

A kognitív és motivációs önszabályozást kialakító oktatás

Az utóbbi tíz évben a tanulás értelmezésében is új koncepció alakult ki, az önszabályozó tanulás koncepciója. Az önszabályozó tanulás olyan komplex, interaktív folyamat, mely nemcsak a kognitív önregulációt, de a motivációs önregulációt is magába foglalja (Boekaerts, 1997).

A tanuláshoz kapcsolódó széleskörű szakirodalom és empirikus kutatás különböző fogalmakat használ a hasonló vagy egymást részben átfedő tanulási tevékenységekre. Pitrich (1990) összevetette a tanulás összetevőinek szakirodalmi osztályozását és kimutatta, hogy a legfontosabb általános elemek a tanulásnál a hozzáértés mellett a tanulás saját önszabályozása, a motiváció és az érzelmek.

A tanulás kognitív, metakognitív, motivációs és affektív komponensei közötti különbségtétel számos más kutató munkáiban is megtalálható (McCombs és Whisler, 1989).

Amikor a tanuló találkozik egy tanulási feladattal, egyéni sajátosságainak, énképének, szorongás-szintjének, célorientációjának, teljesítménymotivációjának megfelelően értelmezi a feladatmegoldással kapcsolatos kompetenciáját s a feladatmegoldás esélyeit. A saját képességekről alkotott elképzelés nagyban befolyásolja az adott feladat nehézségi fokának mérlegelését, majd mindez kihat a tanulási vagy probléma-megoldási folyamatra is. A tanuló tehát, amikor szembesül egy feladattal, először mérlegeli saját kompetenciáját, majd csak ezt követően egyezteteti a vélt vagy valós kompetenciát (melynek megítélésében befolyásolják a tanulót egyéni pszichés vonásai, pozitív vagy negatív énképe, szorongásszintje, belső bizonytalansága, teljesítménymotivációja vagy kudarckerülése, külső vagy belső kontrollja) a feladat becsült nehézségi fokával, bonyolultságával, újszerűségével, váratlanságával. Mindezek bonyolult kölcsönhatása eredményezi a feladat nehézségének szubjektív megítélését: meg tudja-e oldani vagy sem, s ebből következik a tanulási törekvések mozgósítása vagy az eleve lemondás.

Magában a gondolkodási folyamatban a kogníció, motiváció és az érzelmek egymásba szövéődve, egymásra hatnak.

Maga a tanulási szituáció, a tanulási feladathelyzet kiválthatja a mellékértelmezések egész sorát, megnőhet a feladat jelentősége vagy éppen csökkenhet, változhat a tanuló kompetencia-érzése, esetenként elhatalmasodhat a tanulón a feladatnak meg nem felelés érzete, blokkolódhat az eladdig tudott ismeret. Mindez egyesekben sokszor a feladatok nehézségi fokától függetlenül jelentkezik (Whisler, 1991).

Motiváció és önszabályozott tanulás

A kutatók viszonylag korán rájöttek már arra, hogy az emberek anélkül is tudnak tanulni, hogy rá lennének kényszerítve vagy valaki közvetlenül irányítaná őket. Piaget már rég leírta, hogy a gyerekek az akkomodáció és asszimiláció segítségével sokkal világosabb képet nyernek környezetükről akkor, ha nincs tanári utasítás. Tanítványa, Aebli pedig az önképzeményszerű tanulást tanítási alapelvként fogalmazza meg. Szerinte a tanulóknak kell saját tanáraikká válniuk.

Az a folyamat, amely ezt a tanulást irányítja (alkalmazkodás, asszimiláció, kíváncsiság), a gyermek természetében gyökerezik, de ne felejtjük el, erre a tanítás-tanulás során kell differenciáltan felkészíteni őket.

A hatékony önszabályozott tanuláshoz (self-regulated learning) egyrészt olyan kihívást jelentő feladatok kellene, amelyek hatnak a tanuló önszabályozó képességére, ez segít irányítani és befolyásolni a problémamegoldó folyamatot. Másrészt olyan önmegvalósításra kész én szükséges, mely a feladatot kihívásnak tekinti, harmadrészt pedig elmaradhatatlanok a megfelelően hatásos környezeti feltételek. A szociális háttér párhuzamos környezeti hatásai esetenként különböző szerepeket igényelnek a tanulóktól.

Egy tanulási feladat megoldását elemezve az egyén aktuális motiváció-állapotát és az adott szituációt együttesen kell figyelembe venni. A személy oldaláról tekintetbe kell venni olyan személyiségjegyeket, mint például a személyes érdeklődés, motivációs orientáció, az önhatékonyságba vetett hit. A szituáción belül számításba kell venni a szociális szférát (egyedül vagy csoportban tanul-e az egyén), a feladat nehézségét, a felmerülő lehetséges nyereségeket vagy veszteségeket, amelyekkel a tanuló szembesülhet, s amelyeket átgondolhat az adott helyzetben. A lehetséges nyereségek közé számítható a saját képességről szerzett új információ, jó jegy, dicséret, tárgyi jutalom stb. A személyi és helyzeti jellemzők közötti interakció befolyásolja a céltételezést, az elvárásokat és a személy indítékait az adott helyzetben. Ezek a változók determinálják a tanulási motiváció erősségét és a tanulási folyamat minőségét, mely a célelérésre való törekvésre utal. A tanulási motiváció minősége és erőssége a személytől és a helyzettől függ tehát.

A tanulást a külső ismeretek interiorizálása helyett önszabályozó tapasztalati értelmezések folyamatoként szükséges tehát kezelni.

Önvezérelt tanulás során a tanulók önállóan végzik az irányítás, a kontroll és a szabályozás vezérlő feladatát.

A jelenleg folyó kutatások analizálják a motiváció hatását az önszabályozásra és a tanulási tevékenységre, sőt ezen túllépve az önszabályozott motivációt kutatják, illetve kísérleti úton kialakítására is törekszenek (*Printrich és Garcia, 1993; Boekarts és Otten, 1993*). Az önszabályozás kulcsfogalomként emelkedik ki a tanulási motiváció elméletéből, de téves értelmezés lenne holmi dualizmusról beszélni, helyette ok-okozati kapcsolatról van szó (*Prawat, 1998*).

A tanuláskutatás konstruktivista elmélete Piaget alapján a tanulást saját aktív kezdeményezésként, önregulációként értelmezi. A tanuló tehát nemcsak passzívan vesz részt a tanítás-tanulási folyamatban, hanem a korábbi tudása, tapasztalata alapján aktivizálódik. A radikális konstruktivizmus képviselői kritizálják az ismeretszerzés és alkalmazás szituációjának szétválasztását, e kettő egységét hangsúlyozzák.

A kognitív pszichológiai megközelítés nem minden esetben számol az egyes tanulók tanulási motivációjával, a szocio-emocionális faktorokkal és a különböző szintű önszabályozó készségekkel, pedig ezeknek a faktoroknak alapvető befolyásuk van a tanulók tapasztalatszerzésére, a tanultak alkalmazására, voltaképpen arra, hogy milyen tanulási stratégiát alkalmaznak (*Jarvela és Niemivirta, 1999*).

Az önvezérlés, azaz a saját érdekek és vágyak önálló megvalósítása pozitív korrelatív viszonyban áll az intrinzik motivációval, továbbá a kellemes emocionális érzelmekkel és a metakognitív szabályozó folyamatokkal. Így érthető, hogy a tanulási erőfeszítések és a tanulási teljesítmények összefüggésben állnak a metakognitív szabályozókészséggel. Mindezek pedig közvetlen összeköttetésben állnak a motivációs és az emóciós változókkal.

Az újabb értelmezések kiemelik, hogy a tanulás és tudás mindig kulturális, szociális kontextusba ágyazott folyamat. Tekintettel arra, hogy a tanulás kultúrafüggő, nem mindegy, hogy milyen szempontból vizsgálják a tanulási folyamat hatását (*Greeno, 1997*). Annak ellenére, hogy a tanulók önmaguk konstruálják és tesztelik saját koncepcionális tudásukat, a tanulói közösségnek és a különböző kultúrákból származó tanulótar-

sakkal és/vagy szakemberekkel való interakciónak nagy a jelentősége a tudásuk minőségére (Wilson, 1996; Brown és Campione, 1983; Boreczky, 2000). Ez a nézőpont a környezet kommunikációs hatásán túl az interakciót hangsúlyozza. Az a legfontosabb cél, hogy a tanulók olyan közössége alakuljon ki, mely az új tudás megszerzését segíti. Szem előtt kell tartani azt is, hogy a tanulás egyidejűleg egyéni folyamat. Kettős, egyéni és közösségi folyamatról van tehát szó, s a dinamikus, interaktív tanulási közösségek, amelyek a legmagasabb szintű tudás megszerzését célozzák, nem mindig számolnak az egyéni különbségekkel. Az a fő feltevésük ugyanis, hogy minél érdekesebbé kell tenni a tanítási folyamatot a belső motiváció szintjének emeléséhez. Problémát okoz egyrészt az, hogy az új tanulásának folyamata eleve motiváltságot követel a tanulóktól. Másrészt az új feladatokkal való munkálkodás a siker érzését váltja ki. A tanulási feladatok izgalmassá tétele s a lehetőségek bővítése nemcsak a tanulási folyamatot változtatja meg, de a lehetőségeket is.

Bár a kutatások különböző elméleti tradíciók alapulnak, abban megegyeznek, hogy az önszabályozott tanulást alapvetően egy hatásos tanulóorientált aktivitás irányítja.

Az önszabályozásra irányuló kutatásokban két különböző megközelítést figyelhetünk meg:

– az eleve meglevő tanulási motivációból kiindulva az a cél, hogy elsajátítsa az egyén az önszabályozott tanulást; ez esetben abból indulnak ki a kutatók, hogy a magukat hatékonyan önszabályozó tanulók eleve belsőleg motiváltak, képesek alkalmazni a tanulási stratégiákat, hisznek és bíznak képességeikben, pozitív az énképük, hatékonyan használják fel a környezet forrásait;

– a tanulási motivációval nem számolva kívánják fejleszteni az önszabályozó készséget, így azt tételezik, hogy az öntevékenységre való képesség pedagógiailag önmagában is támogatható, fejleszthető.

Természetesen mi az önszabályozás motivációs és kognitív szférájának együttes fejlesztését szorgalmazzuk. A motiváció önszabályozása és a tanulási stratégiák kialakításának képessége az önszabályozott tanulás részeit képezi.

A kognitív pszichológia gyakran figyelmen kívül hagyja azt a problémát, hogy mi van akkor, ha a tanuló valamit nem tud. Ez esetben vajon nincs önszabályozása? De igen, az elkerülés is önszabályozás – ha nem is hatékony –, túlélést jelent ugyanis a megküzdés helyett. A tanuló tanulási aktivitása ugyanis leképezi az adott szituáció interpretálását, valamint a szocio-kulturális faktorokat. Például a konkrét tanítási gyakorlatot, azt, hogy miképpen szerepel egy szituációban, azaz a megelőzően tanultak alapján adaptálja a tanulási stratégiákat. Amennyiben a tanuló lehetőségei inadekvátak, elkerülő stratégiákat alkalmaz. Az alkalmazott stratégiák lehetnek a feladattal adekvátak, hatásosak a figyelem, koncentráció, irányítás, önértékelés terén, illetve a feladattal inadekvátak, pótcselekvést, szociális játsszmákat, ellenállást eredményezve, mindeközben a gyermek még érzékenyebbé válik s esetenként még rosszabb tanulási stratégiát választ.

Az önszabályozás új elméleti modellje a reflektív szándékosság, mely az egyén éntudatától, érzelmeitől, befogadóképességétől függ. Folyamat jellegű és tartalmú látásmóddal kell a motivációt szemlélni, egy olyan személy által meghatározott folyamatként, amely az önszabályozó interakciókon keresztül valósul meg.

Míg kezdetben a behavioristák a környezetre fókuszáltak, azaz a környezet jutalmazó, büntető reakciója függvényeként kezelték a motivációt, addig később a kognitív pszichológia az egyén saját elképzeléseinek tulajdonít nagy jelentőséget. Mindkét elképzelés

A kognitív pszichológia gyakran figyelmen kívül hagyja azt a problémát, hogy mi van akkor, ha a tanuló valamit nem tud. Ez esetben vajon nincs önszabályozása? De igen, az elkerülés is önszabályozás – ha nem is hatékony –, túlélést jelent ugyanis a megküzdés helyett.

szerint egy determinisztikus folyamat részének tartották a motivációt, holott a motiváció egy dinamikus öndetermináló folyamatnak része, nem pedig a különböző determinánsokra adott pusztá reakció. A motivációt nem szemlélhetjük az egyéntől független működés-ként, hanem csak az önszabályozó folyamatok részeként, amennyiben a tanuló metakognitív, motivációs és viselkedési szempontból aktív részese saját motiválási folyamatának (Ridley, 1991).

A tanulási tevékenység kontrolljának háttérében akarati tényezők húzódnak. Az önszabályozás a kontrolltevékenység ön-integrációs formája, az önkontroll pedig az önfegyelmi aspektusa. Az önszabályozás nem más, mint a személyes célok megfogalmazásának képessége, mely összhangban áll egyrészt az egyén szükségleteivel, másrészt rugalmas tanulásistratégia-kiválasztó képesség is, mely a menet közben fellépő konfliktusok megoldását szolgálja. Az önszabályozás aktiválja az önjutalmazó rendszert, pozitív érzelmek keltésével növeli a sikerélményt.

Az önkontroll pedig a célok fenntartásának képessége, az elterelő alternatívák „elfojtásával” segíti az egyént olyan célok elérésében, amelyek azonban nincsenek beágyazódva a személyes szükségletstruktúrába. Abban az esetben, amikor a tanulók pusztán csak a tanárok vagy éppen a szülők által megfogalmazott célok teljesítésére törekszenek, az önkontroll az önbüntető rendszert hozza működésbe, ami negatív érzelmeket implikálva meggátolja a sikerélmény kialakulását.

Az önszabályozás egyes mozzanatai egymással kölcsönhatásban állnak, így

- a célok tervezése és megfogalmazása;
- a végrehajtó stratégiák kidolgozása és monitorizálása;
- a végcél, a követelmények monitorizáló stratégiája;
- az önértékelés monitorizálása.

Az önmonitorizálás kulcsszerepet tölt be, az önszabályozási folyamat sikerének pillére, lehetővé teszi a részösszetevők (célok, tanulási stratégiák, önértékelés) meglétének felügyeletét és szabályozását (Zimmerman, 1994).

A motiváció olyan belső erő, mely a tanulót arra ösztönzi, hogy megtalálja a tanulás forrását, még akkor is, ha eddig nem voltak sikerei. A személyiség alapvetően nem „terméke” a személyes tapasztalatoknak vagy a külső dolgoknak, szituációknak, hanem saját maga alakítja önmagát. Mindenki egy magasabb szintű én felé törekszik. Ez a belső motiváció az előrelátás, bölcsesség.

Metakogníció és önszabályozás

A metakogníció kutatása a hetvenes évek fejlődéslélektani kutatásaira, a „metamémória” fejlődésének elemzéseire vezethető vissza. A kutatások irányai azóta sokat módosultak. A legújabb kutatások megpróbálkoznak a motivációt a tanúlással, a metakognícióval, tanulási stratégiákkal és az önszabályozással integrálni. Összekapcsolják az önszabályozott tanulás három dimenzióját (metakognitív tervezési és monitorozási stratégiák, az erőfeszítés kezelése és kontrollja és specifikus kognitív stratégiák, például ismétlés, feldolgozás) a motiváció három komponensével (a tanulók elképzelése saját feladat-teljesítési képességükről, céljuk és hitük a feladat fontosságáról és érdekességéről, érzelmi reakciójuk a feladatra).

