

tanulmány

Borkovits Margit

Szociálisan hátrányos helyzetű
gyermekek testnevelési teljesítményének
vizsgálata 3

Kiss Endre

A gyermek kultusza
és a málenkij robot között 10

Garai Imre

Az Eötvös Collegium mint a tanári
elitképzés műhelye az 1895–1950
között felvette személyi anyagainak
elemzése 16

Tegvey Gabriella

Női identitás, poétikai identitás:
francia írónők a 19–20. század
fordulóján 29

Józsa Krisztián – Imre Ildikó Andrea

Az iskolán kívüli angol nyelvű
tevékenységek összefüggése
a nyelvtudással és a nyelvtanulási
motivációval 38

Apró Melinda

A hazai iskolaérettségi vizsgálatok
gyakorlata napjainkban 52

szemle

Kovács Kálmán Árpád – Rajki Zoltán

Kísérlet a „szektakérdés” fogalmának
összehasonlító elemzésére eltérő
társadalmi-politikai rendszerekben
(kutatásmódszertani vázlat
és vitaindító alapvetés) 72

Buzás Zsuzsa – Pásztor Attila

A 2012-es regensburgi
EARLI JURE Konferencia 92

Rausch Attila – Kovács Gergely

Beszámoló a X. Pedagógiai
Értékelési Konferenciáról 99

kritika

Daru Katalin

Tóth Zoltán: Alkalmazott
tudástérelmélet 107

Szabó Diána

Az érzékelési zavaroktól
a fejlesztő terápiákig 111

Siposné Tavaszi Virág

Kis könyv a vizuális művészeti
nevelésről 117

Markos Valéria

Egyetemi élethelyzetek:
a kortársi szocializáció dimenziói 120

www.iskolakultura.hu

Szociálisan hátrányos helyzetű gyermek testnevelési teljesítményének vizsgálata

Fő kérdésünk az, hogy megnézzük, milyen hatással van a család szocio-ökonómiai helyzete és a szülők (az anya) iskolai végzettsége a diákok sportolási és higiéniai szokásaira, valamint ezek hogyan befolyásolják a testtömeg-index alakulását, az iskolai teljesítményt (bizonyítvány átlaga) és a fizikai teherbírást (Cooper-teszt és az erőnléti feladatok). Az eredményekre támaszkodva olyan mozgásanyagot kívánunk összeállítani, amely eltér az eddigiektől és tükrözi az egészségfejlesztés új irányvonalát. Szeretnénk olyan hasznos gyakorlatanyaggal szolgálni, amelyet ki-kí az általa képviselt területre adaptálhat. A mai kor igényeit kielégítő tartalmakat és módszereket, eszközöket kívánunk biztosítani. A fejlesztendő tananyag jellemzője az interdiszciplináris megközelítés. Az alkalmazandó eszközök között szerepel a zene, a mozgás, és valamilyen fizikai eszköz használata. Figyelembe véve az iskolák szer-készletét, ennek megfelelően kívánjuk alakítani a délutáni mozgásprogramok anyagát.

Bevezetés

A neveléstudományban egyre inkább tapasztalható, hogy az emberformálás lehetőségei fokozatosan bővülnek. Itt mindenekelőtt a fogalmak, módszerek pontosabbá válására gondolunk. Az utóbbi időben megnőtt a neveléssel és a neveléstudománnyal szembeni igény a hatékonyabb és eredményesebb emberformálást illetően. *Bábosik* (1982, 9. o.) kiemeli, hogy „a pedagógia legáltalánosabb feladata az egyén szocializálása, azaz magas szintű társadalmi funkciók és feladatok ellátására történő felkészítése”.

A testnevelés mozgásanyaga önmagában is személyiségfejlesztő hatású, hiszen az ember csakis pszichoszomatikus voltában értelmezhető, de igazán akkor tekinthető a nevelési folyamat funkcionális részének, ha a kognitív és affektív szféra, elsősorban a jellem is fejlődik, s ezáltal értékes szokások alakulnak ki (*Rókusfalvi*, 1980, 276. o.). *Bábosik* (2004, 29. o.) szerint „az egészség fenntartását szolgáló magatartásformák közül mindenekelőtt a mozgást kell kiemelni”.

A dolgozatban ismertetett vizsgálatokkal olyan adatok gyűjtése volt a célunk, amelyek ismeretében kidolgozhatóvá vált egy délutáni mozgásprogram általános iskolás tanulók számára.

„A családnak a nevelésben játszott kitüntetett szerepe kiemeli a család pedagógiai felelősségének kérdését. Kényes pontja ez az egész társadalomnak. A családok számot-

tevő része ugyanis bizonyos okok miatt nem tud megfelelni ennek a feladatnak és a feladattal összefüggő felelősségnek” (*Kalapács*, 1990, 39. o.). A probléma éppen abból adódik, hogy nagyon sokféle család van, s így igen sokféleképpen értelmeződik a gyerek életségük. Nyilvánvaló, hogy lumpen családnál a lumpen életvitel szükségletei és készségei tanulhatók meg stb. E probléma ráirányítja a figyelmet a családdal kapcsolatos összetársadalmi gondoskodás szükségességére. „Minden olyan felfogásról azonban, amely megkísérli előírni milyen a jó család, milyen legyen a család, mi a rossz, a negatívum a családban, amit ki kellene köszörülni, előbb-utóbb kiderül, hogy a mögötte rejlő ideológia érvénye igencsak korlátozott, és a család nem olyan, nem lehet olyan (nem akar olyan lenni) amilyennek az elmélet képzei.” (*Buda*, 1989, 41. o.)

Anyag és módszer

Kutatási kérdések

- Milyen hatással van a családi környezet a tanulók egészségmagatartására?
- Bizonyítható-e, hogy az iskolai környezet befolyásolja a tanulók egészségmagatartását?
- Találkozik-e a tanulók fizikai aktivitás iránti igénye az iskola által nyújtott lehetőségekkel?
- Amennyiben az iskola biztosítja a tanulók számára a szabadidő hasznos eltöltését, rizikómagatartásuk terén történik-e pozitív változás?
- Amennyiben az iskola megszervezi a tanulók szabadidős sporttevékenységét, pszichomotoros fejlődésük terén történik-e pozitív változás?

Hipotézis

- H1: A családi háttér jellemzői különböző módon hatnak a teljesítményre, a teljesítő-képesség alakulására. Meghatározó az anya iskolai végzettsége és a család anyagi helyzete.
- H2: A családi környezet az egészségmagatartást szignifikánsan befolyásolja.
- H3: Az iskola által biztosított szabadidős mozgásprogram elősegíti a hátrányos helyzetű tanulók motoros teljesítményének javulását, amely a tanulási teljesítményre is pozitív hatással van.

Minta és mérőeszközök

A kutatás az iskolára alapozott. A kérdőívek kitöltése osztályteremben történt, önkitöltéses kérdőívek segítségével, anonim módon. A kitöltés előtt ismertettük a vizsgálat célját és a kitöltés módját. A menet közben adódó kérdésekre válaszoltam és segédkeztem a kitöltésnél. Az adatfelvételbe bevont célcsoportok 11,5, 13,5 és 15,5 éves átlagéletkorú tanulók. Az adott életkorú tanulók kiválasztásánál a nemzetközi protokollt vettem figyelembe. A serdülő korú tanulókkal kapcsolatban vannak referencia-értékű nemzetközi kutatások. „A 13–14 éves életkorra az intenzív testi és érzelmi változások jellemzőek.” (*Aszmann*, 2002, 8. o.) A motoros tesztek felmérése tornateremben (karhajlítás, felülés, medicinlabda-dobás, helyből távolugrás), valamint szabadterén, kimért pályán (Cooper-teszt) történt. A mintaválasztás egységei a kijelölt iskolán belül random módon

kiválasztott osztályok voltak. A család szocio-ökonómiai helyzetének felméréséhez az *Aszmann-féle* (2002) családjómódúság-skála (CSJS) módosított verzióját használtuk (autóra, számítógépre, szobaszámra igen, üdülésre nem kérdeztünk rá), amit további kérdésekkel bővítettünk (van-e a diáknak saját szobája, saját íróasztala, saját számítógépe, saját könyve, internet hozzáférése otthon, valamint mennyi könyve, televíziója, fürdőszobája és mobiltelefonja van a családnak). Egy másik kérdőívben a diákok sportolási, tisztálkodási és élvezeti szer-fogyasztási (dohányzás alkohol, drog) gyakoriságáról tettünk fel kérdéseket. A kérdőíves vizsgálatok mellett felvettük a Cooper-teszt és az erőnléti feladatok során nyújtott teljesítményt is, majd *Andrásné Teleki* (1997) alapján kiszámoltuk a diákok ($n=115$) teherbírási képességét, továbbá a testtömeg, a magasság, a kor és a nem ismeretében Joubert és munkatársai (2004) alapján meghatároztuk a diákok testtömeg-indexét. A kérdéseink megválaszolásához khi-négyzet tesztet, Fisher-féle egzakt tesztet, t-tesztet, Pearson-féle korrelációt, valamint általános lineáris modellt, a többszörös összehasonlításokhoz Tukey-féle post-hoc tesztet használtunk. Az elemzéshez az SPSS statisztikai programot, szignifikanciaszintnek a $p=0,05$ értéket használtuk. Összesen 2 iskola 281 diákjától vettünk fel adatot, akik közül 120 fiú és 158 lány volt (3 tanuló nem nyilatkozott). 33 hetedikes, 106 nyolcadikos, 49 kilencedikes, és 90 tizedikes diák szerepelt. Összesen 20 diák (15 fiú, 5 lány) ismételt évet legalább egyszer. Ennek megfelelően az egyes osztályokban a vártnál idősebb diákokkal is találkozhatunk.

A család szocio-ökonómiai helyzete és az anya iskolai végzettsége

Az általunk bővített CSJS, illetve az Aszmann (2002) alapján meghatározott CSJS között erős pozitív és szignifikáns kapcsolat van (Pearson-korreláció, $R=0,858$, $p<0,001$). A diákok szubjektív szocio-ökonómiai érzete Aszmann (2002) eredményéhez hasonló eloszlást mutat ($\chi^2_2=3,270$, $p=0,352$), a diákok szubjektív szocio-ökonómiai érzete pedig Aszmann (2002) vizsgálatához hasonlóan jól korrelál az objektív mutatókkal (Pearson-korreláció, $R=0,963$, $p=0,037$, 1. és 2. táblázat).

1. táblázat. A család objektív szocio-ökonómiai helyzetének százalékos eloszlása

| | <i>Aszmann (2002)</i> | <i>Saját vizsgálat</i> |
|--------------------|-----------------------|------------------------|
| Alsóosztály | 9,7% | 1,7% |
| Alsó-középosztály | 47,7% | 40,3% |
| Felső-középosztály | 37,7% | 55,6% |
| Felsőosztály | 4,7% | 2,5% |

2. táblázat. A család szubjektív szocio-ökonómiai érzetének százalékos eloszlása

| | <i>Aszmann (2002)</i> | <i>Saját vizsgálat</i> |
|---------------|-----------------------|------------------------|
| Szegény | 6,0% | 2,8% |
| Átlagos | 46,3% | 41,1% |
| Elég jó | 32,2% | 43,1% |
| Nagyon jómódú | 15,5% | 13,0% |

Az általunk bővített CSJS validitását és használhatóságát tovább igazolja, hogy a kevésbé tanult (maximum szakmunkás végzettséggel rendelkező) szülők 7,5-szer nagyobb valószínűséggel tartoznak az alacsonyabb szocio-ökonómiai helyzetű (alsó és alsó-középosztálybeli) szülők közé (Fisher-teszt, $p=0,001$). A tanulók válasza szerint az apák 85,2 százalékának és az anyák 73,8 százalékának van állása, ami összhangban van Aszmann

adataival (2002-ben az apák 85,4 százalékának, az anyák 76,9 százalékának volt állása). A diákok szüleinek iskolai végzettsége hasonló eloszlást mutat az Aszmann (2002) által meghatározott magyarországi nem megyeszékhelyi városokhoz. A megkérdezett diákok 8 százaléka szeretne szakmunkás bizonyítványt, 29 százaléka érettségit szerezni, 63 százalékuk pedig el szeretne végezni egy főiskolát vagy egyetemet is. A tanultabb és magasabb szocio-ökonómiai helyzetű szülők gyerekei 4,5-szer, illetve 3,5-szer nagyobb eséllyel akarnak érettségit és felsőfokú végzettséget szerezni, mint a kevésbé tanult és alacsonyabb szocio-ökonómiai helyzetű szülők gyermekei (Fisher-teszt, $p=0,016$ ill. $p=0,014$).

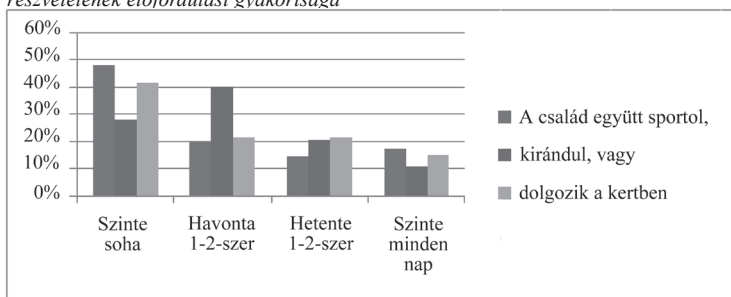
Sportolási szokás

Az általunk vizsgált iskolákban lényegesen kevesebb szülő engedheti meg magának a magyarországi átlaghoz képest (Szabó és Bauer, 2008), hogy gyermekét különóra járassa, ennek ellenére a sport mint különóra hasonló arányban jelenik meg (3. táblázat), és a diákok 45 százaléka részt vesz diáksporköri foglalkozáson. A családdal együtt azonban csak átlagosan havonta egyszer-kétszer sportol, kirándul vagy végez kerti munkát (1. ábra).

3. táblázat. Diákok hány százaléka vesz részt a különböző különórákon

| | Szabó és Bauer, 2008 | Saját vizsgálat |
|---------------------|----------------------|-----------------|
| Matek | 31% | 10% |
| Idegen nyelv | 32% | 10% |
| Zene | 8% | 3% |
| Sport | 13% | 14,4% |

1. ábra. A család aktív, fizikai megterhelést jelentő programokon való közös részvételének előfordulási gyakorisága



Az általunk kapott eredmények és Pikó (2006) eredményei között erős pozitív és szignifikáns kapcsolat van (Pearson-korreláció, $R=0,858$, $p<0,001$).

A diákok 22,3 százaléka nem cserél naponta tiszta alsóneműt, hagyja ki a fürdést vagy a fogmosást. Ez az arány nem különbözött szignifikánsan a különböző szocio-ökonómiai helyzetű és iskolai végzettségű szülők gyerekei között, azonban 2,5-szer nagyobb eséllyel fordul elő fiúknál, mint lányoknál (Fisher-teszt, $p=0,003$).

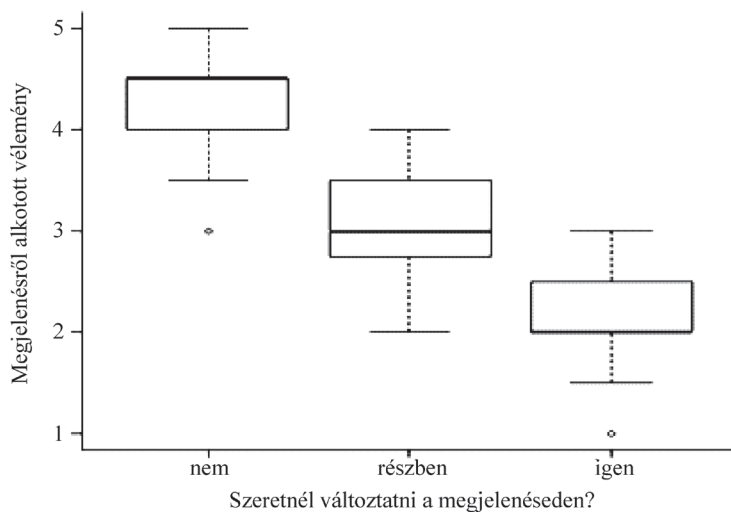
A diákok 57,6 százaléka szorong családi problémák, 42,4 százaléka az iskolai követelmény miatt. A felső és felső-középosztálybeli, valamint a tanultabb szülők gyermekei között is kétszer nagyobb eséllyel találunk családi problémák miatt szorongó diákat, mint az alsó és alsó-középosztálybeli, valamint a kevésbé tanult szülők gyermekei között

(Fisher-teszt, $p=0,032$, illetve $p=0,026$). Az idegesség hatására a diákok 62,7 százaléka nassol, 37,3 százalék pedig nem tud enni. Ez az arány nem különbözött szignifikánsan a különböző szocio-ökonómiai helyzetű és iskolai végzettségű szülők gyerekei között, továbbá a fiúk és lányok, valamint a különböző osztályok között sem (Fisher-teszt, $p>0,1$ minden esetben).

A diákok önképét illetően két megközelítést alkalmaztunk. Elsőként, hogy milyen tanulónak tartja magát, és milyen a helyzete az osztályban (a sok barátja van, jó tanuló, osztálytársak szeretik, kívülről érzi magát kérdések pontszámait összeadtuk, nem jellemző: 1 pont, teljesen jellemző: 4 pont). Másrészt, hogy mi a véleménye a megjelenéséről, elégedett-e vele, változtatna-e rajta.

A saját megjelenéséről alkotott vélemény nem különbözött szignifikánsan a különböző szocio-ökonómiai helyzetű és iskolai végzettségű szülők gyerekei között, továbbá a fiúk és lányok, valamint a különböző osztályok között sem. A jegyátlagtól, az élvezeti szer fogyasztásától, a testtömegindextől, a fizikai teherbírástól igen (általános lineáris modell, $p>0,1$ minden esetben). Az osztályban való helyzet és a saját megjelenéséről alkotott vélemény nem korrelált egymással (Pearson-féle korreláció, $p=0,140$). Viszont az élvezeti szerek fogyasztása szignifikánsan összefügg azzal, hogy a diák szeretne-e változtatni a megjelenésén (Pearson-féle korreláció, $R=-0,863$, $p<0,001$, általános lineáris modell, $p<0,001$, 2. ábra).

A megkérdezettek 84 százaléka alkalomszerűen fogyaszt alkoholt, 35,6 százaléka volt már egyszer részeg. A dohányzást 67 százalékuk kipróbálta, 26 százalék napi rendszerességgel dohányzik. A drog elfogadása szignifikáns és negatív korrelációban van az egészségtelen étel fogyasztásának mennyiségével (Pearson-féle korreláció, $R=-0,295$, $p=0,006$), azaz az egészségtelen ételt fogyasztók és a passzív időtöltést preferálók nem utasítják el a drog fogyasztását.

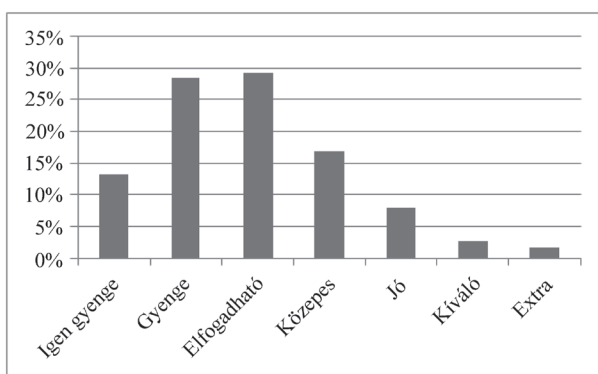


2. ábra. A saját megjelenéséről alkotott vélemény annak a függvényében, mennyire szeretne változtatni a megjelenésén a diák

A megfelelőnél súlyosabb gyerekek előfordulási aránya nem különbözött szignifikánsan a különböző szocio-ökonómiai helyzetű és iskolai végzettségű szülők gyerekei között, sem a nemek között (Fisher-teszt, $p > 0,01$, minden esetben).

Teherbírás

A teherbírás számításoknál minden esetben figyelembe lett véve a diák neme és kora (Andrásné Teleki, 1997). A kapott pontszámok alapján kerültek besorolásra a diákok teherbírási képessége. A teherbírás eloszlása a 4. ábrán látható.



4. ábra. 7–10-es diákok teherbírásának eloszlása

A megfelelőnél súlyosabb gyerekek teherbírása 4-szer nagyobb eséllyel lett gyenge vagy igen gyenge a megfelelő vagy soványabb testtömeg indexű gyerekekhez képest (Fisher-teszt, $p < 0,001$). Ha külön megnézzük a teherbírás kardio és erőnléti részét (4. táblázat): az átlagos Cooper-futásra kapott pontszám a tanultabb szülők gyerekeinél szignifikánsan magasabb volt, mint a kevésbé tanult szülők gyerekeinél (általános lineáris modell, $p = 0,005$), valamint a fiúknál magasabb volt a lányokhoz képest (általános lineáris modell, $p < 0,001$). Az erőnléti gyakorlatok azonban nem különböztek sem a nemek, sem a különböző szocio-ökonómiai státuszú családok között. Az erőnléti gyakorlatoknál a megfelelőnél súlyosabb testtömegindexű gyerekek szignifikánsan rosszabbul teljesítettek a megfelelő testtömegindexű gyerekekhez képest, valamint az 5. osztályos diákok rosszabbul teljesítettek a többi osztály diákjaihoz képest. A egészségtelen ételek fogyasztásának gyakoriságával (junk food pont) nem mutat összefüggést sem a Cooper-, sem az erőnléti pontszám, de közvetett hatását nem lehet kizárni (például az anya iskolai végzettsége korrelál a junk food-fogyasztással és a Cooper-teszttel is).

4. táblázat. Cooper-teszt és erőnléti pontszámok az egyes csoportokban

| | | Cooper-teszt pontszám | | Erőnléti pontszám | |
|---------------------------------|-----------------------------|-----------------------|-------|-------------------|-------|
| | | | | | |
| Nem | Fiúk | 24.7 | ±14.5 | 27.6 | ±16.1 |
| | Lányok | 13.7 | ±17.8 | 33.5 | ±17.2 |
| Gyerek testtömeg index | Elfogadható, vagy soványabb | 21.2 | ±18.3 | 37.4 | ±13.7 |
| | Elfogadhatónál súlyosabb | 14.6 | ±17.2 | 26.8 | ±17.1 |
| Osztály | 7 | 14.5 | ±12.5 | 17.0 | ±15.3 |
| | 8 | 29.2 | ±17.6 | 28.7 | ±19.7 |
| | 9 | 8.6 | ±13.0 | 37.7 | ±11.8 |
| Anya iskolai végzettsége | max. szakmunkás | 7.9 | ±9.8 | 26.5 | ±16.9 |
| | min érettségi | 16.6 | ±16.1 | 32.5 | ±15.4 |
| Családjómódúság-skála | Alsó és alsó-középosztály | 16.3 | ±12.6 | 22.0 | ±16.7 |
| | Felső és felső-középosztály | 13.0 | ±15.9 | 33.5 | ±15.0 |

Összegzés

Az elmúlt évtizedekben a nevelés területén a kezdeti fellendülés után gyakori megtorpanások voltak megfigyelhetők, ezért felértékelődnek azok a területek, ahol intenzívebben és hatékonyabban folyhat a nevelés. Ilyen terület lehet a testnevelés. A testneveléssel erkölcsi, akarati tulajdonságokat gyakorlati készségeket fejlesztünk a gyermekben, és felkészítjük őket az egészséges életmódra, valamint a munka világában történő helytállásra. A mozgás során pozitív élményeket szerezve lehetőség nyílik a testi, szellemi, érzelmi energiák újratelendítésére (Rókusfalvi, 1980). A szülő iskolai végzettsége és a gyermek iskolához, testneveléshez való viszonya között összefüggés található. A többség beletörődik saját sorsába, és nem motivált az iskolai tevékenységekre. A szülői támogatás hiányában a gyermek magára van utalva, így a tanároknak nehéz feladat hárul.

Irodalomjegyzék

Andrásné Teleki Judit (1997): Útmutató a tanulók állapot felméréséhez, OM. Budapest.

Aszmann Anna (2002): *Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása (HBSC)*. Az Egészségügyi Világszervezet nemzetközi kutatásának keretében végzett magyar vizsgálat.

Bábosik István (1982): *Személyiségformálás közvetített hatásokkal*. NTK, Budapest.

Buda.Béla (1989): Kell-e reformálni a családot. In: *Humana reforma*. Budapest.

Joubert K. et al. (2004)

Kalapács.János (1990): A döntés iskolája.. OPI, Budapest.

Németh Ágnes és mtsai (2010): *Serdülőkorú fiatalok egészsége és életmódja*. Az Iskoláskorú gyermekek egészségmagatartása című, az Egészségügyi Világszervezettel együttműködésben zajló nemzetközi kutatás 2010. évi felméréséről készült nemzeti jelentés.

Rókusfalvy Pál (1980): *A sporttevékenység regulációs felfogása*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Szabó Andrea és Bauer Béla (2008): *Ifjúsági gyorsjelentés*. Szociálpolitikai és Munkaügyi Intézet, Budapest.

A gyermek kultusza és a málenkij robot között

Faragó László és *Az új nevelés kérdései*¹

Az új nevelés kérdései (Faragó és Kiss, 1949) a huszadik századi magyar nyelvű pedagógiai irodalom egyik legkiemelkedőbb és legértékesebb műve, mely egészen különlegesen illeszkedik abba a történelmi korszakba, amelyben megszületett. Esetében az a szokványos kapcsolat, amely a „művet” saját „korával” fűzi egybe, komplex, drámai és sok esetben kibogozhatatlan viszonyok összességét jelenti, amelyekkel tanulmányunk egész gondolatmenetében mindvégig küzdenünk kell.

Az új nevelés kérdései Faragó László és Kiss Árpád közös műve, ami majdnem patikamérlegre tett egyensúllyal, kiegyensúlyozottsággal, egyenrangúsággal és a szerzők közötti egyenlő részesedéssel tűnik ki. A két önálló alkotó koncepciójának egysége s a két szuverén pedagógiai gondolkodó érdeklődésbeli eltéréseinek egymást kiegészítő harmóniája tudományelméleti, helyenként kreatológiai dimenziókat is ölt.

Az új nevelés kérdéseit a magyar történelem egyik kivételesen tiszta és magasztos újrakezdésének pillanatában kezdték el szerzői, és a magyar történelem egyik legkataritikusabb mélypontján fejezték be. A munka nemcsak időutazás volt, hanem sajátos és alig felismerhető „ember tragédiája” is. Szűkre szabott utazás az emberi történelem nagy emelkedései és bukásai között, mindez a gyermek és a pedagógia médiumában, amelynek hosszú távú fejlődésvonalai mindenkor a történelmi fejlődés lényegi elemei közé tartoznak.

A történelmi pillanatot a kádári konszolidációból visszapillantva 1945–1948 közötti időszaknak, más néven „koalíciós korszak”-nak nevezték, és rendszeresen igyekeztek is integrálni „szerves előtörténet”-ként. Egy érzékeny magyar film szerint ez volt „apám három boldog éve”. Bibó István nevéhez fűződik a következő sírfelirat-tervezet: „Élt három évig.” De a változatoknak ezzel még távolról sincs végük. Történt komoly törekvés a nyolcvanas évek derekán az egész nemzeti történelem egy 1944–1948 közötti korszakának bevezetésére, majd egy 1945–1949-es, a *Fordulat éve* című Rákosi-mű ösztönzésére kialakult változatra (e terminust egyébként, mint tárgyilagosnak tűnő meghatározást [!], a köznyelv is mindvégig széles körben használta). A korszak definíciós lehetőségei ezzel azonban még mindig nincsenek kimerítve; a világpolitika és a magyar párt harcok nyomvonalán még számos további belső korszakolást is el lehetne végezni, részben abból a kiindulópontból, hogy mikorra lehet érdemlegesen „visszadatálni” a már manifesztálté váló diktatúrát, illetve meddig lehet időben „előrevinni” a demokrácia értelmes fogalmát. Három év volt, de lehet, hogy nem is három, három boldog év, de lehet, hogy nem is boldog...

Az új nevelés kérdései egyike a korszak azon szellemi termékeinek, amelyeknek már pusztá léte is bizonyos irrealitást szuggérál. Hogyan volt lehetséges, hogy ez a két szerző ilyen rövid idő alatt ilyen teljesítményt hozhatott létre, különösen, ha ismerjük más irányú elfoglaltságaikat és a korszak alapvető viszonyait (a közellátástól, az inflációtól mondjuk az akkori tömegközlekedésig, amely zökkenő nélkül vezethetett akár a „malenkij robot” valamelyik változatához is)?²

A mű megszületésének ezen egészen rendkívülinek tekinthető körülményeit („a legnagyobb reményektől a legnagyobb mélypontig”) mindenképpen szem előtt kell tartanunk, hiszen a közös mű számos vonása látható módon viseli magán e genezis nyomait. Ezek a maguk konkrétságában annyira nyilvánvalóak, hogy e bevezetőben még példákat sem idézünk ennek bizonyítására, nehogy az ismétlődések láncolatába kelljen bonyolódunk. Meg kell azonban jegyeznünk, hogy *Az új nevelés kérdései* sem különbözik e kor összes jelentős szellemi termékétől abban, hogy a kor makro- és mikro-folyamataival való legszorosabb kapcsolatainak ismerete sem lehet teljes, ezek hatalmas hányada maradhat meg egy ennyire komplex műben a kényszerűen feltáratlan kapcsolatoknak.

Az új nevelés kérdései a modern magyar pedagógiai szakirodalom talán legkorszerűbb nevelésfilozófiai alapvetése, amelyet olyan szerzők végeztek el, akik a didaktikától az iskolaszervezésig, az oktatáspolitikától a nevelésszociológiáig, a pszichoanalízistől a filozófiailag releváns neveléstörténetig a legtöbb erre vonatkozó diszciplínában saját kutatásaik alapján voltak otthon. A szerves interdiszciplinaritás alig elérhető magas szintje jellemzi tehát ezt a művet, amelyet még meg is kettőz az a tény, hogy a két szerző a maga által írt részekben a saját személyére nézve is megvalósítja a tudományok szintézisét.

Amíg az egyik oldalon tehát az tűnik rendkívülinek, hogy a mágikus „három” év rendkívüli élet- és munkakörülményei között hogyan jöhetett létre ilyen szintézis, a másik oldalon elementáris erővel merül fel a kérdés arra nézve is, milyen korábbi, addig (valamilyen okból) ki nem fejezett előmunkálatok jelennek meg érett formában ebben a szintézisben. Mindenesetre a kivételes nagyságrendűnek feltételezhető (és addig nyilvánosságra nem jutó) előmunkálatok részleges magyarázatul is szolgálhatnak a kivételes „három év” alatt („Hogyan volt mindez lehetséges ilyen rövid idő alatt?”) akkumulált szellemi eredmények megértéséhez.³

Az új nevelés kérdései egy sor általános történelmi, filozófiai és pszichológiai kérdést vet fel. Nemcsak a szerzők személyes lélektanát befolyásolja ez a többszörösen is kivételes történelmi helyzet, de a mű összes fontos koncepcionális elemének aktuális beágyazódását és előre ki nem számítható értelmezhetőségét. A „mechanikus”, szimbolikusan Herbart nevével fémjelezhető pedagógia kritikája esetén joggal tételezhető fel, hogy az egyik olvasó a Horthy-rendszer pedagógiai vaskalaposságának bírálatát látja benne, miközben a jobban értesültek már a szovjet pedagógia „vörös herbartizmusá”-nak megelőlegezett pozitív felmutatását is pontosan érzékelik. Maga a nyolc osztályos iskola az egyik perspektívában az új magyar demokrácia kiteljesedése (és a Horthy-rendszer konkrét meghaladása), egy másik perspektívában a gleichschaltoló új rendszer szimpla adaptálása a magyar viszonyokra.

A világtörténelem 1945-ös újrakezdésében, az új, akkor még nem artikulálódó politikai harcok („hidegháború”) előkészületei, sőt, részben már 1946-os kirobbantása idején, *Az új nevelés kérdései* születésének pillanatában teljesen szabadnak tudott, a világtörténelmi újrakezdés motiválta politikai térben fogalmazódik meg.⁴

Az új nevelés kérdéseiben állandóan intenzíven jelen lévő nagy világtörténelmi perspektívák, korszakos távlatok tragikus árnyai nem abból nőnek ki, mintha a mű nem adna érdemleges válaszokat e millenáris kihívásokra. Éppen ellenkezőleg! E tragikus árnyak a világtörténelmi remények fokozatos elhalványulásából nőnek ki, amelyek egyre súlyosabban nehezedenek rá a mű koherens világtörténelmi optimizmusára.

Az 1945 és 1948 közötti korszakban az események nem egyszerűen gyorsak, de olyanok, ahol nem egyszer napok, sőt, órák döntenek kötelező és kényszerű változásokról és fordulatokról. Mire egy nyomtatott szöveg megjelenik, lehet, hogy már más korszak van, az eredeti intenció a maga ellentétébe fordulhat. Kinek maradhat valódi elvi vagy tudományos fenntartása valakivel szemben, aki az írás megjelenése előtt néhány nappal vesztette el a katedráját, került utcára vagy vált köztiszteletben álló integráns polgárból politikai ellenségé?⁵

A szerzők pszichológiája lényegesebb, mint a mű egyes tartalmainak gyorsan változó értelmezhetősége. A történelmi perspektíva sebes változása szinte naponta új önmeghatározásokat ír elő számukra, a legbizonytalanabb az előttük álló jövő, az egyik történelmi hullám tetején állva már egy másik, ugyanolyan erős hullám csapásával kell szembenézniük. Mi lesz az, ami megmarad az újrakezdés előtti korszakból, mi lesz, ami talán örökre elsüllyed?

A sztálini kommunizmus kelet-európai felemelkedése mindent ígért, csak azt nem, hogy Sztálin 1953-ban meghal, és ezzel a negyvenes évek végi rendszer valósága döntően megváltozik. Ezt a kivételes helyzetet görög stílusú sorsparadigmának kell neveznünk, amelyben a paradicsom és a pokol közötti állandó közlekedés összes analitikusan alig összegezhető eleme egy történet konkrét narratívumában már áttekinthetően elmesélhető lesz. A két történelmi pillanat interferenciája (amelyek közül az elsőben az egész addigi folyamat esszenciálisan belesűrűsödik) nemcsak többszörösen különleges történelmi helyzet, de egyben a mitológiai egyértelműség állapota is.

Egy rossz társadalom valósága és egy jó társadalom lehetősége testesülnek meg ebben a szembenállásban, s mint minden ilyen helyzetben, a lehetőség már eleve teljesen egyértelműnek, ha éppen már nem is eleve eldöntöttnek tűnik. A régi és az új – 1945 történelmi pillanatában tökéletes morális egyértelműséggel jelennek meg. Ez nem tévedés, ideológia vagy más jellegű optikai csalódás – ez maga a világtörténelmi perspektivizmus, amelynek hatása alól csak kivételes személyek kivételes helyzetekben képesek kivonni magukat. A pedagógia különlegesen érintett ebben a pillanatban. A múlt tragédiájában nyilvánvalóan az iskola kompromittálódott leginkább – a jó jövőben nyilvánvalóan a pedagógia fogja játszani a vezető szerepet. A teljes morális egyértelműség kora ez.⁶

Az 1945-ös nemzedék sorsparadigmájának egyik szomorú sajátossága azonban nemcsak az, hogy igen rövid ideig tart, jóllehet a kronológiai idő nem azonos a világtörténelmi tartalmakkal terhes idővel. A valódi sorsparadigma, a görög mítoszok egyik lehetősége az, ha fiatal és elkötelezett emberek két világtörténelmi paradigma között állnak, megvillan előttük még annak reménye is, hogy a régi és az új közötti vákuumban alkotó módon szóljanak bele egy új világ megteremtésének folyamatába.

Legtalálósabban ezt talán a következő jellemzés fogalmazza meg: „...nagyjából egyidősek, alig múltak negyven évesek, valamit hittek, reméltek, akartak, sokat kockáztattak érte, és amikor elérték, beteljesült az álmuk, hitük, szemük láttára, tudtukkal, vagy tehetetlen asszisztálásuk közben minden elromlott, zavarossá vált és elsősorban ellenük fordult [...] drámájuk, tragédiájuk azért iszonyú, mert nincs katarzis, nincs megnyugtató emberi erkölcsi igazságtétel. Nem harcban estek el, melyet hitükért vívtak, hanem torz

alakot öltött hitük-eszméjük, mint egy óriási gölem összezúzta őket. Őket, a létrehozó híveket elsőként [...] S ki tudja, melyik halál a gyötrelmebb, a fizikai megsemmisülés, vagy megölt lélekkel a további életre ítéltetés.” (*Sólyom*, 1988, 246. o.)

Ez a sorsparadigma tehát hozzáillesztette az egyik kivételes szinguláris sorsparadigmához a másik, azzal diametrálisan ellentétesen kivételes szinguláris világtörténelmi pillanatot, hirtelen egy másik, ezzel ellenkező morális egyértelműség pillanatát teremtve meg. A kevésbé filozofikus korszereplők számára, akik a morális egyértelműség pillanatát nyomban (és érthetően) a politika médiumában értelmezték, ez a változás talán még ennél is fantasztikusabb, hiszen a morális egyértelműség új változata pontosan az ellenkezője volt annak, amit az eredeti (és érdemileg még mindig érvényben lévő) morális egyértelműség követelt.

A görög tragédiák nemezise abból a szempontból is játékot űzött az akkori magyar társadalommal, hogy a két morális egyértelműség megváltozásának természeti katasztrófáját a világtörténelem magaslatának szintjén rendezte meg, az erre válaszoló társadalom mindeközben a háború pusztításainak nyomát takarította el, halottait gyászolta és (beleértve a svájci karórák villámgyors felajánlásait is) sokszoros kiszolgáltatottságában és kényszerpályáin a szimpla fizikai túlélésért is harcolt.

Az egész kérdéskör egyik legfontosabb problémája, hogy e világtörténelmi fordulat sokkal komplexebb, mint a kommunizmus szimpla elfogadásának vagy elutasításának vélemény szintű felfogása (jóllehet például 1989 felől visszapillantva maga ez a kérdés is félelmetes komplexitások dimenzióit villantja fel).⁷

A világtörténelmi pillanat sajátossága természetesen mind Faragót, mind Kiss Árpádot alapvetően foglalkoztatta: „Az 1945-ös esztendő olyan hatalmas fordulatot jelent nemzetünk sorsában, amelyhez foghatót keveset találunk népünk múltjában. Hazánk felszabadítása egész népünk életének olyan forradalmi jellegű átalakulását indította meg, amellyel lehetőségünk nyílik századok mulasztásait jóvátennünk és számos szerencsésebb körülmények között élő nép emberi és társadalmi fejlődését utolérni.” (223. o.) E gondolat hozzáteszi az eddig mondottakhoz minden kivételes pozitív történelmi mozzanatot magyar komponensét, az „utolérés”, a történelmi „fáziskésések” behozásának kivételes lehetőségét is. Faragó László imént idézett szövege is a holisztikus, egészre irányuló szempontok egész sorát mutatja fel, szinte már magyarázatra szorul a holisztikus mozzanatoknak ez a sora. Ha nem lengené be ezt a korfordulót a tragikum árnya, azt kellene mondanunk, hogy ennyi végső probléma ilyen izomorfiája szinte már „gyanús” jelenség. Ez a nagyságrend nemcsak egy szempontból holisztikus. Egyre többről van szó, az egész történelem korrekciójáról, a félresiklások és zsákutcák kijavításának lehetőségéről. Nemcsak az események pozitív eredője és a diagnózis, de maga a terápia is holisztikus jelleget ölt. A történelmet rendbe kell hozni, a múlt felett gyakorolt kritika azonban nem marad meg absztraktnak és általánosnak, de a körülményekhez képest maga is konkrét: „Hazánk mind a legutóbbi időkig az elsikkasztott forradalmak, az elalkudott reformok és az elvetélt jó szándékok szerencsétlen következményeit nyögte. Társadalmi fejlődésünk a feudalizmus fokán rekedt meg, s nemcsak a népi demokrácia küszöbéhez, de még a polgári demokráciához sem tudtunk elérkezni. A magyar társadalom a kiegyezés óta sajtyszerű álomvilágban és ennek megfelelően különös illuzionizmusban élt.” (224. o.)

Itt az igazi nagy lehetőség „minden megváltoztatására”, s ezt a mindent legszívesebben Arnold Gehlen (1963) fogalmával, a „kulcsattitűdök” megváltoztatásaként értelmeznénk. A nagy elvárások és a teljes újrakezdés megjelennek a múlt értékelésében is, ami újabb magyar skizofréniához vezet. Az új történelmi korszak okozta csalódások idővel természetesen megszépítik, korrektebb megvilágításba helyezik az egykori történelmi mélypontokat, de ez nem lehet a teljes és végleges álláspont, hiszen egy újabb rendszerben való csalódás nem változtathatja meg utólagosan az előző mélypont értékelését.

A népi demokrácia fogalma tautológia, de a világtörténelmi átalakulás magával sodró realizálása habozás nélkül fogadtatja el Faragóval (aki nyilván tökéletesen otthon van a politikai elmélet irodalmában) ezt a fogalmi problémát⁸, hiszen „az egyenlőségnek merőben formális fogalmából az élet tényleges valóságává kell alakulnia”, a kijelentés tehát tautológia, de van értelme, helye, szükség van rá, éppen az új helyzet ad neki új értelmet (226. o.)⁹

1945-ben az érvelés sajátos megfordítása megy végbe a magyar demokrácia iskola-rendszerének értelmezésében. Nem a demokratikus érvelést használja fel egy ideológia megvalósítása érdekében, de ideológiai harcba kezd a demokrácia új értelmezéséért: a demokráciát akarja megváltoztatni, természetesen pozitívan és fejleszteni. Mindennek célja természetesen az új iskola, ami annyira fontos, hogy érdekében a demokrácia meglévő polgári fogalmával már e kezdet kezdetén vitába kell szállni. E (közösen osztott) nézet összes logikai, de elsősorban mégis történeti-szituatív gyengéjével tisztában vagyunk (napjainkban különösen is sebesen lehetünk tisztában ezzel), mégsem kételkedhetünk abban, hogy mindketten őszintén hajoltak a demokrácia fölé, hogy annak gyengéit kiküszöböljék még az új iskola kialakítása előtt! Kiderült, hogy a demokrácia fogalma nem jelent időtlenül érvényes egyensúlyt: nemcsak a világot kell éretté tenni a demokráciára, hanem a demokrácia fogalmát is hozzá kell alakítani a megváltozott világ arculatához. A demokráciát, más szóval, konkretizálni kell. Ideális politikaelméleti alaphelyzet ez, amelynek jelentősége türelmeddik Faragó és Kiss Árpád tanulmányának nagyságrendjén is.

A helyes társadalom alapelvei, amit ebben a szövegben a „demokrácia” terminus képvisel, valamiféle „alkalmazás”, „konkretizálás” nélkül önmagukban még nem vezetnek rögtön sikerre. S amíg ezen gondolkodunk, a demokrácia válságait látva máris megjelennek a minden irányú szélsőségesek, akik már egészen más tartalmat adnak annak, hogy módosítani kell a demokrácia szabályait, és egy korrekt demokráciaelméleti megfontolásnak legfeljebb a külső elemeit építik bele a maguk érvelésébe.

„Századunk nemcsak a gyermek, hanem a szocializmus százada is”, fogalmazza meg Faragó az egész könyv szellemét is összefoglalóan (72. o.). A gyermek és a társadalom közötti összefüggés, a gyermek és a szocializmus közeli egymásra találása a jelent közvetlenül megalapozó teoretikusként tünteti fel August Bebel-t és Ellen Key-t, a századforduló nagy, de egyben már modern humanista utópiái a két világháború közötti korszakban részben közhellyé laposodtak, részben egy már többet nem is remélt civilizációs magaslat szellemi orchideáiként esztétikai karakterre tettek szert.

Az új nevelés kérdései szerzői új módon és egységben látják ezt az összefüggést. Egy klasszikus igazság aktualizálódik ezekben az években, ez lesz pedagógiájuk alapja, amit akkor is vállaltak, ha természetesen nem voltak naivak, és nem várták el feltétlenül a történelemtől, hogy ne zavarja meg az ő számukra nyújtott utópikus lehetőséget. A legmélyebb kiindulás egyben a legrealisabb is: „Mindenkinek a gyermeknek kell jelentenie tehát: ez az a követelmény, mely a gyermek századában mindinkább valósággá válik, s arra hivatott, hogy földön egykor, az igazi hatalmi átalakulás után igazi gyermekkeretet, a boldog gyermekek és a boldog gyermekektől boldogított boldog felnőttek birodalmát varázsolja elő.” (73. o.)¹⁰ S ha már „irodalmi” szövegnek olvasunk egy különleges rekonstrukció során egy pedagógiai elemzést, fel kell figyelünk arra, hogy milyen mutációban jön elő itt a „boldog” jelző, amelynek egymásutánja egy egész filozófiát és történelemszemléletet sugall. A boldogság végtelenné fokozódása és alliterációja az a magaslat, ahonnan *Az új nevelés kérdései* szerzői lezuhannak az ötvenes évek elejének valóságába...

A „boldog gyermekek és a boldog gyermekektől boldogított felnőttek boldog valóság”-nak szinte csak karnyújtásnyira lévő valósága valósággá változtatja a vágyat a szabadságra, a hitet egy új felszabadulás lehetőségében. A társadalmi, sőt, a filozófiai, ant-

ropológiai fogalmak újrendezése következik el a gyermek fogalma és eszménye körül. A társadalom felszabadítása és a gyerek felszabadítása sokszorosan áthatják egymást. E konkrét gyerekfelfogás mintegy spontánul hívja elő a szellemi képességeit a nevelés és oktatás konkrét folyamataiban szinergikusan transzponáló 'abszolút pedagógus' elméletét és cselekvési formáit.¹¹

Jegyzetek

¹Jelen szöveg a VII. Kiss Árpád konferencián megtartott *Filozófia, pszichológia, szociológia. Faragó László pedagógiájáról* című előadás részlete.

²Kiss Árpád Budapest belvárosában két ízben futott bele egy-egy felnőtt férfiakat foglalkozásszerűen gyűjtő szovjet alegység karjaiba, s mindkét esetben egy-egy minőségi karóra árán szabadult.

³Mind a két szerző addigi stúdiumainak és tudásának olyan elemei is fontos szerephez jutnak az *Új nevelés kérdéseiben*, amelyeket korábban nem publikáltak, ezért visszakövetkeztethetünk szellemi útjuk addig ismeretlen stációira is.

⁴Eleve kettős politikai térről kell beszélnünk: a legnagyobb szabadságban és a legnagyobb represszió felemelkedő árnyai között – mindez a legszorosabb kapcsolatban az egyes nevelésfilozófiai vagy oktatáspolitikai kérdésekkel, nem is beszélve arról a hatalmas rendszerváltásról, amit a maguk demokratikus módján mind Faragó László, mind Kiss Árpád is – Rákosi nélkül is – szükségesnek tartott volna.

⁵Az *Új nevelés kérdései* bibliográfiájában megfogalmazott rövid értékelések maguk is adnak halvány ízelítőt ezekből a (szorongó) meggondolásokból, jóllehet Faragó és Kiss Árpád integritása érdemileg megkérdőjelezhetetlen.

⁶Hasonló, konkrét meghatározásaiban azonban természetesen ettől különböző „morális” korszakot mutat ki Hermann István (1974), amikor a sztálinizmus megszilárdulása közepette Hitler megtámadja a

Szovjetuniót, és ezzel gyökeresen megváltoztatja az alapvető erkölcsi koordinátákat.

⁷Ki gondolna például arra az egyszerre tréfás és véresen komoly lehetőségre, hogy valaki azzal indokolja kommunistává válását, hogy az amerikai hadifogságban jobb az életkörülmények.

⁸„A népi demokrácia tautologikus fogalma arra utal, hogy már a negyedik rend jelentkezik a hatalomban és a társadalom sorsának irányításában való részese-désért.” (226. o.)

⁹Érdekes keretbe helyezi ezt, hogy 1989 után a „nép”-előtagú fogalmakban épp ezt az elemet érezték specifikusan „kommunistá”-nak.

¹⁰A hosszú Key-értelmezés természetesen igyekszik érzékeltetni a „rajongás” és az „irracionalitás” elemeit is az eredeti gondolatrendszerben, mindez mégis elsősorban az őszinte entuziazmus hitelét emeli.

¹¹„Ha valóban igaz az a tétel, amelyet a fentiekben állítottunk, nevezetesen, hogy az elnyomott dolgozó osztályok és a gyermeki életétől megfosztott gyermek felszabadulása nem véletlenül esik egybe – mint ahogy nem véletlen az, hogy Rousseau, a polgári szabadságjogok első nagy gondolkodója volt egyszermind a gyermeki szabadság gondolat apostola is –, akkor Montessorinak a fasizmus zsarnokságával szemben való nyílt kiállása is azt mutatja, hogy a modern nevelő gondolatok hirdetője és alkalmazója nem is lehet más, mint az elnyomottak szabadságáért [...] küzdő ember.” (74. o.)

Irodalomjegyzék

Faragó László és Kiss Árpád (1949): *Az új nevelés kérdései*. Egyetemi Nyomda, Budapest. Utánnyomás a Magyar Pedagógiai Gondolkodás klasszikusai 8. köteteként 1996-ban (Sorozatszerkesztő Kelemen Elemér, Köte Sándor kísérelésű tanulmányával *Gondolatok 'Az új nevelés kérdéseiről'* címmel az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum hasonló kiadványaként.

Gehlen, A. (1963): *Studien zur Anthropologie und Soziologie*. Luchterhand, Neuwied–Berlin.

Hermann István (1974): *Lukács György gondolatvilága*. Magvető, Budapest.

Sólyom Ildikó (1988): *Megtörténhetett!?* JATE Kiadó, Szeged.

Az Eötvös Collegium mint a tanári elitképzés műhelye – az 1895–1950 között felvettek személyi anyagainak elemzése

Az 1895-ben alapított neves tudósképző, az Eötvös József Collegium kitüntetett szerepet játszott a magyar középiskolai tanári professzió intézményesülésének folyamatában. Az intézmény vezetése a tudós tanár eszményét tűzte zászlajára, és ezzel egy 19. század második fele óta tartó vitát sikerült kompromisszumos megoldással lezárnia.

Egy tanári elitképző intézmény felvett tagjainak vizsgálata¹

Az 1883: XXX. tc. elfogadását követően az oktatáspolitikai eliten belül két okból kifolyólag alakult ki egyetértés, amelynek eredményeként létrejött az első vallás-és közoktatásügyi miniszterrel elnevezett tanárképző internátus. Egyrészt a 19. század utolsó harmadára tanárhiány állt elő, mivel a középiskolák számának növekedése, valamint a középiskolai tanári képzés feltételeinek szigorítása (1883: XXX. tc. 60. §) nyomán kevesebben szereztek végzettséget, mint ahány új középiskolai tanári státusz létrejött. A tanárhiányt csak fokozta, hogy a század utolsó évtizedében tömegesen nyugdíjazták azokat a tanárokat, akiket 1860-ban neveztek ki (Tóth, 1995, 13–14. o.). Másrészt a korszak oktatáspolitikai döntéshozóinak egy része úgy vélte, hogy a középiskolai tanárok kvalifikációját szükséges megemlíteni. Erre az 1883-as törvény csak annyiban tartalmazott garanciákat, amennyiben megemelte a képzési időt, illetve egy évi kötelező középiskolai tanári gyakorlatot írt elő. Az egyetem és a mellette pro forma 1899-ig függetlenül működő Középiskolai Tanárképző Intézet viszonyát érintetlenül hagyta, így az a konfliktus is feloldatlan maradt, amely a két intézet között keletkezett az eltérő képzési célok miatt (Németh, 2005, 211. o.; Garai, 2010, 196–199. o.). Az új tanárképző internátust kísérleti jelleggel² hozták létre, hogy a konszenzust övező alapítással feloldják a konfliktust, és a növendékek sajátos képzésével emeljék a középiskolai tanárképzés színvonalát.

Ennek eredményeként a Collegium működésének célja 1927-ig olyan, magasan kvalifikált középiskolai tanárok képzése volt, akik a középiskolában tevékenykedve emelhetik a magyar középiskolai oktatás színvonalát. Azonban már a collegisták első generációjának számos tagja tudományos pályára lépett, kihasználva az intézmény nyújtotta, a korabeli felsőoktatás színvonalát tekintve is páratlan lehetőségeket. Közülük pedig sokan a tudományegyetemek, illetve tudományos intézmények különböző pozícióiba emelkedtek. E csoport tagjai a későbbi generációk végzettjeit segítették a tudós

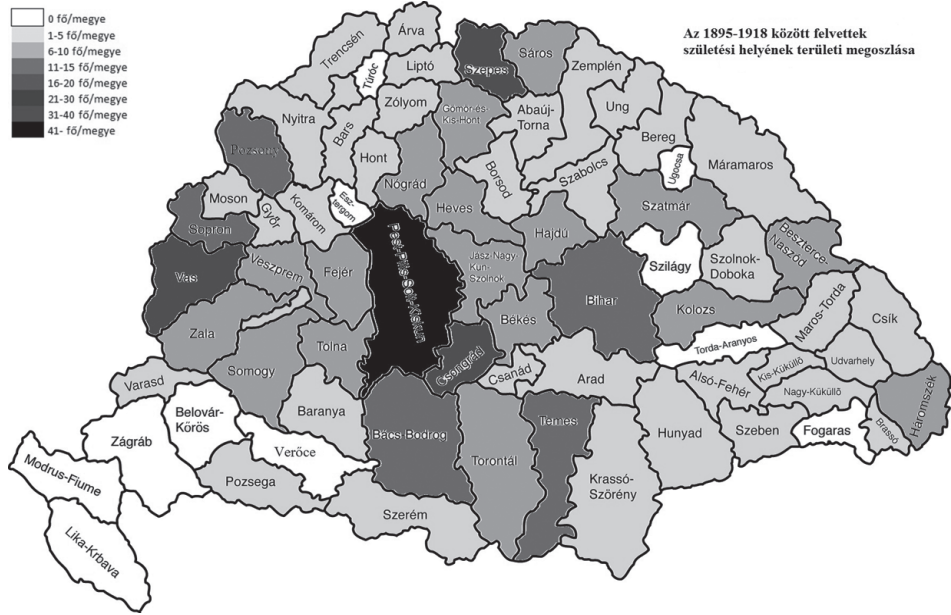
elitbe való bekerüléshez, így az 1920-as évek második felére néhány tudományterületen (klasszika-filológia, magyar nyelvészet, történettudomány) az Eötvös Collegium egykori növendékei meghatározó szerepet játszottak a hazai tudományos életben. Így 1927 után az intézmény képzési céljaiban paradigmaváltás következett be: ekkortól nyíltan a tudományos elit utánpótlására törekedtek az intézmény vezetői, akik e generáció tagjai közül kerültek ki. A korábbi közvélekedéssel ellentétben tehát a Collegium működésének korai időszakában, ahogyan arra korábban utaltam, nem a tudományos elit utánpótlása volt az elsődleges képzési cél. Ez a törekvés akkor jelent meg nyíltan, amikor e generáció tagjai a budapesti tudományegyetemen és az internátusban is vezető szerepre tettek szert. Ugyanez a megállapítás érvényes az 1948-as átalakulásra is, hiszen a megváltozott politikai viszonyok miatt Lutter Tibor és követői az Eötvös Collegiumot marxista tudós-képzővé akarták átalakítani – sikertelenül.

A képzési célokban történő paradigmaváltások azonban önmagukban nem elégségesek ahhoz, hogy a magyar tudományosságban oly fontos intézmény történetét a teljesség igényével leírják. Kosáry Domokos érvelését elfogadva, illetve azt némileg módosítva úgy vélem, hogy az Eötvös Collegium történetét az egyes collegista generációk és a köztörténet főbb csomópontjainak ötvözésével lehet áttekinteni.³ Ennek az elképzelésnek megfelelően alakítottam ki azokat az alkorszakokat, amelyek segítségével a felvettek személyi anyagát strukturáltam. A Collegium levéltárában őrzött anyagok szerint 1895–1950 között 1204 hallgató nyert felvételt az intézetbe.⁴ Jelen írás keretei között megvizsgálom az intézmény hallgatóinak területi, felekezeti megoszlását, a collegisták társadalmi státuszát a felvétel pillanatában, valamint azt, hogy a felvettek milyen arányban fejezték be sikeresen tanulmányaikat, mennyire sújtották őket az intézmény szelektív mechanizmusai. A felvettek személyi anyagának vizsgálatán keresztül megérthető, hogy milyen társadalmi jellemzőkkel bírtak a Collegium növendékei, így feltárulhat az intézet működési mechanizmusainak néhány sajátossága.

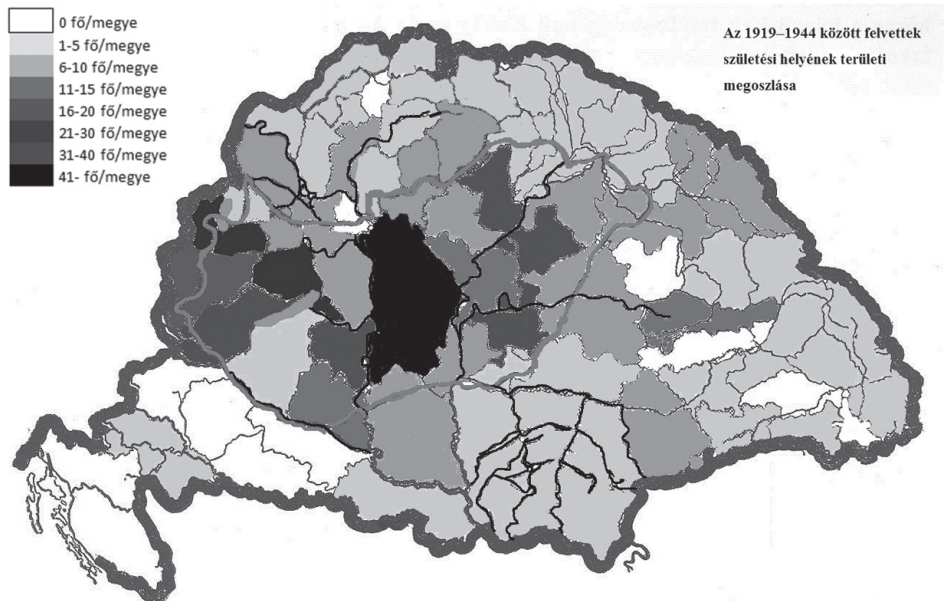
A felvettek születési helyének és középiskoláik székhelyének területi eloszlása

A felvettek születési helyük szerinti területi eloszlása kiegyenlítettnek mondható az egész ország területét figyelembe véve az 1895–1918 közötti időszakban. *Pest-Pilis-Solt-Kiskun* megye⁵ valamelyest kiemelkedett a többi megye közül, de ez nem számottevő, ha figyelembe vesszük, hogy a 19. század második felében a belső migráció az ország középső területei felé irányult, Budapest lakossága pedig 1910-re 1 millió fölé emelkedett (vesd össze: *Gyáni*, 2006, 208.). Az 1918-ig felvett collegisták 45 százaléka származott a trianoni döntés következtében később elcsatolt területekről, 44 százalékuk pedig a trianoni országrész határai közül (11 százalékukról nincs adat) (1. ábra).⁶

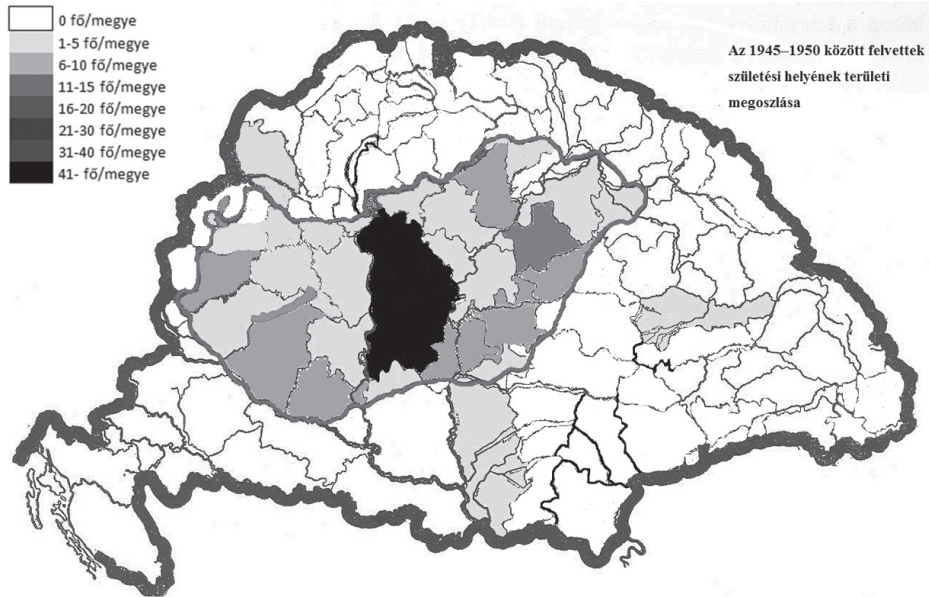
Az I. világháborút követően a területi kiegyenlítettség felborult, Pest-Pilis-Solt-Kiskun megye és ezen belül Budapest túlsúlyra tett szert (2. ábra), ami a II. világháborút követően tovább nőtt. Az elcsatolt területekről egyre kevesebben jelentkeztek és nyertek felvételt az intézménybe. A két világháború között évente átlagosan 5, míg 1945 után már csak 2 határon túl született hallgató nyert felvételt a Collegiumba (3. ábra). Ezek az adatok egyrészt magyarázhatóak a trianoni döntést követően előállt súlyos település-szerkezeti aránytalanságokkal, másrészt az utódállamok magyar kisebbségekkel szembeni represszív intézkedései nyomán egyre kevesebb határon túlnak maradt elégséges anyagi erőforrása arra, hogy az anyaországba küldje gyermekét egyetemi tanulmányok folytatására.



