akkor zavar az, ha a társaim kevesebb erőfeszítést tesznek bele a munkába, mint én.	4,14	0,96	4,20	0,91

Ezen állítások esetében szintén páros t-próbák segítségével vizsgáltuk meg, hogy van-e statisztikailag szignifikáns különbség a bemeneti és a kimeneti mérés átlagai között, de egyik állítás esetén sem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget. Ugyan a 23. és a 20. állítás esetén csak minimális különbséget láthatunk, mindazonáltal pozitív változás figyelhető meg a félév elején és a félév végén történt mérések átlagai között. Az adatok azt mutatják, hogy a résztvevők számára kevésbé fontos, hogy egyenlően osszák fel a munkát egymás között, és az sem igazán zavarja őket, ha úgy érzik, hogy a társaik esetleg kevesebb munkával járulnak hozzá a közös feladatok sikeréhez.

A harmadik konstruktum a kommunikációs készséghez kapcsolódó attitűdöket volt hivatott mérni. Az ide tartozó állításokat és az azokra adott átlagokat a 4. táblázat foglalja össze.

4. táblázat. A kommunikációs alkétséghez kapcsolódó attitűdökre vonatkozó állításokra kapott válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (posztteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
7. Fontos számomra, hogy ha csapatban dolgozom, akkor a felmerülő problémákról és azok megoldásáról szükség esetén időről időre egyeztessünk a társaimmal.	4,29	0,79	4,24	0,99
26. Ha csapatban dolgozom, törekszem arra, hogy a problémákat közösen oldjuk meg.	4,22	0,80	4,16	0,80

28. Fontos számomra, hogy a felmerülő szakmai kérdésekről folyamatosan egyeztessünk	4,18	0,81	4,24	0,90
11. Ha csapatban dolgozom, a kritikákat pozitívan fogadom.	3,59	1,02	3,71	1,00

Ez esetben is páros t-próbák segítségével vizsgáltuk meg, hogy van-e statisztikailag szignifikáns különbség a pre- és a posztteszt átlagai között, azonban nem találtunk ilyen különbséget. A 3. táblázatból jól látható, hogy három állítás (7., 26., 28.) esetében nagyon kis különbség van a bemeneti és a kimeneti átlagok között, így azt mondhatjuk, hogy a résztvevők attitűdje szinte nem változott. Egyedül a 11. állítás esetében látható némi változás, vagyis úgy tűnik, hogy a félév végére a hallgatók kritikához való hozzáállása pozitív irányba mozdult el, ami valószínűleg annak köszönhető, hogy a közös munka során többször is át kellett nézzék egymás munkáját, a különböző elkészült munkákat össze kellett fésülniük. Ez pedig óhatatlanul is egyeztetéssel, a kritikai észrevételek feldolgozásával és konfliktusokkal járhatott.

A következő skála a vezetői készséghez kapcsolódó attitűdöket mérte, az ehhez tartozó állításokra kapott hallgatói válaszok átlagait az 5. táblázat foglalja össze.

5. táblázat. A vezetői alkészséghez kapcsolódó attitűdökre vonatkozó állításokra kapott válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (posztteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
16. Szükség esetén, és ha a helyzet úgy kívánja, átveszem az irányítást, amikor a csapatmunka ezt kívánja.	4,02	0,95	4,00	0,91
22. Ha másokkal dolgozom együtt, törekszem arra, hogy én is érvényesüljek.	3,90	0,85	3,98	0,90
6. Egy feladat megoldása során – még abban az esetben is, ha párban vagy csoportban dolgozunk – törekszem arra, hogy átvegyem az irányítást	2,59	1,02	2,90	1,05

A 16. állítás esetében minimális csökkenés látható a bemeneti és a kimeneti mérés között kapott átlagok között, ami arra enged következtetni, hogy a résztvevők attitűdje nem, vagy csak nagyon kis mértékben változott a két adatfelvétel között. Az állításra kapott magas átlagok továbbá azt is mutatják, hogy a hallgatók szívesen veszik át a vezetést, ha ezt a csoportdinamika és a hatékonyság megkívánja. Ezzel szemben a 6. állításra kapott átlagok esetén ($M = 2,59$; $SD = 1,02$ és $M = 2,90$; $SD = 1,05$) statisztikailag szignifikáns különbséget találtunk; $t(48) = -2,335$, $p = 0,024$. Ebből arra következtethetünk, hogy a résztvevők kevésbé hajlandók kiengedni az irányítást a kezükből. Mivel változás történt a hallgatók attitűdjében, ezért hajlamosabbak lettek arra, hogy irányító szerepet kívánjanak betölteni a saját csoportjukon belül, ez pedig jövőbeni munkahelyi szerepeik esetében akár előnyt is jelenthet. A 22. állításra kapott átlagok esetében nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget; viszont – még ha kis mértékben is – látható bizonyos fokú pozitív elmozdulás arra, hogy a hallgatók még jobban igyekeznek érvényesülni, ami nagyon fontos tényező lehet a munkaerőpiacon.

A következő skálán az IKT-alkészséghez kapcsolódó attitűdöket mértük, az ehhez tartozó átlagokat a 6. táblázat foglalja össze.

6. táblázat. Az IKT-alkészséghez kapcsolódó attitűdökre vonatkozó állításokra kapott válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (poszteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
12. Szívesen megtanulok akár új digitális eszközöket is kezelni, ha ez szükséges az eredményes csapatmunkához	4,35	0,75	4,35	0,75
25. Szívesen használok csapatmunka során digitális eszközöket.	4,33	0,92	4,39	0,73
5. Fontosnak tartom, hogy a csoport minden tagja rendelkezzen a sikeres feladatmegoldáshoz szükséges megfelelő technikai felkészültséggel.	4,16	0,85	4,10	0,82
17. Fontosnak tartom, hogy a közös feladatok technikai megvalósítása során mindenki végezzen olyan feladatot, amelyhez digitális eszközök igénybevétele is szükséges.	3,02	1,07	3,06	1,13

Az adatokból látható, hogy három állításnál (5., 17., 25.) igen alacsony a különbség az átlagok között, sőt a 12. állítás esetében még az is elmondható, hogy egyáltalán nem történt változás a hallgatók attitűdjében. Azt azonban megállapíthatjuk, hogy a 17. állítást leszámítva a másik három állításra kapott átlagok magasak, ami azt tükrözi, hogy a hallgatók fontosnak tartják, hogy a csapattagok rendelkezzenek a megfelelő IKT-használathoz szükséges háttér tudással és készséggel.

A következő konstruktum az időgazdálkodással kapcsolatos hallgatói attitűdöket mérte. Az ehhez tartozó átlagokat a 7. táblázat foglalja össze.

7. táblázat. Az időgazdálkodás alkészséghez kapcsolódó attitűdökre vonatkozó állításokra kapott válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (poszteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
14. Fontos, hogy mindenki számára megvalósítható határidőket tűzzünk ki.	4,67	0,59	4,49	0,62
4. Célom, hogy a saját magam számára kitűzött határidőket betartsam.	4,47	0,74	4,35	0,75
21. Fontos, hogy minden csapattag betartsa a számára kijelölt határidőket.	4,39	1,02	4,49	0,77
27. Nem baj, ha a csapatban nem mindenki ért egyet a kitűzött határidőkkel.	3,63	1,09	3,34	1,13

A korábbiakhoz hasonlóan itt is páros t-próbák segítségével vizsgáltuk meg, hogy talá-lunk-e statisztikailag szignifikáns különbséget a preteszt és a poszteszt átlagai között, azonban egyik állítás esetében sem találtunk ilyen különbséget. Az is kirajzolódik az adatokból, hogy a 4. és a 14. állítás esetén a preteszthez képest a poszteszt esetében csökkentek az átlagok, a 21. és a 27. állítások esetében viszont ezzel szemben nőttek. Az adatokból úgy tűnik, hogy résztvevőink számára az időgazdálkodás tekintetében

kevésbé volt fontos az, hogy a közös munka során mindenki számára megvalósítható határidőket tűzzenek ki, ezt megerősíti a 27. állításra kapott átlagok változása is. Ez arra enged következtetni, hogy a résztvevők a legtöbb esetben olyan csoportdinamikában működtek együtt, amelyben úgy tűztek ki bizonyos határidőket, hogy ezek nem feltétlenül voltak mindenki számára megvalósíthatók. Ezzel összefüggésben a 21. állítás esetében látható változás arra utalhat, hogy a résztvevőink ennek ellenére úgy érzik, a határidők betartása kardinális kérdés.

Az utolsó skála a résztvevők szaktudásával kapcsolatos hallgatói attitűdöket mérte. Az ehhez tartozó átlagokat a 8. táblázat mutatja be.

8. táblázat. A szaktudás operacionalizálása alkétséghez kapcsolódó attitűdökre vonatkozó állításokra kapott válaszok átlagai a félév elején és végén

Állítás	Félév elején (preteszt)		Félév végén (poszteszt)	
	Átlag	Szórás	Átlag	Szórás
24. Fontos, hogy a közös munka során mindenki a legjobb tudása szerint járuljon hozzá a csapatfeladat sikeres teljesítéséhez.	4,78	0,47	4,59	0,61
13. Fontos számomra, hogy a közösen végzett munkák során a feladatokat a legjobb tudásomnak megfelelően készítsem el.	4,71	0,50	4,65	0,52

Ebben a konstruktumban mind a két állítás esetében azonnal szembetűnik, hogy a bemeneti méréshez képest a félév végén, a kimeneti méréskor csökkentek az átlagok. Ez azt jelenti, hogy a résztvevőink a bemeneti méréshez képest a félév végén sokkal jobban leértékelték a saját és társaik szaktudásának fontosságát. Páros t-próbákkal továbbá itt is megvizsgáltuk, hogy van-e statisztikailag szignifikáns különbség a bemeneti és a kimeneti mérés átlagai között, és különbséget találtunk a 24. állítás preteszt ($M = 4,78$; $SD = 0,47$) és poszteszt ($M = 4,59$; $SD = 0,61$) átlaga között; $t(48) = 2,438$, $p = 0,019$. Meglepi eredmény, hogy a kimeneti mérés átlaga szignifikánsan alacsonyabb a bemeneti mérés átlagánál: ez arra világít rá, hogy a kimeneti méréskor a hallgatók számára a szaktudás megléte nem volt annyira fontos, mint korábban. Ez az eredmény arra enged következtetni, hogy a jelenlegi mérés által nem kimutatható valamely jelenség áll a háttérben: esetlegesen talán az, hogy az egyes tagok szaktudásbeli hiányát együttesen képes volt a csapat kompenzálni a félév végére, így a sikeres csapatmunka „leértékelté” a szaktudás kezdeti jelentőségét. Érdemes lenne a konstruktumhoz kapcsolódó eredményeket más, esetleg kvalitatív módszerekkel is megvizsgálni, hogy pontosabb képet kapjunk arról, hogy mi magyarázhatja az ilyen mértékű attitűdváltozást.

Összegzés

Adatainkból egyrészt azt szűrhetjük le, hogy az általunk alkalmazott kérdőíves felmérés alkalmas a hallgatók kooperációs készségével kapcsolatos attitűdök és azok változásainak mérésére. A fent részletezett eredményekből másrészt az tűnik ki, hogy az általunk alkalmazott portfóliómódszer egészében véve képes arra, hogy a kooperációra való hajlandóság terén a hallgatókban pozitív attitűdváltozást idézzen elő. Ez még akkor is igaz, ha ezen változások a sikeres kooperációhoz szükséges együttműködési hajlandósággal és alkéseggekkel kapcsolatos attitűdök kialakulását eltérő mértékben javítják. Kutatási adatainkból

megállapítható, hogy a résztvevők együttműködési hajlandósága nagyrészt előnyére, kismérséklettel pedig hátrányára változott, így a jövőben alkalmazott portfóliómódszert érdemes úgy átalakítani, hogy a portfólió e készséget a korábbinál több közösen elvégzendő feladat segítségével még hatékonyabban fejlessze. A kölcsönös függés és függőség terén ugyancsak pozitív változást látunk: hallgatóink szívesen kooperálnak egymással, és ennek érdekében fontosnak tartják a feladatok megfelelő elosztását, de egyedül is szeretnek dolgozni. Ezeket a szempontokat a portfólió feladatainak kialakítása során a jövőben is szem előtt kell tartani, és törekedni kell arra, hogy a portfólióban megfelelő arányban legyenek jelen az önálló és a közösen megoldandó feladatok. Hallgatóink kommunikációs készséggel kapcsolatos attitűdje jelentős mértékben nem változott, így érdemes a portfólió feladatai közé még több olyan kooperatív tanulásra épülő feladatot beilleszteni, amely ezen alkézség kapcsán jobban összpontosít a pozitív attitűd kialakítására. A vezetői alkézséggel kapcsolatos attitűdök kapcsán fontos látnunk, hogy a portfóliófeladatok elősegítik a vezetői alkézséggel kapcsolatos attitűd javulását, és ezáltal mindenképpen jótékony hatással bírnak.

Az együttműködés jellegéhez társuló egyéb alkézségekhez (vezetői, IKT, időgazdálkodás, szaktudás operacionalizálása) kapcsolódó attitűdök vonatkozásában azt állíthatjuk, hogy portfóliófeladataink ezen attitűdök terén nem idéztek elő jelentős változást. Meglátásunk szerint ezt az magyarázhatja, hogy hallgatóink ezeket az alkézségeket – vélhetően korábbi egyetemi tanulmányaikra támaszkodva – már eleve igen fontosnak, szinte alapvetőnek ítélték. Éppen ezért diákjaink attitűdje vélhetőleg azt tükrözheti, hogy ezen alkézségeket nagyon is szükségesnek vélik, és ezeket a készségeket olyan szinten birtokolják és olyannyira adotttnak, magától értetődőnek ítélik, hogy az ilyen jellegű feladatok már nem tudnak jelentős attitűdbeli változást előidézni náluk. Ez egyúttal azt is jelentheti, hogy az intézményünkben alkalmazott oktatási módszerek ezen attitűdöket sikerrel alakítják ki, illetve megválaszolatlan kérdések és bizonytalanságok tisztázására további célzott vizsgálatokra és behatóbb információgyűjtésre (pl. interjúk stb.) van szükség, amelyek elvégzését egy későbbi

Kutatási adatainkból megállapítható, hogy a résztvevők együttműködési hajlandósága nagyrészt előnyére, kismérséklettel pedig hátrányára változott, így a jövőben alkalmazott portfóliómódszert érdemes úgy átalakítani, hogy a portfólió e készséget a korábbinál több közösen elvégzendő feladat segítségével még hatékonyabban fejlessze. A kölcsönös függés és függőség terén ugyancsak pozitív változást látunk: hallgatóink szívesen kooperálnak egymással, és ennek érdekében fontosnak tartják a feladatok megfelelő elosztását, de egyedül is szeretnek dolgozni. Ezeket a szempontokat a portfólió feladatainak kialakítása során a jövőben is szem előtt kell tartani, és törekedni kell arra, hogy a portfólióban megfelelő arányban legyenek jelen az önálló és a közösen megoldandó feladatok. Hallgatóink kommunikációs készséggel kapcsolatos attitűdje jelentős mértékben nem változott, így érdemes a portfólió feladatai közé még több olyan kooperatív tanulásra épülő feladatot beilleszteni, amely ezen alkézség kapcsán jobban összpontosít a pozitív attitűd kialakítására.

vizsgálatunkhoz kapcsolódóan tervbe is vettük. Hasonlóképpen – a fenti tanulságokra támaszkodva – tervezzük a portfóliófeladatok átalakítását is. Összegzésképpen tehát elmondható, hogy adatainkból az rajzolódik ki, hogy nincs túl nagy eltérés a preteszt és a poszteszt között: azaz a portfóliómódszer jelenlegi formájában az általunk elvárnál kisebb mértékben mozditja elő a kooperációs készséghez kapcsolódó attitűdök kiépülését. Érdemes tehát a portfóliófeladatok átdolgozását e szempontok figyelembevételével fontolóra venni. Ajánlatos ezért továbbvinni a kutatást, és a portfólió finomítása után újra kipróbálni a feladatokat nagyobb létszámú csoportokkal és ebből levonni a tanulságokat.

Kutatásunk limitációi tekintetében észrevételezzük, hogy mivel a kutatás során a hallgatónak meg kellett adniuk nevüket, hogy a preteszt és a poszteszt átlagai összehasonlíthatóak legyenek, elképzelhető, hogy többen egyes esetekben nem feltétlenül a saját véleményüket fejezték ki a skálákon, hanem inkább olyan értékeket adtak meg, amelyekről úgy gondolták, hogy azokat a kutatócsoport válaszképpen elvárja tőlük. Ez végső soron azt is eredményezheti, hogy a tanulmányban felhasznált adatok egy része torz eredményekhez vezethetett. A kutatás további fontos attribútuma az is, hogy a vizsgálatot kis elemszámon, viszonylag kevés adatközlővel (N = 49) végeztük, így az adatok nem reprezentatívak.

Függetlenül a fenti limitációktól, a szaknyelvoktatásra tekintettel véleményünk szerint sikerült az általunk alkalmazott portfóliómódszer esetében bizonyítanunk, hogy feladataink – többé-kevésbé – fejlesztik a munkavállalók által leginkább fontosnak ítélt nem kognitív készségek egyikével, a kooperációs készséggel kapcsolatos hallgatói attitűdöket.

Bánhegyi Máttyás

*Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar,
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék*

Fajt Balázs

*Budapesti Gazdasági Egyetem, Pénzügyi és Számviteli Kar,
Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék*

Köszönetnyilvánítás

Ezúton fejezzük ki köszönetünket dr. Dósa Ildikónak (Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Kar, Pénzügyi és Gazdálkodási Szaknyelvek Tanszék, tanszékvezető), hogy a portfóliómódszert saját szaknyelvi csoportjában kipróbálta és alkalmazta, valamint hogy kutatásunkat ily módon segítette.

Irodalom

Andrews, J. & Higson, H. (2008). Graduate employability, 'soft skills' versus 'hard' business knowledge: a European study. *Higher Education in Europe*, 33(4), 411–422. DOI: 10.1080/03797720802522627

Association of American Colleges and Universities. (2007). *College Learning for the New Global Century*. Association of American Colleges and Universities.

Bánhegyi Máttyás & Fajt Balázs (2020). Portfólió a gazdasági szaknyelvoktatásban: hallgatói attitűdök. *Modern Nyelvoktatás*, 26(3), 38–50.

Bánhegyi Máttyás, Fajt Balázs & Dósa Ildikó (2020). Szaknyelvi portfólió újratöltve: egy hallgatói attitűd-felmérés tapasztalatai. In Bocz Zsuzsanna és Besznyák Rita (szerk.), *Porta Lingua 2020: Szaknyelvoktatás és -kutatás nemzetközi kontextusban. Cikkgyűjtemény a hazai szaknyelvoktatásról*. SZOKOE. 215–230. DOI: 10.48040/pl.2020.18

Barczak, G., Lask, F. & Mulki, J. (2010). Antecedents of Team Creativity: An Examination of Team Emotional Intelligence, Team Trust and Collaborative Culture. *Creativity and Innovation Management*, 19(4), 332–345. DOI: 10.1111/j.1467-8691.2010.00574.x

- Bárdos Jenő (2000). *Az idegen nyelvek tanításának elméleti alapjai és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Becker, G. (1964). *Human capital*. The University of Chicago Press.
- Beigi, M. & Shirmohammadi, M. (2012). Attitudes toward teamwork: Are Iranian university students ready for the workplace? *Team Performance Management: An International Journal*, 18(5–6), 295–311. DOI: 10.1108/13527591211251087
- Chen, M. H. (2007). Entrepreneurial Leadership and New Ventures: Creativity in Entrepreneurial Teams. *Creativity and Innovation Management*, 16(3), 239–249. DOI: 10.1111/j.1467-8691.2007.00439.x
- Davis, M. H. & Ponnampereuma, G. G. (2005). Portfolio Assessment. *Journal of Veterinary Medical Education*, 32(3), 279–284. DOI: 10.3138/jvme.32.3.279
- von Davier, A. A. & Halpin, P. F. (2013). *Collaborative Problem Solving and the Assessment of Cognitive Skills: Psychometric Considerations*. ETS Research Report Series. Educational Testing Service.
- Dombi Edina (2019). A „puha készségek” (soft skills) fejlesztése és a pályaszocializáció fontossága. In Döbör András és Juhász Valéria (szerk.), *A nem kognitív készségek fejlesztése a munkaerőpiaci igények tükrében*. Szegedi Egyetemi Kiadó. 19–24.
- Dörnyei Zoltán (2007). *Research Methods in Applied Linguistics*. Oxford University Press.
- Dörnyei Zoltán & Taguchi, T. (2010). *Questionnaires in second language research: Construction, administration, and processing*. (2nd ed.) Routledge. DOI: 10.4324/9780203864739
- Fajt Balázs (2019). Aspects of improving 21st century skills in tertiary education: cognitive flexibility and complex problem solving. In Bocz Zsuzsanna és Besznák Rita (szerk.), *Porta Lingua 2019: Interdiszciplináris megközelítések a szaknyelvoktatásban és -kutatásban*. SZOKOE. 19–27.
- Falus Iván & Kimmel Magdolna (2003). *A portfolio*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör – ELTE BTK Neveléstudományi Intézet.
- Fazekas Károly (2017). Nem kognitív készségek kereslete és kínálata a munkaerőpiacon. *Munkagazdaságtani Füzetek*, 9, 3–20.
- Fazekas Károly (2018). Nem-kognitív készségek hiánya a munkaerőpiacon. *Magyar Tudomány*, 179(1), 24–36. DOI: 10.1556/2065.179.2018.1.3
- Gillies, R. M. (2008). The effects of cooperative learning on junior high school students’ behaviours, discourse and learning during a science-based learning activity. *School Psychology International*, 29(3), 328–347. DOI: 10.1177/0143034308093673
- Hart Research Associates (2015). *Falling Short? College Learning and Career Success*. Hart Research Associates. <https://new.utc.edu/document/30211> Utolsó letöltés: 2021. 01. 16.
- Hijzen, D., Boekaerts, M. & Vedder, P. (2007). Exploring the links between students’ engagement in cooperative learning, their goal preferences and appraisals of instructional conditions in the classroom. *Learning and Instruction*, 17(6), 673–687. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2007.09.020
- Jordan, P. J. & Troth, A. C. (2004). Managing Emotions during Team Problem Solving: Emotional Intelligence and Conflict Resolution. *Human Performance*, 17(2), 195–218. DOI: 10.1207/s15327043hup1702_4
- Juhász Valéria & Radics Márta (2019). A kooperatív és kompetitív (társas)játékok a nem kognitív készségek fejlődésének szolgálatában. In Döbör András és Juhász Valéria (szerk.), *A nem kognitív készségek fejlesztése a munkaerőpiaci igények tükrében*. Szegedi Egyetemi Kiadó. 63–76.
- Leachtenauer, J. E. & Edwards, L. (2012). Portfolios and process writing: Effective tools for university writing classes. In Sonda, N. & Krause, A. (szerk.), *JALT2012 Conference Proceedings*. JALT. 613–620.
- Kirschner, F., Paas, F., Kirschner, P. A. & Janssen, J. (2011). Differential effects of problem-solving demands on individual and collaborative learning outcomes. *Learning and Instruction*, 21(4), 587–599. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2011.01.001
- Kiss Paszkál (2011). Diplomás kompetenciaigény és munkával való elégedettség. In Garai Orsolya, Horváth Tamás, Kiss László, Szép Lilla & Veroszta Zsuzsanna (szerk.): *Diplomás Pályakövetés IV. Frissdiplomások 2011*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Nonprofit Kft. 105–129.
- Kim, Y. & Yazdian, L. S. (2014). Portfolio Assessment and Quality Teaching. *Theory into Practice*, 53(3), 220–227. DOI: 10.1080/00405841.2014.916965
- León, B., Felipe, E., Mendo S. & Iglesias, D. (2015). Social skills in cooperative learning teams in the University context. *Psicologia Conductual*, 23(2), 191–214.
- Várhalmi Zoltán & Tóth István János (2012). *Diplomás pályakezdeők a versenyszektorban – 2011*. Magyar Kereskedelmi és Iparkamara Gazdaság- és Vállalkozáskutató Intézete. http://real.mtak.hu/80995/1/kut_fuz_12_2_diploma_2011_120130_pdf Utolsó letöltés: 2021. 01. 16.
- McAllister, D. J. (1995). Affect and Cognition Based Trust as Foundations for Interpersonal Cooperation in Organizations. *Academy of Management Journal*, 38(1), 24–59. DOI: 10.2307/256727
- Mendo, S., León, B., Felipe, E., Polo, M. I. & Palacios, V. (2016). Assessment of social skills of students of social education. *Revista de Psicodidáctica*, 21(1), 139–156. DOI: 10.1387/revpsicodidact.14031
- Óhidy Andrea (2005). Az eredményes tanítási óra jellemzői. Kooperatív tanulási formák a gyakorlatban. *Új Pedagógiai Szemle*, 55(12), 100–108.

Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*, 9(3), 185–211. DOI: 10.2190/dugg-p24e-52wk-6cdg

Schulz, B. (2008). The Importance of soft skills: Education beyond academic knowledge. *NWA Journal of Language and Communication*, 2(1), 146–154.

Svecnik, E. (2012). *Transzverzális kompetenciák integrálása a tanteremi oktatásba a középfokú oktatás első*

szintjén. Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet. <https://ofi.oh.gov.hu/transzverzalis-kompetenciak-integralasa-tanteremi-oktatásba-kozepfoku-oktatás-első-szintjen-erich> Utolsó letöltés: 2020. 10. 16.

The Economist (2017). Learning and Earning. Special Report: Lifelong Education. *The Economist*, január 14. <https://www.economist.com/special-report/2017-01-14> Utolsó letöltés: 2020. 10. 16.

Absztrakt

A munkaadók csoportban és csapatban végzett tevékenységek ellátását várják el a munka világába belépőktől, így az egyetemi friss diplomásoktól is. A képzőhelyek – beleértve ebbe a felsőoktatást is – igyekeznek ehhez az igényhez alkalmazkodni. Ezt elősegítendő a nyelvi készségek mellett a Budapesti Gazdasági Egyetem Pénzügyi és Számviteli Karának szaknyelvóráin a hallgatók kooperációs készségét is fejlesztjük: mivel az idegennyelv-tanulás amúgy is gyakran csoportfeladatokon keresztül valósul meg, ezeken az órákon a kooperációs készség fejlesztése szinte természetesen adódik. Hallgatóink kooperációs készségének fejlődését portfóliómódszer keretében alkalmazott, csoportokban elvégzendő feladatokkal segítettük elő. Jelen tanulmányunk azt veszi górcső alá, hogy hallgatóink nyelvórai keretek közötti együttműködési hajlandóságát milyen módon tettük mérhetővé, és hogy az általunk alkalmazott portfóliómódszer keretében használt feladatok segítségével szaknyelvórai keretek között sikerült-e pozitív attitűdváltozást előidézni hallgatóink kooperációs hajlandósága terén. Cikkünk bemutatja a releváns elméleti hátteret, leírja a „csapat” és a „készség” fogalmát, majd a szakirodalom alapján részletezi azokat a kognitív és non-kognitív alkésztségeket, amelyekkel csapatban végzett tevékenységek során a kooperáció sikeres megvalósítása lehetséges. Végül bemutatjuk a kooperáció mérésére használt, saját készítésű kérdőívünket és empirikus vizsgálatunk eredményeit. Adatainkból az rajzolódik ki, hogy a portfóliómódszer jelenlegi formájában csak kis mértékben alkalmas arra, hogy a hallgatók kooperációhoz való hozzáállását pozitív irányba mozdítsa el, illetve hogy kooperációs készségeiket fejlessze, így átdolgozását érdemes fontolóra venni.

Lexikográfia és szótárdidaktika a Károli Gáspár Református Egyetem Angol Nyelvészeti Tanszékén

A szótárak fontossága megkérdőjelezhetetlen a nyelvtanulás során. Éppen ezért rendkívül gazdag szótárkínálatot találunk a könyvpiacra, amely igyekszik a legspeciálisabb igényeket is kielégíteni. Probléma sokszor abból adódhat, hogy a tanárok és a diákok nem tudják, hogyan használják ezen referenciaműveket tanulásuk támogatására. Tanulmányunkban bemutatjuk, hogyan építhető be a lexikográfia a nyelvtanulási folyamatba, és hogyan tanítható tantermi keretek között. Emellett a szótárdidaktika és a szótárhasználati készségek szempontjából megvizsgáltuk a Nemzeti alaptantervet is. Mivel a közoktatásban és az egyetemeken csak marginálisan van jelen a szótárdidaktika, nincsenek megfelelő segédanyagok sem, így mindezek hiányában a pedagógusok csak kevés időt töltenek el a témával. Tanulmányunkban bemutatjuk a szótárdidaktika néhány gyakorlati módszerét, illetve képzési lehetőségeit. A megfelelő szótárhasználat elsajátítása során a diákok új tanulási utakat fedeznek fel, valamint csiszolják, tökéletesíthetik saját tanulási módszereiket. A tanár ilyen módon képes hidat építeni a lexikográfusok és a szótárhasználó közötti szakadék fölé.

Bevezetés

A lexikográfia elméleti és gyakorlati kérdései a 20. század második felétől jelennek meg egyre hangsúlyosabban az oktatásban. Ebben az időben ismerik fel a lexikográfusok (szótárírók) a szótárhasználók igényeinek változatosságát (Atkins és Varantola 1997; Tomaszczyk, 1979; Quirk, 1973; Barnhart, 1962). Az angol nyelv tanításának keretében a szótárhasználat oktatására találunk kezdeményezéseket, a téma fontossága, az új kutatási irány pedig először éppen a Budapesten megrendezett Euralex konferencián jelent meg 1988-ban (Magay, 2000; Fóris, 2002; Braasch, 2012; a magyarországi felsőoktatásra vonatkozóan bővebben: Tóth, P. Márkus és Pödör, megjelenés alatt). Ettől az időszaktól kezdődően a szótárakat igyekeztek a célcsoport igényeire szabni, például a szótárakban található információkat és azok közlésének módját, aminek következtében a szótárak egyre felhasználóbarátabbak lettek (Rundell, 1998; Magay, 2006). Azonban nem elég a szótáraknak változniuk, a használóknak is rendelkezniük kell bizonyos, a sikeres szótárhasználat elérését szolgáló készségekkel (vö. P. Márkus, 2019a). Ez nyújtja tanulmányunk alapját, nevezetesen, hogy a felsőoktatásból kikerülő, leendő pedagógusok rendelkezzenek ezen képességekkel és tudják tanítani azokat. Írásunkban bemutatjuk

a Károli Gáspár Református Egyetemen (KRE) szerzett, a lexikográfia oktatására vonatkozó gyakorlati tapasztalatainkat.

A lexikográfia tanításának története a KRE Anglisztika Intézetében

Az Angol Nyelvészeti Tanszéken a lexikográfiai ismeretek oktatását egyetemünk volt oktatója, az Anglisztika Intézet elődjének, az Angol Tanszéknek az alapítója, a kiváló lexikográfus, Magay Tamás indította el. A „Lexikológia és lexikográfia” című tantárgy (előadás formájában) kötelező volt az angol nyelv és irodalom szakos, 4. évfolyamot végző hallgatók számára, akik között tanár szakosok és bölcsészek is voltak, mivel akkor még a kétfajta képzés egy szakon belül folyt. Egyetemünkön az angol nyelv és irodalom szakos képzés 1993-ban indult, így első alkalommal az 1996/1997-es tanévben ajánlottuk fel hallgatóinknak ezt a kurzust (ti. az egyetem első évfolyama ekkor érkezett el a 4. tanévéhez). Magay tanár úr nyugdíjba vonulásával Pődör Dórának adta át a kurzus oktatásának feladatát, aki első alkalommal a 2003/2004-es tanévben oktatta ezt a tantárgyat. A tartalom alapvetően a Magay Tamás által bevezetett maradt, ám az elméleti számonkérést Pődör Dóra kiegészítette egy szótárelemzési feladattal, amelyet az évről évre gyűlő tapasztalatok alapján először ő, majd P. Márkus Katalin fokozatosan módosított, pontosított. A feladat jelenlegi, részletes leírását lásd *A lexikográfia és a szótárhasználat oktatása a felsőoktatásban* című részben. A KRE Bölcsészettudományi Karán¹ 2003-ban levelező munkarendben indult el az úgynevezett kiegészítő képzés, amely másoddiplomás angoltanárképzés volt azon hallgatók számára, akik már rendelkeztek főiskolai szintű angoltanári diplomával, így a „hagyományos” képzésben részt vevők mellett nekik is kötelezően elvégzendő tantárgy lett a lexikológia és a lexikográfia, egy 2 kreditese előadás formájában.

A bolognai rendszer bevezetésével megváltozott a képzési struktúra. 2006-tól kezdve az új anglisztika alapképzési szakon a 120 kreditese főszakos modulon belül az 5. félévben a hallgatóknak lehetőségük van választani az ún. nyelvészeti, illetve az irodalmi-kulturális sáv között. Aki a nyelvészeti sávon folytatja tanulmányait, az az 5. és 6. félévben nyelvészeti tárgyakat fog hallgatni, és ezek közül választhatja „Az angol nyelv szókészlete és a szótárírás alapjai” című tantárgyat is, amely tartalma jórészt megegyezik a korábbi „Lexikológia és lexikográfia” kurzusával. Ez egy 3 kreditese előadás, amelynek azonban fontos gyakorlati komponense is van. 2007-ben indult el a KRE-n az új típusú, osztott képzési rendszerben az angoltanár mesterképzési szak, ami a korábbi kiegészítő képzés új formában történő folytatása volt. A képzés nyelvészeti blokkjában a „Lexikológiai és lexikográfiai alapismeretek” tantárgy választható lett, 3 kreditese szeminárium formájában. Az anglisztika alapképzési szakot végzetteknek is az angoltanár mesterképzési szakot kellett elvégezniük, amennyiben angoltanárok szerettek volna lenni, így számukra is meg lett hirdetve ez a képzés 2009 őszétől kezdve, miáltal a „Lexikológiai és lexikográfiai alapismeretek” számukra is választható tantárgy lett – természetesen azoknak, akik nem végeztek el már egy hasonló tantárgyat az alapképzésük során. 2012 tavaszától kezdve a tanári diplomára (tehát nem anglisztika BA-ra) épülő angoltanár mesterképzésben a „Lexikológiai és lexikográfia alapismeretek” tantárgy teljesítési követelményei megváltoztak: a korábbi szótárelemzés és a zárthelyi dolgozat helyett szótárelemzés, illetve egy választható feladat teljesítése lett az előírás: a választható feladat vagy egy szótárhasználati felmérés elvégzése volt Márkus és Szöllősy (2006) alapján, vagy pedig egy szótárhasználati munkafüzet elkészítése. Ez utóbbi feladatok leírását és követelményeit is folyamatosan pontosították az elmúlt évek során.

A 2012-ben indult anglisztika mesterképzési szakon a „Lexikológiai és lexikográfiai alapismeretek” című tantárgy szabadon választható kurzusként vehető fel. 2013-tól

kezdve a tanárképzés ismét az osztatlan rendszer része lett. „Az angoltanítás elmélete” (előadás) vagy „Az angoltanítás gyakorlata” (szeminárium) című szakmódszertan tantárgyak mindenki számára kötelezőek. E kurzusokon is megjelenik a szótárhasználat mint az autonóm tanulás része. Ezekben az órákon a tantárgy sokrétű tartalmi követelményei miatt nincs idő mélyebben foglalkozni a szótárhasználati készségek fejlesztésével, azonban a szótárhasználat az alábbi témák, kérdések kapcsán szerepel a tananyagban:

- Mire jó a szótár, milyen információt nyújt?
- Mely helyzetekben célravezető a tanórai alkalmazása és melyekben nem?
- Hogyan lehet a tanulók szótárhasználatát fejleszteni?

A „Lexikológiai és lexikográfiai alapismeretek”²² című előadás a 10+2 féléves, középiskolai tanári szakképzettséget adó képzésben a kötelezően választható kategóriába tartozik, és a 10. félévben vehető fel, míg a 8+2 féléves, általános iskolai tanári szakképzettséget adó képzésben ez a tantárgy szabadon választhatóként vehető fel a 8. félévben. Ez egy 3 kredités előadás, erős gyakorlati komponenssel.

2017-től kezdve a másoddiplomás tanárképzések új rendszerben, azaz a rövid ciklusú (levelező) tanárképzésben folytak tovább. Ebben a képzésben a „Lexikológia és lexikográfia” továbbra is kötelezően választható, 3 kredités szeminárium maradt (a 2, a 4 és az 5 féléves képzés nyelvészeti blokkjában, kivéve az anglisztika MA-ra épülő két féléves képzést, ahol csupán a tanári modul kell a hallgatóknak teljesíteniük).

Időközben a lexikográfia erősítést kapott a KRE BTK Angol Nyelvészet Tanszékén, hiszen főállású oktatóként a gyakorló lexikográfus P. Márkus Katalin is bekapcsolódott a lexikográfia oktatásába, és ezen terület fő oktatójává vált.

Ahogy ezt fentebb említettük, a KRE Anglisztika Intézetében jelenleg tehát a rövid ciklusú angol nyelv és kultúra tanára képzések, valamint az angol nyelv és kultúra tanára osztatlan tanári mesterképzési szak hallgatóinak kínáljuk (választható tantárgyként) a „Lexikológiai és lexikográfiai alapismeretek” című tantárgyat. Az anglisztika alapképzési szakon részt vevő hallgatók pedig „Az angol nyelv szókészlete és a szótárírás alapjai” nevű tantárgyat végezhetik el, szintén kötelezően választható nyelvészeti tantárgyként. Az anglisztika mesterképzési szakon ez jelenleg szabadon választható tantárgy (bővebben lásd Tóth, P. Márkus és Pödör, megjelenés alatt). Mivel a tantárgyat többféle képzésben is oktatjuk, érdemes megnézni az azt érintő változásokat és a lexikográfiai ismereteket tartalmazó tantárgy státusára vonatkozó információkat (1. táblázat).

1. táblázat. A lexikográfiai ismereteket tartalmazó tantárgyak a KRE angol szakos képzéseiben

Képzés neve	Időszak ³	Státus
angol nyelv és irodalom szak (bölcész / bölcész és tanár)	1996–2012	először kötelező, majd kötelezően választható
angoltanár kiegészítő képzés	2004–2008	kötelező
anglisztika BA	2009–	kötelezően választható a nyelvészeti sávon belül
angoltanár MA (levelező)	2008–2017	kötelezően választható
angoltanár MA (nappali)	2010–2017	kötelezően választható
anglisztika MA	2013–	szabadon választható
angol nyelv és kultúra tanára, kétszakos osztatlan tanári MA	2013–	kötelezően választható
angol nyelv és kultúra tanára, rövid ciklusú tanárképzés	2017–	kötelezően választható

Megjegyezzük még, hogy mind az angol nyelv és kultúra osztatlan tanári mesterképzési szakon, mind pedig az anglisztika alapképzési szakon az első éves hallgatók számára kötelező a „Tanulási módszerek és technikák” tantárgy, amely keretein belül cél az alapvető szótárhasználati készségek elsajátíttatása, illetve továbbfejlesztése. Az első éves nyelvfejlesztés órákon szintén elkerülhetetlen a szótárhasználati készségek bővítése és elmélyítése.

A KRE-n azonban nem csak az Anglisztika Intézetben elismert terület a lexikográfia. Más tanszékeken, például a Japanológia Tanszéken, a Magyar Nyelvtudományi Tanszéken, a Néderlandisztika Tanszéken, illetve a Német Nyelv és Irodalom Tanszéken már hosszú évek óta folynak lexikográfiai munkák és kutatások, amelyek eredményei szótárakban, a lexikográfiaiával kapcsolatos publikációkban, illetve lexikográfiai témájú kurzusokban jelennek meg. Ami a lexikográfiai alapismeretek oktatását illeti, a KRE BTK nyelvi alap- és mesterképzéseiben ezek általában különböző tantárgyakba építve valósulnak meg. Az Anglisztika Intézet képzésein kívül kiemelendő még a német nyelv, irodalom és kultúra mesterképzési szak, amely már több éve ajánl fel „lexikográfia és szótártudomány (EMLex)” specializációt, ami jelenleg 40 kredites. A 2016 óta sajnos már nem indítható terminológia mesterképzési szakunk mintatantervében pedig kötelezően két előadás és egy szeminárium szerepelt „Terminológia, lexikográfia” címen. A középiskolai német nyelv és kultúra tanára, valamint magyartanár képzésben szerepel továbbá a kötelező a „Lexikológia, lexikográfia” tantárgy (előadás, 3 kredit, illetve szeminárium, 2 kredit), míg a 4 és 5 féléves magyar mint idegen nyelv tanára mesterképzési szakon ugyanezen a címen létezik egy kötelező, 3 kredites szeminárium.⁴

A fent említett, a lexikográfia oktatásának és kutatásának területén elért eredményeknek is köszönhető, hogy a KRE a nemzetközi lexikográfia fősodrába is bekerült: 2020 szeptembere óta teljes jogú konzorciumi tagként részt vesz az európai lexikográfia mesterképzési szak (EMLex) nemzetközi közös képzésben, a 7 európai és 1 Európán kívüli partner felsőoktatási intézménnyel együtt⁵. A két nyelven – angol és német – folyó képzést a KRE-n a Német és Holland Nyelvű Kultúrák Intézetének Német Nyelv és Irodalom Tanszéke, valamint az Anglisztika Intézet Angol Nyelvészeti Tanszéke gondozza. A képzés átvett néhány tantárgyat a német nyelv, irodalom és kultúra mesterképzésből, valamint az anglisztika mesterképzésből is, ugyanakkor kidolgoztak és bevezettek egy teljesen új tantárgyat is angol nyelven „Introduction to English lexicography” címmel, amelyet Pődör Dóra oktat. A kurzus elsődleges célja, hogy alaposabban megismertesse a hallgatókat a főbb online angol egynyelvű szótárakkal, illetve bevezesse őket a szótárak kritikai megközelítésébe. A vizsgált szótárak között szerepelnek tanulószótárak, anyanyelvűek számára készült szótárak, egy-egy angol nyelvű országhoz kötődő nyelvvaltozatot feldolgozó szótárak, az angol nyelv nagy történeti megközelítésű szótára, az *Oxford English Dictionary*, valamint a felhasználók által szerkesztett szótárak is. Az órákon olyan témák is előkerülnek, mint például egyes angol egynyelvű szótárakhoz megjelentetett szótárhasználati készségeket fejlesztő feladatlapok vizsgálata vagy a szintaktikai információk angol egynyelvű tanulószótárakban történő jelölésének változásai. A kurzus másik célja, hogy az angol nyelv lexikográfiájával kapcsolatos szakirodalomba is betekintést nyújtson a hallgatóknak. A tantárgy teljesítésének követelményei jelenleg (az órai munkán kívül): egy-egy összefoglaló készítése két tanulmányról vagy könyvfejezetről, illetve két online angol egynyelvű tanulószótár összehasonlítása a megadott paraméterek mentén.

A szótárhasználatot érintő kompetenciák és a NAT

A közoktatást szabályozó dokumentumokban (például a jelenleg hatályos 2012-es vagy a 2020-as Nemzeti alaptanterv) sajnos nincsenek egyértelműen megfogalmazva az alapvető szótárismeretre és szótárhasználatra vonatkozó követelmények (vö. P. Márkus, 2018, 2019). Ebben a fejezetben röviden áttekintjük a közoktatást és felsőoktatást érintő szótárhasználati kompetenciákat.