A gondolkodó személy irányítja, felügyeli viselkedését. Megállapítja, mikor szükséges metakognitív stratégiákat alkalmazni. A problémahelyzet meghatározására és az alternatív megoldások kutatására stratégiákat választ, idő- és energiakorlátokat szab a keresésének, ellenőrzi, kontrollálja és értékeli gondolkodásmódját, eldönti, hogy mikor tekinthető egy probléma a megfelelő szinten megoldottnak.

A metakogníció kutatásának középpontjában elsősorban a cselekvéssel kapcsolatos vizsgáló- és kontrollfolyamatok állnak, mindaz, amit egy személy a saját kognitív fo-

lyamatairól, illetve annak eredményeiről tud. A metakognitív gondolkodási folyamatokat úgy tekintjük, mint a kognitív fejlődés lényeges mozzanatait. Ide tartoznak mindazok a mechanizmusok, amelyek szükségesek a cselekvés irányításához és felügyeletéhez (cselekvésszabályozás), valamint a komplex viselkedések tervezéséhez és kivitelezéséhez (cselekvésszervezés). A kognitív önvezérlés hierarchikusan fölérendelt folyamatairól van itt szó. A metakogníció csökkenő hatása kevésbé tervszerű cselekvéshez, az önreflexió csökkenéséhez, valamint a személyes beállítódás és látásmód konstruktív értékelési és felügyeleti folyamatának minimalizálásához vezet. A metakognitív tevékenységek abban különböznek a többi mentális tevékenységtől, hogy esetükben a kognitív állapotok vagy folyamatok az egyének konkrét problémákra adott reflektálását jelentik.

Az, hogy ezek a belső, személyes értelmezések állandóan változnak, abból következik, hogy az egyének minduntalan hozzákapcsolják saját tapasztalataikat is az újonnan megszerzett ismeretekhez. Metakogníció a személy saját kognitív folyamatairól és annak eredményeiről, sőt annak befolyásolási lehetőségeiről való tudása. Mindazon mechanizmusok ismerete tehát, amelyek szükségesek a cselekedetek irányításához és felügyeletéhez, valamint a komplex tevékenységek tervezéséhez és kivitelezéséhez.

A komplex tanulás flexibilis és alkalmazható tudás megszerzéséből áll – megkívánja az irányított és megjósolt teljesítőképesség lehetséges legmagasabb fokát.

Elfogadott tény, hogy a tanulási eredmény kedvező önértékelése a komplex tanulás fontos előfeltétele. A tanulók hatékonyságról alkotott énképe, önképe így szubjektív tanulási eredményként kezelendő (*Pintrich, Garcia és De Groot, 1994*).

A szubjektív tanulási eredményeknek is két aspektusa veendő figyelembe: a szubjektív irányított teljesítmény (subjective control performance) és a szubjektív cselekvő tudás (subjective action knowledge). Mindkét aspektus fogalmi meghatározása az alkalmazható tudás két fajtájának tekintetbe vételével történt. Az alkalmazható tudás mindkét aspektusát mint objektív tanulási eredményt fogjuk fel.

A tanulók szubjektív irányított teljesítménye a rendszerirányítással kapcsolatos önértékelésre irányul. A szubjektív cselekvő tudás a rendszerlépések feltételeiről, összefüggéseiről és következményeiről alkotott tudás önértékelését foglalja össze. A szubjektív tanulási eredmények mindkét aspektusát a tárgykörre orientált és feladat-specifikus módon különíthetjük el.

A reflexív önszabályozás során a tanuló egyre kevésbé függ a pillanatnyi külső körülményektől. Összeveti a külső hatásokat a korábban szerzett tapasztalatokkal s a kapott értékelést felülbíráhatja. A reflektív önszabályozás tehát az értelmi, motivációs, érzelmi és akarati tényezők egymásra hatásán nyugszik, s egyidejűleg befolyásolja az énkép alakulását is, mely aztán visszahat az értelmi, motivációs, érzelmi és akarati összetevőkre.

Kuhl (1984) az információfeldolgozás és a motiváció között felismerte a tevékenységkontrollt. Az információfeldolgozás és a tevékenységkontroll mechanizmusát a gondolkodás és a cselekvés irányítja. A személyes cél, az önreguláló aktivitás összekapcsolódása mentális folyamat. Az én-hatékonyság, az önhatékonyság-elvárás és a kívánt tevékenység eredményének valószínűségi elvárása fontos determinánsa az önreguláció motivációs oldalainak. Két összetevőből áll: a tevékenységorientáció az egyik oldal, a helyzetorientáció a másik.

A tevékenységorientáció komponensei a kezdeményezés, az erőfeszítés, a kitartás. A magas tevékenységkontroll kedvező effektust gyakorol az erőfeszítésre.

A helyzetorientált személy önregulációs kontrollja hiányzik, saját emocionális állapota befolyásolja. A mindenkor változó helyzetre szenzitív ön-regulációs stratégia, a tévováság, a változékonyság és esetenként a tevékenység befejezésének képtelensége jellemző.

Szándék, elhatározás, akarat, megküzdés

A tanulási szándék és a tényleges erőfeszítés különböző lehet. Empirikus adatok hívják fel arra a figyelmet, hogy a szándékolt erőfeszítés valamivel magasabb előfordulási gyakoriságú, mint a tényleges (Boekaerts és Otten, 1993).

Elsősorban a motiváció áll szoros kapcsolatban az akarással, mely lényeges előfeltétele a metakognitív késztetés fenntartásának és átvitelének.

A célelvárások – valószínűleg a végrehajtó kontrollfolyamatokkal összekapcsolva – befolyásolják a megtanult információk mennyiségét és a következményes viselkedésmódokat. Egyrészt a percepiált kontroll és a cselekvés eredményessége, másrészt a végrehajtó kontrollfolyamatok kapcsolatának magyarázata azért fontos, mert a pszichológiai kontroll az önirányítás megélésénél központi indikátornak tekinthető.

Empirikus vizsgálatok igazolják, hogy a motivációnak gyakran nemcsak a tudást, hanem az akarati összetevőket is meg kell változtatnia. Ez ugyanis az előfeltétele a metakognitív készség fenntartásának és átvitelének. A tanulók főleg azután érik el a metakognitív kompetenciát és viszik át az új

Megküzdés minden olyan cselekvés vagy kognitív művelet, amelyet az egyén tudatosan alkalmaz egy stresszel teli szituáció kezelésére vagy az anticipált fenyegetés hatására keletkező feszültség feldolgozására. A megküzdés lényeges elemei az erőfeszítés, a célirányosság és a tudatosság. A romboló, hibás gondolatok kiigazítását is jelenti. A megküzdési stratégiák megválasztását szignifikánsan meghatározza a személy viselkedéskontrollja, a prediktív kontrollja, a stresszt okozó körülmény típusa és a szorongás intenzitása.

sztituációra, ha felelősnek érzik magukat a tanulási folyamatért és nem külső követelés kényszeríti arra őket.

Aktív erőfeszítést jelent a megküzdés. Amikor az embernek nincs már miért fáradnia, nincs mit elérnie, építenie, nincs miért és kiért küzdenie, olyan, mintha halott volna. A jólét nem cél, hanem csapda! Az ember, aki csak azt teszi meg, amit meg kell tennie, rabszolga. Attól a pillanattól kezd szabad lenni, amelytől ura lesz saját akaratának. A siker nem a veleszületett képességtől függ, hanem a törekvésre, fáradozásra való hajlandóságtól, azaz a kemény munkától.

Az emberek általában is, de a tanulók még inkább az egyénre jellemző – így többek között eltérő, konzisztens – stratégiákat dolgoznak ki és tanulnak meg az elterelő ingerekkel szemben, s ennek révén a tanulás

relációjában forrásokat nyernek, illetve források elvesztését küszöbölik ki. E reakciót minden esetben kognitív észlelés (cognitive appraisal) előzi meg. Ezt követi az elsődleges értékelés mozzanata, mely azt tisztázza, mi is a jelentősége az aktuális környezet interakcióinak a személy, a tanuló aktuális tevékenysége, azaz a tanulás szempontjából.

A megküzdés nem azonos az elhárító mechanizmusokkal, melyek az észlelés, a kogníció torzulásával járnak együtt, s melyek használata valójában a tudatos megküzdés kudarcanak következménye.

A korábbi elméletek a megküzdést bizonyos emóciók, így például a szorongás, stressz által kiváltott válaszként értelmezték. A pszichoanalitikus iskola az ego-manővereket sorolja a megküzdés fogalmába, melyekkel az egyén a külvilágból érkező fenyegetéseket tudatosan kezeli. A személy és környezetének hatásmechanizmusa vezérli a megküzdés folyamatát.

A kognitív pszichológiai iskola megfogalmazásában megküzdés minden olyan cselekvés vagy kognitív művelet, amelyet az egyén tudatosan alkalmaz egy stresszel teli szituáció kezelésére vagy az anticipált fenyegetés hatására keletkező feszültség feldolgozására. A megküzdés lényeges elemei az erőfeszítés, a célirányosság és a tudatosság. A

romboló, hibás gondolatok kiigazítását is jelenti. A megküzdési stratégiák megválasztását szignifikánsan meghatározza a személy viselkedéskontrollja, a prediktív kontrollja, a stresszt okozó körülmény típusa és a szorongás intenzitása.

A képesség és erőfeszítés viszonyáról alkotott elképzeléseknek döntő befolyásuk van a gyermek tanulási motivációjára. *Stevenson és Stigler* a képességekről és az erőfeszítésről alkotott elképzelések kulturális háttérét elemezve megállapítja, hogy a nyugati és keleti kultúra között élesen elválnak az úgynevezett „képesség modell” és az „erőfeszítés modell”, s ebből következően meglehetősen élességgel elkülöníthetők a gyermekek implicit tanulási modelljei. Míg a képesség modellben a tanulás során előforduló hibákat a tanuló a képességeivel hozza összefüggésbe, ezáltal negatív fény vetődik a tanulóra, addig az erőfeszítés modellben a hiba a tanulási folyamatban előforduló problémának számít, amely könnyűszerrel javítható, ha megfelelő erőfeszítést tesz a tanuló a tanítási folyamat kiigazítására.

A megküzdés eredményessége

A pszichológiai immunrendszer azon személyiségtényezők megjelölésére szolgál, amelyek képessé teszik az egyént a stressz-helyzet kognitív értékelésére (primary appraisal), a megküzdési stratégiák megválasztására (secondary appraisal) és a megküzdési folyamatba bevonható források feltárására és alkalmazására, az eredményes megküzdésre úgy, hogy a személy integritása, működési hatékonysága és fejlődési potenciálja ne sérüljön

A coping potenciál dimenziót két funkcionálisan dinamikus interakcióban levő alrendszer alkotja a pszichológiai immunrendszerben.

Oláh Attila (1996) a „coping potenciál dimenziók” fogalmának bevezetésével azokat a kognitív természetű személyiségtényezőket foglalja össze, melyek az elsődleges és másodlagos értékelés közvetlen befolyásolásán keresztül hozzájárulnak az egyén megküzdési hatékonyságának erősítéséhez.

Az egyén megküzdési (coping) potenciál dimenziói (Oláh A. alapján):

A. Elsődleges értékelést módosító kognitív személyiségfaktorok

Optimizmus, tanult leleményesség, kontrollképesség, koherenciaézés, keményen helytálló / lelkiileg edzett személyiség, reményképesség, éntudatosság, énhatékonyság érzése, önelfogadás, forrás-monitorozó képesség, forrás-mobilizáló képesség, forrást teremtő képesség, emocionális érzékenység, emocionális kontroll, szociális forrást monitorozó képesség, szociális forrást mobilizáló képesség, szociális forrásteremtő képesség.

A coping potenciál dimenzióknak integrált rendszerét mint személyes ellenálló képességet és a megküzdés eredményességét biztosító rendszert értelmezhetjük.

B. Másodlagos értékelést módosító protektív faktorok

Azokat a személyes kompetenciákat integrálja, melyeknek 3 csoportját a táblázat mutatja be:

forrást kezelő kompetencia	önreguláció	szociális kompetencia
forrás monitorizálása	szinkronképesség	szociális forrás monitorizálása (empátia)
forrásmobilizáló képesség	kitartás	szociális forrást mobilizáló képesség
forrásteremtő képesség	érzelmi-feszültség kontroll	szociális forrást teremtő (kapcsolatépítés)

1. táblázat. A személyes kompetenciák

A tanulóba nem vésődik be automatikusan a kívánt viselkedés, nem egyirányú befolyásolási folyamatról van szó, hanem valódi interakcióról, az elvárások kölcsönös kiigazításáról. Minthogy a tanulók egy időben több különböző csoporthoz (osztály, család, barátok) tartoznak, a befolyásolási tényezők és elvárások is sokrétűek, amelyek egyes ele-

mei bizonyos körülmények között ellentmondásosak lehetnek (a szülők, a tanárok azt akarják, hogy a tanuló tanuljon, de az osztálytársak akkor értékelik, ha szembeszáll ezen elvárásokkal).

Ha a tanulási motivációt az iskolai követelményekhez való igazodásként értelmezzük, akkor alakulásában az iskolai feltételek annyiban jönnek számításba, amennyiben azok mint a tanulást irányító affektív, kognitív és effektív folyamatok a tanulót hatékonyan képesek befolyásolni.

Amennyiben a tanulási motivációt az egyén és a környezet interakciójában fejlődő tényezőként értelmezzük, érdemes megvizsgálnunk e faktorok egymásra hatásának mechanizmusát. Elemeznünk kell tehát a tanulók között fellelhető inter- és a tanulókon belül tapasztalható intra-individuális különbségeket és azok kialakulásában szereplő számottevő okokat. Ezen különbségek természetesen a környezettel folytatott intenzív interakciók hatására már a kora gyermekkortól alakulnak, változnak. Fontos ezen jegyek felismerésénél a tanárok diagnosztikai érzékenysége, a tanulók közötti individuális különbségek okainak, hatásmechanizmusainak felismerni tudása s pedagógiai jelentőségének belátása.

A pedagógiai diagnosztizáló munkát megkönnyítheti az irányított megfigyelés, a tanulók kikérdezése, az alkalmazott pedagógiai kísérlet, a szociometriai módszerek, pszichológiai tesztek, dokumentumelemzések, családlátogatás alkalmazása (Falus, 1993).

A tanuló maga alakítja ki saját motivációs struktúráját, az észlelt valamire tartósan, ami saját domináns motívumaival függ össze (Kozéki, 1990). A motivációs rendszer alakításában a gyermeket motiválással kell segíteni, e segítség hatékonysága, lehetősége viszont a személyiség már kialakult dinamikus struktúrájának függvénye.

A bonyolult komplexitásban működő hatótényezőket, így az egyéni tanulástörténet során szerzett kedvező vagy kedvezőtlen tapasztalatokat, a munkamagatartás és a teljesítménymotiváció kapcsolatát, a tanulók szociális igényei közötti különbségeket, attribúciókat, eltérő tanulási motívumokat, a tanulási orientációkat, stílusokat, technikákat, stratégiák különbségeit, az érzelmeket, érdeklődést, s a család általános szociokulturális befolyását egyaránt nyomon lehet követni.

A tanulói tulajdonságjegyek számbavétele azért fontos, mert csak ezek ismeretében tervezhető az adekvát korrekcióra, kompenzációra, orvoslásra is gondoló pedagógiai munka.

A kedvezőtlen elvárások megakadályozhatják az egyént, hogy erőfeszítéseket tegyen, így megfosztanak a siker esélyétől is. Az a meggyőződés, hogy nem leszünk sikeresek, alacsony motivációt és csökkent erőfeszítést alakít ki, amit tanult tehetetlenségnek nevezünk.

A tanulók különböző motiváltsággal jönnek az iskolába. Az egyének közötti különbségek nagyrészt a tanulási folyamatban szerzett előzetes tapasztalatok eredményének köszönhetőek. A gyermek egyéni élettörténetében jelentékeny különbségek vannak, melyek érintik a teljesítményre törekvő magatartást, de meghatározzák az ebből eredő ösztönzők erősségét.