1. ábra. Az 1895–1919 között felvettek születési helyének területi megoszlása

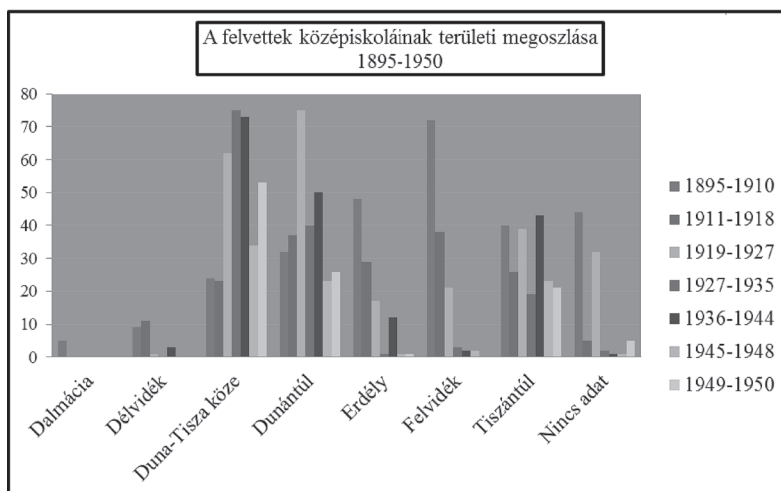


2. ábra. Az 1919–1944 között felvettek születési helyének területi megoszlása



3. ábra. Az 1945–1950 között felvettek születési helyének területi megoszlása

A területi eloszlásról alkotott képünket tovább finomíthatja a Collegiumba felvételt nyert hallgatók középiskolai tanulmányai helyének vizsgálata. A középiskolák székhelyének területi megoszlását vizsgálva kizárólag az érettségi helyét vettem figyelembe, mivel számos felvett a középiskolai tanulmányait több helyszínen végezte el. Ezek a mozgások azonban rendszerint egy kisebb régióra korlátozódtak. Csupán néhány olyan eset akad



4. ábra. A felvettek középiskoláinak területi megoszlása 1895–1950

a vizsgált levéltári anyagban, amely során az látható, hogy a felvett collegista az ország más-más részében végezte tanulmányait (4. ábra).

Az 1895–1910 közötti adatok meglehetősen megbízhatatlanok, hiszen számos felvett collegista személyi anyagából nem derül ki, hogy mely közép fokú intézményt látogatta. Az egyes régiók közül Erdély, a Felvidék és a Tiszántúl emelkedik ki. Ebben a felsorolásban meglepő Erdély kiemelkedő szerepe, hiszen Kolozsvárott 1872 óta működött egyetem. Alighanem ez az eredmény a forrásadottságokból következő torzító hatás következménye. A Felvidék előkelő helyezése a képzeletbeli dobogón protestáns iskola-hálózata miatt nem váratlan, hisz a protestánsok mobilitási stratégiájukhoz a Collegiumot kiválóan fel tudták használni, így közülük természetesen sokan jelentkeztek és felvételt is nyertek az intézménybe. A Tiszántúlon a vizsgált időszakban nem működtek egyetemek, így érthető, ha az anyagi erőforrásaikat mozgósítani képes társadalmi rétegek gyermekeit a fővárosba küldték magasabb kvalifikációt elérni.

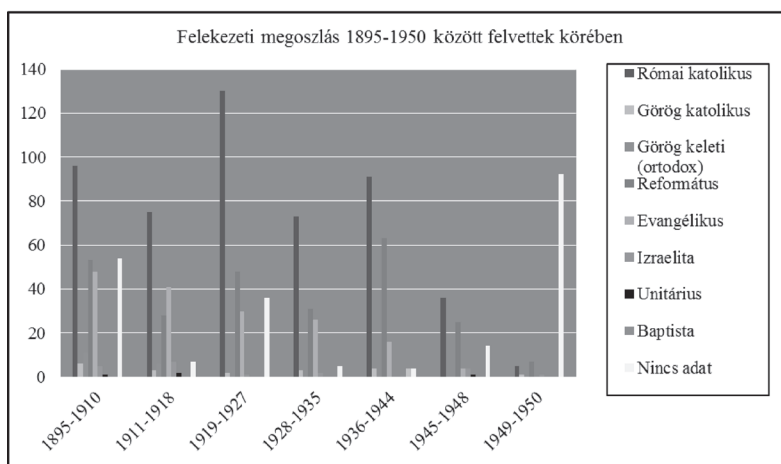
Az 1911–1919 közötti időszak valamivel átfogóbb képet nyújt arról, hogy a történeti Magyarország területén milyen módon oszlottak el a felvételt nyert collegisták középiskoláinak székhelyei. A Felvidékről érkezett a legtöbb hallgató, ezt a régiót követi Erdély, a Dunántúl, a Tiszántúl és a Duna-Tisza köze. A Tiszántúl és a Duna-Tisza köze helyezése ebben a felsorolásban két okból kifolyólag meglepő. Egyrészt 1912 után a Tiszántúlon is nyílik egyetem⁷, másrészt a Duna-Tisza közében érettségizett collegisták nagyobb része a fővárosban vagy ahhoz közel eső rendezett tanácsú városokban (Vác, Cegléd, Gödöllő) maturált. Budapest azonban mégsem vált meghatározóvá, így a népeségeloszlást figyelembe véve az ország területén a jelentkezők nagyjából egyenletesen oszlanak el. Ez valószínűleg a Collegium jelentkezési rendszerével is összefüggésben állhat, ugyanis a felvételhez szükség volt ajánlásokra, ami vagy valamely reprezentáns társadalmi előkelőség ajánlását jelentette (ez viszonylag ritka), vagy egy volt collegistáét. Így ebből az adatból az a következtetés is levonható, hogy a volt collegisták egy tekintélyes része helyezkedett el tanári pályájának kezdetén Pest-Pilis-Solt-Kiskun megyében, tehát a fővárosban vagy annak vonzáskörzetében.

Az 1920 utáni időszakban végig a Duna-Tisza közéé a vezető pozíció, benne a fővárosi maturáltak csoportja a legnagyobb. Ez magyarázható a menekültek fővárosba vagy annak környékére áramlásával és a kialakult településszerkezeti egyenlőtlenségekkel. A határon túlról érkezők aránya folyamatosan csökkent. Mellettük a Dunántúlról és a Tiszántúlról érkeztek legtöbben az intézménybe. Előbbiek esetében gyakran előfordult, hogy tanulmányaikat ugyan a pécsi Erzsébet Tudományegyetemen kezdték el, de egy-két félévet követően áthallgattak a Pázmány Péter Tudományegyetemre, ezt követően pedig kapcsolatba kerültek a Collegiummal. A Tiszántúliak esetében ez nem figyelhető meg, szinte kizárólag úgy jelentkeztek a Collegiumba, hogy sem Szegeden, sem Debrecenben nem kezdtek felsőfokú tanulmányokba. Így feltételezhető, hogy ezekről a területekről olyan társadalmi csoportok írták be gyermekeiket a budapesti tudományegyetemre és a Collegiumba, akik tudatos mobilitási stratégiával és megfelelő vagyonnal rendelkeztek a tanulmányok finanszírozásához.

A második világháborút követően a Dunántúl szerepe visszaesett, a jelentkezők közül legtöbben a fővárosban maturáltak, a Dunántúl és a Tiszántúl szerepe kiegyenlítetté vált, a határon túl maturáltak száma erőteljesen visszaesett, szinte teljesen eltűntek az intézményből.

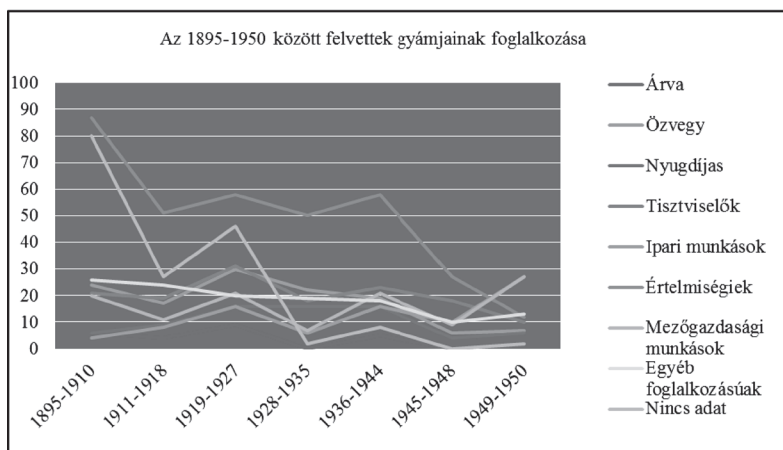
A felvettek felekezeti és társadalmi státuszának vizsgálata

Az I. világháború előtt felvettek felekezeti megoszlása nem tükröz a területi kiegyenlítettséghez hasonló, az országos arányszámokhoz illeszkedő tendenciákat (5. ábra). A római katolikusok meglehetősen alulreprezentáltak, mivel a felvett hallgatók csupán 38 százaléka vallotta magát ehhez a felekezethez tartozónak, szemben a társadalomban és a budapesti tudományegyetemen elfoglalt pozícióikkal.⁸ Ugyanez mondható el a görög katolikus és görögkeleti felekezethez tartozókkal kapcsolatban is, utóbbiakat az a néhány hallgató jelentette, akik a Naszodi Alapítványi Gimnázium biztosította ösztöndíj révén nyerhettek felvételt a Collegiumba, ők valamennyien román nemzetiségűek voltak (vesd össze: *Kövér*, 2006, 139. o.). Az együttműködés a két intézmény között 1920 után politikai okokból megszűnt. Az izraeliták száma ugyancsak alacsony, a hallgatók mindössze 3 százalékát adták, ez társadalmi arányukhoz mérten is alacsony szám, nem is szólva a tudományegyetemek bizonyos karain tapasztalható felülreprezentáltságukról (vesd össze: *Pölöskei*, 2003, 271. o.). Alighanem ez azzal magyarázható, hogy más pályákat céloztak meg mobilitási stratégiáikkal. Ezt erősíti az a tény is, hogy a felvett izraelita hallgatók közül többen pályaváltás miatt lemondtak tagságukról. Ezzel szemben mind a reformátusok (18 százalék) mind az evangélikusok (20 százalék) erőteljesen felülreprezentáltak voltak a Collegiumban, utóbbiak országos arányszámuk (7 százalék az 1910-es népszámlálás adatai szerint) majdnem háromszorosát tették ki. Erre a jelenségre egyrészt magyarázatul szolgálhat Karády Viktor (2005, 204. o.) megállapítása, amely szerint a protestáns felekezethez tartozók a legkisebb anyagi és társadalmi erőbefektetéssel a közhivatalokban keletkező pozíciókat kívánták elfoglalni. Megítélésem szerint ehhez a mobilitási stratégiához az Eötvös Collegium kiváló kiindulópontként szolgált. Másrészt a protestáns függetlenségi szellem és a felekezeti autonómia eszményeit is kiválóan szolgálhatták a Collegiumból kikerülő magasan kvalifikált tanárok, akik rendszerint végzettségük megszerzését követően visszatértek nevelő középiskolájukba. A szakválasztás ezt a megállapítást erősíti, ugyanis a protestáns felekezeti hallgatók 45 százalékának volt a vizsgált alkorszakban egyik szakja a magyar nyelv és irodalom vagy a történelem. E két tudományterület alkalmas volt a felekezeti identitás ápolására, megőrzésére.



5. ábra. Felekezeti megoszlás az 1895–1950 között felvettek körében

Az I. világháborút követően az óriási emberi és területi veszteségek miatt módosultak az Eötvös-collegisták felekezeti arányai is. A katolikusok aránya valamelyest javult (55 százalék), de ez még mindig messze elmaradt a társadalomban (63 százalék), illetve a Pázmány Péter Tudományegyetemen elfoglalt arányuktól (Gyáni, 2006, 215. o.). A görög katolikus és görögkeleti felekezet tagjai gyakorlatilag nem szerepelnek a felvettek között, akárcsak az izraeliták, akik nem csupán az eltérő mobilitási stratégia miatt nem jutottak be a Collegiumba, hanem azért sem, mert az 1920: XXV. tc. (Numerus Clausus) jelentős mértékben visszaszorította a felsőoktatásba való bejutásukat. A legnagyobb protestáns felekezet immár a reformátusoké (27 százalék) lett, de az evangélikusok (13 százalék) továbbra is társadalmi és egyetemi arányuknak több, mint kétszeresét tették ki a collegisták között (Gyáni, 2006, 215. o.). A II. világháborút követő időszak adatai jelentős mértékben torzítanak, sok collegista már az 1946-os felvételin is megtagadta a felekezeti hovatartozás megadását, 1948 után, a Collegium kommunista átalakítását követően pedig elenyésző kisebbségben maradtak azok a hallgatók, akik valamilyen formában utaltak személyi anyagukban vallásos életvitelükre. Jellemző módon 1949-re szinte mindannyiukat kizárták az intézmény tagjai közül.



6. ábra. Az 1895–1950 között felvettek gyámjainak foglalkozása

A Collegiumba felvételt nyert hallgatók társadalmi státuszának vizsgálata csak az apák foglalkozásainak áttekintésével lehetséges (6. ábra). Esetükben már a felvétel pillanatában kérdéses volt, hogy egyetemi tanulmányaik elvégzéséhez elegendő anyagi erőforrás áll-e rendelkezésükre, így jelentős részük az alapvizsgáig finánciális okokból kifolyólag lemondott tagságáról. Befejezni a képzést azok tudták, akik kiemelkedően jó tanulmányi eredménnyel rendelkeztek, vagy valamely egyház ösztöndíjában részesültek. A mezőgazdaságból élők⁹, illetve ipari munkások aránya 7 százalék, illetve 3 százalék volt, amely messze társadalmi, illetve valamelyest egyetemi számarányaik alatt maradt (vesd össze: Kövér, 2006, 78. o.).

A két világháború között az értelmiségi foglalkozású gyámok aránya tovább csökkent 29 százalékra, ami meglepő adat, hiszen az utódállamokból menekülő értelmiségiek számára a Collegium kiváló mobilizációs csatornát nyújthatott egzisztenciájuk újraépítéséhez. A tisztviselői családból származó collegisták aránya valamelyest nőtt, 13 százalékra. Jelentős mértékben emelkedett viszont az özvegyek, árvák és nyugdíjas gyámokkal rendelkezők aránya, a felvettek 22 százalékát tették ki. Ez nyilvánvalóan összefügg a világháború és a gazdasági világválság népesség szerkezetére gyakorolt hatásaival. Tanul-

mányaikat kizárólag ösztöndíjakkal vagy az ingyenes collegiumi tagság elnyerésével tudták folytatni. Előbbiből a köztisztviselői, illetve az 1937/38-as tanévtől a kormányzó nevét viselő ösztöndíjak voltak a leggyakoribbak. Utóbbi, korabeli kifejezéssel élve kedvezményes tagság elnyerésének feltételei 1927 után megszigorodtak: egyetlen elsőéves sem kaphatott ingyenes tagságot, ez csak a másodévben esedékes alapvizsga kiváló teljesítését követően vált lehetővé. A mezőgazdasági munkások aránya tovább csökkent 9 százalékra, az ipari munkásság gyermekeinek jelenléte az intézetben több, mint duplájára nőtt, a collegisták 7 százalékát tették ki. Utóbbi adat kiemelkedő, hiszen társadalmi és az egyetlen bölcsészkarán meglévő számarányukat is jelentős mértékben meghaladták, ami utóbbi intézményben még a II. világháború előestéjén is alig haladta meg az 4 százalékot (vesd össze: *Borsodi*, 2003, 310. o.).

1948-ig, Keresztury Dezső igazgatóságának időszaka alatt ugyanazok a trendek érvényesültek a felvettek körében, mint a két világháború között. A hallgatók harmadát az értelmiségi családból érkező collegisták adták, valamelyest emelkedett a köztisztviselő gyámmal rendelkezők aránya, 21 százalékra. A Collegium szélsőbaloldali átalakulása nyomán azonban a felvételi politika drasztikusan megváltozott: a felvettek 51 százalékát adták a munkás és paraszt származásúak, közülük számosan szakérettségivel¹⁰, de néhány esetben még azzal sem rendelkeztek.¹¹ Ez a módosítás még a bölcsészkaron tapasztalható adatokat is felülmúlta (50 százalék) (*Borsodi*, 2003, 336. o.). Az értelmiségi származás kifejezetten hátrányos volt a felvételi eljárás során, így az ebből a csoportból érkezők közül csak a kiemelkedő tehetségek nyerhettek felvételt, de közülük senki sem tudta elvégezni tanulmányait, ugyanis 1948–1949 folyamán valamennyiüket kirázták.

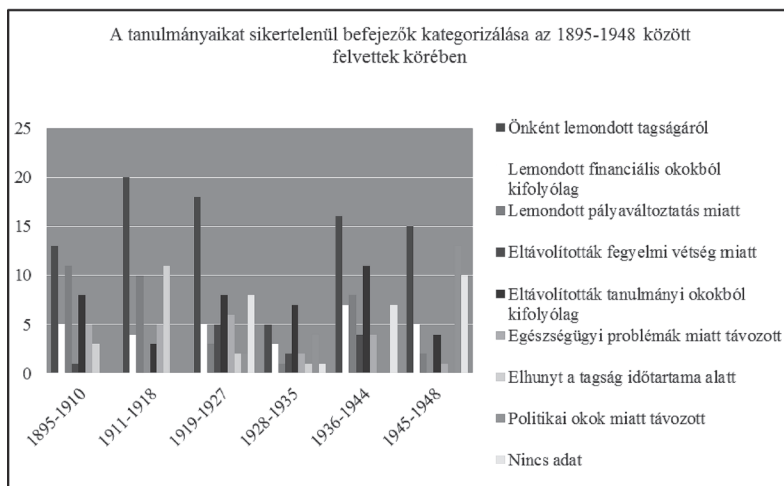
Az értelmiségiek túltreprezentáltsága a visszaemlékezésekben egyrészt magyarázható az emlékezet torzító hatásaival, másrészt pedig azzal, hogy az intézet képzési rendszeréhez sokkal sikeresebben tudtak alkalmazkodni azok a második, vagy soka-dik generációs értelmiségiek, akik megfelelő szellemi és társadalmi tőkét hoztak magukkal otthonról. Tanulmányaikat így nagyobb eséllyel fejezték be sikerrel, ezt követően pedig jobb esélyekkel pályázhattak tudományos karrier kiépítésére, mint első generációs társaik.

Valamennyi egykori collegista visszaemlékezésében közhelyszerű megállapításként jelenik meg, hogy a mindenkori felvettek többségét az értelmiségi családból származó diákok adták.

Ezzel szemben az adatok azt mutatják, hogy már az I. világháború előtt felvettek körében is csupán relatív többségben voltak (31 százalék) az értelmiségi családi háttérrel rendelkező collegisták. Ez az adat még az egyetemen tapasztalható aránytól is elmarad, ahol a hallgatók 36,8 százaléka volt 1910-ben értelmiségi származású (Gergely, 2003, 240. o.). Ugyancsak elmarad az egyetemi adatoktól a tisztviselők aránya: amíg a bölcsészkaron 14,3 százalék, ez az arány, addig a collegisták között mindössze 9 százalék; alacsony létszámuk minden bizonnyal annak tudható be, hogy e csoport tagjai elsősorban nem bölcséleti, hanem jogi pályán kívántak tanulmányokat folytatni. Ezzel szemben jelentős volt az özvegy, árva vagy nyugdíjas státuszú gyámok aránya (15 százalék).

Szelekció az Eötvös Collegiumban

A felvettek társadalmi státuszának vizsgálatához részben kapcsolódik a szelekció kérdése, hiszen a tanulmányi kiválóság mellett számos esetben a felvettek társadalmi pozíciója is szerepet játszott abban, hogy mennyire voltak sikeresek az intézet képzési rendszerének teljesítésében (7. ábra). A régi Eötvös Collegium történetének 1895–1950 közötti időszakában a szelekció átlagos mértéke 24 százalék, tehát nagyjából minden 4. felvett collegista megválni kényszerült tagságától. Természetesen az egyes időszakok között meglehetősen nagy eltérések mutatkoznak, amelyek egyrészt fakadhatnak a mindenkori intézmény vezetése által kijelölt képzési célokból, másrészt pedig az adott alkorszak politikai és társadalmi viszonyaitól. A Bartoniek Géza nevével fémjelzett időszak alatt csupán az I. világháború nyomán emelkedett meg jelentős mértékben a távozók, illetve a tanulmányaikat befejezni nem tudó hallgatók létszáma. Számosan hősi halált haltak, mások lemondtak tagságukról a harctéri szolgálatból hazatérve anyagi ellehetetlenülésük vagy pályaváltoztatási indokok miatt. Bartoniek ars poeticáját mindvégig az jellemezte, hogy lehetőség szerint a felvett hallgatókból jeles „tanfőfikát” faragjon, az eltanácsolás eszközához csak a legritkább esetben folyamodott.



7. ábra. A tanulmányaikat sikertelenül befejezők kategorizálása az 1895–1948 között felvettek körében

Az 1927-es képzési célokban történő váltást követően Gombocz Zoltán időszaka alatt a szelekció mértéke 20 százalék alá csökkent ugyan, de az adatokból jól látszik, hogy a távozók közül legtöbbször elégtelen tanulmányi eredményeik miatt voltak kénytelenek tagságuktól megválni. A neves nyelvészprofesszor tragikus hirtelenséggű halálát követően Szabó Miklós az igazgatói pozícióba kerülve következetesen tartotta magát hivatali elődje személyi politikájához, amely egy elbocsátott collegista édesanyjához írt levélből jól kirajzolódik: „Az Eötvös Collegiumba való felvétel egy megelőlegezett kitüntetés, amelynek meg kell felelni a collegiumi munka során. Ha tanulmányi szempontból az illető csak az átlagot üti meg, akkor tagsága megszüntethető.”¹² Ennek az elvnek a következetes érvényesítése eredményezte, hogy igazgatóságának időszaka alatt a felvettek több, mint harmada nem fejezte be tanulmányait. Az 1945 utáni időszakban a szelekció mértéke jelentősen megnőtt, amely elsősorban politikai okokkal magyarázható.

Keresztury Dezső 1948. júliusi lemondását követően számos collegista önként megvált tagságától, a megmaradtak jelentős részét pedig 1949-ig kizárták. A személyi állomány átalakítására jellemző adat, hogy az 1945–1948 között felvettek 60 százaléka nem fejezte be tanulmányait.

A fordulatokban és tragikus sorscsapásokban bővelkedő 20. századi magyar történelem miatt az 1949–1950-es tanévet leszámítva még két alkalommal használták korábbi időszakban az előljárók politikai indokokból szelekciós mechanizmusokat felvételre vágyó, vagy már felvett hallgatókkal szemben. 1919. március 21-ét, a Tanácsköztársaság kikiáltását követően nem csupán a magyar államiság rendült meg, hanem a Collegium is veszélybe került. Amellett, hogy tagjainak egy jelentős része hősi halált halt, vagy leszerelt katonaként visszatért a Collegiumba és szembe kellett néznie a polgári életbe való visszailleszkedés nehézségeivel, az intézmény pusztá léte is veszélybe került (*Kosáry*, 1989, 27. o.). Ráadásul 1919 áprilisában a Közoktatásügyi Népbiztosság Népjóléti Osztálya számos olyan hadviselt fiatalot helyezett el az intézményben, akiknek korábban nem volt jogviszonyuk az internátussal.¹³ Közülük tizenkilenc személy próbált meg 1919 folyamán felvételt nyerni az intézménybe, de valamennyiüket elutasították vagy gyenge tanulmányi eredményeik, vagy a proletárdiktatúra nyílt támogatása miatt.

1932. június 13-án a rendőrség hét Eötvös-collegistát állított elő kommunista összeküvésben való részvétel vádjával: Szabó Zoltánt, Szigeti Imrét, Bertók Jánost, Jákó Gézát, Mód Pétert, Schöpflin Gyulát és Stolte Istvánt (*Tombor*, 1995, 127. o.). Az első két collegista tagságát időlegesen függesztette fel Gombocz Zoltán, amíg ki nem derült, hogy csupán érdeklődtek a mozgalom iránt, de tevőlegesen nem vettek benne részt.¹⁴ Utóbbi ötöt viszont kizárták, mivel a bíróság bizonyítottan látta a cselekményben való részvételüket, és így három, illetve négy havi börtönbüntetésre ítélte őket (*Tombor*, 1995, 135.).

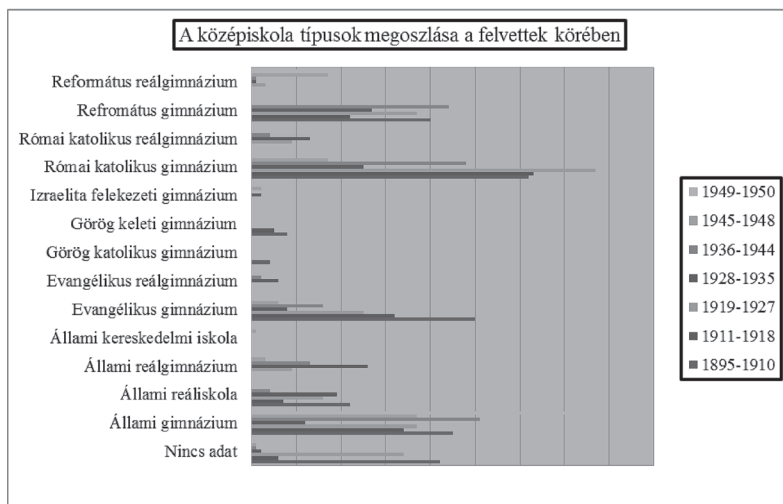
A Collegium szelekciós mechanizmusai, mint az a fentiekből is kiderülhetett, elsősorban a képzés magas színvonalát voltak hivatottak fenntartani, amely egyszersmind emelte az intézmény és a végzett tagok társadalmi presztízsét is. Politikai indokokból kizárólag rendkívüli esetekben, többnyire az ország közállapotainak drasztikus változásai nyomán zártak ki tagokat, vagy utasítottak el jelentkezőket. A collegisták abban az esetben is számíthattak tagságuk megszüntetésére, amennyiben tiltott társadalmi mozgalmakban vettek részt, vagy egyszerűen köztörvényes bűncselekményt követtek el.¹⁵

Kitekintés

Tanulmányomban egy összefoglaló munka első eredményeit prezentáltam. Az Eötvös Collegium 1895–1950 közötti történetét bemutató dolgozatban azonban az itt felsorakoztatott szempontokat újabakkal egészítem ki: alkorszakokra lebontva vizsgálom a felvettek és az elutasítottak¹⁶ szociológiai jellemzőit kiegészítve középiskoláinak típusaival, területi elhelyezkedésével, valamint a gyámok társadalmi státuszának megállapítása mellett a rang- és presztízshierarchiában elfoglalt pozícióival (*Kende és Kovács*, 2011, 99–199. alapján). Ehhez járul hozzá a tanári kar és az intézet képzési rendszerében bekövetkezett, a VKM-el, mint felettes hatósággal való viszony és az intézet belső életében történő változások áttekintése a rendelkezésre álló források alapján. Meggyőződésem szerint ezzel a struktúrával a kutató teljes körűen feltárhatja az intézet működési mechanizmusait, amelyek a 20. századi magyar történelem gyorsan és radikálisan változó viszonyaihoz próbáltak alkalmazkodni.

A II. világháború után az intézet kiútkeresését lezárandó Keresztury Dezső (VKM miniszter 1947. március 12-ig és igazgató egy személyben) javaslatára Tomasz Jenő aligazgató felterjesztéssel élt a Collegium főiskolai jellegének elismerésére 50 éves

fennállása alkalmából.¹⁷ A VKM VI., *Egyetemi és főiskolai ügyosztálya* a felterjesztést pártolta tekintettel az intézet működésének számottevő eredményeire: 1945-ig 730 fő végezte el tanulmányait a Collegiumban, közülük 115-en egyetemi, magán-, vagy főiskolai tanárok lettek, minisztériumi szolgálatban 25-en voltak, tudományos intézetekben 60 fő dolgozott, külföldi szolgálatban 18-an álltak, középfokú intézetekben 58-an töltöttek be igazgatói pozíciót. A végzett tagok többsége teljesítette *Eötvös Loránd* eredeti célkitűzését és a középfokú tanügy szolgálatába állt, így körülbelül 400-an középiskolai tanárrá váltak. A legnagyobb büszkeségre az adott okot az intézet vezetése számára, hogy a kollégisták közül 44-en emelkedtek a Magyar Tudományos Akadémia tagjainak sorába (Vö. *Lekli*, 1995, 41).¹⁸



8. ábra. A középiskola-típusok megoszlása a felvettek körében

Az Eötvös Collegium több, mint fél évszázados fennállása során kiemelkedő eredményeket ért el a tanárképzés területén, nem csupán tanárokat és tudósokat képzett, hanem gondolkodó főket. A kritikus gondolkodást és a tudományosság iránti alázatot nem tolerálta a szovjetizálást végrehajtó politikai elit 1948-at követően, így a 260/1949. (I.12.) minisztertanácsi rendelet 9. §-ával megteremtették a Collegium megszüntetésének jogi hátterét. *Az egyetem bölcsészeti és természettudományi képzés újjászervezése tárgyában* címet viselő jogszabály ugyanis megszüntette az 1924: XXVII. tc. által életre hívott, az egyetem mellett működő középiskolai tanárképző intézeteket és a középiskolai tanárvizsgáló bizottságokat, tehát kiiktatta annak a tanárképző rendszernek a struktúráját, amelynek csúcán az Eötvös Collegium állt. A Collegium személyzetének további sorsáról a VKM 1515-13/1950. VII. 1. sz. 1950. augusztus 17-én kelt rendelet döntött.¹⁸ A minisztérium alapvetően két csoportra bontotta az intézet tanári személyzetét: azokat, akiket politikailag megbízhatatlannak tartottak, rendelkezési állományba sorolták és ott tartották¹⁹, akik pedig kötődtek a Magyar Dolgozók Pártjához, vagy akiket úgynevezett társutasokként tartottak nyilván, más közoktatásügyi intézményhez vagy tudományos szervezethez helyeztek át.²⁰ Ezt követően a Collegium épületét átvette a Tanfolyamellátó Vállalat, amely egyszerű diákszállóvá degradálta a tudósképzés fellegetvőjét (*Kapitány*, 2011, 365. o.).

Jegyzetek

¹ A vizsgálatot korábbi, az Eötvös Collegium diákságának szociológiai vizsgálataival kapcsolatos tanulmányok ihlették. Kovács Tímea és Szabó Pál Tibor (1995) az intézetbe felvett hallgatók vallási, földrajzi és társadalmi hovatartozását vizsgálták a két világháború között, míg Ablonczy Balázs és ifj. Bertényi Iván (1995) a fel nem vettek körében végeztek hasonló vizsgálatokat.

² 1897-ig az intézmény ideiglenes jelleggel működött, a költségvetési törvényben sem volt külön tétel a működési költségek fedezésére. A változást a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumban (A továbbiakban VKM) alighanem az egyedi munkamódszerek folytán kiváló eredményt elérő tanulók idézhették elő. Bartoniek Géza, az intézet első igazgatója 1897-ben végleges kinevezést nyert, röviddel később Eötvös Loránd elnyerte a Középiszkolai Tanárképző Intézet igazgatóságát, amelyet átszervezett és betagolt a budapesti egyetem szervezeti keretei közé, így a tanárképzés egy új struktúrája alakult ki. (Mednyánszky Dénes Könyvtár és Levéltár [a továbbiakban MDKL.] 38. dob. 63. dossz. 70933./1896. Zsinilnszky Mihály államtitkár levele Eötvös Loránd curátornak. Budapest, 1896. jan. 19.)

³ Kosáry Domokos egy 1989-es tanulmányában kísérte meg a Collegium első három generációjának történetét megírni (*Kosáry*, 1989, 9–39. o.). Elbeszélésének időkereteit az egyes generációváltások adják, ezt a szempontot egészítettem ki a köztörténet főbb csomópontjainak és az internátus belső történetének néhány jelesebb dátumával, így jöttek létre az alábbi korszakhatárok, amelyekbe helyezve vizsgálom a felvett collegistákat: 1895–1910; 1911–1918; 1919–1927; 1928–1935; 1936–1944; 1945–1948; 1949–1950.

⁴ A felvettek személyi anyagai az MDKL. 1.dob. 1. dossz. 1.cs.–23. dob. 25. dossz. 70. cs. alatt találhatóak.

⁵ A vizsgálat során Pest-Pilis-Solt-Kiskun megye tartalmazza a fővárosi illetőségű hallgatók adatait is.

⁶ Ezúton szeretném megköszönni Oláh Nikolettának a térképek rajzolásában nyújtott segítségét.

⁷ Elképzelhető, hogy a Debreceni Egyetem működésének 1912–1919 közötti időszakában nem nyújtott valódi alternatívát a Tiszántúli régió egyetemi hallgatói számára a fővárossal szemben, tekintettel az intézet korai időszakának finansziális és emberi erőforrás tekintetében mutatkozó hiányaira. 1920-at követően viszont alighanem ez a hatás alapvetően megváltozott, hiszen addigra kialakultak az intézet zavartalan működéséhez szükséges keretek.

⁸ Ezt gyakran Eötvös Loránd curátor is kifogásolta. Egy *Schuldenbuchban*, 1899. augusztus 10-én kelt levelében azt javasolta Bartoniek Gézának, hogy F. I. helyett vegyék fel B. Gy.-t, aki katolikus. F. protestánsként feltehetően tehetősebb családból származik,

félfizetéses helyet kért, tehát öneréjéből képes lesz elvégezni az egyetemet, ellenben B.-vel, aki teljesen nincstelen. A szociális rászorultság mellett ráadásul így javulhatna az oly háttérbe szorított katolikusok aránya is (MDKL. 39. dob. 65. dossz.).

⁹ A mezőgazdaságból élők alatt az 5–10 holdas parcellákat művelő családokat, illetve az idénymunkákból élőket, valamint az uradalmi cselédeket, kiszolgáló személyzetet értem. Rendszerint ugyanis ezeknek a társadalmi csoportoknak a gyermekei jelentkeztek felvétellel a Collegiumba. Nagybirtokos családok leszármazottai egyáltalán nem és a középbirtokos paraszti családok gyermekei is csak elvétve képviseltették magukat az intézetben.

¹⁰ Például F. Gy. és J. Gy. collegisták (MDKL. 5. dob. 6. dossz. 13. cs., illetve 9. dob. 10. dossz. 25. cs.).

¹¹ Például V. L. és V. I. collegisták (MDKL. 22. dob. 22. dossz. 65. cs.)

¹² Szabó Miklós 1937. április 4-i levele özv. Gáspár Dénesnének (MDKL. 5. dob. 5. dossz. 7. cs.).

¹³ Ez V. N. K. elutasított felvételiző személyi anyagából derült ki, aki 1919. június 14-i budapesti keltezésű beadványában azért folyomodik a közoktatásügyi népbiztoshoz, hogy az intézet rendes tagjává válhasson (MDKL. 29. dob. 40. dossz.35. cs.).

¹⁴ MDKL. 19. dob. 19. dossz. 55. cs.

¹⁵ Időről időre előfordultak az intézményben lopási ügyek, 1922-ben például Bartoniek Géza azért bocsátotta el D. E. Z.-t, mert adósságait úgy próbálta meg enyhíteni, hogy a Collegiumból takarókat csempészett ki és azokat beadta zálogházakba (MDKL. 4. dob. 4. dossz. 11. cs.). Egy H. F. nevű collegista pedig a Magyar Tudományos Akadémia Könyvtárából próbált meg könyvet eltulajdonítani. Tekintettel arra, hogy ez a Collegiumban az egyik legsúlyosabb elkövethető bűntettek egyike volt, azonnali hatállyal kizárták az intézményből (MDKL. 7. dob. 8. dossz. 21. cs.).

¹⁶ 24. doboz 26. dosszié 1. csomó – 33. doboz 49. dosszié 58. csomó. A Collegiumba 1895–1950 között jelentkezett, de elutasított hallgatók személyi anyagai, 1692 fő összesen.

¹⁷ 40/1946. Tomasz Jenő felterjesztése a Collegium főiskolai jellegének elismerése végett. Budapest, 1946. február 25. Magyar Országos Levéltár (MOL) XIX-I-1-h. 112. doboz 90–3. tétel (1946–1947).

¹⁸ 12.4723/1946. IV. sz. A VKM VI. ügyosztálya az Eötvös József Collegium számára adományozandó főiskolai jelleg tárgyában. Budapest, 1946. október 28. MOL XIX-I-1-h. 112. doboz 90–3. tétel (1946–1947).

¹⁹ A tanárok között feltehetően ilyen volt Hatvani Józsefné Elrick Doris, illetve Szegő (Gyergyai) Albert, akiknek áthelyezéséről semmilyen adat nem

merült fel. Előbbi ráadásul 1950. október 15-i hatálylyal le is mondott a Collegium angol nyelvi lektorának státuszáról (MDKL. 46.dob. 84/1. dossz.).

²⁰ Ide sorolható Lutter Tibor igazgató, Fülep Lajos, Gáldi (Göbl) László, Mollay Károly és Szabó Árpád.

Utóbbi, úgy tűnik, jól informált volt az intézmény sorsát illetően, hiszen úgy helyezték át a Pázmány Péter Tudományegyetem Bölcsészeti Karára, hogy a Collegium vezetését nem informálták.

Irodalomjegyzék

Ablonczy Balázs és Bertényi Iván (1995): „Alkalmatlan. Nem ajánlom.” Az Eötvös Collegiumba fel nem vettek földrajzi és társadalmi származása a két világháború között. In: Kósa László (szerk.): *Szabadon szolgál a szellem. Tanulmányok és dokumentumok a száz esztendeje alapított Eötvös József Collegium történetéből 1895–1995*. Gift, Budapest. 69–82.

Borsodi Csaba (2003): Az egyetem a XX. század második felében 1945–2002. In: Szögi László (szerk.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 305–382.

Garai Imre (2011): A Magyar középiskolai tanári szakma kialakulása. In: Horváth László, Laczkó Krisztina és Tóth Károly (szerk.): *Lustrum. Ménesi út 11–13. Sollemnia aedificii a D.MCMXI inaugurati*. Typotex – Eötvös József Collegium, Budapest. 176–202.

Gergely András (2003): Felvirágzás és válság. A kiegyezéstől a forradalmakig 1867–1919. In: Szögi László (szerk.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 203–266.

Gyáni Gábor (2006): Magyarország társadalomtörténete a Horthy-korszakban. In: Kövér György és Gyáni Gábor (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete*. Osiris Kiadó, Budapest. 189–389.

Kapitány Adrienn (2011): Az 1950-es évek a Kollégium történetében. A diákszállóvá alakítástól a Kollégium újjászervezéséig. In: Horváth László, Laczkó Krisztina és Tóth Károly (szerk.): *Lustrum. Ménesi út 11–13. Sollemnia aedificii a D.MCMXI inaugurati*. Typotex – Eötvös József Collegium, Budapest. 365–377.

Karády Viktor (2005): *A francia egyetem Napóleontól Vichyig*. Felsőoktatási Kutatóintézet – Új Mandátum, Budapest.

Kosáry Domokos (1989): Az Eötvös Collegium történetéből. Az első évtizedek 1895–1927. In: Nagy József Zsigmond és Szijjártó István (szerk.): *Tanulmányok az Eötvös József Collegium történetéből 1895–1995*. Gift, Budapest. 13–30.

nyok az Eötvös Kollégium történetéből. Eötvös József Kollégium, Budapest. 9–40.

Kovács I. Gábor és Kende Gábor (2001): A tudáselit középiskolái. A két világháború közötti tudáselit középszintű iskoláztatása. *Korall*, 2. 3–4. sz. 170–187.

Kovács Timea és Szabó Pál Tibor (1995): Az Eötvös Collegiumba felvett hallgatók vallási, földrajzi és társadalmi hovatartozása a két világháború között. In: Kósa László (szerk.): *Szabadon szolgál a szellem. Tanulmányok és dokumentumok a száz esztendeje alapított Eötvös József Collegium történetéből 1895–1995*. Gift, Budapest. 59–68.

Kövér György (2006): Magyarország társadalomtörténete a reformkortól az első világháborúig. In: Kövér György és Gyáni Gábor (szerk.): *Magyarország társadalomtörténete*. Osiris Kiadó, Budapest. 9–186.

Lekli Béla (1995): Szemelvények a régi Eötvös Kollégium utolsó éveinek történetéhez, 1945–1950. *Levéltári Szemle*, 45. 3. sz. 37–60.

Németh András (2005): *A magyar pedagógia tudománytörténete. Nemzetközi tudományfejlődési és recepciós hatások, nemzeti sajátosságok*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Pölöskei Ferenc (2003): A budapesti Királyi Pázmány Péter Tudományegyetem 1919–1944. In: Szögi László (szerk.): *Az Eötvös Loránd Tudományegyetem története 1635–2002*. ELTE Eötvös kiadó, Budapest. 267–304.

Tombor András (1995): Az 1932-es kommunista szervezkedés a Collegiumban. In: Kósa László (szerk.): *Szabadon szolgál a szellem. Tanulmányok és dokumentumok a száz esztendeje alapított Eötvös József Collegium történetéből 1895–1995*. Gift, Budapest. 127–137.

Tóth Gábor (1995): Az Eötvös József Collegium előtörténete. In: Kósa László (szerk.): *Szabadon szolgál a szellem. Tanulmányok és dokumentumok a száz esztendeje alapított Eötvös József Collegium történetéből 1895–1995*. Gift, Budapest. 13–30.

Női identitás, poétikai identitás: francia írónők a 19–20. század fordulóján

A francia feminista irodalomkritikusok (Hélène Cixous, Julia Kristeva, Luce Irigaray) fő feladatuknak tartják, hogy a női különbözőséget a nyelvben felfedezzék. Választ keresnek arra is, mennyiben alakul ki a nőírók hatására egy új irodalmi kánon, s szükséges-e ennek tükrében irodalmi örökségünk forradalma. Véleményünk szerint a női beszéd sajátosságainak felderítéséhez ama kényes kérdést kell felvetnünk, hogy mit is értünk valójában női(es) íráson, mennyiben határozza meg a nőiség (női identitás) a férfiakétól eltérő női írásmódot (poétikai identitást).

A francia Belle Époque 1914-ig húzódó, egyaránt naivan ujjongó és mélységesen dekadens világában a női identitás súlyos válságon ment keresztül: a nő nem más akkor, mint identitásától megfosztott lény, akit személyes szabadságában korlátoznak, s akit csupán úgy tekintenek, mint a „férfi tartozékát”. A nők – és következésképpen az írónők – konfliktusokkal terhes helyzetének oka tehát elsősorban a kor társadalmi-kulturális viszonyaiban keresendő. A tanulmány során arra vagyunk kíváncsiak, miképpen íródik be ez az identitásválság magukba a női szövegekbe: a kérdésre Rachilde és Colette egy-egy elbeszélése, az 1884-ben megjelent *Monsieur Vénus* és az 1910-ben napvilágot látott *Kóborélet* elemzésével kívánunk választ adni.

A nők alsóbbrendű helyzetének megértéséhez vissza kell kanyarodnunk – röviden – az 1789-es nagy francia forradalomig, amelynek ambivalens volta szembeszökő: bár pacifista és felszabadító szándékok vezérik, a forradalom mégis arra törekszik, hogy a nőket távol tartsa a politikától, s ezáltal a társadalmi rendben a leigázottak szerepét rója rájuk. A századvégi „ideológusok” a női lélek ingatag voltát hangsúlyozzák, s a nőket labilis, szeszélyes lényeknek tartják. Cabanis és Roussel¹ úgy találják, hogy a nők ingatagsága velük született tulajdonság; Chamfort (1795)² sem vélekedik másként, amikor azt hangoztatja, hogy a nőknek „eggyel kevesebb agytekervénye és eggyel több szívrostja” van.

A kezdetekor lelkesítő forradalom egyébként igen hamar rossz közérzetet teremtett: 1791 táján az emberek általános lélekállapotát az ingatagságtól, a labilis dolgoktól való félelem s a jövő iránt érzett szorongás jellemezte. A pejoratív felhangú ingatagság, amelyet a női nem inherens vonásaként értelmeztek, később a forradalom egyik „rög-eszméjévé” vált; a labilitás ideája így nagymértékben hozzájárult a nőkről alkotott becsmérlő imázs kialakulásához, amelynek következtében a nőket tárgynak, állati lénynek tekintették.

A felvilágosodás ideológusai – Antoine Destutt de Tracyval az élen – Helvétius özvegyének Párizs környéki irodalmi szalonjában találkoztak, s hamarosan megalakították az „Auteuil-i Kör”-nek elnevezett társaságot, amely fennen hangoztatta a nők labilis

természetéből eredő veszélyeket. A fiatal Bonaparte tábornok is ebbe a körbe járt, s minden bizonnyal innen merítette materialista és antifeminista nézeteit, amelyeknek azután polgári törvénykönyvében adott hangot. E dokumentum szentesíti a nők – helyesebben a férjes asszonyok – alávetett szerepét; a felvilágosodás tehát nem felszabadítja a nőket, hanem leigázza, s ugyanezt a politikát folytatja a Restauráció (1814–1830) egyéb fejlődésre oly fogékonyan reagáló kora is.

A 19. század legjelesebb szerzői hol perbe szállnak a nők jogaiért, hol még inkább megtépázzák azokat. A tisztánlátásáról híres Balzac (1950, 719–720. o. – saját fordítás) szerint „a nő szerződés útján megvásárolható tulajdon, holmi ingóság [...]; csupán a férfi tartozéka”. Stendhal a következő frappáns mondatban fejezi ki véleményét: „Az emberiség számára minden nőnek született géniusz eleve elveszett lény”... A társadalmilag szabad, jogait gyakorló nőt Zola – híven a pozitivistá eszmerendszer nőellenes felfogásához – csak hajadonként, szüziesként, antinőként képes elképzelni, s úgy véli, a nőknek – feleségként és anyaként – csak a családon belül van létjogosultságuk. E korszak asszonyai paradox módon ragaszkodnak béklyóikhoz, s úgy vélik, ha dolgoznának, elveszítenék a hitvesként kivívott társadalmi rangot és tiszteletet. A századelő női, akiről az irodalom oly áradozva beszél, a férfi kizárólagos tulajdonát alkotják tehát.

Ilyen körülmények között nem csoda, hogy a feminista mozgalom – amelynek két áramlatát kell megkülönböztetnünk – a század elején erőre kap, s egyes területeken sikert is arat. A feminizmus első vonulata, amely a 19. század végétől 1920–1930-ig húzódik, a jogegyenlőség kivívására törekszik, oly módon, hogy a nő másságát hangoztatja. A második hullám az 1960-as évek végén lát napvilágot: a patriarkális rendszerrel élesen szembeszegülő feministák ekkor nőiségüket hangsúlyozzák, és testi, szexuális szabadságukat óhajtják kivívni. Fontos szerepet játszik ez utóbbi mozgalomban Simone de Beauvoir 1949-ben publikált *A második nem (Le Deuxième Sexe)* című írása: Beauvoir az első francia író, aki – elméleti síkon – perbe száll a nők jogaiért. Ki ne ismerné a mű vezérgondolatát – „Az ember nem születik nőnek, hanem azzá válik” –, amely rámutat arra, hogy a nők alsóbbrendűsége nem természetükben rejlik (ahogyan ezt a 18. század ideológusai gondolták), hanem az őket körülvevő társadalmi struktúrákban? A Freudot bíráló Beauvoir a női alsóbbrendűség társadalmi-lélektani okait kutatva a szociális értékrend radikális megváltoztatását követeli, annak érdekében, hogy a nők kiszabadulhassanak alárendelt tárgy-voltukból. A sokak által félreértelmezett esszé – amelyet Beauvoir egyáltalán nem szánt militáns manifesztumnak – megbotránkoztatta kora közvéleményét, a húsz évvel később megszülető feminista mozgalomra ezzel szemben döntő hatást gyakorolt.

A század hajnalán – csakúgy, mint az 1970-es években – Nyugat-Európának Amerika mutatott példát: harminchat államban jöttek ott létre szüfrazsett-egyesületek, amelyeknek hála a nők 1920-ban elnyerték a szavazójogot. Hasonló volt a helyzet Németországban és Angliában, ahol a szüfrazsettek szorosan összefogtak: a szocialista pártok ezekben az országokban programjukra is tüzték a nők politikai, gazdasági és személyes egyenlőségének kivívását. A franciák helyzete kevésbé volt szerencsés, hiszen a szocialista szándékoktól fűtött feminista mozgalom nem határolta el világosan a feminista követeléseket az emberi szabadságért folyó általános harc eszméitől.³ Franciaországban egyébként a nőmozgalmaknak szűkebb tér jutott, mint például a jóval liberálisabb angolszász országokban; Elisabeth Badinter (1986, 217. o.) francia szociológus szerint Franciaországban a köztársaság „a nők nélkül, sőt szinte azok kárára alakult meg”.

Ennek ellenére a nők társasági életben játszott szerepe korántsem volt elszomorító: a párizsi nő a századelő királynőjeként tűnt fel, s ennek hála, virágzásnak indult a női irodalom is. A társadalmi, kulturális és politikai fórumként működő számtalan irodalmi szalon jobbára nők nyitották – a leghíresebb Mme Arman de Caillavet-é volt.⁴ Politikusok – például Boulanger tábornok, Clemenceau és Poincaré –, művészek, írók gyűltek

itt össze; közülük tartozott Proust, akit az ifjú Colette a Caillavet-szalomban ismert meg, s akire az író később oly nagy hatást gyakorolt. Rachilde rue de Condé-i szalonja keddeiről híres, amelyekre a fiatal tehetségek voltak hivatalosak: Colette, Willy, Henri de Régnier és a Rachilde által felfedezett Alfred Jarry.

A legtöbb nőíró egyben feminista lapok szerkesztésében is közreműködött, amelyek közül a legjelentősebb a militáns Marguerite Durand által 1897-ben alapított *La Fronde*. A *La Vie heureuse* is figyelmet érdemel: tagjai 1904-ben egy nőkből álló bizottságot alkottak, amely évenként kiosztotta az ötezer frankos „Fémina-Vie Heureuse” irodalmi díjat. A zsűritagok között híres írónők szerepeltek, például Rachilde, Anna de Noailles, Séverine, Marcelle Tinayre és Yvonne Sarcey (ez utóbbi a bizottság elnöke). A szimbolisták irodalmi lapjaként számon tartott *Mercure de France* egyáltalán nem feminista fórum: csupán azért említjük itt meg nevét, mert „nagyasszonya” a minket érdeklő Rachilde, aki – a lap igazgatója, Alfred Vallette feleségeként – az irodalmi és szellemi élet egyik jelentős irányítója volt.

A nőírók közül Anna de Noailles *Az Ezerarcú szív* (*Le Cœur innombrable*) című verseskötetével (1901) egy csapásra híressé vált. E neoromantikus költemények a természet szeretetét és az érzelmek szabadságát éneklik; ugyanez a sajátosan női romantika fémjelzi Gérard d’Houville szerelmes verseit is. Marcelle Tinayre meggyőződéses feminista: ügyesen megszerkesztett regényeiben, például *A bűn házában* (*La Maison du péché*, 1902), a nők társadalmi és morális felszabadulásának témakörét tárja elénk. Gyp megszámlálhatatlan „mondén” regényében, amelyeket a dialógus ural, új szereplőtípust alkot: a fiatal lányét, akiben egy fiú veszett el; e figurát maga Colette fejleszti majd tovább Claudine-tól (1900) Gigiig (1944), vagyis egész életművében. A századvég írónői, Prousttal karöltve, elsőként mutatnak rá a racionalizmus művészetekben való hasztalanságára, s figyelmüket a lélek mélységei felé fordítják; nem véletlen, hogy Virginia Woolftól Nathalie Sarraute-ig a tudattalan szövevényeinek kutatása a nőírók kedvelt témájává válik.

A nőirodalom virágzása ellenére a női identitás válsága mit sem enyhült a következő évtizedben. A nő továbbra sem más, mint „identitásától megfosztott lény”, aki – amennyiben hírnévre óhajt szert tenni – kénytelen „nemet cserélni”, tehát férfivá válni (*Maugue*, 1991, 539–540. o.). Ennek magyarázata abban keresendő, hogy az egyedüli érték, az egyedül érvényes modell a korszakban a férfi-minta, így nem csoda, hogy a nőírók, ha részt is vesznek a nőmozgalomban, nem kevésbé fejezik ki iránta táplált ambivalens érzületüket, sőt – paradox módon – néha éppen a bimbózó feminizmus ellen szállnak harcba. Eközben természetesen tagadják „nőíró” voltukat, s élesen elhatárolják magukat a kékharisnyák táborától. A másságába bebörtönzött, egyéni kifejezőmódjától megfosztott írónő ilyen körülmények között csupán a férfi utánzására áhítozhat. A férfivé válás heves vágya ugyanakkor ellentmondásba kerül a nőiség kifejezésének egyre sürgetőbb igényével – innen ered a férfi mintával egyszerre azonosuló és szembeszálló nőíró társadalomban elfoglalt „szizofrén” pozíciója.

Ennek egyik megnyilvánulása a férfi írói álnevek használata – gondoljunk csak az öltönyt viselő és szivarozó George Sandra, akit egyesek a nőmozgalom „Napoleonjának” tekintenek (*Dauphiné*, 1991, 39. o.). Jól tudjuk, hogy az angol írónőket jóformán az egész 19. század folyamán végigkísérte nevük szerepeltetésének rögeszméje. Jane Austen kilétére csak halála után derült fény, regényei addig az „A Lady” rejtélyes aláírással jelentek meg. Mary Shelley *Frankensteinjét* először névtelenül adta ki, Marian Evans alias George Eliot pedig kiléte felfedése után is kényelmesebben érezte magát, mikor a férfi álnév mögé rejtözve publikált. A Brontë nővérek kezdetben szintén álnév alatt adták ki regényeiket – a Currer, Ellis és Acton Bell megjelölés saját nevük kezdőbetűit tartalmazza (Charlotte, Emily és Agnes Brontë). A koszorús poéta Robert Southey egy Charlotte Brontë-hez intézett levelében úgy véli, hogy „az irodalom nem lehet egy nő

életpályája, és ne is legyen az”. Siker és nőiség kizárta tehát egymást mind a viktoriánus korban, mind a francia századelőn.

Franciaországban a 20. század elején is divat maradt az álnév: Mme de Régnier Gérard d’Houville álnéven publikált, Marguerite Eymery (alias Rachilde) és Martel de Janville hercegnő (akit Gypként ismerünk) pedig egyenesen „nem nélküli” álneveket találtak ki maguknak.⁵ Gyp híres irodalmi szalonja egyébként a Dreyfus-ellenzéknek volt találkahe-lye, maga az író pedig az antiszemita *La Libre Parole* szerkesztésében működött közre. Gyp esetében a politikai elkötelezettség később politikai kötekedéssé vált; ez jól példázza az író leghőbb vágyát: férfivá lenni.⁶ Colette neve – amelynek látszólag semmi köze sincs a férfivá válás vágyához – is álnév: Sidonie-Gabrielle Colette 1893-ban hozzáment Henry Gauthier-Villars-hoz, a Willy álnéven ismert híres-hírhedt kritikushoz. Willy érdekessége számunkra abban rejlik, hogy a század elején valóságos „regénygyárat” működtetett: fiatal írókat (Jean de Tinan-t, Francis Carcot) – köztük feleségét – dolgoztatott „nagyüzemben”, majd a különféle írásokat összefűzte, átjavította, stilizálta és végül a saját neve alatt jelentette meg a Művet, amelynek nem volt az auktora. Colette első regényei, a *Claudine*-sorozat négy darabja is Willy aláírásával jelent meg (aki ráadásul a szerzői jogot is sokáig bitorolta). Az író – férjétől szabadulni kívánva – 1904-től Colette Willy álnéven publikált, egészen 1923-ig; a *Zsendülő vetés* megjelenésekor használta először e rövid, ám annál találhatóbb szerzői nevet: Colette.

Nem beszélhetünk hát irodalomról anélkül, hogy ne vetnénk fel a nemi identitás problémakörét; a női beszéd jellemzőinek felfedéséhez meg kell határoznunk a női identitás és a poétikai identitás közötti viszonyt. A történeti-társadalmi kontextus nőírókat érintő vetülete – tudjuk – óriási változásokon ment át a század folyamán: bár az identitás problematikája még ma is az írók érdeklődésének gyújtópontjában áll, az identitás-keresésnek nem ugyanolyan a súlya és a tétje, mint a század hajnalán volt, amikor is a nők alkotás-vágyára legtöbbször a társadalom negatív attitűdje felelt. A férfiak a nők alkotásait alsóbbrendűnek tartották, mint a sajátjukat, így nem csoda, hogy a nőírók vétkesnek érezték magukat: úgy vélték, az írásra szánt időt a férfitől (s ezen keresztül a társadalomtól) csenik el. A kifejezőmód szempontjából szövegeiket az elbeszélő formák és a nyelv kötetlenebb használata jellemzi, amelynek segítségével az írók kitágítják, olykor megszegik koruk irodalmi kánonjait. Egyesek úgy vélik, a nő az idő folyamatát másképpen éli meg, mint a férfi – ennek az a magyarázata, hogy a két nem saját testéhez és társadalmához való viszonya eltérő. A nő idő-fogalma a ciklikus egyhangúságot konnotálja, s a szakadozottság érzésének benyomását kelti: a nőregények így gyakran játszódnak üres, eseménytelen időben. A női szövegek elsősorban a lélek vívódásairól beszélnek, s ennek következtében gyakran válnak egyfajta „házas”, ám a fennálló társadalmi rendet és annak nyelvét éppen ezáltal elutasító írásmóddá.

A feminista irodalom – *A második nem* mellett – alapműveként tartja számon Virginia Woolf napjainkban is meglepő aktualitással bíró *Saját szobáját* (*A Room of One’s Own*, 1929), amelyben a szerző azt vallja, a nők alsóbbrendűsége a férfi-társadalomban elfoglalt helyzetükből fakad. A szabadságvágytól átítatott, életrajzi művekkel rokon esszé azonban nemcsak a női sors hihetetlen szellemességgel megfogalmazott elemzését nyújtja, hanem a nemek különbözőségének fel- és elismerését is sürgeti: „Ez a teremtőerő [a nők alkotóereje] nagyon különbözik a férfiak teremtőerejétől. És arra a következtetésre kell jutnunk, hogy mérhetetlen kár volna, ha gátakba ütközve elfecsérelődne, hiszen az évszázadok alatt a leghatékonyabb fegyelemre nevelődött, és nincs semmi, ami a helyébe léphessen. Mérhetetlen kár volna, ha a nők úgy írnának, mint a férfiak [...]. Nem az volna a nevelés dolga, hogy inkább a különbségeket emelje ki és erősítse, mintsem a hasonlóságokat?” (Woolf, 1986, 124. o.).

A *Saját szoba* végül a hermafrodita művész dicséretét zengi, s ezáltal a nemek békéjét és a nő önmagával való megbékélését hirdeti: „A legelső mondat, amit leírok [...] az

lesz, hogy végzetes bárkire, aki ír, ha a nemére gondol. Végzetes, ha csupán csak férfi, vagy csupán csak nő; az író nő-férfi vagy férfi-nő kell hogy legyen. [...] Létre kell jöjjön a szellemben valami együttműködés a nő és a férfi között ahhoz, hogy a teremtés műve teljes legyen. Az ellentéteknek valami nászi beteljesülésben kell megszűnniük.” (Woolf, 1986, 146–147. o.). Woolf szerint a művészet arra (is) hivatott, hogy szublimálja a nemek közötti harcot, s hogy az alkotás dicsőítésével támaszt nyújtson a „második nem” identitáskereső vívódásában.

A *Monsieur Vénus*, Rachilde (1860–1953) első jelentős regénye megjelenésekor óriási botrányt kavart, s az irodalmi közvélemény felbolydulását eredményezte. 1884-ben a belga ügyészség „erkölcstelenség” és „új bűn feltalálásának” vádjával kétévi börtönre és kétezer frank bírságra ítélte az írónőt. A második kiadás elé (1889) ellenben maga az akadémikus Maurice Barrès írt előszót, s elismerően vélekedett a regényről, amelyet „különlegesen perverz”, csodálatos remekműnek tartott.

A századvég dekadens életérzését idéző Rachilde, akit egyenesen a „Dekadensek királynőjeként” tartanak számon, sohasem sorolta magát a feministák közé, névjegykártyáján mégis a „Rachilde – férfiíró” elnevezés állt. Ha el is határolta magát a feminista mozgalomtól⁷, regényeiben a nők szabadságának, ezen belül a testi szabadságnak a témakörét veti fel, s teszi ezt a hagyományostól teljesen eltérő módon. Gyakran meghökkentő történetei szinte kivétel nélkül a szerelem bukásáról szólnak: Rachilde úgy hiszi, soha emberfia meg nem ismerheti a szerelem – az abszurdal játszó hatalom – igazi természetét. Elbeszélései megannyi variációk a szerelmi érzés furcsaságaira; szövegeiből könnyen készíthetnénk „egy perverzításról szóló tankönyvet” (Baronian, 1991, 46. o.). A *De Sade márkinő* a szadizmust, *A nőstény állat* a szodómiát, *A szerelem tornya* a nekrofilíát⁸, a *Monsieur Vénus* pedig – többek között – a fetisizmust helyezi előtérbe, hogy csak a legfőbb „bűnököt” említsük. Maga a szerelmi vágy egyébként nem egyedüli témája a történeteknek, helyesebben szólva a szerelem a szereplők különös, beteges válságának előidézője.