A tanulási képesség fejlesztése

A jelenleg még érvényben lévő NAT (2012) néhány helyen hangsúlyozza a szótárak közoktatásban betöltött szerepét, például az idegen nyelvek (II.3.2.) első alfejezetében, az élő idegen nyelvek alapelvei és céljai alatt a következőket olvashatjuk:

„A nyelvtanulási folyamat sikeressége szempontjából kiemelt jelentőségűek a nyelvtanulási stratégiák. A tanuló a nyelvtanulási folyamat során kapjon világos/egyértelmű információt a tanulás céljáról, folyamatáról és módszereiről. Legyen alkalma a tanulási folyamat során saját kommunikációs szükségleteit megfogalmazni, témákat, tevékenységeket, eljárásmodokat kérni vagy javasolni. Nyíljon lehetősége önálló feladatmegoldásra, ismerje meg azon források használatát (szótárak, kézikönyvek, nyelvtankönyvek, gyakorlóanyagok, elektronikus források stb.), amelyek segíthetik az önálló munkában. Fokozatosan sajátítsa el azokat a stratégiákat, amelyek segítik a kommunikációban és a szövegek értelmezésében.” (NAT, 2012)

Itt tehát olvashatunk a szótárak, kézikönyvek, elektronikus források nyelvtanulásban való fontosságáról és arról, hogy a különböző kompetenciák fejlesztése, valamint információk elsajátítása mellett az élethosszig tartó tanulás biztosítása érdekében mely források használatának megismerése lenne fontos feladat. Az eredményes szótárhasználat gyakorlatának megszerzése elengedhetetlen a nyelvtanuló jövőjét tekintve is, hiszen a kötelező iskolákat elvégezve ez a képesség és készség tudásuk része lesz, ami az iskolában tanult nyelv(ek) szintjének fenntartásában és tökéletesítésében, valamint új nyelv(ek) tanulásában is segíti majd őket. A gyermekek figyelmét már az általános iskolában fel kellene hívni a szótárak szerepére, hogy a későbbiekben is eredményesen tudjanak szótárak segítségével nyelveket tanulni. A tanulási folyamat feladatainak minél komplexebben kellene megvalósulniuk, olyan tevékenységrendszerrel kellene kialakítani, amelyben a diákok a lexikonok, szótárak és egyéb „tudásforrások” használatával a felfedezés lehetőségét, a kreativitás erősítését, az önkéntelen tanulás lehetőségeit megtapasztalhatják. Ezen segédkönyvek aktivizálják a tanulók képességeit és tanulási vágyát, valamint biztosítják a tanulást támogató környezetet, melyben kibontakozhatnak a tanulók képességei, adottságai. Segítségükkel lehetőségük nyílik a felfedezésre, az önálló tanulásra, amely nélkül elképzelhetetlen a sikeres jövő (vö. Márkus és Szöllösy, 2006; Sárosdy, Farczádi, Poór és Vadnay, 2006).

A 2020 őszi felmenő rendszerben bevezetett NAT (2020) is több helyen megemlíti az idegen nyelvek és az anyanyelv tanulásának folyamatában az életkornak megfelelő digitális, valamint hagyományos szótárak fontosságát. Ez a NAT (NAT, 2020) sem tartalmaz kiforrott, átgondolt koncepciót arra nézve, hogy a nyelvtanuló a szótárhasználat készségét milyen úton tudja elsajátítani. A NAT 2020 felsorolja az 1–4. évfolyamon a fejlesztési területekhez kapcsolódó eredménycélokat (NAT, 2020. 305.), és itt a következőt olvashatjuk: „Életkorának megfelelő digitális és hagyományos szótárakat használ!”; hasonlóan az 5–8. évfolyamon a fejlesztési területekhez kapcsolódó eredménycélok: „a lábjegyzetek,

a digitális és nyomtatott szótárak használatával önállóan értelmezi az olvasott szöveget;” (NAT, 2020. 309.); „a szövegalkotás során alkalmazza a tanult helyesírási és szerkesztési szabályokat, használja a hagyományos és a digitális helyesírási szabályzatot és szótárt;” (NAT, 2020. 310.); „a szövegek létrehozásához nyomtatott, illetve digitális alapú segédeszközt, szótárt használ;” (NAT, 2020. 320.). A 9–12. évfolyam fejlesztési területéhez kapcsolódó eredménycélok tekintetében mindössze az alábbiakat olvashatjuk: „a szövegek létrehozásához nyomtatott, illetve digitális alapú segédeszközt, szótárt használ;” (NAT, 2020. 323.).

A NAT-nak nem feladata a nyelvtanulás módszertanának leírása, és így a tanárok nem is kapnak részletes, használható útmutatást, amely a szótárhasználat oktatását segítené. A NAT tényként kezeli, hogy szükséges a nyomtatott és digitális szótárak (használatának) ismerete, és a nyelvtanárok feladata az, hogy ezt az ismeretet átadják a tanulóknak. Emiatt a felsőoktatásban, elsősorban a tanárképzésben érdemes a magyar és az idegen nyelvi tanárképzés részévé tenni a szótárhasználat oktatására való felkészítést. Ma Magyarországon a felsőoktatási intézmények magyar és idegen nyelvi képzéseinek csak egy részében találunk lexikográfiai kurzusokat (a magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen nyelv oktatásához kapcsolódóan ld. még: Fóris, 2018). A szótárak rendszerének, a lexikográfia elméletének és gyakorlatának ismerete nélkül a pedagógus kizárólag saját tapasztalatára és megérzésére támaszkodhat, ami a tapasztalatok alapján egyértelműen nem elegendő a szótárhasználat gyakorlatának tanításához. A lexikográfia és a szótárhasználat oktatása tehát a felsőoktatásban is fontos cél, mivel elősegíti az önálló tanulásra és az élet-hosszig tartó tanulásra való képességek fejlesztését (vö. P. Márkus, 2019b, 2020d).

A NAT tehát célul tűzi ki, hogy a diákok képesek legyenek a fent említett segédanyagok (szótárak, nyelvtankönyvek, elektronikus források stb.) önálló használatára a szövegértés és szövegalkotás folyamatában mind az anyanyelvükön, mind pedig idegen nyelveken. Ezért a szótárhasználat oktatása különösen fontos a tanárképzésben, hiszen az egyetemünkről kikerülő hallgatókat fel kell készíteni erre a jövőbeli feladatra.

Szótárhasználati kompetenciák

Bár a leírásokból tisztán láthatjuk a szótárhasználatnak a tanulás folyamatában betöltött meghatározó szerepét, sajnos az eddigi kutatások és felmérések azt bizonyítják, hogy a tanulók nagyon kevés százaléká sajtátítja el iskolai keretek között a szótárhasználat

A NAT-nak nem feladata a nyelvtanulás módszertanának leírása, és így a tanárok nem is kapnak részletes, használható útmutatást, amely a szótárhasználat oktatását segítené. A NAT tényként kezeli, hogy szükséges a nyomtatott és digitális szótárak (használatának) ismerete, és a nyelvtanárok feladata az, hogy ezt az ismeretet átadják a tanulóknak. Emiatt a felsőoktatásban, elsősorban a tanárképzésben érdemes a magyar és az idegen nyelvi tanárképzés részévé tenni a szótárhasználat oktatására való felkészítést. Ma Magyarországon a felsőoktatási intézmények magyar és idegen nyelvi képzéseinek csak egy részében találunk lexikográfiai kurzusokat (a magyar mint anyanyelv és a magyar mint idegen nyelv oktatásához kapcsolódóan ld. még: Fóris, 2018).

gyakorlatát, és rendkívül alacsony a szótárhasználat intézményesített oktatásának aránya. A felmérések arról tanúskodnak, hogy a diákok túlnyomó többsége önállóan, autodidakta módon sajátítja el a szótárhasználatot (vö. Dringó-Horváth, 2017; Dringó-Horváth, P. Márkus és Fajt, 2020; Gaál, 2020; Gonda, 2009; Márkus és Szöllősy, 2006; Szöllősy, 2004).

Az egyetemek szerepe tehát különösen fontos ezen a téren, lexikográfusként feladatunknak érezzük a minőségi szótárhasználat oktatását és az élethosszig tartó tanulás támogatását. A szótárhasználat tanításának módszertanával többen, többféleképpen foglalkoztak, azonban a módszertani leírásokban a kulcsszó azonos: folyamatosság (például: Fóris, 2018; Gonda, 2009; Holló, Kontráné és Tímár, 1996). A folyamatosság elvét előtérbe helyezve a legfontosabb az lenne, ha a diákok a tantervben szereplő kézikönyvhasználati órákon kívül más területeken és témakörökben is fejlesztenék szótárhasználati kompetenciájukat, azaz ha a különböző munkafolyamatokba építve rendszeresen oldhatnának meg nyomtatott és elektronikus szótárak segítségével különféle iskolai feladatokat. A kulcsszó alapján e folyamatosság és rendszeresség a feltétele annak, hogy a szótárhasználati készség képességgé, illetve valódi kompetenciává váljon. Fontos lenne a szótárhasználatot beépíteni a mindennapokba, hiszen az életszerűség elve adná a szótárhasználati munkák, feladatok elvégzéséhez a legnagyobb motivációt, a motiváltság birtokában pedig a tudás is mélyebb, alaposabb lenne. Az életszerűség elvét nemcsak a motiváció miatt kell megemlítenünk, hanem azért is, mert az iskolában elsajátított szótárhasználati képesség fogja felkészíteni a tanulókat az élethosszig tartó tanulásra, amely napjaink gyorsan változó világában egyre fontosabbá válik. Hasonló a helyzet az elektronikus szótárakkal is: a nyomtatott szótárak mellett a digitális szótáraknak is meg kellene jelenniük az idegen nyelvi és az anyanyelvi nevelésben, hiszen a megváltozott környezetünk e forrásokat mindennapjaink részévé tette (vö. Gonda, 2009). Az elektronikus szótárak eredményes használatához elengedhetetlen a digitális kompetenciák fejlesztése, így a folyamatba e kompetenciákat is be kell építenünk (ennek formáiról bővebben ld. Dringó-Horváth, Dombi, Hülber, Menyhei, M. Pintér és Papp-Danka, 2020). Pozitív tényként kell kezelnünk, hogy több egyetem is hasonlóan gondolkodik, az összefogás pedig mindenképpen segíteni fogja a jövő generációt a különböző tanulmányi területeken. Követendő példaként megemlíthjük például Gonda Zsuzsát, aki a szótárhasználati kompetencia kialakítását és fejlesztését segítő tantárgy-pedagógiai útmutató alapján papíralapú és interaktív táblás gyakorlatsort állított össze azzal a céllal, hogy a feladatok a diákok szótárhasználati képességét fejlesszék. A kooperatív technikákra épülő, legtöbbször papíralapú szótárhasználati feladatok különösen fontosak a diákok jövőjére nézve is, hiszen ezek megalapozzák, megkönnyítik az elektronikus szótárak használatát, a bennük található információ kinyerését (Gonda, 2009).

A lexikográfia és a szótárak világának változásával az infokommunikációs eszközökkel szorosan együtt élő tanulók oktatásában egyre hangsúlyosabb szerepet kellene játszania a digitális eszközöknek, ezen okból hangsúlyoznunk kell a digitális kompetencia fejlesztését is. Mivel már az általános iskolások is rögtön az okostelefonjukhoz fordulnak, amikor valamilyen információra van szükségük, már a szótárhasználat tanításának korai szakaszában meg kellene mutatni a minőségi online szótárakat, és meg kellene tanítani őket ezek használatára is. Amennyiben ez nem történik meg, akkor féltő, hogy a tanulók a kereső által első helyre rangsorolt találatot fogják használni, ami a legtöbbször a Google Fordító.

A digitális kompetencia az Európai Unió által kidolgozott élethossziglani tanulás nyolc kulcskompetenciájának egyike, olyan alapvető kompetencia, amely más kompetenciák (például nyelvek) elsajátítását, illetve fejlesztését segíti elő; tulajdonképpen a 21. század egyik alapkompétenciájaként tartják számon. Mivel modern kultúránk alapjait egyre inkább a digitális világ alapozza meg és működteti, az infokommunikációs és

digitális eszközök egyre több helyen jelennek meg, gondoljuk akár a nyelvtanulásra, nyelvvizsgákra, a szótárhasználatra vagy a szótárszerkesztésre, így a digitális eszközök az iskolákból sem hiányozhatnak. A digitális kompetencia fejlesztése rendkívül fontos, hiszen a számítógép és egyéb digitális eszközök felhasználói szintű ismerete még nem jelenti azt, hogy a keresett információhoz gyorsan hozzá tudunk férni, és megfelelően fel tudjuk azt dolgozni. A megfelelő információhoz való hozzáféréshez elengedhetetlen, hogy ismerjük az adatok elrendeződését, illetve azok alapvető tulajdonságait, azok „természetét”. Ismernünk kell a nyomtatott vagy az interneten olvasható szöveges tartalom (akár szócikk vagy korpusz) belső szerkezetét, ellenkező esetben az információ kinyerése rengeteg időt vesz igénybe, vagy sikertelen lesz. Sajnos az egyetemre érkező hallgatók nagy részéből a „megtanulni tanulni” készség megléte hiányzik, az iskola erre nem készítette fel őket. A „digitális írástudás” tanulása folyamán elsőként el kell sajátítaniuk, hogy a tudás nem kizárólag a meglévő tudásanyag visszaadása, hanem inkább a hiányzó ismeretek minél hatékonyabb megszerzése, amelyhez elengedhetetlen a kreatív gondolkodás (M. Pintér, 2019).

A lexikográfia és a szótárhasználat oktatása a felsőoktatásban

A fent említett célok és okok megerősítik azt a tényt, hogy az egyes magyarországi egyetemeken folyó elméleti lexikográfiai oktatást (a nyelvszakokon és a tanárképzésben egyaránt) érdemes szótárdidaktikával, a szótár használatának rendszerbe foglalt tanításával kiegészíteni. A szótárhasználat oktatásának módszertanára a tanárképzésben nagyobb hangsúlyt kell fektetni, hiszen a jövő tanárait fel kell készíteni erre a feladatra.

A következőkben bemutatjuk a lexikográfia oktatásának felsőoktatásbeli lehetőségeit. Az általunk leírt gondolatok saját oktatói tapasztalatainkon alapulnak, mintegy szubjektív összegzéseként az elmúlt öt év munkájának. Tömör összefoglalója annak, milyen szótárhasználati kompetenciák fejlesztését tűztük ki a képzések folyamán, illetve egy lehetséges módja annak, hogy hogyan bővítsük a bölcsészhallgatók és a tanárképzésben részt vevők szótári ismereteit, szótárhasználati kompetenciáit. Mindennek tudatában jelen leírásban nem szándékozunk az ismeretanyagot szigorúan tudományosan feldolgozni, valamint nem szándékozunk azt tágabb szakirodalmi keretbe helyezni.

A lexikológia és lexikográfia tantárgy egyszemeszteres kurzus, ahol minden esetben a lexikológia résszel kezdjük az alapozást, kiegészítve és összefűzve a lexikográfia kapcsolódási pontjaival. Kitzűzött célunk a legfontosabb lexikológiai és lexikográfiai tudnivalókon túl bemutatni azokat az elméleti és gyakorlati kapcsolódási pontokat, amelyekre ezután fel tudjuk építeni a legmodernebb szótárkészítési és -használati elemek ismertetését. A szemináriumon mind a nappali, mind a levelező képzésben részt vevő hallgatók megismerik a lexikológiai és lexikográfiai alapfogalmakat, szótárhasználati kutatásokat, a szótárelemzés módszerét, illetve az angol nyelv szempontjából fontos nyomtatott és elektronikus szótárakat. A szótártipológia megismertetése és a sokféle szótár felfedezése után a hangsúlyt a mai nyelvet leíró, szinkrón szótárakra helyezzük, így nyelvtörténeti, etimológiai szótárakkal nem foglalkozunk alaposabban. A tanári szakképzettséget szerző hallgatóknak az egyetemről kikerülve tudniuk kell majd, hogy milyen feladathoz, milyen korosztálynak, milyen típusú szótárt érdemes ajánlani, ezen okból elegendő ismeretet kell szereznük a minőségi (nyomtatott, online) kétnyelvű és egynyelvű angol szótárakról.

Az érintett témakörök vázlatosan (az egyes témákhoz kapcsolódó szakirodalomból néhány tételt zárójelben közlünk):

- a lexikológia és lexikográfia alapfogalmai (Svensén, 2009; Atkins és Rundell, 2008),
- az angol lexikográfia korszakai (Béjoint, 2010),
- szótártipológia (Atkins és Rundell, 2008),

- az angol egynyelvű és kétnyelvű szótárak története (Rundell, 1998; Béjoint, 2010; Rundell, 2015),
- a szótárak szerkezete (Atkins és Rundell, 2008),
- elektronikus és online szótárak (Rundell, 2015, 2016),
- a szótárelemzés módszerei (Fóris és Rihmer, 2007),
- szótárhasználati kutatások (Atkins és Varantola 1997; Márkus és Szöllösy, 2006; Lew, 2011; Koplenig, 2014),
- szótárhasználati munkafüzetek (Leaney, 2007; P. Márkus, 2020a, 2020b).

A lexikográfia elméleti és gyakorlati síkján négy főszereplővel kell számolnunk: először is a legfontosabb a szótárkészítő, aki létrehozza a lexikográfia kézzel fogható termékét, a szótárt. Másodikként ezen szótár vásárlója és a használó szerepel, akit segíteni fog a szótári ismereteket oktató tanár harmadik szereplőként, végül a szótárkutatót kell még megemlítenünk, aki munkájával támogatja a fejlődést és a folyamatos minőséget (vö. Hartmann, 2001). Ezen szintek és szereplők mentén mind a négy szerepkört és szereplőt érintenünk kell a képzés során: az elméleti résszel kapcsolatosan a szótárszerkesztés folyamatáról is szó esik mint az első és legfontosabb pillérről, emellett minden szótári rész és szint tárgyalása után előtérbe kerül a szótárhasználat kérdése, amelyhez érdemes nyelvi feladatokat csatolni, így bemutatható a különböző nyelvi kérdések szótárral történő megválaszolása. Ezzel a kurzuson elérkezünk a szótárdidaktika területéhez, amikor megbeszéljük a szótárhasználat oktatásának módszereit, ugyanakkor már konkrét feladatokat bemutatva és készítve. Digitális kompetenciát fejlesztendő feladatként megnézzük az online szótárak használatának lehetőségeit, melynek keretén belül be kell mutatni az ezen szótártípus által kínált rendkívül gazdag lehetőségeket (pl. szerkeszthetőség, igényre szabás, interaktív feladatok), kibővíve a saját célra összeállítandó szólista szerkesztésével. Mindezek után, amikor már a hallgatók szélesebb képet kaptak a lexikográfia területeiről, a szótárkutató lehetséges eszközeiről és tényeiről tanulnak (a magyar mint idegen nyelv oktatásának kapcsán Fóris Ágota ír hasonló módszertani gondolatokat, vö. Fóris, 2018; a hazai angoltanárképzés szélesebb szegletét érintve P. Márkus, 2020c; Tóth, P. Márkus és Pödör, megjelenés alatt).

Az idegen nyelv oktatása során a szótárhasználat két típusát különböztetjük meg: az aktív és a passzív használatot. Aktív (vagy nevezhetjük akár produktívnak is) célú az az akár egynyelvű, akár kétnyelvű szótárhasználat, amikor szövegek létrehozása miatt veszi kézbe a diák a szótárt. Ezzel ellentétben a passzív vagy receptív cél az, amikor a szótárban való kereséssel szövegeket akar megérteni (Hessky és Bárdosi, 1992). A két típust nagyon élesen el kell különítenünk, hiszen teljesen más módszerrel kell megközelítenünk azokat. A kétnyelvű szótár használatának bemutatását a passzív résszel kell kezdeni, hiszen a passzív szótári részben találjuk meg a legszélesebb körű információt. Az aktív és passzív szótárhasználat bemutatására és gyakorlására feladatokat kell kidolgoznunk, ha tanítani szeretnénk a szótárhasználatot. A szemináriumokon óráról órára előkerülnek a különböző szótári elemekre készített módszerek és gyakorlatok, majd választható feladatként a példák alapján a hallgatók is elkészítik saját szótárhasználati feladatsoraikat.

A feladatok elkészítéséhez segítséget nyújthat a 2020 őszén megjelent, két különféle korszakot célzó szótárhasználati munkafüzet is (a munkafüzeteket lásd: P. Márkus, 2020a, 2020b). A passzív szótárhasználatra vonatkozó feladatok az angol–magyar szótári részre vonatkoznak, az összes benne található információszinten végigmenni. A feladatok a szócikkekben található elrendezést követik, amely megfelel a klasszikus nyelvelírás modellnek. Ezeknek a feladatoknak a célja a helyes szótárhasználat bemutatása és a szótárhasználati kompetencia fejlesztése, elsajátítása. Az aktív szótárhasználat esetében a feladat megoldásához szótárra van szükség, de a feladat nem mindig magára a szótárra vonatkozik. Ebbe a csoportba tartoznak az olyan gyakorlatok, amelyek írásbeli vagy

szóbeli szövegalkotást igényelnek. Itt a visszakeresés fontosságát külön el kell magyarázni, hiszen az aktív szótári részben, a magyar–angol szótári részben, már nem fog a használó minden információt megtalálni, például a kiejtésre vagy a rendhagyó alakokra vonatkozóan. A kurzuson bemutatott, szótárhasználatra épülő feladatok elemzése után a diákoknak saját szótárhasználati feladatsort kell összeállítaniuk beadandó feladatként. A feladatsor rövid (5–10 perces) feladatokból áll. Az összeállítást úgy kell elkészíteni, hogy a feladatok órán csoportban, egyénileg vagy akár otthon is elvégezhetőek legyenek és ezek mintájára a hallgatók a közoktatásban tanuló diákjaik számára bármikor új feladatokat tudjanak készíteni. Ez tehát a szótárdidaktika területe és szerepköre, amely hangsúlyos szerepet kap. A szótárhasználati munkafüzet feladattípusai lehetőséget adnak mind a passzív, mind az aktív szótárhasználatra. A feladatok természetesen annak megfelelően módosíthatók, hogy a gyakorlatot nyomtatott vagy online szótárral végzik a diákok. A szótárhasználat és a feladatok szerkesztése során fontos kiemelni a felismerés folyamatát: ide tartozhatnak azok a gyakorlatok, amelyek az adott feladat megoldásához szükséges szó kiválasztására irányulnak, illetve a szócikkben található információk értelmezésére vonatkoznak. Meg kell mutatni a diákoknak a rejtett információk dekódolásának módját. A szócikk szerkezeti felépítését bemutató és a szótár használati útmutatóját értelmező feladatok a megfigyelés folyamatát erősítik. Rá kell vezetni a diákokat a bevezető elolvasásának fontosságára (amely az online szótárakra is jellemző), be kell mutatni a rövidítések jegyzékét vagy akár a fonetikai jelek magyarázatát. Az összehasonlítás folyamatát fejlesztjük például azzal a feladattal, amikor a diákok egy elektronikus és egy nyomtatott szótár szócikkét vetik össze, de lehetünk bátrabbak, és egy régi, valamint egy új kiadású szótár összehasonlítását is kérhetjük tőlük. A szótárak legtöbbször ábécérendben közlik a címszóval kapcsolatos információkat, azonban szótanulás esetén ez az elrendezés nem mindig támogatja a szavak memorizálását. Ha azonban a szavak különböző szempontú csoportosítása kerül előtérbe, akkor ez a probléma megoldódhat. Feladatok kapcsolódhatnak adott témakörökhöz is, de kereshetünk azonos jelentésű szavakat, kifejezéseket nyomtatott vagy elektronikus szótárakban. Ezek a gyűjtés folyamatát bemutató feladatok a szótanulásban, rendszerezésben óriási segítségre lesznek. Kreativitást igénylő feladat lehet, amikor a diákok a bemutatott feladat alapján önállóan létrehozhatnak hasonló feladatokat, amelynek motivációs ereje óriási a nyelvtanulás folyamatában (vö. Gonda, 2009). Tehát először a szótárhasználat különböző szintjeit kell azonosítani, majd az ezekhez szerkesztett gyakorlatok lehetővé teszik, hogy különböző típusú szótárakhoz változatosan használjunk feladatokat. Meg kell tanulni egy-egy feladattípus új tartalommal megtölteni, például amikor az életkornak vagy a témának megfelelően új feladatokat kell előállítani (a feladattípusokra számos példa található a Mellékletben).