Kedvezőek a gyermekkorban átélt tapasztalatok akkor, ha a gyermek eredményes tevékenység után szeretetet, elismerést kapott, kudarc esetén pedig feddés helyett segítséget nyújtott számára a környezete. Annak a tanulónak, akinek tevékenysége során zömmel sikerélménye volt, önbizalma egészségesen fejlődik, pozitív beállítottságot szerez az éppen aktuális tevékenységéhez. Ezt a viszonyulást egészséges motivációnak nevezzük. Amennyiben az egyénnek pozitív önértékelése van, jövőre orientált, mivel az ismételt átélt sikerek növelik a saját tevékenységébe vetett bizalmat, mindig nehezebb problémák és feladatok felé merészkedik, és mindig új lehetőséget lát arra, hogy erejét kipróbálja. A kedvező tanulási tapasztalat önbizalmat alakít ki, reális önbecsüléssel, elérhető közepesen nehéz célok kijelölésével, sikerorientációval, pozitív énkép kialakításával, egészséges önértékeléssel jellemezhető.

Ellenkező esetben a kedvezőtlen tanulási tapasztalat önbizalomhiányt, irreális (túl nehéz vagy túl könnyű feladatok választása) célok kitűzését, kudarckerülést, negatív énképet, szorongást, megzavart önértékelést okoz. A kora gyermekkorban szerzett túl sok csalódás következtében a gyermekben megzavart önértékelés alakulhat ki. Míg a pozitív önértékeléssel rendelkezők mindig új teljesítménycélokat tűznek ki maguknak, melyek elérésére éppen úgy esélyük van, mint a kudarcra (50 százalék a sikervalószínűség), addig a sikertelenségtől félőknek különlegesen alacsony vagy – kompenzációképpen – elérhetetlenül magas szinten vannak a céljaik, ábrándokba menekülnek, félreismerve önmagukat és a lehetőségeiket.

Az egészséges motiváció képezi a tanulók mentális egészségének magját, mely a tanulás szeretetét és a belső motívumok meglétét jelenti. Ezzel szemben a kedvezőtlen tanulástörténet magas rizikófaktorral küszködő egyéneket alakít ki (*Whisler, 1991*).

A tanulói lemondás, rezignáció, depresszió sem nem egyéni karaktervonalas, sem nem végzetserű tény, sokkal inkább a tanítási folyamat eredménye. Az egyén iskolai kudarcait nem tekinthetjük véglegesnek, azok befolyásolhatók a tanárok bátorító magatartásával, a tanulók más területen megmutatkozó erősségeinek következetes értékelésével, a tanulók önbecsülésének fokozásával (*Liery és Fenouillet, 1996*).

Vizsgálati eredmények igazolják, hogy a tanárok többsége feladatának tekinti a diákok lelki egészségével való foglalkozást, de egyidejűleg ezt sokan tehernek érzi, különösen olyan osztályokban, ahol a diákok nagyobb nehézséggel küzdöttek ezen a téren (*Roesser és Midgley, 1999*).

Összegzés

A tanulás és a motiváció kapcsolat összefüggését a legfrissebb kutatási eredményekre támaszkodva kívántuk áttekinteni. Rávilágítottunk arra a fontos tényre, hogy a tanulás és motiváció egymást feltételező, egymást erősítő fogalmak. Ebből következően az önszabályozott tanulás csak a motívumok önszabályozásán keresztül érhető el és fordítva. A tanulás elemzésekor hangsúlyoztuk a kognitív és nem kognitív aspektusok szoros együttes szemléletének fontosságát s egyidejűleg az akarati tényezők szerepét s a hatékony megküzdési stratégia jelentőségét.

Végezetül az önszabályozás kialakításának folyamatát erősen befolyásoló tanulói személyiségtényezők számbavételére, átgondolására került sor, nézetünk szerint ugyanis ezen aspektusok ismerete jelentős mértékben befolyásolhatja a pedagógiai teendők sikeres operacionalizációját.

Irodalom

- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated Learning: A New Concept Embraced by Researchers, Policy Makers, Educators, Teachers and Students. *Learning and Instruction*, 2. 1961. 186.
- Boekaerts, M. – Otten, R. (1993): Handlungskontrolle und Lernanstrengung im Schulunterricht. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 2–3. 7. 109–116.
- Bron, J. S. – Bransford, J. D. – Ferrara, R. A. – Campione, J. C. (1983): Learning, remembering and understanding. *Advances in Instructional Psychology*, 1. 77–165.
- Jarvela, S. – Niemivirta, M. (1999): The changes in learning theory and the topicality of the recent research on motivation. *Research Dialogue in Learning and Instruction*, 57–65.
- Kuhl, J. (1984): Volitional aspects of achievement motivation and learned helplessness: Toward a comprehensive theory of action control. *Progress in Experimental Personality Research*, 13. 100–164.
- Oláh A. (1996): *A megküzdés személyiségtényezői*. Kandidátusi értekezés. ELTE BTK.
- McCombs, B. L. – Whisler, J. S. (1989): The role of affective variables in autonomous learning. *Educational Review*, 3. 1–29.
- Printich, P. R. – Garcia, T. (1993): Individual differences in students motivation and self-regulated learning. *Pädagogische Psychologist*, 29. 137–148.

- Printich, P. R. – Garcia, T. de Groot (1994): Motivational an selfregulated learning componets of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82. 33–40.
- Privat, R. S. (1998): Current Self-regulation view of learning and motivation viewed through a Deweyan lens. *American Educational Research Journal*, 35. 2. 199–224.
- Rheinberg, F. – Donkoff, D. (1993): Lernmotivation und Lernaktivität. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 7. 117–123.
- Ridley, D. S. (1991): Reflective Self-Awerennes: A Basic Motivational Process. *The Journal of Experimental Education*, 60. 1. 31–48.
- Réthy Endréné (1998): Az oktatás folyamata. In: Falus I. (szerk.): *Didaktika*. Nemzeti Tankönyvkiadó.
- Réthy Endréné (1999): Motiváció: felfogások, elképzelések, hitek. *Iskolakultúra*, 9. 56–59.
- Whisler, I. S. (1991): The Impact of Theacher Relationships and Interactions on Self-Development and Motivation. *Journal of Experimental Education*, 60. 10. 17–24.



Az Iskolakultúra könyveiből

A tizenkilencedik század gyermekfelfogása

A tizenkilencedik század elején Európa nyugati régiójában jelentős társadalmi változások zajlottak le. A francia forradalom hagyományos értékek egész sorát zúzta szét, majd újakat teremtett; az ipari forradalom és a vele párhuzamosan lezajló urbanizáció emberek tömegeinek életét alakította át gyökeresen. A változás az emberek gondolkodásmódjára is rányomta bélyegét. Politikai diskurzusokban és társadalomfilozófiai értekezésekben gyakran esett szó olyan egymást feltételező ellentétpárokról, mint a nyilvánosság és a magánélet, az állam és a civil társadalom, illetve a közösség és az egyén. Egyre többen írtak elragadtatott hangon a családról mint végső menedékről. Az élet mindennapos megpróbáltatásai közepette az emberek számára mind fontosabbá vált a világ zaját kirekesztő bensőséges családi élet nyugalma, az otthon melege. Új érték formálódott: a magánszféra sérthetetlensége, intimitása.

A nyilvánosság és a magánélet kettősségéről folytatott polémia elsősorban az angol-szász filozófiában jelenik meg, de hatása messze kisugárzott. A témával – többek között – Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1770–1831) is foglalkozott ‚A jogfilozófia alapjai‘ (‚Grundlinien der Philosophie des Rechtes‘) című értekezésében. Itt a családot úgy mutatja be, mint a civil társadalom talpkövéjét, amely garantálja a természetes morál érvényesülését. A család a monogám házasságra épül, amelyet kölcsönös egyetértésben kötnek. E keretek között mindenféle szenvedély csupán másodlagos – sőt esetenként veszélyes – lehet; a legjobb az, ha a személyes vonzalom kialakulása követi a házasságkötést, és nem fordítva. A család tehát egy olyan társadalmi képződmény, amelyet erős materiális és racionális kötelek tartanak egyben. Morális kategória, tagjai számára önmagában is feltétlen tisztelet tárgya. Összességében, „holisztikus egészként” többet nyom a latban, mint tagjai együttvéve.

A család feje az apa, akinek tekintélye – akárcsak a római jogban – megkérdőjelezhetetlen. A külvilágban vívott harcai és állhatatos munkája révén olyan erkölcsi tőkére tesz szert, amely miatt feltétlen számíthat a családtagok tiszteletére. Az anya elmélyült vallásos érzülete a család összetartó erejét fokozza. Hegel a gyerekekre úgy tekint, mint olyan családtagokra, akikkel szemben a családfőnek alapvető kötelezettségei vannak: elsősorban az, hogy önálló és szabad individuummá nevelje őket (Hegel, 1928).

Az a családon belüli szereposztás, amelyet Hegel leír, jól reprezentálja a tizenkilencedik század polgári köreinek felfogását. Az apa szerepe meghatározó maradt a családon belül annak ellenére, hogy a francia forradalom törvényei jelentős mértékben korlátozták korábbi teljhatalmát. (Megszüntették az apa rendelkezési jogát nagykorú gyermekei fölött, az örökségből való kitagadás atyai jogát stb.) A továbbélő apai hatalomra jellemző, hogy Franciaországban például 1896-ig kötelező volt az atyai beleegyezés a huszonöt év alatti fiúk vagy lányok házasságához. Ugyanígy érintetlen maradt az a jog, amely alapján az apák „alapos indokok fennállása esetén” a bíróságtól kérhették gyermekeik bebörtönzését. Az elzárás tizenhat éves korig egy hónapig terjedhetett, tizenhat éves kor és a

gyermek nagykorúsága között pedig akár fél év is lehetett. Azok a gyerekek, akiket az apai indítvány alapján vettek őrizetbe, hasonló elbánásban részesültek, mint a gonosztevők (Perrot, 1999).

Politikai jogokkal, a nyilvános életben való részvétel lehetőségével a tizenkilencedik században csak a férfiak rendelkeztek. A nők fő tevékenységi köre továbbra is a családon belül maradt, legfontosabb feladatuk az otthon harmóniájának megteremtése volt. De itt sem dönthettek önállóan. A háztartásra elköltött pénzről férjüknek el kellett számolniuk, és más anyagi természetű ügyekben is kiszolgáltattak voltak.

Bizonyos körökben a nők gazdasági természetű háttérbe szorítása a század folyamán csak fokozódott. Polgári családoknál korábban még gyakran előfordult, hogy asszonyok kereskedő vagy kézműves férjeik mellett részt vállalhattak az üzlet vezetésében úgy, hogy könyvelést vezettek, titkárnői, eladói szerepet tölthettek be stb. A munkahely azonban a század folyamán fokozatosan eltávolodott az otthontól, a műhelyek, manufaktúrák, boltok többnyire már nem a lakóépületben vagy annak közelében kaptak helyet. Ez a folyamat a polgárosodással párhuzamosan zajlott le. Az egyre tehetősebb gyárüzem-tulajdonosok például már nem viselték el az iparnegyedek szennyét, a füstöt, amelyet saját gyáruk bocsátott ki. Így inkább a belvárosban béreltek lakást, vagy az új lakónegyedekben építettek villát családjuknak. Az otthon és a munkahely így fokozatosan elvált egymástól, a „privátszféra” elkülönült, s a nők szerepe – a korábbiaknál is jobban – korlátozódott, feladatuk a családi fészek nyugalmának, harmóniájának biztosítása lett.



1. ábra. „Az otthonnak nincs párja” – Richard Doyle karikatúrája a Punch című londoni lapban, 1849

Akár luxusvillában élt a család, akár szerény bérlakásban, az életvitel hasonló puritánus erkölcsi elveken nyugodott. A háziasszony dolga – a gyermekek nevelésén túl – a hétköznapi munkamenetének precíz megszervezése volt. Ő felügyelte a cselédeket, kínos gonddal felügyelt a bevásárlásokra, hiszen neki is el kellett számolnia „urának”. Állandóan ügyelnie kellett a rendre, tisztaságra, a gondos időbeosztásra. Ha nagy ritkán nem akadt dolga, akkor kézimunkával, esetleg olvasással töltötte az idejét.

Felértékelődött az anyaság: polgárcsaládokban a gyermek száma a 19–20. század fordulójáig emelkedő tendenciát mutatott. (Európa lakosainak száma 1850-ben 265 millió fő, a századfordulóra pedig elérte a 400 millió főt.)

Az alfabetizáció terjedésével Európában egyre több nő tanult meg olvasni. Sokan közülük gyermeküket is maguk tanították. A szűkre szabott szabadidő kedvelt foglalatosságai közé tartozott a regények és az egyre nagyobb számban megjelenő újságok, társasági lapok olvasása. Ezek a folyóiratok gyakran tudósítottak a „magasabb körök” életének hétköznapijairól, így azután lelke mélyén a legtöbb háziasszony az arisztokrácia életmódjának utánzására vágyott.

A nagypolgári lakások belső tereinek kialakításában az igények egy sajátos elegye tükröződött: megtalálható volt bennük a funkcionális ésszerűsésre törekvés, a komfort és kényelem iránti vágy, valamint az arisztokrácia fényűzése utáni sóvárgás. A tehetős polgárcsaládok otthonain belül jól kirajzolódtak az egyes családtagok „felségterületeinek” körvonalai. A legtöbb teret az apa birtokolta. Egyes szobák csak az ő rendelkezésére álltak, mint például a biliárd-, a dohányzó-, a könyvtár- és a dolgozószoba. (A dolgozószobát a nők akkor sem használhatták, ha önálló keresőként ők maguk is értelmiségi munkát végeztek.) A szalonban a férfiaké volt a központi hely, míg az asszonyok a szoba szélére húzódtak. Az ebédlőben az asztalfőn az apa ült, az ételből ő vett először. A hitvesi hálószoba gyerekek előtt zárt terület maradt, ide csak különleges alkalmakkor léphettek be. E titkokkal övezett hely intimitása jól jelképezi azt az igényt, amely a tizenkilencedik században a magánszféra sérthetetlensége iránt fogalmazódott meg. (Ilyesfajta elkülönülés a korábbi évszázadokban természetellenesnek tűnt volna.)

Egyes szerzők éppen a szülők intimitás-igényének fokozódásával magyarázzák azt a jelenséget, hogy a polgári lakásokban egy új helyiség jelent meg a század folyamán: a gyermekszoba (Peikert, 1982). A szexualitás tabuvá válása megkövetelte a gyerekek elávolítását a hitvesi ágytól.

A tizenkilencedik század elejének biedermeier stílusa rányomta bélyegét e szoba bútorzatára is. A következő képen egy ilyen idealizált gyermekszobát látunk:



2. ábra. Bürkner: Gyermekbútorok, 1868

A kor művészei gyakran idealizálták a valóságot. Az édeskés, biedermeier stílus egyébként is rózsaszín szemüvegen keresztül láttatta a világot, ennek megfelelően eszményítette a polgári családok életének színtereit is. A realitáshoz hozzátartozik, hogy a gyerekszoba az egész század folyamán gyakran a célnak egyáltalán nem megfelelő hatalmas hodály vagy éppen szűk kamrácska volt. Többnyire a cselédszoba és a konyha közelében helyezkedett el és ablaka az udvarra nyílt. Így nem csoda, ha a gyerekek sokszor megváltásnak érezték, ha kiszabadulhattak innen és a délutánt édesanyjukkal tölthették a szalonban.

Az azonban kétségtelen tény, hogy a század vége felé a tehetősebb polgárcsaládok már egyre igényesebben rendezhették be gyermekeik szobáját. A bútorok is sokat fejlődtek:

kifejlesztették a sajátos gyermeki szükségletekhez igazodó berendezési tárgyakat. Példa erre a gyermekágy, amely a tizenkilencedik század közepének találmánya. Miután a gyermek a bölcsőt kinötte, és a felnőtt ágy még túlságosan nagy volt számára, állítható magasságú rácsokkal ellátott kiságyba fektették. A gyerekek általában iskolás korukig aludtak ilyen rácsos ágyban.