A *Monsieur Vénus* históriáját a szimbolista álomirodalom közkedvelt, mitikus androgün figurája ihleti, melynek segítségével az írónő összevegyíti a férfi és a női princípiumot: a regény a nemek közötti szerepcseré történetét beszéli el.

A címadó név a hősnőre, a dúsgazdag Raoule de Vénérande-ra utal, aki „feleségül veszi” Jacques Silvert-t, a szegény virágárust. Raoule az uralkodni vágyó férfi szerepét ölti magára, míg Jacques sorsa a leigázott asszonyé: „Különös életet kezdett Raoule de Vénérande, attól a pillanattól fogva, hogy Jacques Silvert, férfierejét feledve, Raoule birtokává, egyszerű tárggyá vált [...]. Hiszen Jacques Raoule-t valóságos asszonyi szívvel szerette. Azért szerette [...], mert Raoule uralkodott felette” (Rachilde, 1977, 107. o. – saját fordítás). Az elbeszélés felfedi a nemek szerepcseréjének lehetetlenségét; Raoule csak szeretne férfi lenni, ám valójában nem válhat azzá: „Raoule, hát mégsem vagy

Rachilde és Colette páratlan irodalmi jelenségként tűnnek fel; mindketten túllépnek az emberi lét és a női írásmód megszokott normáin, mivel tagadják, felborítják a nemi hierarchiában fennálló viszonyokat. Rachilde egyazon motívumot ismételtető elbeszélései – híven az írónő nem nélküli álnevéhez – a nemek tagadását teszik központi kérdéssé, a látszólag ugyan-csak ismétlődő tematikájú Colette-regények pedig – többek között – a nő társadalmi felszabadításának útjait fürkészik.

férfi? Hát nem tudsz férfivá lenni?” (198. o.) – kiáltja Jacques első szerelmes éjszakájuk tetőfokán. Jacques persze maga sem képes nővé változni, s e képtelenség halálát okozza majd a regény igen fordulatos végkifejletében. Jacques halála után a hősnő konfliktusa szinte az abszurdba csap át; egyszerre férfi és nő, helyesebben egyik sem. Raoule nemétől megfosztott lényvé válik, s imádata tárgya egy – a szerelmese testének mintájára készített – viaszszobor: „Éjszakánként hol egy gyászruhás nő, hol egy feketébe öltözött fiatalember nyitott be a szobába. Az alak letérdelt az ágy mellé, s miután hosszasan szemlélte a viaszfigura csodálatos testét, átölelte a bábút, s ajkon csókolta” (227–228. o.).

E szexuális szerepcsere a nemek lerombolásához vezet; a testi tökély, a nemi teljesség álma tehát a nembeliség tagadásába csap át, s felborítja a szereplők testi és lelki nyugalomát. A Rachilde-hősök teste nem nélküli, neutrális, negatív, félelmesen formátlan közeg; öröm helyett szenvedést visz a szereplők életébe. A „nem-vágy” kifejeződése ugyanakkor az elvágyódás óhaját rejtí magában, így a nembeliséget, a való világot, s ezáltal a fennálló társadalmi rendet tagadó *Monsieur Vénus* szabadulásheregénynek olvasandó, amelyből kiviláglik a realista-naturalista törekvésekkel szembehelezkedő dekadens-női beszéd nyugtalanító ambivalenciája: „a másság beszéde ez, amelyben a játék győzedelmeskedik” (*Besnard-Coursodon*, 1984, 127. o.).

A témaválasztás merészsége s a beszédmód olykor hagyománynak ellentmondó technikája folytán Rachilde a modern szerzők sorába áll, bár e modernségnek nem az első regény a záloga: a *Monsieur Vénus* klasszikus felépítésű elbeszélés, bármennyire is meghökkentő a cselekménye. Késői írásai ezzel szemben felborítják a megszokott narratív formákat, anélkül, hogy Rachilde gyökeresen át kívánta volna formálni a regény szerkezetét.⁹

Colette (1873–1954) Franciaországban sohasem tartozott a keveset emlegetett írók közé. Első négy regénye, a *Claudine*-sorozat, már megjelenésekor (1900) óriási sikert aratott¹⁰: a főhős, a szabadgondolkodású, szemérmesen perverz kamaszlány figurája a publikum számára valóságos fogalomává vált; a század eleji kritika a regények szokatlan, őszinte hangvételét, újító szándékát dicsérte. Művei körül a harmincas évekig mégis egyfajta kritikai bizonytalanság uralkodott: többen a női lélek felszabadítóját, az emancipáció megtestesítőjét üdvözölték benne, mások felszínes, könnyű fajsúlyú írónak tartották.

A harmincas éveket követően a Colette-ről szóló irodalom fellendült, és a szerző halála után virágzásnak indult. Életének utolsó két évtizedében az író az irodalmi életben is eminens szerephez jutott: 1936-ban a Belga Királyi Akadémia tagjává választotta, 1945-ben a Goncourt Társaságban – amelynek később elnöke lett – Sacha Guitry helyébe lépett.¹¹ 1953-ban megkapta a Becsületrend főtiszti rangját, s halálakor, 1954-ben a nemzet halottjaként temették el.

Napjainkban a Colette-irodalom felfelé ívelése töretlennek látszik, e felduzzadt kritika tanulmányai között azonban kevés olyan akad, amely a szerzőt irodalmi irányzatokhoz próbálja kötni, s teszi ezt joggal: a regények „besorolási nehézsége” szembeűnő, s nem könnyű meghatározni az írások műfaját sem. E műfaji bizonytalanságot különösen jól mutatja a *Kóborélet* című elbeszélés, amelyet maga Colette „regényféleségnek” aposztrofál.

Az író szerepe a saját hangját és kifejezési eszközeit kereső 20. századi regény műfaji megújításában jelentős. Elbeszélései, amelyeket egyaránt jellemez az írásmód folytonossága és töredezettség, a tradíció és a modernitás küszöbén foglalnak helyet: bár megőrzi a hagyományos formákat, mégis megújítja azok mélystruktúráját, átváltoztatja materiájuk addig inherens jellemzőit.

Írásai két nagy, egymással összefüggő tematikus csoportba rendeződnek: a szorosabb értelemben vett „fikciók” – *Kóborélet*, *Mitsou*, *Zsendülő vetés*, *A macska*, *Gigi* – a szerelem problémakörét helyezik előtérbe, az önéletrajzi jellegű művek pedig – például a *Claudine háza* – a gyermekkor témáját dolgozzák fel.¹² A fikciók központi motívuma a szereplőpárok szerelmi kapcsolatának elkerülhetetlen bukása: a szerelem a colette-i

regényvilágban elválaszthatatlan a szenvedéstől, s legtöbb esetben veszélyezteti a hősök identitását. A szerelem bukásának szinte rögeszmeszerűen visszatérő motívuma a valóság egyes dimenzióinak kiiktatásához vezet: a társadalmi-történeti és ideológiai háttér csak jelzészzerű értéket nyer, s szerepe a hősök sorsának alakulásában jobbra másodlagos. Colette univerzumának szűkössége ugyanakkor roppant változatosságot rejt magában – innen ered elbeszéléseinek kettős aspektusa: látszólagos egyhangúsága és végtelen sokfélesége. A szerelem egyébként – csakúgy, mint Rachilde-nál – nem feltétlenül központi tétje az írásoknak: gyakran csak ürügy a szereplők egzisztenciális és lélektani dilemmáinak felvetéséhez – ez az eljárás jellemzi az első „igazi” regényt, a *Kóboréletet*.

A *Kóborélet* Renée Néré függetlensége kivívásának története, s e küzdelem szükségképpen a hősnő magányába torkollik. A regény három nagy részből áll: az első a pantomimszínész és táncosnő Renée lelki válságáról szól, aki – bár keményen szenved a magánytól – képtelen elvált férje, Adolphe Taillandy zaklató emlékeitől szabadulni. A második rész Maxime Dufferein-Chautel (egyik színdarabjának lelkes nézője) iránt érzett szerelme születésének történetét beszéli el; a harmadik (levélformában írott) rész felépítése az elsőéhez hasonló, a cselekmény ezúttal a férfi visszautasításához vezet.

A *Kóborélet* 1910-ben – huszonhat évvel a *Monsieur Vénus* után – jelent meg; az írónő éppen ekkor vált külön első férjétől, Willy-től. A *Kóborélet* – akárcsak a *Monsieur Vénus* – szabadulásregény, Renée önmagára eszmélésének könyve, amelyben számtalan önéletrajzi vonatkozást lelhetünk fel – a hősnő „mintája” kétségkívül maga Colette (Taillandyé pedig Willy). A mű egyik jellegzetessége számtalan tükör s – ebből fakadóan – ezeryi tükörkép szerepeltetése, amelyek lényeges funkciót kapnak a hősnő identitáskeresésében.¹³ Renée, mert szüntelen tükörképét szemléli, önmagára lel, majd képes lesz arra, hogy sorsát kézbe vegye. A hősnő ellenfele, s egyben tisztánlátó mása, a „kikent-kifent tanácsadó” már az első lapon felbukkan, s hamarosan a segítőtárs szerepét ölti fel: „Ha nem ütöm fel a sminkes asztalon levő könyvet [...], egyedül maradok saját magammal, azzal a kikent-kifent tanácsadóval, aki a tükör túloldaláról néz rám, és a szeme oly mély a zsíros lila festéktől tapadó szemhéj alatt. Arccsontja felett a bőr élénkpiros, mint a lángvirág a kertekben, sötétvörös rúzsos ajka csillog, mintha lakkozva lenne... Hosszasan néz rám, tudom, hogy beszélni fog...” (Colette, 1972, 7. o.).

A szöveg harmadik része néhány, narratív szempontból döntő fontosságú levelet tartalmaz; Renée metamorfózisa az episztoláris részben megy végbe, itt ébred rá csillapíthatatlan szabadságvágyára. E harmadik rész tizenkét levelet foglal magába, amelyek közül tizenegy Renée tollából származik; Max, akinek nézőpontja és hangja ritkán kerül előtérbe, csupán egy levéltöredék (és három fragmentum) szülője. A *Kóborélet* levélformája rendhagyó tehát: nem a szereplők közötti kommunikációt szolgálja, hanem a Maxszal szembeni távolságtartást. Renée, hogy identitását meglelje, kívülről szemléli saját magát s a világot – a tükörképek és a levelek e distanciateremtő szándék szolgálatában állnak. Max csak akkor tűnik fel a szövegben, amikor Renée tekintete felé irányul: az olvasó szemében sem lesz más, mint aminek a hősnő véli – akadály.

A levélírás a regény végén a szerető helyébe lép, mintegy helyettesíti a férfit: Renée azért képes elhagyni Maxot, mert cserébe az írás varázsos hatalmát kapja. A *Kóborélet* legszebb győzelmét így kétségkívül a szó újra megtalálása adja¹⁴: „Mennyi ideig tartott, hogy első ízben elfelejtettem Maxot?... Igen, elfelejtettem, mintha soha nem ismertem volna a tekintetét, sem a csókjait, mintha életemnek legparancsolóbb gondja az volna, hogy szavakat keressek, szavakat, kifejezni a nap sárga színét, a tenger kékjét és a kikrisztályosodott só fehér szilánkjai csillogását... [...] És pontosan ekkor suttogta fülembé egy ravaszul kérdező hang: »És ha valóban semmi más nem sürgős, csak ez? Ha ezen kívül minden csak por és hamu?...«” (Colette, 1972, 147. o.).

A szerelem bukását unos-untalan ismételtető Colette-regények mégsem pesszimista írások, hiszen a hősnők magányosan és szenvedve is megőrzik belső harmóniájukat.

A férfinők ezzel szemben vértelen, gyenge, cselekvésre képtelen figurák, akik válságukból gyakran csak a halálban találnak kiutat. Colette újító szándéka többek között a hagyományos látásmód felborításában rejlik: a pozitív jellemvonásokkal felruházott nő szereplő elutasítja az ellenséges maskulin világképet, s egy olyan univerzum alanyává válik, amelyben a férfi, hatalmától megfosztva, csak a passzív és alárendelt tárgy szerepét töltheti be.

Rachilde és Colette elbeszéléseibe nemcsak beleíródik a női identitás válsága, hanem az írónők – anélkül, hogy harcos feministák lettek volna – oldani kívánják a női lét gyötrő dilemmáit: mindketten megpróbálják áthágni a férfi beszéd szabályait, s ennek érdekében a test, a szexualitás és a fennálló rend értékeinek újraírására, újragondolására törekednek. E szándék megvalósításához az írónők eltérő tematikus utakat választanak: míg Rachilde-ot a nemek lerombolása foglalkoztatja, Colette sohasem vonja kérdőre a nemiség fogalmát. Rachilde írásaiban egymással perlekedő asszonyi és férfiúi szerepeit próbálja összebékíteni, elbeszéléseit így „ördögűző”, öngazoló szándék vezérli. Colette „bölcssége” – amelyet a szerzői név „útvonala” (is) tükröz – distanciaterepítő erejében rejlik, amely nemcsak narratív eljárás, hanem életszükséglet, létforma, az olvasóhoz intézett felhívás: annak óhaja, hogy a létet emberarcúvá varázsoljuk.

Rachilde és Colette regényei jól példázzák a nő társadalmi felszabadításának egyes útjait, ezzel párhuzamosan pedig felfedik egy sajátos női diskurzus viszonylag jól körvonalazható jellemzőit. A szerzők munkássága egyszerre fémjelzi tehát a feminizmus és a feminitás irodalmi megvalósulását.

Jegyzetek

¹ Mindkettő orvos és filozófus, akik az ún. „lélektani materializmus” akkor igen népszerű irányvonalát képviselték.

² Akit főként maximáiról és anekdotáiról ismerünk.

³ E felfogással szállt szembe néhány francia feminista, például Marguerite Durand, a nőmozgalom egyik vezére, Nelly Roussel és Madeleine Peletier.

⁴ Mme de Caillavet Anatole France hírhedt kedvese volt.

⁵ Mindez szoros összefüggésben áll a századvég androgün álmával. A Rachilde név egy 16. századi svéd nemesember neve, akivel az írónő egy spirítiszta széánsz alkalmával vélt kapcsolatba lépni.

⁶ Az ekkor írott ügyetlen „antiszemita” regények csorbát ejtenek a könnyed „mondén” regényeken.

⁷ Lásd a *Miért nem vagyok feminista* (*Pourquoi je ne suis pas féministe*) című írását (Rachilde, 1928), amelyben a második nem iránti fenntartásainak hangsúlyozása mellett mégiscsak perbe szállt a nők jogaiért.

⁸ *La Marquise de Sade* (Rachilde, 1887); *L'Animale* (Rachilde, 1893); *La Tour d'amour* (Rachilde, 1899).

⁹ Jó példák erre *Az Istenasszony* (*La Femme Dieu*) (Rachilde, 1934) és *Az ismeretlen lány* (*La Fille inconnue*) (Rachilde, 1938) című regények.

¹⁰ Lásd: *Claudine az iskolában* (*Claudine à l'école*) (Colette, 1900); *Claudine Párizsban* (*Claudine à Paris*) (Colette, 1901); *Claudine házasságban* (*Claudine en ménage*) (Colette, 1902); *Claudine elmegy* (*Claudine s'en va*) (Colette, 1903).

¹¹ Colette a Goncourt Társaság első női tagja.

¹² *La Vagabonde* (Colette, 1910); *Mitsou, ou comment l'esprit vient aux filles* (Colette, 1919); *Le Blé en herbe* (Colette, 1923); *La Chatte* (Colette, 1933); *Gigi* (Colette, 1944); *La maison de Claudine* (Colette, 1922).

¹³ Renée Néré vezeték- és keresztnéve – a betűk felcserélése folytán – egymás tükörképei.

¹⁴ A regény elején megtudjuk, Renée – házassága alatt – sikeres írónő volt, majd válása után felhagyott e mesterséggel.

Irodalomjegyzék

- Badinter, E. (1986): *L'un est l'autre*. Odile Jacob, Paris.
- Balzac, H. de (1950): La Physiologie du mariage. In: uő: *La Comédie humaine*. Gallimard, Paris.
- Baronian, J.-B. (1991): „Rachilde ou l'amour monstre”. *Magazine littéraire*, 288. sz. 42–46.
- Beauvoir, S. de (1949): *Le Deuxième Sexe*. Gallimard, Paris.
- Besnard-Coursodon, M. (1984): „Monsieur Vénus et Madame Adonis: sexe et discours”. *Littérature*, 54. sz. 121–127.
- Chamfort, N. de (1795): *Maximes et pensées, caractères et anecdotes*. Les Éditions G. Grès & C^{ie}.
- Colette (1972): Kóborélet. In: uő: *Kóborélet és más kisregények*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Dauphiné, C. (1991): *Rachilde*. Mercure de France, Paris.
- Maugue, A. (1991): „L'Eve nouvelle et le vieil Adam. Identités sexuelles en crise”. In: Duby, G. és Perrot, M.: *Histoire des femmes*, 4. *Le XIX^e siècle*. Plon, Paris. 527–543.
- Rachilde (1887): *La Marquise de Sade*. Monnier, Paris.
- Rachilde (1893): *L'Animale*. Simonis Empis, Paris.
- Rachilde (1899): *La Tour d'amour*. Mercure de France, Paris.
- Rachilde (1928): *Pourquoi je ne suis pas féministe*. Éditions de France, Paris.
- Rachilde (1934): *La Femme Dieu*. Ferenczi, Paris.
- Rachilde (1938): *La Fille inconnue*. Éd. Baudinière, Paris.
- Rachilde (1977): *Monsieur Vénus*. Flammarion, Paris.
- Woolf, V. (1986): *Saját szoba*. Európa Könyvkiadó, Budapest.

Johannes Nider

A boszorkányok szemfényvesztései

202 oldal, 2890 Ft

ISBN 978 963 693 469 9

Johannes Nider (1380-1438) Domonkos-rendi szerzetes fő műve, az 1436 körül befejezett *Formicarius*, azaz Hangyász című teológiai munka volt, amely arra a kérdésre adott választ, hogy miként különböztethetjük meg a valóságot az illúziótól, a tényeket az ördög szemfényvesztéseitől. A Hangyász ötödik fejezetében a szerző Európában elsőként ír részletesen a boszorkányok tevékenységéről. Nider sugallja először a világirodalomban, hogy a boszorkányok egy titokzatos, szervezett, sátáni szekta tagjai, ám valószínűleg ő a felelős azért is, hogy a 16–17. századi boszorkányüldözések áldozataul sokkal nagyobb számban estek nők, mint férfiak. Nider munkáját a 15–17. század valamennyi fontos démonológusa idézi. E népszerűsége részben annak köszönhető, hogy az általa elmesélt rémisztő boszorkány-történetek gyakran mint novellák, irodalmi alkotások is megállják helyüket, akár az önmagát egérré változtató boszorkánymesterről, akár Szent Johannáról és német kollegináiról, akár a teknőjében boszorkányszombatra röpködő bolond öregasszonyról, akár pedig az első magyar ateistáról essék szó. Adatgazdagságán, érdekességén túl ezek a remek történetek teszik ma is szórakoztató olvasnivalóvá ezt a könyvet.



Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek összefüggése a nyelvtudással és a nyelvtanulási motivációval

Tanulmányunkban azt járjuk körbe, hogy a diákok mindennapi angol nyelvű tevékenységei milyen kapcsolatban állnak az iskolában mérhető nyelvtudásukkal és a nyelv iránti motivációjukkal. Az angol nyelvű internetes oldalak, számítógépes játékok, zenék és filmek hatását vizsgáljuk, mert úgy gondoljuk, hogy ezek részei a diákok életének. Feltételezzük, ha a kedvelt hétköznapi tevékenységeket bevonjuk a nyelvtanításba, akkor a diákok még közelebb kerülhetnek az angol nyelvhez, illetve az angol nyelv beszélőinek kultúrájához, és a pozitív attitűdök révén sikeresebb nyelvtanulókká is válhatnak.

Empirikus kutatásunkban feltártuk a tizenegyedik évfolyamos gimnazisták iskolán kívüli nyelvhasználati szokásait és azok összefüggését a nyelvtudásukkal és nyelvtanulási motivációjukkal.

Tanulmányunkban az empirikus kutatás főbb eredményeit foglaljuk össze.

Elméleti háttér

Az oktatásban a rendszerváltás után fokozatosan átrendeződtek az idegen nyelvi preferenciák, az orosz nyelvet elsősorban a német és angol nyelv tanítása váltotta fel. Sokáig mindkét nyelv igen népszerű volt a tanulók körében, azonban az angol nyelv dominanciája mára egyértelművé vált. Az informatika, az utazás, az üzleti élet nyelve az angol, ami jelentősen hozzájárult fokozatos térnyeréséhez a német nyelvvel szemben. A diákok körében a külföldi tanulás és munkavállalás lehetősége további motiváló tényezőként hathat a nyelvtanulásra. Az Európai Unióhoz történt csatlakozásunk szintén erősítette a használható nyelvtudás jelentőségét.

A nyelvtanulási motivációra és kutatásának fontosságára hívja fel a figyelmet az a helyzetfelmérés, mely az Országos Közoktatási Intézetben készült a Kerettanterv 2001-es bevezetésének időpontjában, majd később, annak hatásáról (Nikolov és Vigh, 2012). Munkájukban Petneki tanulmányának eredményeit idézve beszámolnak az élő idegen nyelvek oktatásával kapcsolatos nehézségekről. Az OKI felmérésének keretében általános és középiskolai tanárokat kérdeztek meg arról, hogy mi számukra a három legkomolyabb nehézség a nyelvtanításban. Mindkét iskolatípusban ugyanazokat a problémákat jelölték meg az első három helyen: a kevés időt (31 százalék, 37 százalék), a tanulók érdektelenségét, a motiváció hiányát (14 százalék, 25 százalék) és a magas létszámot (12 százalék, 15 százalék). A pedagógusok véleménye szerint tehát az időtényező mellett a legfontosabb szerepe a nyelvtanulási motivációnak van. Gyakorlati szempontból is ért-

hető, hogy több hazai kutatás is igyekszik feltárni azokat a tényezőket, amelyek szerepet játszanak a diákok idegennyelv-tanulási motivációjában, hiszen ez fontos előrejelzője a nyelv sikeres elsajátításának (Csizér, Dörnyei és Németh, 2004; Józsa és Nikolov, 2005; Nikolov, 2003).

A nyelvtanulási motivációkutatás egyik úttörőjének tartják Robert Gardnert, nevéhez fűződik az úgynevezett szociálpszichológiai korszak, mely az 1950-es évek végétől egészen a kilencvenes évekig meghatározó volt az idegen nyelvi motivációról való gondolkodásban (Dörnyei, 2009). Gardner kutatásait megelőzően az általánosan elfogadott nézet az volt, hogy a nyelvtanuláshoz leginkább intelligencia és megfelelő verbális képességek kellene, az attitűdöket és a motivációt nem tartották fontosnak (Gardner, 2001). Gardner elméletében ezzel szemben megjelenik az integratív motiváció, melyben a sikeres nyelvtanulásnál a motiváció szorosan összekapcsolódik a célnyelvet beszélő csoportok iránti pozitív attitűddel, a célnyelvet beszélőkkel való kontaktussal, valamint azzal, hogy a nyelvtanuló bizonyos mértékig azonosulni tudjon a célnyelvi közösséggel. Gardner elméletében megjelenik az instrumentális (eszköz jellegű) motiváció fogalma is, mely szerint az egyén azért tanulja az idegen nyelvet, mert például magasabb fizetést vagy jobb munkát szeretne elérni (Crookes és Schmidt, 1991; Csizér, Dörnyei és Németh, 2004).

Az idegennyelv-tanulás motivációjának vizsgálatára a kilencvenes évektől irányult fokozott figyelem a hazai kutatásokban. A kilencvenes évek közepén Magyarország egy fontos nemzetközi kutatás helyszíne volt: az 1992/1993-as tanévben végezték az első átfogó magyarországi nyelvtanulási attitűdvizsgálatot reprezentatív mintán az Ottawai Egyetem kutatói, valamint Dörnyei és munkatársai (Csizér, Dörnyei és Németh, 2004; Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999). A felmérésben összesen 4765, 13–14 éves (nyolcadikos) tanuló vett részt 212 osztályból. A nagymintás vizsgálat célja annak kiderítése volt, hogy a rendszerváltás után milyen motívumok játszottak szerepet a diákok nyelvválasztásában, illetve, hogy mennyi energiát hajlandóak a nyelvtanulásra fordítani. Öt célnyelv (angol, német, francia, olasz, orosz) kedveltségét vizsgálták kérdőíves technikával. Az adatok elemzése során öt, a nyelvhez és beszélőihez köthető faktort azonosítottak:

- Integrativitás, mely az adott nyelvhez, beszélőihez és kultúrájához való viszonyulást jelenti. A faktor negatív végén azok a diákok találhatók, akik a nyelvet, beszélőit és kultúráját elutasítják, míg a pozitív végén azok, akik szeretnének azonosulni az anyanyelvi beszélőkkel.
- Instrumentalitás, mely a mindennapi életben a nyelvhasználathoz kapcsolódó jövőbeli előnyöket jelenti (például jobb állás, magasabb fizetés).
- Anyanyelvi beszélőkkel kapcsolatos attitűdök, mely az anyanyelvi beszélőkkel való találkozást, illetve a célnyelvi országba való utazás iránti vágyat jelenti.
- Kulturális érdeklődés, mely a különböző országokból származó kulturális termékek (filmek, zenék, magazinok stb.) iránti attitűdöket fejezi ki.
- Az anyanyelvi közösség vitalitása faktor azt fejezi ki, hogy a diákok mennyire tartják fontosnak és gazdagnak az adott országot.

Ezen kívül még két másik, a nyelvhez és beszélőihez nem köthető faktort is sikerült azonosítani:

- Nyelvi önbizalom, mely azt fejezi ki, hogy a diákok mennyire gondolják saját magukról, hogy könnyen el tudnak sajátítani egy idegen nyelvet.
- Milió, mely a barátok és szülők nyelvtanulási véleményét foglalja magába.

A vizsgálat eredménye azt mutatja, hogy a diákok a nyelvválasztáskor a vizsgált öt nyelv közül az angol nyelvet helyezik első helyre, ezután következik a német, a francia, az olasz és az orosz. Az angol, és ezen belül az amerikai angol, az összes azonosított faktorból az első helyen áll.

A fentebb említett kutatást Dörnyei és munkatársai kétszer ismételték meg ugyanazzal a település- és iskolamintával (*Csizér, Dörnyei és Németh, 2004; Csizér, Dörnyei és Nyilasi, 1999*), először az 1999/2000-es tanévben, 188 osztályban 3828 diákkal, melyben arra keresték a választ, hogy mennyiben változtak a nyelvtanulási attitűdök 1992 és 1999 között. A második vizsgálat 2003/2004-ben 4798 tanuló bevonásával történt. Ekkor az Európai Unióhoz való csatlakozás apropóján vizsgálták az idegennyelvi motívumokat. Mindkét esetben az első adatfelvételhez használt kérdőívet töltették ki a diákokkal.

Az eredményeik szerint az angol nyelv mindhárom felmérésben a legnépszerűbb idegen nyelv, annak ellenére, hogy a hozzá kapcsolódó motívumok erősségében – az instrumentaritást kivéve – csökkenés következett be 1993–2004 között. A vizsgált időszakban a német nyelv is megőrizte második helyét, bár szintén csökkenés figyelhető meg a kapcsolódó motívumok mindegyikében. A legkevésbé kedvelt idegen nyelv mindhárom időpontban az orosz volt.

A különböző földrajzi régiókban a nyelvek kedveltségét tekintve némi változás következett be: az angol népszerűsége Budapesten és a Duna-Tisza közén csökkent, az Észak-Dunántúlon emelkedett. A német nyelv továbbra is a Dunántúlon volt a leginkább közkedvelt, azonban az angol nyelv népszerűsége itt is megelőzte.

A vizsgálatból az is kiderült, hogy a diákok a legnagyobb erőfeszítést az angol nyelv érdekében hajlandók tenni. A német nyelv itt is második helyre került, majd a francia, olasz és orosz következett. A sorrend tehát ebből a szempontból azonos a nyelvek kedveltségi rangsorával.

Dörnyei (1994a) háromszintű modellt állított fel a nyelvtanulási motiváció általános struktúrájára. Ebben elkülöníti a nyelvi, a tanulói és a tanulási helyzet szintjeit. A legáltalánosabb szint a nyelvi szint, ahol a hangsúly azokon a motívumokon van, amelyek a nyelvtanulás különböző aspektusaihoz köthetők, mint például a célnyelv kultúrája, a célnyelv beszélői és a nyelv hasznossága. A Gardner-féle megközelítésben ez a szint úgy írható le, mint az integratív és instrumentális alrendszer. Az integratív alrendszer a tanuló idegen nyelvhez való érzelmi viszonyulásával jellemezhető, mint például a társadalmi, kulturális és etnolingvisztikai összetevők, valamint az általános érdeklődés a külföldiek és az idegen nyelvek iránt. Az instrumentális alrendszer pedig belsővé vált (internalizálódott) extrinzik motívumokból áll, melynek középpontjában a tanuló jövőre vonatkozó elképzelései vannak. A következő szint a tanulói szint, amely viszonylag állandó személyiségvonásokat foglal magába. Két fő összetevő különül el ezen a szinten: az eredményesség iránti vágy és az önbizalom. A tanulási helyzet szintjét felépítő külső és belső motívumok három csoportra oszthatók: (1) a tantárgy-specifikus összetevők a tanmenethez, a tananyaghoz, a tanulási módszerhez és a tanulási feladatokhoz köthetők; (2) a tanárra vonatkozó tényezők a tanár személyiségét, a tanítási stílust és a tanulókhöz való viszonyt foglalja magába; (3) a csoportra jellemző összetevők további elemekre bonthatók (csoportnormák, csoportkohézió, célorientáltság).

A Gardner-féle integratív-instrumentális dichotómiára épülő rendszert több empirikus kutatás is megpróbálta tágítani a kilencvenes évektől kezdve. Az egyik irányvonal az önjutalmazó (intrinrik) motiváció jelenlétét igyekszik feltárni a diákok nyelvtanulásában (*Nikolov, 2003*). Az önjutalmazó motiváció a feladatvégzés során átélt örömet jelent: maga a tevékenység az, ami motiválóan hat a tanulókra. Az önjutalmazó motiváció jelentősen befolyásolhatja a nyelvtanulás eredményességét. Azok a diákok, akik a nyelvtanulás szeretete miatt jelentkeznek nyelvi előkészítő évfolyamra, nagyobb valószínűséggel profitálnak az intenzív nyelvi képzésből, mint azok, akik más okokból, például felzárkózás céljából jelentkeznek (*Nikolov, 2007; NYEK kutatócsoport, 2005*).

A motivációkutatás másik irányvonala a motiváció időbeli változásait vizsgálja. Dörnyei és Ottó (1998) kidolgozták a nyelvtanulási motiváció folyamatmodelljét, mely szerint a motiváció nem egy statikus egység, hanem az idővel folyamatosan fejlődik és

változik. A változás mértékét befolyásolja, hogy az egyén mennyi energiát hajlandó arra fordítani, hogy elérjen egy bizonyos célt. Más-más tényezők motiválják a tanulót a cselekvés (nyelvtanulás) előtt, közben és a cselekvés befejezését követően.

Az elmúlt évtized kutatásai még ezen is túlmennek: a motivációt egyfajta dinamikus modellként jellemzik, ahol a nyelvtanulásban szerepet játszik például a tanár, a szülő és a csoport, tehát a tágabb környezet is (Nikolov, 2003). Nikolov és Józsa (2005) kutatásának eredményei szintén a Gardner-féle nyelvtanulási motiváció hiányosságára hívják fel a figyelmet, miszerint a Gardner-modellből hiányzik a visszacsatolás, a kapcsolat az elért sikerek és a motivált viselkedés között.

A motiváció alakulásában jelentős szerepe van a különböző osztálytermi folyamatoknak is, azonban ezt a területet sem igazán vizsgálták a kilencvenes évek közepéig. Ezt a hiányt először Nikolov (1995) kutatása pótolta, mely Magyarországon az eddigi egyetlen longitudinális idegennyelvi motivációkutatás volt. 6 és 14 év közötti gyermekek motivációját elemezte az angol mint idegen nyelv esetében. Arra kereste a választ, hogy miért tanulnak a gyermekek angolul, mi az, amit a legjobban szeretnek, és mi az, amit leginkább nem kedvelnek az angolórán. Továbbá, ha ők volnának a tanárok, akkor mit tennének másképp. Az eredmények azt mutatták, hogy az általános iskolás gyermekek motivációs tényezői közül a legfontosabb a tanár, a tanulási szituáció és a motiváló tevékenységek, feladatok és tananyagok. A külső motívumok (jutalmak, jegyek, dicséret) szerepét a tudás mint cél fokozatosan átveszi. Az instrumentális motívumok is megjelennek, azonban ebben az életkorban nem játszanak jelentős szerepet a nyelvtanulási motivációban. Valószínűleg azért, mert általános iskolában még nincsenek igazán tudatos célok a nyelvtanulással kapcsolatban, ezek később jelennek meg. A vizsgálatban a Gardner-féle integratív motívum jelenlétének nem találták nyomát.

Empirikus vizsgálatunk

Rövid elméleti áttekintésünk is jól mutatja, hogy a nyelvtanulási motiváció és a nyelvtudás alakulásában mennyire fontos szerepe van az osztálytermi folyamatoknak. Igen kevés empirikus adatunk van ugyanakkor arról, hogy az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek hogyan befolyásolják a nyelvi motivációt és a nyelvtudást. Ezért választottuk kutatásunk céljának a diákok angol nyelvvel kapcsolatos iskolán kívüli tevékenységeinek vizsgálatát, melyben feltárjuk a tevékenységek és a nyelvtudás, valamint az idegen nyelvi motiváció közötti kapcsolatot.

Feltételezésünk szerint a diákok között jelentős különbségek vannak abban, hogy mire használják iskolán kívül az angol nyelvet, illetve abban, hogy ezekkel a tevékenységekkel mennyi időt töltenek. Hipotézisünk, hogy ezek a tevékenységek szignifikáns kapcsolatban vannak a nyelvtudással. Ugyancsak kapcsolatot feltételezünk az iskolán kívüli idegen nyelvi tevékenységek és a nyelvtanulási motiváció között.

Minta és adatfelvétel

A felmérés lebonyolítására 2012 januárjában és márciusában került sor egy fővárosi és egy kisvárosi gimnáziumban. A felmérésben az intézmények tizenegyedik évfolyamos diákjai vettek részt, mindkét intézményben 5 nyelvi csoport. A teljes minta nagysága 119 fő volt.

A mérőeszközök

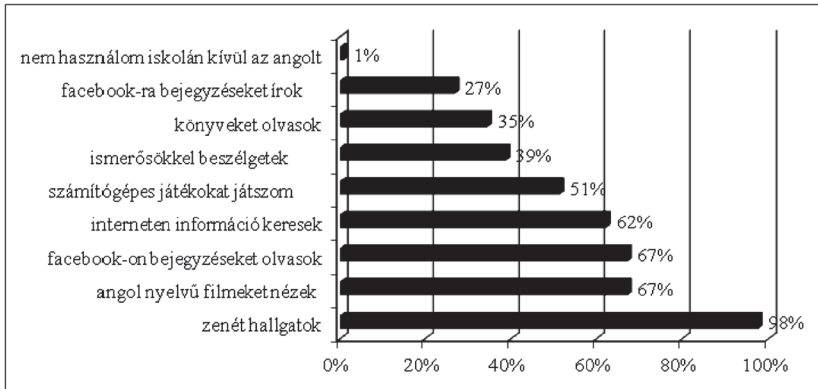
Két mérőeszközt vettünk fel a tanulókkal, egy kérdőívet és egy angol nyelvi tesztet. A kérdőív első része az angol nyelvhez kapcsolódóan gyűjt adatokat az iskolán kívüli nyelvhasználati szokásokról és nyelvtanulásról, osztályzatokról, heti óraszámról, valamint háttérváltozókról. A második rész foglalkozik azzal, hogy a tanuló mennyi időt tölt angol nyelvű tevékenységekkel: zenék hallgatásával, számítógépes játékokkal, internetes oldalakkal, illetve filmekkel. Minden esetben rákérdeztünk arra, hogy amennyiben új szavakkal, kifejezésekkel találkozik, akkor utána néz-e a jelentésüknek. A harmadik részben az angol nyelvi motivációt vizsgáltuk ötfokú Likert-skálán értékelendő állításokkal.

Az angol nyelvi teszt összeállítása jelentette a legnehezebb feladatot, mivel az előzetes információk alapján a tanulók egy része még nem érte el a középfokú nyelvtudást (B2 szintet), míg egy részük már felsőfokú nyelvtudással (C1 szintű) rendelkezik. Az angol nyelvi mérőeszközünk három részből tevődik össze: az első rész az angol nyelvtani ismereteket méri, a második rész a nem-folyamatos szövegértési képességet, a harmadik rész pedig a folyamatos szöveg megértésének a képességet. A teszt nyelvtani része két feladattípusból tevődik össze. Az elsőben hiányzó szavakkal (például vonzat, elő-, utótag) kellett a tanulóknak kiegészíteniük a megadott szöveget. A másodikban a diákoknak négy alternatíva közül kellett a helyes nyelvtani szerkezetet tartalmazó választ megjelölniük. A nem-folyamatos szöveget tartalmazó részben a magyarországi munkanélküliség helyzetét ábrázoló grafikon és táblázat alapján kellett a kérdésekre válaszolni. A folyamatos szöveget tartalmazó szubteszt első felében összetartozó egységeket kellett párosítani, a második felében pedig igaz-hamis állításokról kellett döntenie. Az egy tanórányi teszt 40 itemet tartalmaz, a reliabilitása 0,76.

Eredmények

Iskolán kívüli nyelvhasználat

A diákok szokásaikat tekintve sokfélék, ezért feltételezhető, hogy jelentős különbség van közöttük abban, hogy iskolán kívül mire használják az angol nyelvet. Az iskolán kívüli angol nyelvhasználati szokások megoszlását az 1. ábra mutatja. A diákok az angol nyelvvel az iskolán kívül legtöbbit zenehallgatás közben találkoznak (a tanulók 98 százaléka), ezt követik az angol nyelvű filmek és a Facebook-bejegyzések (67 százalék), majd az internetes információkeresés (62 százalék). Mindössze a tanulók 1 százaléka válaszolta azt, hogy iskolán kívül nem használja az angol nyelvet. Az egyes tevékenységek gyakorisága között szignifikáns különbség van (Friedman-próba $\chi^2 = 315,432$, $p < 0,01$).

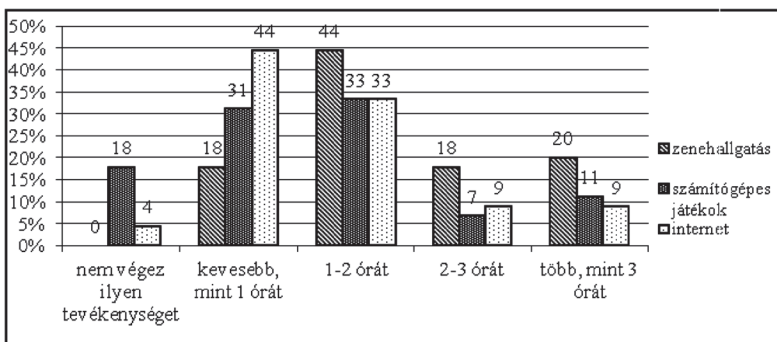


1. ábra. A tanulók iskolán kívüli angol nyelvhasználatának gyakorisága

Feltételeztük, hogy jobb azoknak a diákoknak a szövegértése, akik iskolán kívül szoktak angol nyelvű könyveket olvasni, interneten információt keresni. A hipotézis igazolásához összevont mutatót képeztünk az előbb említett tevékenységek alapján, és megnéztük, hogy van-e összefüggés e mutató és a szövegértés teszt eredménye között. A korrelációszámítás eredménye ($r=0,217$, $p<0,01$) alapján megállapítható, hogy gyenge, de szignifikáns kapcsolat van az angol nyelvű könyvolvasás, internetes információkeresés és a szövegértés között.

A különböző angol nyelvű iskolán kívüli tevékenységek és a teszteredmények közötti kapcsolatok feltárására kétmintás t-próbákat végeztünk. Az eredmények alapján megállapítható, hogy azok a tanulók, akik iskolán kívül angol nyelvű könyveket olvasnak, zenét hallgatnak, angol nyelvű filmeket néznek, ismerősökkel angolul beszélgetnek vagy interneten információt keresnek, szignifikánsan jobb eredményt értek el az angol nyelvi teszten, mint azok a társaik, akik nem végeznek ilyen tevékenységeket ($p<0,01$). Az angol nyelvi teszteredményeket ugyanakkor az angol nyelvű számítógépes játékok és a közösségi oldalak használata (bejegyzés olvasása/írása) nem befolyásolják szignifikánsan.

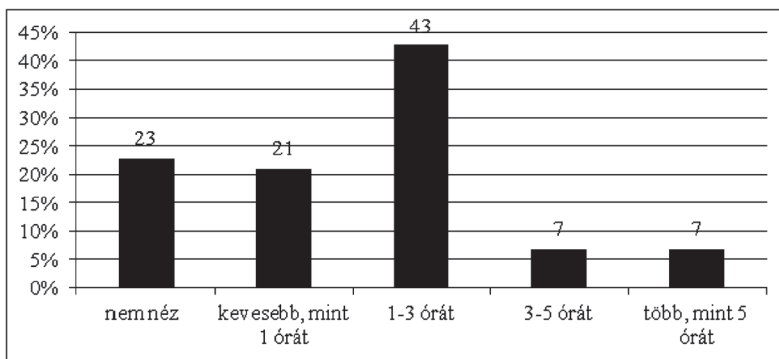
Az iskolán kívüli angol nyelvhasználati szokásokhoz kapcsolódóan megvizsgáltuk azt is, hogy a diákok naponta mennyi időt töltenek angol nyelvű zenét hallgatásával, számítógépes játékokkal, illetve angol nyelvű weboldalak internetes böngészésével (2. ábra).



2. ábra. Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységekkel töltött napi idő a tanulók százalékos megoszlásában

A vizsgált tevékenységek közül legkevesebb időt számítógépes játékokkal töltenek a diákok, 18 százalékuk egyáltalán nem is játszik számítógépes játékokkal. A legtöbb időt zenehallgatásra fordítják: a tanulók közel fele legalább napi 1–2 órát hallgat angol nyelvű zenét, a napi 3 vagy annál több órát zenehallgatással foglalkozók aránya is magas, 20 százalék. Ezek a megoszlások nemenként eltérő képet mutatnak. A lányok több, mint fele egyáltalán nem játszik számítógépes játékokkal, és akik játszanak, azok harmada is csak kevesebb, mint napi 1 órát. A fiúknál csak 18 százalék nyilatkozott úgy, hogy egyáltalán nem játszik számítógépes játékokkal, és többségük, 64 százalék napi 1–3 órát játszik. A lányok legkedveltebb tevékenysége a zenehallgatás, ami azonban a fiúkra is jellemző.

A filmnézést a fentiekől eltérően heti óraszámában kérdeztük meg, mivel az átlagos angol (amerikai) filmek 1,5–2 órássak. A teljes mintán a filmnézésre fordított idő alakulását a 3. ábra mutatja.



3. ábra. Angol nyelvű filmnézéssel töltött heti óraszám a tanulók százalékos megoszlásában

A tanulók többsége 1–3 órát tölt angol nyelvű filmek megtekintésével, ami körülbelül heti egy „nagyfilmet” jelent. A filmnézéssel eltöltött idő és a teszteredmények között gyenge, de szignifikáns összefüggés van ($r=0,226$, $p=0,014$). Az angol nyelvű filmnézéssel töltött heti idő szerint három csoportot hoztunk létre: nem néz filmet; kevesebb, mint 1 órát néz filmet; 1 óránál többet néz filmet. A csoportok összehasonlítása azt mutatta, hogy szignifikáns különbség van a teszten elért eredményben azok között, akik egyáltalán nem néznek angol nyelvű filmeket és azok közt, akik több, mint 1 órát néznek filmeket (Dunnett’s T3, $p=0,03$).

Az angol nyelvben egy-egy szónak többféle jelentése is lehet attól függően, hogy milyen elő- vagy utótag társul hozzá. Azt feltételeztük, hogy a tanulók nyelvi fejlődéséhez hozzájárulhat az is, ha a kedvelt tevékenységeik közben felmerülő ismeretlen szavakat/kifejezéseket lefordítják maguknak. Ennek ellenére azt az eredményt kaptuk, hogy a teszten elért eredmény és az ismeretlen szavak/kifejezések fordítása között nincs szignifikáns összefüggés, tehát nem értek el jobb eredményeket azok a diákok, akik tevékenységeik közben lefordítják az ismeretlen kifejezéseket.

1. táblázat. Az angol nyelvű tevékenységek során felmerülő idegen szavakat fordító tanulók aránya (%)

| Tevékenység | Nem választott | Fordít | Nem fordít |
|----------------------|----------------|--------|------------|
| Dalszövegek | 0 | 76 | 24 |
| Számítógépes játékok | 37 | 48 | 15 |
| Internet | 8 | 79 | 13 |

Vizsgálatunkban megnéztük, hogy az angol nyelvű filmeket a tanulók milyen arányban nézik felirat nélkül, angol nyelvű felirattal vagy magyar nyelvű felirattal. A válaszokból kiderült, hogy legtöbben (59 százalék) magyar nyelvű felirattal nézik a filmeket, 18 százalék angol nyelvű felirattal, míg felirat nélkül mindössze a tanulók 6 százaléka. A diákok 23 százaléka egyáltalán nem néz angol nyelven filmeket. Voltak olyan tanulók is, akik két választ jelöltek meg: 7 százalék vagy felirat nélkül, vagy angol nyelvű felirattal, míg további 8 százalék angol vagy magyar nyelvű felirattal nézi az angol filmeket.

Saját tanári tapasztalatunk azt mutatja, hogy az angol olvasási képességet leginkább az angol nyelvű felirattal történő filmnézés segíti. Ezt elemzésünk is megerősítette. A varianciaanalízis eredményeit tekintve ($F=4,020$, $p<0,01$) megállapítható, hogy az angol nyelvi teszten azok a diákok értek el szignifikánsan jobb eredményeket, akik az angol nyelvű filmeket angol felirattal nézik. A leggyengébb teszteredményeket pedig azoknál a tanulóknál kaptuk, akik egyáltalán nem néznek angol nyelvű filmeket.

Az angol nyelvtanulási motívumok

Az alábbiakban az angol nyelvhez kötődő nyelvtanulási motivációt elemezzük. A kérdőív utolsó tizenkét állítása a tanulók angol nyelvi motívumaira, céljaira kérdezett rá. A kérdőív állításaira ötfokú skálán válaszoltak a tanulók. A válaszokra adott pontszámok átlagát és szórását mutatja a 2. táblázat.

A 2. táblázat alapján megállapítható, hogy a diákok elsősorban a jövőjük szempontjából szükséges célok (nyelvvizsga, munkához vagy továbbtanuláshoz szükséges) miatt tartják fontosnak az angol nyelv tanulását. Ezután következik a zenehallgatás és a zene számok megértése mint cél, az internet csak ezt követően számít. Az angol nyelv tanulásában a legkevésbé fontosnak a számítógépes játékok nyelvezetének megértését és a cserediákprogramot tartják.

A faktoranalízis alapján az állításokat négy faktorba lehet sorolni, az analízis KMO-index 0,743. Az alábbi nyelvi motívumok kerültek egy-egy faktorba:

- Napi nyelvhasználat: angol nyelvű tévéműsorok, angol nyelvű újság/könyv, dalszövegek, számítógépes játékok, közösségi oldalon való kommunikáció, információ keresése interneten.
- Külföld: kultúrák ismerete, külföldön élni, cserediák-program.
- Nyelv mint eszköz: munkához/továbbtanuláshoz, nyelvvizsga.
- Elvárások: a szülők miatt tanul nyelvet, sikereket szeretne elérni a nyelv segítségével.

2. táblázat. Az angol nyelvi célokra adott válaszok átlaga és szórása

| <i>Fontosnak tartom, hogy megtanuljak angolul, mert....</i> | <i>Átlag</i> | <i>Szórás</i> |
|---|--------------|---------------|
| szeretnék nyelvvizsgázni. | 4,49 | 0,96 |
| későbbiekben munkához vagy továbbtanuláshoz szeretném használni. | 4,48 | 0,82 |
| szeretném érteni az angol nyelvű dalszövegeket. | 4,29 | 0,92 |
| szeretném megérteni az angol nyelvű információkat az interneten. | 4,25 | 0,82 |
| ma sikereket csak azok érnek el, akik beszélnek angolul. | 3,88 | 1,05 |
| szeretnék külföldön élni és dolgozni. | 3,84 | 1,24 |
| szeretnék közösségi oldalakon angolul kommunikálni másokkal. | 3,55 | 1,17 |
| szeretném megismerni más nyelven beszélő emberek életét, szokásait. | 3,45 | 1,14 |
| szeretem nézni az angol nyelvű tévécsatornákat. | 3,09 | 1,30 |
| szeretnék angol nyelvű újságokat/könyveket olvasni. | 3,07 | 1,23 |
| a szüleim ezt várják tőlem. | 2,90 | 1,21 |
| érteni szeretném az angol nyelvű számítógépes játékokat. | 2,67 | 1,37 |
| cserediák-programban szeretnék részt venni. | 2,51 | 1,37 |

A különböző nyelvi célok olyan egyéni különbségeket jelenthetnek, amelyek hatására a nyelvi teljesítmény is különbözhet (Nikolov és Ottó, 2006). Ennek az összefüggésnek a feltárására megvizsgáltuk, hogy van-e összefüggés a teszteredmények és a nyelvtanulási motívumok között. A négy faktort összevetve a nyelvi teszt eredményeivel három esetben kaptunk szignifikáns összefüggést. A külföldi célok és a teszteredmények közötti kapcsolatot a legerősebb ($r=0,403$) a vizsgált nyelvtanulási motívumok közül. Gyenge ($r=0,271$), de szignifikáns összefüggés van a napi nyelvhasználattal kapcsolatos, valamint az „Nyelv mint eszköz” faktor ($r=0,208$) és a teszten elért eredmények között. Érdekes ugyanakkor megjegyezni, hogy bár az instrumentális (eszköz-) tényező kapta a legmagasabb átlagot akkor, amikor az angol nyelv fontosságát kérdeztük, mégis a teszteredmények alapján csak a harmadik legszorosabb összefüggés van e faktor és a teszteredmények között. Ennek az lehet az oka, hogy a legtöbb diák fontosnak tartja a nyelvtanulást mint eszközt céljai elérése érdekében, és emiatt kicsi a szórása a változónak, ezért nem magyarázza a teljesítményben megmutatkozó különbségeket. Ebből adódóan az elemzések során más motívumok erősebb befolyásoló hatást mutatnak az angol tanulására.

Regresszióanalízis segítségével megvizsgáltuk azt is, hogy a teszten elért eredményeket a létrejött faktorok (napi nyelvhasználat, eszköz, elvárások, külföld) milyen mértékben magyarázzák. A négy faktor együttesen a nyelvi teszten nyújtott teljesítmény varianciájának 20 százalékát magyarázza meg (Napi nyelvhasználat 3 százalék, Eszköz 2 százalék, Elvárások 1 százalék, Külföld 14 százalék). A négy nyelvtanulási motívum közül csak a „Külföld” bír szignifikáns ($p=0,01$) magyarázó erővel.

Eredményeink szerint a fiúk és a lányok nyelvi céljai nem különböznek jelentősen egymástól, kivéve a számítógépes játékok megértését, ami a fiúk számára sokkal fontosabb, illetve a tévéműsorok megértését, amit a lányok tartanak lényegesebbnek.

Az iskolán kívüli nyelvhasználat és az idegen nyelvi motiváció kapcsolata

Az angol nyelvi motivációt vizsgáló kérdőívtelemek összevonásával létrehoztunk egy új változót, amit elneveztünk idegen nyelvi motivációnak. A skálába kerülő 12 kérdőívtelem Cronbach- α reliabilitása 0,76, ami megfelelő megbízhatóságot jelez. Az egyes angol nyelvű iskolán kívüli tevékenységek és az idegen nyelvi motiváció közötti kapcsolatok feltárására kétmintás t-próbákat végeztünk. Az eredményeket a 3. táblázat foglalja össze.

3. táblázat. Az idegen nyelvi motiváció erőssége az angol nyelvű tevékenységek függvényében

| <i>Iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek</i> | <i>Fő</i> | <i>Átlag</i> | <i>Szórás</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|--|-----------|--------------|---------------|----------|----------|----------|----------|
| Könyveket olvas | 41 | 3,88 | 0,42 | 3,99 | 0,05* | 5,03 | 0,01** |
| Nem olvas könyveket | 78 | 3,41 | 0,58 | | | | |
| Zenét hallgat | 116 | 3,59 | 0,56 | 0,14 | 0,71 | 2,93 | 0,01** |
| Nem hallgat zenét | 3 | 2,64 | 0,67 | | | | |
| Angol nyelvű filmeket néz | 80 | 3,71 | 0,49 | 3,83 | 0,05* | 3,9 | 0,01** |
| Nem néz angol nyelvű filmeket | 39 | 3,29 | 0,64 | | | | |
| Ismerősökkel angolul kommunikál | 46 | 3,79 | 0,46 | 3,07 | 0,08 | 3,37 | 0,01** |
| Nem kommunikál angolul | 73 | 3,44 | 0,6 | | | | |
| Számítógépes játékokat játszik | 61 | 3,61 | 0,62 | 1,59 | 0,21 | 0,68 | 0,5 |
| Nem játszik számítógépes játékokat | 58 | 3,54 | 0,54 | | | | |
| Interneten információt keres | 74 | 3,69 | 0,52 | 1,26 | 0,26 | 2,89 | 0,01** |
| Nem keres interneten információt | 45 | 3,38 | 0,62 | | | | |
| Közösségi oldalakon bejegyzéseket olvas | 80 | 3,67 | 0,52 | 2,52 | 0,12 | 2,63 | 0,01** |
| Nem olvas bejegyzéseket közösségi oldalon | 39 | 3,38 | 0,64 | | | | |
| Közösségi oldalakra bejegyzéseket ír | 32 | 3,79 | 0,37 | 7,08 | 0,01** | 3,22 | <0,01** |
| Nem ír bejegyzéseket közösségi oldalakra | 87 | 3,49 | 0,62 | | | | |

Eredményeink szerint az iskolán kívüli tevékenységek összefüggnek a diákok nyelvtanulási motivációjával. Azok a tanulók, akik iskolán kívül angol nyelvű könyveket olvasnak, zenét hallgatnak, angol nyelvű filmeket néznek, ismerősökkel angolul beszélgetnek, vagy interneten információt keresnek, illetve a közösségi oldalakat használják bejegyzések olvasására/írására, szignifikánsan motiváltabbnak mondhatók azoknál a társaiknál, akik nem végeznek ilyen tevékenységeket. A vizsgált tevékenységek közül egyedül az angol nyelvű számítógépes játékok esetében nem találtunk kapcsolatot az idegen nyelvi motivációval.

Megvizsgáltuk, hogy motiváltabbak-e azok a tanulók, akik lefordítják az idegen szavakat a tevékenységek közben, azoknál a társaiknál, akik nem fordítják le. Eredményként azt kaptuk, hogy egyedül a zenehallgatás esetében erősebb a tanulók nyelvtanulási motivációja azoknál a tanulóknál, akik rendszeresen lefordítják az ismeretlen szavakat ($F=7,72$, $p<0,01$, $t=2,26$, $p<0,05$), míg a többi tevékenység esetében nem befolyásolja a fordítás a motiváltságot.

A különböző angol nyelvű tevékenységekkel eltöltött idő alapján összevont csoportok és az idegen nyelvi motiváció kapcsolatát varianciaanalízis segítségével (internetes információ olvasás esetében két csoport jött csak létre, ezért annál kétmintás t-próbával) tártuk fel. Az eredményeket a 4–5. táblázat mutatja be.

4. táblázat. A nyelvi motiváció és az angol nyelvű tevékenységekkel eltöltött idő kapcsolata

| <i>Angol nyelvű tevékenységek</i> | <i>Fő</i> | <i>Átlag</i> | <i>Levene</i> | <i>p</i> | <i>F</i> | <i>p</i> |
|---|-----------|--------------|---------------|----------|----------|----------|
| nem hallgat zenét vagy kevesebb, mint egy órát naponta | 19 | 3,27 | 4,15 | 0,01** | 2,75 | 0,05* |
| 1–2 órát hallgat zenét naponta | 27 | 3,60 | | | | |
| 2–3 órát hallgat zenét naponta | 50 | 3,56 | | | | |
| több, mint 3 órát hallgat zenét naponta | 23 | 3,77 | | | | |
| nem játszik számítógépes játékkal | 46 | 3,56 | 3,13 | 0,05* | 1,17 | 0,32 |
| kevesebb, mint egy órát játszik naponta | 39 | 3,48 | | | | |
| 1-nél több órát játszik számítógépes játékkal naponta | 34 | 3,69 | | | | |
| nem néz angol nyelvű filmeket | 27 | 3,31 | 0,67 | 0,57 | 6,10 | 0,01** |
| kevesebb, mint 1 órát néz angol nyelvű filmeket hetente | 25 | 3,38 | | | | |
| 1–3 órát néz angol nyelvű filmeket hetente | 51 | 3,71 | | | | |
| 3 óránál többet néz angol nyelvű filmeket hetente | 16 | 3,90 | | | | |

Az eredmények azt mutatják, hogy az angol nyelvű zenehallgatás esetében a létrehozott csoportokon belül szignifikáns különbség van mind a szórások, mind az átlagok között, tehát a zenehallgatással eltöltött napi idő összefüggésben van a diákok nyelvtanulási motivációjával. Szignifikáns különbség van azok között, akik egyáltalán nem, vagy kevesebb, mint egy órában hallgatnak angol nyelvű zenét, és azok között, akik napi 3 óránál többet hallgatnak angol nyelvű zenét ($t=2,398$, $p<0,01$). A nyelvi motiváció ugyanakkor nincs kapcsolatban azzal, hogy a diákok naponta mennyi időt játszanak angol nyelvű számítógépes játékokkal.

Az internetes oldalak böngészése esetében az eredmények azt mutatják, hogy szignifikáns különbség van az angol nyelvi motivációban azok között, akik egyáltalán nem, vagy napi egy óránál kevesebbet böngésznek angol nyelvű internetes oldalakat, és azok közt, akik egy óránál többet interneteznek ($t=3,317$, $p<0,01$).

Az angol nyelvű filmnézéssel eltöltött heti idő esetében megállapítható, hogy a csoportok átlagai között szignifikáns különbségek vannak, tehát minél több időt tölt a tanuló filmnézéssel, annál motiváltabb a nyelvtanulásra. Varianciaanalízis segítségével megvizsgáltuk azt is, hogy mely csoportok átlagai térnek el jelentősen a többi csoport eredményeitől, és azt kaptuk, hogy szignifikáns különbség van motiváltságban azok között, akik nem néznek angol nyelvű filmeket, és azok közt, akik egy óránál többet néznek. Szintén szignifikáns különbség van az egy óránál kevesebbet filmező és 3 óránál többet filmet néző tanulók között.

5. táblázat. A nyelvi motiváció és a napi angol nyelvű internetes oldalak böngészésével eltöltött idő kapcsolata

| <i>Napi internetezés</i> | <i>Fő</i> | <i>Átlag</i> | <i>F</i> | <i>p</i> | <i>t</i> | <i>p</i> |
|---|-----------|--------------|----------|----------|----------|----------|
| nem internetezik vagy kevesebb, mint 1 órát naponta | 68 | 3,44 | 3,37 | 0,07 | 3,32 | 0,01** |
| 1 óránál többet internetezik naponta | 51 | 3,76 | | | | |

A fenti eredmények igazolják azon hipotézisünket, miszerint az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységekkel eltöltött idő összefüggésben van a nyelvtanulási motivációval. Összefüggést mutattunk ki a zenehallgatással eltöltött idő, az internetes információ-

keresés és az angol nyelvű filmnézés esetében. Minden bizonnyal a motiváltság és a tevékenység kölcsönösen hatnak egymásra: egyrészt a tevékenység hat a motivációra, ezzel erősítve tovább a motivációt, másrészt a motiváltabb gyerekek valószínűleg gyakrabban foglalkoznak az angol nyelvhez köthető tevékenységekkel.