A szótárelemzés – mint kötelezően elvégzendő feladat a szótárdidaktika és a szótárszerkesztés állomása után – már a kutatás területére irányítja a hallgatókat. Mivel rendkívül fontosnak tartjuk, hogy a különböző szótárakról minél szélesebb képet kapjanak, ezért a szótárdidaktika mellett a szótárkutatás feladata is meghatározó szerepet kap. Példákkal szemléltetve megjelenik az összes hazai és angol nyelvű szótártípus, majd a diákok egy megadott kritériumrendszer alapján egy angol egynyelvű vagy egy hazánkban megjelent kétnyelvű szótárt elemeznek. A munkát egy kérdések által vezetett útmutató segíti, amelyet a szótárelemzésen alapuló nemzetközi és hazai szakirodalom alapján Pődör Dóra állított össze. Az útmutató a címszótól kezdve a szavak elrendezésén át az utalások rendszeréig a szótár legapróbb részleteire is kitér, minden apró részletet fejezetekre osztva rendszerez. A fejezeteken belül számos kérdés olvasható, ami segít a hallgatóknak gyakorlati alkalmazáson keresztül elgondolkozni az elméleti kérdéseken. A hallgatók megtanulnak a szótár minden részletére odafigyelni, tudni fogják, hogy egy új szótár használatánál mikre kell figyelniük, képesek lesznek a minőségi szótárt a rossz minőségtől megkülönböztetni, illetve a tanárképzésben részt vevők diákjaiknak is jobban

tudnak majd a szótárválasztásban segíteni, amit a feladat kitűzésénél az ő esetükben az egyik legfontosabb célként határoztunk meg.

A lexikográfiai kutatások egy másik fontos területe a szótárhasználati kutatás, amely szintén gyakorlati, választható feladatként szerepel a kurzus zárásaként. Azon hallgatók, akik vállalkoznak a kutatásra, másoddiplomás képzésben vesznek részt a KRE-n (angol nyelv és kultúra tanára rövid ciklusú tanárképzés), így már gyakorló tanárok általános vagy középiskolában. A kutatást a P. Márkus Katalin és Szöllősy Éva által kidolgozott kutatási kérdőív alapján végzik el. A feladat különösen érdekes, mivel egy lezajlott kutatásra épít, így az eredmények összehasonlíthatók, valamint a kutatás során az azt elvégzők sokat tanulnak diákjaik szótárhasználati szokásairól, a szótárakhoz való hozzáállásukról. Ahhoz, hogy az adatok megbízhatóak legyenek, a kérdőívet két részre bontottuk (Márkus és Szöllősy, 2006). Az első rész „elméleti” kérdéseket, a második gyakorlati feladatokat tartalmaz. Az elméleti kérdések célja, hogy a diákok szótárhasználati szokásaikról minél szélesebb körben kapjunk válaszokat (például milyen típusú szótárt milyen gyakran használ; tájékozódik-e a szótár használatával kapcsolatban; hogyan itéli meg, milyen eredményesen tudja használni szótárát; megelégedett-e a szótárával; megtalálja-e a szótárban a keresett információt). A használatot felmérő kérdéseket feladatok követik, amelyek úgy lettek kialakítva, hogy a diákok válaszait tesztelni tudjuk, és le tudjuk mérni, hogy a szótárban található információkat mennyire eredményesen találják meg, a szótárban található kódokat és a szótári konvenciókat milyen sikerrel tudják értelmezni. A vizsgálat rendkívül komplex és időigényes, mégis sokan vállalkoznak rá, és visszajelzéseik alapján nagyon hálásak a megszerzett tudásért, amely a jövőbeli tanítási módszereiket és a nyelvhez való hozzáállásukat is megváltoztatja.⁶

A kurzust záró érdemjegy megszerzése egyik feltételének számító beadandó munkák sikerességét egy hallgatói levéllel támasztjuk alá:

„Őszintén szólva, mindkét feladattal jó volt »bíbelődni«, mert a munka közben sok kérdés merült fel bennem a szótárak használatát illetően, és bizony a gyakorlati feladat döbentett rá, hogy a tudatos szótárhasználat segíthet megszerettetni a nyelvtanulást. Az óráimon használhatják a gyerekek a szótárt, mert tudom, hogy otthon nem veszik elő [...] Előfordult az is, hogy nem figyeltek a diákok, és amikor

A szótárelemzés – mint kötelezően elvégzendő feladat a szótárdidaktika és a szótárszerkesztés állomása után – már a kutatás területére irányítja a hallgatókat. Mivel rendkívül fontosnak tartjuk, hogy a különböző szótárakról minél szélesebb képet kapjanak, ezért a szótárdidaktika mellett a szótárkutatás feladata is meghatározó szerepet kap. Példákkal szemléltetve megjelenik az összes hazai és angol nyelvű szótártípus, majd a diákok egy megadott kritériumrendszer alapján egy angol egynyelvű vagy egy hazánkban megjelent két nyelvű szótárt elemeznek. A munkát egy kérdések által vezetett útmutató segíti, amelyet a szótárelemzésen alapuló nemzetközi és hazai szakirodalom alapján Pődör Dóra állított össze. Az útmutató a címszótól kezdve a szavak elrendezésén át az utalások rendszeréig a szótár legapróbb részleteire is kitér, minden apró részletet fejezetekre osztva rendszerez.

megkérdeztem, mit csinálnak, azt mondták, olvassák a szótárt [...] Nem is tudtam rájuk haragudni. Örültem nagyon. A döbbenetes az volt, amikor tanórák múlva is emlékeztek a szavakra, és alkalmazni tudták azokat. A feladat közben megtanultam, hogy a gyerekeknek nemcsak szeretniük kell a szótárt, hanem tudni használni. És maguktól erre nem fognak rájönni, ez a mi (tanárok) feladatunk.”

Összefoglalás

Az idézett gondolatok jól szemléltetik a lexikográfia és szótárdidaktika fontosságát, hiszen a megfelelő szótárhasználati készségek elsajátításával a jövő generációi kezébe kulcsot adunk a használható tudás megszerzésének hatékony módjához. A hallgatók visszajelzései alapján pontosan láthatjuk, hogyan változnak szótárhasználati szokásaik, elkezdnek „más szemmel” nézni a szótárakra. A kézzelfogható eredményesség szempontjából a rövid ciklusú tanárképzést emelném ki, ahol a hallgatók többsége már gyakorló nyelvtanár. Az első órán történő feladatelemzések kapcsán lehetőségük van elsajátítani a szótárhasználat tanításának egyes gyakorlati módszereit, amelyeket beszámolójuk alapján már az órát követő héten „ki is próbálnak” diákjaikkal, így kézzel fogható eredményeik lesznek a feladatok használhatóságáról. Hétről hétre új ismeretekkel gazdagodnak, és visszajelzést adnak arról, hogyan alkalmazzák a tanult módszereket, feladatokat. A szeminárium végén visszatekintve felismerik, hogy korábban nem látták meg a szótárakban rejlő ismereteket, és tudatosul bennük, hogy mennyire sokrétű az az információ, amely a szótárakból kinyerhető. A legfontosabb pedig, hogy a tudásvágyat és a lelkesedést továbbviszik az egyetemről. Az autonóm tanulás támogatása szempontjából tehát különösen fontosak a bemutatott módszerek és gyakorlatok. Eredményességüket pedig számos nemzetközi és hazai felmérés is igazolja (pl. Lew, 2007; P. Márkus, 2019).

P. Márkus Katalin

*Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Anglisztika Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék*

Pődör Dóra

*Károli Gáspár Református Egyetem, Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar
Anglisztika Intézet, Angol Nyelvészeti Tanszék*

Irodalom

- Atkins, B. T. S. & Varantola, K. (1997). Monitoring dictionary use. *International Journal of Lexicography*, 10(1), 1–45. DOI: 10.1093/ijl/10.1.1
- Atkins, B. T. S. & Rundell, M. (2008). *The Oxford Guide to Practical Lexicography*. Oxford University Press.
- Béjoint, H. (2010). *The Lexicography of English. From Origins to Present*. Oxford University Press.
- Barnhart, C. (1962). Problems in editing commercial monolingual dictionaries. In Householder, F. W. & Saporta, S. (szerk.), *Problems in Lexicography*. Bloomington: Indiana Research Centre for Language and Semiotic Studies. Reprinted in Hartmann, R. R. K. (2003, szerk.), *Lexicography: Critical Concepts. Volume 1: Dictionaries, compilers, critics, and users*. Routledge. 285–301.
- Braasch, Anna (2012). Magay Tamás az európai lexikográfusok között. In Pintér Tibor, Pődör Dóra & P. Márkus Katalin (szerk.), *Szavak pásztora: Írások Magay Tamás tiszteletére*. Grimm Könyvkiadó. 334–344.
- Dringó-Horváth Ida (2017). Digitális szótárak – szótárdidaktika és szótárhasználati szokások. *Alkalmazott Nyelvtudomány*, 17(5).
- Dringó-Horváth Ida, P. Márkus Katalin & Fajt Balázs (2020). Szótárhasználati ismeretek vizsgálata német és angol szakot végzettek körében. *Modern Nyelvtudomány*, 26(4), 16–38.

- Dringó-Horváth Ida, Dombi Judit, Hülber László, Menyhei Zsófia, M. Pintér Tibor & Papp-Danka Adrienn (2020). *Az oktatásinformatika módszertana a felsőoktatásban*. Károli Gáspár Református Egyetem IKT Kutatóközpontja.
- Fóris Ágota (2002). *Szótár és oktatás*. Iskolakultúra.
- Fóris Ágota & Rihmer Zoltán (2007). A szótárak minősítési kritériumairól. *Fordítástudomány*, 9(1), 109–113.
- Fóris Ágota (2018). *Lexikológiai és lexikográfiai ismeretek magyar (mint idegen nyelv) tanároknak*. Károli Gáspár Református Egyetem – L'Harmattan Kiadó.
- Gaál Péter (2020). Egyetemi hallgatók szótárhasználati szokásai – szlovéniai esettanulmány. In Fóris Ágota, Bölcseki Andrea, M. Pintér Tibor, Szoták Szilvia & Tamás Dóra Mária (szerk.), *Nyelv, kultúra, identitás. Alkalmazott nyelvészeti kutatások a 21. századi információs térben: I. Terminológia, lexikográfia, fordítás*. Akadémiai Kiadó.
- Gonda Zsuzsa (2009). A szótárhasználati kompetencia elsajátítása és fejlesztése. *Anyanyelv-pedagógia*, 2(2). <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=160>
- Hartmann, R. R. K. (2001). *Teaching and Researching Lexicography*. Pearson Education. DOI: 10.4324/9781315838922
- Hessky Regina & Bárdosi Vilmos (1992). Frazeológiai egységek szótári leírásának kérdései. *Filológiai közlöny*, 38(1–2), 103–113.
- Holló Dorottya, Kontráné Hegybíró Edit & Timár Eszter (1996). *A krétától a videóig*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Hollós Zita & Pödör Dóra (2020). EMLex – European Master in Lexicography/Europäischer Master für Lexikographie. Nemzetközi közös képzés. In M. Pintér Tibor & P. Márkus Katalin (szerk.), *Az ige vonzásában. Tanulmányok (és köszöntők) lexikográfáról és fordításról Magyar Tamás tiszteletére*. Tinta Kiadó. 66–75.
- Koplenig, A. (2014). Empirical research into dictionary use. In Müller-Spitzer, C. (szerk.), *Using online dictionaries, Lexicographica: Series Maior 145*. de Gruyter, 55–76. DOI: 10.1515/9783110341287.55
- Leaney, C. (2007). *Dictionary Activities*. Cambridge University Press. DOI: 10.1017/cbo9780511497674
- Lew, R. (2011, szerk.). Studies in Dictionary Use: Recent Developments, special issue of *International Journal of Lexicography* 24(1). Oxford University Press. DOI: 10.1093/ijl/ecq044
- NAT 2012. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról. 10635. 111/2012. (VI. 4.) Korm. Rendelet. *Magyar Közlöny*, 2012. 66. <http://www.kozlonyok.hu/nkonline/MKPDF/hiteles/MK14004.pdf>
- NAT 2020. A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. 17. <https://magyarkozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/letoltes>
- Magay, T. (2000). Teaching Lexicography. In Heid, U., Evert, S., Lehmann, E. & Rohrer, C. (szerk.), *Proceedings of the Ninth EURALEX International Congress, EURALEX 2000*. Universität Stuttgart. 443–451.
- Magay Tamás (2006). Tanulói szótárak múlt és jelen. In Magay Tamás (szerk.), *Szótárak és használók. Lexikográfiai füzetek 2*. Akadémiai Kiadó, 57–94.
- Márkus Katalin & Szöllősy Éva (2006). Angolul tanuló középiskolásaink szótárhasználati szokásairól. In Magay Tamás (szerk.), *Szótárak és használók. Lexikográfiai füzetek 2*. Akadémiai Kiadó. 95–116.
- M. Pintér Tibor (2019). Digitális kompetenciák a felsőoktatásban. *Modern Nyelvoktatás*, 25(1), 47–59.
- P. Márkus Katalin (2018). Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – Gyerekszótárak. *Gyermeknevelés*, 6(3), 123–134. DOI: 10.31074/20183123134
- P. Márkus Katalin (2019a). Szótárak – Kezdetektől napjainkig. In Furkó Péter & Szathmári Éva (szerk.), *Népszerű tudomány, tudománynépszerűsítés*. KRE – L'Harmattan Kiadó. 146–155.
- P. Márkus Katalin (2019b). Szótárhasználati munkafüzetek az oktatásban – használatban a Tanulósztárak. *Modern Nyelvoktatás*, 25(2), 42–62.
- P. Márkus Katalin (2020a). *Szótárhasználati munkafüzet – Angol tanulószótár*. Maxim Könyvkiadó.
- P. Márkus Katalin (2020b). *Szótárhasználati munkafüzet – Angol gyerekszótár*. Maxim Könyvkiadó.
- P. Márkus Katalin (2020c). A lexikográfia oktatásának lehetőségei a felsőoktatásban. In M. Pintér Tibor & P. Márkus Katalin (szerk.), *Az ige vonzásában: Lexikográfiai, fordítástudományi tanulmányok és köszöntők Magyar Tamás 90. születésnapjára*. Tinta Könyvkiadó. 53–63.
- P. Márkus Katalin (2020d). A szótárhasználat jelene és jövője a közoktatásban – a nyelvoktatást szabályozó dokumentumok és segédanyagok tükrében. *Modern Nyelvoktatás*, 26(1–2), 59–79.
- Quirk, R. (1973). The social impact of dictionaries in the UK. In McDavid, R. & Duckett A. (szerk.), *Lexicography in English*. Annals of the New York Academy of Sciences 211. 76–88. DOI: 10.1111/j.1749-6632.1973.tb49473.x
- Rundell, M. (1998). Recent trends in English pedagogical lexicography. *International Journal of Lexicography*, 11(4), 315–342. DOI: 10.1093/ijl/11.4.315
- Rundell, M. (2015). From Print to Digital: Implications for Dictionary Policy and Lexicographic Conventions. *Lexikos*, 25, 301–322. DOI: 10.5788/25-1-1301
- Rundell, M. (2016). 'Dictionaries and crowdsourcing, wikis and user-generated content', In Hanks, P. & de Schryver, G.-M. (szerk.), *International Handbook of*

Modern Lexis and Lexicography. Springer-Verlag.
DOI: 10.1007/978-3-642-45369-4_26-1

Sárosdy Judit, Farczádi Bencze Tamás, Poór Zoltán & Vadnay Marianna (2006). *Applied Linguistics I for BA Students in English*. Bölcsész Konzorcium.

Svensén, Bo (2009). *A Handbook of Lexicography: The Theory and Practice of Dictionary-Making*. Cambridge University Press.

Szöllősy Éva (2004). Angolul tanulóink szótárválasztási szokásairól. *Modern Nyelvoktatás*, 10(4), 28–46.

Tomaszczyk, J. (1979). Dictionaries: users and uses. *Glottodidactica*, 12, 103–119.

Tóth Ágoston, P. Márkus Katalin & Pődör Dóra (megjelenés alatt). *Lexikográfia és szótáridaktika az angoltanárképzésben – helyzetkép*.

Melléklet

Feladattípusok az angol–magyar, magyar–angol tanulószótár használatának bemutatására (Forrás: P. Márkus Katalin (2020a): *Szótárhasználati munkafüzet – Angol tanulószótár*. Maxim Könyvkiadó.)

I. A címszavak sorrendje

Nem nehéz megtalálni a keresett szót (címszót) az angol–magyar szótári részben, ha ismered az angol ábécét. Címszó állhat egyetlen szóból (egyszavas címszó), de lehet többszavas összetétel is, egybeírt, különírt vagy kötőjeles. A **brain** címszót követően például a következő címszavakat fogod találni:

- Egyszavas címszó: brain brainless brainy
- Összetett címszó egybeírva: brainchild brainstorm brainwave
- Összetett címszó különírva: brain drain
- Összetett címszó kötőjellel: brain-dead brain-death

Tedd a fenti szavakat ábécérendbe, majd ellenőrizd a tanulószótárban a sorrendet!
brain, _____

II. Rövidítések

A címszólistában rövidítéseket (illetve azok feloldását) is fogsz találni. Ezek általában nagybetűvel írt betűszók, illetve mozaikszók.

A tanulószótárban olyan rövidítéseket is találhatsz, amelyeket kifejezetten a chatnyelvben használnak. Ismered a pontos jelentésüket?

rövidítés	angol feloldása	magyar jelentése
BTW		
YOLO		
TBH		

III. Kiejtési jelek

Az alábbi szavak megadott hangpárjai nagyon hasonlóak. Írd a szavakat azon hangok alá, amelyek szerepelnek a szóban!

church / jeans / badge / chirp	
[tʃ]	[dʒ]

Az alábbi szavakban jelöld a főhangsúlyt és a mellékhangsúlyt! Ellenőrizd szótárad segítségével!

Christianity; documentary; identification; information; education

IV. Jelentések

Hogyan találom meg a jelentéseket? A külön szófajba tartozó címszavakat mindig külön szócikkben, felső indexbe tett arab számmal megkülönböztetve fogod megtalálni a tanulószótárban.

A következő mondatok után jelöld, hogy a kiemelt szót melyik szócikkben találd meg (add meg az indexszámot is!).

I am **aching** all over.

I have an **ache** in my stomach

I read an **interview** with the president yesterday.

Who's the most famous person you've ever **interviewed** on TV?

V. Az idiómák megtalálása

Az idiómák olyan állandósult szókapcsolatok, amelyeknek a benne található szavaktól független, önálló jelentésük van, azaz amelyek összjelentése nem az azokat alkotó egyes szavak jelentésének „összege”. Éppen ezért, a tanulószótárban ezeket mindig a szócikkek végén, rombusszal bevezetve, vastagon szedve találd meg.

Milyen idiómákat találsz a következő szócikkek alatt a tanulószótárban?

szócikk	angol idióma	magyar megfelelő
anger <fn>		
search <ige>		
monkey <fn>		

VI. Nyelvtani információk

Olvasd el a mondatokat és karikázd be a helyes megoldást!

I've got *any / some / a* mineral water in my bag.
 You will find *any / a / some* rice in the cupboard.
 There aren't *any / some / an* oranges on the table.

Egészítsd ki a mondatokat a helyes alakokkal!

The cattle _____ in the meadow. (*is / are*)
 The police _____ the thief. (*have arrested / has arrested*)
 Politics _____ a tough business. (*is / are*)

VII. Kulturális információs ablakok

Csoportosítsd a következő kultúrspecifikus szavakat!

the Globe; Harrods; the City; charity shop; Christmas pudding; Santa Claus; Shepherd's pie; Hyde Park; Greenwich; Foyles

helyek	személyek	ételek	boltok

Jegyzetek

¹ 2018 óta Bölcsész- és Társadalomtudományi Kar.

² 2017 előtti megnevezése az ozatlan angol nyelv és kultúra tanára mintatantervekben: „Az angol nyelv szó-készlete és a szótárírás alapjai”.

³ A kurzus meghirdetésének első, illetve utolsó évével az adott képzésben.

⁴ Ami a lexikográfiai kutatásokat illeti, ld. pl. a kari kutatócsoportoknál: Alkalmazott Nyelvészeti Kutatócsoport (vezetője: Hessky Regina) (<https://btk.kre.hu/index.php/2015-12-05-09-31-20/kari-kutato-csoportok/783-alkalmazott-nyelvészeti-kutato-csoport.html>), Japán Lexikográfiai Kutatócsoport (vezetője: Varrók Ilona) (<https://btk.kre.hu/index.php/2015-12-05-09-31-20/kari-kutato-csoportok/799-japan-lexikografiai-kutato-csoport.html>), Lexikográfiai Kutatócsoport (vezetője: Hollós Zita) (<https://btk.kre.hu/index.php/2015-12-05-09-31-20/kari-kutato-csoportok/811-lexikografiai-kutato-csoport.html>), Terminológiai Kutatócsoport (vezetője: Fóris Ágota) (<https://btk.kre.hu/index.php/2015-12-05-09-31-20/kari-kutato-csoportok/824-terminologiai-kutato-csoport-termik.html>).

⁵ Id. <https://btk.kre.hu/index.php/2015-10-20-11-38-46/2015-10-20-12-07-14/nemzetkozi-emlex-kepzes.html>; illetve a képzés történetét és részletes ismertetését ld. bővebben: Hollós és Pődör, 2020.