Általában elmondható, hogy a század folyamán folytatódik a 18. században már megfigyelhető folyamat, amelyet röviden a „gyermekvilág” kialakulásának nevezhetünk. Egyre jobban körvonalazódnak a gyermeki lét terei, idődimenziói és tevékenységi formái. Megszületik a játékipar, gyermekbútorok készülnek, kialakul a kifejezetten gyermekeknek szánt irodalom. (Példa lehet ez utóbbira a korábban elsősorban felnőtt közönségnek szánt klasszikus mesék gyermekek számára készített, erkölcsi tanulságot hordozó, nevelő célnak sem nélkülöző változatainak megjelenése a *Grimm*-testvérek munkássága nyomán.)

A gyermeklét új elemei

Az új gyermekbútorok születése is jelzi a gyermek szerepének egyre hangsúlyosabb felértékelődését a tizenkilencedik században. A kicsik egyre inkább a család középpontjába kerültek. Nemcsak a velük kapcsolatos szülői érzelmek intenzitása fokozódott, hanem egyre inkább úgy tekintettek rájuk, mint a család egzisztenciális létének zálogára, a jövő biztosítékára. A gyermek – főként a fiúgyermek – mint a család folytonosságának letéteményese azt a képzetet keltette a szülőknél, hogy hatalmuk van az idő, az elmúlás fölött. *Stendhal* rezignáltan ezt írta apjáról: „Nem emberként szeretett engem, hanem csak mint fiát, mint a családi név örökösét” (idézi: *Perrot*, 1999).

Ernest Legouvé (1807–1903), több sikeres színpadi mű szerzője és egyben a francia akadémia tagja 1867-ben így írt az új gyerekfelfogásról: „Gyermekek urak! Vagyis más szavakkal gyenge lények, kiket erősíteni kell gyöngéd és férfias neveléssel egyaránt, mely óv és edz; fejledező jellemek, melyeket tanulmányozni kell ama folytonos és előrelátó gondoskodással, mely a rossz orvoslását a rossz elfojtásában keresi; alig jelentkező értelmi tehetségek, melyek az anya és a tanító kettős befolyása alatt fokozottan fejlenek; kezdő iskolások, kik tanítványokká fejlenek, a nélkül, hogy megszűnnének a család gyermekei lenni és az iskolai életben is megőrzik a családi élet benyomásait; serdülő ifjak, kiket a jövő zálogának tartunk és mindenekelőtt önkormányzatra szoktatunk; fiatal barátok, kiket óvatos bizalommal a család minden ügyébe beavatunk; érett ifjak, kiket maguk az atyák készítenek elő, hogy sikeresebb, fokozottabb munkálkodással lépjenek helyünkbe: végre röviden összefoglalva gyermek urak, vagyis más szavakkal halhatatlan és szabad lények!” (*Legouvé*, 1878)

A gyerekekbe való érzelmi és anyagi „befektetés” tárgya abban a korban még nem elsősorban a gyerek mint önértékkel rendelkező egyéniség volt, hanem a társadalmi elvárás, a szerepeknek való megfelelés igénye. A gyermek ugyanis nemcsak a családhoz tartozott, hanem tágabb közösségekhez is, mint például a nemzet. Úgy tekintettek rá, mint a jövő polgárára, katonájára, akinek kötelességei lesznek nemzetével szemben. Egyre többen kíséreltek meg beavatkozni a családok életébe – főleg ha a családban nagy volt a szegénység –, miközben a gyerek érdekét hangoztatták. Politikusok, filantróp gondolkodású népnevelők, orvosok akarták a gyermekeket megóvni, nevelni és fegyelemre szoktatni, s ha kell, kiemelni a családból (*Perrott*, 1999).

A pedagógiában elméletek egész sora születik a társadalom szempontjából hasznos állampolgárrá nevelés módozatairól, s ezek a teóriák az iskolák hétköznapi életében is nyomot hagytak. Az iskolára egyre többen úgy tekintettek, mint a beilleszkedésre és önálló életvezetésre képes emberek nevelésének színterére.

Ennek az elvárásnak a fonákságait ábrázolja egy korabeli német festő, *Oskar Pletsch*. A képen látható iskola kapuján kész „férfiak” (zsebre dugott kezű, felnőttes, rezignált

arckifejzésű fiúk) és kész „gazdasszonyok” (köténybe és kendőbe öltöztetett lányok) lépnek ki, akiknek nevelése-képzése már befejeződött. Semmi gyermekies vonás nincs ezeken az alakokon. Felnőttek ők, akik készen állnak az élet megpróbáltatásaira:



3. Oskar Pletsch: Nevelőintézet, 1858

A 19. századi gyermek fő feladata tehát a társadalomba való, lehetőleg zökkenőmentes beilleszkedés volt. A család érzelmeket és anyagiakat „fektetett be” a gyerekekbe, s nekik – iskolai előmenetelben, életpálya választásában – teljesíteniük kellett az elvárásokat. Ha a szülők ambícióinak, elvárásainak való megfelelés nem sikerült maradéktalanul, a kimondott és kimondatlan szemrehányások nem maradtak el. Példaként Stendhal és *Baudelaire* gyermekkorát említhetjük: mindketten „rossz fiúnak” érezték magukat, s ezért hétköznapijakra a büntudat nyomta rá bélyegét.

A század gyermekkel kapcsolatos attitűdjére sajátos kettősség, ambivalencia jellemző. A kisgyermek jóval több figyelemben részesült, mint korábban, de a serdülők már egyre inkább a meg nem értés és gyanakvás falába ütköztek. A pubertást – akárcsak *Rousseau* – kritikus szakasznak tekintették orvosok, pedagógusok és szülők egyaránt. Doktori értekezések tucatjai születtek 1780 és 1840 között a serdülő fiúk és lányok „rossz szokásainak” gyógymódjáról. Az ifjúkort a közfelfogás egyre inkább egy olyan életszakasznak tekintette, amely potenciális veszélyeket rejt nem csak az egyénre, hanem a társadalomra is. A „fekete pedagógia” – melynek kissé bővebb bemutatására még visszatérünk – is ebben a korszakban gyökerezik: a nevelési tanácsadó irodalom új vezérmotívuma lesz a viselkedési hibák megfélemlítéssel, elrettentéssel történő „gyógyítása”.

Az anyaság új dimenziói

A bizalmatlanság és gyanakvás tehát az idősebb gyermekek vélt „eltévelyedéseinek” szült, a kicsik helyzete sokat javult a század folyamán. Ennek előzménye az, hogy az anyaság a 18. század végétől kezdődően fokozatosan új értelmet nyert, új tartalommal telítődött. A mentalitás átformalódása elsősorban annak köszönhető, hogy megérett a gyermekneveléssel foglalkozó filozófusok (elsősorban *Rousseau*), pedagógiai szakírók és gyakorló pedagógusok (mint például *Pestalozzi*), valamint az orvos-szerzők munkájának gyümölcse: újrafogalmazódott az anyaiideál.

Az „új anya” szerepe már a szülés előtt elkezdődött. Testmozgással és higiéniai szabályok betartásával tudatosan készülődött gyermeke fogadására. Étrendjében is „Jean-Jacques tanácsaira” hallgatott: kerülte a nehezen emészthető táplálékot, helyette egyre több zöldséget és gyümölcsöt fogyasztott.

Érdekes különbség figyelhető meg Anglia és Franciaország szokásai között a tizenkilencedik századi szülések gyakorlatát illetően. Míg Angliában a gyermek világrajövetelének aktusát továbbra is a titok homálya fedte, a franciák sokkal nyitottabbak voltak ebben a kérdésben. Az asszonyok otthon hozták világra gyermekeiket, a kórházban csak az igen szegények vagy a leányanyák szültek. (A kórházi szülés iránti elutasító attitűd csak a két világháború között változik meg.) A mindenórás asszonyhoz egyre több helyen hívtak orvost a bábaasszony helyett. Az eseményeket az apák is egyre nagyobb érdeklődéssel követték, de a szülőszoba ajtaját – amely szerepet az esetek többségében a hálószoba töltötte be – nem léphették át.

Egy francia szerző, *Gustav Droz* „Monsieur, Madame et Bébé” (1866) című, nagy sikert aratott könyvében finom humorral így ír az otthoni szülés korabeli körülményeiről: „A fiatalasszony az ágyon egyre hangosabban jajgat – »doktor úr, mon dieu, doktor úr«, a férjnek a hideg futkos a hátán, és biztosra veszi, hogy valami végzetes dolog történik, a jó doktor higgadtan mosolyog, köntöst és papucsot kér kölcsön, hogy kellemesebbé tegye a hosszú éjszakát. A fiatalasszony édesanyja könnyeivel küszködik, s közben így szól: »Bátorság, kedvesem, fizetnünk kell a boldogságunkért« –, a dajka merev végtagokkal bóbiskol az előszobában a babának előkészített kiságy mellett, két vénkisasszony nagynéni a szalonban üldögél, egyikük Voltaire-t olvas, a másik a rózsafüzért morzsolja, és időnként fojtott hangon megjegyzik: »Szörnyű«. Egy vérfagyasztó sikolyt követően az orvos tréfálkozik: »A kislány fél óra múlva megérkezik«. A férjet ez szinte még feleségre fájdalmainál is jobban felzaklatja. »Ne tréfáljon velem, doktor úr« – könyörög. – »Ön is jól tudja, hogy fiú lesz.«” (*Robertson*, 1998.)

Az „új édesanya” a szülést követően pedig – szakítva a múlttal – nem adja dajkához, hanem saját maga szoptatja gyermekét. Az új divat francia földön már a 18. század végén kezdődött, és polgári körökben egyre jobban elterjedt (*Badinter*, 1999). Az arisztokrata dámák többsége viszont csak vonakodva vállalta az új szerepet, így furcsa mód a század végére francia főúri körökben ismét reneszánszukat élték a szoptató dajkák. Nem így Angliában, illetve Amerikában, ahol ekkorra már szinte teljesen eltűnt ez a gyakorlat.

Rousseau, aki még hevesen tiltakozott a szoros pólyázás ősi gyakorlata ellen, elégtellessel nyugtázhatta volna, hogy a tizenkilencedik század anyái már egyre ritkábban folyámodtak a „pólya zsarnokságához”. Bár az is igaz, hogy ezen a téren országonként jelentős eltérések tapasztalhatók. A német és az olasz csecsemőket például még a század második felében is szorosan pólyázták. A szoros pólyázás elhagyásának ténye önmagában is forradalmi változást idézett elő az anya-gyermek kapcsolat minőségében. A pólyától megszabadított csecsemő ugyanis jóval szorosabb fizikai kapcsolatot tudott kialakítani anyjával, mint a bepólyázott.

Az új korszak anyái már aggódó szeretettel figyelik gyermekeik testi-lelki fejlődését, baj esetén egyre többen fordulnak orvoshoz. A kisebb-nagyobb gyermekbetegségek komoly nyugtalanságra adnak okot. A szülők ekkor már nem rejtik véka alá félelmeiket, leveleikben, naplójukban gyakran adnak hangot aggodalmuknak. A gyermek halálát igazi tragédiaként élik át.

A gondolkodásmód átfarmálódása természetesen nem egyforma intenzitással zajlott le, társadalmi rétegenként és országonként jelentős fáziseltolódásokat tapasztalhatunk. Az alsóbb társadalmi osztályokban az új szemléletmód csak megkésve tört magának utat. A helyzet meglehetősen ellentmondásos volt: az új gyerekszemlélet ellenére a dajkához adott és kített csecsemők száma rekordokat döntött. Ezek azonban többségükben a városi szegények tömegeiből kerültek ki.

Annak ellenére, hogy a gyermekhalandóság a század folyamán csökkent, a csecsemőhalandóság – főleg az alsóbb osztályokban – meglehetősen magas maradt. Berlinben például 1811 és 1820 között az élve született gyermekek 16,9 százaléka halt meg egyéves kora előtt (*Peikert*, 1982). A francia adatok is kísértetiesen hasonlóak: az 1850-es években az ugyanilyen életkorú gyerekek halandósága még szintén 16 százalék fölött van (*Badinter*, 1999). A mortalitás nagysága általában mindenütt szorosan összefüggött a szülők társadalmi helyzetével.

A csecsemőhalandósággal kapcsolatban megdöbbentő összefüggésekre mutatott rá Arthur Imhof. A himlőoltást 1800-ban vezették be Angliában, s utána hamarosan elterjedt a kontinensen is. Berlinben 1801-ben alkalmazták először, s utána meredeken zuhant az ebben a betegségben elhunyt csecsemők száma. A halandóság azonban kiszáradt ismét a magasba szökött. Ennek oka az, hogy az a gyermek, aki az oltás révén megmenekült a himlőtől, később más betegségek (például súlyos hasmenéses állapotot előidéző gyomor-bélrendszeri fertőzések) áldozatául esett. A rövid lefolyású, gyorsan ölő kór helyére tehát ugyanolyan halálos kimenetelű, de hosszabb ideig tartó, tehát több szenvedést-gyötrelmet okozó betegségek léptek. Így már érthető, hogy azok a szülők, akik gyermekük elvesztése miatt érzett bánatukat azzal enyhítették, hogy benne Isten akarata megnyilvánulását látták, miért tiltakoztak olyan hevesen a himlőoltás ellen (*Imhof*, 1992).

Apák új szerepben

A korszakkal foglalkozó szerzők általában egyetértenek abban, hogy a férfiak szerepe egyre dominánsabbá vált a tizenkilencedik század folyamán. Ennek a jelenségnek első-sorban társadalmi okai voltak: a polgári társadalmakban fokozatosan kikristályosodtak az alá-fölrendeltségi viszonyok. A változások általában károsan befolyásolták az apa családi nevelő szerepének alakulását: a korábbi familiáris kapcsolatok ismét formálissá váltak, a dolgozó apa egyre jobban elszigetelődött gyermekeitől, akikkel jószerivel csak az ünnepnapokon foglalkozhatott. Így azután a gyerekek számára egyre inkább az anya testesítette meg a melegséget, gondoskodást, felszabadult vidámságot és szeretetet, míg az apa alakja a védelem, a szigor és a rend fogalmával forrott össze (*Fertig*, 1984).

Mégis van arra mutató jel, hogy – az „új anyák” mintájára – a században bizonyos társadalmi körökben megjelentek az „új apák” is. Azt már láttuk, hogy Rousseau hatására a 18–19. század fordulóján egyre több édesapa vett részt gyermekei nevelésében. *William Cobbett* angol publicista kétségtelenül az „új apa” típusának egyik legelső képviselője volt: „Hány napot, hány órát töltöttem csecsemővel a karomon!” – írja 1830-ban. „Ha otthon voltam és kisgyermekem volt nálunk, az időmet elsősorban a toll és a csecsemő között osztottam meg. Százszor és százszor ettettem és fektettem a gyerekeket, pedig ott voltak a szolgálók, hogy elvégezzék a munkát.” (*Cobbett*, 1926)

A gyermekével szívesen foglalkozó, vele korán érzelmi kapcsolatot kiépítő édesapa alakja látható *Peter Cornelius* (1783–1867) képén (4. ábra) is.

A már fentebb idézett *Ludwig Fertig* véleménye szerint a kifinomult és gyöngéd apák ideje a 19. század folyamán egyre inkább leáldozott, s átadták helyüket a távolságtartó, tekintélyt parancsoló atyáknak (*Fertig*, 1984). E sommás véleménnyel vitatkozva most olyan forrásokat mutatunk be, amelyek azt igazolják, hogy a gyermekének nevelését szíven viselő apa figurája több helyütt megjelenik a tizenkilencedik század pedagógiai irodalmában.