Nyelvtudás, motiváció és tevékenységek

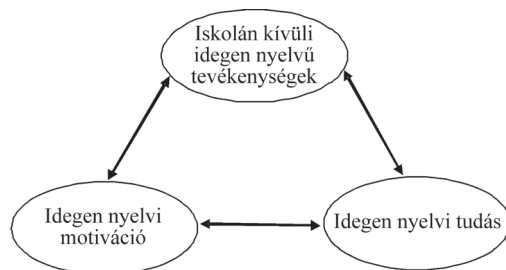
Az előzőekben megvizsgáltuk, hogy milyen kapcsolatban állnak az angol nyelvű tevékenységek a nyelvtudással és a nyelvi motivációval. Mind a nyelvtudás, mind a motiváció esetében kimutattuk, hogy összefüggnek az angol nyelvű tevékenységekkel. Vizsgálatunkban a nyelvtudás és a nyelvi motiváció között közepes, szignifikáns összefüggést találtunk ($r=0,34$, $p<0,01$). Felvetődhet a kérdés, hogy a tevékenységek a két változó közül melyikkel állnak szorosabb kapcsolatban: a motivációval vagy a nyelvtudással. Megnéztük az összefüggést a nyelvi teszten elért eredmény, a nyelvi motiváció és az iskolán kívüli angol nyelvi tevékenységek között. Az eredményekből kitűnik, hogy ezen tevékenységeknek mindkét változóval körülbelül azonos erősségű kapcsolata. Ez alól egyedül a Facebook használata a kivétel, ott csak a motiváció és a Facebook olvasása/írása között találtunk kapcsolatot, a nyelvtudással nem függ össze a Facebook angol nyelvű használata (6. táblázat).

6. táblázat. A nyelvi teszt és nyelvi motiváció korrelációja az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységekkel

| Korrelációk | Könyv | Zene | Film | Kommunikáció | Szg. játék | Internet | Facebook olvasás | Facebook írás | Nem használ angolt |
|------------------|--------|--------|--------|--------------|------------|----------|------------------|---------------|--------------------|
| Nyelvi teszt | 0,37** | 0,25** | 0,34** | 0,29** | 0,07 | 0,29** | 0,06 | 0,09 | -0,19* |
| Nyelvi motiváció | 0,39** | 0,26** | 0,34** | 0,30** | 0,06 | 0,26** | 0,24** | 0,23** | -0,24** |

* $p=0,05$; ** $p=0,01$

Vizsgálatunkban tehát 0,34 erősségű korrelációt kaptunk az angol nyelvi teszteredmény és a nyelvi motiváció között. Az iskolán kívüli angol nyelvű tevékenységek azonos erősségű korrelációban állnak a nyelvi teszteredményekkel és a nyelvi motivációval, a korrelációk 0,3–0,4 körüliek. Ez tehát azt jelenti, hogy a három változó (motiváltság, nyelvtudás, hétköznapi nyelvhasználat) között azonos erősségű összefüggés áll fenn. Feltételezhető, hogy a három változó együtt jár, kölcsönösen befolyásolják egymást. Egyrészt az iskolán kívüli tevékenységek és a motiváció kölcsönösen hatnak egymásra, másrészt a motiváltabb tanulók és azok, akik több időt töltenek ezen tevékenységekkel, jobb eredményeket érnek el. A jobb eredményt elérő, sikerélményt átélő tanulóknak feltételezhetően erősödik a motiváltsága, és nagyobb kedvvel használják hétköznapi tevékenységeik során is az angol nyelvet (4. ábra).



4. ábra. A nyelvtudás, a motiváció és a hétköznapi nyelvi tevékenységek összefüggésének modellje

Összegzés

Empirikus kutatásunk során tizenegyedik évfolyamos tanulók angol nyelvhez kapcsolódó iskolán kívüli tevékenységeit és az angol nyelvhez köthető nyelvi motívumait, valamint nyelvtudását vizsgáltuk meg. Megnéztük különböző iskolán kívüli tevékenységek – angol nyelvű internetes oldalak, számítógépes játékok, zenék és filmek – hatását egyrészt a tanulók angol nyelvtudására, másrészt az angol nyelvtanulási motívációjukra.

Az angol nyelvtanulási motiváció összefügg a teszttel mérhető nyelvtudással, a nyelvtanulási motiváció a teszteredmények varianciáját összesen 20 százalékbán magyarázza. Eredményeink szerint motiváltabbak a nyelvtanulásra azok a tanulók, akik iskolán kívül is valamilyen kedvelt tevékenységük kapcsán foglalkoznak az angol nyelvvel, ez alól csak a számítógépes játékok jelentenek kivételt. Megállapítottuk, hogy a hétköznapi angol nyelvű tevékenységekkel eltöltött idő és a nyelvi motiváltság összefügg egymással. A vizsgált tevékenységek (zenehallgatás, internetezés, filmnézés) esetében nagyobb fokú motiváltságot tudtunk kimutatni azon diákoknál, aki naponta (filmnézés esetén hetente) 1 óránál többet foglalkoznak ezekkel a tevékenységekkel.

Eredményeink alapján – az iskolán kívüli angol nyelvi tevékenységek közül – a tanulók legtöbbször zenehallgatás közben találkoznak az angol nyelvvel, ezt követik az angol nyelvű filmek, a facebookos bejegyzések és az internetes információkeresés.

Az angol nyelvű iskolán kívüli tevékenységek szignifikánsan kapcsolatban vannak az angol nyelvi teszteredményekkel. Igaz ez a könyvolvasás, a zenehallgatás, az angol nyelvű filmnézés, az ismerősökkel való angol kommunikáció és az internetes információkeresés esetében, azonban a számítógépes játékok és a közösségi oldalak esetében ez a hatás nem volt kimutatható. Igazoltuk, hogy a rendszeres angol nyelvű könyvolvasás és internetezés összefügg az angol nyelvi olvasási képességgel. Szignifikáns kapcsolatot találtunk a teszteredmények és az angol nyelvű filmek angol felirattal történő megnézése között.

Feltételezésünk szerint ezekben az esetekben a motiváció és a kedvelt tevékenység kölcsönösen hatással vannak egymásra: egyrészt a tevékenység erősíti a motivációt, másrészt a motiváltabb diákok valószínűleg gyakrabban foglalkoznak angol nyelvhez köthető tevékenységekkel.

Eredményeink azt mutatják, hogy a hétköznapi, kedvtelésből végzett idegen nyelvű tevékenységek, az idegen nyelvi motiváció és a nyelvtudás között azonos erősségű összefüggés áll. E három tényező kölcsönösen befolyásolja egymást. Ez alapján feltételezhető: ha a három tényező közül valamelyikben változást tudunk elérni, akkor az hatással lehet a másik kettőre is.

Kutatásunkban igyekeztünk feltárni azokat az iskolán kívüli angol nyelvi tevékenységeket, amelyek befolyásolhatják a tanulók angol nyelvtudását, és hatással vannak a diákok angol nyelvi motivációjára. Eredményeink gyakorlati hasznát abban látjuk, hogy meghatároztuk, mely tevékenységek vannak pozitív kölcsönhatásban a nyelvtudással és a motivációval. Ezzel arra is rámutattunk, hogy a tanároknak milyen tevékenységekkel érdemes bővíteniük az angoltanulás során alkalmazott feladatok körét. Olyan kedvelt tevékenységek ezek, amelyek részei a diákok mindennapjainak, és ezáltal a tanulók kevésbé érezhetik kényszernek a nyelvtanulást, így talán sikeresebb nyelvtanulókká válhatnak.

Vizsgálatunk gimnazisták tizenegyedik évfolyamára korlátozódott. Későbbi kutatásban célszerű megvizsgálni, hogy más nyelveknél, más évfolyamokon, más iskola-típusokban hogyan hatnak a nyelvtudásra és nyelvtanulási motivációra ezek a nyelvi tevékenységek.

Irodalomjegyzék

- Crookes, G. és Schmidt, R. (1991): Motivation: reopening the research agenda. *Language Learning*, **41**. 4. sz. 469–512.
- Czizér Kata, Dörnyei Zoltán és Németh Nóra (2004): A nyelvi attitűdök és az idegen-nyelvi motiváció változásai 1993 és 2004 között Magyarországon, *Magyar Pedagógia*, **104**. 4. sz. 393–408.
- Czizér Kata, Dörnyei Zoltán és Nyilasi Emese (1999): Az általános iskolások nyelvtanulási attitűdjei és nyelvválasztása Magyarországon. Az oroszról az angolig? *Magyar Pedagógia*, **99**. 2. sz. 193–204.
- Dörnyei, Z. (1994a): Motivation and motivating in the foreign language classroom. *Modern Language Journal*, **78**. 273–284.
- Dörnyei, Z. (2009): Motivation and the vision of knowing a second language. In: Beaven, B. (szerk.): *Exeter conference selections*. IATEFL 2008. 16–22.
- Dörnyei, Z. és Ottó, I. (1998): Motivation in action: A process model of L2 motivation. *Working Papers in Applied Linguistics*, **4**. 43–69.
- Gardner, R. C. (2001): Language Learning Motivation: The Student, the Teacher, and the Resercher. *Texas Papers in Foreign Language Educations*, **6**. 1. sz. 1–18.
- NYEK Kutatócsoport (2005): *Jelentés a nyelvi előkészítő évfolyamos tanulók körében a 2004/2005. tanév tavaszi félévében elvégzett felmérésről angol és német nyelvből*. http://www.om.hu/letolt/vilagnyelv/om_nyek_jelentes_2005_tavaszi.pdf.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, **105**. 3. sz. 307–337.
- Nikolov Marianne (1995): Általános iskolás gyerekek motivációja az angol mint idegen nyelv tanulására. *Modern Nyelvoktatás*, **1**. 1. sz. 7–20.
- Nikolov Marianne (2003): Angolul és németül tanuló diákok nyelvtanulási attitűdje és motivációja. *Iskolakultúra*, **13**. 8. 61–73.
- Nikolov Marianne (2007): A magyarországi nyelvoktatás-fejlesztési politika: Nyelvoktatásunk a nemzetközi trendek tükrében. In: Vágó Irén (szerk.): *Fókuszban a nyelvtanulás*. Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 43–72.
- Nikolov Marianne és Ottó István (2006): A nyelvi előkészítő évfolyam. *Iskolakultúra*, **16**. 5. sz. 49–67.
- Nikolov Marianne és Vigh Tibor (2012): Az idegen-nyelvek tanulásának eredményessége. In: Csapó Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 241–288.

A hazai iskolaérettségi vizsgálatok gyakorlata napjainkban

A tanulmány első részében egy rövid történeti áttekintés után arra próbálok választ nyújtani, hogy lehet-e definiálni az iskolaérettséget, és hogy mi lehet egy jó meghatározás alapja, melyek az iskolai sikeresség meghatározó komponensei, milyen esetleges tévhitekkel szembesülhetünk ezeknek a tényezőknek a kiválasztásával kapcsolatban. Ez után néhány konkrét vizsgálat alapján szemléltetem, hogy időben és szakterületek kapcsán hogyan alakult a különböző módszerek kidolgozása, ezek milyen biztonsággal határozzák meg az iskolai alkalmasságot, milyen keretek között célszerű alkalmazásuk, majd beszámolok saját kérdőíves vizsgálatom eredményeiről, melynek során óvodákat kérdeztem mérési kultúrájukról, szokásaikról és a jelenlegi mérőrendszerekkel való elégedettségükről.

Napjainkban egyre többször hallható, olvasható mind a közéleti, mind a neveléstudományi sajtóban, hogy a gyermekek iskolai teljesítménye folyamatosan romlik, és sorozatosak az iskolai sikertelenségek, pedig a beiskolázási rendszer az elmúlt években lehetővé teszi, hogy az óvodások addig maradjanak az óvoda keretein belül, amíg nem készülnek fel kellőképpen az iskolai életre, ami a gyakorlatban akár a 8. életév betöltését is jelentheti.

Felmerül azonban a kérdés, hogy mi alapján dől el, hogy egy gyermek mikor és milyen szinten alkalmas az iskolai munkára. Léteznek iskolaérettségi vizsgálatok, de kik és hogyan választják ki a megfelelő módszert az óvodások vizsgálatára? Milyen kritériumok teljesítése kell ahhoz, hogy egy gyermegről azt lehessen állítani, hogy megalapozott az iskolai sikeressége?

Az iskolaérettség tágabb értelemben vett fogalmával körülbelül egy évszázaddal ezelőtt kezdett el foglalkozni a tudomány, ekkor még nem a pedagógia, hanem sokkal inkább a pszichológia és az orvostudomány tárgykörébe sorolva a kérdést.

Az 1900-as évek eleji Franciaországban a beiskolázási rendszer némi átalakításon esett át. Az egészséges és tanulásban akadályozott (akkor még értelmi fogyatékosnak mondott) gyerekek megfelelő szelektálása indította meg egy intelligencia-vizsgáló teszt kidolgozását, amely Alfred Binet és Theodore Simon nevéhez fűződik (*Bass, Borbély, Jászberényi, Lányiné és Sarkadi, 1989; Kozma, 2001*). A vizsgálat azonban túlnőtt kezdeti céljain, és az intelligenciameérés egyik általánosan elfogadott eszközévé vált.

Hazánkban is megtörtént a Binet-módszer adaptációja, azonban Magyarországon az iskolaérettség más megközelítéssel került napvilágra. Szabó és Glátz (1970), valamint Mészáros (1970) Geréb és Bácskainé tanulmányát tekinti a témában irányadónak. A magyar szemléletmód némileg eltért az iskolába lépő gyerekek alkalmasságának felmérése kapcsán, hiszen kizárólag a gyerekorvosra bízta ennek a tényezőnek a vizsgálatát,

amit az Egészségügyi Minisztérium és a Művelődési Minisztérium 1964. évi rendelete kötelezővé is tett.

Innentől tehát hivatalosan is szűrésen estek át a 6 éves gyermekek. A rendelet által célzott csoport mutatja, hogy az iskolaérettségre nem komplexen, hanem egészségügyi szempontból tekintettek, főként a testi adottságok, esetlegesen a pszichés tényezők vizsgálata volt a cél. Természetesen jelen voltak a mindennapi gyakorlatban is olyan tesztek, melyek a személyiség egyéb összetevőit vizsgálták; ezek főként külföldről átvett mérések voltak, melyek azonban az orvosi vizsgálathoz hasonlóan nem adhattak átfogó képet a gyermek felkészültségéről, s többnyire csak azokban az esetekben alkalmazták őket, ha a megfelelő döntéshez nélkülözhetetlenek voltak.

Az első nagy létszámú, a személyiség komplex rendszerére kiterjedő vizsgálat hazánkban Nagy József nevéhez fűződik, s az 1970–80-as években került be a pedagógiai elméletbe és gyakorlatba.

Az iskolaérettség meghatározása

Az iskolaérettség meghatározása meglehetősen bonyolult, komplex folyamat, ezért fogalmát sem könnyű rövid, tömör összefoglalásban megadni. A meghatározást befolyásolja az is, hogy a vizsgálatot végző szakember milyen területen tevékenykedik.

A köznapi felfogás szerint az iskolaérettséget három összetevőjével szokták meghatározni a szakmailag kívül állók, és sokszor a gyakorlati szakemberek is: ezek a szomatikus, a pszichés és a szociális érettség. Tehát aki elér egy bizonyos testmagasságot és testsúlyt (átelik az első alakváltozást); képes a kitartó figyelemre 45 percen keresztül, viszonylag jól viseli a tanulásban az akadályokat, érdeklődő, kreatív; és be tud illeszkedni a közösségbe, megfelelő kapcsolatot kialakítva mind tanárával, mind társaival, az alkalmas arra, hogy az óvodából az iskolába kerüljön (*Fehérné*, 2003; *Kozma*, 2001; *Margits*, 1997; *Mészáros*, 1970; *Ráczné*, 2007). Kétségtelen, hogy ezek a tényezők nem elhanyagolhatók akkor, mikor azt vizsgálja a szakember, hogy alkalmas-e a gyermek az iskolába lépésre, azonban, mint a későbbiekben a vizsgálatok alapján látható lesz, korántsem elegendők.

A fenti elemek létjogosultsága abban az esetben valósul meg, ha a szülő szemszögéből szeretnénk az iskolaérettséget meghatározni. A hétköznapi problémafelvetés során, mely a rugalmas iskolakezdés kapcsán gyakran felmerülhet, a szülők értékes információkat szűrhetnek le az érettség ezen három tényezőjének megfigyelésével, ehhez nyújt segítséget Vajda (2002) tanulmánya is.

Lőrincz, Palkó és Petrován (1962, 330. o.) megfogalmazása szerint „az iskolaérettség a személyiség energetikai potenciálját jelenti meghatározott ismeretanyag elsajátítására, a viszonyulási és alkalmazkodási struktúra megfelelő koordinálása mellett”.

Nagy (1986, 5. o.) a kérdéskört kiszélesíti, felhívva a figyelmet arra, hogy célszerű lenne az iskolaérettség helyett az „iskolára való felkészültség” kifejezést használni, mely többet rejt magában az előzőeknél, „az iskolára való magatartásbeli és tudásbeli felkészültséget” vizsgálja, az elemi alapkészségek fejlettségi szintjét, de természetesen nem tekint el az adottságoktól sem. Az általa felállított két rendszert számos alrendszerre bontva van lehetőség a személyiség komplex vizsgálatára az iskolakészültség szempontjából.

A fenti meghatározások a teljesség igénye nélkül szerepelnek, mégis látható, hogy nem egységesek a különböző álláspontok az iskolaérettséggel kapcsolatban.

Az iskolai sikeresség és a készségek fejlődése

Természetesen akik iskolaérettséggel foglalkoztak, azoknak elsődleges feladatuk volt, hogy arra is megtalálják a választ, hogy milyen tényezők vizsgálata segíti a legjobb döntés meghozatalát az iskolába készülő gyermek alkalmasságát illetően. Ezek a próbálkozások és empirikus vizsgálatok sokszor tévúton jártak, s nem mindig rendelkeztek megfelelő kutatási háttérrel és elméleti alappal a kérdés megválaszolásához.

Az egyik leggyakrabban előforduló kritérium – az előbbieken vázolt okok közrejátszásával, miszerint az iskolaérettséget egyharmad részben a szomatikus tényezők befolyásolják – a testtömeg és a testmagasság vizsgálata. Ennek kapcsán felmerülő tévhit, hogy szignifikáns különbség figyelhető meg a budapesti és vidéki, illetve a hátrányos helyzetű és jó családi körülmények között élő gyermekek magasság- és súlybeli fejlettsége között. Az iskolai sikeresség és az iskolaérettnek nyilvánított gyermekek aránya is ezt a különbséget hordozta az adott szempontok szerint (Blatniczky, 1989; Mészáros, 2007). Ezeknek a vizsgálatoknak az eredményei azonban kétségesek, Nagy (1980) elemzése alapján elmondható, hogy a testmagasság egyáltalán nem, a testsúly pedig kis mértékben magyarázza az iskolai sikerességet.

A másik, hasonlóan általánosnak tekinthető tényező a nemek szerepének vizsgálata. A közbeszédben is gyakran hallható az a vélekedés, hogy a lányok jóval korábban „érnek”, mint a fiúk, s ez lehet az alapja annak a gondolatnak, hogy akkor esetleg korábban is válnak iskolaéretté. Egyes vizsgálatok ebből a szempontból külön is választják a mintát, és más kritériumokat fogalmazznak meg a két nemmel kapcsolatban (például a Bender-A próba) (Mészáros, 1970; Torda, 1989a). Nagy (1980) óvodásokkal, valamint Józsa (2004b) első osztályosokkal végzett vizsgálatára támaszkodva azonban kijelenthető, hogy bár tényleg van körülbelül másfél hónapnyi különbség a lányok javára, ez olyan kevés, hogy pedagógiai szempontból nincs befolyásoló ereje.

Hasznosnak mondható az a megállapítás, hogy a játéknak szerepe van a gyermek iskolára való felkészítésében, s elképzelhető, hogy van valamiféle egyenes arány a jól konstruált játéktevékenységek és a későbbi sikeresség között (Ráczné, 2007). Azonban tekintve, hogy az óvodás gyermek legfőbb tevékenysége a játék, és hogy éppen ennek értelmében minden fajta iskolaérettségi vizsgálat csak játékba ágyazott lehet, ezt a tényezőt nem érdemes és nem is lehet külön vizsgálni.

Az iskolaérettségi vizsgálatok során nagyon gyakran előkerül a vizualitás, a rajzos feladatok, mint például a szegélydísz, sorminta, emberalak rajzoltatása. Ez részben azért népszerű, mert a gyerekek szívesen

oldják meg a vizsgálat feladatait, ha rajzolniuk kell, részben pedig azért, mert egyes feltevételek szerint a rajzteljesítményből olyan tényezőkre lehet következtetni, mint a grafomotoros készségek fejlettsége, általános értelmesség, intelligencia, melyekről ezeknek a vizsgálatoknak a kidolgozói úgy gondolják, hogy nagy biztonsággal meg tudják jósolni a későbbi iskolai sikerességet (Dérczyné és Gerebenné, 1989; Kulcsár, 1995; Margits, 1997; Mészáros, 1970; Szabó és Glátz, 1970; Torda, 1989b).

Nagy (2000a) a személyiséget bioszociális komponensrendszerként képzeli el, melyet a kognitív, személyes, szociális és speciális komponensek alrendszerére alkot. A személyiség fejlesztése ezeken az alrendszereken keresztül valósulhat meg. „Az általános iskola első szakaszának feladata azoknak az alapvető készségeknek a kialakítása, amelyek minden későbbi tanulást megalapoznak. Döntő szerepe van az anyanyelvi készségek, a verbális készségek, a szóbeli és írásbeli kifejezőkészségek, az olvasás-szövegértés elsajátításának. A számolás, a numerikus készségek, a matematikai és logikai készségek, a gondolkodás különböző műveleteinek, a következtetési formáknak az elsajátítása nélkül nincs mód a későbbi tudományos ismeretek megértésére, értő megtanulására.” (Nagy, 2008, 59. o.).

Ahhoz azonban, hogy ezt a feladatot az iskolák teljesíteni tudják, a gyermeknek el kell sajátítani bizonyos kritikus készségeket. „Sok ezer készség közül azok a kritikus készségek, amelyeket elsajátítva valamely képesség, kompetencia vagy az egész személyiség fejlődésében, működésében meghatározó szerepet játszanak” (Nagy, 2000b, 255. o.). Természetesen a személyiség mindegyik alrendszerének vannak ilyen kritikus készségei, azonban az iskolai sikeresség szempontjából a kognitív terület hat kritikus készsége, a beszédhanghallás, a tapasztalati következtetés és az összefüggés-megértés, valamint az olvasási, a számolási és a mértékváltási készségek a dominánsak (Fazekasné, 2000; Józsa, 2000; Nagy, 2000b).

A személyiség a képességek és motívumok komponensrendszerének egysége, fejlesztéséhez, és így az iskolai sikeresség megalapozásához tehát nem csak a készségeket kell fejleszteni, hanem fontos szerepe van a motivációnak is (Nagy, 2000a; Józsa, 2004b). A motivációkutatás viszonylag fiatal tudományág, de Józsa (2004a, 285. o.) vizsgálatainak eredményeként tudjuk, hogy „az elsajátítási motívumok a tanulási motívumrendszer alapvető összetevői. Az elsajátítási motívumok megfelelő fejlettsége a tanuláshoz és a készségelsajátításhoz kritikus előfeltétele.”

Az iskolaérettségi vizsgálatok nem minden esetben építenek ezekre az eredményekre. Ez részben azért van így, mert a tudomány fejlődésével, az újabb és újabb neveléstudományi kutatásokkal a fent kifejtett tényezők az utóbbi évtizedekben láttak csak napvilágot, részben pedig azért, mert az iskolaérettség megállapítása nem minden korszakban tartozott szorosan a neveléstudomány tárgykörébe.

Iskolaérettségi vizsgálatok

Az iskolai alkalmasság vizsgálatára számos módszert dolgoztak ki különböző tudományterületek képviselői. Ezek közül azokat igyekszem kiemelni, amelyek a pedagógiai módszertár megújítását és gyarapítását célozták, s ezzel egy komplex vizsgálati módszert adtak a gyakorló pedagógusok kezébe.

Nevelési Tanácsadókban végzett vizsgálatok

Egyre gyakrabban felmerül, hogy a rugalmas iskolakezdés megnehezíti mind a pedagógusok, mind a szülők dolgát a megfelelő döntés meghozatalával kapcsolatban. Mivel nem küldhető minden gyermek a Tanulási Képességeket Vizsgáló Bizottság elé, hogy ott megfelelő szakemberek (orvos, pszichológus, gyógypedagógus) mérjék fel a felkészültség fokát, ezért sok esetben a Nevelési Tanácsadók tevékenysége révén vizsgálják meg ezeket a gyerekeket. Ezeknek a vizsgálatoknak közös vonása, hogy többnyire valamilyen képességzavar esetén alkalmazzák ezeket, tehát nem céljuk és funkciójuk a használat minden gyerekre kiterjedően.

Lakatos (2003) egy mozgásvizsgáló tesztet mutat be, melyet Gesser, Hochleiter, Schilling, Osteretzky, DeGangi és Berk állított össze Ayres és Porkolábné Balogh Katalin által kidolgozott vizsgálatok adaptációi alapján. A vizsgálat öt szubtesztből áll, mely az idegrendszer érettségét, a mozgás vizsgálatát, a testkép, testséma, térbeli tájékozódás fejlettségét, a taktilis érzékelést és a ritmusérzékenységet vizsgálja. Összehasonlító elemzésekkel kimutatja, hogy az összesített eredmények jól korrelálnak az IQ-val és az RQ-val (ezekről a megfelelő teszteknel részletesebben szöveg). Az értékelés pontozással történik, majd százalékban fejezik ki a teljesítményt, s ez alapján az alkalmasságot, vagy éppen a fejlesztés szükségességét. Mivel a teszt felvétele 5 éves korban történik, ad időt az esetleges korrekcióra.

Kulcsár (1995, 2002) egy 29 lépésből álló vizsgálatot dolgozott ki, mely az előbbi módszerhez hasonlóan szintén a mozgáson alapul, bár szélesebb körű felmérést végez. A módszer 1990-ben látott napvilágot, Carl Henry Delcato Amerikában kidolgozott vizsgálatának hazai adaptálása, melyet Kulcsár számos egyéb részlettel egészített ki. A módszer alapja az idegrendszeri sérülés, amely a tanulási zavarokat (diszlexia, diszgráfia, diszkalkulia...) okozza, s ennek vizsgálata és fejlesztése a mozgás középpontba helyezésével lehetséges. A vizsgálati részek közül a nagymozgások, finommozgások, koordináció, iránykövetés elemei nagycsoportos formában; a térirányok, testsémák, kéz- és lábdominancia vizsgálata kiscsoportban; a gondolkodási, problémamegoldási feladatok egyénileg végezhetőek el. A módszernek vannak közös elemei Lakatos (2003), valamint Mészáros (1970) és Szabó és Glátz (1970) tesztjeivel, de új területként jelenik meg például a figyelem, a beszédkészség és a szocialitás. Bár Kulcsár (1990) beszámol 617 gyermekkel végzett vizsgálatáról, az eddig említett módszerek hátránya, hogy nem lelhetőek fel adatok a vizsgálatokat leíró szakirodalmakban a sztenderdizálásról, illetve a tesztek reliabilitásáról.

Szintén részképesség-zavaros gyermekek vizsgálatára alkalmas a GMP beszédszlelési és beszédmegértési teszt. A vizsgálat Gósy Mária nevéhez fűződik, aki 3–11 éves gyerekekre dolgozta ki módszerét. A teszt a téri tájékozottság, az emlékezeti teljesítmény és a nyelvi fejlettség területeit méri. Fontos eleme, hogy nem csak a produktumon van a hangsúly, hanem a megértés is szerepet kap (Gósy, 1995; Kocsi, 1993).

Ezeket a vizsgálatokat megalkotóik/használók nem tekintik kifejezetten iskolaérettségi teszteknek. Ennek egyik oka, hogy használatukra gyakran már csak az iskolai kudarcok kapcsán kerül sor, pedig mindegyiket preventív céllal dolgozták ki; a másik ok pedig az, hogy a szerzők úgy találják, hogy ezek a vizsgálatok többet, jobban mérnek, mint az átlagos iskolaérettségi tesztek (Kocsi, 1993; Lakatos, 2003).

Intelligencia és iskolaérettség

Az intelligencia mérésére kifejlesztett programok nem kifejezetten az iskolára való alkalmasság felmérése céljából készültek, hanem többnyire gyógypedagógiai célokat szolgáltak, s ezért egykor egyértelműen az orvostudomány keretein belül alkalmazták őket, azonban láthatóvá vált, hogy egészséges gyerekek felmérésére és ezáltal pedagógiai célok szolgálatára is alkalmasak, és ezért a gyermekek széles körében alkalmazott eljárások.

Az egyik legismertebb ezek közül a korábban már említett Binet-Simon-féle intelligencia-teszt, amelyet kifejezetten az iskoláztatás kapcsán fejlesztett ki a kutatópáros. A cél a gyerekek értelmi képesség szerinti szelektálása volt. A teszt általános intelligenciát mér, s ennek kapcsán olyan részképességeket, „mint az emlékezet, a képzelet, az intuíció, a figyelem, a megértés, a megfigyelés pontossága, az önkritika, az önellenőrzés képessége és a gondolati következtetés” (Bass, Borbély, Jászberényi, Lányiné és Sarkadi,

1989, 33. o.). Mindez az értelmi kor és az életkor hányadosaként, majd – Stern kiegészítése nyomán – ennek százzal való szorzásaként egy kvóciienst ad meg (IQ), s ennek alapján a vizsgált személyeket három sávba: kimagasló, normál és értelmi problémákkal rendelkezők osztályába sorolja. A teszt Éltés Mátyás, majd Baranyai Erzsébet és Lénárd Edit munkája eredményeképp került a magyar pedagógiai gyakorlatba, és ma is gyakran használt vizsgálat. Ennek legfőbb okai, hogy gyors az elvégzése, és jól körülhatárolt az értékelése, így segíti a döntést (*Bass, Borbély, Jászberényi, Lányiné és Sarkadi, 1989; Kozma, 2001*).

A Bender-A próba Lauretta Bender nevéhez fűződik, 1938-ban jelent meg, s eredetileg csak iskoláskorú gyermekek vizsgálatára volt alkalmas. Később megszületett az „A” változat, melyet a 4–6 éves korosztály számára dolgoztak ki. A magyar adaptáció Kiss Tihamér és Mérei Ferenc munkájának köszönhető. A vizsgálat a vizuomotoros rendezést méri, melynek kapcsán a vizsgálati személyeknek egy kilenc mintából álló sor elemeit kell lemásolni (kereszt, négyzet, körök...), az ábrák fokozatosan nehezednek. A vizsgálat feltétele, hogy a gyermek tudjon egyenest és kört rajzolni. Az értékelésnél mérvadó az irány, tér, nagyság és a forma, de a megoldás során tanúsított megnyilvánulások is fontos tényezők. „A próba plasztikusan ragadja meg azokat a pszichikus funkciókat, melyeknek elégtelensége vagy zavara kifejezett módon meghatározó lehet a későbbi iskolai teljesítményben. A feladat megoldását nem előzi meg direkt tanulási folyamat, így megbízhatóan alkalmazható egyfajta készülség illetve érettség megítélésében.” (*Torda, 1989a, 14. o.*)

Szintén a vizualitást méri a Frostig-teszt, melyet Marianne Frostig 1963-ban dolgozott ki. Kifejezetten magyar adaptációja nincs, hazánkban a szakemberek az angol és német változat fordításait használják. A vizsgálat 4–7 éves gyerekek körében ad lehetőséget öt képesség, a szem-kéz, az alak-háttér percepció, az alak-konstancia, a térbeli helyzet és viszony vizsgálatára, annak a piaget-i elméletnek az alapján, hogy ez az életkor ezeknek a képességeknek a fejlődésében domináns. Az életkorhoz kapcsolódóan standardizálja a pontszámokat, és megállapítja a percepció kvóciensét (PEQ). Az eredmény jól mutatja a kognitív képességek fejlettségét (*Dérczyné és Gerebenné, 1989*).

A vizuális ábrázolás eszközeivel, de nem kizárólag vizuális képességeket vizsgál a Goodenough-féle rajzteszt. A Florence L. Goodenough által 1926-ban kidolgozott módszer „a gyermeki intelligenciát új oldalról kívánja megközelíteni: a részletek, az arányok, a motoros koordináció és a formakifejezés teljesítményein keresztül” (*Torda, 1989b, 74. o.*). A Binet-teszthez hasonlóan egy kvóciensben adja meg az intelligenciát, ez a rajzkvóciens (RQ), s szintén meghatározott értékelési osztályok vannak, mindezek miatt a két teszt eredménye általában magasan korrelál egymással (*Bass, Borbély, Jászberényi, Lányiné és Sarkadi, 1989; Torda, 1989*). Használata egyszerű, csupán egyetlen instrukciót kell a gyermeknek adni („Rajzolj egy nénit vagy egy bácsit, amilyen szépet csak tudsz!”), s világos javítási útmutató alapján az értékelés sem vesz igénybe túl sok időt. A vizsgált gyermekek nem szembesülnek kudarcélménnyel, hiszen a legtöbb gyermek ilyen rajzot utasítások nélkül is gyakran készít, így gyakran alkalmazzák a mindennapi munkában is.

A SON teszt az eddigiektől teljesen eltérő struktúrájú eljárás, melyet kidolgozója, N. Snijders-Oomen 1939-ben siket gyerekek vizsgálatára fejlesztett ki két változatban, 2,5–7 és 7–17 éves gyerekek számára. Később megszületett az egészséges gyerekek számára használható változat is. A vizsgálat két párhuzamos sorozatból áll, melyek a formaészlelést, a közvetlen emlékezetet, az elemi kombinatív készséget és az absztrakciós képességet vizsgálják. A feladatok a hallásbeli és életkori sajátosságok tekintetében is jól kidolgozottak. A vizsgálatot egyénenként kell elvégezni, eredményeképp a gyermek intelligenciaprofilját kapja meg az értékelő. A teszt non-verbális jellegű, de a Binet-teszthez hasonlóan megbízható információkat szolgáltat az általános értelmességről. Alkotója ügyelt rá, hogy a kulturális közegtől viszonylag független legyen (*Kedl, Nagy és Nagyné, 1989*).

A PREFER és a DIFER vizsgálatok

A PREFER (Preventív Fejlettségvizsgáló Rendszer) Nagy József nevéhez fűződik, aki 1975-ben dolgozta ki vizsgálatát (Nagy, 1980, 1986). Azokban az évtizedekben, akárcsak napjainkban, súlyos probléma volt, hogy az iskolába lépő gyerekek fejlettségében, érettségében, bár közel azonos életkorúak, több éves eltérések figyelhetők meg, ami azt jelenti, hogy van olyan gyerek, aki a kiscsoportnak megfelelő, míg van, aki 9 éves szinten kerül be az általános iskola első osztályába (Józsa, 2004b, 2007; Nagy, 1980, 1986, 2008). Nehezítette a helyzetet, hogy a beiskolázás nem rugalmas, hanem merev rendszerű volt, így minden 6. életévét betöltött gyermeknek iskolába kellett mennie. Szükségesnek tűnt tehát egy olyan rendszer kidolgozása, amely biztonsággal meg tudja állapítani az iskolára való felkészültség fokát, és támpontokat ad a fejlesztési teendőkhöz.

A PREFER tehát az oktatási rendszer szolgáltatára készült, az általános iskolába lépéshez elengedhetetlen elemi alapkészségeket vizsgálja. Az első négy változatot reprezentatív mintákon tesztelték, s ezek a kipróbálások lehetőséget adtak a korrekciókra, a rövidítésekre, a bonyolultabb, vagy hasonló eredményt hozó részvizsgálatok összevonására. Hogy a vizsgálat valóban segítse a hatékony pedagógiai munkát, végül elkészült egy minimalizált változat is (Nagy, 1980, 1986).

A teszt két részből áll, van egy 7 és egy 8 egységet tartalmazó szubtesztje. Szűkebben véve a függő változók szolgálnak a gyermek iskolára való készültségének megállapítására: ezek a tudás (beszédtechnika, relációszőkincs, utánmondás, következtetés, írásmozgás, számlálás és mennyiség), valamint a magatartás (önkiszolgálás, feladatviszony, viszonyulás) komponensei. A gyermekkel tulajdonképpen az ezeknek a tényezőknek a vizsgálatára kidolgozott tesztek végzi el a pedagógus, s az eredményeket egy értékelő adatlapra vezeti fel. Az adatok felvétele körülbelül 50 percet vesz igénybe, így célszerű több részletben elvégezni a vizsgálatot. A 8 egységet tartalmazó rész a szülőktől szerzett adatok, amelyek többnyire a tárgyi környezetre, a családi viszonyokra, a gyermek adottságaira vonatkoznak, s annak vizsgálatára kerülnek az adatlapra, hogy mennyiben befolyásolják az fent említett tényezőket (Nagy, 1980, 1986, 1989).

Az eredmények nyerspontban és standardizált pontban kerülnek az értékelőlapra, amely alapján a következő kategóriák állnak rendelkezésre: ha a gyermek 5 éves, akkor vagy még egy évet a középső csoportban tölt, vagy továbbhalad, ha 6 éves, akkor vagy óvodában marad, vagy iskolába megy, ami lehet normál, vagy kiegészítő, ha pedig 7 éves, akkor mindenképpen iskolába kell mennie, a vizsgálat az iskolatípusra ad javaslatot (Nagy, 1986).

A vizsgálat létjogosultságát számos tényező indokolja. A sikeres írás- és olvasástanulás feltétele a beszédtechnika és az írásmozgás koordinációjának megfelelő szintű elsajátítása, ezek fejlettsége tehát előrevetíti a későbbi megfelelést, s mindkettő különálló egységet alkot a vizsgálaton belül. A mennyiség, a számlálás, a következtetés és az utánmondás az értelmi fejlettségről nyújt információt, ezért kapcsolata a különböző intelligenciatesztek eredményeivel szignifikáns lehet, a relációszőkincs és a magatartás a kommunikációs érettséget határozza meg. Mindezek mellett adatokat nyújt a pszichés állapotról, a testi fejlettségről és a családi miliőről is (Nagy, 1989).

Ha visszagondolunk az iskolaérettség köznapi felfogásaira (testi-szomatikus, lelki, szociális érettség), valamint az eddigi vizsgálatokra, amelyek többnyire az általános értelmességet, a vizuális és motorikus fejlettséget célozták feltárni, akkor mindezeknek a komponenseknek a PREFER önmagában megfelel, sőt tovább is lép, hiszen szélesebb palettát ad az iskolaérettséghez szükséges feltételekkel kapcsolatban.

2002-ben Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit munkája nyomán elkészült a PREFER továbbfejlesztése. Ez a DIFER (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer) programcsomag, amely, mint a

nevéből is látszik, nemcsak a diagnózisra, hanem a fejlesztésre is támpontokkal szolgál (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 2004b).

A programcsomag diagnosztikus és kritériumorientált. A diagnosztikus értékelés információkat nyújt adott gyermek készségeinek és képességeinek aktuális fejlettségéről globálisan vagy komponensenként, így lehetőség nyílik a pedagógiai korrekcióra. A kritériumorientáltság azt jelenti, hogy előzetes vizsgálatok alapján felállított értékekhez viszonyítják a gyermek teljesítményét (Nagy, 2003).

A vizsgált területek a PREFER rendszeréhez képest nem sokban térnek el: hét elemi alapkészség, az írásmozgás-koordináció, a beszédhanghallás, a relációszókinés, az elemi számolás, a tapasztalati következtetés, a tapasztalati összefüggés-megértés és a szocialitás fejlettségének mérését végzi a teszt. Az értékelésben azonban jelentős változás történt. Míg a PREFER arra adott javaslatot, hogy a gyermek milyen típusú iskolába menjen, a DIFER arról nyújt információkat, hogy adott készségek elsajátításában a gyermek milyen szinten van. Ez egy fejlődési modell fokainak való megfeleltetés alapján lehetséges, ami öt szintet, az előkészítő, kezdő, haladó, befejező és az optimális elsajátítás szintjét tartalmazza. Mivel a gyermekek különböző fejlettségi szinten vannak egy adott életkoron belül is, ezért mindenkit addig kell fejleszteni, míg eléri az optimális elsajátítás szintjét, s így alkalmassá válik az iskolakezdesre. Ezzel tehát megvalósul az a kívánalom, hogy minden gyermek a saját tempójában sajátíthassa el az elemi alapkészségeket (Fazekasné, 2000; Józsa, 2000, 2004b, 2007; Józsa és Zentai, 2007). A programcsomag azzal a többlettartalommal is kiegészült, hogy nem ér véget diagnózis kimutatásával, hanem fejlesztési programokkal is szolgál azok számára, akik nem érték el az optimális begyakorlás szintjét. A fejlesztő programokat a szerzők minden alapkészséghez elkészítették, ezek a rövid elméleti bevezető után az adott készség fejlődését segítő játékokat gyűjtenek egybe (Fazekasné, 2006; Józsa, 2011; Nagy, 2009; Miskolcziné és Nagy 2006; Zsolnai, 2006).

Józsa és Zentai (2007) hátrányos helyzetű óvodások DIFER program alapján történő fejlesztésének vizsgálata kimutatta, hogy a két éves tevékenység révén ezek a gyerekek nem csak elérték, de valamennyi készséget illetően meg is haladták az országos átlagot. Míg országosan körülbelül 12 százaléknyi gyermek marad még egy évet az óvodában, ezt a kísérletben részt vevő gyermekeknél a felére sikerült csökkenteni. Ez önmagában is számottevő teljesítmény, de azt is tekintetbe kell vennünk, hogy fejlesztés nélkül ebben a csoportban a hátrányok olyan mérvűek, hogy jóval a 12 százalék fölött lett volna a még egy-két évet óvodában maradók aránya. S mivel a fentebb említett probléma nem szűnt meg, miszerint a gyermekek több évnyi fejlettségbeli különbséggel kerülnek az iskolába, célszerű lehet minden olyan lehetőséget megragadni, ami képesnek mutatkozik ezeknek a hátrányoknak a kompenzálására.

A DIFER átfogó vizsgálat volt, amelyet 2002-ben az általános iskolák széles körében elvégeztek, azóta pedig kiterjedten alkalmazzák óvodások és általános iskolások fejlődési ütemének meghatározására. Ennek kapcsán természetesen ellenzökre is talált. A legfőbb kifogás a gyakorlati szakemberek részéről talán az volt, hogy számukra felesleges ennyi komponensnek a felmérése, hiszen a mindennapi munka során ezeket a tényezőket jóval egyszerűbben, kevésbé időigényesen is fel tudják mérni, tehát számukra nem szolgál túlságosan sok többlettartalommal a vizsgálat elvégzése. Azonban a gyakorlati szakembereknek figyelembe kell azt is venniük, hogy bár egy szintfelmérést a pedagógusok saját hatáskörben is el tudnak végezni, ez meglehetősen szubjektív eredményeket adhat. Ahhoz, hogy kidolgozott kritériumok is legyenek, amihez képest meg tudják állapítani a gyermekek fejlettségi szintjét, már szükségesek az ilyen típusú sztenderdzált mérések. Mérésekre továbbá azért is szükség van, hogy megadják a pedagógusnak a fejlesztés irányait, s objektíven megállapítsák a gyermek iskolaérettségének fokát (Nagy, 2003). A DIFER esetében jelentős volt a bemérésen részt vevők létszáma, ami elősegítette, hogy a tesztekhez országos standardokat tudjanak szolgáltatni a készítőik. A standardok segít-

ségével megállapították az elsajátítás szintjeit. Fontos hangsúlyozni, hogy a gyermek önmagához mért fejlődését vizsgálják, amit azonban egy külső kritériumhoz viszonyítanak, ez teszi lehetővé a fejlődést. Ez azt jelenti, hogy minden területen megállapítják, hogy hol tart a gyermek az elsajátítás folyamatában, majd a fejlesztő programok segítségével addig foglalkoznak vele, ameddig az országos vizsgálatok alapján megállapított optimum szintjére eljut (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004a, 2004b).

A DIFER néhány arca

Az eddig bemutatott vizsgálatok struktúrájából jól látszik, hogy céljuk az iskolai alkalmasság felderítése, az ehhez kapcsolódó készségek fejlettségének megállapítása, s ennek alapján a gyermek iskolába irányítása. Ezzel a legtöbb vizsgálat bevégzi küldetését, s nem követi tovább a gyermek sorsát.

A DIFER vizsgálatok az elmúlt években továbbléptek ezen, s többféle területen bizonyították, hogy a fejlődés vizsgálatán túl a fejlesztés megvalósítását is fontos feladatnak tekintik.

Vizsgálatok sokasága mutatja ki, hogy Magyarországon hatalmas arányúak az iskolán belüli és főként az iskolák közötti különbségek, az utóbbi az előbbinek nagyjából az öt-tízszere (Józsa és Fazekasné, 2006a, 2006b; Józsa és Hricsovinyi, 2011; Józsa, 2011). Ugyanezekből a vizsgálatokból tudjuk, hogy ezeket a különbségeket nagyban befolyásolja a szülők iskolai végzettsége, a gyermek szociális háttere. S mivel a gyermekek azonos korosztályban tapasztalható fejlettségbeli különbsége évekre is kiterjedhet, ezen éppen hogy nem segít a nagyfokú szelekció, hanem tovább rontja azoknak az esélyeit, akik a hátrányos helyzetű csoportokba tartoznak (Józsa és Hricsovinyi, 2011).

Józsa (2011) összefoglalójából kiderül, hogy a DIFER-rel végzett két éves fejlesztő program hatására a programban résztvevő hátrányos helyzetű tanulók között az iskolaéretlenek száma kevesebb, mint felére csökkent. Az így óvodában maradók aránya még az országos átlagot is jóval meghaladta (15 százalék helyett 6 százalék). A vizsgálatok szerint a hátrányos helyzet mint tényező nagyjából az 1/6-át magyarázza az elemi alkalmasságok fejlettségének, ezért nem elhanyagolható ezeknél a csoportoknál éppen az DIFER által vizsgált és fejlesztett területek fokozott, egyénre irányuló javítása.

A hátrányos helyzetben túl az akadályozottak körében is sikerrel alkalmazható a DIFER mint mérési rendszer. Ez azért bír hatalmas jelentőséggel, mert legtöbb esetben az értelmileg akadályozottak csoportját normaorientált módon, a többségi tanulókhoz képest, a hiányosságokat előtérbe helyezve írták le és irányították speciális intézményekbe. Kétségtelen ugyan, hogy az átlagos iskolának való megfelelés, illetve nem megfelelés maga után vonja az adott közösség képességeihez viszonyított szint vizsgálatát, azonban hosszú távon ezeknek a gyerekeknek hasznosabb, ha magukhoz és egy adott, elvárt kritériumhoz képest mérik a fejlődésüket (Józsa és Fazekasné, 2006a, 2006b; Józsa, 2011). Ebben jelent áttörést a DIFER alkalmazása, melyet először egy 85 tanuló körében végzett felmérés keretében próbáltak ki a szerzők, s az elemzések alapján bebizonyosodott, hogy – a fejlettségi különbségek miatt – akár 7–17 évesekre is adaptálhatók a tesztek, s ezzel személyre szólóan, s képességekre bontva állapítható meg a gyerekek fejlettsége az optimális szinthez viszonyítva. S amennyiben ez az eredmény a pedagógusok rendelkezésére áll, célzottan fejleszteni tudják az adott képességeket, így elősegítve a lehető legjobb felzárkózást a többségi gyerekekhez (Józsa és Fazekasné, 2006a, 2006b; Józsa, 2011).

A vizsgálatok összességében kimutatták, hogy ezeknél a gyerekeknél 4–6 évnyi elmaradás tapasztalható, s nagyjából az alsó tagozat végére érik el azt a fejlettségi szintet, ami az iskolakezdéshez szükséges. Természetesen ez nem jelenti azt, hogy minden képességterületen minden tanuló ilyen szinten van, az eredmények az átlagos fejlődésű

tanulókhöz képest nagy különbséget mutatnak (*Józsa és Fazekasné, 2006a, 2006b; Józsa, 2011*). Mivel az integráció napjainkban a társadalmi párbeszédnek egyik középpontban álló kérdése, ezért a DIFER ilyen típusú alkalmazásai sokban hozzásegítenek annak eldöntéséhez, hogy melyik tanuló integrálható sikeresen, s milyen feltételek szükségesek a hagyományos iskolán belüli további fejlesztéshez.

További alkalmazott vizsgálatok

Az előzőekben bemutatott vizsgálatok mellett számos olyan módszerrel találkozhatunk, amelyek gyakran szerepelnek az óvodai gyakorlatban. A következőkben ezek elméleti hátterét ismertetem röviden. A BGR, azaz a Belső Gondozói Rendszer nevű vizsgálati módszer Hollandiából származik, magyar adaptációja Kissné Takács Erika debreceni óvodavezető nevéhez fűződik, és tizenöt éves munka eredményeként 1998 óta alkalmazott módszer. A gyermek optimális fejlesztését saját képességeihez mérten végzi, eszköze tulajdonképpen az óvodai élet. Két segítő dokumentuma a *Feladatgyűjtemény a képességszintek megállapításához* és a *Feladatgyűjtemény a képességek fejlesztéséhez*. Ezek alapján öt lépésben mérik a gyermek fejlettségi szintjét: tudatos megfigyeléssel, ennek elemzésével, egyéni fejlesztési terv kidolgozásával és végrehajtásával, majd a fejlődés értékelésével. Az óvónők továbbképzésen sajátítják el a rendszer működését, a folyamatban pedig a közösség által választott belső gondozó (legtöbb esetben fejlesztő pedagógus) nyújt segítséget. A módszer pozitívuma, hogy rendkívül részletes és árnyalt képet ad a gyerekekről, viszont ez a kép szubjektív, óvónői döntés alapja (*Kissné, 2004*).

Az ERVI egy egységes vizsgálati rendszer, amit Szabadi Ilona dolgozott ki a '70-es években, Bakonyiné Vincze Agnes fejlesztette tovább, beépítve a vizsgálatba Nagy József gondolatrendszerét. A teszt kognitív képességeket mér.

A Horváth Judit, Horváthné Csapucha Klára és Rónáné Falus Júlia (2003) által kidolgozott módszer egy játékba ágyazott vizsgálat, mely a cselekedtetésre épít. Két részre bontható: az egyéni vizsgálatra, mely a vizuális észlelést és emlékezetet, az auditív észlelést és emlékezetet, a téri tájékozódást és orientációt, az idő összefüggéseinek felismerését, valamint a számfogalmat vizsgálja; valamint a csoportos vizsgálatra, mely az ábrázoló-kifejezőképességet a Goodenough-teszttel, a vizuális észlelést, a téri tájékozódást és a vizuomotoros koordinációt méri. Az értékelés szigorú pontozás (+ vagy –) alapján, részfeladatonként történik, így objektív képet nyújt. Eszközigénye kicsi, terjedelme miatt több részletben érdemes felvenni. A tanulási zavarok megállapításában és a fejlesztésben segít.

A Sindelar programot Brigitte Sindelar osztrák pszichológus fejlesztette ki a '80-as években, és Zsoldos Márta átdolgozásával került be a hazai gyakorlatba. Olyan tanulási és magatartási zavarokat tár fel, melyek idegi eredettel rendelkeznek, s a diagnosztika után fejlesztéssel is szolgál. „A fejlesztés az ismeretszerzés legfontosabb területeire terjed ki: figyelem, észlelés, intermodális kódolás, emlékezet, szerialitás, téri orientáció.” (*Zsoldos, 1999, 71. o.*) A megfelelő fejlesztést úgy lehet elérni, ha a fejlesztő megtalálja azt a szintet, ahol a képesség még működött, és életkortól függetlenül innen indítja le a folyamatot. A vizsgálat feltáró, kijelölő, fejlesztő és ellenőrző periódusokból áll (*Zsoldos, 1999*).

Kelemen Lajos (2001) a Debreceni Egyetem hajdúböszörményi pedagógiai karának tanára, az általa kidolgozott rendszer főképp a tanulási zavaros gyermekek korai szűrésére és fejlesztésére épül. A mérés nagyon széles körű, rengeteg területet foglal magába, így az anamnézis felvételét, az egészségi állapot dokumentálását, mozgásfejlettséget (téri tájékozódás-, mozgásutánzás-, reakció-, egyensúlyérzékelés-, ritmus- és koordinációs képesség), a laterális dominanciát (kéz, láb, szem, fül), a testsémát (testrészek,

mozgásképzetek, testhatárok érzékelése, tájékozódás térben), a rajzkészséget és finom-motorikát a Goodenough teszttel, a szociális-érzelmi-akarati képességeket (énkép, társas kapcsolatok, akarati fejlettség, érzelmi, hangulati fejlettség), az értelmi képességeket (alapvető kognitív folyamatok, számosság) vizsgálja, és állapítja meg a fejlettség szintjét. Az értékelés egy három fokú Lickert-skálán történik, ezt még fejleszteni kellene, hiszen nem elég objektív, nem számszerűsíthető, így összehasonlításra egy gyerek fejlettsége tekintetében is korlátozottak a lehetőségek. A módszer vitathatatlanul nagyon komplex, ám elvégzése ezáltal rendkívül időigényes.

Az MSSST az USA-ból származó vizsgálat, 1966-ban fejlesztették ki, s az előzőekhez hasonlóan tanulási zavarral küzdő gyerekeket mér. Három szubtesztje a motoros minták vizsgálata, a vizuo-perceptuo motoros szubteszt és a nyelvi szubteszt, de tartozik a vizsgálathoz egy viselkedést mérő Osgood-skála is. A teszt az 5–7 éves korosztály körében alkalmazható, előnye, hogy standardizált, így megfelelő mérőeszköznek tekinthető, a hatékonysága adatokkal bizonyítható. A hazai változatban a nyelvi rész került átdolgozásra a magyar viszonyoknak megfelelően. Az értékelés nyerspontokkal, majd ezek normaponttá számításával történik, ennek alapján állapítják meg, hogy nincs veszély, illetve enyhe vagy súlyos veszély van a tanulási zavar aspektusában. Pozitívuma, hogy kitöltése viszonylag egyszerű, egyszerre több gyermekkel is le lehet végezni, mégis egyénre szabott eredményt ad (*Zsoldos és Sarkady, 2001*).

Porkolábné Balogh Katalin (1997) rendszere egy 1985–89-es longitudinális vizsgálatból fejlődött ki (testséma és percepció fejlődése), a rugalmas iskolakezdés bevezetése miatt jelent meg a megalapozott döntés igénye. 1995–97-től már országosan használt mérés lett. A megismerés és fejlődés nyomon követése az anamnézis felvételével, a mozgásfejlettség, a testséma, a térbeli tájékozódás és mozgás, az értelmi fejlettség, a finom-motorika fejlettsége, a nyelvi kifejezőkészség, a szociális fejlettség és érettség vizsgálata alapján lehetséges. A szempontsорт egy fejlettségmérő lap tartalmazza, az óvónó tölti ki a gyermekre vonatkozóan, s ez alapján egyéni fejlesztési tervet készít, melyben egy játékgyűjtemény is segíti. Külön iskolaérettségi feladatsort nem tartalmaz, a megfigyelési lap folyamatos kitöltésével meg kell tudni hozni a döntést. Előnye hogy komplex vizsgálat, kitöltése egyszerű a táblázatos forma miatt, azonban az előzőekben már bemutatott hasonló tesztekkel együtt ez is szubjektív, nem a gyermek produktumára épít.

Az Óvodai nevelés a művészetek eszközével Nagy Jenőné (2006) nevéhez fűződő óvodai nevelési program, az országban számos óvoda használja nevelési programjaként. Ezek az intézmények természetesen ennek mérési rendszerét is átveszik, hiszen a gyermek fejlődését és saját programjuk megvalósulását is nyomon tudják követni. Megfigyelési rendszere az anamnézisre, a beszoktatási lapra, a testi és mozgásfejlettség jellemzőire, az érzelmi-akarati élet, a társas kapcsolatok és az értelmi fejlettség jellemzőire épül. Ez alapján egyéni fejlesztési tervet dolgoz ki a pedagógus, az óvodáskor végén azt vizsgálják, hogy elérte-e eredményeit ez a fejlesztési terv, ez alapján állapítják meg az iskolaérettséget. Előnye, hogy játékközpontú, a szülők számára folyamatos és könnyen értelmezhető információkat nyújt, azonban szubjektív, nem alkalmas összehasonlításra, nem kézzelfogható.

A következőkben azt mutatom be, hogy a gyakorló pedagógusok mennyiben ismerik és használják a számukra kidolgozott teszteket, valamint hogy hogyan gondolkodnak ezek hasznosságáról.

Iskolaérettségi vizsgálatok a gyakorló pedagógusok szemszögéből

Kutatási kérdés, minta, adatfelvétel

Az óvodák mérési kultúrájának vizsgálatához egy négy kérdésből álló levelet küldtem el az országban található valamennyi, elektronikus elérhetőséggel rendelkező óvodának 2009 áprilisában. Ezeknek az intézményeknek a száma körülbelül kétezer volt, 80 válasz érkezett vissza.

A kérdések a mérés szakmai indoklására, az általuk használt általános és kifejezetten az iskolaérettséget vizsgáló mérőeszközökre vonatkoztak, valamint arra, hogy mennyire elégedettek mérési rendszerükkel, és milyen fejlesztési javaslatokat tartanak szükségserűnek. A kérdőív a következő elemeket tartalmazta:

1. Véleménye szerint szakmailag indokolt-e a mérések óvodai alkalmazása?
2. Használják-e az intézményükben valamilyen megfigyelési, mérési szempontrendszert a gyermek fejlődésének nyomon követésére? Ha igen, akkor milyen korosztállyal, milyen rendszerességgel alkalmazzák ezt? Mi ennek a mérési, megfigyelési eszköznek a neve? Ki állította össze? Miért ennek az alkalmazása mellett döntöttek?
3. Végeznek-e az iskolaérettség megállapítására mérést? Ha igen, mi a mérési rendszer neve? Ki állította össze? Miért ennek az alkalmazása mellett döntöttek?
4. Jónak tartja-e az óvodájukban jelenleg alkalmazott mérési, megfigyelési rendszert? Milyen előnyeit, hiányosságait érzi a jelenlegi gyakorlatuknak? Hogyan lehetnek a jelenlegi rendszerüket továbbfejleszteni? Milyen segítséget tartanának ehhez szükségesnek?

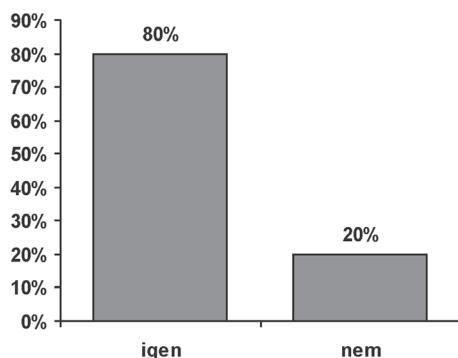
Az óvodák a nyitott kérdésekre esetenként egy-két szavas, máskor több oldalas válaszokat adtak.

A válaszolókat nyolcvan óvoda vezetősége alkotja. Ebben van néhány kistérségi társulás is, mely természetesen több intézményt egyesít, valamint nagyobb város egységesített óvodáinak vezetőitől kaptam az egész város mérési kultúrájára vonatkozó választ. Így valamivel meghaladhatja a száz óvodát a minta, ami bizonyos következtetések levonásához megfelelő, azonban általános, országos konklúzió kinyilvánításához mindenképpen kevés.

A vizsgálat eredményei

Az óvodai mérések alkalmazásának indokltsága

Maguk a kérdések heves vitákat váltottak ki a gyakorló pedagógusok körében. Volt olyan vezető, aki egyenesen felháborítónak tartotta mind a mérést, mind az ezzel kapcsolatos kutatásokat. Mások üdvözölték a témát, és reményüket fejezték ki annak további fejlődésére. A vizsgálat első pontja annak felmérése volt, hogy szakmailag indokoltnak tartják-e a gyakorló óvónők az óvodában használt bármilyen mérés alkalmazását. Ahogy az 1. ábrán is látható, 80 százalék indokoltnak tartja ezt a tevékenységet, s csak 20 százalék ellenzi.



1. ábra. Az óvodai mérések alkalmazásának indokoltsága az óvónők véleménye szerint

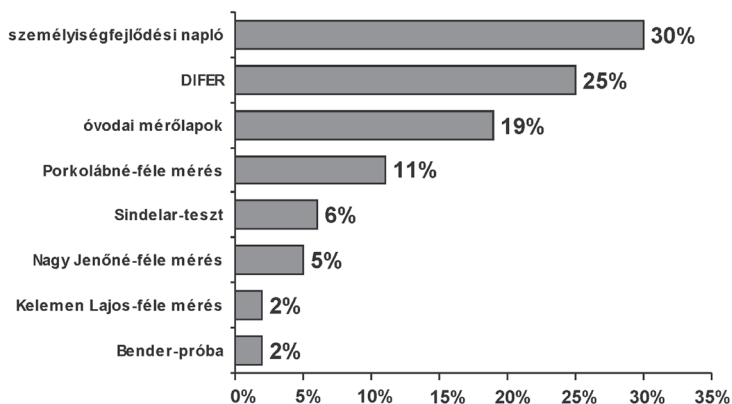
A helyeslők többek között a vizsgálatok kézzel fogható eredményeit, a visszajelzés, visszacsatolás fontosságát, a nevelési program megvalósulásának ilyen módú ellenőrzését, az összehasonlíthatóságot, a naprakészséget jelölik meg legfőbb előnyként, valamint, hogy a vizsgálatok által segítséget kapnak a fejlődés megállapításához, a fejlesztendő területek kijelöléséhez, a folyamattal kapcsolatos iránymutatásokhoz. Nem a konkrét munkához szükséges, de elengedhetetlen, hogy ezáltal a szülőknek is konkrétabb, kézzelfoghatóbb információkkal, eredményekkel tudnak szolgálni, valamint, hogy bizonyos pályázatok is mérések alkalmazásához kötöttek.