⁶ Általában egy módosított, rövidített kérdőívet és feladatlapot használunk, hogy lehetőleg egyetlen tanóra alatt el lehessen végezni a felmérést.

Majd akkor megyünk át a hídon... – A 2020-ban megjelent tantervi szabályozók hatása a földrajz tantárgyra és a természettudományokra

Gyakran halljuk – különösen a mostanihoz hasonló kiszámíthatatlan időszakokban –, hogy majd akkor megyünk át a hídon, amikor odaérünk. A híd, amelyre sokszor hivatkozunk, jelentheti a földrajz tantárgyat is, annak sajátossága ugyanis, hogy hídként teremt kapcsolatot a természettudományok és a társadalomtudományok között (Földrajz kerettanterv 9–10. évfolyam, 2020, a továbbiakban Kerettanterv, 2020; Makádi és Horváth, 2011; Makádi, 2020; Probáld, 2017a, 2017b; Tani, 2014; Virranmäki és mtsai, 2019). A hídszerep gondolatisága egészen a geográfia (földrajztudomány, geography) intézményesülésének 19. századi kezdetéig nyúlik vissza – lásd például Carl Rittert és Hunfalvy Jánost. A kor geográfusai a földrajzra úgy tekintettek, mint a természeti és a társadalmi jelenségeket összekapcsoló tudományra, céljuk elsősorban az volt, „hogyan feltárják a természeti tényezők szerepét a társadalom történetének alakulásában” (Gyuris, 2020. 406.). A híd tehát – vagyis a gondolat, hogy a geográfia és a földrajz tantárgy nem csupán természettudomány és nem csupán társadalomtudomány – meglehetősen régi, fontos azonban hangsúlyozni, hogy a geográfia sosem volt teljesen egységes tudomány, már a kezdetektől fogva különbségek mutatkoznak pontos meghatározásával kapcsolatban (Gyuris, 2020). Kérdés számomra, hogy az említett hídon átmegyünk-e valaha. A híd egyre keskenyebb és járhatatlanabb. Fel tudjuk-e használni a hídban rejlő lehetőségeket?

Jelen tanulmány célja, hogy (1) bemutassa a földrajz tantárgy különleges szerepét a köznevelési rendszerben, (2) bemutassa a 2020-ban módosított Nemzeti alaptanterv és a hozzá kapcsolódó kerettantervek alapján a földrajztanulásban-tanításban bekövetkezett vagy bekövetkező változásokat, valamint (3) ajánlásokat fogalmazzon meg a Természettudomány és földrajz műveltségi területbe tartozó tantárgyak eredményes jövőbeli tanítása-tanítása érdekében. Ezekhez elsődlegesen a korábbi és a jelenlegi NAT és kerettantervek, valamint az ezek alapján készült új földrajztankönyvek tartalmát elemzem. A vizsgálódásom fókuszában a fenntarthatóság pedagógiája (*education for sustainability*), valamint a környezeti szemléletformálás (*environmental education*) áll.

A földrajz tantárgy különleges szerepe

Lényeges már az elején leszögeznünk, hogy a geográfia és a földrajz tantárgy nem azonos, bár a földrajztudomány és a földrajzoktatás a 20. század közepéig egymással szorosan összefonódva fejlődtek (Gebhardt és mtsai, 2007, idézi Probáld és Útőné, 2012). Az iskolai tantárgy tárgya szélesebb, mint a geográfiaé, mivel integrálja a különböző természet- és társadalomtudományok, tudományterületek ismeretanyagát (Makádi, 2020). A tantárgy összetettségét mutatja, hogy a természet- és a társadalomföldrajz, illetve a regionális tudomány mellett egyéb tudomány-szakterületeket – földtan, légkör, hidrológia, talajtan stb. – is képvisel a köznevelési rendszerben, de megjelenít például gazdaságtudományi, szociológiai, demográfiai, politikai ismereteket is (Kerettanterv, 2020). A földrajz tantárgy sajátos helyet foglal el a köznevelési rendszerben, ugyanis nemcsak integrál, hanem szintetizál is: összekapcsolja a természettudományokat és a társadalomtudományokat. Ez teszi a földrajzot azzá, ami: egy „szintetizáló, a természeti és társadalmi-gazdasági jelenségeket és folyamatokat összefüggéseiben, kölcsönhatásaiban feldolgozó tantárggyá” (Kerettanterv, 2020. 1.). Fontos hasonlóság a tudomány és a tantárgy között azok kettős – integráló és szintetizáló – jellege.

Amennyiben kitekintünk a világ más országaiba és megvizsgáljuk azokban a földrajz tantárgy helyzetét, különbségeket fedezhetünk fel abban, hogy a tantárgy mely tudományterülethez kötődik. Finnországban, Japánban (és Magyarországon – lásd később) például szorosan kapcsolódik a természettudományokhoz, Svédországban vagy az USA-ban a társadalomtudományokhoz, Angliában viszont a bölcsészettudományokkal áll kapcsolatban (Solem és Tani, 2017; Tani, 2017). Ez is rávilágít a földrajz egyedülálló helyzetére és szerepére: a tantárgy a legkülönbözőbb módokon jelenik meg a különböző nemzeti keretek között, ám a földrajzi tudás (*geographical knowledge*) – mint holisztikus jellegű, a tudomány különböző területeire (pl. a humán- és a természettudományokra) vonatkozó tudás (Virranmäki és mtsai, 2019) – a fiatalok oktatásának létfontosságú alkotóeleme az egész világon (Butt és Lambert, 2014). A tantárgy egyértelműen egyik tudományterületbe sem sorolható be – láttuk, hogy tudományági tagozódásokat is átível –, így igen jelentős szerep hárulhat rá valamennyi ország köznevelési rendszerében, például abban, hogy explicit módon irányítsa rá a tanulók figyelmét az egyes tudományterületek közötti kapcsolódási pontokra. Ennek ellenére – bár az iskolai földrajzoktatás nemzetközi helyzetének áttekintése meglehetősen problematikus (Brooks és mtsai, 2017; Butt és Lambert, 2014) – összességében kijelenthető, hogy a földrajz tantárgy több országban sem rendelkezik stabil háttérrel. Vannak más országok is – Magyarországon kívül –, ahol a földrajz tantárgy helyzete meggyengült vagy veszélyben van (pl. Chile, Finnország) (Brooks és mtsai, 2017; Tani, 2017; Van der Schee, 2014), ám akadnak olyanok is (pl. Ausztria), ahol a tantárgy pozíciói továbbra is erősek, és a tantárgynak nagyobb presztízse van – vagy legalábbis a tanulók nagyobb óraszámban tanulják –, mint hazánkban (vö. Probáld, 2017a, 2017b).

A korábbiakból következik, hogy a tantárgynak különösen fontos szerepe van mind a természettudományos, mind a társadalomtudományos gondolkodás fejlesztésében. A két terület ugyan eltérő gondolkodási stratégiát igényel, ám közös vonásaiknak köszönhetően közös fejlesztésük lehetséges – sőt szükséges! – a földrajztanítás keretében, a tantárgy integrált jellege éppen ezt igényli (Darabos és Gerlang, 2021). A gondolkodás képessége ugyanis különböző stratégiákkal – ezek irányulhatnak a munkamódszerre, a tanulószervezési módra vagy valamely képességterületre – eredményesen fejleszhető, a tudatosan végzett fejlesztés során a tanulók egyre magasabb gondolkodási szintekre juthatnak (Makádi, 2015). A tanulók aktív állampolgári szerepe is eredményesebben támogatható azáltal, hogy a földrajz tantárgy eszköztára nemcsak a természettudományokra jellemző vizsgálódáson-kísérletezésen és kutatáson alapuló (*experimental and*

inquiry-based) megközelítéseket, hanem a társadalomtudományokra jellemző részvételel és tapasztalaton alapuló (*participatory and experience-based*) megközelítéseket is alkalmaz (Kerettanterv, 2020; Tani, 2014). Mindezek különösen lényeges szempontok a fenntarthatósággal, a környezetvédelemmel és a Földünk globális problémáival kapcsolatos témakörök esetében, e témakörök mentén a gondolkodásfejlesztés mellett a tanulók felelős állampolgárrá történő nevelése is eredményesen valósulhatna meg.

A Természettudomány és földrajz műveltségi terület óraszámváltozásai

A 2020-as alaptanterv-módosítás következtében a földrajz ugyan elvesztette önálló műveltségi területi létét, de önálló részterületté vált a Természettudomány és földrajz műveltségi területen belül. Ezzel – amellet, hogy megerősödött és általánosan elfogadottá vált a tantárgy integráló szerepe – fennmaradt annak hagyományos természettudományos kapcsolata, noha ismeretrendszerében a természettudományi és a társadalomtudományi tartalmak közel azonos súllyal jelennek meg (Farsang és Ütőné, 2020).

Érdekes elgondolkodnunk azon, hogy a földrajz köznevelési rendszerben betöltött különleges szerepe mennyire tud realizálódni egy olyan tantárgy esetében, amelynek óraszámja a gimnáziumok első két évfolyamán a korábbi négyről háromra csökkent a 2020-ban módosított Nemzeti alaptanterv alapján. Az óraszámcsökkenés nem új folyamat, ezt megelőzően már 2012-ben is csökkent a földrajz óraszámja az általános iskolák 7–8. évfolyamain, a korábbi négyről háromra. Sőt a szakgimnáziumokban is súlyos veszteségeket szenvedett el: ezen iskolatípusban mindössze az intézmények kb. 30%-ában maradt meg önálló tantárgyként (Szilassi és Szöllősy, 2018). Mindezek igen rossz helyzetbe hozták a földrajzot mint önálló tantárgyat, amelynek már a 2012-es alaptanterv esetében is kevesebb volt az óraszámja, mint az elmúlt két évszázad során bármikor, sőt elmaradt a szomszédos országokban tapasztalható mértéktől is (Probáld, 2017a). Lényeges azonban a módosított NAT egyik erényét is kiemelnünk, jelesül azt, hogy választási lehetőségként a 11. évfolyamon bevezetésre kerül egy természettudományos tantárgy, amelynek keretein belül a tanulók tovább mélyíthetik, szintetizálhatják a korábban elsajátított földrajzi ismereteiket (Seres, 2020). Probáld Ferenc 2017-ben azt írta, hogy „feltétlenül ideje lenne újragondolni az egyes műveltségi területek és tantárgyak számára előírt tantervi hely- és időarányok kérdéskörét” (Probáld, 2017a. 54.). Ez ugyan megtörtént, ám úgy vélem, hogy a közelmúltbeli változások nem erősítették a földrajz tantárgynak hazánk köznevelési rendszerében betöltött helyzetét és presztízsét. A tantárgy helyzetét kifejezetten hátrányossá teszi, hogy tanítása a 10. évfolyammal lezárul, ráadásul az új NAT alapján ezen az évfolyamon mostantól csupán heti egy tanítási óra javasolt a földrajz tanítására. Mindez problémás abból a szempontból is, hogy így nincs mód a bonyolultabb, átfogó alapismereteket kívánó témáknak abban az életkorban való tanítására, amikor erre alkalmasak lennének a tanulók kognitív képességei – e témák ugyanis nálunk csak kényszerből kerültek a gimnázium első két évfolyamának földrajzi tananyagába (Probáld, 2017a). Pontosabban az új természettudományos tárgy 11. évfolyamon történő bevezetéséből adódóan lenne, csakhogy e tárgyat nem tanulja majd a tanulók jelentős része.

A 2020-as óraszámcsökkentés nem került el a természettudományos tantárgyakat (biológia, fizika, kémia) sem, emellett valamennyi természettudományos tantárgy tanítása-tanítása befejeződik a 10. évfolyam végén (1. táblázat). Mostantól tehát a természettudományos tantárgyak oktatása ugyanazokon az évfolyamokon zajlik, így a kritika, amely szerint a földrajz tanítása előbb lezárul, mint a többi tantárgyé, amelynek ismeretanyagát fel kellene használnia (Makádi és Horváth, 2011; Makádi, 2020), látszólag érvényét veszíthetné. Azonban továbbra sem tud – még elvi szinten sem – megvalósulni a szintézis a természettudományos tantárgyak esetében, hiszen a földrajz nem építkezh

a többi tantárgy tanulása során elsajátított ismeretekre – különösen nem a természetföldrajzi témák esetében (pl. kőzetburok, légkör, vízburok). Ezeket ugyanis továbbra is hamarabb tanulják a tanulók földrajzból, mint hogy a többi tantárgy esetében lennének ezekhez kötődő témakörök. Ahogyan arra Farsang és Ütöné (2020) tanulmányukban rávilágítanak, az óraszámcsökkenés nem csak a 10. évfolyamot érinti, az kihat a teljes gimnáziumi földrajzoktatásra, olyannyira, hogy a korábbi tananyag-elrendezés (9. évfolyam természetföldrajz, 10. évfolyam társadalomföldrajz) és témaarányok újragondolását igényli. Véleményem szerint a földrajz megszokott tananyag-elrendezését célszerű lett volna már korábban is megváltoztatni, hiszen egy olyan tantárgy esetében, aminek alapja a szintézisalkotás és az integrálás, nem lehet egymástól teljesen elkülöníteni – eltérő évfolyamra helyezve – a természetföldrajzi és a társadalomföldrajzi ismereteket. Ezzel a tantárgyon belül számoljuk fel annak egyik lényeges elemét. A változtatásnak azonban anélkül kellett volna bekövetkeznie, hogy ehhez óraszámcsökkenés társul.

1. táblázat. A 2020-as Nemzeti alaptanterv ajánlása a Természettudomány és földrajz műveltségi területbe tartozó tantárgyak alapóraszámaihoz a gimnáziumi képzés nevelési-oktatási szakaszában (Forrás: a 2020-as Nemzeti alaptanterv alapján saját szerkesztés)

	9. évfolyam	10. évfolyam	11. évfolyam
Biológia	3	2	–
Fizika	2	3	–
Földrajz	2	1	–
Kémia	1	2	–
Természettudomány	–	–	2

Heti egy földrajzóra – kényszerek és lehetőségek

Lehet-e heti egy tanórán eredményesen tanítani bármilyen tantárgyat? A Magyar Földrajzi Társaság (MFT) 2020 elején kiadott állásfoglalása szerint nem, ugyanis ebben az esetben nem beszélhetünk tanulási-tanítási folyamatról, így gyakorlatilag teljesen hatástalan, bármilyen tartalommal is foglalkozunk (A Magyar Földrajzi Társaság..., 2020). A jövőben a 10. évfolyamon összesen 34 tanítási óra áll majd rendelkezésre arra, hogy a tanulók tudásszintjéhez igazodva, adaptívan, differenciáltan tanítsunk, nyomon kövessük a tanulók fejlődését, visszajelzést adjunk, értékeljünk. Csupán e tevékenységek is rendkívül időigényesek, s ekkor még nem foglalkoztunk azokkal a tartalmakkal (pl. kulcsfogalmakkal), amiket a tantervek szabályoznak. Ezek elsajátításával összhangban kellene a tanulók készségeit és kompetenciáit fejleszteni; olyan kompetenciákat, mint a személyes és társas kapcsolati, a digitális, a tanulás kompetenciái vagy a gondolkodási kompetenciák. Utóbbiak esetében – a földrajz tantárgy sajátos helyzetéből kiindulva – ráadásul egyszerre kellene összpontosítanunk a természettudományos és a társadalomtudományos gondolkodás fejlesztésére. Mindezt úgy, hogy ez a gondolkodásfejlesztés a komplex földrajzi szemlélet kialakulását szolgálja. Ezek ugyan rendkívül fontos célként jelennek meg a 2020. évi NAT-ban, ám megvalósításukhoz időre lenne szükség, amiből viszont feleannyi sincs, mint a 20. század közepén volt (Probáld, 2017b), a 10. évfolyamon pedig éppen feleannyi áll rendelkezésre, mint a korábbi NAT esetében. A helyzetet súlyosbíthatják az óraelmaradások (ünnepségek, munkaszüneti napok stb.) is, egy-egy ilyen esetben csupán két (vagy akár több) hét elteltével folytatható a közös tanulás. Számomra kérdéses tehát, hogy a földrajztanítás valamennyi célja közül – pl. a tanulók tudjanak tájékozódni, eligazodni a Föld kisebb-nagyobb egységein; legyenek tisztában

a Föld eltartóképességének korlátaival; elsajátítsák a földrajzi-környezeti gondolkodást (Makádi, 2020) – mennyi tud majd megvalósulni e szűk időintervallumban.

A többi tantárgy mellett vajon mekkora hangsúllyal jelenik majd meg a földrajz a tanulók életében? Mennyit foglalkoznak majd egy olyan tantárggyal, amelynek tanárát jó esetben is csak hetente egyszer látják, és amin az óra jelentős része sokszor ráhangolódással, ismétléssel telik? Hogyan tudjuk tanárként felkelteni az érdeklődést a tantárgy által közvetített tudás és annak mindennapi életben való alkalmazása iránt? Hogyan tudjuk megcélozni azoknak a kompetenciáknak a fejlesztését, amelyek lehetővé teszik a későbbi önálló földrajzi ismeretszerzést (vö. Farsang és Ütöné, 2020)? Bizonyára ezekre a kérdésekre nagyon sokan azt válaszolnánk, hogy sehogyan. Ne feledjük azonban: ezeket az órákat mi, pedagógusok tervezzük és irányítjuk, így a mi kezünkben van a bennük rejlő lehetőségek kihasználása mellett az is, hogyan tudjuk ezt megtenni. A pedagógusok hajlamosak beletörődni ebbe a „nyomorúságos” helyzetbe (Probáld, 2017a. 53.), és borúlátóan gondolkodni a földrajz tantárgy kilátásairól. A külső tényezők ugyan adottak, azonban számtalan olyan lehetőség van a kezünkben, amellyel változást érhetünk el. Az iskolarendszer sikere ugyanis elsősorban nem a tanterveken múlik, hanem a tanárok szakmai és módszertani felkészültségén, hivatástudatán és egyéniségén (Probáld, 2017b). Számos tanulmány bizonyítja (pl. Balázs és mtsai, 2017; Czető, 2020; Gyökös és Szemerszki 2014; Széll, 2018), hogy a pedagógusok munkájának, minőségének, személyiségének jelentős szerepe van a tanulók eredményességében. Az oktatásban a tanár az innováció kulcsa (Van der Schee, 2014), a pedagógusok módszertani kultúrája alapvetően határozza meg a közoktatás minőségét (Lannert, 2015). Több tanulmány rávilágít azonban arra, hogy a földrajztanítás módszertana jelentős változtatásokat igényelne (pl. Kojanitz, 2019; Makádi, 2017; Probáld, 2017a, 2017b; Seres, 2020). A földrajztanárok ennek legfőbb objektív akadályát két egymással szorosan összefüggő tényezőben látják: a tananyag zsúfoltságában és a szűk tantervi időkeretben (Ütöné, 2011, Probáld és mtsai, 2015, idézi Probáld, 2017; Szilassi és Szöllősy, 2018). E két tényező továbbra is dominánsan van jelen a hazai földrajztanításban, kijelenthetem ezt az új alaptanterv, az ahhoz készült gimnáziumi kerettanterv és a tankönyvek áttekintése alapján. Sőt, a helyzet – meglátásom szerint – tovább romlott, éppen ezért értékelődik fel különösen a pedagógusok szerepe. Amikor a földrajzot kivesszük a tantervi struktúrából, vagy helyzete meggyengül, az általában azt eredményezi, hogy csökken a földrajztanárok és a kapcsolódó kutatások száma, valamint gyengül az adott ország azon képessége, hogy biztosítsa a fiatalok számára a földrajzi fogalmak megértésével kiegészített minőségi oktatást – ugyanakkor nincs okunk azt feltételezni, hogy ez az egyetlen út a földrajz tantárgy jövőjét illetően (bővebben Brooks és mtsai, 2017).

E példákban is látható, hogy az új NAT alapján nehéz helyzetbe került hazánkban a földrajztanítás, ám fontos, hogy alkalmazkodjunk ehhez. E válsághelyzetet azt igényli, hogy áttekintjük mindazt, amit a földrajztanításról gondolunk; a jelen kihívásaira új pedagógiai módszertannal és taktikával kell válaszolnunk! Ezen új taktika rendkívül fontos pillére, hogy ráirányítsuk a társadalom és a döntéshozók figyelmét a földrajz tantárgy hasznosságára és szükségességére.

A következőkben a környezeti szemléletformálásra összpontosítva nagy vonalakban áttekintem azokat a változásokat, amik átgondolást igényelnek, és amikkel számolnunk kell az elkövetkezendő években.

A módosított Nemzeti alaptanterv alapján készített 9. osztályos földrajztankönyvek és kerettantervek áttekintése a környezeti szemléletformálás tükrében

A két új 9. osztályos földrajztankönyv (Oktatási Hivatal, 2021) vizsgálatokor azt tapasztaljuk, hogy az F. Kusztor és munkatársai (2021) által készített tankönyvben a tanév második felében olyan új témával ismerked(het)nek meg a tanulók, mint a *Nemzetgazdaságtól*

a globális világgazdaságig (e tankönyv „elődjében” – Nagy és mtsai, 2016 – már szerepelt a *Társadalmi folyamatok a 21. század elején* című fejezet). Az Arday és munkatársai (2021) által készített tankönyvben viszont a 9. évfolyamon egyaránt új témakörként jelennek meg az *Átalakuló települések, eltérő demográfiai problémák a 21. században*, illetve a *Helyi problémák, lokális kihívások* című témakörök (2. táblázat). Utóbbi változás akkor válik izgalmassá, ha megfigyeljük, hogy a korábbi tankönyvben (Arday és mtsai, 2018) az utolsó két fejezet még a Földrajz 10. című tankönyvben szerepelt. Érdekes, hogy míg a korábbi tankönyv sokkal nagyobb terjedelemben (232 oldal) tárgyalt jelentősen kevesebb témakört, addig az új tankönyv a két új témakörrel együtt csupán 161 oldal terjedelmű. Csupán a terjedelmekből nem vonhatunk le jelentős következtetéseket, ám ha belelapozunk ezekbe a tankönyvekbe, láthatjuk, hogy a korábbi – átlagosan – négy oldalas leckék többnyire két oldalásra redukálódtak; sok esetben nemcsak a törzsszöveg, hanem a gondolkodtató ábrák, térképek és az ezekkel kapcsolatos kérdések is kikerültek azokból. Úgy vélem, hogy a földrajztanároknak jelentősen át kell alakítaniuk a korábbi tanítási gyakorlatukat, kiváltképp akkor, ha abban nagy szerepe volt és van a tankönyveknek. A tankönyvekben található információk, feladatok még kevésbé elegendők ahhoz, hogy a tanulók megértsék, elsajátítsák a tananyagot – megjegyzem, hogy ez nem is cél, sohasem érdemes csupán a tankönyvekre támaszkodnunk semmilyen tantárgy esetében. Mindenképpen szükség van tehát arra (ha eddig még nem tettük meg), hogy beemeljük más forrásokat is a tanítási gyakorlatba.