Jelen esetben egy kis kitérő erejéig egy sajátos új műfajt veszünk szemügyre: a kisgyermeket otthon, a családi ház falai között nevelő, tanító édesapák – többnyire fiktív – naplóját. Telitalálat ez a műfaj, üdítő színfolt a nevelés hétköznapi gondjainak megoldásához receptet osztogató magabiztos szerzők írásainak tömegében. E fiktív naplók szerzőinek köre változatos: találunk közöttük ismert és sikeres színpadi szerzőt éppúgy, mint

neveléstudós egyetemi tanárt. Az előbbire példa az előzőekben már citált *Ernest Legouvé* (1807–1903) francia író, akadémikus, az utóbbira pedig a kolozsvári egyetem első pedagógus-professzora, *Felméri Lajos* (1840–1894). Mindketten saját koruk ismert és elismert szerzői, akik azonban különböző területek felől közelítettek a nevelésről szóló észsé műfaja felé.



4. Peter Cornelius: Karl Ferdinand Keller és fia, Georg Leonhard, 1800 körül

Ernest Legouvé korának sikeres színpadi szerzője volt, akinek több darabja magyar színpadokon is jelentős sikert aratott (például *Adrienne Lecouvreur*, *Nők harca*, *Tündérújjak* és az *Eugène Labiche*-sal közösen írt *Tücsök a hangyáknál*). A színház mellett élénken foglalkoztatták kora társadalmának aktuális problémái is. A *Collège de France* falai között 1948 tavaszán hetente százak és százak hallgatták előadásorozatát, amelyet a nők történelmi szerepéről, társadalmi helyzetéről és jogairól tartott.

A nők művelődéstörténetével foglalkozó előadásai nyomán több könyvet írt, ezek közül *Histoire morale des femmes* (1849) magyarul is megjelent *Feleki József* fordításában (*A nők erkölcsi története*). Hasonlóan nagy sikert aratott későbbi műve, amely *La femme en France au XIX. siècle* (*A nő szerepe a 19. századi Franciaországban*) címen jelent meg 1864-ben. Legouvé ekkor már nemcsak híres színpadi szerző, hanem sokak által tisztelt társadalomtudós. Sorra jelennek meg kötetek, amelyekben már egyre többet foglalkozik a családi nevelés kérdéseivel. Így például is a *La science de la famille*, valamint a *Messieurs les enfants* című írásaiban kora családi életének hiteles és árnyalt képét nyújtja. Ezután következik *Atya és fiú a tizenkilencedik században* (eredeti címe: *Lés péres et les enfants au XIXe siècle*. Paris, Hetsel, 1867), melynek fordítója szintén Feleki József, és a Franklin Társulat gondozásában jelent meg 1878-ban. Ugyancsak ő ültette át magyarra Legouvé egy nevelési témával foglalkozó esszéjét, amely *Leányaink és fiaink* címen jelent meg magyarul 1885-ben.

A *Lés péres et les enfants* tehát fiktív napló, egy apa naplója gyermeke nevelésének hétköznapjairól. Legouvé így fogalmazza meg vizsgálódása tárgyát: „Egy lelket választottam színterül eszmém kifejtésére, egy atyai lelket örömeivel, zavarával, ijedelmeivel; oldala mellett egy másik lélek, a gyermeké, tudatlanságával kíváncsiságával.” (*Legouvé*, 1878) S az általa bemutatott érzékeny lelkű apa fogékony a nevelés kérdéseire iránt: időt szakít fia nevelésére és tanítására, s mindeközben maga is változik, fejlődik.

A Legouvé által ábrázolt édesapa maga viszi el fiát az emberek közé is, lehetőséget teremtvé számára az emberi jellemvonások megfigyelés e, erkölcsre vonatkozó kérdések megfogalmazására. S az erkölcsöt érintő kérdésekben – ez is új jelenség a nevelés történetében – az apa a gyermek igazságérzetére, romlatlan, érintetlen ösztönére hagyatkozik: „Semmi sem hozza őket zavarba, semmi sem tántorítja meg” – írja a gyermekekről. „Tiszta lelkük, melyet az emberekkel és a tárgyakkal való érintkezése zománcától még meg nem fosztott; mely elıtt alkalmazkodás, alku és elıvigyázat még ismeretlen, sajátosság érzékkel bír az igazság iránt és abban hajthatatlan...” (Legouvé, 1878)

Meghitt kedélyességet fejeznek ki a gyerek házi oktatását-tanítását ábrázoló fejezetek. Nemcsak a tanítás, az ismeretszerzésben való vezetés Legouvé által alkalmazott módszereit ismerhetjük meg ezeken a lapokon, hanem ennél sokkal tıbbet: azt a finom esetvonásokkal ábrázolt szenvedélyes érdeklődést, amellyel az apa gyermeke fejlődését nyomon követi, és azokat az alaposan átgondolt erıfeszítéseket, melyekkel ezt a fejlődést segíteni igyekszik.

Legouvé gyermekközpontú felfogása, nevelésrıl megfogalmazott újszerű gondolatai Magyarországon meglepően erıteljes visszhangra találtak. Pedagógiai folyóiratokban egyre-másra jelentek meg olyan esszék, amelyek ráirányították a figyelmet a gyerek egyéniségére, az „újfajta” nevelés elınyeire s mindemellett a lehetséges veszélyekre.

Elterjedt egy sajátos műfaj: olyan írások jelentek meg a neveléssel foglalkozó újságokban, amelyben a szerzık nem eredeti gondolatokat fejtenek ki, hanem külföldön divatos szerzık tárcáinak „utánérzéseit”, parafrázisát adták. Tıbb ilyen „Legouvé nyomán” aláírással megjelent cikk látott napvilágot például *Heged us István* tollából.

Az egyik rıvid írás a *Család és Iskola* című kolozsvári pedagógiai folyóirat hasábjain jelent meg, az alábbi különös címmel: ‚Menj, nincs idım’. A rıvid tárca voltaképpen a francia szerzı ‚Atya és fi a a tizenkilencedik században’ című könyve egyik fejezetének parafrázisa (*Heged us*, 1875). Benne egy olyan apa önmagára eszmélésérıl olvashattak a korabeli szülők, aki kérdezősködő gyermekét korábban a címben szereplő szavakkal utasította el. A pálfordulás nyomán az apa hirtelen rádöbben, milyen fontos szerepet tölt be fia életében: ‚Az atya egészen új dolgot érzett. Érezte, hogy ő nevelő. Érezte, hogy neki nem el utasítani, de felelnie kell. Neki le kell ereszkednie a gyermek lelki világához, neki vele foglalkoznia, vele játszania kell. Gyermekké kell válnia, hogy megértse azt a kinzó szót, melyben a gyermeki lény legősintébben nyilatkozik: Miért?’ (*Heged us*, 1875). A nevelő-tanító szerepet hirtelen magára vállaló apa ezek után maga is tanul: készül, hogy fiát taníthassa. Ezek a tanórak voltaképpen játékos utazások: kirándulások a szobában – így ismertette meg olyan hétköznapi használati tárgyak elıállításának és felhasználásának módozatait, mint például a kandalló vagy az ablaküveg.

A gyermek iránti attitűd változásának nyilvánvaló jeleit viseli magán Heged us István egy másik tárcája is, amelyet 1877-ben jelentetett meg ugyancsak a *Család és Iskola* hasábjain. Ez az újabb Legouvé-parafrázis a szülői gyöngédség és a tekintély kapcsolatát vizsgálja, s benne a szerzı megfogalmazza az új nevelői stílus egyik lényeges vonását: ‚Bizonyára könnyebb volt hajdan atyának lenni, mint manapság ... Ma alkotmányos apák vagyunk, még pedig azon súlyosbító körülménnyel, hogy nincsenek felelős miniszterink. Minden tettünket, minden szavunkat meglatolják, mint valami budget-tételeket...’ (*Heged us*, 1877.). Szemléletes szembeállítás az a ‚régı” és az ‚új”, a mélyen gyökerező ‚autokratikus” és a kialakulóban levő ‚demokratikus” apai nevelési stílusnak.

Ernest Legouvé tehát egyáltalán nem légüres térben fejtegette az új családi nevelési stílus erényeit a tizenkilencedik század közepétıl kezdve. Erdekes, hogy a magyar pedagógiai sajtó milyen nagy empátiával fogadta a gyermekcentrikus nevelés térhódítását.

További példa erre az új iránti nyitottságra Felmérı Lajos, a kolozsvári egyetem elsı pedagógia professzora. Felmérı kiválóan tájékozódott a korabeli angol és francia pedagógiai szakirodalomban, és nincs okunk feltételezni, hogy nem ismerte Legouvé nevelé-

si esszéit. Felméri igen termékeny pedagógiai író volt, szívesen írt a nevelésről nemcsak pedagógusoknak, hanem szülőknek és házi nevelőknek is.

Negyedik esztendeje tanított a kolozsvári egyetem pedagógiai tanszékén, amikor – a kor szokásaihoz híven több részletben – megjelent egy írása a Néptanítók Lapjában „Utazás a szobában” címmel (*Felméri*, 1875). Ebben kedélyes „pedagógiai zsánerképet” fest a gyermekét beszélgetve-tanító édesapáról. Felméri elbeszélésében az édesapa az emberi test működésével ismerteti meg fiát: előbb a vérkeringés, a szív és az érrendszer bemutatása kerül sorra, majd az idegrendszer működésével ismerkednek meg, később pedig különféle fizikai jelenségek kerülnek terítékre. Jellemző a kolozsvári pedagógus gyermek iránti attitűdje: a gyermeket kíváncsi, új ismeretekre fogékony, problémákat szívesen megoldó lénynek tekinti, nem pedig az előre kiporciózott ismeretfalatokat engedelmesen elfogyasztó minta-tanulónak.

Érdeemes felfigyelni Legouvé és Felméri apa-figurájának különbségeire: A francia szerző által bemutatott édesapa tiszteletre méltó amatőr a természettudományok világában: maga is állandó tanulásra szorul, hogy fiát taníthassa. A magyar pedagógus írásának főhőse viszont (bécsi politechnikumi oklevéllel a tarsolyában) kiváló szakértője a tudományoknak, nemcsak az élettant ismeri és tudja szemléletesen tanítani, hanem – ahogyan az a cikk folytatásaiból kitűnik – érdekesen tudja szemléltetni a fizika (fénytán, mechanika stb.) különféle jelenségeit is (*Felméri*, 1877). A különbségek ellenére az attitűd közös, s a gyermeke sorsáért aggódó, nevelésével foglalkozó apa mentalitása kétségtelenül kimutatható a tizenkilencedik század gondolkodásmódjában.

A századforduló táján az apa alakja mind többször megjelenik a társasági lapok meg-hitt családi kört ábrázoló képein is. Magyarországon e témakörben jól kimutatható a korabeli német illusztrált folyóiratok hatása:



5. ábra. Straka: Az újszülött. Über Land und Meer, 1892. 9.



6. ábra. Az Én Ujságom, 1903. 8.

„Fekete pedagógia” és testi fenytés

Mint már láttuk, a tizenkilencedik századi gyermek szülei szemében egyre fontosabbá válik, de nem mint egyéniség, hanem mint a család, majd a társadalom tágabb közösségi köreinek szövedékébe zokszó nélkül beilleszkedő, könnyen „hasznos állampolgárrá” nevelhető teremtmény. Ez a gyerekkép ölt testet meg a családi nevelés módszereiben éppúgy, mint a folyamatos erkölcsi öntökéletesedést célul tűző grandiózus iskola-pedagógiai koncepciókban. Ez utóbbiakra jó példa *Johann Friedrich Herbart* (1776–1841) minden ízében aprólékosan kidolgozott neveléstani rendszere, sajátosan

puritánus elvek szerint szerveződő normatív pedagógiája. E koncepció szerint a nevelés végső célja olyan magasztos erkölcsi eszmék megvalósítása az ember életében, mint a belső szabadság, a tökéletesség, a jóakarát, a jog és a méltányosság (*Mészáros – Németh – Pukánszky, 2000*).

A normatív pedagógiai irányzatok árnyékában olykor furcsa „vadhajtások” is keletkeztek. A neveléssel foglalkozó publicisztika és a szülőknek szóló tanácsadók körében olyan ellentmondásos írások is napvilágot láttak, amelyeket a pedagógiatörténettel foglalkozó kutatók a „fekete pedagógia” kategóriájába sorolnak. A „fekete pedagógia” kifejezést az újabb – elsősorban német – szakirodalomban a gyerek kiszolgáltatott helyzetével visszaélő, a nevelést a gyermek rovására mindenáron „ésszerűsíteni” akaró törekvések jelölésére alkalmazzák. Ezek jellemző módon a felvilágosodás korától kezdve bukkannak fel egyre gyakrabban a pedagógiai szakirodalomban. E pedagógiai törekvések jellemző vonulata az iskolai élet totális megszervezésére, a gyermekek fölötti felügyelet teljes körű kiépítésére való törekvés (*Foucault, 1990*).

Megjelenése után szinte azonnal a szakmai viták keresztútjába került *Katharina Rutschky* német kutató *„Schwarze Pädagogik”* (Fekete pedagógia) című monográfiája, amely 1977-ben jelent meg először. A szerző gyűjteményében az úgymond „felvilágosult” polgári pedagógia jelentős képviselőinek eredeti szövegeit közli, s ezeken a forrásokon keresztül mutatja be a 18–19. század gyermekfelfogásának antihumánus jellemzőit, a maguk korában ésszerűnek és célravezetőnek kikiáltott pedagógiai eljárások vitathatatlan visszasságait.

A német szerző gyermekellenes „fekete pedagógia”-ként mutatja be a filantropista és a felvilágosodás korabeli pedagógia java részét. „Bálványokat döntöget”, amikor korábban kikezdetlennek hitt pedagógiai tekintélyek munkáinak visszasságait tárja az olvasó elé. (1) Rutschky szerint a filantropizmus és a felvilágosodás pedagógiai képviselői közül sokan olyan lénynek tartják a gyermeket, mint akit kizárólag a nevelés tehet értékes emberré, a nevelés tehát az ember „pedagógiai eszközökkel való szintetizálása”. Ennek fényében az végül közömbös – írja Rutschky –, hogy a gyermek erkölcstelen szörny-szülött-e avagy maga a megtettesült jóság – kizárólag a pedagógus képes az ember „megteremtésére”, s e teremtő tevékenység hatékonyságát fokozandó szükség van az iskolai nevelés kiterjesztésére a tanórán és iskolán kívüli életterre is. A korabeli iskolában Rutschky szerint kéréletlen harc folyik a gyerek egyénisége ellen. Mindennek fő eszköze a gyakori testi fenyítés, amely mellett a pedagógus más eszközökkel is (megszégyenítés, rossz érdemjegyek adása stb.) nap mint nap kifejezésre juttatja korlátlan hatalmát (*Rutschky, 1988*).

Rutschky igazát látszik igazolni a tény, hogy noha a pedagógiai szakírók túlnyomó többsége a 18–19. században már elitélendőnk tartotta a verést, sok szerző mégis „engedékenyek” bizonyult ebben a kérdésben. A neveléstörténeti szakirodalomban korábban egyértelműen humánus pedagógiaként ábrázolt német filantropizmus egyes képviselői sem zárkóztak el egyértelműen a vessző használatától.

Ebbe a körbe tartozik *Johann Bernhard Basedow* (1724–1790), a híres német filantropista pedagógus is. Apák és anyák számára írt közkeletű, nevelés-módszertani kérdéseket tárgyaló könyvében (*Das Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*, 1771) fejti ki véleményét a fenyítékről. „Ó bárcsak ne kellene a büntetésről írnom” – sóhajt fel némileg álszent módon, majd részletekbe menő aprólékos műgonddal tárgyalja a fenyítés módzatait (*Basedow, 1771*). A vessző használatát megengedhetőnek tartja a házi nevelésben: „Ha az enyhébb büntetések nem segítenek, akkor – főleg 2–3–4 éves gyerekek esetében – a tudatos ellenszegülés, már meggyökerezett szenvedély, elővigyázatlanóság vagy veszélyes cselekedetekre való hajlam esetén a vesszővel való büntetés, ritkán bár, de akkor megfelelő erővel és lehetőleg szemtanúk nélkül alkalmazható. A fenyítést a szülő vagy annak távollétében egy arra felhatalmazott szolga végezze.”