Az ellenzők közül volt, aki egyenesen „intellektuális molesztálásnak” tekintette ezeket a vizsgálatokat. A legfőbb ellenérv, hogy egy gyakorló óvónő enélkül is meg tudja állapítani azokat az eredményeket, amiket a mérés szolgáltatna, ráadásul rendkívüli időigényessége az óvónőt a gyermekektől, a játéktól vonja el, s a többletfeladatok végzéséhez nincsenek eléggé megfizetve.

Az óvodai gyakorlatban előforduló különböző mérőrendszerek

Az egyetértés mértékétől függetlenül azonban valamennyi helyen akkor is mérnek, ha ezt feleslegesnek, sőt károsnak tartják. Mindössze egy intézmény nem alkalmaz semmilyen vizsgálatot. Az alkalmazott mérési rendszerek rendkívül változatosak, ezek közül a leggyakrabban használt eszközöket a 2. ábra szemlélteti.

A legtöbb intézmény a megfigyelésen alapuló személyiségfejlődési napló (30 százalék) vezetése és/vagy nevelők által kidolgozott óvodai mérőlapok (19 százalék) alkalmazása mellett döntött; ennek oka, hogy – bár sok dokumentációt igényel – az óvónőtől nem vár különösebb erőfeszítést s egyedi módszerek ismeretét a kitöltése, a gyermeket nem szakítja ki a környezetéből, nem vonja el a játéktól, a szülőknek pedig könnyen értelmezhető szöveges eredményt ad. Megfogalmazódik az is, hogy egyes óvodák a meglévő rendszereket elavultnak tartják, vagy pedig túlzottan bonyolultnak, míg az általuk kidolgozott vizsgálatok alkalmazását már munka közben könnyen elsajátítják, valamint, hogy így az óvoda, a település sajátosságaihoz is tudják igazítani. Mindenképpen pozitív, hogy az óvodai munkában jelen van valamilyen mérőeszköz, s nem esetleges döntések alapján állapítják meg a gyermekek fejlődésének mértékét, felmerül azonban a kérdés, hogy a szubjektíven, óvónő által kitöltött naplók milyen pontossággal adják meg a fejlődés színvonalát és eredményeit.



2. ábra. Különböző mérési módszerek óvodai alkalmazásának megoszlása

A „kivülről vett vizsgálatok” közül a DIFER-t (25 százalék) körülbelül annyian használják, mint a többi vizsgálatot együttesen; ennek oka, hogy jól használható kész csomagnak tartják az óvónők, ami kézzel fogható eredményeket ad. Országos referenciájú, lehetőséget biztosít az összehasonlításhoz gyermekek, csoportok, óvodák között, használatának elsajátításra megfelelő továbbképzések vannak, ezek koordinálását a Békés Megyei Tudásház és Könyvtár végli. Lehetőség nyílik a fejlesztési feladatok kijelöléséhez, valamint segítséget nyújt a fejlesztéshez, ami halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek esetében is sikerrel alkalmazható. Megjelenik még annak mérlegelése is, hogy a programcsomag bizonyos pályázatok feltétele, valamint hogy az általános iskola is ezt használja, így biztosítható a folytonosság. A DIFER továbbfejlesztésének igénye több válaszban is megjelent, szinte egybehangzó volt a vizsgálatot választó óvodák véleménye arról, hogy szükség lenne a mozgásfejlettség mérésének kidolgozására is, hiszen ez az iskolaérettséghez szükséges, így komplexebbé tenné a tesztet, most ezt más vizsgálatokkal kell megoldaniuk. Megjelenik további fejlesztő füzetek kidolgozásának igénye is. Többen úgy gondolják, hogy a vizsgálat túlságosan „iskolás jellegű”. Sokat segítene az óvónőknek az is, ha könnyebb lenne a vizsgálat dokumentálása, hiszen ez rengeteg időt vesz el az egyéb teendőktől.

Porkolábné Balogh Katalin módszerét 11 százalék használja, ők legtöbb esetben a komplexitást hangsúlyozzák, annak előnyeit, hogy valamennyi területen mér, így kézzel fogható az eredmény, a táblázatos adatkezelés nem vesz sok időt igénybe, valamint hogy ez a vizsgálat is jól alkalmazható a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek fejlesztésére, bár ennek hivatalos sztenderdjei nincsenek.

Ezzel a vizsgálattal, valamint az óvodák által használt, de a dolgozatban eddig nem szereplő vizsgálatokkal a későbbiekben még foglalkozom.

Nagy Jenőné egész nevelési programot dolgozott ki a művészeti nevelésre építve. Ehhez a programhoz tartoznak különböző vizsgálatok is, így természetesen a részt vevő óvodák ezeket a módszereket alkalmazzák a gyermek megismerésére. Emellett legfőbb érveik, hogy rendszere átfogó, nagy hangsúlyt fektet a művészetekre, a mérésekkel pedig könnyen kimutatható a pedagógiai hozzáadott érték. További előnyeként említik, hogy átfogó képet ad, s folyamatossá teszi és megkönnyíti a visszajelzést a szülőknek.

A Sindelar-tesztet (6 százalék) és a Kelemen Lajos-féle mérést (2 százalék) a rész-képesség-zavarok korai kiszűrése miatt alkalmazzák szívesen az óvónők, mindkettő fejleszt-

tő feladatokkal is segíti a diagnózis után a megfelelő szint elérését. A Kelemen Lajos-féle vizsgálatoknak külön kiemelik egyszerűségét, érthetőségét.

Az óvodákban előforduló vizsgálatok közül meg kell még említeni a Bender-próbát, melyet 2 százaléknyi intézmény használ, valamint a Frostig-tesztet, a GMP tesztet, a Delcato-Kulcsár vizsgálatot, a BRG tesztet és az ERVI vizsgálatot, valamennyi egy-egy intézmény gyakorlatában fordul elő, ezért az ábrán célszerűtlen a szerepeltetésük.

A vizsgált korosztályok és a vizsgálat rendszeressége

A válaszadók 77 százaléka mindhárom korosztályt méri, míg 12 százalékuk csak a középső és nagycsoportosokat, tehát az 5–7 éves korosztályt. Ennek magyarázata lehet, hogy ez már az iskolaérettségi vizsgálatokkal összefüggésben történik, valamint, hogy a legtöbb vizsgálat nem alkalmazható 4–5 éves életkor alatti gyermekek esetében. A maradék 11 százalék eloszlása vegyes, vannak, akik csak egy-egy csoportban végeznek bemeneti vagy kimeneti mérést, illetve egy esetben előfordult, hogy az óvoda csak a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekeket méri.

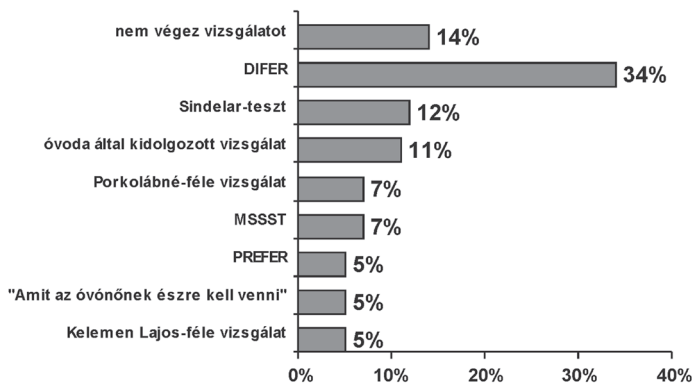
Az óvodák 59 százalékában évente kétszer végzik el a vizsgálatokat, s 28 százalék évente egyszer. Az évente háromszor mérő 9 százalék és a négyszer mérő 4 százalék valószínű, hogy a személyiségfejlődési napló kitöltésének gyakoriságáról számol be. Mindenképpen pozitívum, hogy a valamennyi gyermegről évente legalább egyszer valamilyen vizsgálat típus segítségével adatokkal rendelkeznek az óvónők.

Az óvodákban alkalmazott iskolaérettségi vizsgálatok

Mint látható rokonszenv vagy ellenszenv mellett is, de tendencia a gyermekek folyamatos mérése, valamennyi korcsoportban, viszonylag rendszeresen az óvodában töltött évek alatt. A kimondottan iskolaérettségi vizsgálatok esetében némileg hasonló, de sok szempontból eltérő a helyzet.

Iskolaérettségi vizsgálatot az óvodák 14 százaléka egyáltalán nem végez (3. ábra). Ennek indoka, hogy ezeknek az intézményeknek a dolgozói úgy találják, hogy teljes biztonsággal meg tudják állapítani a gyermek iskolaérettségét, ehhez semmilyen eszköze, külső segítségre nincs szükségük. Érveik része sok esetben, hogy óvodájukból kiváló orvosok, mérnökök, ügyvédek kerültek ki, s őket sem vizsgálták meg az iskolába lépés előtt. Ezek az intézmények nem tartják szem előtt, hogy többnyire nem a tehetséges gyermekek szűk csoportja az iskolai kudarcok szempontjából veszélyeztetett réteg, hanem az a rengeteg óvodás, aki megfelelő felkészültség hiányában lép be az iskolába. Ezt bizonyítják azok a statisztikák, amelyek leírják, hogy Magyarországon milyen mérvű az iskolai sikertelenség, a lemorzsolódás, a funkcionális analfabetizmus aránya, ami, ha nem is teljes mértékben, de valamelyest megelőzhető lenne, ha téves döntések eredményeképp a gyermekek nem kerülnének idejekorán, az optimális szinttől messze elmaradva az első osztályba, ahol innentől biztosítottak számára a folyamatos kudarcok.

A vizsgálatot végzők a legtöbben megmaradnak az egész óvodai élet alatt alkalmazott méréseknél, hiszen mind az óvónő, mind a gyermek ekkorra már rutint szerez ezek megoldásában, megoldásában. Nagyobb emelkedés a DIFER vizsgálatok esetében (ezt használja még egy közepes nagyságú város összes óvodája is) és a Sindelar-teszt esetében tapasztalható, míg új elemként jelenik meg a PREFER, az MSSST és a Horváth Judit, Horváthné Csapucha Klára és Rónáné Falus Júlia által kidolgozott „Amit az óvónőnek észre kell venni” vizsgálat.



3. ábra. Az óvodák által használt iskolaérettségi vizsgálatok

Egyes vizsgálatokhoz képest meglehetősen sokan (11 százalék) alkalmaznak egyéniileg összeállított feladatsort, az egyik, a város összes óvodáját képviselő válasz is ebbe a csoportba tartozik. Ezek az óvodák a szakirodalom adaptálásával, gyakorlatilag különböző vizsgálatok feladatainak összeolvasztásával alkották meg rendszereiket. Ez nem probléma, hiszen a gyakorló pedagógusok szívesebben és nagyobb biztonsággal alkalmazzák saját rendszereiket, de célszerű lenne emellett standardizált, mérési szakemberek által készített vizsgálatokkal is kiegészíteniük eredményeiket, ami a válaszok tanulságából több esetben előfordul, így sor kerül a folyamatos felülvizsgálatra.

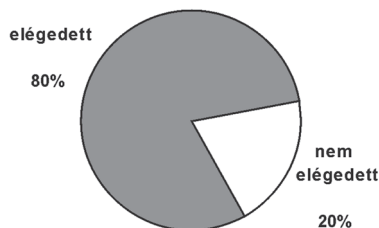
Ha abból a tényből indulunk ki, hogy az óvodák egy jelentős része semmilyen mérést nem alkalmaz az iskolaérettséggel kapcsolatban, akkor mindenképpen szerencsés, hogy a legtöbben (75 százalék) szakemberek által kidolgozott rendszerekkel mérik fel a gyermek iskolakészültségét, s bár bizonyosan nem mondható el, hogy van tökéletes, teljes biztonsággal eredményt adó módszer, az biztató lehet, ha nem esetleges döntés alapján kerülnek ezek a gyermekek az oktatási intézményekbe. Ennek biztosítására több óvoda kettő- vagy akár háromféle tesztet is elvégez.

A válaszoló óvodák egyötödénél jelenik meg az az elgondolás, hogy iskolaérettségi vizsgálatra csak azokat a gyermekeket kell elküldeni, akiknél nem egyértelmű a felkészültség kérdése. Ilyen esetekben a gyermekkel a területileg illetékes Nevelési Tanácsadóban foglalkoznak, de számos válaszból kiderül, hogy az óvónők gyakran kérik a fejlesztő pedagógus, logopédus, óvodapszichológus segítségét is.

Óvodák elégedettsége a jelenleg alkalmazott vizsgálatokkal

Ez a kérdés körülbelül ugyanolyan eredményeket hozott, mint a legelső, s jellemző volt az is, hogy a két kérdésre hasonló válaszokat adtak.

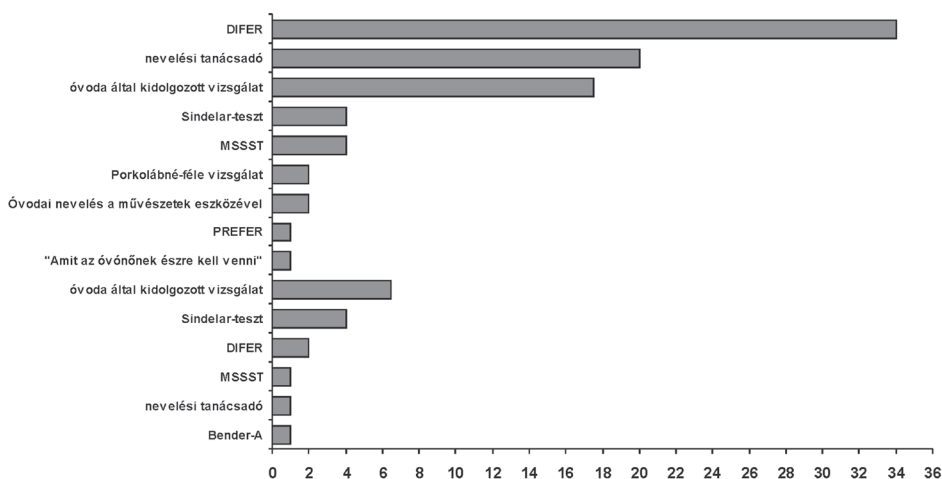
Az elégedettek 80 százalékos többségben vannak, ez azonban nem azt jelenti, hogy ez a csoport feltétel nélkül elfogadja jelenlegi rendszerét, ők is megfogalmazták elvárásaikat a fejlesztésekkel kapcsolatban. Elsősorban a szoros határidőket, a munkaerőforrás hiányát (óvónő, fejlesztő pedagógus), a kevés anyagi támogatást, a hosszadalmas, bonyolult rögzítést kifogásolják, a pedagógiai munka korszerűsítését hiányolják, valamint úgy látják, hogy igény lenne további képzésekre, hogy az egyre szélesebb választékot megismerjék, és megtanulják alkalmazni is. Mindenképp elégedettek azzal, hogy a vizs-



4. ábra. Az óvodák elégedettsége a jelenleg alkalmazott vizsgálatokkal

gálatok gyermekközpontúak, időben észrevehető általuk a lemaradás, így lehetőség van a korrekcióra, a gyerekek is sok esetben élvezik, pontos képet ad, és lehetőséget biztosít az összehasonlításra. Van olyan vélemény is, amely ennek érdekében egyféle rendszer bevezetését látná szükségesnek, így mindenhol azonos kritériumok szerint fejleszthetnék a gyerekeket. Segítheti a fejlődést a folyamatos felülvizsgálat és a kollégák közötti folyamatos tapasztalatsere. Az egyáltalán nem elégedett 20 százalék kritikája szerint a tesztek nem veszik figyelembe, hogy önmagához képest fejlődik a gyerek, nem is mérnek minden területen, csak a statisztikának szólnak, sikerorientáltak, a folyamat helyett az eredményre koncentrálnak, hosszúak. Ismét előtérbe kerül, hogy az óvónő enélkül is éppen elég információhoz jut, és hogy elveszi az időt az értékes játéktól.

Az elégedett és nem elégedett csoportok hasonló vizsgálatokról alkotják az eltérő véleményeket. Három olyan válaszoló volt, aki a standardizált MSSST vagy DIFER teszteket használta, s elégedetlenségét fejezte ki, ugyanezekkel a vizsgálatokkal a válaszadóknak összesen 38 százaléka volt elégedett. Míg 17,5 százalék szívesen használja saját óvodájuk tesztjeit, a válaszolók 6,5 százaléka saját intézménye vizsgálatát sem tartja megfelelőnek, ettől függetlenül ezzel mérnek. Az elégedettek nagy arányban veszik igénybe a nevelési tanácsadók segítségét (20 százalék), az elégedetlenek közül csak egy válaszadó nyilatkozott ennek a vizsgálatnak az alkalmazásáról (5. ábra).



5. ábra. Az elégedett és elégedetlen óvodák által alkalmazott módszerek

Azt hiszem, mindenkinek, de főképp az utóbbi csoportnak ajánlható, hogy bizonyosan rossz tapasztalataik ellenére is vizsgálódjanak a mérések széles palettáján, hiszen a bemutatott módszerek között számos olyan található, ami ellentmond ezeknek a kritikáknak.

Összegzés

Az itt bemutatott vizsgálatok igyekeztek mind szélesebb körben betekintést nyújtani az iskolakészültség megállapításának lehetőségeit felvonultató palettára. Nem állítom, hogy ezzel kapcsolatban teljes körű információkat sikerült nyújtanom, de az elméletben és gyakorlatban is előforduló, elérhető irodalommal rendelkező valamennyi módszerről igyekeztem rövidebb-hosszabb ismertetést nyújtani.

Megállapítható, hogy széles a választék, a tesztek megfelelő kiindulási alapot adnak az óvónőknek a fejlesztéshez, a további vizsgálatok felkutatásához és ennek segítségével az iskolakészültség megállapításához. Sok tesztre jellemző azonban, hogy az értékelése nem eléggé kidolgozott vagy túlzottan szubjektív, a jövőben feladat lehet ennek átalakítása, bemérése, standardizálása, és ennek segítségével objektívvá, megbízhatóvá tétele. Az eszközök nagy választéka miatt fontos lenne a pedagógusoknak a segítségnyújtás a választásban, hiszen a bemért, kutatásra alapozott mérőeszközök adják számukra a legpontosabb eredményt. A vizsgálatok nagyfokú hasonlósága, a gazdag szakirodalmi háttér és a folyamatos, módszerekhez szervezett továbbképzések miatt nem okoz problémát a felmérések folyamatának elsajátítása.

Szerencsére kimutatható, hogy egyre több óvodában alkalmaznak méréseket, a gyakorló pedagógusok belátják ennek jelentőségét, de nem jellemző a feltétel nélküli elfogadás, ami a folyamatos felülvizsgálatot biztosítja.

Összességében kijelenthető, hogy ez a terület a neveléstudomány egyik sikeres és eredményes, felemelkedőben lévő ága, ami azonban továbbra is kell, hogy építsen a folyamatos fejlődésre és korszerűsítésre.

Irodalomjegyzék

- Bass László, Borbély Sjoukje, Jászberényi Márta, Lányiné Engelmayer Éva és Sarkady Kamilla (1989): A Budapesti Binet-tesztrel végzett vizsgálatokról. In: Gerebenné Várbió Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 29–49.
- Blatniczky László, Áprili Zoltán, Halász Zita, Kovács Zsolt és Péter Ferenc (1989): Budapesti általános iskolás korú gyermekek testi fejlettségének vizsgálata, különös tekintettel a testtömegre. *Gyermekgyógyászat*, 40. 4. sz. 415–424.
- Dérczyné Somogyi Veronika és Gerebenné Várbió Katalin (1989): A Marianne Frostig-féle vizuális perceptiót vizsgáló teszt működésére vonatkozó tapasztalatok öt éves gyermekeknél. In: Gerebenné Várbió Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 49–73.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2000): A beszédhanghallás kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 279–284.
- Fazekasné Fenyvesi Margit (2006): *A beszédhanghallás fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Gósy Mária (1995): GMP-diagnosztika. A beszédészlelés és a beszédmegértés folyamatának vizsgálata. Nikol, Budapest.
- Fehérné Mészáros Ágnes (2003): Iskolaérettség – iskolaéretlenség. *Kapocs*, 2. 4. sz. 56–60.
- Horváth Judit, Horváthné Csapucha Klára és Rónáné Falus Júlia (2003): *Amit az óvónők észre kell venni*. SZORT Bt., Budapest.
- Józsa Krisztián (2000): A számlálási képesség kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, 50. 7–8. sz. 270–278.
- Józsa Krisztián (2004a): A képességek és motívumok kölcsönös fejlesztésének lehetősége. In: Kelemen Elemér és Falus Iván (szerk.): *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. 283–302.
- Józsa Krisztián (2004b): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége: Egy longitudinál-

- lis kutatás első mérési pontjai. *Iskolakultúra*, **14.** 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián (2007): A DIFER programcsomag alkalmazási lehetőségei. Kihívások a XXI. század iskolájában. In: Korom Erzsébet (szerk.): *Összeállítás a Koch Sándor Tudományos Ismeretterjesztő Társulat XLIII. Pedagógiai Nyári Egyetemén elhangzott előadásokból*. Koch Sándor Csongrád Megyei TIT, Szeged. 35–59.
- Józsa Krisztián (2011): *A számolási készség fejlesztése 4-8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged. (megjelenés alatt)
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006b): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél. I. *Gyógypedagógiai Szemle*, **2.** sz. 133–141.
- Józsa Krisztián és Fazekasné Fenyvesi Margit (2006a): A DIFER Programcsomag alkalmazási lehetősége tanulásban akadályozott gyermekeknél. II. *Gyógypedagógiai Szemle*, **3.** sz. 161–176.
- Józsa Krisztián és Zentai Gabriella (2007): Hátrányos helyzetű óvodások játékos fejlesztése a DIFER Programcsomag alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, **57.** 5. sz. 3–15.
- Józsa Krisztián (2011): Egy híd a többségi és a gyógypedagógia között: a DIFER Programcsomag. In: Papp Gabriella (szerk.): *A diagnózistól a foglalkozási rehabilitációig*. Eötvös Kiadó, Budapest. (megjelenés alatt)
- Józsa Krisztián és Hricsovinyi Julianna (2011): A családi háttér szerepe az óvoda-iskola átmenet szelekciós mechanizmusában. *Iskolakultúra* (megjelenés alatt)
- Kissné Takács Erika (2004): Belső Gondozói Rendszer. *Óvodai nevelés*, **57.** 6. sz. 184–190.
- Kedl Márta, Nagy Éva és Nagyné Réz Ilona (1989): A SON-teszttel végzett vizsgálatok tapasztalatai. In: Gerebenné Várbíró Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 89–103.
- Kelemen Lajos (2001): *Képességmérés az óvodában*. Poliforma Kft., Hajdúböszörmény.
- Kocsi Judit (1993): Nagycsoportosok iskolaérettségi vizsgálatának és beszédészlelési, -megértési eredményeinek összehasonlítása. *Óvodai Nevelés*, **46.** 8. sz. 261–263.
- Kozma Béla (2001): *Pedagógia II.* Comenius, Pécs.
- Kulcsár Mihályné (1990): *A tanulási problémákkal küzdő gyermekek vizsgálati módszerei és terápiája*. Magánkiadás, Bicske.
- Kulcsár Mihályné (1995): A tanulási nehézségek vizsgálata – iskolaérettség. *Iskolakultúra*, **5.** 10. sz. 27–37.
- Kulcsár Mihályné (2002): *A tanulás öröm is lehet*. Magánkiadás, Bicske.
- Lakatos Katalin (2003): Az iskolaéretlenség szűrése az állapot- és mozgásvizsgáló teszttel – Az iskolaéretlenség korai tünetei és az iskolaérettségi vizsgálat. *Új Pedagógiai Szemle*, **53.** 3. sz. 137–149.
- Lőrincz István, Palkó István és Petrován Oszkár (1962): Az iskolaérettség megállapításának komplex vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **19.** 3. sz. 325–337.
- Margitics Ferenc (1997): Állami gondozott fiatalok iskolaérettsége egy empirikus vizsgálat tükrében. *Család, Gyermek, Ifjúság*, **6.** 6. sz. 17–19.
- Mészáros Mária (1970): Kontrollált iskolaérettségi tesztvizsgálatok elemzése. *Gyermekgyógyászat*, **21.** 3. sz. 326–331.
- Mészáros Zsófia, Mészáros János, Uvacek Martina, Polidoros Pampkas, Osváth Péter, Völgyi Eszter és Frenkl Róbert (2007): A szomatikus és motorikus fejlődés különbségei 7–11 éves fiúknál: a szocio-ökonomiai státus hatásai. *Sportorvosi Szemle*, **48.** 3. sz. 114–119.
- Miskolcziné Radics Katalin és Nagy József (2006): *Az írásmozgás-koordináció fejlesztése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy Jenőné (2006): *Gyermektükör*. OMNE Egyesület, Szolnok.
- Nagy József (1980): *5–6 éves gyermekeink iskolakészültsége*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1986): *PREFER: Preventív fejlettségvizsgáló rendszer 4–7 éves gyermekek számára*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nagy József (1989): *PREFER*. In: Gerebenné Várbíró Katalin és Vidákovich Tibor (szerk.): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 103–117.
- Nagy József (2000a): *XXI. század és nevelés*. Osiris, Budapest.
- Nagy József (2000b): A kritikus kognitív készségek és képességek kritériumorientált fejlesztése. *Új Pedagógiai Szemle*, **50.** 7–8. sz. 255–269.
- Nagy József (2003): A gyerek nem iskolásként, hanem óvodásként kerül az iskolába: diagnosztikus mérés az első évfolyamon: részletek egy pódiumvitából. *Új Pedagógiai Szemle*, **53.** 4. sz. 71–78.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004a): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004b): *DIFER Programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló és kritériumorientált fejlesztő rendszer 4–8 évesek számára*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Nagy József (2008): Az alsó tagozatos oktatás megújítása. In: Fazekas Károly, Köllő János és Varga Júlia

(szerk.): *Zöld könyv a magyar közoktatás megújításáért 2008*. ECOSTAT, Budapest. 53–69.

Nagy József (2009, szerk.): *Fejlesztés mesékkel: Az anyanyelv, a gondolkodás fejlődésének segítése mesékkel 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Porkolábné Balogh Katalin (1997): *Kudarc nélkül az iskolában. Komplex óvodai prevenció program*. Volán Humán, Budapest.

Ráczné Varga Gyöngyi (2007): Mit jelent az iskolaérettség. *Óvodai Nevelés*, **60**. 7. sz. 239–241.

Szabó Pál és Glázt Ágnes (1970): Egy tájékoztató jellegű iskolaérettségi vizsgálati módszerről. *Gyermekgyógyászat*, **21**. 3. sz. 332–338.

Torda Ágnes (1989a): 4–5 éves gyermekek teljesítménye a Bender-A próbán. In: Gerebenné Várbió Katalin és Vidákovich Tibor (szerk): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 13–29.

Torda Ágnes (1989b): Emberalak ábrázolásának minősítése a Goodenough-féle eljárással. In: Gerebenné Várbió Katalin és Vidákovich Tibor (szerk): *A differenciált beiskolázás néhány mérőeszköze*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 73–89.

Vajda Zsuzsanna (2002): Menjen-e a gyerekek iskolába? *Óvodai Nevelés*, **55**. 3. sz. 80–82.

Zsoldos Márta (1999): A Sindelar program. *Új Pedagógiai Szemle*, **49**. 1. sz. 70–76.

Zsoldos Márta és Sarkady Kamilla (2001): *Szűrőeljárás az óvodás korban a tanulási zavar lehetőségének vizsgálata: MSSST*. ELTE Bárczi Gusztáv Gyógy-pedagógiai Főiskolai Kar, Budapest.

Zsolnai Anikó (2006): *A szociális fejlődés 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.

Zsolnai Anikó

A szociális fejlődés segítése

273 oldal, 2950 Ft

ISBN 978 963 693 477 4

A társas viselkedést meghatározó szociális kompetencia kulturálisan, társadalmilag elfogadott működéséhez és fejlődéséhez a spontán szocializáció – a szociális kohézió globalizáció okozta fellazulása, valamint a család által évszázadok óta képviselt pozitív szocializáció eredményességének fokozatos csökkenése következtében – ma már elégtelennek bizonyul. Egyre több azoknak a családoknak a száma, amelyek nem vagy alig képesek megteremteni a gyermek személyiségének alakulására pozitívan ható szociális, érzelmi, kognitív és környezeti feltételeket. A könyv célja a szociális kompetencia-kutatások eddigi főbb eredményeinek pedagógiai szempontú elemzése, valamint a hazai empirikus vizsgálatok és fejlesztő programok bemutatásán keresztül az integratív megközelítés szükségességének hangsúlyozása a szociális kompetencia fejlődésével és fejlesztésével kapcsolatos kutatásokban.



Kísérlet a „szektakérdés” fogalmának összehasonlító elemzésére eltérő társadalmi-politikai rendszerekben (kutatásmódszertani vázlat és vitaindító alapvetés)

Mindkét szerző valláspolitikával foglalkozó történész kutató, akik egymás kutatásait megismerve arra a meggyőződésre jutottak, hogy a mai magyar politikai demokrácia vallási fogalmai, amelyek a 2011. évi CCVI., a lelkiismereti és vallásszabadság jogáról, valamint az egyházak, vallásfelekezetek és vallási közösségek jogállásáról szóló törvényben tükröződnek, gyakran konzervatív, évszázados gyökerekre visszavezethető koncepciók, amelyek egyszerre célozzák a modern nyugati kultúrkör vallási igényeinek és a történeti magyar alkotmányosság 1791-től kezdődő politikai tradícióinak összeegyeztetését.

A szerzők azon az állásponton vannak, hogy a nyugati típusú polgári demokrácia hatalmas előnye lehet, ha nincsenek benne a cenzúra vagy a politikai korrektség öncenzúrája okán kibeszélhetetlen fogalmak, kettős beszédek, utalások és a sorok között olvasás, mely politikai magatartásformák leginkább a diktatórikus politikai rendszerek sajátosságai. Márpedig a mai magyar társadalom és politika vallással kapcsolatos gondolkodását erőteljesen befolyásolja egy, a nevezett törvényben nem szereplő fogalom, amely pedig a hétköznapiakban gyakran elhangzik. Ez a fogalom a „szekta”. A szerzők dolgát nem könnyíti meg, hogy a kérdéskör feldolgozásához szükséges módszertani alapvetés a magyar történelemtudományban még gyerekcipőben jár. Egy vallási fogalom megragadásához bele kell szöniük a vallás- és az egyháztörténet, a kultúra- és a mentálitástörténet, a társadalom- és a gazdaságtörténet széles ismeretanyagát is tárgyalásunkba. A téma komplexitása szükségszerűen kívánja, hogy megfelelő határokat szabjunk számára, ezzel kivédjük a szelektív forrásválogatás vádját, valamint megtaláljuk azt a logikai vezérfonalat, amely gondolatmenetünket követhetővé teszi. Ilyen vezérfonalként a politikai szektafogalomban kínálkozott. A tanulmánynak ez az irányultsága azt jelenti, hogy a szerzők a közigazgatási szervek pragmatikus szektafelfogását igyekeznek áttekinteni, összehasonlítani, valamint az ebből a felfogásból levezethető konkrét politikai lépések egyházi és társadalmi fogadtatását, amennyiben ez a központi politikai döntéshozatal szerveit érintette, érdekelte illetve befolyásolta. A politikai szektafogalom szempontjából vizsgálандó két eltérő társadalmi-politikai rendszer Mária Terézia uralkodásának 1761-től kezdődő második, felvilágosult abszolutista, valamint a magyarországi szocializmus Kádár-féle konszolidációjáig (1963-ig) tartó időszak. Az összehasonlítás megvilágítására a szerzők hadd hivatkozzanak két tényre: (1) Az osztrák egyházpolitika konzervatív katolikus szellemiségű kutatója, Ferdinand Maaß (1951–1961) a jozefinizmus fogalmát kiterjeszti az 1760-as évektől az 1830-as évekig tartó időszakra. (1791 Magyarországon ebben az összefüggésben azért mérföldkő, mert a nemzeti függetlenség eszméje alapján kísérlete meg a felvilágosult abszolutizmus eredményeit az önálló magyar nemzeti jog-

rend (alkotmányosság) részévé tenni.) (2) Több, mint húsz évvel a rendszerváltozás után a magyar népszerű gondolkodásában még mindig jelentős a (poszt)szocialista értelmezési modellek szerepe.

Az abszolutizmus fogalmát más-más történeti iskolák más-más módon próbálják megközelíteni. Az abszolutizmusban szokás a feudális (kiváltságos) és polgári osztályok erőegyensúlyán alapuló türanniszt látni, amely kihasználja ugyan a kialakuló kapitalista viszonyokat, de alapvető célja mégis a fennálló feudális viszonyok konzerválása. Mások a kérdés szellemtörténeti vonatkozásait emelik ki. A mindenható Isten mintájára a földön regnáló szuverén uralkodó (a korabeli „napkirály”-okra használt kifejezéssel élve, a Souverain-t) akaratában és lelkiismeretében egyedül Istennek van alávetve, célja pedig nem lehet más mint saját nevének és dinasztiájának dicsőségét és nagyságát öregbíteni. Megint más elméletek az abszolutizmus stabilizáló (a feudális anarchiát letörő) és erőforrásokat összefogó szerepére hívják fel a figyelmet, amivel legtöbbször egyengették a kapitalista viszonyok kialakulását is. Újabb az abszolutizmusban nemcsak a korlátlan uralkodói hatalom megnyilatkozását látják, hanem felhívják a figyelmet a döntéshozatalban a központi hatalom és a rendek érdekegyeztetésére. Az abszolutizmus törvénné emelte a korlátlan uralkodói akaratot. Az uralkodó túltehetette magát régi, elavult privilégiumokon, ha azok nem szolgálták az állam javát. Ezzel az abszolutizmus nagyban hozzájárult a középkor, a hagyományok tekintélyén alapuló gondolkodásmódjának lebontásához. Az abszolutizmus megnyirbálta a különböző rendi (nemesi, egyházi) kiváltságokat, az önkormányzatokat és a kiváltságosokat betagolta az új államrendbe. Az abszolutizmus megpróbálta az egyháziakat ideológiai támaszaivá tenni, propaganda-, oktatási és karitatív lehetőségeiket is az állam számára kamatoztatni és ezen tevékenységi köreit erősíteni. Az abszolutizmus konkrét hivatali hatókörében működő személyek és intézmények körében erősödtek az engedelmisség, a fegyelem, a pontosság és a szakszerűség értékei. Az abszolutizmus hivatalnokai – bár helyzetértékelésük, gondolkodásmódjuk hatott az uralkodóra – mégsem tekinthetők individuumoknak: erősen hatott rájuk az uralkodó gondolkodásmódja, de egyúttal az ő is hatott az uralkodóra. Fontos leszögeznünk, hogy az uralkodóval való ilyen szoros kapcsolat miatt kell polgárisodásról és nem polgárosodásról beszélnünk.

A Habsburg Birodalom közigazgatási szervezete I. Ferdinánd időszakától (az Udvari Kamara 1527-es felállításától) az 1848-as forradalomig alapvetően a kollegiális rendszeren nyugodott. Ennek lényege, hogy a közigazgatási szervek vezetői nem egy személyben felelősek az általuk vezetett hatóság munkájáért, hanem a lényegi döntéseket a szerv tanácsa hozza meg többségi elven. Bár a vezető irányultsága, gondolkodásmódja, szellemisége az uralkodói bizalom súlya alapján formálta a hatóság politikai arculatát, felmerült véleménykülönbség esetén elnöki szavazata mindössze szavazategyenlőség esetén volt döntő. Ez a kollegiális szervezet szolgált mintául I. Péter orosz cár számára is az oroszországi hivatalnokszerkezeti reformjánál. Az újabb kutatások a Habsburg Birodalom císzlajtán, német és cseh örökös tartományaiban az abszolutizmus teljes kiépülését Mária Terézia uralkodásának idejére teszik. A polgárság azonban a franciaországihoz képest rendkívül gyenge volt, az abszolutista hivatalnokszerkezet továbbra is döntő módon a főnemesség kezében maradt. Megkezdődött az egyház függetlenségének megnyirbálása és az államhatalom ellenőrző (és egyre inkább befolyásoló) szerepének kiterjesztése fölötté. Modernizációs mintaként természetesen a fő ellenségéül előlépett Poroszország mellett a Francia Királyság szolgált.¹ Az 1749-ben elindult Haugwitz-féle reform csak egyes elemeiben bizonyult tartós alkotásnak. 1761-ben a Kaunitz-féle rendszer visszatért a területi és a szakigazgatási elven működő hatóságok kettősségéhez, ahol a partikuláris érdekeket egy legfelső szintű koordinációs szerv, az Államtanács ellensúlyozta.² EMBER Győző a Habsburg Monarchia felvilágosult abszolutizmusának kezdetét az Államtanács felállításához kötötte³, TRÓCSÁNYI Zsolt pedig ennek a politikai berendezkedésnek a

magyar korona legkeletebbi országában, Erdélyben 1771-re teszi.⁴ Mária Terézia sajátos személyiségéből, neveltetéséből, történelmi látásából és a birodalmi tapasztalatokból adódóan egyenlőségjelet tett a katolikum és a Habsburg-hűség között. Ráadásul a Habsburgok soknemzetiségű birodalmában a hadsereg mellett a vallás volt a másik legfontosabb egységesítő tényező, fontosabb, mint a Mária Terézia idején induló közös gazdaságpolitika és a közös nyelvként propagálni kezdett német. Ennek megfelelően a Mária Terézia-féle egyház- és valláspolitikára két különböző tendencia volt jellemző: a katolikus vallás terjesztése és megerősítése és egy az állam céljainak szolgálatába állított államegyház kiépítése. Az uralkodó erdélyi valláspolitikájának célja szövegszerűen kimutatható módon az volt, hogy a katolikus valláson terjesztésével, a konvertiták megtartásával és a nemzeti alapú görög és római katolikus megosztottság mérséklésével ki lehessen építeni az államhatalom olyan szilárd politikai bázisát, melynek segítségével az ország felvirágzását („Aufnahm”) szolgáló intézkedéseknek sokkal nagyobb lendületet lehet adni.⁵

A szocializmus vagy társadalomelvűség gondolatai Rousseau-ra és későjakobinus egyenlősítő eszmékre mennek vissza, de kialakulását és elterjedését igazából az ipari forradalom által előidézett társadalmi változásoknak (szélsőséges vagyoni egyenlőtlenység) köszönheti. Az emiatt kiélesedő társadalmi ellentétek megoldására egy értelmiségi réteg az egyenlőség eszményét a szabadságé elé helyezte, és meg akarta teremteni azt az ideális társadalmat, amelyik megteremti tagjainak egyenlőségét, és megakadályozza az egyenlőtlenések újratermelődését. Az utópista és a kispolgári szocialistákkal szemben. Marx saját gondolatrendszerét teljesen tudományosnak tartotta (Innen származik nézetrendszerének második közkeletű elnevezése, a „tudományos szocializmus”). A Karl Marx és Friedrich Engels által kidolgozott politikai ideológia szerint a társadalom története a dialektikus materializmus szabályai szerint lezajló osztályharcok története, melynek végén az általános osztállyá váló proletariátus (munkásosztály) forradalommal megdönti a tőkés burzsoázia (nagypolgárság) hatalmát (forradalmi szocializmus), proletárdiktatúrát vezet be, társadalmi tulajdonba veszi a termelőeszközöket, ezáltal pedig megvalósítja a közösségi társadalom olyan fokát, amelyben mindenki képességei szerint dolgozik és szükségletei szerint részesedik a közösen megtermelt javakból (kommunizmus). A termelőeszközök magántulajdonának mint a burzsoázia létalapjának megsemmisítésével a proletariátus saját antagonisztikus szerepét is megszünteti, magát is mint társadalmi osztály felszámolja. Létrejön az osztály nélküli társadalom, mely egyúttal a történelmi fejlődés beteljesedését és végét is jelenti. Kultúrtörténetileg a marxizmus középtájon illeszkedik a messianisztikus „történelem vége” ideológiák láncolatába Hegel, a fajelméleten alapuló szélsőséges nacionalizmusok és a Fukuyama-féle liberális demokrácia-felfogás között. Bár a 19. század második felében Eduard Bernstein főleg a marxizmusnak azt a nézetét igyekezett revízió alá vonni, hogy a proletárurolom csak erőszakos, forradalmi úton valósulhat meg, Kelet-Európában (Oroszországban) az elnyomó politikai rendszer miatt egyértelműen a marxista és anarchista vonások váltak dominánssá. Itt már az I. világháborút megelőző időben érzékelhető volt Vlagyimir Iljics Lenin (Uljanov) hatása. Az Oroszországi Szociáldemokrata Munkáspárt mérsékeltnek tartott irányával szemben 1903-ban Londonban szakadást provokált, és bolsevik néven külön frakciót alapított. Véleménye szerint nem tömegpártra, hanem a munkásosztály szűk, tudatos, minden eszközt bevetni tudó élcsapatára van szükség. Már az 1905–1907-es forradalmi időszakban nemcsak a cár, hanem az újonnan föllálló liberális és polgári demokratikus pártokat tömörítő Duma (parlament) ellen is agitált. A polgári demokratikus forradalmat azonnali szocialista forradalommal továbbfejlesztteni akaró permanent forradalom jelszavát nyíltan 1917 áprilisában hirdette meg. A bolsevik pártban a demokratikus centralizmus elve működött. A döntéseket többségi elven hozták, de az így kialakított politikai irányvonalhoz azután mindenkinek – a korábbi véleménykülönbségekre való tekintet nélkül – tartania kellett magát.

Eltérő történelmi vélekedések uralkodnak abban a kérdésben, mennyire volt belekódolva a leninizmus a marxizmusba, illetve a sztálinizmus a leninizmusba. Egyesek a sztálinizmust egy oroszországi kényszermodernizációs kísérletnek tekintik, mások (Trockijtól kezdve) a jelenség kialakulásában az orosz lelki alkatban benne gyökerező egyszemélyi uralom iránti igény fontosságát emelik ki. A szovjet politikai rendszer az állam és az egyház szétválasztásán nyugodott, azonban ez a folyamat a gyakorlatban ellenségesen, a társadalom és az egyház szétválasztásának erőszakos kísérleteként ment végbe. A szovjet rendszer kezdettől fogva az egyházi élet visszaszorítására törekedett. Lenin idejében elsősorban az ortodox egyház ellen léptek fel. A nyugati típusú kiségyházak többsége viszonylag szabadon működhetett. Sztálin hatalomra juttatása után helyzetük az ortodox egyházhoz hasonult. A szovjet hatalom teljes időszakában a helyi hatóságok korlátlan jogkörrel rendelkeztek az egyházakkal kapcsolatos ügyekben. A vallásoktatás megszűnt a közoktatási intézményekben. Az egyházak teljes vagyonát államosították. Kizárólag istentiszteleti célokra, az állam külön rendelettel biztosította ingyenesen az egyházak számára az épületeket és a szükséges berendezési tárgyakat. A polgári házasságkötés bevezetése mellett megtiltották az egyházi házasság celebrálását. Az államhatalom végső célja az ateista ideológia kizárólagos uralmának megteremtése volt (*Köbel*, 2005, 150–151. o.). Ugyanakkor a Szovjetunió 1936-ban elfogadott (sztálini) alkotmánya elvileg garantálta a vallásszabadságot. A II. világháború idején a szovjet egyházpolitika némi változáson ment át. A németek elleni háború sikere érdekében az üldözést felváltotta az együttműködés. Sztálin értékelte a papság és a pravoszláv hívők hazafias tevékenységét, és 1943-ban engedélyezte a minden oroszok pátriárkájának megválasztását és a Szent Szinódus létrehozását. Nem csupán az állam és az egyház megbékéléséről volt szó, hanem az egyházat ténylegesen a rezsim részének ismerte el. Az ortodox egyház működése szabadabbá vált. Sőt az állam támogatást nyújtott a pátriárkának a „szakadár ortodox mozgalmak” elleni küzdelemben (*Heller és Nyekrics*, 1996, 378–379. o.).⁶ Az együttműködés ugyanakkor csak a klérus szabadabb működését biztosította, az egyház és társadalom erőszakos szétválasztása megmaradt, a vallási propaganda folytatását pedig az állam továbbra is komoly büntetőjogi kategóriaként kezelte. A nyugati eredetű kiségyházak szabad működését viszont az angolszász hatalmakkal való szövetségkötés miatt – átmenetileg – biztosítani kellett⁷, ami – mint szovjet példa – egy ideig a magyarországi neoprotestáns felekezetek számára is hivatkozási alapul szolgálhatott. A szovjetizálandó Magyarországon egy 1945–47 közötti látszatdemokratikus átmenet után a sztálini típusú rákossista valláspolitika a vallásos élet elsorvadásának természetes folyamatát adminisztratív intézkedésekkel és belső bomlasztással is meg kívánta gyorsítani. Az 1956-os forradalom után az pártállami szocializmus megszilárdító kádárista berendezkedés felismerve a realitást, hogy a vallásos világnézet létével még hosszú ideig számolni kell, kidolgozta azt a feltételrendszert, amely révén biztosította az állam és az egyházak „békés egymás mellett élését”, megőrizve lassú elsorvasztásuk célját. Konceptiójában a legfontosabb feladatnak a papság lojalitásának szélesítését, és a „reakció” elszigetelését tekintette elsősorban politikai eszközökkel. Az adminisztratív módszerek (rendőrség, bíróság) alkalmazását a pártvezetés a legvégső esetben tartotta indokoltnak.

Az államhatalmi rendszerek összevetését az alábbiakban összegezhetjük. Hasonló a két rendszerben, hogy mindkettő szilárd ideológiai alapvetéssel rendelkezett. Mindkét rendszer feltételezte egy szűk csoport vezető szerepét. Irányítási módszereiben mindkettő a kollektivitás és az egyszemélyi uralom kelleit egyesítette. Különböznek ugyanakkor abban, hogy a tereziánus rendszer szigorúan római katolikus keresztény alapra helyezkedett, míg a kádárizmus az ateizmust vallotta magáénak. Előbbi hivatalnokrétege a felvilágosult abszolutizmus igényei miatt polgáriasult, utóbbiban egy már polgáriasult társadalmat romboltak le az osztályharc nevében.

Az államigazgatási iratokban a Habsburg Birodalom cseh- és osztrák tartományait illetően az 1760–70-es években néhány (trieszti és bécsi) görögkeleti kereskedőközösségek kivételével szektás („Sectierer”), eretnek („Ketzer”), tévhitű („Irrgläubiger”) elnevezéssel illették mindazokat, akik nyíltan a hivatalos római katolikus nézetektől eltérő álláspontot hangoztattak.⁸ A velük szemben követett állami politika a transzmigráció gyakorlata volt. A transzmigráció a kényszeráttelepítés vagy kényszerdeportálás eufemisztikus megnevezése volt. Államjogi érvelés szerint protestánsok nem voltak megtűrhetőek az osztrák és a cseh örökös tartományok területén, mert e tartományok alkotmánya („Verfassung”) nem engedélyezte ezeket a vallásokat.⁹ A transzmigráció a ciszlajtán örökös tartományoknak ezektől a nyakas protestánsoktól való megtisztítására szolgált. Ez viszont úgy történt, önálló hitbéli ítélet alkotására még nem képes gyermekeiket elvették tőlük, hogy valamelyik árvaházban katolikusnak neveljék őket, a többieket pedig Magyarországra (például a morvaországiakat a felvidéki bányavárosokba) vagy Erdélybe (elsősorban az ausztriaiakat) telepítették át, nehogy a Habsburg Birodalomból kivándoroljanak, és ezáltal az állam adózókat veszítsen, vagy ami még rosszabb lett volna, nehogy a kivándorlók a fő ellenséget, Poroszországot erősítsék. A transzmigránsok megtarthatták javaikat, és az államhatalom az 1760-as években már arról is megpróbált gondoskodni, hogy az eladott javaikból származó pénzt lehetőség szerint zökkenőmentesen megkapják. A hosszas vizsgálatok, börtönélet, kényszerű vallásoktatás, gyermekeik elvétele, a kényszerdeportálás, a megérkezés utáni érzelmileg, szellemileg és anyagilag is bizonytalan érzés következtében olyan vallásilag felfokozott lelkiállapotba kerültek, amely nyitottá tette őket az evangélikus tanításokon túllépő gondolatok befogadására. Mivel a kényszeráttelepítés gazdasági, etikai és pszichológiai szempontok alapján is csak „ultima ratio”-ként funkcionálhatott, a központi Habsburg államhatalom a kérdést a misszósügy fejlesztésének keretén belül kívánta megoldani.

A Magyar Kancellária képviselője a tárgyalásokon egyértelművé teszi, hogy a missziós ügyben 1761. február 5-én megfogalmazott irányelveket a bécsi udvar a magyar korona országaiban is alkalmazni kívánta.¹⁰ Az örökös tartományi viszonyokhoz képest Magyarországon, de különösen Erdélyben a nem katolikus vallások megtürt és bevett helyzetük-nél fogva jóval kedvezőbb feltételek között léteztek. Az 1760–70-es években egyházi beadványok időnként együttesen itt is szektásnak minősítették a reformátusokat, evangélikusokat és görögkeletieket. Tudatlanságnak számított ugyanakkor, ha bevett vagy túrt felekezetekkel kapcsolatban ezt a kifejezést államigazgatási iratba átemelték.¹¹ Ezekkel a vallásokkal kapcsolatban ugyanis már a legbelső államigazgatási iratok is kerülni igyekeztek ezt a fogalmat.¹² Az unitáriusok „ariánus” vagy „szociniánus” névvel illetése egyértelműen kifejezte ennek a felekezetnek az eretnek, szektás voltát (*Jakab*, 1882, 71. o.), ami annak hivatalos magyarázatául is szolgált, bevett törvényes helyzetükkel ellentétben miért kezelik őket (például a hivatalviselés területén) ennél alacsonyabb kategóriában. Hitbéli állásfoglalásaik („káromlásaik”) kapcsán egy hajszálon múltott, hogy 1763-ban nem kerültek bele a „szektás” kategóriába (*Miskolczy*, 1914, 53–54. o.; *Ember*, 1936, 336. o.). A tereziánus központi államhatalom figyelme az úgynevezett szektakérdésre több, egymástól külön induló közigazgatási ügy összefonódásaként terelődött 1763-ban. Ezek az ügyek az alvinci anabaptisták, a herrenhutiak, az ausztriai transzmigránsok és az unitáriusok vallásügye voltak. Az erdélyi újrakeresztelők, másik nevén (Cseh-)Morva Testvérek csoportja a huszitizmus szellemi örökösének tekinthető, mely megérte a reformációt, merített is belőle, de önállóságát megőrizte. Egyházi szervezetük és tanításaik gyakran változtak. Radikálisabb csoportjai (például a hutteriták) vallották a gyermekkeresztég érvénytelenségét és a vagyonközösséget. A fehér-hegyi vereséget követően sokan kényszerültek hazájuk elhagyására. A Felvidékre menekült híveiket Bethlen Gábor erdélyi fejedelem fogadta be, telepítette Alvincen a textilkészítés és a fazekasság fellendítésére, és az 1622-es országgyűlésen privilégiumlevelet is kieszközölt számukra.¹³

A herrenhutiak szintén huszita gyökerű lutheránus és pietista behatásra keletkezett szabadegyház, melyet Nikolaus Ludwig Zinzendorf grófja szervezett testvéri közösségekbe az 1720-as években. A Birodalomban több helyen az evangélikus felekezeten belül türelmet élveztek. Jellemzőjük a megváltó Krisztus szenvedéseinek különös tisztelete, az érzelmekre és a hit személyes megvallására épülő vallásosság, a kiemelkedő énekkultúra és az elkötelezett missziói szellem.¹⁴

Erdélyben 1740-ben a századok között tűntek fel először zinzendorfi szellemben prédikáló lelkipásztorok. A csúcspontot a 60-as évek jelentette. A terjedő herrenhuti gondolatok ellen az erdélyi (szász) evangélikus egyházban az a Jeremias Haner püspök lépett föl energikusan, aki egy 1761-es zsinaton a herrenhuti „pestis” kiirtását követelte. Ennek eredményeképpen az evangélikus egyházkormányzat gerincét szolgáló helyi káptalanokban vizsgálóbizottságokat állítottak föl, a vád alá helyezettek ellen pereket folytattak le, és mindezt eredményesen szorította vissza a mozgalmat. Haner püspök erőlyes fellépését elsősorban az igaz hit (az ágostai szellemű ortodoxia) védelme vezette. Helmut Klima (1942, 126–127. o.) szerint ekkor még a bécsi udvar hatása kizárható, mert 1763 előtt a bécsi udvar a herrenhutiak erdélyi jelenlétéről semmi tudomással nem bírt. Peter von Hanneheim transzmigránsfelügyelő 1763-ban jelentette, hogy az áttelepítettek között újrakeresztelők is vannak, vázolta mozgásukat és hitelveikből következő életgyakorlatukat, a környező társadalomhoz való viszonyulásukat. Jelentését a szebeni magisztrátus némi kiegészítéssel és konkrét javaslatlétellel a Kamara útján terjesztette az udvar elé. Javaslatának lényege az újrakeresztelő transzmigránsok továbbtelepítése lett volna (Alvincre vagy Erdélyen kívülre), mert meggyőzhetetlenek és tanaikat elkötelezetten terjesztik. A báró Bartenstein által vezetett erdélyi vallásügyi bizottság 1763. július 31-i jelentése foglalkozott az erdélyi vallásügy helyzetével.¹⁵ Az anabaptisták mellett a bizottság foglalkozott a Zinzendorf-féle irányzattal is. Valószínűleg az anabaptisták ügyét felhasználva a tartományi kancellár, Brukenthal báró Haner püspök szellemében tájékoztatta az erdélyi vallásügyi elnököt (Klima, 1942, 123–126. o.).¹⁶ Az erdélyi vallásügy helyzetével foglalkozó legfelsőbb döntésre benyújtott előterjesztését Mária Terézia az Államtanácsban vetette elő. Az itt kialakult döntés nyomán 1763 fordulópontot jelentett a bécsi udvar úgynevezett szektapolitikájával kapcsolatban. Mindkét protestáns oldalág tekintetében érdekes véleménykülönbség alakult ki Stupan és Borié államtanácsosok között. Stupan az ügyet abban az értelemben véleményezte, hogy ha az újrakeresztelőket megtűrik Magyarországon, akkor ezt nyugodtan meg lehet tenni Erdélyben is. (Stupan itt csak arról a tényről feledkezett meg, hogy Mária Terézia figyelmét már az 1750-es években felhívta rájuk az, hogy német könyveket próbáltak beszerezni. A felvidékieket célzó jezsuita missziók már 1757-ban megindultak, és 1763-ban már a vége felé közeledtek. A jezsuita misszionáriusok külön törekedtek arra, hogy irataikat és könyveiket elvegyék és elégessék. Ennek ellenére elrejtve, titokban megőrizve sokat sikerült a későbbi időkre átmenteniük¹⁷) Stupan a katolicizmus szempontjából a lehető legörvendetesebbnek tartotta a protestantizmus megosztottságát. Azt természetesen minden eszközzel meg kell akadályozni, hogy katolikusok csatlakozzanak ehhez a szektához. Katolikusok eltévelyítése esetén még a halálbüntetés alkalmazását is mérlegelni kell. Az anabaptisták kiűzése az Ausztriai Monarchia országaiból nem tanácsos, mert az állam akkor igen sok követőjüket veszítené el, lelki üdvükkel pedig azért sem kell törődni, mert az számos szektájuk mindegyikében úgyszólván elveszett már, függetlenül attól, melyik tévtanításhoz is tartoznak. Szerinte pedig a herrenhutiak bizonyos feltételekkel megtűrhetőek Erdélyben. Borié államtanácsos teljesen más véleményen volt: Az olyan uralkodó – hangoztatta –, akinek alattvalói más vallás hívei, sohasem érezheti magát biztonságban. Az idegen hitű alattvaló szíve mélyén sohasem bízhat az uralkodóban, hiszen a legfontosabb kérdésben nem értenek egyet.¹⁸ A szektákat az államnak csírájában el kell fojtania, különben egyre növekednek, míg végül már nem küzdhetőek le. Különösen az anabaptisták, akik Münsterben

megmutatták, hogy még az államra is veszélyesek lehetnek. Javaslat az újrakeresztelőkkel kapcsolatban: irányzatuk betiltandó, ügyes egyháziakat kell közéjük küldeni, akik próbálják megtéríteni őket. A szektásokat arra kell kényszeríteni, hogy látogassák a katolikus vallásoktatás óráit, a legmakacsabbakat rövid úton ki kell űzni az országból, vagy fogházba kell őket zárni. A gyermekeiket egyszerűen el kell venni a szülőktől, és katolikusná kell tenni őket.¹⁹ „A herrenhutiak szektája a szigorú erényesség és alázat látszata alatt a befolyásolásra [»Inspiration«], a vagyon- és életközösség megvalósítására törekszik. A birodalmi fejedelemségekben láttam ennek az utálatos vetésnek az következményeit.²⁰ Mivel a herrenhutiak terjedésével („Trieb” esetleg túlzásaival) a lutheránus lelkipásztorok is elégedetlenek, Ő katolikus-apostoli felségének annál inkább szigorú eszközökhöz kell nyúlnia, a vallások szaporodását Erdélyben meg kell akadályoznia. Így a herrenhutiak megtérítésére kell törekedni. Ha ez nem menne, fogházba kell őket zárni, vagy ki kell őket utasítani az országból. Valószínűleg már a vallásügyi jelentés is igyekezett összemosni a herrenhutiakat az anabaptistákkal, vótumával pedig Borie ezt a nézetet erősítette. A legfelsőbb döntést augusztus 24-én Borie szellemében fogalmazták meg, és a herrenhutiakat az újrakeresztelőkkel egy szuszra szektaként említve foganatosítja ellenük a fenti politikát. Ugyanakkor az alvinci (privilegizált) és a később betelepülő (a transzmigránsok közötti) újrakeresztelők között különbség tétel. Míg előbbieket áttérésére hat hét adatott (míg egy végleges uralkodói döntés sorsukról nem határoz), utóbbiak semmilyen haladékot nem kaptak. Az 1763. augusztus 24-i döntést az Erdélyi Udvari Kancellária augusztus 30-i dátummal továbbította a Guberniumnak. Az uralkodói döntés mozgásba hozta az egyházi igazgatás és az alsóbb fokú közigazgatás kerekeit. A türelmi helyzet megszüntetése, a meginduló evangélikus vizsgálatok és jezsuita missziók hatására az alvinci anabaptisták már az uralkodói döntés ismerete után nem sokkal, 1763. október 7-én kérelmet nyújtottak be, melyhez mellékeltek privilégiumaikat, és ezek újonnan megerősítését kérték. Ha pedig elutasítanák ebben őket, akkor legalább a telet Alvincen tölthessék, hogy a kivándorlás előtt javaikat valós értéken tehessék pénzzé. Bajtay püspök fölkarolta ezt a nézetet, melyet a Kancellária 1764. február 3-i előterjesztése vitt az uralkodónak elé, és azt javasolta, hogy az anabaptistákat engedjék Lengyelország felé kivándorolni. A Guberniummal egyetemben Bajtay püspök is azt kérte, hogy adjanak időt az anabaptistáknak a megtérésre (*Miskolczy*, 1914, 57. o.). A kivándorlás gondolata megerősítette a kameralista gondolatokat az Államtanácsban. Ezúttal Stupan szellemében fogalmazták meg a rezolúciót, aki ismételtén kifejtette, hogy az újrakeresztelők meg kell tűrni, amíg nyugton vannak, és nem okoznak áttéréseket. A katolicizmus számára csak hasznos, ha a nemkatolikusok között szakadások vannak. Az alvinci anabaptisták külön kiváltságokkal lettek ellátva, melyek az Approbatákba is bekerültek, és az ország törvényeivel együtt a Lipót-féle diplomában megerősítést nyertek. Nem lenne hasznos szegény embereket elűzni, mivel ezzel a katolikus vallás nem nyerne semmit, csak a Monarchia lenne néhány dolgos emberrel szegényebb (*Klima*, 1943, 127. o.).²¹ Ez a fordulat nem igazi visszakozás volt a bécsi udvar részéről, mindössze az anabaptisták azonnali kiűzése került le a napirendről. Ezt mutatja a legfelsőbb döntés is, amely átveszi Bajtay javaslatait abban a kérdésben, hogy kihangsúlyozta, az anabaptisták csak addig maradnak megtérve, amíg Alvinc határain belül maradnak, más vallású alattvalókat nem csábítanak magukhoz. Alvincen egy jezsuita atyát kell küldeni misszionáriusként, hogy az anabaptistákat megtérítse. Meg kell akadályozni, hogy az újrakeresztelők az ő térítési kísérleteivel szemben ellenállást fejthessenek ki. Azok, akik katolikusá lesznek, mindenben előnyt kell, hogy élvezzenek, vagyis meg kell akadályozni, hogy a kollektív birtokos közösség az áttértek tulajdonrészét megvonja (*Klima*, 1943, 127. o.).²² Az újdonsült 1764. július 15-i döntés az Udvari Kamaránál rendelkezett egy misszionárius állításáról és fizetéséről. A Főkörmányszóság november 4-én közölte a rendelet tartalmát az anabaptistákkal, és tudtukra adta, hogy a kiküldött misszionárius, páter Delpini (neve

„Delphini” alakban is előfordul) már megérkezett, és senki ne merészelje munkáját akadályozni. A selmecbányai születésű szerzetes már évek óta térítette a felső-magyarországi Szobotist és Lévárd anabaptistáit (*Miskolczy*, 1914, 57. o.). A szebeni árvaház későbbi befolyásos igazgatóját 1764. november 11-én iktatták be alvinci missziójába. A térítés 1768-ra járt teljes sikerrel. A páter ékesszólása és tanítói karizmája mellett ügyes és ravasz kitartással állította egymással szembe a tehetősebbeket a szegényebbekkel és a keményebbeket a megalkuvókkal. Munkája során élvezte a közigazgatási és katonai szervek hatékony segítségét, mely kitüntetett fontosságú volt az ellenállók és a menekülők megrendszabályozásában, az ingyenes beszállásolás és katonatartás pedig elviselhetetlen teherként és nyüggként nehezdedtek az így büntetettekre. Az áttértek új vallási tudatát a kamarai jövedelmek és a Portugál Alap segítségével megvalósított templom- és iskolaépítés, plébános- és iskolamester-állítás erősítette. Ezek az intézkedések. Delpini négy év kemény munkájával teljesen szétrobbantotta a közösséget. A helyben maradt katolikus konvertiták magántulajdonú telkek birtokosaivá váltak (*Halmágyi*, 313. o.; *Miskolczy*, 1914, 56–58. o.; *Endes*, 1935, 340. o.; *Klima*, 1942, 132. o.). Az anabaptista misszióval párhuzamosan fokozódott a herrenhuti mozgalommal szembeni fellépés is, bár végül Erdélyben herrenhutizmus vádja miatt mégsem került senki tömlöcbe (*Klima*, 1942, 123–126. o.). Az ébredési mozgalomra jellemző, a hagyományos evangélikus miserendtől eltérő, új, bibliaóra-típusú összejöveteleket az evangélikus szász egyház és a központi államhatalom Erdélyben kemény kézzel elfojtotta. Ennek ellenére a kor erdélyi szász énekeskönyveiben erőteljesen érzékelhető a zinzendorfi hatás.²³ Az erdélyi szektapolitika végső tárgyalásai 1770 decembere és 1772 márciusa között zajlottak. A tárgyalások célja a három hullámban (1760-ban, 1763-ban és később, főleg 1766-ban) letartóztatott és esetenként már tíz éve raboskodó szektások helyzetének rendezése volt. Bajtay püspök és az Erdélyi Vallási Ügyosztály szerint a fogvatartottak örültségük miatt alkalmatlanok a megtérésre, teljesen haszontalanok, mivel semmilyen fenyegetéssel nem lehetett őket munkára fogni, és a község számára így tetemes kárt okoznak. Hagyni kellene őket a fogságban meghalni, vagy Lengyelország vagy a Török Birodalom felé ki kellene őket szállítani az országból, mert szabadon engedésük veszélyes lenne, gonosz és nyakas emberekként pedig semmilyen együttérzést nem érdemelnek. Bár Gebler államtanácsos azonnal magáévá tette a javaslatot, de a kérdésben az Államtanácsban annyira komoly véleménykülönbség alakult ki, az aktára rávezetett uralkodói rezolúció először teljesen kihagyta ezt a pontot. Végül az erdélyi vallásügyi elnökséget betöltő Breunerhez Stupan államtanácsos szellemében intéztek egy uralkodói kéziratot. Békés és nyugodt viselkedés esetén kilátásba helyezte a fogvatartottak szabadon engedését, ha ők az Erdélyben megtört Morva testvérekhez vagy herrenhutiakhoz tartoznak. A legsúlyosabb fenyegetésekkel illette őket esetleges térítési kísérletek esetén. A katolikus egyháziak ugyanakkor a legnagyobb szorgalommal fáradozzanak azon, hogy ezek az emberek a meggyőzés által az egyetlen igaz valláshoz megtéríttessenek.²⁴ Ezt a látszólag ellentmondásos döntést Stupan későbbi visszatekintése világítja meg. Az államtanácsos a döntést úgy magyarázta, hogy ezeket az embereket egyedül a hitük miatt nem lehet fogságban tartani. Bűnöségük nem volt megállapítható. Döntés is született szabadon bocsátásukról, amennyiben nyugton maradnak. A térítési feladat ebben az összefüggésben a vizsgálati fogság idejére vonatkozott volna, vagy tényleges elítéltetés és további nyakas megtérletlenség esetén a kiűzetésig tartott volna. Ez a határozat változtatott meg Stupan háta mögött, amikor az államtanácsos súlyos betegen feküdt, végül pedig egyik döntést (a kiűzést és a szabadon engedést) sem hajtották végre (*Klima*, 1942, 135–136. o.).²⁵ 1771 márciusában egy újabb resolutio megkövetelte, hogy a felnőttek saját maguk vallják be, hogy herrenhutiak-e vagy pedig az alvinci anabaptista közösség volt tagjai. Maga a döntés eleve azzal kezdődik, hogy gyermekeiket, amennyiben még nem töltötték be a tizenöt éves kort, el kell venni, és a szebeni árvaházban kell őket nevelni. A felnőttek három hónapon belül a négy

recipált valláshoz csatlakozhatnak, ebben az esetben szabadlábra kerülhetnek, amíg ebben megmaradnak, megtűrik („geduldet”) őket. Ha ezt nem akarják megtenni, akkor a három hónap lejártával a tartományból ki kell őket űzni, a püspököknek pedig azonnal mehet a javasolt igen üdvös emlékeztetés („ganz heilsame Erinnerung”).²⁶ A nevezett három asszony esete előrevetítette mindazoknak a „szektásoknak” a sorsát, akiket még fogságban őriztek. Ezek ügyében 1772. március 28-án az a döntés született, hogy minden további nélkül el kell távolítani őket az országból. A kiűzendő anabaptisták magukkal vihették javaikat, amelyből nem vontak le semmit, mert az ellátásukra fordított költségeket a kincstárból fedezték. Hátrahagyott javaikat ugyanilyen módon ki kell szolgáltatni azoknak a szektásoknak is, akik a letartóztatástól való félelmükben menekültek el, ha jelentkeznék értük. Csak azokat a javakat lehetett háramlási jogon („titulo Caducitatis”) bevonni, melyekért tulajdonosai már nem jelentkeznék.²⁷ A döntés előkészítése Stupan államtanácsost szokatlanul keserű kifakadásra készítette. Vótumának lényege, hogy az ügy teljesen bizonytalan, és rosszul is lett kezelve. Megmagyarázhatatlan, hogy ezeknek az embereknek a sorsa sem a kiűzetés, sem a szabadon bocsátás formájában nem rendeződött, hiszen egy részük már 1760 óta fogságban van, és embertelen dolog életfogytig fogva tartani őket. Kárhoztatható a római katolikus egyháziak túlzott buzgalma („unbescheidene eyfer”), katolikusok és protestánsok irigysége egyaránt. Bár Stupannak sikerült az Államtanács-tagok többségének (Gebler, Binder, Löhr) támogatását megnyernie, Mária Terézia mégsem az ő javaslatának szellemében döntött. Hatzfeld rangelső (dirigierender) államminiszter szerint ugyanis a Morva Testvérek csak egyszerű pietisták, míg a herrenhutiaknak állítólag van egy olyan törvényük, mely értelmében minden egyházi joghatóság alól kivonják magukat. Így külön testet („abgesonderten Körper”) képeznek (*Klima*, 1942, 135–136. o.).²⁸ Az anabaptista vallás 1768-as felszámolása után már lehetett a Morva Testvéreket ártalmatlan pietistáknak nyilvánítani, szemben „a társadalmi rendet fenyegető” és „egyre terjedő” herrenhuti veszéllyel.