2. táblázat. A Földrajz 9. című tankönyvek alapvető jellemzője és felépítése
(Forrás: a tankönyvek áttekintése alapján saját szerkesztés)

A tankönyv címe	Földrajz 9.	Földrajz 9–10. I. kötet
A tankönyv megjelenésének ideje	2018	2021
A tankönyv kiadója	Eszterházy Károly Egyetem Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet	Oktatási Hivatal
Tananyagfejlesztők	Arday István, Buránszkiné Sallai Márta, Makádi Mariann, Sáriné Gál Erzsébet	Arday István, Czifrusz Márton, Horváth Tamás
A tankönyv fejezetcíme	Kozmikus környezetünk és életterünk ábrázolása A Föld mint kőzetbolygó A légkör földrajza A vízburok földrajza A földrajzi övezetesség	Tájékozódás a kozmikus térben és időben A Föld mint kőzetbolygó Védőernyőnk, a légkör A kék bolygó A geoszféra kölcsönhatásai Átalakuló települések, eltérő demográfiai problémák a 21. században Helyi problémák, globális kihívások
A tankönyv oldalszáma	232	161

Alapvetően jó gondolatnak tartom, hogy az új kerettantervben szereplő *Helyi problémák, globális kihívások, a fenntartható jövő dilemmái* címet viselő témakört az Arday és munkatársai (2021) által készített tankönyvek esetében két részre bontották. Mind a

9. évfolyam számára, mind a 10. évfolyam számára készített tankönyvben szerepel fenntarthatósággal, környezetvédelemmel kapcsolatos témakör (előbbiben *Helyi problémák, globális kihívások*, utóbbiban *Fenntarthatóság – kérdőjelekkel* címen). Ugyanakkor nem tartom helyesnek, hogy ezek a fejezetek a tankönyvek legvégén kapnak helyet. A korábbi tankönyvek esetében is nagy problémát okozott, hogy a fenntarthatósággal, a Földünk globális problémáival kapcsolatos leckék általában egy-egy témakör vagy az egész éves tananyag legvégén helyezkedtek el (Seres, 2019). E könyvek esetében azonban mindenképpen pozitívum volt, hogy olykor az egyes fejezetek végén (vagy azokba integrálva) ismerkedhettek meg a tanulók például a légkör vagy a vízburok problémáival. Az Arday és munkatársai (2021) által készített új kilencedikes tankönyvben e leckék többsége viszont kikerült a kapcsolódó témakörökből, és a tankönyv végén található *Helyi problémák, globális kihívások* című fejezetben belül kapott helyet. Az óraszámok és a tankönyvek terjedelmének csökkenéséből arra következtethetnénk, hogy jelentősen csökkent az elsajátítandó ismeret is, így az utolsó fejezet könnyedén feldolgozható lesz majd a tanév végén. Ez azonban nincs így.

A Magyar Földrajzi Társaság 2020. február 10-én kiadott állásfoglalása szerint a tananyag mennyiségének csökkenése nem arányos a tantárgy óraszámának csökkenésével, így arányaiban az eddigiéknél is feszítettebb lehet a tananyag-feldolgozás (idézi Seres, 2020).

A 2020-as kerettantervben található kulcsfogalmak/fogalmak száma összességében nemcsak arányaiban nőtt a 2012-es kerettantervhez képest, hanem ténylegesen is (3. táblázat). E fogalmak a témakörhöz kapcsolódó legfontosabb fogalmakat vagy fogalomköröket jelentik, amelyekről mindenképpen kell tanítani – nem az összes tanítandó fogalom és nem a mindenki által elsajátítandó minimális fogalmak listája (Makádi, 2020) –, a tanterv azonban nem tisztázza, hogy milyen szinten várja el az egyes fogalmak ismeretét. Ez súlyos probléma, hiszen a tantervi szabályozókban nem jelenik meg egyértelműen, hogy mi is a cél ezekkel a fogalmakkal: az, hogy a tanulók halljanak ezekről, vagy az, hogy értsék és elsajátítsák ezeket? Úgy gondolom, hogy az utóbbi lenne célravezető. A gimnázium első két évfolyamán a 2012-es kerettanterv alapján 221 kulcsfogalom említésére/elsajátítására 136 tanítási óra állt rendelkezésre, míg az új dokumentumban 234 fogalom jut 102 tanítási órára. Ez még akkor is jelentős növekedés, ha az új dokumentumban olyan fogalmak is megjelennek, amelyek már korábban is szerepeltek a gimnázium első két évfolyamán, de kulcsfogalomként eddig nem jelentek meg (pl. magma, láva, hurrikán, fjord, kötvény). Ezzel összefüggésben valószínűleg még kevésbé lesz lehetőség arra, hogy

A 2020-as kerettantervben található kulcsfogalmak/fogalmak száma összességében nemcsak arányaiban nőtt a 2012-es kerettantervhez képest, hanem ténylegesen is (3. táblázat).

E fogalmak a témakörhöz kapcsolódó legfontosabb fogalmakat vagy fogalomköröket jelentik, amelyekről mindenképpen kell tanítani – nem az összes tanítandó fogalom és nem a mindenki által elsajátítandó minimális fogalmak listája (Makádi, 2020) –, a tanterv azonban nem tisztázza, hogy milyen szinten várja el az egyes fogalmak ismeretét. Ez súlyos probléma, hiszen a tantervi szabályozókban nem jelenik meg egyértelműen, hogy mi is a cél ezekkel a fogalmakkal: az, hogy a tanulók halljanak ezekről, vagy az, hogy értsék és elsajátítsák ezeket? Úgy gondolom, hogy az utóbbi lenne célravezető.

mindenről a korábbi részletességgel tanítunk, de ami ennél sokkal fontosabb (lenne): alig lesz lehetőségünk a tanulók tevékenykedtetésére és az önálló tanulást támogató módszerek alkalmazására (vö. Farsang és Ütőné, 2020). Ez nem meglepő, hiszen utóbbiak, valamint a szemlélődő, vizsgálódó módszerek alkalmazása jóval több időt igényel a frontális módszereknél, így a NAT-ban megfogalmazott szemléletváltás a valóságban valószínűleg nem – vagy csak hatalmas erőfeszítések árán – tud majd megvalósulni.

3. táblázat. A földrajz tantárgy témakörei és az azokhoz kapcsolódó kulcsfogalmak, fogalmak száma a 2012-es és a 2020-as kerettantervek alapján a gimnázium első két évfolyamán*
(Forrás: Kerettantervek a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára [2012, 2020] alapján saját szerkesztés)

Témakör címe**	Kerettanterv 2012	Kerettanterv 2020
A Föld kozmikus környezete Tájékozódás a kozmikus térben és időben	15	15
A földi tér ábrázolása	13	–
A Föld mint kőzetbolygó szerkezete és folyamatai A kőzetburok	25	40
A légkör földrajza A légkör	27	27
A vízburok földrajza A vízburok	21	32
A földrajzi övezetesség A geoszféra kölcsönhatásai és összefüggései	12	35
Társadalmi folyamatok a 21. század elején Átalakuló települések, eltérő demográfiai problémák a 21. században	21	17
A világgazdaság jellemző folyamatai A nemzetgazdaságtól a globális világgazdaságig	16	18
A pénz és a tőke mozgásai a világgazdaságban	–	25
Magyarország – helyünk a Kárpát-medencében és Európában Magyarország és a Kárpát-medence a 21. században	16	7
A társadalmi-gazdasági fejlődés regionális különbségei Európában	9	–
Az Európán kívüli kontinensek, tájak, országok társadalmi-gazdasági jellemzői	18	–
Globális kihívások – a fenntarthatóság kérdőjelei Helyi problémák, globális kihívások, a fenntartható jövő dilemmái	28	18
Összesen	221	234
Gimnáziumban rendelkezésre álló órakeret a földrajz tanítására	136	102
Az egy tanítási órára jutó elsajátítandó, megerősítendő kulcsfogalmak száma	1,625	2,294

Megjegyzés. * = az egyes témakörökhöz kapcsolódó topográfiai ismereteket a táblázat nem tartalmazza

** = előbbi a 2012-es, utóbbi a 2020-as kerettantervben megjelenő cím

Fontos lenne azonban, hogy a fenntarthatósággal és a környezetvédelemmel kapcsolatos témák valóban beépüljenek a földrajztanításba, hiszen az új tantervi szabályozókban igen hangsúlyosan jelenik meg a földrajz tantárgy szemléletformáló szerepe. A korszerű földrajztanítás elemi részének tartom a fenntarthatóságra nevelést (vö. Seres, 2019). A környezettudatos szemléletmód kialakulását különösen segítheti a földrajz tantárgy szintetizáló jellege, hiszen a különféle jelenségek, folyamatok természet- és társadalomtudományi vizsgálatával a komplexitást helyezi előtérbe (Nemzeti alaptanterv, 2020), így nagy szerepe lehet a gondolkodási készségek fejlesztésében is. Csakhogy a 2020. évi kerettantervben és az ezek alapján készült tankönyvekben a korszerű szemlélet csupán egy üres – de rendkívül impozáns – keret, a mindennapi tanulási-tanítási gyakorlatban nagyon kicsi az esélye annak, hogy ez a keret megteljen tartalommal. Bár napjainkban a fenntarthatóságra nevelés, a környezeti szemléletformálás kifejezetten fontos lenne, ez az óraszámcsökkentés, a tananyagelrendezés, olykor pedig a tanárok attitűdje miatt nem valósítható meg eredményesen a gyakorlatban. Lényeges azonban itt is hangsúlyoznunk, hogy a földrajztanítás csak akkor lehet eredményes, ha a korábbiaktól eltérően másként, más szemléletmód alapján és más módszerek előtérbe helyezésével valósul meg (Far-sang, 2020), ebben pedig óriási szerepe van a tanároknak! Fontos belátnunk: ha az imént említett – nem különálló, hanem az egész földrajztanításon átívelő – témakör kimarad, nemcsak a szemléletformálást engedjük el, hanem azon témakörök egyikét, amelyen belül a leginkább megvalósulhatna a komplex gondolkodás és az integráló szemlélet fejlesztése.

A Természettudomány és földrajz műveltségi terület egy lehetséges útja a jövőben

A földrajz tantárgynak a tanulók környezettudatos szemléletének formálásában játszott szerepét érdemes összehasonlítani az összes iskolai tantárggyal is. A közelmúltban két alkalommal is kismintás vizsgálódást végeztem 9–10. évfolyamos budapesti és vidéki tanulók körében, amelyek keretein belül a tanulók környezettudatos szemléletét tanulmányoztam (bővebben lásd Seres, 2019, 2020). A vizsgálódások során véletlenszerűen választottam ki a résztvevőket, azok köre nem tekinthető reprezentatívnak. A kérdőívek anonimok voltak, azokat online töltötték ki a tanulók. Az elemzésénél figyelembe kell vennünk a kontextust is, hiszen a tanulók egy földrajztanítással kapcsolatos kérdőívet töltötték ki, ami befolyásolhatta a válaszokat. A válaszadók (2018: $n = 111$, 2019: $n = 125$) többsége (2018-ban: 88%-a, 2019-ben: 85%-a), amikor arra irányuló kérdést kapott, hogy mely tantárgyak keretein belül foglalkoztak már környezetvédelemmel, fenntarthatósággal, éghajlatváltozással, a földrajzot jelölte meg első helyen (Seres, 2020). Középkorában a földrajz az a tantárgy, ami a leghangsúlyosabban tudna foglalkozni a fenti tartalmakkal, ugyanakkor kérdéssé válik, hogy a felvázolt körülmények között tud-e. E vizsgálatban a biológiát jelölték második helyen (2018-ban: 64%, 2019-ben: 62,5%): látható, hogy e tantárgyban is megjelenhetnek – sőt az új középiskolai biológia kerettanterv alapján meg is kell jelenniük – ilyen tartalmaknak: a kerettanterv 10–11 tanórát javasol az *Ember és bioszféra – fenntarthatóság* című témakör feldolgozására (Biológia kerettanterv, 9–10. évfolyam, 2020). A kémia tantárgyban is megjelenik az új kerettantervben környezetvédelemmel kapcsolatos témakör, előreláthatólag majd a 10. évfolyamon, de a fizika kerettanterv is tartalmaz ilyen témákat (4. táblázat). A történelem – mint a társadalmi jelenségekkel és folyamatokkal a legbővebben foglalkozó tantárgy – keretein belül is nagy hangsúlyt kellene helyeznünk a környezeti szemléletformálásra, még akkor is, ha a tantárgy 2020-as gimnáziumi kerettantervéből kikerültek az olyan kulcsfogalmak, mint a fenntarthatóság, a környezetvédelem vagy a globális felmelegedés (ezek egyébként az új Állampolgári ismeretek elnevezésű tantárgyon belül

is perifériára szorulnak). Ehhez képest viszont az előbb idézett felmérésben – ami még a 2012-es kerettantervek alapján tanulók között készült – a földrajz és a biológia után a többi tantárgy rendkívül alacsony százaléktételeket ért el: az imént említett történelem 2018-ban 23,4%-ot, 2019-ben pedig csupán 14,4%-ot. Azáltal, hogy valamennyi természettudományos tantárgy tanítása befejeződik a 10. évfolyam végén, még kevésbé van mód a történelemmel való kapcsolódási pontok és a szintézisalkotásban rejlő lehetőségek kihasználására, különösen a környezeti szemléletformálás vonatkozásában. A középiskola első két évfolyamának témakörei ugyanis az ókortól a 19. század közepéig ölelik fel az emberiség történelmét (Történelem kerettanterv, 9–12. évfolyam, 2020), így meglehetősen kevés téma tűnik olyannak, amit össze tudunk kapcsolni a földrajzzal vagy a természettudományokkal (pl. a korai kapitalizmus vagy az ipari forradalom hullámai), bár a mélységelvű órákban rejlenek lehetőségek. A helyi tanterv alapján ugyanis a tanárok a kerettantervből évente két témát mélységelvű feldolgozásra jelölnek ki, amelyekre több idő tervezhető. Ezek legalább 70%-ának magyar történelemmel kapcsolatosnak kell lennie. A mélységelvű tanítás lehetőséget ad a kiválasztott témák részletesebb ismeretekkel, többféle megközelítési móddal és tevékenységgel (pl. projekt munkával vagy tanulmányi kirándulással) történő feldolgozására (Történelem kerettanterv, 9–12. évfolyam, 2020).

4. táblázat. A Természettudomány és földrajz műveltségi területhez kötődő tantárgyak fenntarthatósággal, környezetvédelemmel kapcsolatos témakörei (a 2020-as kerettantervek által javasolt óraszámok, 9–10. évfolyam)

(Forrás: Földrajz kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára [2020] alapján saját szerkesztés)

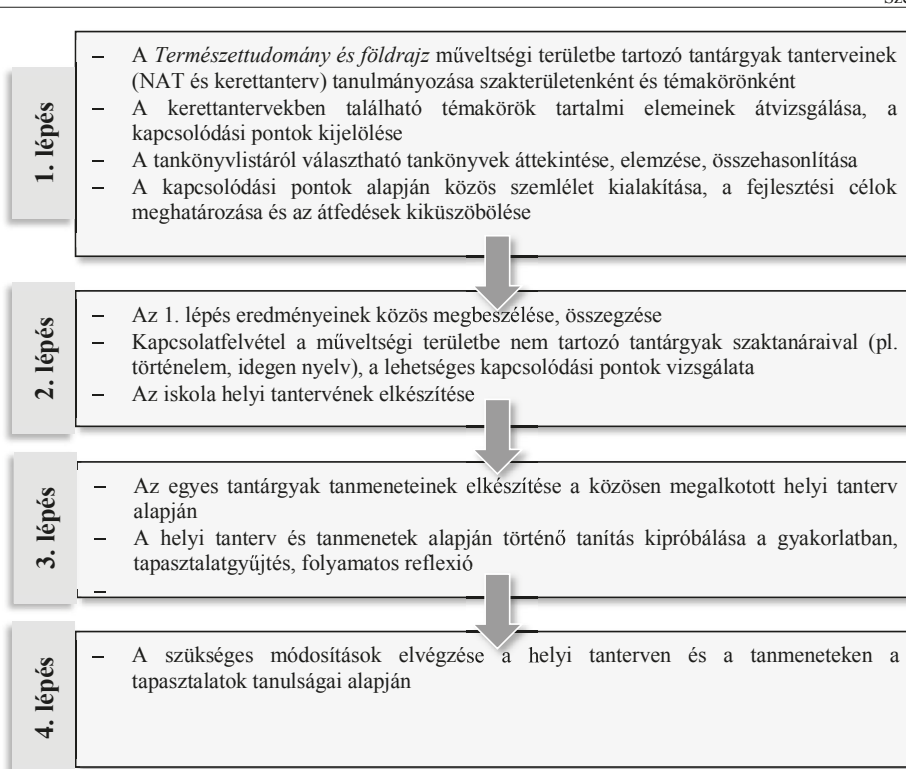
	Témakör neve	Javasolt óraszám	A tantárgy összes órakerete	A fenntarthatósággal, környezetvédelemmel kapcsolatos témakörök aránya a tantárgy összes órakeretéhez viszonyítva
Biológia	Ember és bioszféra – fenntarthatóság	10–11	170	5,88–6,47%
Fizika	Környezetünk épségének megőrzése	12	170	7,06%
Földrajz	Helyi problémák, globális kihívások, a fenntartható jövő dilemmái	14	102	13,72%
Kémia	Környezeti kémia és környezetvédelem	5	102	4,90%
Összesen	–	41–42	544	7,54–7,72%

A 4. táblázat alapján is jól látható, hogy a Természettudomány és földrajz műveltségi területbe tartozó valamennyi tantárgy esetében megjelennek fenntarthatósággal, környezetvédelemmel kapcsolatos témakörök, ám az azokra fordítható javasolt órakeret aránya igen alacsony marad az egyes tantárgyak teljes órakeretéhez viszonyítva. Egyedül a földrajz tantárgy esetében nagyobb 10%-nál az e témákra fordítható javasolt órakeret aránya. A fenntarthatósággal, környezetvédelemmel, Földünk ökológiai problémáival kapcsolatos témakörök részaránya nem éri el a 10%-ot sem a műveltségi területbe tartozó tantárgyak esetében a gimnázium első két évfolyamán. Természetesen az egyes tantárgyakon belül más témakörökben is felbukkanhatnak ilyen tartalmak, de összességében ezekkel együtt sem valószínű, hogy meghaladja a 10%-ot. El tudunk-e

érni áttörést a tanulók környezettudatos szemléletének előmozdításában ilyen szűk órakeretek között?

Vannak lehetőségeink a fennálló körülmények között is, hogy eredményesek legyünk. Jóllehet a magyar köznevelési rendszer erősen tantárgycentrikus, érdemes ezen felülmelkednünk: alaposan végiggondolt, jól strukturált helyi tantervekkel valamelyest alkalmazkodhatunk a kialakult helyzethez. Fontos, hogy megtaláljuk a Természettudomány és földrajz műveltségi területbe tartozó tantárgyak közötti kapcsolódási pontokat, és ezek alapján kialakítsunk egy jól működő, a tanulók aktív tevékenységén (pl. projekt munkán, projektnapokon, tanulmányi kirándulásokon, kísérletezéseken, vizsgálódásokon) alapuló dokumentumot, amelyben nagy hangsúlyt helyezünk a fenntarthatóságra és a környezetvédelemre. Amennyiben ez megvalósul, úgy e tantárgyak között létrejöhet egy erős híd, ami stabil pilléreken állva tovább építhető a társadalomtudományok (például a történelem) felé is, lehetővé téve, hogy az azokat képviselő tantárgyak is bekapcsolódjanak. Célszerű kihasználni azt a helyzetet, hogy e tantárgyak egymással párhuzamosan futnak, érdemes tehát egymást kiegészítve építkezniük. Az építkezést azonban tudatosan, lépésről lépésre kell megtervezni, így már a középiskola első két évfolyamán megalapozhatjuk a 11. osztályban bevezetésre kerülő természettudományos tárgy tanulását, majd az abban rejlő lehetőségeket is eredményesen aknázzhatjuk ki. Bizakodásra adhat okot a Nagy és munkatársai (2020) által végzett elemzés, amiből kiderül, hogy a pedagógusok többsége – a tanított tantárgyától függetlenül – fontosnak tartja, hogy tanóráin környezeti szemléletformálás is történjen. Vizsgálatuk ráirányítja a figyelmet arra a NAT-ban is megfogalmazott alapelve és célra, hogy a környezettudatosságra való nevelés nem csupán egyetlen tantárgyhoz kötődik, az valamennyi tantárgy és pedagógus feladata. A tanárok szerepe kulcsfontosságú: nagy szerepük van a tanulók környezettudatos szemléletének alakításában.

Fontos, hogy a tanárok konzekvensen formálják a tanulók komplex szemléletét már a középiskola első két évében, ez viszont csak akkor lehetséges, ha szakítunk a korábbi gyakorlattal. Egy-egy iskolán belül valamennyi tanárnak közösen kell kialakítania azt a tanulási-tanítási környezetet, amely nemcsak a földrajz tantárgy, hanem egyszerre mind a természet- és társadalomtudományos tantárgyak szempontjából is optimális (1. ábra). Ennek kapcsán lényeges hangsúlyozni, hogy a pedagógusmunka egyszerre egyéni és kollektív teljesítmény, a tanári szakmai közösségek és a tanárok közötti együttműködések pozitívan befolyásolják a tanulók teljesítményét is (Fehérvári és mtsai, 2016). A kezdet persze nehéz, de érdemes a folyamat elején időt szánni a keretrendszer kialakítására. Egy ilyen környezetben ugyanis – sok más mellett – eredményesen fejleszthetők a tanulók gondolkodási készségei, ráirányítható a figyelmük a természettudományok közötti szoros kapcsolatokra, illetve segíthető a világban zajló folyamatokról összefüggésekben és komplex módon való gondolkodásuk fejlődése. Emellett megismerhetik a tanulók saját maguk, valamint az emberiség szerepét is a különféle folyamatokban (különösképpen akkor, ha a fejlesztés a társadalomtudományok bevonásával történik). Ezáltal nemcsak a tanulók, hanem a tanárok terhe is csökkenhet – a terhek mérséklése jelentős érv volt az óraszámcsökkentések mellett. Például a tanulók két éven belül nem négyszer ismerkednek meg bizonyos környezeti tartalmakkal (ha egyáltalán jut idő ezekre), hanem csak egyszer, ám akkor alaposan, széles kapcsolatrendszerében. Ezáltal csökkenhet a tanárok szűk időkeretből eredő frusztráltsága, és a felszabaduló időt eredményesebben használhatják fel. Fontos, hogy a földrajztanárok együttműködése iskolákon átívelve is megvalósuljon, ez ugyanis megerősítheti a földrajz helyzetét az iskolákban, és elősegítheti a tárgy népszerűbbé válását (Van der Schee, 2014), amire napjainkban igen nagy szükség van.