(Basedow, 1913) Basedow hangsúlyozza, hogy a büntetés egyéb módozatait illetően néhez általános szabályokat megfogalmazni. Azt tanácsolja a szülőnek, hogy a fenyítés többféle válfaját próbálja ki, és saját tapasztalatai alapján válassza ki azt, amelylyel a „legkönnyebben és legbiztosabban eredményt ér el”. Egyesek számára elegendő a számukra kedves dolgok megvonása és a baráti társaságból való eltávolítás. Mások a „bőjtölés” enyhe, de kitartó fájdalom hatására változtatnak magatartásukon. Ismét mások csak a rövid, de „heves” testi fenyíték hatására jobbulnak meg. Hirtelen felindulás hatására azonban ne verjük a gyereket, várjuk meg, amíg lehiggadunk, és ismét az értelem irányítja cselekedeteinket. A testi fenyítés végrehajtásának eszköze, a vesszőköteg soha ne legyen a gyerekek játékszere. Tartsuk elzárva, ha éppen nincs szükség használatára. A verést tehát megengedhetőnek tartja a német filantropista pedagógus, ezzel szemben a „sötétséget”, a „magányt” és az „elzárást” nem tartja megfelelőnek, mivel „nem javítják meg a gyereket, viszont káros előítéleteket alakítanak ki benne” (Basedow, 1913).

Erdemes felfigyelni arra, hogy a büntetési módozatoknak az elemzésekor Basedow – az egyik legismertebb filantropista, tehát „emberbarát” pedagógus – egyáltalán nem tartja emberhez méltatlan eljárásnak a vesszőzést. (Ezzel természetesen nincs egyedül, hiszen szélsőséges esetben még az olyan nagy nevelő egyéniségek is megengedhetőnek tartották a verést, mint Comenius, Francke vagy Pestalozzi.) Basedow a vesszőzést tehát kifejezetten hasznos módszernek tarja, leírja a körülményeket, amelyek között alkalmazható. A sötétzárkát sem azért tartja elvetendőnek, mert lelki sérülést okozhat a gyerekeknek, hanem azért, mert „nem javítja meg”, tehát nem hatékony.

Mielőtt a nevelésről elmélkedő korabeli szerzők elvei fölött pálcát törnénk, érdemes egy pillantást vetni a kor tényleges nevelési gyakorlatára, a „pedagógiai valóság”-ra is, amely a mai olvasó számára még meglehetősen lehet. Basedow ugyanis a számára elfogadhatatlan „nevelési ceremóniákról” is szót ejt: ezek között említi azt az elterjedt szokást, amely szerint a megbotozott gyerekeknek a vesszőzés végeztével meg kell csókolnia az őt fenyítő szülő kezét.

Nemcsak Basedow leírása bizonyítja, hogy a korabeli szülők elvárták a gyermek köszönetnyilvánítását a büntetés aktusa után. Így tett Moritz Schreber is, aki megkövetelte fiától, hogy a fenyítés után fia barátságosan kezet rázzon vele, s köszönje meg a verést. Schreber ugyanis úgy gondolta, hogy a gyermeknek ki kell mutatnia, hogy nincsenek keserű érzései szüleiével szemben még a verés után sem. Ez a gesztus csak egy eleme volt a német orvos részletesen kidolgozott „fekete pedagógiai rendszerének”, amely a gyerek totális testi-lelki felügyeletére és irányítására épült. Feltehetően az állandó kiszolgáltatottság élménye is hozzájárult ahhoz, hogy Schreber fia, Daniel Paul a tizenkilencedik század egyik legismertebb paranoiás elmebetege lett, akinek esetét később Siegmund Freud is analizálta (Robertson, 1998 és Mallet, 1990).

A testi fenyíték alkalmazására tizenkilencedik századi magyar nevelési tanácsadó könyvek szerzői is biztatták olvasóikat. Mai szemmel nézve meglepő az a határozottság, amellyel egy ismert korabeli pedagógiai szakíró, Szvorényi József (2) foglal állást a fenyíték kérdésében: „A szoktatás [...] mindjárt a gyermek életének első havaiban vegye kezdetét. Állhatatosan ismételtessék előtte, a mire nevelni kell; és viszont, szigorúan tartassék távol, a mire szoknia nem szabad. És a szoktatásnak, fél éves gyermeknél, egy-egy komoly hangú szóval, sőt – ha szükség – a megfelelően osztott erélyesebb legyintéskével is érvényt lehet már szerezni. Igen, a maga idején, helyén és módján használt ütéske sokszor csodát művel a kisednél.” (Szvorényi, 1890)

Az „anyák és házi nevelők számára népszerű előadásban” írt könyvében a szerző nem részletezi tovább, hogy mikor van meg a fél éves gyermek esetében a „megfelelően osztott legyintéskének” vagy „ütéskének” a helye és ideje. Mai felfogásunk szerint semmikor. A gyermekkorról, gyermekről való tizenkilencedik század végi gondolkodás ellentmondásosságát jelzi, hogy a gyermek lelkében szunnyadó gonosz erők dogmájának to-

vábbélését tükröző ilyen és ehhez hasonló vélemények újra és újra megjelentek a szakirodalomban. Sőt, a széles olvasóközönségnek szánt nevelési tanácsadók egy része is ilyen elvek szerint formálta a korabeli szülők gyermekképét, gyermeknevelési nézeteit.

A gyermek évszázadának hajnalán

A tizenkilencedik század folyamán – hosszas vajúdas után – mégis megszületett az a gyermekattitűd, amelyet a szó mai értelmében humánusnak, gyermekközpontúnak nevezhetünk. E folyamat érdekes módon az iskolai nevelés keretei között vette kezdetét.

Az abban a korban már kiépült és hatalmas tömegeket befogadó iskolarendszerek túlzófóltsága, a megfelelő feltételek hiánya mind több anomáliát hozott a felszínre. Ezért az iskolát egyre hevesebb kritikák érték. Német földön már 1836-ban megjelent egy cikk egy korabeli újságban, a *Medizinische Zeitung* című lapban. *Karl Ignatz Lorinser* orvos ebben a tanulmányában („Zum Schutz der Gesundheit in den Schulen”, azaz: „Az iskolai egészségvédelemről”) a gimnazisták túlterhelésére figyelmeztet (*Plake*, 1991). A lélek nyugtalansága, fokozott igénybevétele – úgymond – az idegrendszer tömegének megnagyobbodásához vezetett a generációk során. Ezt a helyzetet az iskola csak rontotta. A tantárgyak és a házi feladatok tömege gátolják a természetes testi fejlődést. „A legszorgalmasabbak a leginkább esendőek, leginkább betegségekre hajlamosak” – írja Lorinser már 1836-ban. A tanulmány a porosz király kezébe került, aki utasította miniszterét egy tananyagcsökkentéssel kapcsolatos tervezet kidolgozására. Ebben a gimnáziumok heti óraszámának felső határát 32 órában szabták meg, s előírták az óráközi szünetek időtartamát is. Szóba került a testnevelés iskolai tanításának bevezetése is, ám erre akkor még nem került sor. Mindenesetre javasolták, hogy a tanulók arra alkalmas tanárok vezetésével – tanítás után – önkéntes sportfoglalkozásokon vegyenek részt (*Manoff*, 1899).

Egy bresloui orvos, *Hermann Cohn* kutatásokat végzett, melyek nyomán 1867-ben azt állította, hogy a fiatalok megnövekedett szellemi igénybevétele, a megnövekedett „teljesítményelvárás” rövidlátáshoz vezet. A hetvenes években publikációk egész sora jelent meg erről, és konferenciákat szerveztek az iskolai túlterhelés témakörében. A szakértők ekkorra már egyetértettek abban, hogy a túlterhelés nem csak a tanórákra korlátozódik. Csökkenteni kell a házi feladatok mennyiségét is úgy, hogy a velük való foglalkozás – a gimnáziumok alsó osztályaiban – ne vegyen igénybe többet napi két óránál.

Időközben már orvosok egész sora nyilatkozott egyre kritikusabb hangvételben a gyerekek túlzott iskolai igénybevételéről. Hangoztatták, hogy a rövidlátás mellett a fejfájás, az orrvérzés, az emésztési zavarok és az ún. „szűkmellűség” – mind olyan betegség szimptomái, amelyet az iskola okoz. A század végén a diákok körében elharapódzó öngyilkossági sorozatot is a túlterhelés számlájára írták.

A vita egyre jobban kiéleződött, az ellentábor sem várta sokáig magát. Egy magát meg nem nevező badeni pedagógus nehezményezte, hogy a politikusok az iskola ügyében inkább az orvosokra hallgatnak, mint a filológusokra, a klasszikus nyelvek tanáira. Így azt a látszatot keltik, hogy végső soron „minden iskolai tanóra káros lehet az egészségre”. Pedig a nevelés egyik célja éppen az erőfeszítésre való képesség kell, hogy legyen. A túl sok kellemes foglalatosság ártalmas, a 14–16 éves fiataláságnak éppen a szigorú nevelésre van szüksége, mivel amúgy is a lelki erők pazarlása jellemzi ezt a korosztályt (*Wendt*, 1883).

A nyolcvanas években Németország egyre több városában alakultak iskolai reformokat sürgető egyesületek. Poroszországban 22 000 aláírást gyűjtöttek a túlterhelés ellenzői, akik a probléma megoldását a klasszikus stúdiumok óraszámának csökkentésében látták. 1890-ben *II. Vilmos* császár is állást foglalt a kérdésben: egy nevelésügyi konferencia megnyitása alkalmával az ifjúságra nehezedő túlterhelést a túlfeszített íjhoz hasonlította. Szükségesnek tartotta a tananyag jelentős csökkentését. A császári óhajt tett

követte: a német gimnáziumok reformja során az 1892-ben életbe lépő tantervben már 16 órával csökkentették a heti óraszámot, jelentősen mérsékeltek a latin és görög tantárgy anyagát, valamint az érettségi vizsgák követelményeit.

Az iskolakritika felerősödésével párhuzamosan más folyamatok is elkezdődtek. Fokról fokra átalakult az emberek gondolkodásmódja, megváltozott a mentalitás, az emberről, az ember feladatáról, az életéről, a társadalomról alkotott felfogás. Egyre nyilvánvalóbbá vált, hogy új pedagógiára van szükség.

A Johann Friedrich Herbart nevével fémjelzett pedagógia már nem elégítette ki az új emberkép által diktált igényeket.

Egy német szociológus, *Klaus Plake* szerint a herbartianizmus és a Herbart-követők utolsó ízben fogalmazták újjá a protestantizmus evilági aszkézis-felfogását, így teremteték meg a következetes önvizsgálat, az emberi ösztönök, érzelmek elfojtásának pedagógiáját (*Plake, 1991*).

Herbart pedagógiája alapjában véve individuális alapozású. Elutasítja a közösségi élet élményét, az együttes tevékenység által nyújtott élménytöbbletet. A tanítás nála a spontaneitás minden megnyilvánulási formájától irtózó szigorúan determinált terv szerint folyik. Játékosság helyett példamutató emberi tartást kívánt meg a nevelőtől. Az általa ideálisnak tartott pedagógus nem „lehajolni” kíván a gyermekhez, hanem saját képére és hasonlatosságára akarja formálni a lelkét.

Herbart metafizikus pedagógiai rendszerével a „kapitalizmus szellemének” új erkölcsi alapozást biztosított. Megtalálta a hétköznapi pragmatizmus és a transzcendens eszmék között. Hidat vert, mellyel összekötötte a polgárok szerzési, birtoklási vágyát a viselkedést szabályozó erkölcsi erényekkel.

Ez a pedagógia – mint a többi olyan elmélet, amely hamar megtalálta az utat a gyakorlathoz –, nem légtüres térben jött létre. Gyors elterjedését, hihetetlen karrierjét jelentősen előmozdították azok a társadalmi-gazdasági jelenségek, amelyek a múlt század 50-es, 60-as éveinek Európájára jellemzőek voltak. Az iparosodás, a gazdasági fejlődés expanziója olyan embereket igényelt, akikre az alkalmazkodás, az önkontroll, a munka szeretete, a pontosság, a megbízhatóság, a türelem és a kitartás jellemzőek. A hétköznapi életben ekkor még nem volt helye zavaró vágyaknak, túldimenzionált egyéni szükségleteknek; olyan igényeknek, amelyek kimozdítanák az egyént a hétköznapi egyhangúságából. Az alacsony jövedelmek és a kényszerű takarékoság korában ez meggondolatlan döreség lett volna.

A tizenkilencedik század második felének fő jelszavai ezzel szemben a haladás, a fejlődés, a küzdelem lettek. A hetvenes-nyolcvanas években pedig már új életérzés, életstílus, sőt új embertípus születik. A „felhalmozó” ember mellett megszületik a fogyasztó, a „konzumáló” ember típusa. Ennek hátterében az ipari produktivitás növekedése állt, amely robbanásszerűen zajlott le az ipari fejlődés alacsonyabb fokán álló országokban éppúgy, mint az élen haladó kapitalista birodalmakban.

Egyre inkább pusztá retorikai fogássá válik a „fáradhatatlan hivatásvégzés” korábban még megrendíthetetlennek vélt etikai tartalma. A Rousseau által megfogalmazott s az ő korában még talajtalannak bizonyuló eudaimonista boldogságetika ismét felbukkan, most már kézzelfogható közelségbe hozva az evilági boldogulás ígérését, lehetőségét. Az ember rátalál saját belső világára, igényeire, szükségleteire, amelyeket most már bizvást kielégíthet. Felfedezi a külső természetet is, amely már nem leigázandó ellenfél, hanem a világi örömök kiapadhatatlan forrása.

David Riesmann magyarul is megjelent könyvében (A magányos tömeg’) „kívülről irányított”-nak nevezi az új embert (*Riesmann, 1961*). A csalhatatlannak hitt iránytűk már nem működnek megbízhatóan, a korábbi értékekbe vetett hit megrendül, bizonytalanság lesz úrrá az embereken. A szülők már nem képesek gyerekeiknek olyan, életvitelre vonatkozó örökérvényű útmutatást adni, amely cselekedeteiket minden körülmények között megbízha-

tóan irányítaná. Egyre nagyobb szerepet kap a gyermekek életében az iskola, egyre fontosabb számukra a kortárs csoport véleménye. A gyermekek társadalmi szerepe egyre növekszik, a szülők egyre fontosabbnak tartják színvonalas nevelésüket-iskoláztatásukat.

Az emberek gondolkodásának, mentalitásának szerves részévé válik a világ iránti érzékenység, a szépség, az esztétikum iránti nyitottság. Az „új ember” egyre jobban érdekli a művészetek, ezen belül is a zene, az érzelmet kifejező irodalmi alkotások, valamint a sport iránt. A pedagógia megpróbálja ezeket az új területeket ellenőrzése alá vonni, hatásait be akarja kapcsolni a nevelésbe.