1945 sajátos módon egyfajta felszabadulást jelentett az újprotestáns vallásközösségek számára. A Horthy-rendszer ugyanis számos adminisztratív, korlátozó intézkedést alkalmazott velük szemben. A lelkiismereti szabadságot törvénybe iktató 1895. évi XLIII. törvény cikk ugyanis – a törvényalkotók liberális szándékaitól függetlenül – a vallások hierarchiáját állapította meg, ahol jogi eszközökkel akadályozni lehetett újabb vallásfelekezetek elismerését. Így 1945 előtt leginkább a személyes és egyéni lelkiismereti szabadság jogi alapján szerveződő el nem ismert (túrt) vallások csoportja gyarapodott egyre újabb és újabb újprotestáns irányzatok magyarországi megjelenésével. A dualizmus korában jöttek létre az első szabadegyházak, a nazarénus, baptista, metodista felekezetek Magyarországon, amelyeket az I. világháborút követő évtizedekben újabbak, a keresztény testvérgyülekezet, pünkösdi mozgalom közösségei stb. követtek. A látszatdemokratikus átmenet (1945–1948) politikai küzdelmei során a Baloldali Blokk pártjai átmenetileg szövetségest láttak a kisegyházakban a politikai katolicizmus (valamint a többi történelmi egyház) elleni küzdelemben. Közjogi helyzetük így 1947–49 között jelentősen javult, bár politikai helyzetüket és a közigazgatási szervek gyakorlati intézkedéseit továbbra is nagyban befolyásolta a közvélemény, a média róluk alkotott képe.

A megváltozó geopolitikai helyzetet látva egyes kisegyházi vezetők 1948-tól politikai pragmatizmusból igazodni próbáltak, hogy szabad működésüket biztosítsák. Ilyen módon érthető a Magyarországi Szabadegyházak 1949. áprilisi kérelme, hogy tagegyházaikat és a felügyelete alatt működő felekezeteket ne „vegyék egy kalap alá” a többi nagy felekezettel,²⁹ illetve különböztesék meg őket a Jehova Tanútól és „egyéb ártalmas szektáktól”.³⁰ Az igazodás ténye ellenére ugyanarra a „reakciós”, „népidemokrácia-ellenes” sorsra jutottak, mint a „történelmi” nagyegyházak, ráadásul újra rájuk sütötték a „szekta” bélyeget is. 1950 júniusában érkezett meg az állampárt nyílt hadüzenete. A Magyar Dolgozók Pártjának (MDP) Központi Vezetősége a „klerikális reakció” ellen

indított harc keretében már a kisegyházak ellen is fellépést sürgetett. A kisegyházakról a harc főideológusa, Révai József a következőképpen nyilatkozott: „Fokozunk kell a harcot a különböző szektákkal szemben is. Az adventista, jehovista, baptista és az egyéb szekták vezetői a legtöbb esetben az amerikai imperializmus szolgálatában állnak, a szekták nem egyebek, mint imperialista propagandaszervek.” E nyilatkozat után a helyi pártszervezetek pártnapján is foglalkoztak a „klerikális reakció” és a szekták kérdésével. A belügyminisztériumi jelentésekben a különböző felekezeteket szektaként tüntették fel.³¹ A berendezkedő kommunista hatalom politikai irányváltásaitól függetlenül a széles társadalom a szabadegyházakat végig szektaként kezelte (*Megkezdtek működésüket...*, 1946; *Erdei*, 1947; *dr. p. j.*, 1949). Az MDP Titkársága már 1951. július 4-i ülésén foglalkozott a magyarországi „szekták” prédikátorai ellenőrzésének kérdésével. Ezen a kisebb vallási közösségek szabad működését és erősödését negatív módon ítélte meg a politikai vezetés. Az ülésen döntés született arról, hogy prédikátoraik számát minimalisra kell csökkenteni, illetve külföldről támogatást csak az ÁEH hozzájárulásával vehetnek igénybe. Az ülésen egy hónapot adtak a BM-nek és az ÁEH-nak a „szekták” szorosabbra fogásának és ellenőrzésük egyéb rendszabályainak kidolgozására.³²

A „szekták” visszaszorításának egyik eszköze az úgynevezett lelkészigazolványok ügye lett. Az 1951. május 15-én felállított Állami Egyházügyi Hivatal 1951 szeptemberében a felekezetek tudtára adta azt a kívánalmát, hogy az embereknek „tisztá képet kell nyerniük a lelképásztorok munkájáról”³³, majd a rá következő évtől saját hatáskörébe vonta a lelkészigazolványok kiállítását. Ezeket a dokumentumokat az MSZSZ szolgálati helyeket is tartalmazó felterjesztésére a Hivatal a BM-mel együttműködve állította ki, érvényesítésükhöz láttamoztatni kellett a helyi hatóságokkal is. Az ÁEH azzal indokolta az igazolványok kiadását, hogy az MSZSZ-ben képviselt tategyházakat ennek segítségével különböztetné meg az „államellenes” szektáktól, illetve akadályozná meg, hogy egyesek vallási tevékenységek leple alatt utazgatva „káros tevékenységet” végezzenek.³⁴ Az állam nem adott ki rendeletet az igazolványok kérdésének szabályozására, ami áttekinthetlenné tette az ügyintézését. Az MSZSZ, valamint az MSZSZ Egyeztető Albizottságának tagjai, illetve az egyes mozgalmak vezetői számára biztosították csak az ország egész területére kiterjedő működés lehetőségét. A lelkészek, prédikátorok, gyülekezeti munkások, körzetvezetők, valamint kerületi előljárók a működési területük pontos feltüntetésével kaptak igazolványt.³⁵ Az igazolványok kiadásának kérdése érzékenyen érintette a gyülekezeti életet, mert az igazolvánnyal rendelkező lelkész távolléte esetén számos adminisztratív korlátozásra nyílt lehetőség. Egyes belügyi szervek ugyanis illegálisnak tartották, hogy a gyülekezet tagjai a felolvasott bibliai részeket egymás között beszéljék meg. A „laikus” magyarázatok és felolvasások „elkövetőit” rendőri felügyelettel büntették.³⁶ Az MSZSZ tiltakozására az alkotmány szabad vallásgyakorlatra vonatkozó passzusa alapján az ÁEH mindössze úgynevezett „csendes istentiszteletek” tartásához járult hozzá, amelyeken ének, ima és felolvasás volt engedélyezett.³⁷ Egyes helyi közösségek úgy játszották ki a rendeletet, hogy a jelenlévő, de igazolvánnyal nem rendelkező lelkész számára az istentisztelet keretében feltettek négy-öt előre megbeszélt kérdést, amelyre prédikációval válaszolt. Az államhatalom az igazolványok kiadását számos adminisztratív eszközzel nehezítette: (1) Az ÁEH érdeklődött a lelkészi igazolványokra előterjesztettek származása, vagyoni állapota, erkölcsi és politikai megbízhatósága felől.³⁸ (2) Általános tapasztalat volt a sok elírás és kihagyás a működési helyek feltüntetése terén. (3) Számosan nem kapták meg a működési engedélyüket a kívánt területre.³⁹ (4) Egyes rendőrkapitányságok sürgősen szükségtelennek tartották kiállítani az erkölcsi igazolványt a helyi lelkész számára, ami pedig a prédikátori igazolványok kiadásának feltétele volt. Az ÁEH pedig nem sietett az ügyintézésrel.⁴⁰ A BM figyelte, hogy a lelképásztor rendelkezik-e igazolvánnyal, és a feltüntetett helyen prédikál-e. Ha nem az igazolványban megjelölt helyen prédikált, akkor „szektaszervezés” címén bevonták az igazolvá-

nyát. A Rákosi-korszakban az MSZSZ tagegyházai és a felügyelete alá tartozó vallási entitások, valamint a hatóságok között a legtöbb probléma az igazolványkérdésből fakadt az igazolvány nélküli vagy lejárt igazolvánnyal történő istentisztelet-tartás miatt.⁴¹ A szabadegyházi entitásokat az „illegális” missziós tevékenységtől, az új gyülekezetek szervezésétől lelkészeik internálással való fenyegetésével tartották vissza. Eddigi ismereteink szerint leghosszabb ideig, másfél évig Kalkó József baptista lelkipásztort tartották fogva (Kovács, 1996). Az új gyülekezetek szabad működésének engedélyezését azzal az indokkal utasították el, hogy a magyar jogszabályok nem teszik lehetővé új szekta alapítását.⁴² Más helyeken a rendőrség törvényellenes feltételeket támasztott az istentiszteletek megtartásával kapcsolatban: az előadásra kerülő bibliai magyarázatok írásbeli közlését és az egyesületi alapszabályok bemutatását kérte, illetve a pénztárkönyvek átvizsgálását kívánta. Más helyen a gyülekezeti tagok névsorának beszolgáltatását is elrendelte a rendőrség.⁴³ Előfordultak más „ügyből” kifolyó házkutatások és internálások is.⁴⁴

A kommunista államhatalom az 1956-os forradalom leverését követően kevésbé törődött a szabadegyházi közösségekkel. Elsőként politikai ellenfeleivel számolt le, illetve a történelmi egyházakban érvényesítette befolyását, és érte el a visszarendeződést. A Kádár-korszakban elsőként a belügyi szervek foglalkoztak szisztematikusan a szabadegyházakkal. Már 1957–1958-ban elkezdték feltérképezésüket. Olyan személyeket szerveztek be elsősorban, akik fővárosból tartották a vidékkel a kapcsolatot. Később a megyékben is történtek beszervezések az egyes entitásokban fellépő belső konfliktusokkal párhuzamosan.⁴⁵ A Művelődésügyi Minisztérium Egyházügyi Hivatala is változtatott a szabadegyházakkal kapcsolatos munkamódszerén. A Hivatal 1958-ig csak esetenként kísérté figyelemmel tevékenységüket, amely leginkább a SZET elnökségével való tárgyalásból, és egy-egy „reakciós” prédikátorral szembeni fellépésből állt. A lakosságot már ekkor elkezdték tudatosan hangolni a „szekták” ellen. Ehhez bevonták az illetékes párt, állami és társadalmi szerveket, és segítségül hívták a tömegkommunikációs eszközöket is, elsősorban a napilapokat (lásd például Pintér, 1957). Az ÁEH 1958-tól foglalkozott szisztematikusan a szabadegyházakkal, és egyéb vallási közösségekkel. Működésük, történetük, tanításuk, tagjaik mentalitásának elemzésével dolgozták ki a velük szemben alkalmazott politikát. A történelmi egyházaknál veszélyesebbnek vélték őket, mert nem rendelkeztek rögzített dogmákkal, nem voltak papjaik, és mindenki szabadon kifejtette hitnézetét. Mivel tartózkodtak a politizálástól, ezért az államhatalom attól tartott, hogy a történelmi egyházak (evangélikus és református) „tiszta evangélium”-ot hallgatni kívánó rétege hozzájuk csapódik. Különösen a szervezetenként ellenőrizhetetlen vallási közösségektől tartottak. Dogmatikai téren a túlvilághitüket (Krisztus új világrendet alakít ki a hívők részére) kifogásolták, mivel szerintük politikai síkra terelve könnyen ellenforradalmi izgatássá alakulhat át. Az összejöveteleik kiszámíthatóbbá tételére érdekében az államhatalomnak törekednie kellett a spontán elemek kiszorítására. Egyes felekezetekben, melyekre jellemzőek voltak a karizmatikus jelenségek megnyilvánulásai (prófétálás, elragadtatás, gyógyítás), ezek lassú visszaszorítására törekedtek. Bizalmatlanul nézték a „kultúraellenességüket” (nem járnak moziba, színházba), a gyermek- és ifjúsági munkájukat és a történelmi egyházaknál aktívabb missziós tevékenységüket.⁴⁶ Az 1960/61-es vallásellenes kampány során több újprotestáns lelkészt és laikust börtönbüntetésre ítélték. A keményebb adminisztratív eszközök alkalmazásának hátterében a párton belüli hatalmi viszonyok átmeneti balra tolódása, illetve az aktuális szovjet példa követése állhatott. A puhább és keményebb módszerek váltogatása közben 1960–61-ben a Szabadegyházak Tanácsának jövője is kérdésessé vált. Az Állami Egyházügyi Hivatal szempontjából a nehézséget az okozta, hogy a SZET és a tagegyházak vezetői körében még nem találtak olyan személyt, aki az állam szabadegyházakat korlátozó politikáját következetesen végrehajtotta volna. A Hivatalon belül ezért kialakult 1960 közepén olyan vélemény is, hogy a SZET-et még egy évig hagyják működni, de közben előké-

szítik a talajt a szekták bomlasztására. A SZET felszámolását szükségesnek vélték, mert a kisebb felekezetek esetében a decentralizáció megfelelőbb megoldásnak tűnt. A helyi szervekkel hatékonyabb együttműködés segítségével – szerintük – ugyanis kézben tudták volna őket tartani. A SZET ráadásul érdekképviselői szervként működött. Cél-szerűbbnek látszott ezért a „szekták” elleni egyenkénti fellépés, mint egy szövetséggel szembeni. Végül mégsem ezt az irányvonalat érvényesítették, hanem a homlokegyenest ellenkezőt. Az ötvenes évek végétől ugyanis az egyes tagedyházak élén – kihasználva a felekezeteken belüli ellentéteket (amelyek gerjesztésében az államhatalom tevékeny részt vállalt) – sikerült az ÁEH-nak megfelelő személyi változásokat elérnie, és számára megfelelő programot elfogadtatnia. A szervezetből így 1961 márciusára felügyeleti szerv lett. Befolyását valamennyi tagedyházra és gyülekezetre biztosították. A tagedyházak közötti, vagy tagedyházon belüli vitás kérdésekben a SZET döntése irányadó volt. A SZET szerepének emelését segítette a tény, hogy tagedyházaiért felelősséget vállalt az állami hatóságok felé. Kötelességének számított tagedyházainak anyagi és erkölcsi ügyeinek felülvizsgálata. A vezetési problémákkal küzdő tagedyházat átmeneti időre egy másik tagedyház felügyelete alá is helyezhette. Ha ez sem hozott megfelelő eredményt, akkor az illető tagedyházat kizárta tagjai sorából. A SZET fegyelmi hatáskörébe tartoztak a tagedyházak vezetőinek, igehirdetőinek erkölcsi, hitelvi vagy politikai eltévelyedései. A SZET ügyvezető igazgatójának pedig kiemelkedő döntési jogköre volt. A „nem megfelelő”, vagy a hit és szervezeti szabállyal egyáltalán nem rendelkező entitások számára előírták azok elkészítését. Az elkészült szabályzatok állami elvárásokat is tartalmaztak, amelyek nem minden esetben működtek a gyakorlatban gyülekezeti, vagy tagsági szinten.

A „szekták” elleni fellépés érdekében a Hivatal következetesen érvényesítette azt az elképzelést, mely szerint minden kétszáz tagra egy lelkész juthatott. Ennek következtében egyes kisegyházakban nagyobb arányú elbocsátások történtek, amelyek elsősorban a hivatal szempontjából „fanatikusnak”, „szektáriánusnak” számító személyeket érintették. Ez komoly belső meghasonlást eredményezett néhány entitás esetében, mert az elbocsátott emberek az egyházon belüli „ellenzék” erősítették. Újabb „szekták” (értsd a korábbiakból kiváló újabb gyülekezetek) létrehozását az állam nem engedélyezte, sőt az illegális betiltását tervezte. Igehirdetést a Rákosi-korszakhoz hasonlóan továbbra is csupán az igazolvánnyal rendelkező személyek végezhetek az abban megjelölt helyeken. Országos igazolványt pedig csak az egyházak vezetői kaptak. Azokban a gyülekezetekben, ahol nem volt jelen igazolvánnyal rendelkező személy, ott továbbra is csak csendes istentisztelet tarthattak. Az istentiszteletek színvonalasabbá tétele érdekében magnetofont és diavetítőt nem használhattak. Magnetofon-használat miatt például öt adventista lelkész-től vették el az igazolványt. A 20 főnél kisebb helyi közösségekben csak lelkigondozást, úrvacsoraosztást és temetési szertartást gyakorolhattak. Új imatermek megnyitását nem engedélyezték. Az ötvenes évek végén, hatvanas évek elején az ingatlanok területén jelentős veszteség ért egyes tagedyházakat, mivel a törvényi tiltás ellenére lakást, házat használtak fel imaház céljára.⁴⁷ Ennek révén több imaház céljára szolgáló termet juttattak vissza adminisztratív eszközök alkalmazása nélkül a Szabadegyházak Tanácsának. A tagedyházak kiszolgáltatottságát jelzi ingatlanügyekben, hogy a hatvanas évek második felében az 5 és 10 ezer forint közötti karbantartási munkálatokhoz a helyi építkezési szervek hozzájárulása mellett a SZET beleegyezésére is szükségük volt. A 10 és 30 ezer forint közötti karbantartási, illetve építkezési munkálatok már a megyei tanácsosok hozzájárulását igényelték. A 30 ezer forinton felüli investáció, illetve építkezések tervei már csak az ÁEH jóváhagyásával valósulhattak meg. Ingatlanvásárlás is csupán az ÁEH jóváhagyása után vált joghatályossá. A lakás és imaház építkezéshez szintén szükségük volt az ÁEH engedélyére. Imaházépítést csak nagyon indokolt esetben engedélyezett a Hivatal.⁴⁸ Az intézkedések nyomán a 60-as évek elején gyülekezetek összevonására is

sor került. A mesterségesen felduzzasztott gyülekezetek életét pedig nem egyszer belső feszültségek jellemezték. A feszültségeket az állam tovább gerjesztette azért, hogy az egyházvezetőknek jelenteniük kellett az egyházon/gyülekezeten belüli illegális „frakciós csoportok”-ról, illetve arról, ha különböző (egyébként magukban legálisan működő szabadkeresztény) tagegyházak tagjai tartottak összejöveteleket.⁴⁹ A tagegyházak vezetőitől ezzel együtt el is várták, hogy lépjenek fel a gyülekezeten kívüli összejövetelek ellen, számolják fel a „góccok”-at. A „hitéleti túlzásokat” (engedély nélküli prédikátorok szereplése, ellenőrizhetetlen istentiszteletek tartása, csendes napok, konferenciák, nyugati sajtótermékek behozatala stb.) tiltották. Szerveződésüket és működésüket igyekeztek úgy befolyásolni, hogy minél több elemében a történelmi egyházak szervezetére hasonlítson, gyengébb vagy erősebb hierarchia kiépülésével kívülről hatékonyabban ellenőrizhető és irányítható legyen. A hagyományos egyházi formákat elutasító közösségek szempontjából ezt a törekvést nevezhetjük egyházasításnak. A bomlasztás, lojális személyek hatalomhoz juttatása és az egyházasítás hármass programjának jegyében hajtottak végre a korábban már látott komoly összevonásokat. Ennek során az AEH komoly hatalmi központosítást is végrehajtott. A Hivatal a centralizáció érdekében a tagegyházak vezetését bátorította minden olyan törekvésükben, amely hatalmukat növelte. Segítséget ígért nekik az ellenkező véleményt képviselőkkel szemben. A Hivatal fontos nyomásgyakorlási eszköze volt, hogy a felekezetekben történekkért az egyház vezetőinek kellett az állam irányába felelősséget vállalniuk. Ezzel sikerült elérnie, hogy minden lényeges kérdésben néhány személy döntsön. Ez a korábbiakhoz képest más működési mechanizmust eredményezett az amerikai gyökerű, nyugati típusú demokratikus alapokon működő szabadegyházi közösségek egyházszerkezeti életében. Egyházszerkezeti téren így az egyházasítás legfontosabb eszköze a SZET lett.

Az AEH a szabadegyházak külföldi kapcsolatainak minimalizálására törekedett, ezért nemzetközi összejövetelek magyarországi megtartásához nem járult hozzá. A szabadegyházak irodalmi tevékenységének visszaszorítása érdekében a Hivatal nem adott engedélyt újabb folyóiratok kiadására. Az állami vállalatok és az országos kisegyházi központok csupán az AEH által engedélyezett anyagokat sokszorosíthatták, amelyek tartalmukat nézve a Hivatal érdekeit (is) szolgálták. Sokszorosítási engedéllyel csak az adventista és a baptista egyház rendelkezett. Az AEH és a rendőrség a SZET és a nagyobb felekezetek stencil gépeit rendszeresen ellenőrizte. Az írógéppel történő sokszorosítás ellen pedig adminisztratív eszközökkel is felléptek, amely a hatvanas évek elején elsősorban a baptista és az adventista egyház életében okozott feszültségeket.⁵⁰ A tagegyházak pénzügyeit a SZET által kontrollálta az állam. Külföldi segély a Rákosi-korszakhoz hasonlóan továbbra is csak a SZET-en keresztül érkezhettek be legálisan.

Hivatalosan az MSZMP az állam és az egyház együttműködésének feltételeit a bel- és külpolitikájának támogatásában jelölte meg. Az egyházak vezetőinek és lelkészeinek többsége felismerve a politikai realitást, az adott keretek között igyekezett a hitéletet biztosítani. A nyílt szembenállást nem vállalták, ezért a hatvanas évek elejétől a Magyar Népköztársaság egyházpolitikájában a vallásos ideológia elleni küzdelemre és a hitéleti aktivitás ellensúlyozására helyezték a hangsúlyt, „türelmes magatartást” hirdetve a vallásos emberek és az egyházak irányában. A gyakorlatban azonban vallásosnak lenni számos továbbtanulási lehetőségben illetve pályán hátrányt, nem egy esetben kizárási okot jelentett. A szocialista államhatalom az egyházakkal a szocializmus építése érdekében „politikai együttműködést” folytatott. A vallásos világnézet ellen azonban szellemi síkon harcolt, amely harc színhelye többek között az iskola, az egyetem, a könyvkiadás, a sajtó, a rádió, és a televízió voltak.⁵¹ A centralizáció és a lojális személyek vezető pozícióba kerülése tartalmi téren is változást jelentett a hitélet területén. Egyre nagyobb szerepet kaptak a kisegyházak életében is az államhatalom által megjelölt problémák (béke, faji kérdés, társadalmi igazságosság), mert az állam a hitéleti aktivitás helyett a politikai

kérdésekre orientálta a felekezeteket.⁵² Bár a hatvanas években folytatódott a 1957-ben érezhetően újramezített tendencia, hogy a magyar sajtóban az újprotestáns felekezetekről inkább negatív tartalmú írásokat lehetett olvasni, a '60-as évek legvége, a '70-es évek legeleje érzékelhető változást hozott. Ekkor született politikai direktíva arról, hogy a kisegyházakkal kapcsolatosan pozitív tartalmú cikkeknek is publicitást kell biztosítani. A negatív dolgok korábbi általánosítása ugyanis ellenkezést váltott ki a hívek körében.⁵³

Összehasonlító esettanulmányunk végén összegezzük eredményeinket. Két eltérő társadalmi-politikai rendszer szektapolitikáját tekintettük át. Egyesek számára furcsának tűnhetett, hogy két olyan eltérő társadalmi-gazdasági háttérű politikai rendszer szektafogalmát és szektapolitikáját hasonlítottuk össze, mint a tereziánus korszak felvilágosult abszolutisztikus szakasza és a korai kádárizmussal megszilárduló magyarországi szocializmus, ezért ezek berendezkedésének rövid összehasonlítására is ki kellett térnünk. Hasonlóságként megállapíthatjuk, hogy mindkettő komoly rendszerváltozás(ok)on ment át, és mindkettőnek egy körülbelül tizenkét éves időszakra volt szüksége, míg szektapolitikáját képes volt részleteiben kidolgozni, egyúttal pedig definiálni a szakadárnak minősített vallási csoportosulásokhoz való viszonyát. A politikai szektafogalom öt közös összetevőjét sikerült feltárnunk:

- Mindkét rendszer pragmatikusan használta a „szekta” kifejezést államigazgatási irataiban. Az államigazgatási nyelvezetben különbséget kellett tennünk a fogalom belső és nyilvános használata között.
- Mindkét rendszer felhasználta kapcsolatait, hogy a szektaügyben foganatosított intézkedéseit mintegy társadalmi nyomásgyakorlásra adott válaszként állítsa be. Ez a hivatkozott társadalmi kapcsolat a tereziánus rendszer esetében leginkább a katolikus egyházi vezető réteg volt, míg a szovjet típusú rendszerben a tömegmédiában megjelenő propagált „népi vélemény”.
- Mindkét rendszerben megfigyelhető egyfajta torz alkotmányosság, ahol az Ausztriai Ház államkonglomerátumán belül vallásilag legszabadabb Erdély Habsburgok által is elismert rendi alkotmánya, illetve az 1936-os sztálini alkotmányon alapuló 1949-es magyar alkotmány némi hivatkozási alapként szolgált. Sajátos módon ennek hatalomkorlátozó és jogokat biztosító jellege csak annyiban érvényesült, amennyiben a hatalom saját politikai alapidokumentumát komolyan vette. A felvilágosult abszolutizmus rendi alkotmányossággal szembehelyezkedő jellege, valamint a kommunista társadalom megteremtésének társadalmi szükségletei politikailag számtalan esetben felülírták az elvileg érvényben lévő alkotmányos normákat.
- Mindkét politikai rendszer megvalósította a tilt, tűr és támogat hármis jellegű valláspolitikájának egy olyan formáját, amelyben a türelem a társadalmi békét szolgáló ideiglenes kategória, a támogatás célja az alárendelés és betagolás, valamint a támogatás és a türelem gyakorlati alkalmazása is lehet a későbbi tiltás előkészítésének irányába ható politikai lépés. A hatalomnak ez a hármis jellegű valláspolitikája találkozik bizonyos társadalmi igényekkel, melyek a vallási identitás saját és idegen jellege között az állam által is elismerendő egyenjogúságot és/vagy minőségbeli különbségtételt látnak, a szektaként érzékelt entitásokat pedig hivatalból üldözendőnek vagy korlátozandónak tekintik.
- Mindkét politikai rendszer elkülönített hivatali apparátust hozott létre a vallásügy irányítására, melynek részévé tette a szektaügy kezelését is. Ez a tereziánus korszakban a püspöki hatalommal együttműködő vallásügyi bizottság a Kancellárián belül idegen főhivatalnokok elnöksége alatt az Államtanács legfelsőbb szintű koordinatív főfelügyelete alatt. A létező szocializmusban a belüggyel együttműködő Állami Egyházügyi Hivatal a koordinatív politikai pártszervek főfelügyelete alatt, mely rendszer egészének működését áthatotta a szovjet példa követése.

- Mindkét politikai rendszer végső soron a kisebb társadalmi béagyazottsággal rendelkező vallási közösségeket tekintette szektáknak. A tereziánus korban az alvinci anabaptisták kisebb közössége, az evangélikus ortodoxia számára még elfogadható pietizmuson túllépő anabaptistának vagy herrenhutinak tekintett vallásgyakorlatoti elemeket követő szász és Ländler evangélikusok kerültek bele ebbe a kategóriába. A nagyobb népességgel rendelkező unitáriusok viszont kikerültek a fogalom legégetőbb bélyege alól. A megszilárduló kádárizmus végső soron azokat a közösségeket tekintette ilyeneknek, melyeket nem tudott egyháziasítani, és nem tudott politikai együttműködésre bírni.
- Mindkét politikai rendszer szektásnak tekintette a térítői (missziói) beállítottságot, melyet félelmetesnek és elítélendőnek állított be. Mindez nem akadályozta meg ezeket a rendszereket saját missziós politika hivatászerű gyakorlásában. A tereziánus rendszerben ez utóbbi volt az állami katolikus missziós politika, a megvalósult szocializmusban pedig a propagandisztikus eszközökkel vívott világnézeti harc. Mindez természetesen azt is mutatja, hogy ezek a rendszerek világnézetiileg igen elkötelezettek, és a világnézeti semlegesség közömbösége elutasítandó jelenség számukra.
- Mindkét rendszer alkalmazott sajátos vargabetűket is szektapolitikája során. A társadalmi nyugalom biztosítása érdekében az államhatalom képes volt beavatkozni az egyébként elsőrendű ellenségnek tekintett bevett/történelmi vallások egységének biztosítása érdekében.
- Mindkét politikai rendszer szembe-sült a vallási átjárhatóság problémájával. A szekták tanításai, szervezete és kegyességi gyakorlata az állami nyomásgyakorlás hatására kevésbé tudott kikristályosodni. Mindez egyfajta átjárhatóságot is biztosított a bevett/történelmi felekezetek felé, valamint a „szektariánus”/szabadegyházi kegyességi irányzatok között egyaránt.
- Mind a tereziánus rendszer, mind a reálszocializmus a társadalmi veszélyesség kérdését tekintette a „szektaveszély” legnagyobb problémájának, melyet akár erőhatalmi eszközökkel, a „szekták” erőszakos kiirtásával is kezelni akartak.

Mindkét politikai rendszer mérlegette a szekták politikai hasznosságát, vagyis hogy a szektákban is megnyilvánuló vallási megosztottság felhasználható más vallásfelekezetek ellen.

A tereziánus rendszer számára a bomlasztandó tényezőket az erdélyi bevett vallások képviselték, míg a szektapolitika kedvezményezettje a domináns (uralkodó) állásra szánt katolicizmus lett volna. A létező szocializmusban a szektákkal mint ütőkártyával elsősorban a történelmi egyházak visszaszorítását akarták elérni, vallási kedvezményezettje nem volt ennek a valláspolitikának, mert a hatalom intézkedései a kisegyházak működésére is elnyomásként nehezedtek, a cél pedig a tudatos és harcos ateista világnézet terjesztése volt. Az „oszd meg és uralkodj” elve mind a 18., mind a 20. században kiváltotta a hatalomhoz való igazodást, egyfajta bizonyítási kényszert a hatalom előtt, és megtalálta a lelki, egzisztenciális vagy hatalmi okokból megalkuvókat.

- Mindkét politikai rendszer kiemelt problémaként kezelte a „szekták” külpolitikai veszélyességének kérdését. A tereziánus rendszer a német-római birodalmi viszonyok magyarországi és erdélyi meghonosodásától tartott leginkább, a keleti blokk országaiban az amerikai imperializmus szálláscsinálóinak tartották az USA-ból elindult újprotestáns felekezeteket.
- Mindkét politikai rendszer törekedett a szekták tevékenységének területi jellegű korlátozására adminisztratív és erőhatalmi eszközökkel. A tereziánus rendszerben az anabaptisták csak Alvincen élveztek türelmet, a 20. században a lelkészigazolványokkal kapcsolatos eljárás adott alkalmat a területi korlátozásra. A területi korlátozással összefüggésben jelentkezett a tulajdonjogi korlátozás. Az alvinci közösség kollektív földtulajdonjának megszüntetése kiélezte a szegényebbek és tehetősebbek közötti viszonyt, és a közösség megosztásával elősegítette a katolikus missziót, az illegális gyülekezeti teremhasználat pedig az összevonások és a vele összefüggő mesterséges feszültségkeltés eszközévé vált.
- A könyvhöz, vallási iratokhoz jutás megnehezítését mindkét rendszer prioritásként kezelte.
- Végső érvként mindkét rendszer a letartóztatások, internálások, száműzetések eszközéhez nyúlt. Az átnevelő jelleg talán markánsabban látszik a felvilágosult abszolutizmusban, mint a 20. századi európai diktatúrákban.
- Azok a személyes kapcsolatok, benyomások és tapasztalatok, amelyek által a „szektások” az állami döntéshozókra maguk irányában pozitív hatást tudtak gyakorolni, ha nem is jelentősek, ugyanakkor nem is elhanyagolhatóak.
- Mindkét rendszer szembesült a szektaproblémával. Alapvető irányvonalként mindkettő a „szektásodás” megfékezését tűzte ki maga elé. Talán legnagyobb különbségük, hogy Mária Terézia a szekták kiirtása mellett döntött, elvetve az egyháziasításukra tett javaslatokat, míg a létező szocializmus éppen ebben az irányban tett egy kísérletet nem felejtve el tulajdonképpeni végcélját, a vallásgyakorlat és a vallásos világnézet tényleges elsorvasztását a társadalomban.
- Végezetül hangot adunk annak a meggyőződésünknek, hogy a jelenlegi magyarországi közélet kormánypárti és ellenzéki részének a vallásüggyel kapcsolatos aktuálpolitikai lépéseit nagyban az ebben a tanulmányban feltárt kulturális modellek mozgatják. Amikor az egyik oldal az állam és az egyházak együttműködéséről beszél, akkor céljainak értelmezési keretrendszerét leginkább a felvilágosult abszolutista egyházpolitika adja meg. Ezzel szemben, amikor a másik oldal az 1989–90-es vallásügyi állapotok visszaállítását követeli, akkor valójában gyakran (bár egyáltalán nem kizárólagosan) a kommunista egyházpolitika azon elemeit használja, mely a kisegyházakban a történelmi egyházakat gyengítő tényezőt lát, és érzelmi áthallásaival a szocializmus idején szocializálódott választóinak látens vallásellenes attitűdjeinek hívószavára apellál.

Tanulmányunk zárásaként hangot adunk reményünknek, hogy sikerült bizonyítanunk, a vallásügy és benne a szektakérdés a korábban gondoltaknál sokkal konzervatívabbnak mutatkozó szellem- és kultúrtörténeti entitás, amely gyakran évszázados folyamatokban ragadható meg, és jól tűri, sőt igényli az összehasonlítást időben egymástól távol álló, egymástól teljesen különböző társadalmi-politikai rendszerekben. Hangsúlyozni szeretnénk, hogy jelen tanulmányunk egy rövid módszertani kísérletet kínált, valamint kritikára, vitára, hozzászólásra hívja fel a 18–20. századi egyház-, vallás- és politikátörténettel foglalkozó kutatókat. Ha lehetőségünk nyílik rá, szeretnénk a szektafogalmat a jelen terjedeleminél mélyebben is boncolgatni, de vallási jellegű szellem- és kultúrtörténeti gyökereink jobb megértése végett más hasonló fogalomtörténeti összevetéseket is szükségesnek tartunk, mindenek előtt a lelkiismereti szabadságét és az egyház(ak) társadalmi szerepét.

Jegyzetek

- ¹ A kérdésre lásd Ifj. BARTA János: „Napkirályok” tündöklése és bukása. Európa a 16-18. században. Csokonai Kiadó, Debrecen 1996. 71-80. old.; 190-192. old.
- ² A kérdésre lásd Magyarország és az Államtanács első tagjai [pótfüzet], Századok 1935. évf.
- ³ Magyarország története 1686–1790. (Főszerk. EMBER Győző, Heckenast Gusztáv) Budapest 1989. 443. old.
- ⁴ Erdély története három kötetben. Akadémiai Kiadó. Budapest 1986. 1083. old.
- ⁵ MOL A98 7. csomó 214rv-216v; 233r-237v Gróf Koller 1774. nov. 24-i notája. 235v-236r.
- ⁶ A II. világháború és a kibontakozó hidegháború időszakában a Szovjetunióhoz csatolt területeken és a szatellitállamokban – Magyarország kivételével – mindenütt erőszakos módon felszámolták a görög katolikus egyházakat.
- ⁷ Kivételt a pacifista vallási közösségek jelentették, amelyek megtagadták a katonai, illetve a fegyveres katonai szolgálatot, mint a Jehova Tanúi, vagy a reformadventisták.
- ⁸ Például ÖstA Alter Cultus 21 ex Februario 1761 innen Österreich folio 3r-22 v Protocollum Directorii in Publicis de dato 26. Jan. 1761 Die Kärntnerischen Religions Sachen betreffend 6v; 62 ex Aprili 1781 Vortrag der B-ö Kanz 1781 ápr 4: Über den Zustand, und die Verwendung der Religions-Fundorum Ref: Heinke
- ⁹ Blümen cseh-osztrák főkancléár érvelése a morvaországi vallási zavarok kapcsán. Maaß I. 178. sz. irat. Az „alkotmány” kifejezés értelmezéshez tudnunk kell, hogy az osztrák és a cseh tartományok esetében súlya nem vehető össze a magyar rendi alkotmányával, inkább az itteni Habsburg berendezkedés törvényi elemeit jelenti (mint például a Fehérhegy utáni berendezkedés a cseh korona országaiban), amelynek azonban az uralkodói hatalom által elismert „hasznos” rendi jogok, előjogok és privilégiumok mégis a részét alkották.
- ¹⁰ A tárgyalásokra lásd ÖStA Alter Cultus 29 21/22 aNr 16 21 ex Februario 1761 Innenösterreich
- ¹¹ Lásd például MOL F36 7r-v; 9r-v; 13r Gróf Auersperg 1771. nov. 8-i notája a balázsfalvi unitus nyomdát és annak és cenzúráját illetően, amikor a gubernátor Rednik püspök nyomán a nem unitusokat, a kálvini és lutheri szektákkal egyenértékű kárhuzatos tévtanítóknak nevezi (9v).
- ¹² Az 1759. július 21-i erdélyi ügyekben tartott miniszteriális konferencia ülésjegyzőkönyvének eredeti fogalmazványában a „valamelyik akatolikus szekta” kifejezésből a „szekta” szót áthúzták és a tisztázatban a „vallás” szóval helyettesítették (Erdélyi konferenciák, erdélyi miniszterek, 255–256. o.).
- ¹³ Lásd a Magyar Katolikus Lexikon „a cseh testvérek” szócikkét.
- ¹⁴ Lásd például a Magyar Katolikus Lexikon megfelelő szócikkét.
- ¹⁵ HHStA StRA 2433/1764, idézi *Klima*, 1942, 122.; 126. o.
- ¹⁶ Helmut Klima szerint 1770-ben a szász egység feltevése miatt erőteljesen lépett fel a mozgalommal szemben.
- ¹⁷ Lásd *Zoványi*, 1977 „anabaptisták Magyarországon” szócikkét.
- ¹⁸ „Ein Regent, dessen Religion die Oberhand im Land nicht hat, ist niemahlen sicher. Ein einer fremden Religion zugethanener Unterthan kan es mit einem solchen Regenten im Grund des Herzens nicht gut meynen, dann er glaubet, das in dem edelsten Stuck, nemblich in der Religion er den Beystand nicht habe.” HHStA StRA 2433/1763., idézi: *Ember*, 1936, 332. o.
- ¹⁹ Mint láttuk, ez a javaslat Miskolczy István (1914, 55. o.) szerint eredetileg Christoph Weisz nagysinkí jezsuita misszionáriustól származott.
- ²⁰ Borié vótumának ez a mondata szó szerint: „Die Sekt der Herrenhntter gehet unter dem Schein einer strengen Tugend und großen Sanftmth auf die Inspiration und auf eine gemeinschaft der gütter und Körper hinaus. Ich habe in den Reichslanden die folgen dieser abscheulichen saat kennen gelernt.”
- ²¹ HHStA StRA 1435/1764-re hivatkozással
- ²² HHStA StRA 1849/1764-re hivatkozással
- ²³ Lásd például a Magyar Katolikus Lexikon „herrenhutiak” szócikkét.
- ²⁴ HHStA StRP 227/1771 az Erdélyi Kancellária Vallási Ügyosztályának 1770. dec. 18-i jegyzőkönyve (cirk.: jan. 16-án). Billet gróf Breunerhez
- ²⁵ A HHStA StRA 640/1772-re hivatkozással.
- ²⁶ HHStA StRP 962/1771 az Erdélyi Kancellária márc. 8-i előterjesztése, cirk. márc. 12-én. A Szebenbe bezárt herrenhutiakról
- ²⁷ HHStA StRP 640/1772 az erdélyi Vallási Ügyosztály febr. 19-i jegyzőkönyve cirk. márc. 10-én, exp. márc-28-án. Különösen az elhunyt Antalffy erdélyi püspök hagyatékgyéről. Resolutio ad Puncto 3tio. (*Miskolczy*, 1914, 58. o.) Szintén idézi az iratot erd. Kanc. 1772. 524. sz. alatt.
- ²⁸ A HHStA StRA 640/1772-re hivatkozással.
- ²⁹ MSZSZ jegyzőkönyv (1948. április 22.), RZ I-A-22. (BL).
- ³⁰ MSZSZ jegyzőkönyv (1949. június 7.), RZ I-A-30. (BL).
- ³¹ MOL XIX-B-1-h-5650-86. 293. doboz.

- ³² MOL M-KS 276. f. 54. cs. MDP, Titkárság, 150. őe. Titkársági ülés jegyzőkönyve (1951. július 4.).
- ³³ MSZSZ jegyzőkönyve (1951. szeptember 21.), RZ I-B-a-13. (BL).
- ³⁴ MSZSZ jegyzőkönyve (1952. július 7.), RZ I-B-a-29. (BL).
- ³⁵ MSZSZ dokumentum. (é. n.), RZ I-B-a-44. (BL).
- ³⁶ A SZET levele az ÁEH elnökhelyettese részére (1953. július 15.), RZ I-B-a-58. (BL); MOL XIX-B-1-h-9158-28. 342. doboz.
- ³⁷ Ungár Aladár levele a Ceglédi Rendőrkapitányság részére (1953. április 10.), RZ II-H-9. (BL); Hasonló problémával néztek szemben az Evangéliumi Keresztyének egy másik körzetben. Ungár Aladár levele az Evangéliumi Keresztyénekhez (1953. július 22.), RZ II-D-55. (BL).
- ³⁸ ÁBTL 3.1.5. O-9045. 175.
- ³⁹ MSZSZ jegyzőkönyv (1952. március 21.), RZ I-B-a-21. (BL).
- ⁴⁰ Sárkány Győző levele az MSZSZ Egyeztető Albizottságához (1952. augusztus 22.), RZ I-B-a-33. (BL).
- ⁴¹ Sárkány Győző levele az MSZSZ Egyeztető Albizottságához (1952. augusztus 22.); RZ I-B-a-33. (BL); SZET levele az ÁEH-hoz (1953. február 24.), RZ I-B-a-41. (BL).
- ⁴² MOL XIX-B-1-h-jn.-12. 292. doboz
- ⁴³ Tomi József levele az MSZSZ-hez (1952. október 3.), RZ I-B-a-37. (BL).
- ⁴⁴ MSZSZ jegyzőkönyv részlet (é. n., valamikor 1950. végén vagy 1951-ben), RZ I-B-a-1. (BL).
- ⁴⁵ ABTL O-19856/1. és ÁBTL O-14916.
- ⁴⁶ MOL XIX-A-21-d-0021/1960. 8. doboz; MOL XIX-A-21-d-0028-1/b/1965. 35. doboz.
- ⁴⁷ Számos esetben azonban szemet hunyt a jelenség felett az ÁEH, de a kialakult gyakorlat jogi alapra történő áthelyezésétől elzárkózott.
- ⁴⁸ Tájékoztató a Magyarországi Szabadegyházak Tanácsához tartozó tagegyházak investációs ügyeinek intézésére, RZ I-D-b-39. (BL).
- ⁴⁹ SZET jegyzőkönyv (1962. május 2.), RZ I-D-a-10/b. (BL).
- ⁵⁰ SZET jegyzőkönyv (1963. november 14.), RZ I-D-a-17. (BL).
- ⁵¹ Adatok szabadegyházak elleni jellemző sajtókampányokra: SZET jegyzőkönyv (1962. június 20.), RZ I-D-a-11. (BL); SZET jegyzőkönyve (1963. november 14.), RZ I-D-a-17. (BL.); *Lendvai*, 1963; *Szűts*, 1966; *Bekes*, 1969; *Válasz a cikkünkre*, 1969; *Bende*, 1969.
- ⁵² MOL XIX-A-21-d-0028-1/b/1965. 35. doboz.
- ⁵³ MOL XIX-A-21-d-0032-2/1970. 56. doboz.

Irodalomjegyzék

- Iffy, Barta János (1996): *„Napkirályok” tündöklése és bukása. Európa a 16–18. században*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Bekes Dezső (1969): A tárgyalóteremből: Amire nincs paragrafus. *Békés Megyei Népiújság*, január 19. 5.
- Bende Ibolya (1969): Jolán néni szombatja. *Esti Hírlap*, november 12. 4.
- Ember Győző és Heckenast Gusztáv (1989, szerk.): *Magyarország története 1686–1790*. Budapest.
- Erdei Sándor (1947): Csoda és valóság. *Esti Szabad Szó*, október 16. 3.
- Erdély története három kötetben*. (1986) Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Erdélyi konferenciák, erdélyi miniszterek* – TRÓCSÁNYI Zsolt: Erdélyi konferenciák, erdélyi miniszterek: Erdély kormányzatának legfelsőbb irányítása, 1752-1761. In: *Levéltári Közlemények* 59. évf. (1988) 2. sz. 217-290. old..
- Heller, M. és Nyekrics, A. (1996): *Orosz történelem II. A Szovjetunió története*. Osiris Kiadó, Budapest.
- JAKAB (1882) – JAKAB Elek: Agh István unitárius püspök élete és kora. In: Keresztyén Magvető 1883. évf. 2. szám 65-90. old.)
- KLIMA 1942. – KLIMA, Helmut: Das Verhalten der Wiener Regierung unter Maria Theresia gegen die siebenbürgischen Wiedertäufer und Herrenhuter. Ein Beitrag zur thesesianischen Religionspolitik. In *Südost-Forschungen*. Jahrgang 1942, 119-136. old.
- Kovács Géza (1996): Az önkényuralom árnyékában (1949–1989). In: Bereczki Lajos (szerk.): *„Krisztusért járva követségben.” Tanulmányok a magyar baptista misszió 150 éves történetéből*. Baptista Kiadó, Budapest.
- Köbel Szilvia (2005): *„Oszd meg és uralkodj!” Az állam és az egyházak politikai, jogi és igazgatási kapcsolatai. Magyarország 1945–1989 között*. Rejtjel Kiadó, Budapest 150–151.
- Lendvai Vera (1963): A prédikátor szerelme. *Népszava*, február 14. 3.
- Maaß, F. (1951–1961): *Der Josephinismus*. I–V. Wien.
- Magyar katolikus lexikon – Magyar katolikus lexikon I–XV*. Főszerk. Diós István; szerk. Viczián János. Budapest: Szent István Társulat. 1993–2010.

Magyarország és az Államtanács első tagjai. (1935) *Századok*, pótfüzet.

Megkezdtek működésüket az újra engedélyezett szek-ták. (1946) *Világ*, június 18. 5.

MISKOLCZY (1914). – MISKOLCZY István: Baj-tay J. Antal, Budapest 1914.

dr. p. j. (1949): Foglalkozása: prófeta, havi 250-ért. *Debrecen*, április 17. 5.

Pintér István (1957): Csekkszámlás missziósok nyo-mán Békésen. *Népszabadság*, szeptember 25.

Szűts László (1966): Válás a tanyán. *Szabad Föld*, április 17. 4.

Válasz a cikkünkre. (1969) *Dél-Magyarország*, febr-uár 18. 5.

ZOVÁNYI (1977) – ZOVÁNYI Jenő: Magyarorszá-gi protestáns egyháztörténeti lexikon, szerk. Ladányi Sándor. – 3. jav., bőv. kiad. Magyarországi Reformá-tus Egyház Zsinati Irodájának Sajtóosztálya, Buda-pest 1977.

Kovács Kálmán Árpád – Rajki Zoltán
Pannon Egyetem MFTK Antropológia
és Etika Tanszék

Boka László

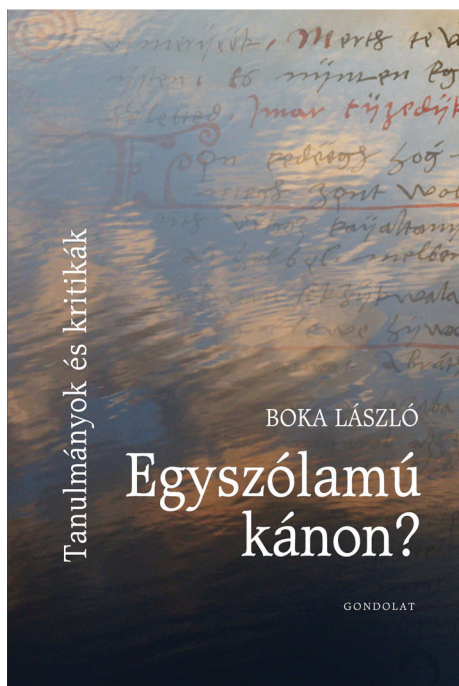
Egyszólamú kánon? Tanulmányok és kritikák

316 oldal, 2500 Ft

ISBN 978 963 693 427 9

A kánon a zenetörténetben a többszólamúságot, a szí-neket és a gazdag egybecsengéseket, a plurális érték-rendet jelenti és jelképezi, míg az irodalomtörténetben a rögzült, mérvadóknak, tekintélyelvűnek mondott alkotásoknak, biztos értékeknek és értékelveknak a színimája, mely szükségszerűen csak rostált szerzői listákat, egyszólamúnak láttatott tereket és időleges helyett örökérvényűnek gondolt értelmezésalakzato-kat, illetve irodalomszemléleteket fed.

Boka László könyvének tanulmányai – ahogyan a könyv címében szereplő kérdőjel is előrevetíti – többnyire kérdő attitűddel közelítenek mindehhez, miközben hangsúlyosan valamiféle határlétre, a határ-helyzetekre összpontosítanak. Egyfelől az irodalom és a különböző művészeti ágak közti egyre elmosódóbb mai határokra, a szélesebb, művelődéstudományi kihívásokra és olykor ezek veszélyeire, másfelől a magyar irodalmat felosztó mesterséges földrajzi hatá-rokra és ezek szükségtelenségeire, ugyanakkor kitérve a „határon túliság” értelmezésben betöltött szerepeire, magyarországi visszhangjaira, hagyományalakzataira s a mögöttük nyugvó régiók történeti látszathomoge-neitására is.



A GONDOLAT KIADÓ könyvheti újdonsága

AZ OLYMPOS MELLETT

Mágikus hagyományok
az ókori Mediterraneumban I–II.

Szerkesztette NAGY ÁRPÁD MIKLÓS

Keménytáblás, 440 + 640 oldal

Ár: 7950 Ft

Ez az első olyan könyv, amely átfogó képet ad az ókori Mediterraneum mágikus hagyományairól. Bemutatja, mi mindent értünk ma egyiptomi, mezopotámiai, anatóliai, italiai és görög mágián, és hogy ezek a hagyományok mivé egységesültek a római császárkorban, kitekintést nyitva az antik mágia ókor utáni történetére is. Azon a felismerésen alapul, hogy ezekben a kultúrákban nem érvényes vallás és mágia szétválasztása: ami az egyiknek vallás, a másiknak mágia. Abban a reményben íródott, hogy a lapjain megelevenedő, kultúrák közötti párbeszédbe az olvasó is bekapcsolódik, hogy a könyvben feltáruló végtelen gazdagság ösztönzéseket ad neki az emberről, világról, istenről való gondolkodáshoz.



A 2012-es regensburgi EARLI JURE Konferencia

„A tanulás Odüsszeiája: Új horizontok felfedezése a tanulás és tanítás területein” (*A Learning Odyssey: Exploring new Horizons in Learning and Instruction*) – ezt a központi témát választotta a 2012. július 23. és 27. között megrendezett nemzetközi konferencia, az EARLI JURE (*The Junior Researchers of EARLI*), amelyen a világ 29 országából vettek részt a neveléstudománnyal foglalkozó doktoranduszok. A konferenciának Németország Duna-parti nagyvárosa, Regensburg adott otthont, melynek egyetemén a szakmai előadások mellett 17 magas színvonalú műhelyfoglalkozás is várta a fiatal kutatókat.

Az EARLI és az EARLI JURE

A legelső, még meghívásos EARLI konferenciát 1985-ben rendezték meg a belgiumi Leuvenben. A 150 fő részvételével megvalósuló konferencián döntöttek úgy a szervezők, hogy létrehozzák az EARLI-t (European Association for Research on Learning and Instruction), a tanítás-tanulás kutatásának legjelentősebb európai szervezetét, melynek első elnöke Eric De Corte, a Leuveni Egyetem Oktatáspszichológiai Központjának vezetője volt 1985 és 1989 között. A szervezet létrehozásának egyik legfontosabb célja az volt, hogy elősegítse az Európában neveléstudománnyal foglalkozó kutatók közötti kapcsolatok kialakulását, megerősítését (az EARLI létrehozásáról lásd bővebben: *Csapó, 1997; Csikos, Józsa, Korom és Tarkó, 1997*). A társulás 1991 óta jelenteti meg saját folyóiratát, a *Learning and Instruction*ot (*Tanulás és Oktatás*), amely az elmúlt két évtizedben Európa legrangosabb, valamint nemzetközi szinten is vezető pedagógiai folyóiratává nőtte ki magát (a folyóiratról bővebben lásd: *Molnár, 1997*). A szervezet megalakulásának 25. évfordulóján, 2005-ben indították útjára újabb folyóiratukat, az Educational Research Review-t, amely az utóbbi évek során szintén Európa és a nemzetközi ranglista élére került. (*)

1995-ben a hollandiai Nijmegenben megrendezett hatodik EARLI konferencián született meg az a kezdeményezés, hogy a PhD-hallgatók és a doktori fokozatot két évnél nem régebben megszerzett fiatal kutatók az EARLI-n belül létrehozzák saját szervezetüket. A következő, 1997-es athéni EARLI konferencián szervezték meg először a „Kutató hallgatók napját” (Research Students’ Day) a különböző konferencia-műfajok (forum, műhelymunka) keretében, ahol három témakörben (kommunikáció, metakogníció, tanulási környezet) kilenc hallgató tartott előadást.

Az EARLI tagok száma a megalakulástól kezdve folyamatosan növekszik. 1987-ben 300 körüli volt a létszám. A legtöbben az akkori NSZK-ból (62), Hollandiából (46) és Spanyolországból (23) csatlakoztak a szervezethez, a magyar tagok száma kettő volt

* A tudományos folyóiratok szakmai elismertségének számszerű mutatója az impaktfaktor, amelyet a folyóiratok idézettsége alapján határoznak meg (hivatkozási index). Ezen mutató szerint a *Learning and Instruction* a nemzetközi szinten megjelenő 203 szakfolyóirat közül a 2., míg az *Educational Research Review* a 9. helyen áll az Education and Educational Research (Oktatás és Pedagógia Kutatások) kategóriában.