1. ábra. A helyi tantervek elkészítésének állomásai a *Természettudomány és földrajz* műveltségi területbe tartozó tantárgyak esetében (Forrás: saját szerkesztés)

Integrált természettudományos tantárgy és földrajz tantárgy a 11. évfolyamon

A 2020-ben módosított Nemzeti alaptanterv a 11. évfolyamon heti két órában (összesen 68 tanóra) kötelezővé teszi egy komplex szemléletmóddal oktatott természettudományos tantárgy tanulását azon diákok számára, akik nem tanulnak emelt óraszámú vagy fakultáción természettudományos tantárgyat (Nemzeti alaptanterv, 2020). Ez – az iskola választása alapján – történhet egy integrált természettudományos tantárgy keretein belül és úgy is, hogy a négy szaktárgyi program (biológia, fizika, földrajz, kémia) közül valamelyiket tanítják a kerettanterv által megszabott elvek, témakörök alapján. Ezen az órákon a mindennapokban megjelenő természettudományos kérdések és problémák mentén, a tanulók aktivitására és interaktivitására építve, a projekt tanulást előtérbe helyezve ismerkedhetnek meg a tanulók bizonyos témakörökkel. Ezen az évfolyamon hangsúlyozottan nem az a cél, hogy tovább gyarapodjanak a tanulók lexikális ismeretei, hanem többek között az, hogy megismerkedjenek a legújabb tudományos felfedezésekkel, vagy átlássák azokat a globális problémákat, amelyekkel az emberiség szembenéz (Természettudomány kerettanterv, 11. évfolyam, 2020).

Bár az integrált tantárgy tanításához még koránt sincsenek meg a szükséges feltételek (pl. szakképzett tanárok, integrációs alapú szak módszertani tudás, valóban integrált szemléletű tankönyvek és egyéb segédanyagok), nagy lehetőségek rejlenek benne. A földrajztanárok számára az jelentheti a legnagyobb örömet, hogy ezáltal lehetőség nyílik a 11. évfolyamon is földrajzot tanítani, aminek a tartalma és a feldolgozási módszerei

azonban jelentősen eltérnek a korábbi évek gyakorlatától, vagyis attól, ahogyan korábban tanítottuk a földrajzot. Ezen az évfolyamon a – választható – földrajz olyan kérdésekkel foglalkozik, amelyek valamennyiünket érintenek, célja például, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését a Föld aktuális természeti, társadalmi-gazdasági és környezeti folyamatainak, problémáinak megismerése és megértése iránt, valamint, hogy gondolkodásra ösztönözzön (Farsang és Ütőné, 2020). Fontos célként jelenik meg a tanulók szemléletformálása is. Úgy vélem, amennyiben sikerül e tantárgyat a tantervi szabályozókban megjelölt célok elérésére fordítani, nagy előrelépést tehetünk a Természettudomány és földrajz műveltségi területbe tartozó többi tantárgy sikeres tanulása-tanítása érdekében is. Tehetjük ezt úgy, hogy heti két órában tudatosan, célirányosan fejleszthetjük a tanulók környezettudatos szemléletét; aktuális hírekre, eseményekre alapozva beszélgethetünk a Földet érintő problémákról, így egyaránt segíthetjük digitális kompetenciáik és médiatudatosságuk fejlődését is. Érdemes élni az iskolán kívüli környezeti szemléletformálás (pl. kirándulások a természetben vagy az épített környezetben) lehetőségeivel is. Mindez különösen fontos, hiszen e tárgyat azok a tanulók választják majd, akik alapvetően nem érdeklődnek a természettudományok iránt – legalábbis annyira nem, hogy emelt szinten tanulják azt –, így motiválttá tehetjük őket abban, hogy foglalkozzanak e kérdésekkel. Óriási felelősség van tehát a pedagógusok kezében, lehetőségük van tudatosan alakítani a jövő generációinak azon részét, akik nem természettudományos pályán képzelik el az életüket.

Azt gondolom, hogy ha a gimnázium első két évfolyamán megfelelő körülményeket teremtünk a természettudományok tanulására-tanítására, kialakítottuk a szükséges környezetet (pl. helyi tantervek pontos célokkal, külső és belső továbbképzések, összehangolt tankönyvválasztás, infrastruktúra), sokkal eredményesebb lehet a 11. évfolyamon a természettudományos tárgy tanítása; nemcsak akkor, ha az iskolában az integrált természettudományt választják, hanem akkor is, ha a négy szaktárgyi program valamelyikét. Ekkorra ugyanis (ha mindent jól készítetünk elő a korábbi évfolyamokon) a tanulók már jártasak a különféle természettudományokban, ismerik a közöttük lévő kapcsolódási pontokat, és találkoztak olyan problémákkal, amelyek megoldása csak az egyes tudományterületek összefogása esetén remélhető. Ha tudatosan fejlesztettük

Bár az integrált tantárgy tanításához még koránt sincsenek meg a szükséges feltételek (pl. szakképzett tanárok, integrációs alapú szakmódszertani tudás, valóban integrált szemléletű tankönyvek és egyéb segédanyagok), nagy lehetőségek rejlenek benne. A földrajz-tanárok számára az jelentheti a legnagyobb örömet, hogy ezáltal lehetőség nyílik a 11. évfolyamon is földrajzot tanítani, aminek a tartalma és a feldolgozási módszerei azonban jelentősen eltérnek a korábbi évek gyakorlatától, vagyis attól, ahogyan korábban tanítottuk a földrajzot. Ezen az évfolyamon a – választható – földrajz olyan kérdésekkel foglalkozik, amelyek valamennyiünket érintenek, célja például, hogy felkeltse a tanulók érdeklődését a Föld aktuális természeti, társadalmi-gazdasági és környezeti folyamatainak, problémáinak megismerése és megértése iránt, valamint, hogy gondolkodásra ösztönözzön (Farsang és Ütőné, 2020).

a gondolkodási készségeiket, megtanítottuk őket gondolkodni, hatalmas előnnyel indulhatunk. A 11. évfolyamra érkezve a tanulók eredményesebben érthetik meg a földrajzi-környezeti jelenségek, folyamatok lényegét, láthatják az összefüggéseket. Ilyen körülményekkel a hátunk mögött bármilyen szervezeti keretekben is valósul meg a tárgy tanulása-tanítása a 11. évfolyamon, abból csak nyertesként jöhetnek ki a tanulók és a pedagógusok egyaránt.

Összegzés

A pedagógushivatás elemi része a jövőre irányultság: a tanárok „többségében valamilyen pozitív kép él arról a majdani világról, ahová tanítványaikat el szeretné juttatni” (Sáska, 2004. 471.). Tanárként rendkívül lényegesnek tartom, hogy ez a majdani világ pozitívabb legyen, mint amilyenek olykor-olykor tűnik, ha előre tekintünk. Márpedig fontos, hogy előre nézzünk, hiszen akkor szembeötlük, hogy van még mit csinálnunk a jelenben: a most elvégzett munka (ahogyan mindig is) magában hordozza a jövő sikerének, eredményességének a lehetőségét.

A tanulmányban a földrajz tantárgy különleges szerepének bemutatása mellett azt vizsgáltam, hogy a földrajz és a természettudományos tantárgyak esetében bekövetkező óraszámváltozás milyen negatív és pozitív hatással lehet a tantárgyak – különös tekintettel a földrajz – jövőjére. Véleményem szerint nem szerencsés döntés, hogy a gimnáziumok 10. évfolyamán a felére csökkent a földrajz tantárgy órászáma, ugyanakkor a 11. évfolyamon bevezetett új természettudományos tantárgyban nagy lehetőségek rejlenek, ám nagyon sok múlik a tanárokon, hogy megragadják-e ezeket. A megváltozott helyzethez való sikeres alkalmazkodás elősegítése érdekében ajánlásokat fogalmaztam meg a pedagógusok számára, ráirányítva a figyelmet a jól strukturált helyi tantervek és az ezek létrehozásához szükséges közös gondolkodás jelentőségére. Mindehhez a környezeti szemléletformálás egy lehetséges jövőbeli útjára helyeztem a hangsúlyt, hiszen a földrajz tantárgynak szorosan kell kapcsolódnia ahhoz.

Számos olyan téma létezik, amivel több tantárgy keretein belül is foglalkozhatunk, éppen ezért fontos, hogy megvizsgáljuk az integráció lehetőségeit, majd nagy hangsúlyt helyezünk annak megteremtésére a különféle tantárgyak esetében (vö. Tani, 2017). Ha megtaláljuk a lehetőségeket, megépítjük a hidat, hogy legalább a fenntarthatósággal és a környezetvédelemmel kapcsolatos témakörök mentén összekapcsolódjanak a természettudományos tantárgyak, jelentős lépést teszünk a tanulók komplex természet- és társadalomtudományos szemléletének (ki)alakításában. E híd építésében igen nagy szerepe lehet a földrajznak, hiszen jellege miatt az képes leginkább összekapcsolni a természettudományokat egymással és a társadalomtudományokkal. A 2020. évi Nemzeti alaptanterv, a kerettantervek és az új földrajztankönyvek áttekintése alapján látható: napjainkban még inkább igaz, hogy „a természettudományos tantárgyak egymásra vannak utalva, egyik eredményes tanulása feltétele a másik eredményes tanulásának” (Makádi és Horváth, 2011. 184.).

Az egyes dokumentumok tartalomelemzéséből kirajzolódik, hogy a fenntarthatósághoz és a környezetvédelemhez kapcsolódó témakörök a Természettudomány és földrajz műveltségi területbe tartozó összes tantárgy esetében fellelhetőek, jóllehet igen alacsony javasolt órakerettel: ezek összesített részaránya nem éri el a 10%-ot sem. Ezzel összefüggésben az új földrajztankönyvekben is alulreprezentált e témák szerepe, illetve probléma, hogy ezek nem az egyes témakörökbe integráltan jelennek meg. A kerettantervi kulcsfogalmakkal kapcsolatban megállapítható, hogy ezek száma a 2020-as kerettantervben nemcsak arányaiban nőtt a 2012-es kerettantervhez képest, hanem ténylegesen is: sokkal több elsajátítandó fogalom jut egy tanórára, mint korábban.

Az óraszámváltozások még inkább ráirányítják a figyelmünket a földrajz tantárgy híd szerepének fontosságára. Ezt a szerepet a földrajz egyre kevésbé képes betölteni a csökkenő óraszámok és a tantárgy általános alacsony megbecsültsége miatt, holott változó világunkban erre egyre nagyobb szükség lenne. A földrajz tantárgy régi problémája, hogy nem úgy használjuk, illetve nem tudjuk úgy használni, ahogyan kellene: hídként. A közeljövő egyik nagy kérdésének tartom, hogy akar-e, képes-e alkalmazkodni a földrajztanítás és egyszersmind a tanári kollektíva a kialakult helyzethez.

Seres Zoltán

*Eötvös Loránd Tudományegyetem
TTK FFI Földrajz szakmódszertani csoport;
Földtudományi Doktori Iskola*

Középiskolai tankönyvek, tantervi szabályozók, állásfoglalások

Arday István, Buránszkiné Sallai Márta, Makádi Mariann, Nagy Balázs & Sáriné Gál Erzsébet (2018). *Földrajz 9.* Tankönyv. Eszterházy Károly Egyetem.

Arday István, Kőszegi Margit, Makádi Mariann, Sáriné Gál Erzsébet & Útőné Visi Judit (2018). *Földrajz 10.* Tankönyv. Eszterházy Károly Egyetem.

Arday István, Czirfusz Márton & Horváth Tamás (2021). *Földrajz 9–10. Tankönyv I. kötet.* Oktatási Hivatal.

Arday István, Czirfusz Márton & Horváth Tamás (2021). *Földrajz 9–10. Tankönyv II. kötet.* Oktatási Hivatal.

F. Kusztor Adél & Nagy Balázs (2021). *Földrajz 9–10. Tankönyv I. kötet.* Oktatási Hivatal.

Nagy Balázs, Nemerkenyi Antal, Sárfalvi Béla & Útőné Visi Judit (2016). *Földrajz 9.* Tankönyv. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet.

Földrajz kerettanterv a gimnáziumok 9–10. évfolyama számára. (2012) Emberi Erőforrások Minisztériuma. https://kerettanterv.oh.gov.hu/03_melleklet_9-12/index_4_gimn.html Utolsó letöltés: 2021. 01. 30.

Biológia, fizika, földrajz, kémia, történelem kerettanterv a gimnáziumok 9–12. évfolyama számára. (2020) Emberi Erőforrások Minisztériuma. https://www.oktatas.hu/kozneveles/kerettantervek/2020_nat Utolsó letöltés: 2021. 01. 27.

NAT 2020. A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020. 17. Igazságügyi Minisztérium, Budapest. <https://magyar-kozlony.hu/dokumentumok/3288b6548a740b9c8daf918a399a0bed1985db0f/megtekintes> Utolsó letöltés: 2021. 02. 14.

A Magyar Földrajzi Társaság állásfoglalása a 2020. január 31-én megjelent módosított Nemzeti alaptantervvel kapcsolatban (2020).

<https://www.foldrajzitorsasag.hu/hirek/300-a-magyar-foldrajzi-tarsasag-allasfoglalasa-a-2020-január-31-en-megjelent-modosított-nemzeti-alaptantervvel-kapcsolatban> Utolsó letöltés: 2021. 01. 27.

Irodalom

Balázs Brigitta, Szilassi Péter, M. Császár Zsuzsa, Pál Viktor, Teperics Károly, Jász Erzsébet & Farsang Andrea (2017). Milyen a jó földrajztankönyv? Értékelési módszerek a 21. században a földrajztankönyvi funkciók időbeli változásának tükrében. *GeoMetodika*, 1(1), 35–48. DOI: 10.26888/geomet.2017.1.1.3

Brooks, C., Qian, G. & Salinas-Silva, V. (2017). What next for Geography Education? A perspective from the International Geographical Union – Commission for Geography Education. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 6(1), 5–15. DOI: 10.4458/8579-01

Butt, G. & Lambert, D. (2014). International perspectives on the future of geography education: an analysis of national curricula and standards. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(1), 1–12. DOI: 10.1080/10382046.2013.858402

Czető Krisztina (2020). Eredményesség és szakmai fejlődés. A tanári eredményesség modelljei és az eredményes szakmai fejlődést és tanulást támogató tanulási helyzetek megközelítései. *Neveléstudomány*, 8(1), 83–97. DOI: 10.21549/ntny.28.2020.1.5

- Darabos Kata & Gerlang Vivien (2021). A természet- és társadalomtudományos gondolkodás komplex fejlesztési lehetőségei. *GeoMetodika*, 5(1), 39–55. DOI: 10.26888/geomet.2021.5.1.3
- Farsang Andrea (2020). Lépések a korszerű földrajzoktatás felé: egy problémaorientált oktatási lehetőségeket és digitális technológiai újításokat kínáló eszközfejlesztés eredményei. *Magyar Tudomány* 181(8), 1026–1031. DOI: 10.1556/2065.181.2020.8.4
- Farsang Andrea & Ütöné Visi Judit (2020). Új kihívások a földrajzoktatásban – Nemzeti alaptanterv és kerettanterv – 2020. *GeoMetodika*, 4(2), 33–46.
- Fehérvári Anikó, Széll Krisztián & Paksi Borbála (2016). Az iskolai eredményesség szervezeti meghatározottsága. In Zsolnai Anikó & Kasik László (szerk.), *Új kutatások a neveléstudományokban 2016: A tanulás és a nevelés interdiszciplináris megközelítése*. Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Intézet – Magyar Tudományos Akadémia Pedagógiai Tudományos Bizottsága. 268–286.
- Gyökös Eleonóra & Szemerszki Marianna (2014). Hol tart ma az oktatáseredményességi kutatás? *Új Pedagógiai Szemle*, 64(1–2), 43–65.
- Gyuris Ferenc (2020). Variációk egy témára: Hunfalvy, Lóczy és Czirbusz földrajz-felfogásának nemzetközi kapcsolódásai. *Földrajzi Közlemények*, 144(4), 396–410. DOI: 10.32643/fk.144.4.4
- Kojanitz László (2019). Mennyire nyitottak a pedagógusok új módszertani megoldások alkalmazására? *Új Pedagógiai Szemle*, 69(7–8), 35–45.
- Lannert Judit (2015). Hatékonyság, eredményesség és méltányosság a közoktatásban. In Varga Aranka (szerk.), *A nevelésszociológia alapjai*. Pécsi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar. 295–321.
- Makádi Mariann & Horváth Gergely (2011). A földrajz és a természettudományok. *Földrajzi Közlemények*, 135(2), 179–184.
- Makádi Mariann (2015). *Kompetenciafejlesztő földrajzoktatás. Összefoglaló szakmódszertani tanulmány*. Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK FFI.
- Makádi Mariann (2017). Mi történik a földrajzórakon? Látrajz a földrajzoktatásról egy felmérés és a szakmódszertani tanórák tapasztalatai alapján. *GeoMetodika*, 1(1), 21–33. DOI: 10.26888/geomet.2017.1.1.2
- Makádi Mariann (2020). *A földrajzoktatás módszertani alapjai. Mielőtt tanítani kezdene...* Eötvös Loránd Tudományegyetem TTK FFI.
- Nagy Bence, Persa Mária & Munkácsy Béla (2020). Helyzetkép az iskolai és iskolán kívüli környezeti szemléletformálásról. *Gyermeknevelés Tudományos Folyóirat*, 8(3), 145–165. DOI: 10.31074/gyntf.2020.3.145.165
- Probáld Ferenc & Ütöné Visi Judit (2012). A regionális földrajz tanítása a gimnáziumban. *Iskolakultúra*, 22(3), 96–104.
- Probáld Ferenc (2017a). A földrajz tantervi helyzetének változásai. *Iskolakultúra*, 27(1–12), 48–55. DOI: 10.17543/iskult.2017.1-12.48
- Probáld Ferenc (2017b): A földrajz helyzete tanterveinkben: múlt, jelen, jövő. *GeoMetodika*, 1(1), 7–20. DOI: 10.26888/geomet.2017.1.1.1
- Sáska Géza (2004). A társadalmi egyenlőség antikapitalista és demokrácia ellenes képze a XX. századi pedagógiai ideológiákban. I. rész. *Magyar Pedagógia*, 104(4), 471–497.
- Seres Zoltán (2019). Környezeti szemléletformálás – A fenntarthatóság témakörének feldolgozási módszerei és eszközei a földrajzoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle* 69(9–10), 34–56.
- Seres Zoltán (2020). *Környezeti szemléletformálás IKT-eszközökkel és -módszerekkel*. Szakdolgozat. ELTE TTK, Budapest.
- Solem, M. & Tani, S. (2017). Geography Education, Primary and Secondary: International perspectives. In Richardson, D. (szerk.), *The International Encyclopedia of Geography: People, the Earth, Environment and Technology*. John Wiley & Sons Ltd. 1–11. DOI: 10.1002/9781118786352.wbieg1014
- Széll Krisztián (2018). *Iskolai légkör és eredményesség. Fókuszban a reziliens és veszélyeztetett iskolák*. Belvedere Meridionale Kiadó. DOI: 10.14232/belvbok.2018.58536
- Szilassi Péter & Szöllösy László (2018). Földrajztanárak földrajz kerettantervekről alkotott véleménye online kérdőívvel felmérés alapján. *GeoMetodika*, 2(2), 19–26. DOI: 10.26888/geomet.2018.2.2.2
- Tani, S. (2014). Geography in the Finnish school curriculum: part of the „success story”? *International Research in Geographical and Environmental Education*, 23(1), 90–101. DOI: 10.1080/10382046.2013.858457
- Tani, S. (2017). Geography and sustainability education in Finnish schools. In Ida, Y. (szerk.), *ESD in Geography, History, Civics and Social Studies*. Kokoin Shoin Publishers. 248–258.
- Virranmäki, E., Valta-Hulkkonen, K. & Rusanen, J. (2019). Powerful knowledge and the significance of teaching geography for in-service upper secondary teachers – a case study from Northern Finland. *International Research in Geographical and Environmental Education*, 28(2), 103–117. DOI: 10.1080/10382046.2018.1561637
- Van der Schee, J. (2014). Looking for an international strategy for geography education. *Journal of Research and Didactics in Geography (J-READING)*, 3(1), 9–13. DOI: 10.4458/3253-02

Absztrakt

A 2020-ban módosított Nemzeti alaptanterv és az új kerettantervek jelentős változásokat eredményeztek a Természettudomány és földrajz műveltségi területbe tartozó tantárgyak esetében. A műveltségi területhez kötődő valamennyi tantárgynak – biológia, fizika, földrajz, kémia – csökkent a középiskolai (gimnáziumi) óraszám, emellett ezek tanulása-tanítása befejeződik a 10. évfolyam végén. A 11. évfolyamon azonban lehetőség van heti két órában egy természettudományos tantárgy tanítására. A tanulmány röviden bemutatja a földrajz köznevelési rendszerben betöltött különleges szerepét, ami a tantárgy kettős – integráló és szintetizáló – jellegéből fakad. A szerző ezt követően azt vizsgálja, hogy a 2020-ban módosított Nemzeti alaptantervnek és a kerettanterveknek milyen hatásai lehetnek a földrajz tantárgy és a természettudományok középiskolai tanulására-tanítására. Felvázolja a szerinte problémásnak tartott részeket – pl. óraszámcsökkentés, új tankönyvek, tananyagelrendezés –, de a változások esetleges pozitív hozadékait is kiemeli. Emellett lehetséges megoldási javaslatokat is megfogalmaz a műveltségi területbe tartozó tantárgyak eredményes oktatása érdekében, nagy hangsúlyt helyezve a tantárgyközi kapcsolódásokra és a tantárgyi integrációra. A tanulmány röviden bemutatja az új természettudományos tantárgyban rejlő lehetőségeket is. Ezek fókuszában a fenntarthatóság pedagógiája, valamint a környezeti szemléletformálás áll, amely fogalmak a tantervi szabályozók kiemelten fontos részeként jelennek meg. A tanulmány szerzője felhívja a figyelmet arra, hogy a köznevelési rendszerben bekövetkezett változások miatt különösen felértékelődik a pedagógusok szerepe.