A megszülető, kibontakozó és ezer szálra bomló reformpedagógia irányzatainak sokasága üzent hadat a protestáns örökségű evilági aszkétizmus mentalitásának. A „rég pedagógia” céljai között az engedelmességre, pontosságra, szerénységre, szorgalomra, kitartásra, a szükségletek elfojtására való nevelés szerepelt. Az „új nevelés” ezzel szemben a műszai nevelés fontosságát hangsúlyozza, felfedezi a testkultúrát, a sportot és – Rousseau után ismét – újra felhívja a figyelmet a lélek fejlődését jótékonyan segítő fizikai munkára (Pukánszky, 2000). (3)

A 19–20. század fordulója előtti évtizedekben új filozófiai és pszichológiai irányzatok bontakoztak ki, s ezek jelentős mértékben elősegítették a gyermekképp átfőmálódását. A „rég iskola” elvárásaihoz illeszkedő gyermekképp – amelynek sajátosságai leginkább a tananyagot mechanikusan elsajátító, jól alkalmazkodó, szorgalmas tanuló jellemző vonásaival ragadhatóak meg – egyre inkább a támadások keresztútjába került. A passzív, befogadó tanulói attitűdöt előnyben részesítő „hagyományos” nevelést a kultúra- és iskola-kritikusok egyaránt heves kritikában részesítették. Az olyan új irányzatok, mint például a pozitívizmus, a pragmatizmus, a kísérleti és gyermeklélektan friss eredményeinek hatására létrejött a gyermekekről felhalmozódó tudást laza szálakkal egységbe szervező gyermektanulmány (pedológia). E diszciplína eredményei, valamint a századforduló egyéb pedagógiai reformmozgalmi (mint például a művészetpedagógia) együttes hatására kialakuló „új gyermek” típusának személyiségjegyei közé sokkal jobban illik az iskolai munkában való aktív, „együtt gondolkodó” részvétel, a művészetek iránti fogékonyság és alkotókedv, a hagyományos tekintélyek megkérdőjelezése, új utak keresése. De az új gyermekképp jellemzői nemcsak az iskolai munka kontextusában írhatók le, hanem tágabb összefüggésekben is. E szemlélet szerint a gyermek minőségileg más, mint a felnőtt, s ez a lényeges különbség személyiségének pszichés struktúrájában, életkori és egyéni sajátosságaiban is megnyilvánul. Az új felfogás szerint „a gyermeknek önálló világa van, sajátos szemléletmóddal, nézőpontokkal, problémákkal, értékekkel és tapasztalatszerzési formákkal” (Németh, 1996).

A formálódó új gyermekképp sajátos módon mitikus elemekkel is gazdagodott. Miután a gyermekből kiinduló pedagógia („Pädagogik vom Kinde aus”) még nem minden esetben rendelkezett egzakt tudományos alapokkal, a hiányok pótlására a vágyak és remények fogalmazódtak meg, s ez jó lehetőséget adott a mítoszteremtéshez. Mítoszok születtek a gyermek veleszületett szépérzékéről és eleve adott erkölcsi érettségéről (Oelkers, 1992).

Az empátikus reformpedagógusok szívesen képzelték magukat a gyermek helyzetébe. Költői érzékenységről tanúskodó leírást adtak az iskolában „szenvető gyermek”-ről, aki nap mint átéli az iskola lélekölő rutinjának „lélekgyilkolását” (Ellen Key), miközben a gyermek egyéniségével nem törődő pedáns tanárok csak saját „nevelési igényük” kielégítésére törekszenek. Újjászületett Rousseau ideája a negatív nevelésről, amely nem direkt eszközökkel fejleszt, hanem megteremt a gyermek önmagát kibontakoztató aktivitásának feltételeit. Nagyívű elvárások fogalmazódnak meg az új iskolával szemben, amely „gyermekszerű” a berendezési tárgyak méretétől és ergonómiai jellemzőitől kezdve az alkalmazott tanítási módszerekig.

A századforduló reformpedagógusai programadó műveikben szívesen állították szembe a régít az újjal, a túlhaladottat a korszerűvel. Eközben olykor túlzásokra is ragadtatták

magukat, mint például Ellen Key svéd tanítónő, aki „A gyermek évszázada” című, 1900-ban kiadott nagysikerű könyvében a régi iskola teljes elsöpését sürgeti: „Özönvíznek kell következni a pedagógiában, és akkor csak Montaigne-t, Rousseau-t, Spencert és az új gyermekpszichológiai irodalmat szabad majd a bárkába bevinni!” (Key, 1976)

Az „új gyermek” és a számára felállítandó „új iskola” ideája tehát racionális és mitikus elemekből szerveződött egésszé. Végső soron ez a sajátos elegy eredményezte azt a tettekben is gyakran testet öltő „romantikus hevületet”, amelynek energiái hosszú időn keresztül tették lehetővé a reformpedagógiai elképzelések iskolai megvalósulását.

Jegyzet

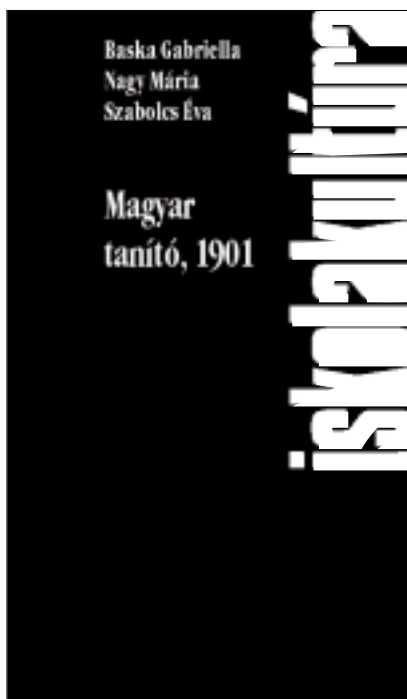
- (1) Érdekes, hogy az általa citált szerzők közül Rousseau hiányzik, noha – mint arra Carl-Heinz Mallet is rámutat – az „Emil”-ben több olyan okfejtés olvasható, ami a „fekete pedagógia” kategóriájába sorolható.
- (2) Szvorényi József (1816–1892) ciszterci tanár, főgimnáziumi igazgató, a Magyar Tudományos Akadémia tagja. Főleg az irodalomtanítás kérdéseit érintő munkái ismertek.
- (3) Ez az utóbbi mozzanat is igazolja, amit az újabb történeti pedagógiai elemzések egyre jobban hangsúlyoznak: a reformpedagógia gyökerei mélyre nyúlnak a pedagógiai eszmék talajában. Jürgen Oelkers ezt a jelenséget a „reformmotívumok kontinuitása”-ként értelmezi (Oelkers, 1992, 34–48).

Irodalom

- Badinter, Elisabeth (1999): *A szerető anyja. Az anyai érzés története a 17–20. században*. Csokonai Kiadó, Debrecen. 170., 188.
- Basedow, Johann Bernhard (1771, 1913): *Methodenbuch für Väter und Mütter der Familien und Völker*. Köhler Verlag, Leipzig. 24–25.
- Cobbett, William (1830, 1926): *Advice to Young Men and (Incidentally) to Young Women in the Middle and Higher Ranks of Life in a Series of Letters*. London. 226.
- Felméri Lajos (1875): Útazás a szobában. *Néptanítók Lapja*, VIII. 38–42., 225–227., 247–248., 267–270., 291–292., 316–319., 344–346., 366–369., 384–387., 400–402., 421–426., 440–445.
- Felméri Lajos (1877): A természetan elemei a játéktéren. *Néptanítók Lapja*, X. 10–14., 33–37., 65–71., 21–125., 196–201., 213–219., 408–413., 436–440. 478–481., 496–499.
- Fertig, Ludwig (1984): *Zeitgeist und Erziehungskunst. Eine Einführung in die Kulturgeschichte der Erziehung in Deutschland von 1660 bis 1900*. Wissenschaftliche Buchgesellschaft, Darmstadt. 23.
- Foucault, Michel (1990): *Felügyelet és büntetés. A börtön története*. Gondolat, Budapest. 233–264.
- Hegedüs István (1875): Menj, nincs időm! *Család és Iskola. Nevelés és oktatásügyi szakközlöny szülők, nevelők, kisdiednevelők, tanítók és a nevelésügy barátai számára*. Kiadja a Kolozsmegyei Tanító-testület. I. 33–34.
- Hegedüs István (1877): Gyöngédség és tekintély. *Család és Iskola*, III. 29–31., 38–40., 46–48., 53–54.
- Hegel, Georg Wilhelm Friedrich (1928): Grundlinien der Philosophie des Rechts. In: Hegel, G. W. F. (1928): *Sämtliche Werke*. Bd. 7. Stuttgart. 246–261.
- Imhof, Arthur E. (1992): *Elveszített világok. Hogyan gyűrték le eleink a mindennapokat – és miért nem boldogulunk mi ezzel...* Akadémiai Kiadó, Budapest. 219.
- Key, Ellen (1976): *A gyermek évszázada*. Tankönyvkiadó, Budapest. 145.
- Legouvé, Ernest (1878): *Atya és fű a tizenkilencedik században*. Fordította Feleki József. Franklin Társulat, Budapest. 5. kiemelés: P. B., 20., 110.
- Mallet, Carl-Heinz (1990): *Untertan Kind. Nachforschungen über Erziehung*. Ullstein Sachbuch, Frankfurt am Main, Berlin. 208–217.
- Manoff, Wasil (1899): *Das Überbürdungsproblem in den höheren Schulen Deutschlands mit besonderer Berücksichtigung des preußischen Gymnasiums*. Dissertation, Jena.
- Mészáros István – Németh András – Pukánszky Béla (2000): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris Kiadó, Budapest, 2. kiadás. 148–152.
- Németh András (1996): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 16.
- Oelkers, Jürgen (1992): *Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte*. Juventa Verlag, Weinheim und München. Zweite Auflage. 75.
- Peikert, Ingrid (1982): Zur Geschichte der Kindheit im 18. und 19. Jahrhundert. Einige Entwicklungstendenzen. In: Reif, Heinz (Hrsg.): *Die Familie in der Geschichte*. Vandenhoeck & Ruprecht in Göttingen, 114–136.
- Perrot, Michelle (1999): Rollen und Charaktere. In: Perrot, M. (Hrsg.): *Geschichte des privaten Lebens*. Bd. 4. Bechtermünz Verlag, Weltbild Verlag, Augsburg. Copyright: Fischer Verlag, Farkfurt am Main.
- Perrot, Michelle (Hrsg. 1999): *Geschichte des privaten Lebens*. Bd. 4. Bechtermünz Verlag, Weltbild Verlag, Augsburg. Copyright: Fischer Verlag, Farkfurt am Main.

- Plake, Klaus (1991): *Reformpädagogik. Wissenssoziologie eines Paradigmenwechsels*. Waxmann, Münster – New York. 149.
- Pukánszky Béla (2000): A gyermek évszázadának hajnalán. In: Pukánszky Béla (szerk.): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest. 21–33.
- Pukánszky Béla (szerk., 2000): *A gyermek évszázada*. Osiris, Budapest.
- Riesmann, David (1961): *The Lonely Crowd*. Magyarul: *A magányos tömeg*. Közgazdasági és Jogi Kiadó, Budapest, 1968., harmadik kiadás: 1983.
- Robertson, Priscilla (1998): Az otthon mint fészek: A középosztály gyermekkora a 19. századi Európában. In: Vajda Zsuzsa – Pukánszky Béla: *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény, Eötvös József Könyvkiadó, Budapest, 267–286.
- Rutschky, Katarina (1977, 1988): *Schwarze Pädagogik. Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*. Ullstein Sachbuch, Frankfurt (Main).
- Szvorényi József (1890): *Gyakorlati tanácsok a házi és nyilvános nevelés körében. Anyák és nevelők tanulságára, népszerű előadásban*. Franklin Társulat, Budapest. 47.
- Vajda Zsuzsanna – Pukánszky Béla (1988): *A gyermekkor története*. Szöveggyűjtemény. Eötvös József Kiadó, Budapest.
- Wendt, Gustav (1883): *Die Gymnasien und die öffentliche Meinung*. Karlsruhe, 2. Auflage.

A tanulmány a szerzőnek 'A gyermekkor története' címmel megjelenő könyve egyik fejezetének alapján készült. A kötetet a Műszaki Könyvkiadó adja közre.



Az Iskolakultúra könyveiből

Történelemtudás és nemzeti azonosságtudat

Tanulmányunk a tudás egy bizonyos fajtájának – a történelemtudásnak – s ezen belül e tudásfajta nemzeti azonosságtudat-formáló szerepének kérdéskörével foglalkozik. A téma kifejtése azonban – első lépésként – a „tudás” fogalmának és az iskolai tudásfejlesztés aktuális helyzetének szélesebb és általánosabb megközelítését kívánja meg.

A tudás-fogalom az 1950-es évek végén, a hatvanas évek elején került a pedagógia- és pszichológia-tudomány érdeklődésének homlokterébe. Az Egyesült Államokban az érdeklődést a szputnyik-sokk váltotta ki. Ekkor kezdték el (vagy kezdték újra) vizsgálni: mi a kívánatos tartalma annak a tudásnak, amelyet (véltetőleg a szovjet oktatás eredményei mögött lemaradt) amerikai iskolának közvetítenie kell. Ekkor futott be gyors és látványos karriert Bloom valamivel korábban (1956-ban) publikált taxonómiája. S ezekben az években vette kezdetét a pszichológiában a „kognitív forradalom”, mely a megismerés útjait kutatva kitüntetett szerephez juttatta a tudás fogalmát. A kognitív pszichológia a megismerést információszerezési, -feldolgozási, -rögzítési és -alkalmazási folyamatnak tekinti. Kezdeti szakaszában a belső, pszichikus műveletek működését a számítógépek működésének analógiájára modellálta. Azt állította, hogy az emberi agy úgy működik, mint a számítógép és a számítógép úgy, mint az emberi agy. A tudás eszerint a mentális műveletek korrekt alkalmazásának tudása. A pedagógiára vonatkoztatva ez azt jelentette, hogy az oktatáselméletnek is elsősorban az általános és speciális információszerezési, -feldolgozási, -rögzítési és -alkalmazási (leegyszerűsítve: a gondolkodási) műveletek működési mechanizmusának feltárásán, a pedagógiai gyakorlatnak pedig e mechanizmusok optimális fejlesztésén kell munkálkodnia. Más megfogalmazásban: a korábbi tananyag- (ismeret-) központúságról a készség- és képességfejlesztés-központú gyakorlatra kell áttérni. Ez a követelmény, ha kezdetben nem is a kognitív pedagógia címszava alatt, de nálunk is hamar gyökeret eresztett. A hatvanas évek végétől – nem utolsósorban az egymás után lefordított és kiadott Piaget-, Bruner-, Vigotszkij-kötetek és az aktuális szovjet szerzők (például Bogojavlenszkij, Mencsinszkaja) hatására – általános követelménnyé vált a tanulók „aktiválása” és ezzel készségeik és képességeik sokoldalú fejlesztése.

A hazai kutatásokban is mindinkább előtérbe került a tanulók kognitív fejlődésének vizsgálata. E téren Kelemen László végzett úttörő munkát. A kognitív pszichológiai szemléletmód elterjesztése viszont a „szegedi iskolához” kötődik. Az elemi számolási készségek vizsgálatával Nagy József jó talajt teremtett az ilyen jellegű kutatások számára. S e talajból sorra nőttek ki a különböző speciális és általános megismerési műveletek feltárását célzó empirikus tanulmányok. Csapó Benő egyrészt a rajzkészség, másrészt a kombinatív képesség fejlődésmentét kutatta, Czachesz Erzsébet a 14 évesek nyelvlógikai műveleteit, Vidákovich Tibor a logikai műveleti készségek általánosabb fejlődését. A továbbiakban sor került – többek között – az induktív és a deduktív gondolkodás jellemzőinek vagy éppen Csikós Csaba nemrég megvédett Ph.D.-disszertációjában a bizonyítási képesség fejlődésének vizsgálatára. Ezekben a munkákban a kutatók a kognitív pszichológia gondolat- és eszközrendszerét alkalmazták. (Ennek jó mutatója Csapó Benő

„Kognitív pedagógia” című, 1992-ben megjelent könyve.) Az irányzat betetőzésének, magas szintű szintézisének is tekinthető Nagy József „XXI. század és nevelés” című (2000-ben kiadott) nagyszabású összefoglalója.

A készség- és képességfejlesztés előtérbe állítása az oktatásméletben a pedagógiai gyakorlatra is hatott.