(Csapó, 1997). 2001-ben a már több, mint 1300 tag közé egyre nagyobb számban csatlakoztak PhD-hallgatók is. 2008-ra az EARLI-tagok száma Európa 40 országából mintegy 2000-re emelkedett, jelenleg a világ 56 országából 2339-en tagjai a szervezetnek. Ezzel párhuzamosan a JURE tagok száma is évről évre jelentősen nő, most 600 körül van. A két szervezet együttesen prezentálja évenkénti tudományos konferenciáit, kétévenként az EARLI konferenciát, illetve a hozzá kapcsolódó JURE előkonferenciát. Szintén két-évente rendezik meg önállóan is az EARLI JURE-t, a Fiatal Európai Kutatók Nevelés-tudományi Konferenciáját. A JURE mellett további speciális érdeklődési csoportok, SIG-ek ('Special Interest Groups') alakultak és alakulnak folyamatosan. Minden EARLI tag annyi SIG-nek lehet tagja, ahánynak csak szeretne (az EARLI szervezeti felépítéséről és működéséről bővebben lásd: Korom, 2001; Molnár, 2001). Jelenleg 22 SIG működik, az egyik legújabb kutatási terület az Idegtudomány és Oktatás (Neuroscience and Education), amelyhez kapcsolódóan 2010 júniusában Zürichben első alkalommal konferencia szervezésére is sor került *Educational Neuroscience: Is it a field?* központi témával. Szintén Zürichben szervezték meg első alkalommal az EARLI SIG-hez kapcsolódóan a JURE előkonferenciát (1st EARLI SIG 18 Pre-conference for Junior Researchers) 2012 augusztusában *Tips & tricks for methodological issues and statistical, analyses in educational effectiveness research* címmel.

A JURE konferenciák az első időszakban, 1995-től 1999-ig csupán a kétévenkénti EARLI előkonferenciájaként működtek. 1995-ben Hollandiában rendezték meg először, ezt követte Görögország és Németország. A JURE előkonferenciák – melyek témái mindig kapcsolódnak az EARLI témáihoz – rövidebbek, mint a kétévenkénti önálló konferenciák. Az utóbbiakat hosszabb időtartamuk miatt 'research schools'-nak, kutatási iskoláknak is nevezik, ugyanakkor az előkonferenciákon is indítanak műhelyfoglalkozásokat a doktoranduszok számára.

Az első önálló JURE konferenciát ('research school'-t) Barcelonában szervezték 2000-ben. A szervező országok között található Hollandia (2002), Törökország (2004), Észtország (2006), Belgium (2008), illetve Németország (2010 és 2012). Az öt napig tartó konferenciákat a fiatal kutatók számára indított igen magas színvonalú szakmai kurzusokkal bővítik, valamint az amúgy is gazdag programot nemzetközileg elismert kutatók előadásával színesítik. A konferencián lehetőséget nyújtanak arra is, hogy a doktoranduszok levezető elnöki és moderátori feladatokat vállalhassanak, amellyel hasznos tapasztalatokra tehetnek szert a további tudományos fórumokon való szereplésekhez.

A 2008-as, Leuvenben rendezett JURE konferencián a szervezőbizottság új értékelési rendszert vezetett be. Egy tapasztalt kutató mellett többé-kevésbé hasonló témakörben előadó doktoranduszok párosai bírálják egymás szakmai munkáit kvalitatív és kvantitatív szempontok alapján, ami megkívánja az azonos szekcióban előadó doktorandusz kutatási területének ismeretét. A bírálóknak két-három olyan kérdéssel is készülni kell, melyek a másik doktorandusz előadásával kapcsolatosak. Az előadások után ezeket a kérdéseket teszik fel először a szakmai konzultáció/vita elindításához. Ez az eljárás ('peer-review process') eredményesnek és hatékonyan bizonyult, nagymértékben hozzájárul a fiatal kutatók módszertani ismereteinek bővítéséhez, valamint szakmai kapcsolataik nemzeti szintű kiépítéséhez.

A 2010-es frankfurti JURE konferencián további újításokat vezettek be. A doktoranduszok három műhelyfoglalkozáson vehettek részt a felkínált 15-ből. Három kiváló előadó, Tamara van Gog, Helen Cowie és Csapó Benő oktatáskutató előadását hallgathatták meg a résztvevők. JURE konferenciához először csatlakozott az EARLI SIG, képviselőivel a doktoranduszoknak a kávészünetekben lehetőségük nyílt a találkozásra, beszélgetésre. Ezen a konferencián vezették be azt az újítást is, hogy az EARLI konferenciákhoz hasonlóan különböző díjakat adtak ki a legjobb prezentáció, legjobb poszter, a legjobb kerekasztal-vita, illetve a legjobb IKT-demonstráció kategóriákban.

Az ilyen típusú tevékenységek évenkénti megszervezése a doktoranduszok számára egyedülálló: nincs másik olyan nemzetközi szervezet, amely hasonló lehetőségeket kínálna a PhD-hallgatók számára a tanítás-tanulás területén a kutatói képességeik fejlesztésére. Az EARLI JURE évről évre olyan alkalmakat nyújt a fiatal kutatók számára, ami

A JURE konferenciákra jellemző, hogy a kutatások fő fejlődési folyamatait tekintve a legfontosabb tájékoztató forrásul a plenáris előadások szolgálnak, amiket különböző tudományterületekről meghívott, nemzetközileg elismert kutatók tartanak. A résztvevők szakmai anyagait három formában prezentálhatják: előadás ('paper session') vagy poszter formában, illetve a kerekasztal-szekciók keretein belül. Az előadások tematikus szekciók szerint kerülnek bemutatásra, egy szekcióban egymás után három prezentációt hallgathatunk. Mindegyik előadás után lehetőség adódik kérdések feltételére, építő jellegű kritikák, javaslatok megfogalmazására.

arra bátorítja őket, hogy aktívan vegyenek részt a nyári iskolák és az előkonferenciák szervezésében, alakításában. A találkozók során megvalósuló szakmai műhelyfoglalkozások, előadások, valamint a közöttük lévő kávészünetek és egyéb más informatív interakciós felületek kiváló lehetőséget nyújtanak a kutatói ismeretek bővítésére, valamint a nemzetközi kapcsolatok kiépítésére, a nemzetközi tudományos közösségbe való integrálódásra.

A poszter-szekciók során a levezető elnök közreműködésével a résztvevők poszterről poszterre haladva ismerkednek meg a beadott munkákkal. A néhány perces szóbeli prezentáció csak a téma lényegi kiemelésére, a főbb eredmények bemutatására szolgál. Az érdeklődők további információkat találhatnak a helyszínen elvihető, vagy akár elektronikusan utólag is elküldhető handoutban. A poszter-prezentációk után természetesen lehetőség nyílik megvitatni az előadókkal és a résztvevőkkel a bemutatott témákat. A kerekasztal-szekciókban olyan kutatások kerülnek megvitatásra, amelyek jelenleg is megvalósítás alatt állnak. Ez az interakciós fórum kiváló felület arra, hogy a kutatók hasznos, építő jellegű szakmai kritikákat kapjanak kutatásuk részeredményeik és módszertani kérdéseikről (a konferenciáműfajok bemutatását lásd bővebben:

Csikos, 1997). A sokszínű szakmai programot kiegészítik a fogadások, közös kirándulások, városnézés. A konferencia hivatalos szakmai programjának további része a megnyitó és a záróceremónia is.

EARLI JURE konferencia Regensburgban

Németország egyike a szervezetbe legtöbb tagot delegáló országoknak. Eddig három alkalommal szervezett JURE konferenciát: 1999-ben Gotheburgban a harmadik, 2001-ben Freiburgban az ötödik, majd 2010-ben Frankfurtban pedig a tizennegyedik konferenciát *Connecting Diverse perspectives on Learning and Instruction: A Conference of Synergy* címmel.

A 2012-es JURE konferenciára 29 európai és Európán kívüli országból érkezett közel 140 résztvevő. A szakmai anyagok bemutatása 46 szekcióban történt, ahol 136 előadást hallgathattak meg a doktorandusz hallgatók. Legmagasabb számban a tanulmányok ('paper presentation') fordultak elő, 26 szekcióban 50 prezentáció. A konferencia során

10 szekcióban 60 poszter bemutatóra, valamint szintén tíz szekcióban 26 kerekasztal-megbeszélésre került sor. Rendkívül változatos témák közül válogathattak a hallgatók. Az 1000 szavas összefoglalókat az idei konferenciára 2011. december 22-ig lehetett online feltölteni, az elfogadásról való döntés 2012. január 31-ig érkezett meg. Amennyiben ez elfogadásra került, egy bővebb összefoglalót is el kellett küldeniük a résztvevőknek, melyekről aztán egy tapasztalt kutató, valamint egy másik résztvevő szakmai véleményt fogalmazott meg. A konferenciához kapcsolódóan a szervezők a honlapon (www.earli-jure2012.org), illetve a Facebook, Twitter és LinkedIn közösségi oldalakon folyamatosan tájékoztatták az érdeklődőket.

Plenáris előadások

Az idei JURE-n négy nemzetközileg is elismert professzor tartott előadást. A konferencia nyitó előadását Prof. Dr. Jos Beishuizen tartotta, aki tagja az EARLI Végrehajtó Bizottságának, emellett 2009-ben az EARLI Konferencia elnöke volt Amsterdamban. Előadása a *Megértés és részvétel a diákok közösségében (Understanding and Participation in Communities of Learners)* címet viselte, legújabb kutatásának (Sparkling School Project) eredményeit mutatta be a PhD-hallgatóival közösen folytatott kísérleteiről a magyarázó szövegek megértésével kapcsolatban. Munkatársaival együttműködve egy amsterdami középiskolában tanulmányozták, hogyan tanulnak a diákok olyan tudományos kísérletek esetében, melyeket nem tanár, hanem tanulói közösség vezet. Karl Steffens-szel együtt arra nézve próbálták meg következtetéseket levonni eredményeikből, hogy hogyan szabályozzák a diákok saját tanulási folyamataikat egy IKT-val támogatott tanulási környezetben. Jos Beishuizen szerint a 2012-es JURE központi témája – *Új horizontok felfedezése a tanulás és oktatás területén* – kihívást jelent a fiatal kutatók számára, akiknek újításai motorként működnek az EARLI közösségén belül.

Prof. Dr. Katharina Scheiter tartott előadást a konferencia másnapján. 2009-ben ő volt az Erik de Corte-díj nyertese, amit fiatal, ígéretes kutatóknak ítél az EARLI. Szintén ő a koordinátora a SIG 2-nek, amely a szöveg és ábrázolás megértésével foglalkozik (Special Interest Group 2: Comprehension of Text and Graphics EARLI). Kutatása arra fókuszál, hogy a tanulók hogyan alkalmazzák a különböző ábrázolási típusokat (szövegek, ábrák, diagramok, egyéb animációk) a tudás megszerzése érdekében.

A következő napon Prof. Dr. Erno Lehtinen tartotta meg előadását, aki 2009-ben elnyerte az EARLI Oeuvre-díját, 2007-ben nyertese volt az EARLI Legkiválóbb Publikációja címnek, valamint tagja (1989–1993), választott elnöke (1999–2001), majd elnöke (2001–2003) volt az EARLI Végrehajtó Bizottságának, jelenleg a turkui egyetem professzora. Magyarországon is járt meghívott előadóként az I. és a X. Országos Neveléstudományi Konferencián. Előadásában bemutatta kutatásainak eredményeit, melyek célja a tanulásban bekövetkező minőségi változások megismerése a kora gyermekkori fejlődéstől egészen a különböző felnőttkori munkahelyi szituációkig. Kutatásának hosszú távú célja annak megértése, hogy a tanulásban szerepet játszó mikro-szintű kognitív struktúrák, a tudás kulturális modelljei, valamint a különböző motivációs aspektusok hogyan vezetnek magas szintű szakértelemhez, vagy épp ellenkezőleg, tanulási nehézségekhez.

A közelmúltban az EARLI Végrehajtó Bizottsága felkérte Erno Lehtinent, hogy készítsen tervet egy új on-line EARLI folyóirat elindítására, melynek címe *New Approaches in Learning Research*. A kezdeményezés egybeváág a 2012-es JURE konferencia témájával is, amely egyben rávilágít a fiatal kutatók néhány különösen fontos feladatára, az új elméleti és módszertani horizontok keresésére.

A 2011-es exeteri EARLI konferencia egyik kiemelt területe az idegtudományok és az oktatás kapcsolatának vizsgálata, ahol a plenáris előadás mellett még további hét prezen-

táció is elhangzott ebben a témában (Bacsa, 2011). A JURE konferencia utolsó plenáris előadása, illetve az egyik szakmai műhelyfoglalkozás is ezzel a témával foglalkozott. A plenáris előadást Prof. Dr. Bert de Smedt tartotta, aki a 22. SIG (Idegtudomány és Oktatás) koordinátora, valamint segédprofesszora a leuveni Katolikus Egyetem Neveléstudományi és Pszichológiai Karának. Elsődleges kutatási területe a gyermekek matematikai készségeinek vizsgálata. Agyi képalkotó eljárásokat alkalmazva kutatásai arra irányulnak, hogy a gyermekek hogyan fejleszthetik leginkább aritmetikai képességeiket, valamint hogy mely neurokognitív mechanizmusok az alapjai fejlődésüknek. Kutatásának célja, hogy integrálja a kognitív idegtudományt a pedagógiai kutatásokkal.

Műhelymunka-foglalkozások

Az idei JURE Konferencián az eddigi legtöbb, 17 szakmai műhelymunka-foglalkozás közül választhattak hármat a résztvevők, ezeket öt különböző csoportba rendszerezték: (1) Kvantitatív módszerek: Longitudinális adatelemzés; Strukturális egyenletmodellezés kezdők és haladók számára; A többszörös regresszióanalízisen túl; Metaanalízis a tanítás-tanulás folyamatának kutatásában. (2) Kvalitatív módszerek: Kvalitatív szintézis a neveléstudományban. (3) Statisztika és programozás: R Programozás; Matlab: Átfogó eszköz a kvantitatív adatok összegyűjtésére és elemzésére. (4) Új módszertani irányok: Idegtudomány az oktatásban: jelenlegi kutatások és tendenciák; Szemmozgás-elemző vizsgálatok a neveléstudományi kutatásokban kezdők és haladók részére; Viselkedéses vizsgálatok tervezése E-Prime-mal kezdők és haladók részére. (5) Kutatóvá válni: Ismerkedés az EARLI-vel, EARLI kiadványok és üzleti találkozók; Tudományos folyóiratok publikációs lehetőségei; A Springer Kiadó; Neveléstudományi folyóiratok elérhetősége.

A különböző műhelymunka-foglalkozások kiváló terepet szolgáltattak arra, hogy a fiatal kutatók bővítsék szakmai ismereteiket és megvitathassák a felmerülő kérdéseiket egymással és a területek szakértőivel. Jelen írásunkban nem célunk, hogy részletesen foglalkozzunk az összes műhelymunka-foglalkozással, azonban néhány műhely bemutatása is elegendő ahhoz, hogy érzékelhetővé váljon azok magas szakmai színvonala, valamint gyakorlati haszna a neveléstudománnyal foglalkozó kutatók számára.

Az idegtudományok és az oktatás kapcsolatának korábbi kutatásairól és jövőbeli irányairól tartott műhelymunka-foglalkozást Meno van der Schoot a konferencia első napján. Meno van der Schoot az amsterdami Vrije Egyetem Oktatási Idegtudományi Karának professzora. A műhely központi kérdése az volt, hogy mi módon lehetséges hidat építeni a kognitív idegtudomány és a neveléstudomány közé, valamint azonosíthatóak-e a témakörben általános alapelvek és mechanizmusok.

A szemmozgás-vizsgálatok alkalmazása a neveléstudományi kutatásokban – Using Eye-tracking in Educational Research címen tartott szakmai műhelyfoglalkozást Tamara van Gog és Halszka Jarodzka. A szemmozgás elemzése egyre népszerűbb módszertani eszköz. Segítségével például egy olvasási feladat megoldása során nyomon követhetjük a pislogást ('blinks'), a fixációkat, a fixációk közti ugrásokat, vagyis a sakkádokat ('saccade'), valamint a pupilla méretének változásait is ('pupil dilations'). A kezdő csoport foglalkozásán bemutatásra került a szemmozgás-elemzés ('eye-tracking') elméleti, pszichológiai és technikai háttere, a vizsgálati eszközök különböző típusai és a vizsgálatok céljai, alkalmazásuk különböző módjai. Ugyanakkor a szemmozgás-elemzés nem csupán pedagógiai kutatási eszköz, hanem olyan lehetőség, amivel elősegíthetjük a diákok tanulási fejlődését is. A haladó kurzus résztvevőinek alkalmuk volt arra, hogy a szemmozgás-elemzéssel kapcsolatos kérdéseikre választ kapjanak, valamint annak megvitatására is, hogy hogyan tudják beépíteni ezt a technikát saját kutatásaikba. A kutatási

terület népszerűségét jelzi, hogy a szemmozgás-elemzéssel a JURE konferencia folyamán a kurzusok mellett a *Text and Graphic Comprehension: Eye-Tracking Approaches* szekció is foglalkozott.

Közösségi programok, kapcsolatépítés

Az idei regensburgi JURE konferencián számos lehetőséget biztosítottak a nyári kurzusok résztvevőinek különböző közösségi programokra, ismerkedésre. A hétfői előadások utáni szabadprogram fogadással kezdődött, valamennyi résztvevő együtt tölthetett egy nagyszerű estét a kampuszon. Kedden este kiválóan megszervezett városnéző túrákon vehettek részt a doktoranduszok, több különböző program közül válogathattak: Regensburg, az Unesco Világörökség része, Felfedezések a történelmi belvárosban, A Neufarrplatz dokumentálása, Középkori séta, valamint Castra Regina (az ókori Regensburg). A JURE 2012 résztvevőinek lehetősége nyílt arra is, hogy az előadások szüneteiben párbeszédet kezdeményezzenek a workshopok szakmai vezetőivel, illetve a meghívott előadókkal (Coffee session with our VIPs). A konferencia során alkalom nyílt megismerkedni a Springer és az Elsevier Kiadók kiadványaival, emellett kapcsolatot teremteni a kiadókkal. A JURE konferencia az idei évben volt a leghosszabb, öt napig tartott, elsősorban a szakmai műhelyfoglalkozások bőséges választéka miatt. A konferencia zárónapján kutatásaik finanszírozását elősegítő lehetőségeket mutattak be a fiatal kutatók számára.

A magyar résztvevők

Magyarországot öt PhD-hallgató képviselte, melyből négy fő a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Doktori Iskola, egy pedig a Szegedi Tudományegyetem Földtudományok Doktori Iskola hallgatója.

Molitorisz Anikó (témavezetője Csikos Csaba) kutatásában a tankönyvolvasási stratégiák használatának tudatosságát vizsgálta. Kutatása során tizenegyedik évfolyamos tanulókat kérdezett meg arról, hogyan gondolkodnak a Mokhtari és Reichard (2002) szerzőpáros nevéhez fűződő Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory (MARSIS) kérdőív magyar nyelvre adaptált változatának (*Kelemen és Molitorisz*, 2009) kitöltése közben. Pásztor Attila (témavezetője Csapó Benő) előadásában egy induktív gondolkodást fejlesztő játék hatékonyságát hasonlított össze számítógépes és 'face-to-face' környezetben. Szabadi Magdolna (témavezetője Zsolnai Anikó) a szociális kompetencia érzelmi elemeinek egy zeneterápiás eszközöket használó, tanár szakos hallgatók körében végzett tréningprogrammal történő fejlesztését mutatta be, Buzás Zsuzsa (témavezetője Kerek Ferenc) a hangszertanulás lehetséges transzferhatásait vizsgálta a zeneművészeti szakközépiskolai diákok körében. Kádár Anett (témavezetője Farsang Andrea) poszter-prezentációjában a földrajz tantárgy oktatása és tanulása során megjelenő tévképzetek kialakulásának hátterét, valamint a földtudományi fogalmak hatékony tanításának lehetőségeit vizsgálta az általános iskola 3. osztályától a középiskola 11. osztályáig. Két előadó (Buzás Zsuzsa és Pásztor Attila) levezető elnöki feladatokat is vállalt az Influence of Gender on Teaching and Learning, illetve a Methodological Advances to the Study of Students szekciókban.

Befejezésül

Az EARLI 1985-ös megalakulása óta folyamatosan bővül, napjainkra minden kétség nélkül nevezhetjük Európa legnagyobb pedagógiai szervezetének. Az EARLI szárnyai alatt létrejött JURE az elmúlt években szintén jelentősen gyarapította tagjainak létszámát, valamint működése során mára már számos olyan eljárást vezettek be, amelyeket csak a legnagyobb nemzetközi konferenciák mondhatnak magukénak. Emellett a JURE találkozók egyúttal nyári iskolák is, hiszen évről évre egyre szélesebb műhelymunka-foglalkozások várják a résztvevőket.

Összegzésül elmondható, hogy a regensburgi EARLI JURE konferencia kiváló alkalom volt a fiatal kutatók számára, hogy bővítsék szakmai ismereteiket, valamint hogy integrálódjanak a nemzetközi tudományos közösség vérkeringésébe. A szakmai fórumok mellett az előadások és szekciók szüneteiben, a különböző kulturális rendezvényeken olyan szakmai ismeretségek és barátságok alakulhattak ki, amelyek alapvetően meghatározhatják egy kutató későbbi pályafutását.

2013. augusztus 27–31. között szintén Németország szervezi meg a 17. EARLI konferenciát Münchenben, melyhez előkonferenciaként kapcsolódik a JURE pre-konferencia *Responsible teaching and Sustainable learning (Felelősségteljes tanítás és fenntartható tanulás)* címen augusztus 25–27. között. Bízunk benne, hogy Münchenben, valamint az elkövetkező EARLI konferenciákon egyre nagyobb arányban képviseltetik magukat a hazai kutatók, és lehetőségük adódik az eddigiekben említett előnyök kiaknázására.

Irodalomjegyzék

- Bacsa Éva (2011): Exeter fogadta 2011-ben az oktatáskutatókat. *Iskolakultúra*, 12. 4. sz. 67–74.
- Csapó Benő (1997): A tanulás és oktatás kutatása mint önálló tudományág. *Iskolakultúra*, 7. 12. sz. 3–13.
- Csikos Csaba (1997): Az EARLI konferenciák szerepe a tudományos életben. *Iskolakultúra*, 7. 12. sz. 96–99.
- Csikos Csaba, Józsa Krisztián, Korom Erzsébet, Tarkó Klára (1997): Egy formálódó tudományos közösség. *Iskolakultúra*, 7. 12. sz. 108–117.
- Korom Erzsébet (1997): Az EARLI szervezet és működése. *Iskolakultúra*, 7. 12. sz. 93–96.
- Molnár Edit Katalin (1997): Az EARLI folyóirata: Learning and Instruction. *Iskolakultúra*, 7. 12. sz. 118–120.
- Molnár Gyöngyvér (2001): Az EARLI kilencedik konferenciája. *Iskolakultúra*, 11. 11. sz. 59–64.

Buzás Zsuzsa

Kecskeméti Főiskola Tanítóképző
Főiskolai Kar

Pásztor Attila

Szegedi Tudományegyetem,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Beszámoló a X. Pedagógiai Értékelési Konferenciáról

A Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézete és Neveléstudományi Doktori Iskolája szervezésében 2012. április 26-28-án rendezték meg a X. Pedagógiai Értékelési Konferenciát (továbbiakban: PÉK). Az idei alkalom nem csak a tíz éves jubileum miatt volt különleges. A konferencia első alkalommal külföldi kutatók számára is meghirdetésre került, így ezzel nemzetközi szakmai konferenciává vált, amin hazai és külföldi kutatók magyar és angol nyelvű előadásait lehet megtekinteni. Beszámolónkban áttekintjük az elmúlt tíz év legfontosabb állomásait, a kialakulás és a fejlődés folyamatát. A kulcsszavak vizsgálatával körvonalazzuk, mely területek voltak a konferencián hangsúlyosak. Ennek megfelelően választottunk ki, a plenáris előadásokon felül, néhány prezentációt, amelyeket röviden bemutatunk, ezzel érzékeltetve a konferencia gazdagságát és szakmai színvonalát.

Beszámolónkat a nemzetközi és a hazai neveléstudományi konferenciák rövid áttekintésével kezdjük, ezzel megmutatva, hol helyezkedik el a PÉK a konferenciák rendszerében, mitől tekinthető jelentősnek hazai viszonylatban. Egy neveléstudománnyal foglalkozó hazai kutató számos konferencián adhatja elő kutatási eredményeit, azonban nem mindegy, milyen közegben teszi ezt, mivel a szakmai konferenciák nyújtanak lehetőséget a szakmai tájékozódásra és a kapcsolatépítésre (Csapó, 2005). Vagyis számít, hogy milyen tudományterülethez tartozik, kik vesznek részt rajta, milyen normákhoz igazodik a találkozó.

Számos neves nemzetközi szakmai konferencia létezik, kettőt emelnénk ki ezek közül, az EARLI és az AERA szervezetek konferenciáit, amelyek mintát nyújtanak a magyar szervezésű tudományos konferenciáknak.

A European Association for Research on Learning and Instruction (A Tanulás és Tanítás Kutatásának Európai Társasága, EARLI) szervezi meg két évente a legrangosabbnak számító európai konferenciát, melyekről 2001 óta rendszeresen jelenik meg beszámoló az *Iskolakultúrában*. Ezen a nemzetközi lektorált konferencián rendszerint több, mint kétezer előadás hangzik el a neveléstudomány különféle területeiről. Meghívott előadók előadásait, szimpóziumokat, tematikus szekciókat, poszttereket tekinthet meg a nagyjából 2–3 ezer résztvevő. Az EARLI konferenciáin való részvételi arányokból kivehető, mely országok fektetnek nagyobb hangsúlyt az oktatás kutatására. A PISA-vizsgálatokon jobban teljesítő európai országok kutatói a konferenciákon is meghatározó arányban vannak jelen (Tóth és Baraszevich, 2010).

Az American Educational Research Association (Amerikai Neveléstudományi Kutatók Szövetsége, AERA) működteti a világ legnépesebb pedagógiai konferenciáit. Ez a szervezet meghatározó szerepet játszott a pedagógiai kutatás kialakulásában és az első kutató közösség létrejöttében, de az európai kutatók szerveződésére is komoly hatást gyakorolt. Az 1916-ban alapított szervezet mára közel 27 ezer tagot számlál világszerte, és évente rendez konferenciát az Egyesült Államokban, amiken általánosságban 10 ezer feletti a regisztrált résztvevők száma (Hódi és Tóth, 2012). Amerikában a tudományos konferen-

ciák szervezésének nagy múltja van, Magyarországon a neveléstudomány területén még csak pár éve kezdődött el ez a folyamat.

A magyar neveléstudomány számára fontos, hogy itthon kerüljön megrendezésre egy olyan konferencia, melyen hazai és külföldi szakemberek tartanak előadást egymásnak és minden szakmai érdeklődőnek legfrissebb tudományos eredményeikről, mivel a külföldön megrendezett nemzetközi konferenciákra kevés magyar kutató tud eljutni, ezért többségük csak egy-két évvel később, publikációk formájában találkozhat ezekkel a friss kutatási eredményekkel. Továbbá a Magyarországon megrendezett szakmai találkozók összefogják a hazai tudományos közösséget, lehetőséget biztosítanak a személyes találkozásra és kapcsolatépítésre. Ezen kívül a fiatal kutatók számára is lényeges, hogy rutint szerezzenek a konferenciaszereplésben (*Csapó*, 2005).

Itthon az elsők között az Országos Neveléstudományi Konferencia (ONK) nyújtott lehetőséget a hazai neveléstudomány minden területéről származó legújabb kutatási eredményeinek bemutatására, 2001-es indulása óta fogadja a résztvevőket, és ma is ezen a konferencián van jelen a legtöbb magyar kutató. Hazánkban szakmai szervezetek, egyetemek neveléstudományi tanszékei, doktori iskolái (például DE, ELTE, PTE) számos tematikus fórumot is rendeznek, köztük akad több nemzetközi is. A PÉK is helyi szervezésű, viszont a 2012-es PÉK már nemzetközi, objektív bírálati rendszerű, tematikus neveléstudományi konferencia. Így egy pedagógiai értékeléssel foglalkozó kutató számára kiváló keretet nyújt a legfrissebb eredmények hazai és egyben nemzetközi bemutatására.

A Pedagógiai Értékelési Konferencia elmúlt tíz éve

A PÉK az elmúlt évek során jelentős változáson ment keresztül. A konferencia a pedagógiai értékelési szakértő szak tanárainak és végzettszejének szakmai és baráti találkozójaként indult 10 évvel ezelőtt Csapó Benő elnöklétével. A szakot 1991-ben indították, akkor még a József Attila Tudományegyetemen a végzettek közül számos köz- és felsőoktatási szakember, valamint kutató került ki (*Kelemen és Pap-Szigeti*, 2006).

A konferencia 2006-ban váltott át a meghívásos részvételtől nyílt, a nemzetközi normáknak megfelelő objektív bírálati rendszerre. Ennek lényege, hogy a benyújtott absztraktokat azóta a tudományos programbizottság által kijelölt két bíráló pontozza, meghatározott szempontok alapján, például értékelve az elméleti háttérrel, a kutatási kérdéseket vagy az alkalmazott módszereket (*Fejes, Kasik és Kinyó*, 2006). A PÉK-nek továbbra is része maradt az úgynevezett PÉSZ osztálytalálkozó, ami, bár elsősorban kötetlen beszélgetés, fórumot teremt ahhoz, hogy az itt végzett pedagógusok és kutatók közös kutatásokat szervezzenek, bevonják intézményüket egymás vizsgálataiba.

A PÉK nemzetközi konferenciává válásában a szegedi neveléstudományi kutatócsoportok által 2009-től kezdve évente szervezett nemzetközi műhelykonferenciának (Szeged Workshop on Educational Evaluation, SWEE) jelentős szerepe van. A SWEE célja keretet biztosítani a pedagógiai értékelés területén dolgozó európai kutatóknak, hogy együtt megvitassák az adott találkozóra kijelölt hangsúlyos területek kérdéseit. Az elmúlt négy találkozó fő témái a kompetenciák formatív és diagnosztikus értékelése, értékelési keretek kidolgozása, a dinamikus problémamegoldás értékelése, formatív értékelés az oktatási gyakorlatban, valamint a technológia-alapú mérések, online mérésre alkalmas platformok kidolgozása voltak. Ez a szűkebb körű és személyes konzultációra épülő fórum a nagy érdeklődés miatt kinőtte eredeti kereteit, igény volt arra, hogy a PÉK külföldi kutatók előtt is meg legyen nyitva.

A X. Pedagógiai Értékelési Konferencia

A 2012-es jubileumi konferencia elnöke az alapító elnök, Csapó Benő volt, aki köszöntőjében ki is emelte, hogy ez ismét egy jelentős lépés a magyarországi szakmai közösség fejlődésében, az új eredmények bemutatására és megvitatására mostantól nemzetközi keretek között kerülhet sor.

A Szegedi Akadémiai Bizottság székházában megrendezett konferencia három napos volt, első két napján párhuzamosan folytak az angol és a magyar nyelvű előadások, az utolsó napon magyar nyelvű szimpóziumok, tematikus szekciók zajlottak. Az előadásokat bírálati rendszert alkalmazva, teljesen megegyező szempontok alapján válogatták ki a benyújtott magyar és angol nyelvű absztraktok közül.

A konferencia alatt két angol nyelvű plenáris előadás hangzott el, 15 tematikus szekciót, 8 szimpóziumot, valamint posztereket tekinthettek meg a résztvevők. Ezek közül 5 tematikus szekció és egy szimpózium volt angol nyelvű. Összesen 120 szakmai anyaggal rendelkező résztvevő volt jelen és 97 előadás hangzott el (Csapó és Tóth, 2012).

Fiatalkutatók, vagyis egyetemi és doktorandusz hallgatók összesen 30 előadást tartottak, ebből 6-ot angol nyelven. 15-en tartottak előadást az SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola hallgatói közül, rajtuk kívül képviselték magukat az Eötvös Lóránd Tudományegyetem, a Pécsi Tudományegyetem és a Debreceni Egyetem doktori iskolái is. Továbbá több, alap-, illetve mesterképzésben részt vevő hallgató is tartott előadást (Csapó és Tóth, 2012).

A konferencián elhangzott előadások kulcsszavait összegyűjtve, tematikus egységekhez rendelve és azokat előfordulásuk gyakorisága alapján csoportosítva alkottuk meg táblázatunkat (1. táblázat). A konferenciakötetben (Csapó és Tóth, 2012) megjelenő kulcsszavakat megvizsgáltuk gyakoriságuk alapján, valamint azokat átfogóbb tematikus egységekhez rendeltük. Az előadások anyagainak benyújtásakor három kulcsszót kellett megadni; volt olyan előadás, amelyhez ennél többet adtak meg, hogy emiatt ne torzuljanak az arányok, ezeknél csak az első három kulcsszót emeltük be vizsgálatunkba. A kulcsszavas elemzés és az előadások témái alapján körvonalazódik, hogy mely területek voltak hangsúlyosak a 2012-es konferencián:

- mérés-értékelés,
- információs-kommunikációs technológiák alkalmazása az oktatásban,
- felsőoktatás-kutatás,
- matematika, matematikai gondolkodás,
- olvasás, szövegértés,
- a sajátos nevelési igényű tanulók értékelése.

A két elhangzott plenáris előadás mellett beszámolóinkban ezekről a területekről emelünk ki egy-egy szimpóziumot, illetve tematikus előadást, melyek tartalmát az alábbiakban röviden ismertetjük.

1. táblázat. A konferencia tematikus előadásainak kulcsszavai

| Előadások száma | 5+ | 3–4 | 1–2 | Σ |
|----------------------|--|--|--|----|
| Mérés-értékelés | mérés, értékelés (7), számítógép-alapú mérés (7) | diagnosztikus feladatok (4), rendszerszintű mérések (3), IRT (3), teljesítmény-alapú mérés (3) | adaptív tesztelés (2) | 29 |
| IKT | IKT (5), számítógépes oktatási játékok (5) | online tanulás (3), arckifejezés monitorozása (3) | digitális kompetencia (1) | 17 |
| Felsőoktatás | felsőoktatás (6) | felsőoktatás-kutatás (4), Erasmus-program (4) | oktatói pálya (2) | 16 |
| Matematika | matematikai gondolkodás és képességei (5) | matematika-oktatás (4), matematikai kompetencia fejlődési modellje (3) | alkalmazott matematika (1) | 13 |
| Olvasás, szövegértés | szövegértés (5) | olvasás, olvasási stratégiák (3) | szövegtípusok (2) | 10 |
| SNI | | tanulásban akadályozottság (4) | autizmus (2), sajátos nevelési igény (2), integráció (2) | 10 |
| Egyéb | szociális problémamegoldó gondolkodás (5), zenei képességek, zenepedagógia (5) | készség-, képességfejlesztés (4), óvoda (4), problémamegoldás (4), rendszerszintű mérések (3) | kérdőívek (2), mentorálás (2), munkamemória (2), pályaválasztás (2), projekt módszer (2), statisztika-oktatás (2), | 37 |

Plenáris előadások

A nyitóbeszéd után Peter Bryant, az Oxfordi Egyetem professzorának plenáris előadása hangzott el. A professzor a matematikai tudás komponenseit, a matematikai műveletek megoldása mögött húzódó folyamatokat vizsgálta, ennek háttéréről, tapasztalatairól beszélt. A gyerekek matematikai tudását mérő tesztfeladatokban gyakori hiba, hogy azok megoldásához előre ismert formulák elegendők. Mivel az ítemek explicit módon tartalmazták a megoldandó feladatot, így elsősorban azt mérik, milyen szinten képes a diák alkalmazni egy-egy eljárást. A matematikai tudásnak fontos részét képezi a műveletek mögött meghúzódó logikai formulák ismerete, ezek alkalmazása különböző számolási feladatokban. Bár az évek során sok, a logikai készséget mérő eljárás született, ezek száma a matematika tesztekben igen kevés, sok esetben pedig teljesen hiányzik. A professzor a logikai készségek kutatási eredményei alapján elkészített ítemeket mutatott be, valamint pontosította, mely logikai műveletek vizsgálata fontos.

A másik plenáris előadást Petra Stanat tartotta, aki a vezető németországi értékelési központ (Intitut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen) igazgatójaként a német értékelési rendszer kialakításának kereteit mutatta be. Előadását a német oktatási rendszer 10–12 évvel ezelőtti helyzetének rövid bemutatásával vezette be, kezdve azzal, hogy a 2000-es PISA-mérések adatainak nyilvánosságra kerülése után az eredmények „sokként” érték Németországot. A német tanulók teljesítménye az OECD-átlag alatt helyezkedett el, valamint az összes részt vevő ország közül itt volt a legnagyobb különbség a leggyengébben és a legjobban teljesítő tanulók között. Az alacsony szocio-ökonómiai

háttér és a bevándorlás sokkal nagyobb hátráltató tényezőként hatott a teljesítményre, mint más országokban. Ezek vezettek ahhoz a folyamathoz, melynek során az oktatási rendszer figyelmét a kimeneti követelmények felé irányították. A 16 német szövetségi tartomány oktatási minisztériuma közös követelményrendszert vezetett be az összes tartományban. Ez a követelményrendszer részletesen leírja azokat a kompetenciákat, készségeket, amiket a tanulók várhatóan megszereznek, amikor az egyes iskolaszintek közötti átmenethez érnek. Erre a célra hozták létre az Oktatási Minőségfejlesztési Intézetet (Educational Quality Improvement, IQB) a Humboldt Egyetemen: ezt az intézményt bízták meg a német értékelési rendszer kialakításával. Az intézet végzi évente a 3. és 8. osztályos tanulók értékelését az összes német iskolában. Petra Stanat előadásában bemutatta, hogy az értékelési rendszer kialakítása milyen kihívásokat és lehetőségeket hordozott magában.

Szimpoziumok, tematikus előadások

A matematikai gondolkodás értékelési lehetőségei hangsúlyosak voltak a konferencián. Az ehhez a témához kapcsolódó előadások közül a Duisburg-Essen-i Egyetem kutatóinak matematikai fejlődéssel kapcsolatos tematikus szekcióját emeljük ki, mivel jól példázza a pedagógiai értékelés és fejlesztés kapcsolatát, továbbá előadásaikon keresztül betekintést kaptunk egy óvodáskorú gyermekeknek szánt fejlesztőeszköz megalkotásának folyamatába. Az Annemarie Fritz-Stratmann által vezetett kutatócsoport főként Piaget, Fuson és Resink fejlődési elméleteiben fellelhető azonosságokra építve alkotta meg saját matematikai fejlődési elméletét. 4–8 éves korban összesen öt, egymásra épülő fejlődési szintet különböztettek meg. A fejlődési modellhez elkészítették mérőeszközeiket, illetve megalkották az ehhez tartozó játékos fejlesztőeszközt, a Mina és a vakondot. Ez egy olyan fejlesztő játék, amely során a pedagógus egy méhecske és egy vakond

történetébe, feladataiba vonja be a gyerekeket. A játékkal céljuk az eredményes iskolakezdésre való felkészítés, valamint az óvoda-iskola átmenet segítése. A német kutatók modellje, bár nagyrészt más elméleti háttéren nyugszik, a DIFER-ben is fellelhető elemi számolási készség fejlődésével vethető össze, egyrészt mivel ugyanarra az életkorra vonatkozik, másrészt modelljük fejlettségi szintjeihez hasonló műveletek (számkörök átlépése, számlálás visszafelé, manipulatív számlálás) elvégzését kötik (Nagy, Józsa, Vidákovich és Fazekasné, 2004). A fejlesztőeszközzel végzett vizsgálatuk kimutatta, hogy az elsősorban a gyengébb képességű tanulók felzárkóztatására alkalmas.

Vidákovich Tibor és munkatársai külön szimpózium keretein belül mutatták be az olvasási, matematikai és természettudományos teljesítmény diagnosztikus értékelését biztosító feladatbank alkalmazási lehetőségeit. Előadásaikban a 2010-es és 2011-es évek nagymintás adatain végzett elemzésekbe is betekintést nyújtottak. A kutatók egyrészt

A 2000-es PISA-mérések adatainak nyilvánosságra kerülése után az eredmények „sokként” érték Németországot. A német tanulók teljesítménye az OECD-átlag alatt helyezkedett el, valamint az összes részt vevő ország közül itt volt a legnagyobb különbség a leggyengébben és a legjobban teljesítő tanulók között. Az alacsony szocio-ökonómiai háttér és a bevándorlás sokkal nagyobb hátráltató tényezőként hatott a teljesítményre, mint más országokban. Ezek vezettek ahhoz a folyamathoz, melynek során az oktatási rendszer figyelmét a kimeneti követelmények felé irányították.

a szakirodalomban gyakran felmerülő kérdéseket vizsgálták, másrészt a feladatbank segítségével történő adatelemzési módszerek széles skáláját mutatták be. A tesztbank több száz paraméterezett, szaktudományi, alkalmazási és gondolkodási feladatot tartalmaz, melyek 1–6. évfolyamon képesek feltárni a diákok fejlődési folyamatait, képet adhatnak ezek hiányosságairól, valamint ezen információk alapján a tanulási-tanítási folyamat korrekciójára is lehetőséget biztosítanak. Minden feladattípuson és témakörön belül előre meghatározott pszichikus struktúrákat és feladatmegoldó tevékenységeket határoztak meg. Az első előadásban a szövegtípus és a feladat megoldásához szükséges pszichikus struktúrák függvényében a szövegértési teljesítmények vizsgálatáról volt szó. A diagnosztikus rendszer néhány feladatának 6. osztályosok körében mért teljesítményeit hasonlították össze ugyanezen feladatsor 8. osztályosok által elért eredményeivel. A két csoport életkori eltéréseit a két szempont (szövegtípus és pszichikus struktúra) függvényében ismertették. Általánosan megfigyelhető, hogy a két csoport teljesítményének sorrendje a szövegtípusok függvényében megegyezik, ami az élményszerző és információkínáló szövegek olvasási gyakoriságának hasonló eloszlásával magyarázhatók. A második prezentáció témája a matematika teljesítmény diagnosztikus értékelése volt, ezen belül a deduktív következtetéseket értékelő feladatok eredményeinek vizsgálata került bemutatásra. A vizsgálat során a teljesen azonos szerkezetű, de különböző tartalmú feladatok teljesítmény-eloszlását is elemezték. A kapott információk az előzetesen feltételezettnél is erősebb tartalomfüggőséget mutattak ki, ami alapján megállapítható, hogy a matematikai terület gondolkodási dimenziójának ezen részterülete kizárólag a szaktudományi dimenzióval összefüggésben értelmezhető. A harmadik előadás a természettudományos tudás diagnosztikus értékelési lehetőségeivel volt kapcsolatos. A 6. és 8. évfolyamos tanulók teljesítményét hasonlították össze a három tanulási dimenzióban, valamint a tanulás hatékonyságát befolyásoló tényezőket vizsgálták. A szimpózium utolsó előadása a diagnosztikus rendszer sajátos nevelési igényűek (SNI) körében való alkalmazhatóságának lehetőségeit, egyben a rendszer adaptálhatóságát mutatta be.

A felsőoktatással foglalkozó előadások közül a Fényes Hajnalka és munkatársai által prezentált *Társadalmi nemek és eredményesség a felsőoktatásban* című szimpóziumot ismertetjük röviden. A szimpózium első előadása a nők és férfiak iskolai mobilitásával, valamint a végzett hallgatók státuszában bekövetkezett változások kutatásával foglalkozott, melyben a nők és férfiak felsőoktatási arányát és a végzetek munkaerőpiacon betöltött pozícióit hasonlították össze. A munka során a Diplomás Pályakövető Rendszer adatbázisait használták, keresztábrák elemzésekké és összehasonlító átlagok módszerével dolgoztak. Ezt követő előadásukban egy reprezentatív országos vizsgálat adatai alapján ismertették a férfi és női felnőtt hallgatók tanulmányi jellemzőit és a diplomájuk munkaerőpiaci hasznosulását. Majd a harmadik előadásban a társadalmi nemek közötti értékülönbségek és ezek felsőoktatásban megnyilvánuló hatásának vizsgálatát prezentálták. Egy több, mint kétezer fős mintán felvett Rokeach-féle értékteszt átlagait, rangsorolt adatait elemezték, valamint faktoranalízist végeztek. Az eredmények szerint a közösségi-szervezeti lét a lányokra fokozottabban jellemző, azonban a mobilitáshoz és karrierhez fűződő pozitív viszony a fiúknál erősebben jelentkezett. Az értékstruktúra feltárásának módszere jól hasznosítható információkat adhat a téma későbbi kutatásában. A negyedik előadásban a nemek eltérő tanulási motivációját vizsgálatát mutatták be az informatika tantárgy kapcsán. Matematika és informatika szakos hallgatók körében vizsgálták a szövegszerkesztési tudásszintet és motivációt. Míg a teljesítményekben nem találtak szignifikáns különbséget, addig a motivációban (elsajátítási és további információszerzés) a fiúk magasabb eredményt értek el. A szimpózium utolsó prezentációja az oktatói kar nő tagjainak körében végzett vizsgálatról szólt. A nők felsőoktatásban és tudományos életben való fokozott jelenléte társadalmi és munkaerőpiaci szerepváltozásokat eredményez, melyek nyomán követése fontos gender-kutatási irány.

Az olvasáskutatással foglalkozó tematikus szekció keretében *Az itemszintű válasz-idők elemzése képességtesztekben* címmel tartott előadást Tóth Dénes és Csépe Valéria. Egy új tesztelméleti modell empirikus vizsgálatát mutatták be. Van der Linden speciális IRT-modellje a kognitív képességvizsgálatok során a válaszadás pontosságán túl annak megválaszolási idejét is figyelembe veszi. A modell a két tényező összefüggései alapján képes pontosabb becslést adni. Az adatbázist egy 1–4. évfolyamos diákok által kitöltött, standardizált számítógépes olvasásteszt eredményei adták. A modellt a helyesírási és fonématorési alteszteknel alkalmazták. Az elemzés során fontos szempont volt a véletlen találgatások kiszűrhetőségének biztosítása. A tisztított adatbázis elemzéséből kiderült, hogy a mérés pontosságát az eljárás elsősorban a képességskála szélein lévő tanulóknál javította.

Lesznyák Márta elnökletével külön szimpózium tárgyalta a többségi és tanulásban akadályozott gyermekek szociálisprobléma-megoldó gondolkodásának összehasonlító vizsgálatát. Az SZTE Gyógypedagógus-képző Intézet munkatársai egy képességmodell alkalmazási lehetőségeit vizsgálták sajátos nevelési igényűek körében. A társas interakciók sikerességét erősen befolyásoló komponens kutatása hazánkban csak az elmúlt években indult. A sajátos nevelési igényű tanulócsoporthoz kiterjesztve pedig a nemzetközi vizsgálatok száma is alacsony. A mérőeszköz D'Zurilla és munkatársai modellje alapján, annak fő dimenzióit (pozitív orientáció, negatív orientáció, racionalitás, impulzivitás, elkerülés) megtartva készült. Kismintás próbamérés után, 2011 októbere és 2012 januárja között nagymintás kutatást végeztek, majd az eredmények és a háttérkérdőív változóinak összefüggéseit vizsgálták. A mintát 274 tanulásban akadályozott és 595 többségi tanuló képezte.

Az Országos kompetenciamérésen és a PISA-mérésben részt vevő tanulók eredményeinek összekapcsolásával végzett elemzéseket Balázs Ildikó mutatta be. Mivel az Országos kompetenciamérés és a PISA2009 adatbázisai a tanulók mérési azonosítóinak felhasználásával összeköthetők, így a két mérés eredményeit és háttérváltozóit, korreláció-számításokat végezve, több szempont szerint is össze tudták vetni. Az összehasonlításból többek között kiderült, hogy a PISA mintája jól reprezentálja az adott populációt, valamint a két teszten hasonlóan teljesítettek a diákok, továbbá vizsgálatuk szerint a méréseken hiányzó és válaszmegtagadó tanulók nagyobb eséllyel kerülnek ki a gyengébb eredményű, illetve rosszabb családi háttérű tanulók köréből. A két adatbázis összevetése lehetőséget biztosít a kompetenciamérések eredményeinek további elemzéséhez, valamint a torzító hatások kiküszöbölését szolgáló eljárások kidolgozásához.

Ezek a röviden ismertetett előadások, szimpóziumok csak töredékét képezik a számos szakmai anyagnak, amelyet a konferencián bemutattak. Segítségükkel szemléltettük, hogy a pedagógiai értékelésen belül milyen széles skálán jelentek meg a legfrissebb kutatások eredményei.

Összegzés

A 2012-es, tizedik Pedagógiai Értékelési Konferencia tehát túl van egy újabb komoly állomásán. Növekedése évek óta töretlen, és mostantól nemzetközi tematikus bírálati rendszerű konferenciaként szolgálja a hazai neveléstudomány fejlődését.

A konferencián két angol nyelvű plenáris előadás mellett összesen 97 előadás hangzott el magyar és angol nyelven. Az előadások kulcsszavait megvizsgálva látható, hogy a mérés-értékelés, az információs-kommunikációs technológiák alkalmazása az oktatásban, a felsőoktatás-kutatás, a matematika, matematikai gondolkodás, az olvasás, szövegértés, a sajátos nevelési igényű tanulók értékelése voltak a hangsúlyos területek. Beszámolóinkban ezekről a területekről emeltünk ki és ismertettünk röviden egy-egy szimpóziumot, illetve tematikus előadást. Reméljük, hogy beszámolóinknak sikerült felkeltenie az érdeklődést a pedagógiai értékelés lehetőségei, valamint a következő konferenciák iránt.

Irodalomjegyzék

- Csapó Benő és Tóth Edit (2012, szerk.): *PÉK 2012 – X. Pedagógiai Értékelési Konferencia: Program – Előadás összefoglalók*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged.
- Fejes József Balázs, Kasik László és Kinyó László (2006): PÉK 2006 – Beszámoló a IV. Pedagógiai Értékelési Konferenciáról. *Iskolakultúra*, **16**. 11. sz. 92–98.
- Hódi Ágnes és Tóth Edit (2012): Az amerikai pedagógiai kutatás múltja és jelene. *Iskolakultúra*, **22**. 2. sz. 83–94.
- Kelemen Rita és Pap-Szigeti Róbert (2006): Beszámoló a PÉK 2006 – IV. Pedagógiai Értékelési Konferenciáról. *Pedagógusképzés*, 3–4. sz. 153–157.
- Nagy József, Józsa Krisztián, Vidákovich Tibor és Fazekasné Fenyvesi Margit (2004): *Az elemi alapkészségek fejlődése 4–8 éves életkorban*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Schüttler Tamás (2005): „A közoktatási rendszerben nem lehet jelentős változásokat elérni a tudomány hozzájárulása nélkül”. Interjú az Országos Neveléstudományi Konferencia szerepéről Csapó Benővel. *Új Pedagógiai Szemle*, 2. sz. 58–62.
- Tóth Edit és Baraszevich Tamás (2010): Aktuális hangsúlyok és tendenciák az oktatáskutatás nemzetközi színterén. *Iskolakultúra*, **20**. 1. sz. 92–102.

Rausch Attila – Kovács Gergely
neveléstudomány
mesterszakos hallgatók
SZTE BTK Neveléstudományi Intézet

Alkalmazott tudástérelmélet

Tóth Zoltán Alkalmazott tudástérelmélet című munkájában a kutatói figyelem a tanulók tudásszerkezetének feltérképezésére, modellezésére, a szakértői és valós tanulási utak összehangolására, a tévképzetekre és a fogalmi váltás elősegítésére irányul. A kutatás újszerűségét elsősorban a fenomenográfias elemzéssel kombinált tudástérelmélet alkalmazása jelenti, melynek során a tudástér elemeit a tanulói válaszok rendszerezése után általánosítással képzett kategóriák adják. Az eredmények túlmutatnak a szerző elsődleges kutatási területe, a kémia körén.

A tanulók fejében lévő előzetes ismeretek mérése, a tanítás-tanulás eredményeképp létrejövő tudástartalom szerveződése, a pedagógiai hatékonyság megítélése a neveléstudomány fontos problémakörét alkotja. A fogalmi fejlődés, a tévképzetek kialakulásának, fennmaradásának, a fogalmi váltás végbemenetelének vizsgálata közel harminc éve áll – elsősorban a természettudományos irányultságú – kutatók fokozódó érdeklődésének középpontjában. A kémiai, fizikai tévképzetek kutatásának számos külföldi és hazai előzménye van, a történelmi tévképzetek felderítésére szintén találunk példát a szakirodalomban.

Tóth Zoltán kémiatanárként, a kémia szakmódszertan fejlesztőjeként, több hazai és külföldi szaklap szerkesztőbizottságának tagjaként szerzett ismertséget. Több, mint harminc éve dolgozik a Debreceni Egyetem Természettudományi Karán, a Kémiai szakmódszertani csoport vezetője, a Kémiai Doktori Iskola oktatója, a Humán Tudományok Doktori Iskola törzstagjaként az Oktatókutatás és alkalmazásai alprogram vezetője. A kémia tanításának sajátosságaiból, mondhatni nehézségeiből fakadó kérdések orientáltak a tanulók gyermektudományos elméletei, megértési stratégiái felé, valamint ráirányították figyelmét a kémiatankönyvekben előforduló – a tévképzetek kialakulását, fennmaradását tápláló – tévedésekre,

hiányosságokra. Tankönyvíróként a naiv elméleteket, tévképzeteket a tudományos tézisekkel egymás mellé állítva segíti a fogalmi váltás létrejöttét, törekszik a tanulók kreatív gondolkodásának serkentésére.

Az *Alkalmazott tudástérelmélet* műfaji megjelölése monográfia, ugyanakkor olvasmányos, gyakorlati ismeretközlő stílusának, valamint a *Függelék*ben elhelyezett gyakorló feladatoknak köszönhetően tankönyvként is jól használható. A munka elméleti alapjait a konstruktivista tanuláselmélet nyújtja.

A szerző a tudástérelmélet gyakorlati alkalmazásának bemutatását tűzte ki célul. A fogalmi tisztázás, történelmi áttekintés után ismertet néhány felhasználási területet irodalmi példák segítségével. A kötet második, hangsúlyosabb része tartalmazza a szerző és munkatársai – elsősorban doktorandusz hallgatói – által végzett kutatások menetének és eredményeinek leírását. Kilenc különböző életkorú, iskolázottságú mintán végzett mérés összefoglalóját olvashatjuk, melyek a tudásszerkezetnek, a tudásszerkezet és a problémamegoldó stratégia közti összefüggésnek, a fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet alkalmazásának, a tévképzetek kialakulásának bemutatására törekszenek az iskola-kezdőktől a tanárjelöltek korosztályáig.

A *tudástérelmélet* című teoretikus fejezetben Tóth Zoltán bevezeti olvasóit a téma szakirodalmába, részletesen értel-

mezi azokat a fogalmakat, amelyek nélkülözhetetlenek az empirikus munka folyamatának, eredményeinek maradéktalan megértéséhez. A tudástérelmélet felfogása szerint egy adott témakör/tananyag elsajátításához szükséges ismeretek köre (tudástér) egymással hierarchikus viszonyban (előfeltétel-kapcsolatban) lévő feladatok rendszereként modellezhető. E modellnek éppúgy hasznos szemléltető eszköze lehet a Hasse-diagram, mint a feladatmegoldási eredményesség alapján körvonalázódó tudásállapotok rendszerének, vagyis a tanulócsoporthokra jellemző tudásszerkezetnek. A kötet Hasse-diagramokkal – amelyeknek értelmezését a gyakorló feladatok is nagyban segítik – gazdagon illusztrált, így az avatatlan olvasó is hamar jártasságot szerezhet ezen eszköz használatában.

A tudástérelmélet néhány alkalmazási területét felvillantó szakirodalmi példákat, ezen belül az ALEKS értékelő és oktató program és a Korossy-féle kompetencia-performancia alapú kiterjesztés bemutatását követően tér át a szerző saját kutatásainak ismertetésére, *A tudástérelmélet alkalmazása a tanulók tudásszerkezetének és fogalmi fejlődésének vizsgálatára* címet viselő központi fejezetre. Az empirikus vizsgálatokat összefoglaló táblázatból kitűnik, hogy az adatgyűjtés 2003 és 2007 között folyt, az alapsokaságot magyar és német diákok alkották. A tudástérelmélet alkalmazását szemléltető kilenc saját példában a vizsgált minta összesen közel 3600 fős volt. A kutató az adatfelvétel módszereként írásbeli feladatlapot és strukturált interjúválasztott.

Az empirikus vizsgálatok sorában elsőként nagyvárosi és kisvárosi 9–10. osztályos középiskolások fizikai, kémiai mennyiségekkel kapcsolatos tudásszerkezetét modellezi és hasonlítja össze a szerző. Az elemzés részletes leírásából kitűnik, hogy a tanulói válaszszerkezet, a tudásállapotok, a jellemző tanulási utak mind sajátos különbségeket mutattak a két tanulócsoporthoz képest. Ahol a tanulók memorizálva, magolva tanultak, ott a tudás izolált szigetként tárolódott, míg ahol a tanulás

a megértésen alapult, ott a tudásszerkezet is hierarchikusan épült fel, a diákok képesek voltak egy-egy ismeretlen probléma megoldása érdekében mozgósítani ismereteiket, vagyis az eltérések egyik oka a különböző tanulási stratégiákban keresendő. Érdekes módon a tanulási utak mindkét csoportnál eltértek a szakértői úttól. A kutatás erénye a tudásszerkezet feltérképezésén kívül, hogy az eredmények tükrében a tanár optimalizálni tudja a tanítási folyamatot és a továbbhaladás útját. További bizonyítékot szolgáltat Tóth Zoltán harmadik és hetedik vizsgálata – amelyekben fizikai és kémiai változások azonosítását, leírását várja 7–11. évfolyamos gimnazistáktól – arra vonatkozóan, hogy a szakértőknek (tanterv-, tankönyv-szerzőknek) érdemes lenne a szakértői utat a jellemző tanulási utakhoz igazítani a könnyebb megértés, a fogalmi fejlődés segítése érdekében. A kémia tudományos fogalmainak megértése különösen nagy kihívás elé állítja a diákokat meglehetősen alacsony életkorban, amikor a szimbolikus fogalmakkal történő gondolkodás területén még kevés rutinnal rendelkeznek. A gyakorlat azt mutatja, hogy a tanulók jellemző tanulási útja a makroszint → részecske-szint → szimbólumszint irányba halad, eltérően a tankönyvekben leírt szakértői úttól.

A második kutatásban hétszáz 7–11. évfolyamon tanuló diák vett részt, a kutatók a részecskeábrák értelmezése során alkalmazott stratégiákra, a tévképzetek megjelenésére, valamint arra kerestek választ, hogy a különböző évfolyamokat vizsgálva felfedezhető-e fogalmi váltás. A kapott eredmények utalnak a szerves és szervetlen kémia tanításának hatékonyságbeli különbségeire, rávilágítanak az évfolyamonként legjellemzőbb tévképzet-típusokra és a fogalmi fejlődés jellegzetességeire. A negyedik felmérés szintén 7–11. évfolyamos tanulók vizsgálatát mutatja be, a tudásszerkezet és a problémamegoldó stratégia közti kapcsolatra koncentrálna, a reakcióegyenleteken alapuló sztöchiometriai számítások megoldási módszereit véve górcső alá. A kapott eredmények szerint a tanulók kevesebb, mint 40 százaléka

alkalmazta a korábban tanult két megoldási módszer valamelyikét (mólmódszer, hármasszabály) az utolsó, összetett feladatnál, a többiek nem is próbálkoztak, vagy stratégiájuk nem volt azonosítható. A határozott megoldási stratégiával dolgozók a teljes feladatlapon jobb eredményeket értek el, ugyanakkor tudásszerkezetük modelljéről az olvasható le, hogy a tanulók nem aktiválták ismereteiket, mechanikusan dolgoztak.

A szerző korábbi véleményétől eltérően ez inkább annak tudható be, hogy az összetett feladat rutinszerű megoldása nem igényelte a részismertetek mozgósítását. A szakértői tanulási úthoz inkább azoknak a tudásszerkezetek hasonlított, akik nem foglalkoztak az összetett feladattal, vagy stratégiájuk nem volt azonosítható, ám ők nem feltétlenül rendelkeztek a megoldáshoz szükséges ismeretekkel, illetve az elméleti ismeretek birtoklása nem volt elegendő a sikeres feladatmegoldáshoz. Az első vizsgálat tapasztalataihoz hasonlóan ezúttal is igazolódott a két moláris mennyiség hierarchikus kapcsolata, vagyis a moláris térfogat feladatának megoldása feltételezi a moláris tömeggel kapcsolatos számítás eredményességét.