A hátrányos helyzetűek tanulmányi sikerességének többszemponútú értelmezése

Hegedűs Roland: Kompetenciák – Hátrányok – Térségek. Avagy honnan, s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?

A világ fejlődésével, az információk folyamatos megújulásával párhuzamosan az egyes kutatási területek is állandó változásban vannak. Így van ez az oktatáskutatással is, melynek egyik fő fókuszát M. Császár Zsuzsa és Wusching Á. Tamás (2016. 84.) a következőképpen fogalmazta meg:

„A huszadik század végére a tanulás kultúrája és a minőségi tudás vált a társadalmi-gazdasági fejlődés motorjává. Ez a társadalomkutatók figyelmét az oktatás-képzés rendszerének gazdaságra, társadalomra gyakorolt hatásának elemzése felé irányította. A tudás, az innováció és technológiai fejlettség terén jelentős térbeli különbségek vannak...”

Ebben a kutatási irányban, a neveléstudomány és az oktatásföldrajz határterületén helyezkedik el Hegedűs Roland kötete is, melynek témája a hátrányos és nem hátrányos helyzetű tanulók tanulói teljesítményének, felsőoktatásban való továbbtanulásának vizsgálata területi szempontok figyelembevételével.

A könyv egyik kiindulási pontját az adja, hogy a szakirodalom szerint a növekvő tanulói teljesítmény növekvő gazdasági teljesítményt eredményez, ami egyfajta öngerjesztő folyamat, mert egy jó gazdasági jellemzőkkel rendelkező terület az oktatás fejlesztésébe is többet tud investálni, ami pedig a tanulók

teljesítményének emelkedéséhez vezet. Természetesen ez negatív irányban is igaz, amikor az alacsony tanulói teljesítményekről és hátrányos helyzetű térségekről esik szó. A kutatás további kiindulási pontjait az oktatásban bekövetkező változások jelentik: a 2013. évi XXVII. törvény, ami a hátrányos, illetve halmozottan hátrányos helyzetű kategóriákba sorolást átalakította; valamint a 2010-es években végbe menő jelentős iskolai fenntartóváltások. Mindezek nyomán a szerző kutatói kíváncsisága arra irányult, hogy a különböző társadalmi csoportok (hátrányos és nem hátrányos helyzetűek) között van-e területileg is megmutatkozó különbség az oktatáshoz való hozzáférésben, a középiskolai tanulói teljesítményekben, a felsőoktatási továbbtanulásban, ezen belül is a képzési szint és a képzési terület választásában.

A szerző a kötet első felében, három fejezetben többféle szempontból is alaposan előkészíti a későbbi kutatási eredményeinek értelmezését. Az első szakirodalmi fejezetben kitér a társadalmi, gazdasági, területi különbségekre, ahol ismerteti a magyar társadalom rétegződését, gazdasági mutatók alapján bemutatja a Magyarországon belül tapasztalható területi különbségeket, valamint áttekinti az iskolázottsággal és társadalmi fejlettséggel kapcsolatos szakirodalmat is. A következő fejezetben egyrészt a középfokú oktatási rendszer 2012. évi állapotát ismerteti, s ennek megfelelően például az egész kötetben az akkor használatos

középiskola-megnevezéseket használja: szakiskola, szakközépiskola, gimnázium, másrészt pedig az Országos kompetenciamérés (OKM) korábbi eredményeinek bemutatására törekszik. A harmadik szakirodalmi fejezetben a felsőoktatási továbbtanulás jellemzőit tekinti át a magyar felsőoktatás felépítésétől és működésétől kezdve a felsőoktatási intézmények vonzáskörzetén, a hallgatók intézményválasztását befolyásoló tényezők ismertetésén át a végzést követő munkaerőpiaci esélyekig. Bár a kutatott téma magyarországi vonatkozású, azonban Hegedűs Roland nemcsak a magyar, hanem a nemzetközi szakirodalom ismertetésére is vállalkozik, s jó érzékkel emeli ki a hazai és külföldi kutatási eredmények közötti párhuzamokat. Az adatok értelmezését könnyíti, hogy számos térképi ábrával szemlélteti az információkat, ami nemcsak a szakirodalmi fejezetekben, hanem később a kutatási eredmények bemutatásánál is jellemző a kötetre.

A szerző saját kutatásában öt kérdés köré csoportosítja a hátrányos és nem hátrányos helyzetű csoport középiskolai tanulmányainak, illetve felsőoktatási továbbtanulásának vizsgálatát. A kutatás során a 2012. évi Országos kompetenciamérés 10. osztályos adatbázisain, a 2014. évi felvételi adatbázison és egy a 2016/2017-es tanévben felvett, saját, intézményválasztást befolyásoló tényezőket vizsgáló adatbázison végez SPSS programban statisztikai elemzéseket, majd az adatok jelentős részét MapInfo program segítségével térképeken ábrázolja. Az adatokat a legtöbb esetben kistérségi szinten elemzi, ami részletesebb képet mutat a megyei vagy régiós elemzésekhez képest, ugyanakkor nem túlzottan aprólékos az adatok értelmezése szempontjából.

Hegedűs Roland három fejezetben tárgyalja a kutatási eredményeit. Az elsőben a középiskolai tanulói teljesítmény területi vetületeit és az iskolák jellemzőit mutatja be. Az OKM adatait elemzi kistérségi szinten, külön vizsgálva a hátrányos és nem hátrányos helyzetű csoport teljesítményét, majd az eredményeket összeveti

a tanulóktól a családi háttér alapján elvárt értékekkel is. Az adatok megerősítik a korábbi kutatásokat, melyek szerint a családi háttér nagyon erős befolyásoló hatással van a tanulói teljesítményekre, azonban az eredményeknek új tudományos értéket ad a hátrányos és nem hátrányos helyzetű csoport elkülönített vizsgálata, valamint az elvárt érték számítása. A hátrányos helyzetű tanulók jobb eredményeket érnek el az ország centrumterületein, mint a perifériákon, s a jobb gazdasági mutatókkal rendelkező területen a hátrányos és nem hátrányos helyzetű csoport között kisebb a teljesítménykülönbség. A hátrányos helyzetűek az alacsonyabb tanulói eredményeket mutató, kevésbé szelektáló középiskolákba járnak, ami előrevetíti, hogy a felsőoktatásba való bekerülés esélyét már tulajdonképpen a középiskolaválasztás is befolyásolja. A hátrányos helyzetűek jobb eredményeket érnek el olyan középiskolákban, ahol magasabb a tanulók átlagos teljesítménye, s kevesebb a hátrányos helyzetű diák, de ezekbe a középiskolákba nehezebb bekerülni is.

A második empirikus fejezetben a szerző a hátrányos helyzetűek felsőoktatásba való bekerülését vizsgálja, melynek során figyelmet fordít a különböző képzési területekre, képzési szintekre, valamint a hallgatók intézményválasztására. Ez utóbbival kapcsolatban a legnagyobb hátrányos helyzetű létszámmal rendelkező vidéki felsőoktatási intézmény, a Debreceni Egyetem hallgatóinak intézményválasztását befolyásoló tényezőit is vizsgálja. A hátrányos helyzetűek a legnagyobb arányban segítő szakmákat választanak a felsőoktatási továbbtanulás során, így a sporttudományi, a közigazgatási, rendészeti, katonai, valamint az orvos- és egészségügyi tudományi – ez utóbbi esetben nem elsősorban az orvosképzésben, hanem például az ápoló- vagy mentőtisztai képzésben vesznek részt – képzési területeken a legmagasabb az arányuk. A hátrányos helyzetű hallgatók aránya az egyre magasabb képzési szintek felé csökken, legnagyobb arányban a felsőoktatási szakképzésben tanulnak, míg legkisebb

mértékben mesterképzésben vesznek részt. Az osztatlan képzések közül a pedagógus képzési területet preferálják, ami nemcsak az abszolút számok tekintetében, de az arányokban is megmutatkozik. A hátrányos és nem hátrányos helyzetűek között különbség tapasztalható a felsőoktatási intézmény választásban is, mert a nem hátrányos helyzetűek akár távolabbi intézményeket is preferálnak, míg a hátrányos helyzetűek általában a lakóhelyükhöz legközelebbi képzést választják, vagy inkább a régiós központokat, és legkevésbé a fővárost.

A harmadik empirikus fejezet a felsőoktatásba bekerült hallgatók középiskoláinak egyes jellemzőit mutatja be. Hegedűs Roland összekapcsolta a felsőoktatásba felvett hallgatókat tartalmazó 2014. évi Felvi és a 2012. évi OKM 10. osztályos tanulók adatait tartalmazó adatbázisokat, amire korábbi neveléstudományi, illetve oktatásföldrajzi vizsgálatokban még nem volt példa. Az adatbázisok összefűzésének az volt az alapkoncepciója, hogy akik 2014-ben felvételt nyertek a felsőoktatásba, feltételezhetően két évvel korábban megírták a 10. osztályos OKM-teszteket. Az összekapcsolt adatbázis segítségével elemezhetővé váltak a felsőoktatásba bekerült hallgatók középiskolai tanulmányi teljesítményének területi különbségei, és az iskolák jellemzése több szempont, például az intézménytípus, fenntartók, a tanulók, a tanárok szakmai munkája vagy éppen a felvételi eljárás alapján. Az adatok szerint a felsőoktatásba bekerült hátrányos és nem hátrányos helyzetűek kompetencia-eredményei és az iskoláik jellemzői közeledtek egymáshoz. Ez azt jelenti, hogy a hátrányos helyzetűek középiskolai teljesítményét összehasonlítva a felsőoktatásba bekerült nem hátrányos helyzetűekével megállapítható: több munkát kell befektetniük ahhoz, hogy közel azonos teljesítményt érjenek el a nem hátrányos helyzetűekkel. A tanulók jó eredményeihez jelentős mértékben hozzájárul az iskolai környezet is, például a megfelelő személyi ellátottság vagy a pedagóguskar viszonylagos állandósága.

Hegedűs Roland összekapcsolta a felsőoktatásba felvett hallgatókat tartalmazó 2014. évi Felvi és a 2012. évi OKM 10. osztályos tanulók adatait tartalmazó adatbázisokat, amire korábbi neveléstudományi, illetve oktatásföldrajzi vizsgálatokban még nem volt példa. Az adatbázisok összefűzésének az volt az alapkoncepciója, hogy akik 2014-ben felvételt nyertek a felsőoktatásba, feltételezhetően két évvel korábban megírták a 10. osztályos OKM-teszteket. Az összekapcsolt adatbázis segítségével elemezhetővé váltak a felsőoktatásba bekerült hallgatók középiskolai tanulmányi teljesítményének területi különbségei, és az iskolák jellemzése több szempont, például az intézménytípus, fenntartók, a tanulók, a tanárok szakmai munkája vagy éppen a felvételi eljárás alapján. Az adatok szerint a felsőoktatásba bekerült hátrányos és nem hátrányos helyzetűek kompetencia-eredményei és az iskoláik jellemzői közeledtek egymáshoz.

A kutatás eredményeként összességében megállapítható, hogy a középiskolai szelekciót tovább erősíti a felsőoktatási felvételi rendszer, melynek következtében a tanulmányi teljesítményeket tekintve egy viszonylag homogén hallgatói közeg alakul ki, függetlenül attól, hogy a diákok hátrányos helyzetűek vagy sem. Mindez

azt is jelenti, hogy a hátrányos helyzetűeknek nagyobb energiabefektetéssel jár bekerülni a felsőoktatásba.

Hegedűs Roland könyvét ajánlom mindazoknak, akik érdeklődnek a hátrányos helyzet, a kompetenciamérések, a területiség alapú vagy éppen a neveléstudomány határterületein végzett kutatások iránt. A kötet több szakmai újdonságot is tartalmaz, nemcsak a témaválasztásában, hanem a hátrányos és nem hátrányos helyzetűek differenciált vizsgálatában, a kistérségi szintű elemzések végzésében, az elvártérték-számításban és az OKM-Felvi

adatbázis létrehozásában is. Azon nem szakmabeli olvasók számára is érdekes lehet a könyv, akiket érdekelnek az oktatással kapcsolatos kérdések, és szívesen időznek az adatok elemzésével.

Hegedűs Roland (2020). *Kompetenciák – Hátrányok – Térségek. Avagy honnan, s hogyan jutnak el a hátrányos helyzetűek a felsőoktatásba?* Debreceni Egyetemi Kiadó.

Sebestyén Krisztina
Nyíregyházi Egyetem

Irodalom

M. Császár Zsuzsa & Wusching Á. Tamás (2016). Oktatás és tér. Válogatás az oktatásföldrajz nemzetközi és hazai kutatásaiból. *Iskolakultúra*, 26(4), 84–95.

A szám tanulmányainak és szemléinek angol nyelvű összefoglalói

Pedagogy and Psychology in the Stalinist Era: The Makarenko-Phenomena

Géza Sáska

Abstract

For posterity, Makarenko has been considered a Stalinist and a humanist. His general notoriety is the product of Stalin's policies. The new Soviet state's revolutionary education policy was based on Western European-American reform pedagogy, broken down by Stalin in the atmosphere of a hate campaign against pedagogy, in which Makarenko also played a significant role. He represented a pedagogy in line with the new national education policy, educating the new men. In his best-known work, the image of the successful re-education of orphans organized into criminal gangs during the Civil War and the famine in Ukraine in the forced education system emerges. Children did production work in the factories and studied at school at its Political Police laborcamp, which also organized forced work camps for adults. In contrast to the efficiency of production, Makarenko gave priority to education, which unstated represented methods and culture of re-education as alternatives for underage enforcement of the law, hence the image of his humanism and the view of constructive communities.

Makarenko's myth after his death was deliberately built up by Stalin's tendentious propaganda, also his works and letters were edited and rewritten. This version was published by all East-European countries in the 1950s. The truth and lies are mixed these in an indistinguishable way. Cleaning of the deeply indoctrinated Stalin's style Makarenko's image began first in West Germany and then, especially after the collapse of socialist regime, in Eastern Europe, which had little effect.

Keywords: Stalinist alternative to pedagogy, the meaning of Stalinist Pedagogy and Psychology, autonomy in the forced education, myth-building of Makarenko

Makarenko-interpretations in Hungary in the 1950s

Tibor Darvai

Abstract

In the Hungarian socialist pedagogy and education science developing after 1945, a strong Makarenko cult had been formed in accordance with the Stalinist pedagogical pattern. The Makarenko-interpretations of the era also had readings in education policy, science policy, pedagogy, and psychology. Accordingly, the direction of education policy strongly influenced the image of Makarenko, be it Stalinist or anti-Stalinist. The current image of Makarenko has always referred to the situation of the socialist science policy, with special regard to the relationship and opposition between pedagogy and psychology. Finally, especially in the late 1940s and early 1950s, the Makarenko-interpretations sought to provide professional pedagogical assistance to educators loyal to the socialist system in establishing and maintaining socialist schools. The main feature of the Makarenko-interpretations of the Stalinist era in the early 1950s is the fact there was only one and exclusive Makarenko-interpretation. In the second half of the 1950s in the emerging Kadar-system/ regime, not only one but at least two kinds of Makarenko-interpretations appeared legitimately in the field of education. However, the possibility of developing more differentiated Makarenko-interpretations did not necessarily refer to greater professional autonomy, but rather could be seen as an indicator of the de-Stalinization process that began during the Khrushchev Thaw. Namely, the new socialist system built after 1956 had already provided an opportunity to present new pedagogical approaches with different socialist content in

the field of education. It was with the restriction that they should be in accordance with its policy in contrast with monolithic Stalinist era.

Keywords: Anton Semyonovich Makarenko, Ferenc Mérei, the cult of Makarenko, socialist education, de-Stalinization, psychology, collective education, theory of explosion

Teaching of the concept of historical interpretation

László Kojanitz

Abstract

The effectiveness of teaching and learning history depends on whether student are able to acquire the correct interpretation of the past, history and interpretation. They have to form a correct picture of the relationship between the past and historical interpretations. An important condition for this is that history teachers properly understand the complexity of this problem and approach the knowledge, interpretations and evaluations in history lessons in a reflective way.

Keywords: historical interpretation, history teaching, history learning, historical thinking, second-order concepts

The investigation of sport persistence in the light of health, relationship network, motivation and academic achievement

Eszter Karolina Kovács

Abstract

Although there is scarce research in the area of sport persistence, investigating it can make a significant contribution to a thorough examination and understanding of the factors underlying an athlete's activity. It integrates the components of physical activity, sports motivation and commitment, as well as the factors affecting them. However, the network between them is not yet clear. The aim of this research is to investigate the factors influencing sports persistence. For this we used the PERSIST 2019 database, which contains student data of higher education institutions in the eastern region of Hungary, as well as higher education institutions in Slovakia, Romania, Ukraine and Serbia (N=2201). Factors influencing sports persistence were examined by linear regression analysis. The examined factors (socio-demographic background, objective and subjective health-awareness, integration and network, sport motivation, academic achievement) were included through five models. Based on results, the role of socio-demographic factors is less important: only the effect of gender and training field is significant. Concerning health awareness, the effect of sports frequency and certain forms of risk-behaviour are also significantly positive. Coping has a positive effect, and satisfaction with leisure activities results are higher while satisfaction with teacher quality lowers sports persistence. Sport embeddedness is significant in maintaining sports persistence, but the role of relationship network is not significant. Intrinsic and introjected sport motivation has a positive while extrinsic motivation has a negative effect. Finally, the retaining power of objective academic performance was detectable. Although the results provide a solid basis, they do not yet provide an accurate picture of the factors affecting sport persistence. Therefore, in the future it is worth comparing and analysing the results with factors influencing physical activity and sport motivation.

Keywords: sport persistence, sport motivation, academic achievement, non-academic achievement

Improving cooperation in higher education by portfolio method: change in university students' attitudes in light of the results of a survey

Mátyás Bánhegyi, Balázs Fajt

Abstract

Employers expect that those entering the world of work including recent university graduates are equipped with the skills necessary for working in groups and teams. Therefore, training institutions – including higher education – try to adapt to this expectation. At the language courses offered at Budapest Business School Faculty of Finance and Accountancy, students' cooperation skills are developed hand in hand with their foreign language skills. Since foreign language learning is mostly carried out through in-class group activities, language classes provide ample and natural opportunities for addressing the improvement of cooperation skills. As part of foreign language instruction at Budapest Business School Faculty of Finance and Accountancy, students' cooperation skills are developed with the help of the portfolio method through tasks to be completed in groups. The present paper (1) provides an account of the way our research sought to make students' attitudes to cooperation measurable, and (2) describes whether it was possible to achieve some improvement in our students' attitude to cooperation through assignments used as part of the portfolio method applied in our research. In this paper, first the theoretical background is presented with a detailed description of the concepts of "team" and "skill". Then, based on the literature, the cognitive and non-cognitive sub-skills enabling successful implementation of team cooperation are presented. Finally, the paper introduces our own questionnaire used for measuring cooperation as well as the results of this empirical study. From our data it appears that the portfolio method in its current form only slightly improves students' attitude to cooperation and only modestly develops cooperation skills in teams, which necessitates the reconsideration and revising of the portfolio tasks applied in the scope of this study.

Keywords: cooperation, English for specific purposes, higher education, portfolio, soft skills

Teaching Lexicography and Dictionary Use at Károli Gáspár University of the Reformed Church (Department of English Linguistics) in Hungary

Katalin P. Márkus, Dóra Pődör

Abstract

Dictionaries have long been recognised as an essential learning resource, when learning languages. We can find many specialised and user-friendly dictionaries in the market. Problems may arise when teachers and learners do not know how to use these materials to assist learning. This study shows how dictionary skills can be integrated into the English syllabus and taught explicitly in class. In addition, it discusses the state of dictionary culture and dictionary pedagogy in Hungary by analysing the National Core Curriculum from this point of view. We are not born knowing how to use dictionaries well, therefore students need to gain this knowledge and these skills at school in order to use their dictionary effectively. The tough challenges presented by the inadequate dictionary culture and the inability of teachers to integrate dictionary pedagogy in the everyday teaching are clearly visible. The study demonstrates the use of dictionary worksheets and other activities in order to overcome the above-mentioned problems. It will also look at ways to help teachers to train their students how to use a dictionary. Training in dictionary use can help students explore personal preferences and learning styles and may also lead students to new modes of study. In this way, teachers will be able to play an important role in building a bridge between lexicographers and unskilled learners.

Keywords: dictionary, reference work, dictionary pedagogy, dictionary use, workbook

We'll cross that bridge when... – The impact of the new 2020 curriculums on geography and natural science subjects

Zoltán Seres

Abstract

The National Core Curriculum as amended in 2020 and the new frame curriculums have resulted significant changes in the subjects in the field of Natural science and geography. The number of secondary school (grammar school) hours for all subjects related to this field of education – biology, physics, geography, chemistry – has decreased, and their learning and teaching ends at the end of the 10th grade. In the 11th grade, however, it is possible to teach a natural science subject twice a week. The study briefly presents the special role of geography in the education system, which stems from the dual nature of the subject – integrative and synthesizing. The author then examines the effects of the 2020 National Core Curriculum and frame curriculums on the learning and teaching of geography and natural science in secondary school. The author outlines the problematic parts – e.g. reduction of the number of hours, new textbooks, curriculum layout – but also highlights the potential positive benefits of change. He also formulates possible solutions for the effective teaching of subjects in this field of education, with a strong emphasis on interdisciplinary connections and subject integration. The study briefly presents the potential of new science subjects as well. These focus on the pedagogy for sustainability as well as on the environmental awareness-raising, concepts that appear as a particularly important part of curriculums. The author of the study draws attention to the fact that the role of teachers is becoming especially important due to the changes in the education system.

Keywords: National Core Curriculum, local curriculum, Geography subject, change in the number of hours, environmental awareness-raising