Sorrendben ötödikként szerepel a bemutatásra került kutatások között *A fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet alkalmazása a tanulók kémiai részecskével kapcsolatos fogalmi rendszerének*

vizsgálatára című fejezet. Az adatgyűjtés fázisában 7–11. osztályos magyar tanulóktól az atom, molekula, ion fogalmának leírását kérték a kutatók, az eredményeket egy korábbi, amerikai középiskolai tanulón végzett (Unal és Zollman, 1999) vizsgálat adataival is összevetették. A válaszokat feladatonként hat kategóriába sorolták, ezek közül a három-három érdemi kategória részletes elemzésére kerül sor

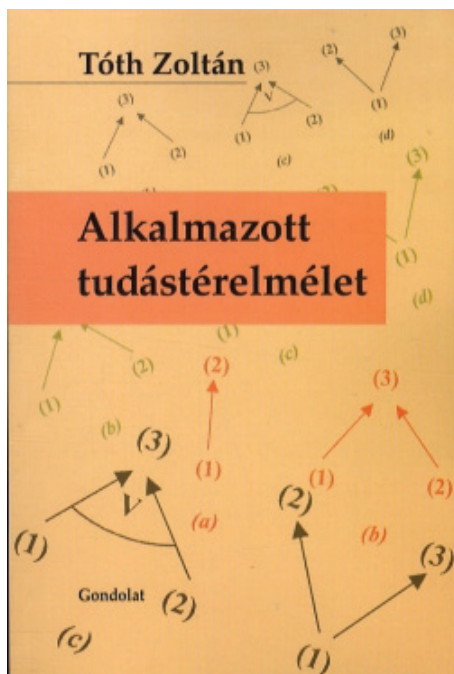
a könyvben. A végső következtetések szerint a magyar diákoknál kimutatható a fogalmi fejlődés és a fogalmi váltás, ennek folyamatáról ugyancsak olvashatunk a fejezetben.

A kötet két további alfejezetében a tudástérelmélet alkalmazásával a tudásszerkezet változását modellezi és elemzi a szerző. Az első (sorrendben a hatodik) mérés szűkebb réteget, kémia-tanár-jelöltek csoportját vizsgálta: a kémiai számítások megoldási módszereivel kapcsolatos feladatmegoldási stratégiáikat és tudásszerkezetüket mérte egy szakmódszertani képzés előtt és után. A bemeneti mérés előtesztjét követő

háromórás megbeszélés és gyakorlás után került sor az utótesztre. Bebizonyosodott, hogy a tudástérelmélet alkalmas az előzetes tudás felmérésére és a tudásszerkezet-változások demonstrálására, továbbá – ahogy a már említett második példában láttuk, és a nyolcadikként ismertetett kutatás eredményeiből szintén kitűnik – megfelelő módszernek látszik a szerző kedvelt kutatási területének, a tévképzetek kiala-

A fenomenográfia azt vizsgálja, hogy a jelenségeket hányféle módon, hogyan próbáljuk megérteni. Az egy-egy témával kapcsolatban összegyűjtött válaszokból kategóriák képezhetők, melyek közt hierarchikus kapcsolat állítható fel, hasonlóan a tudástér feladatai közti előfeltétel-kapcsolatokhoz.

A fenomenográfiával kombinált tudástérelmélet esetében a tudástér elemeit nem szakértő állapítja meg, hanem az előzetes felmérés során kapott tanulói válaszok rendszerezése után általánosítással képzett kategóriák adják, amelyekből felépíthető a hierarchikus tudásszerkezet. A válaszok közt nincs jó vagy rossz.



kulásának felderítésére. A nyolcadik vizsgálat kutatási kérdései a 7–11. évfolyamon tanuló diákok levegő összetételével kapcsolatos tudásszerkezetére és annak a kémiaoktatás hatására bekövetkező változására irányulnak. A nemzetközi szakirodalomban találkozhatunk a levegőre vonatkozó tanulói elképzelésekkel, azok kategorizálásával (Berkheimer és mtsai, 1999). A levegő mint hétköznapi fogalom gyakran szerepel mindennapi közléseinkben, a magyar szólások leginkább a semmi színönimájaként használják (a levegőbe beszél, levegőnek nézi, lóg a levegőben, légvárat épít, légből kapott...). Ezért különösen nehéz lehet a levegőt kémiai anyagként elképzelni, összetevőit felsorolni. A kutatási eredmények leírásában részletesen olvashatunk a tanulói válaszokról és az azokból képzett kategóriákról. A fogalmi váltás ezúttal is kimutatható, és az is biztató, hogy a tudományos helytálló kategóriába sorolható válaszok aránya növekszik az életkor előrehaladtával. Fény derült egy, a kémiaoktatás eredményeképp kialakuló tévképzetre, ennek okát a molekuláris ismeretek elégtelen elsajátításá-

ban látja a szerző. Nehezen magyarázható viszont az a tendencia, hogy a kilencedik évfolyamosok eredményei a nyolcadikosokhoz képest gyengébbek.

Az utolsóként ismertetett kutatás magyar-német együttműködésben valósult meg, a mintát első osztályosok alkották. A vizsgálatok az iskolakezdő gyermekeknek a víz állapotváltozásaival kapcsolatos ismereteire, illetve a kutatók (Schneider és mtsai, 2006) által kidolgozott tanítási programnak a fogalmi rendszerre gyakorolt hatására irányultak. A Rostocki modell nevű program az előzetes tudást, a képességeket, motivációt figyelembe véve értő tanulásra törekszik, hangsúlyt helyez a kollektív tanulásra és a metakognícióra a kisiskolások vízzel kapcsolatos ismereteinek, attitűdjeinek kialakítása mellett. Négy mérésre került sor: egy év eleji interjúra, egy másodikra a speciális tanítási program megkezdése előtt, közvetlenül utána egy harmadikra, majd a nyári szünet után egy írásbeli tesztre. Az eredményekből kiderül, hogy a tanítási program után megnőtt a tudományos fogalmak használatának gyakorisága, a tanulók elindultak a fogalmi fejlődés útján.

A monográfiában bemutatott kémiai fogalmakkal, tanítási tartalmakkal operáló kutatások eredményei nemcsak a kémiatanítás módszertanán belül hatnak az újdonság erejével. Tóth Zoltán véleménye szerint minden tantárgyi tartalom belül fel lehet állítani az előfeltétel-kapcsolaton alapuló tudásteret, amely modellezhetővé teszi a tanulók/tanulócsoportok tudásszerkezetét. Innen elérhetők a jellemző tanulási utak, amelyek összevethetők a szakértők által megszabott tanítási utakkal, így a tanítási-tanulási folyamatok optimalizálhatók. Más tantárgyak tanítása hasonló dilemmákat hordozhat magában, mint a kémia makro- és részecske-szintje: a részekről az egészig haladjunk, vagy a globálisból kiindulva közelítsünk a részletekhez. Talán a globális és szintetikus olvasástanítási módszerek támogatói között zajlott a legnagyobb vita és versengés, de hasonló kérdések merülhetnek fel az idegennyelv-oktatás, a nyelvtani,

a történelmi, földrajzi ismeretek tanítása során is. A szerző kinek-kinek fantáziájára bízta, hogy hogyan használja a könyvében foglaltakat. A kötet tudományos igénnyel szerkesztett, igen alapos munka, átlátható, közérthető, gondolatébresztő olvasmány.

Tóth Zoltán *Alkalmazott tudástérelmélet* című munkája a szerző habilitációs értekezését megalapozó teoretikus és empirikus kutatások összefoglalásának könyvváltozata, amely a Gondolat Kiadó gondozásában, az OTKA támogatásával jelent meg 2012-ben.

Tóth Zoltán (2012): *Alkalmazott tudástérelmélet*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Irodalomjegyzék

Berkheimer, G. D., Anderson, C. W., Blakeslee, T. D., Lee, O., Eichinger, D. és Sands, K. (1999): *Matter and molecules (Teacher's Guide)*. 2013. 02. 26-i megtekintés, ed-web3.educ.msu.edu/reports/matter-molecules/TEA-SCI-LESSON/TEASCI3.pdf

Schneider, I. K., Oberlander, F., Tóth, Z., Dobó-Tarai, É. és Revák-Markóczy, I. (2006): Natural scientific learning in primary schools: The Rostock Model. *Practice and Theory in Systems of Education*, 1. 2. sz. 1–23.

Unal, R. és Zollman, D. (1999): *Students' description of an atom: a phenomenographic analysis*. 2013. 02. 26-i megtekintés, <http://perg.phys.ksu.edu/papers/vqm/AtomModels.PDF>

Daru Katalin

Humán Tudományok Doktori Iskola
Nevelés- és Művelődéstudományi
Program, PhD-hallgató

Az érzékelési zavaroktól a fejlesztő terápiáig

Az emberi szervezetnek állandó szenzoros visszajelzésre van szüksége ahhoz, hogy a mindenkori szituációhoz alkalmazkodni tudjon. Minden olyan cselekvésnél, ahol a tárgyhoz, eszökhöz vagy embertársunkhoz kell alkalmazkodni, szoros kapcsolat van az érzékelés és a mozgás közt. A szem-kéz, szem-test koordináció funkcionális egységet alkotnak. A szenzoros feldolgozásban a vizuomotoros koordináció mellett a hallás, tapintás, bőrérzékelés és a térbeli tájékozódás is fontos szerepet játszik. Ez a szenzomotoros adaptációs készség az emberi egyedfejlődés során folyamatosan bővül, változik, finomodik. Azonban mi történik akkor, ha a fejlődés során a szenzoros feldolgozás folyamatában zavar keletkezik? Pető Ildikó könyvéből maradéktalanul választ kaphatunk a kérdésre.

Pető Ildikó könyve a szenzoros feldolgozás zavarának témakörét a lehető legnagyobb gondossággal, témagazdagsággal járja körül, melynek okán a mű a gyógypedagógia valamennyi ága és a fejlesztőpedagógia szakemberei, továbbá a tanító és tanárképzésben érintettek számára alapműként szolgálhat. Mindamelltt, hogy tankönyvként is

kiválóan használható, a könyv egészét áthatja az elvitathatatlan elméleti szaktudáson túl a gyakorlatias szemléletmód, mely a szakemberek és szülők látásmódját egyaránt formálhatja.

A könyv szerkesztése kellően átlátható, jól strukturált, hat nagy fejezetre tagolódik és ezeken belül 2–6 alfejezetre, amelyek mindvégig törekednek a szakszerű meg-

fogalmazásra, de ugyanakkor a közérthe-
tőségre is.

A kötet szerzője Pető Ildikó, a debreceni egyetem oktatója – aki évek óta részt vesz a tanárképzésben és a téma elméleti kutatásában, emellett gyakorló gyógypedagógusként segíti a sajátos nevelési igényű gyermekek integrációját –, a gyakorlatban szerzett tapasztalatait is összegezte ezen írásában. A szerző a szülők által gyakor-
ta felvetett kérdéseket, problémákat jól ismerve dolgozza fel az érzékelés szerepét a tanulásban és a viselkedésben úgy, hogy a könyv a szenzoros feldolgozás zavarainak gyanújeleitől kezdve a diagnózis felállításán keresztül a terápiás lehetőségekig egyedülálló módon teljeskörű tájékozódást nyújt a témában.

Köztudomású, hogy a magzati szervezet „működése” már az anyaméhben elkezdődik, ahol nagyon gyors változásokon, fejlődésen megy keresztül, amelynek során rendkívüli jelentősége van az idegrendszerterő hatásoknak. A bevezető rész a magzati észlelés, az érzékelési rendszer kialakulásának szemléltetésével indít, majd kitér a mozgásfejlődés „rugóját” képező reflexek megjelenésére és fennmaradásuk optimális idejére is. A magzat szervezetének „működését” meghatározó idegrendszeri fejlődés a terhesség 3. hetétől elkezd kialakulni, a 7–8. hét végére pedig már minden belső szerv kifejlődik, az agy bizonyíthatóan működésbe kezd, és megfigyelhetőek az első spontán és reflexes mozgások.

A méhen belül eltöltött időszakban az érzékszervek meghatározott sorrendben fejlődésnek indulnak, és megkezdik működésüket. A szerző részletesen bemutatja a taktilis (tapintási), a vesztibuláris (egyensúlyi), az auditív (hallási), az ízlelési és a vizuális rendszer fejlődési fázisait a magzati kor érzékelésétől elindulva. Az idegrendszer fejlődési fázisai és az érzékelési központok bemutatásánál kitér az agyfélteke dominancia-lateralitás izgalmas kérdéskörére, mely a szakemberek és a szülők körében egyaránt a figyelem folyamatos középpontjában áll. A két agyféltekének azon tulajdonságát, hogy funkcióközpontok szerint differenciálódnak,

lateralizációnak nevezzük. Annak alapján beszélhetünk egyoldali vagy kereszttezett dominanciáról, hogy az agy melyik agyféltekéje válik dominánssá a különböző tevékenységek kivitelezése során. Amikor nem egyértelmű, hogy melyik a domináns agyfélteke, például ha a domináns szem és kéz az ellentétes oldalon van, akkor beszélhetünk kereszttezett dominanciáról.

Gyakorta felvetődik az a kérdés, hogy kereszttezett vagy kialakulatlan oldaliség esetén érdemes-e „átszoktatni” a kultúránkban jellemző (jobb) kézhasználatra a gyermeket. Válaszként a szerző példakon szemléltetve mutatja be az átalakított kezesség lehetséges okait, kitér a szükségesség és az ok-okozati viszony összefüggéseire.

A mozgásfejlődésünk irányításában kulcsszerepet játszó reflexeket megjelenésük és fennmaradásuk ideje, valamint jellege szerint is csoportosíthatjuk: méhen belüli reflexek, primitív reflexek, áthidaló reflexek és testtartási reflexek. A méhen belüli reflexek a káros ingerektől védik a magzatot, és többségük még a magzati korban leépül. Minden újszülött számos primitív reflexszel születik meg, melyek a túlélést, fejlődését biztosítják számára az anyaméhben és az élet első évében úgy, hogy ezek a reflexek mindaddig aktívan fennmaradnak, míg a megfelelő izomzat vagy reakciókészség ki nem alakul, és az úgynevezett testtartási reflexek – például a Strauss-reflex, az ejtőernyős vagy kitámasztó reflex vagy a szegmentális átalakuló reflex – át nem veszik néhány primitív reflex feladatát. A szerző a Goddard-féle primitív reflex profilon szemlélteti a primitív reflexek – Moro-reflex, a markoló-szopó reflex, a kereső-szopó reflex, a Galant-reflex, az aszimmetrikus tónusos nyaki reflex (ATNR), a tónusos nyaki reflex (TLR), a Babinski-reflex, a Landau-reflex, a szimmetrikus tónusos nyaki reflex (STNR) – megjelenésének, és optimális legátlódásának idejét. A könyv egyik érdeme abban rejlik, hogy a számos gyakorlati példa mellé szemléletes illusztrációkkal is szolgál, többek között a mellékletekben szereplő primitív refle-

kek bemutatásához, vagy Goddard (2009) „tudás-fa” ábrájának segítségével az érzékelési rendszer összefoglalásához.

A testünkben található érzékelési receptorok feladata a környezetünkől és a testünkől érkező információk összegyűjtése, majd továbbítása az agyunk azon megfelelő részéhez, mely felelős az aktuális inger feldolgozásáért. Ezt követően agyunk az inger értelmezése után utasítást ad testünknek az inger válaszadására, így alakul ki a környezetünkről alkotott teljes kép a szenzoros rendszer komplex hatásaként az emberi szervezetben. A szenzoros integráció értelmezése keretében a kötet második fejezetében részletes bemutatásra kerülnek az érzékelés fajtái, melyek a következők: vizuális (látási), auditív (hallási), szaglási, ízlelési, taktilis (tapintási), vesztibuláris és propioceptív érzékelés. A szerző tehát a köznapi értelemben használt öt érzékelési területen felül másik kettőt, a propioceptív és a vesztibuláris érzékelést is ide sorol, melyek úgynevezett belső érzékszervként funkcionálnak és csak zavar esetén lépnek működésbe. A propioceptív rendszer a test pozíciójának értelmezéséért felelős, biztosítja a testtartást, míg a vesztibuláris rendszer az egyensúlyunk megőrzését felügyeli. Ez a két belső érzékszerv együttműködik a tapintással annak érdekében, hogy megteremtsek az alapját a többi érzékelésnek, valamint biztosítják többek között a jó közérzetet. A szerző az érzékelési területek bemutatásánál taglalja az egyes rendszerek részeit, feladatait, végezetül pedig az érzékelési terület feldolgozási zavarának felismeréséhez ad segítséget a gyermeki reakciókon keresztül, aminek megértését szemléletes ábrák, rajzok segítik.

A szenzoros feldolgozás – vagy ahogyan néhány szakember emlegeti: a szenzoros integráció – bonyolult folyamatát az elméleti ismeretekbe ágyazott gyakorlati példák útján teszi mindenki számára közhathatóvá a könyv harmadik fejezete, ahol a megértést Fisher, Adler és Buege szenzoros feldolgozás szakaszait szemléltető ábrája segíti. A szenzoros feldolgozás három, egymástól elkülöníthető szakaszból áll össze egy komplex folyamattá: szenzoros moduláció,

szenzoros diszkrimináció és szenzomotoros (integrációs) válasz. A szerző a szenzoros feldolgozás és integráció folyamatára egymásra rakott építőkockákként tekint, ahol az épület biztonsága attól függ, hogy a kockák mennyire illeszkednek egymáshoz, különösen az alattuk lévőhöz. Ennek az elképzelésnek az analógiájára az első, legalsó szinten az úgynevezett rejtett érzékelések helyezkednek el, melyek az idegrendszert az alapokból kiindulva irányítják és határozzák meg viselkedésünk sikerességét, tevékenységeinket, sőt még a tanulási folyamatot is. Bár a második fejezet címe alapján az olvasó már várt volna egyfajta fogalmi meghatározást, azonban a szerző a megszokottól eltérően előbb tudatosan megmagyarázza a folyamatot, csak aztán alkalmaz egzakt meghatározásokat. De ugyanezt a gondolatmenetet követte a szenzoros integráció és ennek szakaszainak, valamint a szenzoros feldolgozás zavarának meghatározásakor is. A szenzoros feldolgozás zavara olyan állapotként értelmezhető, amikor a szenzoros információk nem szerveződnek össze, s emiatt nem születik válasz az egyén részéről. A zavarral küzdő egyének sokszínű tüneteit listászerűen összefoglalja az írás, miszerint a szenzoros feldolgozás zavarával küzdő egyén egyik ismertetőjegye lehet például, hogy túlságosan érzékenyen, vagy éppen egyáltalán nem reagál különböző típusú ingerekre, azaz túl alacsony vagy túl magas az ingerküszöbe.

Különböző tanulmányok szerint az emberek legalább 5 százaléka, a gyermekek közül pedig minden ötödik küzd a szenzoros feldolgozás zavarával. Ennek ellenére a problémakör kutatása még gyerekcipőben jár, jelenleg nincsenek longitudinális vizsgálatok a témában, melyek a hatékony gyógyító módszereket feltérképezték volna. Az ideggyógyászat eddigi tapasztalatai azt erősítik, hogy nem egy életkorspecifikus problémával állunk szemben, tehát a gyermekkorban jelentkező problémák az életük végéig befolyásolják a szenzoros feldolgozás zavarával küzdők mindennapjait.

A legterjedelmesebb fejezet a szenzoros feldolgozás zavarának felismerésével

foglalkozik a különböző életkorokban. A szerző a szakemberek, illetve szülők számára íródott könyvekben fellelhető gyermeki fejlődési skálákra is utalva meghatároz bizonyos mérföldköveket, amelyek nagy általánosságban igazak a kisgyermek fejlődésére a nagymozgás, a receptív nyelvi fejlődés, az expresszív nyelvi fejlődés és az önkiszolgálás vonatkozásában. Azonban hangsúlyozza, hogy ezeket a mutatókat csak értelmezési tartománynak kell tekinteni, a további vizsgálatok kiindulópontjának, hiszen nem feltétlenül tükrözik a minőségi különbségeket a gyermek teljesítményében és készségeiben. Ezt alátámasztandó életkorhoz kötődően, 8 hónapostól középiskolás korig bemutat bizonyos szempontokat, melyeket a legtöbb fejlődési skála ugyan használ, de a minőségi elemek hozzáadásával teljesen más kép rajzolódhat ki a gyermekről. A gyermekek életkori szakaszai, fejlődési fázisai szerint részletezett, a szenzoros feldolgozás zavarát kiváltó okok és tünetek mellett az olvasó választ kap a diagnosztizálást követően a szülőket foglalkoztató „mi lesz ezután”, „kihez forduljak” kérdésre, konkrét segítséget nyújtva ezzel a gyermekek érzékelési problémája iránt érdeklődőknek. A szerző egyik erőssége, hogy minden választott témát körültekintően körüljár, összhangot teremtve a gyakorlatias megközelítés és az elméleti, módszertani kérdések bemutatása között.

Az érzékelési zavarokkal foglalkozó kutatók a gyermekek fejlődési fázisainak, illetve különböző életkori szakaszainak megfelelő kezelési módok megtalálása és a pedagógiai segítségnyújtási területek kiaknázása érdekében folytatnak vizsgálatokat. A különböző kutatásokról általánosságban elmondható, hogy a szenzoros feldolgozás zavarával küzdő gyermek kognitív szinten, a nyelvi kommunikáció, a mozgás és a szociális-adaptáció területén mutat elmaradást. A problémával foglalkozó fejezet részletesen demonstrálja a különböző területeken jelentkező nehézségeket életkori bontásban, továbbá az egyes területekhez kapcsolódó készségekben, képességekben jelentkező eltéréseket. A kognitív fejlődés

megkésése esetén kiemelendő, hogy bár a gyermek értelmi fogyatékosnak tűnhet, azonban nem szabad figyelmen kívül hagyni az életkora mellett a teljesítményt befolyásoló tényezőket sem, mint például családi, szociális vagy kulturális háttérét. Általánosságban elmondható, hogy a kognitív nehézségek az ismeretszerzésben, a problémamegoldásban és a tanulási képességekben jelentkeznek, míg a nyelvi kommunikációs fejlődés késésekor vagy sérülésekor a teljesítményt befolyásoló tényezők említésénél kulcsfontosságú a család által beszélt nyelv szintjének meghatározása, mivel a nehézségek életkortól függetlenül a verbális és a motoros készségekben jelentkeznek. A szociális adaptív viselkedés fejlődésének késése vagy sérülése esetén a gyermek adaptív viselkedése és játéktevékenysége életkorához képest eltérést mutat, amely a szélsőséges, túlzó érzékenységre okot adó reakciókban és az ügyetlen társas és önkiszolgáló tevékenységekben nyilvánul meg. A szociális és érzelmi fejlődés zavarával küzdő gyermeknek szintén nehézséget okoznak a társas kapcsolatok a kölcsönösség és empátiás készség fejletlensége miatt. Problémát okozhat az érintett személy számára többek között az önfegyelem és az alkalmazkodóképesség gyakorlása, míg a motoros és mozgásos fejlődés sérülése esetén a legjellemzőbb tünetek közé sorolandó a koordinálatlan mozgás, az érzékelés és a mozgás összerendezetlensége, valamint a mozdulatok minőségének és mennyiségének az átlagostól való eltérése.

Köztudomású, hogy bármiféle probléma kezeléséről essék is szó, az csak akkor lesz igazán hatékony, ha eredményei, módszerei, szabályai szervesen beépülnek a család életébe. A kötet kitér a szenzoros feldolgozás zavarának az otthoni környezetben és egyéb élethelyzetekben megfigyelhető tüneteire. A könyv különlegességét az adja, hogy a figyelmeztető jelek precíz leiratán túl lépésről-lépésre megfogalmazza egyes otthon jelentkező problémák enyhítésének megoldási lehetőségeit. Ilyen konfliktust eredményező szituáció lehet például a gyermek és a szülő

között a nehéz reggeli ébredés, a lefekvés vagy az étkezés, amelyet a szenzoros diszfunkcióval küzdő gyermek esetén, ha nem egyéb orvosi kérdés áll a probléma hátterében, úgynevezett tanult viselkedésnek nevez a szakirodalom. A szerző a fejezet végén csokorba szedve foglalja össze a szülőknek szánt legfontosabb tanácsait, melyeknek legfőbb üzenete a „más szemmel” látás. Az első és egyben legfontosabb tanácsa a felkészülés, egyrészt a szülőknek egy másfajta gondolkodásmódra, környezetre, tevékenységre való átállása, másrészt pedig a gyermek felkészítése az új tapasztalatokra és azokra, melyekre a múltban negatívan reagált. Felhívja a figyelmet az otthoni fejlesztő, idegrendszer stimuláló gyakorlatok – például az úgynevezett vestibuláris ingerlő feladatok – túlzott gyakorlásának, a túlstimulálásnak a tüneteire és veszélyeire, továbbá példákat hoz az idegrendszer helyreállítására.

A szenzoros integráció zavarát a gyermek diagnosztizálása során gyakran valamilyen más állapot jellemzőjeként írják le, ritka az, amikor a gyermek kifejezetten a szenzoros feldolgozás zavarának diagnózisát kapja, de jelentős különbség mutatkozik a szenzoros feldolgozás zavarára és az enyhe szenzoros probléma között is. A témával kapcsolatban felmerül egy lényegi kérdés: Vajon a mindennapi életet befolyásolják-e, és milyen mértékben a már meglévő érzékelési nehézségek? Amikor egy érzékelésünk működése nem megfelelő, eredménytelen, a probléma más területeket érintve újabb és újabb problémákat hoz felszínre, így egyfajta láncreakció indul el. Tehát egyértelműen az érzékelési zavar soha nem marad független, a szenzoros integráción keresztül alakítja és formálja a személyiség fejlődését. A szerző Andersen és Emmons (2004) munkáin keresztül gondosan bemutatja a szenzoros feldolgozás minőségétől függő területeket, melyek a következők: (1) alacsony vagy éppen magas ingerküszöb az érintésre, a mozgásra, a vizuális ingerekre, a hangokra; (2) az aktivitási szint eltér a korosztályra jellemzőtől, a kortársakhoz képest szokatlanul magas vagy szokatlanul alacsony;

(3) koordinációs nehézségek, koordinációs zavarok; (4) megkésett beszédfejlődés, alacsony nyelvi készségek; (5) megkésett beszédfejlődés, amelyet alacsony mozgásfejlettségi szint kísér a nagymozgásban és a finommotorikában; (6) nehézségek a tanulásban; (7) negatív énkép; (8) nehézségek a tevékenységekben; (9) magatartási problémák, beilleszkedési nehézségek.

Az egyes területek részletezésén túl szükséges felhívni a figyelmet a sérülést, zavart előrejelző tünetekre, továbbá azon problémákra, melyek a sérülés, zavar következményeként jelentkezhetnek. Ezzel kapcsolatban a szerző hangsúlyozza, hogy a szenzoros feldolgozás zavarával küzdő gyermek iskolai sikeressége, teljesítménye nem minden esetben áll szoros kapcsolatban a tanuló tényleges intellektusával vagy képességeivel. A fejezet különlegességét az adja, hogy a szenzoros feldolgozás zavarát Brown és Dunn (2002) munkái nyomán felnőttkorban is vizsgálja. A felnőttek körében való vizsgálódás különösen ritka a témát érintő tudományos munkákban, pedig indokolt lenne a vizsgálódás körükben is, mivel becslések szerint a teljes lakosság minimum 5 százaléka érintett a szenzoros feldolgozás zavarában.

A gyermek, tanuló különböző szituációkban, élethelyzetekben jelentkező esetleges érzékelési problémáinak ismertetése a szülőknek és a diagnosztizálást vagy fejlesztést végző szakembereknek egyaránt hasznos segítséget nyújt, mivel a szerző nagy hangsúlyt fektet a megelőzésre és a probléma kezelési lehetőségeinek feltárására.

A szenzoros feldolgozás zavarának kezelésére nincs egységes gyógymód, már csak a gyermekek különbözősége miatt sem, hiszen a terápiás kezelést minden esetben úgy kell megtervezni, hogy az maximálisan illeszkedjen a gyermek ingerküszöbéhez. Minden gyermek más ritmusban reagál a terápiákra, ráadásul a változás eléréséhez hosszú út vezet, akár évek elteltével lesz csak érzékelhető. A szenzoros integrációs terápia néven a köztudatban elsősorban mozgás-alapú, az érzékeléseket mozgással kombináló programok ismertek. A könyvfejezet ötödik egysége egyedülálló módon

felsorakoztatja a szenzoros feldolgozás zavarával küzdő gyermekek, tanulók esetében alkalmazható terápiákat. Bemutatja az egyre ismertebbé váló Ayres-terápiát, a Doman-Delecatto-módszert, a Sindelar terápiát, de helyet kapnak olyan újdonságok is, mint a „Szenzoros diéta” programja, mégpedig úgy, hogy a szerző minden esetben kitér a program lényegi elemeire, céljára és a terápia szakaszaira. A fejezet végén mintegy összefoglalásként általánosságban ismerteti a terápiás eljárás gyakorlati megvalósítását, a fejlesztő foglalkozásokon történő tevékenységeket. A szerző sajnálatának is hangot ad azon terápiás foglalkozásokkal kapcsolatban, amikor a foglalkozást nem gyógypedagógus, esetleg fejlesztőpedagógus vagy valamilyen mozgásszakember (például gyógytornász), hanem olyan személy végzi, aki csak egy módszer szakembere, hiszen ilyen esetben a foglalkozást végző személy nem rendelkezik komplex ismeretekkel a probléma speciális kezeléséről, csupán az adott módszer ismeretének birtokosa.

A könyvfejezet választ ad az olvasó számára egy gyakran felmerülő, eldöntendő kérdésre, miszerint szükséges-e a gyermek gyógyszeres kezelése a fejlesztő terápia mellett, illetve az érdeklődők csemegéz-

A szenzoros integráció zavarát gyakran nevezik „rejtett betegségnek”, mivel a diagnózis felállítása során gyakorta nem kerül említésre, azonban nem szabad elfeledkezni arról, hogy számos esetben egyes állapot magában hordozza ezen zavar meglétét is. Az utolsó fejezet ezeket az állapotokat csoportosítja – pervazív fejlődési zavarok, tanulási zavarok, figyelemhiányos/hiperaktivitás zavar –, továbbá a hozzájuk tartozó egyes diagnosztikai kategóriák, szindrómák, zavarok sokféle változatát, típusát különíti el, kiemelve, hogy az adott állapot kialakulásában, jellegében miképp tölt be szerepet a szenzoros zavar. A szerző szerint a szakértői vélemények célja, hogy felismerjük a gyermek szükségletét, azonban sajnálatos módon a szenzoros komponens alig jelenik meg a szakvéleményekben, mivel a szakemberek egyelőre alulértékelik ennek szerepét.

hetnek a vesztibuláris rendszert célzó eszközökben, melyeket a könyv képekkel illusztrálva, előnyüket és alkalmazásuknak veszélyeit bemutatva prezentál.

A könyv egészen egyedi módon enged betekintést a szenzoros érzékelési zavarral küzdő gyermekek, tanulók és felnőttek érzékelési, észlelési folyamatainak világába (otthoni környezetükben, az iskolában és egyéb más élethelyzetben való viselkedésükbe), illetve bevezet a megelőzés és a gyógymódok, terápiák szövevényeibe. Rámutat arra, hogy egy sérült állapotból adódóan a valamely területen korlátozott személyek milyen problémákkal küzdenek mindennapi életük során, így sajátos helyzetüket megértve közelebb kerülhetünk egymáshoz. A szülők, hallgatók,

gyakorló pedagógusok, speciális végzettséggel rendelkező szakemberek, érdeklődők számára egyaránt hasznos és tanulságos olvasmány lehet Pető Ildikó munkája.

Pető Ildikó (2012): *A szenzoros feldolgozás zavara. Az érzékelés szerepe a tanulásban és a viselkedésben.* Belvedere Meridionale, Szeged.

Szabó Diána

Debreceni Egyetem Humán Tudományok Doktori Iskola, PhD-hallgató

Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről

Bodóczky István könyve 2012 nyarán jelent meg. Ezt megelőzte egy kiállítás is, mely tartalmilag azonos volt a később megjelenő könyv általa irányított tanítási és tanulási folyamatot bemutató anyagával.

Hiánypótló lenne már maga ez a koncepció is, mely a konkrét oktatási feladatok során létrejövő produktumokat azok kommentálásával jeleníti meg. Bodóczky ennél többre törekedett. A könyvben tartalmas és őszinte összefoglalást olvashatunk vizuális nevelési elveinek alakulásáról, nehézségeiről, sikereiről, melyek elemzése segítségére volt további lehetőségek kutatásában.

Művészet vagy tanárság? Művészeknek maradni, vagy tanárrá lenni? Ez az az alapvető és probléma-indító kérdéskör, melyre már a könyv első részében igyekezett a szerző választ adni, mert eddigi munkássága során folyamatosan foglalkoztatta a megválaszolása. Hosszú ideig küzdött azzal a problémával, hogy alkotnia vagy tanítania kell-e inkább, esetleg alkotással tanítani, vagy tanítással alkotni. Hogyan válhat esetleg maga a tanítás alkotássá? Már a könyv előszavában érzékletes és stílusos válasz kapunk erre. Bodóczky István úgy gondolja, hogy éppen ez a folyamatos lebegtetés vezetett ahhoz a felismeréshez, amely szerint valójában a tanítás is a művészete része: a tanár alkotó tevékenysége a tanítványok munkáin keresztül érhető tetten.¹ Ennek igazolásául szolgálhat két másik „művész-tanár” életútja is. Az egyik Bálványos Hubáé (1938–2011), aki szintén véletlenül került a tanári szerepkörbe, s erről úgy nyilatkozott, hogy „ha énnekem azt mondják például konzultációkon az amatőr alkotók, hogy Tanár Úr, és nem azt, hogy Művész Úr, akkor én tesztelem magamat, és ez nekem jólesik. Már-már az a furcsa, ha azt mondják Művész Úr.” (Gaál, 2008, 6. o.)² Szűcs István Miklós zirci képzőművész, tanár honlapján pedig ez olvasható:

„Hittem és tudtam, hogy a tanítás maga is művészet, így hát rabul ejtett.”³ Pályájának sajátos alakulásáról most megjelent könyvében olvashatunk bővebben.

Miért is lényegesek ezek a párhuzamok? Mert bizonyítják, hogy ezekkel a gondolatokkal, belső konfliktusokkal egyikük sincs egyedül. Sok kollégájuk, pályatársuk bevallva vagy titkolva szintén megélte, s megéli ma is. Sajnos sok művész, aki tanításba kezd, kudarcként éli meg ezt a tevékenységet, melyre esetlegesen rákényszerülnek annak okán, hogy művészetükből nem, vagy nagyon nehezen tudnak megélni. A művészet tanítása lesz számukra olyan lehetőség, mellyel megpróbálják művészeti tevékenységüket finanszírozni.

Bodóczky István nyílt problémafelvállalása, küzdelmének leírása talán segíthet utat mutatni nekik is, mert saját bevallása szerint ő egyre jobban érezte magát ebben a kettős helyzetben. „Mi is vagyok valójában: művész vagy tanár?” A Magyar Képzőművészeti Főiskolán, 1968-ban festőként végzett és egyáltalán nem tervezte, hogy tanár lesz. Akaratlanul került ebbe a szerepkörbe egy alkalmi helyettesítés kapcsán, és maradt. Maradt, de sokáig vívódott a művészet és a tanárság között. 1974-től elkezdett tanítani a Képző- és Iparművészeti Szakközépiskolában.

Joggal vetődik fel bennünk ennek igazolására vagy cáfolására a kérdés, hogy mi is az alkotás valójában. Az alkotás az a cselekvésforma, melynek során valami újat hozunk létre. Ebben a folyamatban a pedagógus különbözőképpen vehet részt. Kicsit talán kertészként, esetleg tûravezetõként vagy szobrászként. Egyáltalán nem egyhangú elfoglaltság. A pedagógus olyan kertész, aki elülteti a magot, ez esetben megfogalmaz egy olyan vizuális problémát, amin a tanítvány elgondolkodik, ott meszkal a fejében, majd kipattan a magból a hajtás, az ihlet. Továbbra is gondozni kell, idõnként „locsolgatni”, hogy nõvekedjék, erõsödjék és kibontakozhasson. A kibontakozás útján együtt mennek végig. Mûvészeti nevelésben tett hitvallása, illetve tanári tevékenysége karakterisztikus egységének õ maga is éppen ezt a kölcsönös alakítást tartja, melyben az alkotó és a médium állandó interakciója befolyásolja a produktumot.

A tanár tehát mint kulturális, esztétikai tûravezetõ irányítgatja a tanítványt végig ezen a folyamaton. Megint egy újabb oldalról szemlélve: mintha egy szobrot járnánk körbe. Michelangelo mondása juthat eszünkbe: „Megláttam az angyalt a márványtõmbben, és addig véstem, míg ki nem szabadítottam.” A tanár feladata sem más. Ez a példa is azt mutatja, hogy a mûvészeti nevelésben mennyire fontos és elengedhetetlen, hogy a tanár minden diákjával egyénileg, differenciáltan is fog-

lalkozzék, aminek persze az a nehézsége, hogy így megtõbbszörõzõdik az a szellemi energia, melyet egy ilyen tevékenység alatt be kell fektetnie.

A jó tanárnak mindvégig arra kell törekednie, hogy meglássa a tanítványban a lehetõséget, aki a személyes megtapasztalás hitele által valóban kiszabadulhat saját korlátaiból, formálódhat, átalakulhat. Ezáltal késõbb saját szárnyain, a saját légtérben szárnyalhat majd tovább.

Tehát mi is a tanítás? Mindaz, ami a tanulóban új képzeteket támaszt, a meglévõket más szempontból megvilágítja, ítéletek és következtetések alkotását idézi elõ. Bodóczky felhívja a figyelmet arra is, hogy ez a folyamat valósul meg, például a rajzolás tevékenység közben is, amikor a tevékenység során olyan részletekre is figyelem irányul, melyek a felületes szemlélõdés során rejtve maradnak. Más aspektusból nézve, gyakorlatban a tanítás akkor vált igazán hatékonyná, ha a feladatokat, a korosztályt foglalkoztató problémákhoz, eseményekhez

illesztette, vagy korábbi élményeikhez, ismeretekhez kapcsolta, esetleg valamilyen játékos formába öntötte.

A könyvben számtalan példán keresztül mutatja be vizuális mûvészeti nevelésének gyakorlatát, melyek magyarázataként megjelennek a fejlesztendõ képességek, illetve a tanítványok munkáinak megnevezései, az alkotások címei. Mindezek felül értékes tanári kommentálást is olvashatunk az alkotásról, az adott probléma

Bodóczky István képzõmûvészeti tevékenységének meghatározó része a levegõnél nehezebb repülõ szerkezetekkel való foglalkozás. Fontosak számára és lenyûgõzik õt a folyamatos mozgásban lévõ dolgok, az ilyen módon újabb és újabb jelenségeket produkáló alkotások. Talán épp ez a helyzet a tanítványokkal való munkájában is, ahol a tanítványok papírsárkányokként repülnek a légtérben, más és más nézõpontokat mutatva a levegõ áramlása által. A kötelék, mint a tanári irányítás, talán örökre ott marad a mester kezében, de a folyamat végén már magukban szállhatnak.

által keltett gondolatokról, a megoldási folyamatról, a technikai eszközökről. Fontos módszertani és lélektani segédlet, hogy ilyen részletességgel, képben és szóban is egyaránt megfogalmazva mutat be egy-egy kérdéskört.

Bodóczy István 1993-tól a Magyar Iparművészeti Főiskola Tanárképző Tan-székén tanít, ahol 1997 óta docensként tevékenykedik. A vizuális nevelés kérdéseiről szóló cikkeiben, könyveiben, tanulmányaiban mindig központi helyre került a problémamegoldó képesség fejlesztése, a kreativitás, a nyitottság és rugalmasság. Gyakorlati munkásságának elemzésekor mindezek fontossága leginkább úgy fogalmazható meg, hogy ezek segíthetik leginkább a tanulót, hogy privát életét is alakítani képes emberré formálódjék.

Szerencsére hamar felismerte, hogy nem szükséges arról döntenie, hogy tanár vagy művész legyen. Megmaradt a tanári pályán, képzőművészet-centrikus rajztanítás helyett szélesebb körű vizuális nevelést vállal fel, és így tanítványai munkái által mintegy megsokszorozta egyéni alkotásainak számát is.

Bodóczy István *Kis könyv a vizuális nevelésről* című könyve széles körű koncepciót tár elénk a művészeti nevelés lehetséges helyzeteiről, problémáiról, megoldásairól. Jelentősége hitelességén alapszik, mert nyíltan bemutat valós, megélt helyzeteket, a konkrét oktatási feladatok folyamán keletkező produktumokat is. Ezek tanulmányozása, átgondolása, esetleges átalakítása által az aktív rajztanárok is nagy haszonnal forgathatják a kézikönyvként is jól használható művet. A közvetlen és személyes stílus hatására, a konkrét feladatokon túl, talán több figyelmet szentelnek majd a differenciá-

lás, a csoportmunka, a projektpedagógia, az integráció alkalmazására, a technikai médiumok használatára, melyek alkalmazása hozzásegítette Bodóczy Istvánt tanári karakterének kialakításához.

Bodóczy István (2012): *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. VKFA, Budapest.

Irodalomjegyzék

Gaal Anna (2008): Az alkotás öröme esély a boldogulásra. Beszélgetés Bálványos Huba grafikusművésszel. *Közművelődési Információk*, 17. 6. sz.

Bálványos Huba honlapja: <http://www.balvanyoshuba.hu/> 2013.02.15.

Bodóczy István honlapja: <http://www.artendre.hu/html/bodoczy.html> 2013.02.15.

Jegyzetek

¹ Bodóczy István (2012): *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. VKFA, Budapest. 7.o.

² Gaál Anna (2008): Az alkotás öröme esély a boldogulásra. Beszélgetés Bálványos Huba grafikusművésszel. *Közművelődési Információk*, 17. 6. sz. 6.o.

³ Szűcs István Miklós honlapja: <http://szucsistvanmiklos-5mp.eu/web.php?a=szucsistvanmiklos-&o=a8jUYaUbtV> 2013.02.15.

⁴ Bodóczy István (2012): *Kis könyv a vizuális művészeti nevelésről*. VKFA, Budapest. 7.o.

Siposné Tavasz Virág

Eötvös Lóránd Tudományegyetem PPK
Neveléstudományi Doktori Iskola,
Nevelélmélet program
PhD-hallgató

Egyetemi élethelyzetek: a kortársi szocializáció dimenziói

Az Egyetemi élethelyzetek két kötetben megjelent tanulmányai egy olyan kutatási projekt keretében születtek, melynek célja a debreceni egyetemi hallgatók kortársi szocializációjának vizsgálata. A Campus-lét kutatás 2010 februárjában vette kezdetét, és 2012. december 31-ig tartott. A kutatás megvalósításában a Debreceni Egyetem Szociológia és Szociálpolitikai Tanszékének és a Neveléstudományok Intézetének munkatársai és hallgatói vettek részt. A kutatás Szabó Ildikó professzor vezetésével és az OTKA támogatásával ment végbe. A vizsgálat a nappali tagozatos egyetemisták életformájával, a hallgatók körében kialakult csoportokkal, csoporthatárokkal és csoportkultúrákkal foglalkozik. A kutatás hordereje abban mutatkozik meg, hogy Magyarországon még nem volt példa arra, hogy az ifjúsági kultúra dimenzióit egy város egyetemistáinak csoportvilágában, a csoportszocializáció nézőpontjából, különböző kutatási módszerekkel vizsgálják.

A tanulmánygyűjtemény alcíme (*Ifjúságszociológiai tanulmányok I–II.*) jelzi, hogy a szerteágazó kutatás milyen tudományterület illetékességébe tartozik. A kötetben olvasható tanulmányok mindegyike a Campus-lét kutatás keretében készült. A kutatási módszerek szempontjából igen sokszínűek: egy részük a Campus-lét kutatás online adatfelvételének elemzésén alapszik, másik részük kvalitatív módszereken: egyéni interjúkon, fókuszcsoportos interjúkon, résztvevő megfigyelésen.

A kötetekben 21 tanulmány található, melyet 9 oktató, 5 mesterszakos hallgató és 10 doktorandusz hallgató írt. A két kötet négy főbb kutatási területet mutat be részletesen: értékek és ideológiák, munka, tanulás, életmód és szabadidő.

Csoportvilág, értékvilág, politikai szocializáció

Először az *Egyetemi élethelyzetek* első kötetének tanulmányait tekintem át. A kötet három fejezetre bontható: az első az egyetemi hallgatók csoportvilágát, a

második az egyetemisták értékvilágának jellemzőit, míg a harmadik fejezet a huszonevesek politikai szocializációjának alakulását járja körül.

Az első, bevezető tanulmány az egyetemisták kortársi szocializációját vizsgálja, melyet nagyban befolyásolnak az egyetemen kialakult formális és informális csoportok. Szabó Ildikó négy formális csoportot különböztet meg (oktatók, hallgatók, szakalkalmazottak és a Hallgatói Önkormányzat), vizsgálja a szerepüket és a közöttük kialakuló interakciókat. A szocializációt befolyásolják a campusok külső és belső terei és a terekhez kapcsolódó csoportokba való integrálódás mértéke, valamint a hallgatók társadalmán belül kialakult csoportok és csoportviszonyaik. Az egyetemet fontos szocializációs színtérnek tekinti, mely jelentős befolyással lesz az egyén további éle szakaszaira.

A második tanulmány az elsőgenerációs kollégisták környezeti integrálódásáról szól.

A harmadik tanulmány a Debreceni Egyetemen tanuló külföldi hallgatók beilleszkedését vizsgálja. Ezen belül részletesen foglalkozik azzal, hogy mennyire nyi-

tottak a magyar kultúra és a helyi emberek iránt, valamint hogy a kulturális különbségeket hogyan dolgozzák fel. Dusa Ágnes Réka különböző kultúrákból érkező fiatalokkal készített interjúkat, valamint olyanokkal, akik gyakran találkoznak külföldi diákokkal. Eredményei szerint a külföldi hallgatók a debreceni egyetemet költséghatékonyasága miatt választják. Ebben a már kialakított kapcsolati háló, az itt tanulók, a rokonok és a barátok motiválják őket. Előítéletek, diszkrimináció és fizikai támadások nem az egyetemen érték a külföldi hallgatókat, hanem az egyetem falain kívül.

A negyedik tanulmány a barátság szerepét vizsgálja a hallgatók életében. Harmati Edina a baráti kapcsolatok formálódását, az új barátságok kialakulását, a fiú-lány barátság kérdését, az életkori különbségeket és a barátságban kialakult hierarchikus viszonyokat, valamint a szerelem és barátság fontosságát elemzi. Hipotézise beigazolódni látszott, miszerint a középiskolai barát-

ságok (részben a közösségi és csevegő-programoknak köszönhetően) kiállják az idő próbáját. A szerelem és barátság kérdéskörben a fiúk pesszimisták, a lányok optimistábbak voltak a kapcsolat sikerességét illetően.

A kötet második fejezete a hallgatók értékvilágát veszi górcső alá. Az első tanulmány a vallásos hallgatók vallási közösségeit és szervezeteit mutatja be,

valamint azt, hogy milyen értékeket és normákat képviselnek a campuson belül. Pusztai Gabriella, Bacskai Katalin és Kardos Katalin kvalitatív kutatásának eredményei szerint a vallásos hallgatók nemcsak az elméleti és gyakorlati tudás megszerzését tartják fontosnak, hanem a lelki kiteljesedést, az emberi kapcsolatokat, a keresztény csoportokba való tartozást is. Mindezeket elősegítheti, ha az egyén fele-

kezeti szakkollégium tagja.

A második tanulmány a Campus-lét kutatás kérdőív adatfelvételére támaszkodva vizsgálja a hallgatók értékvilágát. Marián Béla a debreceni egyetemisták vallásosságát, a kisebbségek iránti elfogadást és elutasítást, a hallgatók értékválasztását, a pesszimizmust és neurózist, valamint a kialakított értékrend-csoportokat elemzi. Eredményei szerint a valláshoz való viszony különíti el legfőképp az elemzés során feltárt attitűdcsoportokat. Megkülönböztet nem vallásos csoportot, negatív életérzésű csoportot, „türelmetlen” vallásos csoportot és „türelmes” val-

lásos csoportot, melyek arányai eltérőek a Debreceni Egyetem különböző karain. A különbségek okai között találjuk az eltérő nemi arányokat, valamint a karok eltérő értékvilágát.

A harmadik tanulmány a Szegedi Tudományegyetem adatfelvételeinek eredményeit mutatja be, mely a Campus-lét kutatás online kérdőívének adaptált változatával valósult meg. A szegedi hallgatók az

Pataki Gyöngyvér azt vizsgálja, hogy melyek a kollégista életmód jellemzői, és hogy az esetek többségében miért válnak magányossá hallgatók az egyetemre bekerülő hallgatók kapcsolati hálóinak és társadalmi támogató rendszerének átrendeződésével. A Campus-lét adatbázis elemzése alapján arra a következtetésre jutott, hogy a nagymértékű digitális kultúrafogyasztás és a csoporttagságban való alacsony részvételi hajlandóság nem befolyásolja a magányosságot. A sikertelen beilleszkedés okait a hazajárás magas gyakoriságában, az erős családi kötődésben és az anyagi és akadémiai elvárásoknak való túlzott megfelelési kényszerben látja.

értékek szempontjából inkább a posztmaterialis értékek felé hajlanak, és kevésbé fontosak számukra a tradicionális értékek. Jancsák Csaba a vallott értékeket négy faktorba rendezte (introverzív posztmaterialis értékorientáció, extroverzív univerzális, tradicionális értékek és posztmodern értékek), majd ezek jellemzőit vizsgálta.

Az első kötet harmadik fejezete a huszonevesek politikai szocializációját vizsgálja. Az első tanulmányban Sörös Anett a szélsőjobboldali egyetemistákat mint csoportot elemezte. Kitér a szélsőjobboldal fogalmára, ideológiájára, a szélsőjobboldali szervezetek világára, a társadalomban való megjelenésére. Vizsgálja, hogy az internet hogyan jelenik meg a szélsőjobboldali fiatalok csoportalakulásában. Eredményei szerint a radikális attitűdöket képviselő hallgatók csoportjába elsősorban a férfiak, a kistelepelesen élők és a legfeljebb középfokú végzettséggel rendelkező szülők gyermekei tartoznak.

A következő tanulmány a Hallgatói Önkormányzatnak a hallgatók állampolgári formálódására tett hatásaival foglalkozik. Nyüsti Szilvia kvantitatív eredményei szerint a hallgatók a kari HÖK-ben bíznak meg a legnagyobb mértékben, és ezen keresztül ítélik meg az egyetemi HÖK munkásságát. Minél több éve jár valaki az egyetemre, annál elégedetlenebb a tevékenységükkel. A hallgatók és a szervezet közötti párbeszédet megnehezíti a HÖK és a hallgatók közötti kommunikációs csatorna hiánya.

A politikai szocializációval foglalkozó fejezet utolsó tanulmánya az egyetem hallgatói között kialakuló szélsőjobboldali politikai identitást vizsgálja. Varga Szabolcs a Campus-lét online adatfelvétel adatainak elemzése alapján két szélsőséges jobboldali attitűdöt különböztet meg: a radikális jobboldaliakat és a szélsőjobboldaliakat. Megállapítja, hogy a radikális jobboldali attitűd főként a férfiakra jellemző; a gimnáziumi végzettségű szülők gyermekei között kisebb mértékben fordul elő. Varga Szabolcs vizsgálja a jobbi.hu, trianon.hu és kuruc.info weblapok látogatottságát is, valamint azt, hogy a fiatalok mely értékeket tartják követendőnek.

Tanulás, munka, életmód és szabadidő

Az *Egyetemi élethelyzetek* második kötet az első folytatása. A második kötet is három nagy témakört fog át. Ezek a következők: az egyetemisták a tanulás és munka világában, életmódjuk jellemzői, valamint szabadidő-eltöltési szokásaik.

A negyedik, a tanulás és munka világról szóló fejezet első tanulmányában Bordás Andrea és Ceglédi Tímea a Debreceni Egyetem szakkollégiumainak belső tanulási folyamatait vizsgálja. A szerzők félig strukturált interjúkat készítettek. Kimutatták, hogy egy kívülállót a szakkollégium teljes értékű tagjává való válásához a szakmai közösségi programokba való aktív bekapcsolódás segíti. A szakkollégiumban kialakult közösség meghatározza a tagok viselkedés- és értékrendszerének kialakulását, a személyiség fejlődését, valamint ideális terepnek tűnik az egyéni és kollektív tanuláshoz is.

A második tanulmányban Márkus Zsuzsanna foglalkozik a szakkollégisták és a nem szakkollégisták jellemzőivel. A kvantitatív adatok alapján kimutatja, hogy a szakkollégisták szülei magasabb iskolai végzettséggel rendelkeznek, anyagi helyzetük is jobbnak mondható, és nagyobb arányban élnek kollégiumban, mint a nem szakkollégisták. Általában nyitottabbak más csoportok tagjainál, fő céljuk a tudásuk és kapcsolati tőkéjük gyarapítása. A munkához és az egyetemi képzéshez pozitív viszonyulásuk mutatható ki.

A fejezet következő tanulmányában Sörös Anett vizsgálja a karok és szakok szerepét, valamint azt, hogy értelmezhetőek-e csoportként a különböző karok és szakok. Kvalitatív és kvantitatív eredményei szerint a szülők iskolai végzettsége, a tanuláshoz és munkához való viszony, az értékek, az egyetemmel és szakkal kapcsolatos elvárások befolyásolják a csoportképződést. Megállapításai szerint ezek a csoportok jól körülhatárolhatóak. Öt szakmai csoportot vizsgálatával foglalkozik: az örökösök, a feltörők, a kitorók, a bölcsészek és a gazdasági szakon tanulók csoportjával.

A fejezet utolsó tanulmányában Fényes Hajnalka, Lipcsei László és Szeder Dóra Valéria vizsgálják a hallgatók önkéntességhez való viszonyát. A kvalitatív és kvantitatív kutatások alapján megállapították, hogy viszonylag kevesen végeznek önkéntes munkát. Ennek legfőbb okai közt az információhiányt, az idő és felkészültség hiányát, az anyagi okokat említették a hallgatók. A hallgatókat legfőképp az új típusú önkéntesség jellemzi, mely egyfajta befektetés, hiszen később beírhatják önéletrajzukba, kapcsolati hálójukat bővíthetik és tapasztalatokat szerezhhetnek. A kutatás bebizonyította, hogy az önkéntességnek csoportképző ereje is van.

Az ötödik fejezet az egyetemisták életmódját vizsgálja. Az első tanulmány témája a felsőoktatásban hallgató és nem hallgató fiatalok kulturális, szabadidő-eltöltési szokásainak összehasonlítása. Madarász Tibor résztvevő megfigyelőként különböző szórakozóhelyeken vizsgálódva tanulmányozta, hogy milyen fogyasztási, megjelenési és viselkedésbeli sajátosságok, csoportképző tényezők hatnak a fiatalok különböző csoportjaiban. Arra a következtetésre jutott, hogy összeolvad az ifjúsági társadalom többféle rétege, csoportja, és hasonló viselkedési mintázatok mutatkoznak a fiatalok eltérő csoportjaiban.

A fejezet második tanulmánya olyan rizikó- és védőfaktorokat mutat be, melyek hatással vannak az egyetemisták dohányzására, alkohol- és kábítószer-fogyasztására. Kovács Klára eredményei szerint védőfaktornak tekinthető a rendszeres sportolás, melynek gyakorisága csökkenti a dohányzás mértékét, valamint a szülői támogatás, mivel a szülő és gyerek közötti kötődés véd a nagy mennyiségű alkohol- és kábítószer-fogyasztástól, hozzájárul a rendszeres sportolás kialakításához. A közeli családtagok káros szenvedélyei, a barátok száma befolyásolja az élvezeti szerek használatának gyakoriságát.

Az ötödik fejezet utolsó tanulmánya a társadalmi tőke alapján jellemzi a pécsi és debreceni egyetemistákat, ahol hasonló kérdőív került lekérdezésre. Bognár Adrienn eredményei szerint mindkét helyen

kevésbé jellemző az egyetemistákra a vállalási alapú szerepvállalás, az önkéntes tevékenység végzése, a politikai szerepvállalás. A debreceni egyetemisták aktívabbak az egyetemi életben, több eseményen, közösségi programban vesznek részt, mint a pécsiek.

A hatodik fejezet az egyetemi hallgatók szabadidő-eltöltési szokásait vizsgálja. Az első tanulmányban Murányi István és Márton Sándor kvantitatív adatok alapján tanulmányozza a hallgatók szociokulturális jellemzőit, a tanulmányaik alatt Debrecenben élő hallgatók hazautazásának motivációit, a szabadidőt kitöltő programokat és helyeket, valamint tevékenységeket. Arra a következtetésre jutottak, hogy a hallgatók szabadidő-eltöltési szokásait főként a nemi hovatartozásuk, a képzésük, a kulturális fogyasztási szokásait formáló szociokulturális tényezők határozzák meg.

A második tanulmányban Bocsi Veronika fókuszcsoportos interjúk segítségével vizsgálja a modern szabadidő világát. Hipotézise beigazolódott kari szinten, hogy a modern szabadidő dominanciája disszonáns érzést kelt a hallgatókban, mivel gyermekkorukból vannak tapasztalataik az internet előtti időkről, melyekre boldogan emlékezhetnek. Főként a humán karokra volt érvényes a generációs problematikára vonatkozó feltevése.

A harmadik tanulmányban Kovács Klára a szabadidő-eltöltési szokásokon belül főként a sportolási szokásokra helyezte a hangsúlyt. A kvantitatív kutatás eredményeire támaszkodott. A helyszínek, események és tevékenységek alapján különböző preferenciákat különböztet meg: a bulizó, az elitkultúrát preferáló, a társasági, a kocsmázó, a fitness/wellnes-orientált preferencia-típusokat, valamint a digitális kultúra fogyasztóit, az individuális és a fizikai aktivitást preferáló típusokat. Ezek alapján három hallgatói csoportot különböztet meg: a bezárkózottakat, a szórakozás- és fogyasztásorientáltakat, valamint a sportosak/társaságkedvelőket. Azt, hogy ki melyik csoportba tartozik, meghatározza a szülők iskolai végzettsége, anyagi

helyzete és a havonta rendelkezésre álló pénz összege.

A fejezet utolsó tanulmányában Buzinkay Nóra résztvevő megfigyeléssel vizsgálta a hallgatók fesztiválozási szokásait a debreceni Campus fesztiválon. A következő tényezőket vizsgálta: árak, zenei stílusok, civil szervezetek jelenléte, programok, alkohol, ismerkedési lehetőségek, barátok, kikkel érkeztek a fiatalok, öltözködés, beszélgetési témák és a fesztivál-életforma. Eredményei szerint a Campus fesztivál népszerű a hallgatók körében, szívesen ismerkednek itt, nyitottak másokra, kulturáltan szórakoznak, és kikapcsolódásként vesznek részt a fesztiválon.

Ahogy láthatjuk, az *Egyetemi élethelyzetek* mindkét kötete logikailag jól felépített, a tanulmányok az egyetemi élet főbb dimenzióiba ágyazódnak. Már a tartalomjegyzék megtekintése után át tudjuk tekinteni ezeket a főbb témaköröket, melyek az élet különböző területeit járják körül. Olyan sokszínű a két kötet tanulmányaiból kirajzolódó kép, hogy biztosan mindenki talál magának kedvére való olvasnivalót.

Kinek ajánlható a kétkötetes tanulmánygyűjtemény? Nem csak azoknak szól, akik a társadalomtudomány területén jártasak és az ifjúságszociológia iránt érdeklődnek. A laikusok is bátran a kezükbe vehetik, hiszen a tanulmányok egyszerre tudományosak és olvasmányosak. A bennük megjelenő interjúrészletek közérthető, hétköznapi nyelvezetével is bárki azonosulhat. Néhány percre elmerenghetünk a kvantitatív kutatások eredményeinek illusztrációiban, az ábrákon, diagramokon, a különböző táblázatokon, melyek segítenek megérteni a leírtakat.

Mivel a kötet szerzői körében egyaránt megtalálhatók oktatók és mester-, illetve

PhD-képzéses hallgatók, azt gondolhatnánk, hogy ez rontja a kötet minőségét. Azonban ez a közös kutatás, a tanulmányok megírása és a kötetek szerkesztése kitűnő lehetőség a hallgatók számára, hogy bemutathassák akár több éven át tartó kutatói munkáik gyümölcsét. Többségük már a BA-s szakdolgozatában kezdte el a saját témáját vizsgálni, és évek alatt jutottak el arra a szintre, hogy egy komplexebb kutatást tudjanak megvalósítani, eredményeket felmutatni, gyakran a kvalitatív és kvantitatív technika ötvözésével. Megtanultak kutatást tervezni, elemezni, egymással és az oktatókkal együttműködni, közösen gondolkodni tudományos kérdésekről, a tudományosság szempontjait figyelembe véve írni. Ez a többéves műhelymunka és publikálási mód példaértékű, hiszen csak nagyon kevés egyetem tud ajánlani ehhez hasonló lehetőséget diákjai számára, kiknek ez ugródeszkát jelent szakmai karrierjük szempontjából.

Kijelenthető, hogy a kötet megjelenésével jelentősen gazdagította az ifjúságszociológiai szakirodalmak választékát. A fiatalokról, de nem csak a fiataloknak szól. Bátran ajánlhatom mindenkinek e kötetet, és merem állítani, hogy a tanulmányok elolvasása után rengeteg új és meglepő információval gazdagodhatunk a debreceni egyetemisták csoportvilágáról.

Dusa Ágnes Réka, Kovács Klára, Márkus Zsuzsanna, Nyüsti Szilvia és Sörös Anett (2012, szerk.): *Egyetemi élethelyzetek. Ifjúságszociológiai tanulmányok I–II.* Debreceni Egyetemi Kiadó, Debrecen. 271 és 259 oldal.

Markos Valéria
Debreceni Egyetem BTK, hallgató