Az 1978-as tanterv meghirdette a „tananyagközpontúságról” a „követelményközpontúságra” való áttérést. A követelmények a készítő felfogásában elsősorban a készség- és képességfejlesztési követelményeket jelentették. Igaz: a tantárgyi tantervek többségében a közösen elfogadott elvek ellenére továbbra is az ismeretközpontúság dominált. Ebben része volt annak is, hogy akkoriban a szaktudomány nem egyszer offenzíven avatkozott be a tantervkészítési (később a tankönyvírási) folyamatba. Így azután a tananyagközpontúság a pedagógiai gyakorlatban nemigen csökkenhetett. A „minél több ismeretet tanítani” beállítódást a magyar közoktatás szelektív rendszere is erősítette. (A felsőbb iskolák felvételi vizsgái változatlanul az ismeretek reprodukcióját követelték meg.) A „fejlesztésközpontúság” eszméje a több szempontból kedvezőtlen körülmények ellenére mégis mindinkább gyökeret eresztett. Egyre többen fogadták el, hogy nem elég a tananyagot „leadni”, „észbe vésetni”, „számon kérni” (reprodukáltatni). Mind gyakrabban hangzott el: szívesen fejleszteném tanítványaim mentális készségeit, képességeit, de erre a túlméretezett tananyag nem hagy időt, nem ad lehetőséget. (Ezt az indoklást több oktatáskutató is magáévá tette.) A fejlesztésközpontú szemlélet elfogadásával így hamarosan egyfajta ismeretellenes attitűd kapott lábra. Ezt erősítette a (készség- és képesség-töltetű) „eszköztudás” szembeállítás (az ismerettöltetű) „tartalomtudással”, az előbbi prioritásának hangsúlyozása mellett.

Az 1960-as évektől kezdve egyre élesebbé vált az oktatásmélet és az oktatási gyakorlat közötti ellentmondás. Az elmélet és a gyakorlat mindinkább eltávolodott egymástól. Az elméletben a készség- és képességfejlesztés követelménye szinte egyeduralgódóvá vált. A tananyag tartalmaként az ismeretanyag inkább csak mint leküzdendő rossz jelent meg. Rossz, mert „túl sok”, s csökkenteni kell azért, hogy ne gátolja a képességfejlesztést. Ezzel szemben a „bűnös” gyakorlatban az ismeretközpontúság mit sem csökkent. Sőt fordítva: az 1985-ös közoktatási törvénytől kezdődő szinte korlátlan tanári szabadság hatására régen nem látott mértékben megerősödött.

Nyilvánvalóvá vált, hogy ezt az ellentmondást látva nem elég terveket készíteni arról, miként lehetne rávenni a pedagógusokat eredményesebb oktatási stratégiák alkalmazására (továbbképzéssel, minőségbiztosítással és más módon). Az elmélet képviselőinek el kellene gondolkozniuk azon, miért nem sikerült egyetlen oktatási kormányzatnak sem tartósan csökkenteni a tananyagot, bár csaknem mindegyik kísérletet tett rá? Miért nem terjedtek el a tömegoktatásban a reformpedagógiának az egyénekre (individuumokra) összpontosító módszerei? Biztos, hogy az oktatásmélet az utóbbi néhány évtizedben helyesen definiálta a tudás fogalmát, amikor abban a mentális műveletek szerepét túlhangsúlyozva háttérbe szorította az ismeretek, a tartalom szerepét?

E kérdések szorosan összefüggenek egymással. Kezdjük az utolsóval. Jerome Bruner, a kognitív pszichológia pedagógiai térhódításának egyik legkiemelkedőbb sze-

Miért nem sikerült egyetlen oktatási kormányzatnak sem tartósan csökkenteni a tananyagot, bár csaknem mindegyik kísérletet tett rá? Miért nem terjedtek el a tömegoktatásban a reformpedagógiának az egyénekre (individuumokra) összpontosító módszerei? Biztos, hogy az oktatásmélet az utóbbi néhány évtizedben helyesen definiálta a tudás fogalmát, amikor abban a mentális műveletek szerepét túlhangsúlyozva háttérbe szorította az ismeretek, a tartalom szerepét?

mélyisége a jelenlegi helyzetet 1996-ban megjelent (s azóta többször kiadott) 'The Culture of Education' című művében a következőképpen jellemzi. A kognitív forradalom óta eltelt évtizedekben az értelemről két egymástól szögesen eltérő koncepció született. Az első abból a hipotézisből indul ki, hogy az értelem úgy működik, mint a számítógép. A második, hogy az értelmet az emberi kultúra alakítja, és az emberi kultúrában való alkalmazás során ölt testet. Az első – a „komputer-szemlélet” – az információs folyamatra összpontosítja figyelmét. Arra, hogy egy meghatározott, kódolt, egyértelmű információ hogyan formálódik, rendszereződik, tárolódik, hívódik elő és általában hogyan kezeli (mintegy számítógépként) az információkat az értelem. Az információt ez a felfogás eleve adottnak tekinti. Ezzel szemben a „kultúr-irányzat” abból indul ki, hogy az emberi értelem fejlődése a „valóságot” reprezentáló olyan „szimbólumokhoz” kapcsolódik, melyek egy-egy kulturális közösség társadalmi-termelési életében jönnek létre, és amelyekben tagjait e közösség részesíti. A megőrzött, kikristályosodott szimbólum-rendszereket hagyományozzák egymásra az egymást követő nemzedékek. E transzmisszió által öröklődik a közösségek kulturális identitása és az adott kultúrára jellemző életmód. A kérdés az, hogy az egyes ember értelme milyen jelentéssel tölti meg a szimbólumokat (például a fogalmakat). A szimbólumok (jelentésükkel együtt) természetesen az egyes ember értelmében halmozódnak fel, az ember maga alkotja azokat. A vita arról szól, hogy mi a szimbólumok tartalmának az eredete és ezen belül mi a szerepe kialakulásukban annak a kultúrának, amelyben létrejöttek. Senki sem vitatja, hogy a szimbólumoknak egyénenként bizonyos fokig eltérő jelentésük van. A lényeg az, hogy ezek a jelentések milyen mértékben eltérőek, hogy lehetővé teszik-e az adott kultúrán belüli kommunikációt. A „kultúr-irányzat” képviselői szerint: „A tudás és a kommunikáció természetüknél fogva kölcsönösen feltételezik egymást, virtuálisan elválaszthatatlanok. Bármennyire szeretne is valaki a saját maga által alkotott jelentésekkel operálni, nem tudja ezt az adott kultúra szimbólum-rendszere nélkül megtenni. A kultúra nyújtja tehát az eszközöket ahhoz, hogy világunkat kommunikálható úton értsük és szervezzük. Az emberi fejlődés meghatározó jellemzője éppen az, hogy az értelem képes a kultúra eszközeivel élni.” (1)

Ez a vázlatos gondolatmenet, melyet a szerző művében részletesen kibont, jól tükrözi a megismeréstudományban az utolsó évtizedben végbement változásokat. A kutatók többsége ma már idejétmúltnak tartja a tudást a mentális műveletekre redukáló felfogást (a pusztán készség- és képességfejlesztő szemléletet). Továbbra sem vonják kétségbe, hogy a valóság megformált információkon (szimbólumokon) keresztül jut az értelembe, hangsúlyozzák viszont, hogy ezeknek a szimbólumoknak jelentést az egyén maga ad, saját tudását ki-ki maga konstruálja. Mivel azonban az információk a kulturális környezetből származnak, megtalálhatók bennük azok a közös elemek, melyek nélkülözhetetlenek az emberek közötti kommunikációhoz és ezzel az emberi léthez, a társadalom folyamatos fennmaradásához. (Ezért a „radikális konstruktivizmussal” szemben a társadalmi, illetve társadalmi-kulturális konstruktivizmus irányzatai váltak uralkodóvá.) (2)

Az utóbbi években a „számítógép-orientált” s így a megismerési műveletek vizsgálatát preferáló szemléletről a magyar pedagógiai kutatók közül többen szintén rátértek a tartalmakat és műveleteket szerves egységében tekintő tudásfelfogásra. Jól reprezentálta ezt az 1998-ban megjelent 'Az iskolai tudás' kötet. Ahogyan bevezető tanulmányában Csapó Benő explikálta: „Kiderült, hogy az emberi gondolkodás lényege nem a műveletvégzés, legalábbis nem abban az értelemben, ahogy a számítógépek műveleteket végeznek. Igazi erőssége nem a kiszámítás, következtetés jellegű folyamatokban rejlik, hanem a konkrét helyzetekre alkalmazható tudásban.” (3)

Ezen a ponton térhetünk át a sajátos történelemtudás és az önazonosság problémakörére. Imént idézett könyvében Csapó Benő az iskola legáltalánosabb szinten megfogalmazott céljait három nagy csoportba sorolja:

„1. A gondolkodás, a megismerés készségeinek és képességeinek a kifejlesztése, melyek segítségével az egyén képes a környezetéből felvett információkat hatékonyan feldolgozni, elemezni, az elemzések alapján következtetéseket levonni és döntéseket hozni.

2. Az iskolának olyan ismereteket kell közvetítenie, amelyek felhasználhatók a gyakorlatban, a mindennapi életben; amelyek lehetővé teszik az ember környezetében előforduló természeti és társadalmi jelenségek mélyebb megértését, eszközök, anyagok hatékonyabb használatát, a környezet megővését.

3. Bevezetést nyújtanak a különböző tudományokba, előkészítenek a későbbi tanulmányokra, megteremtik valamely szakmára, hivatásra való felkészülés alapjait.” (4)

Témánk szempontjából e felsorolásnak hiányossága, hogy a történelemtudás legalapvetőbb funkciói nem férnek bele. Igaz: a történelemtanítás fejleszti a társadalmi információk feldolgozásának, elemzésének képességét, nyújt bizonyos eszközöket a következtetések levonásához. Az is igaz, hogy megkönnyíti a társadalmi jelenségek megértését és ezzel bevezetést nyújt a társadalomtudományokba, alapokat ad az ilyen irányú szakmákra való felkészülésre. A történelemtudás szerepe azonban ennél jóval nagyobb és átfogóbb. Az iskolának általában véve is talán az a legfontosabb feladata, hogy segítsen minden fiatalnak öazonosságá építésében. Ebben része lehet ugyan az idézett felsorolásban szereplő szűken felfogott értelmi gyakorlati nevelésnek, de – ahogyan erre Bruner hívja fel a figyelmünket – ennek nemcsak előnyei, hanem veszélyei is vannak. Segítheti ugyan az adott kultúrához kötődő identitás kialakulását, de egyben az adott kultúra világmépből fakadó interpretációs eszközöket átörökítve gátolhatja a szükséges változások szükségességének felfogását. Márpedig a mai világban a flexibilitás minden kultúrának létérdeke.

Az öazonosság formálásához ezért a történelemtanítás csak a tudás szélesebb felfogásával, legátfogóbban az „elbeszélő” tanítási móddal járulhat hozzá. Vannak olyan mai pszichológiai iskolák, melyek az esemény elbeszélését mint a pszichológia egészének alapkategóriáját mutatják be. Kiindulásuk az, hogy „az emberi nyelv alapvető vagy egyik alapvető szerepe, amely kultúrateremtő erejét is magyarázza, az időbeliséget és az emberi cselekvés mozzanatát előtérbe állító elbeszélő kultúra megvalósítása. Ez lenne azután mind a sajátosan emberi Én-reprezentáció, mind pedig a történelmi tudat alapja vagy kiindulópontja”. (5) Az elbeszélés öazonosság-formáló ereje nyilván abban rejlik, hogy az élet gazdagságát teljesebben közvetíti, mint a vértelen lényeg-vázlatok, s ezért teljesebben hat az emberre, e nem csupán racionálisan gondolkodó, a dolgokat megértő, elemző, következtetéseket levonó, hanem érző, cselekvő, sokszínű és sokoldalú lényre, a teljes személyiségre. Az embert minden bizonnyal elsősorban „elbeszélő memóriája” teszi azzá, aki. Ez alakítja ki öazonosságát. Bruner szavaival: „Csakis a narráció az, amellyel az egyén identitását létrehozza és amellyel az egyén megtalálja a helyét a saját kultúrájában.” (6) A kollektív – esetünkben a nemzeti – identitás elsősorban a történelmi elbeszélés útján válhat az öazonosság alkotó részévé. Ez az „elbeszélő történelem” nemcsak az ember anyagi és szellemi történetét, hanem az univerzum, a Föld, az élővilág történetét is magába foglalja. Mégpedig minél teljesebben, életszerűbben, annál értékesebb öazonosság-formálóan. Ez persze a gyakorlatban megvalósíthatatlan.

Nem tehetünk mást: bármennyire nehéz is, ki kell válogatnunk a megfelelő tananyagot. Ehhez viszont pontos válogatási kritériumokkal kell rendelkezünk. Így van ez – tetszik-nem tetszik a kritikusoknak – mindenhol a világon. A ma Nyugaton egyik legolvasottabb pedagógiai szakíró, *Howard Gardner* például leegyszerűsítve a problémát, visszatér a platóni „jó”, „szép” és „igaz” követelményéhez. Elismeri persze, hogy minden időszaknak megvannak a maga jóság-, szépség- és igazság-ideáljai: „De – szerinte – kinek-kinek először a saját közösségének erkölcsi eszméit kell a fiataloknak bemutatnia, azután meg lehet ismertetni más közösségek ideáljaival is. Ami nem azt jelenti, hogy el is fogadjuk pl. az iszlám fundamentalizmus moralitását.” (7)

Gardner álláspontjából annyi mindenestre leszűrhető, hogy minden kultúra elsősorban saját értékeit közvetíti iskoláiban. Az általános értékek általában a közös nemzeti dokumentumokban (alkotmányokban, oktatási törvényekben, nemzeti standardokban, központi tantervekben) nyernek megfogalmazást. Nálunk például az 1995-ben jóváhagyott és 2000-ben megerősített Nemzeti alaptantervben, mely azért „nemzeti, mert a közös nemzeti értékeket szolgálja. Fontos szerepet szán a nemzeti hagyományoknak, valamint a nemzeti azonosságtudat fejlesztésének, beleértve az ország nemzetiségeihez, etnikumaihoz tartozók azonosságtudatának ápolását, kibontakoztatását”. (8)

Ahogy az idézetekből is kitűnik, a nemzeti azonosságtudat fejlesztése – itt és most – fontos feladata történelemtanításunknak. Ez indokolja az ezzel kapcsolatos tudás speciális vizsgálatát.

Kis mintán végzett, a további kutatásokat megalapozó műhelymunkánkban arra kerestünk választ, hogyan hatnak az iskolai történelemtanításban feldolgozott történetek (a történelmi narráció) a 12 és a 16 évesek nemzeti önidentitásának alakulására.

Abból indultunk ki, hogy az önidentitás fogalmának többféle felfogása lehetséges. Ön-magunk (az Én) tudata többretű. A „Johari-ablak” közismert „mezőit” idézve: van egy „privát”, egy „vak” és egy „rejtett” Énünk. (9) Ezeket az 1. ábra szemlélteti.

	amit magunkról tudunk	amit magunkról nem tudunk
amit mások tudnak rólunk	nyilvános Én	vak Én
amit mások nem tudnak rólunk	rejtett Én	ismeretlen Én

1. ábra

Személyiségünknek mind a négy mezője hozzátartozik valóságos Én-ünkhöz. Önidentitásunknak azonban csak a „nyilvános” és „rejtett” Én a része. Önidentitásunk „kemény magja” életünknek az a széles értelemben vett története, amit fel tudunk idézni, ami tudatosul bennünk. A 20. századi magyar költészet egyik leggyönyörűbb nemzeti identitásversének szavaival:

„Itthon vagyok. S ha néha lábamhoz térdepel
egy-egy bokor, nevét is, virágát is tudom,
tudom, hogy merre mennek, kik mennek az úton,
s tudom, hogy mit jelenthet egy nyári alkonyon
a házfalokról csorgó, vöröslő fájdalom”

(Radnóti Miklós: *Nem tudhatom...*)

Vagy József Attila széles történelmi önidentitását idézve:

„A világ vagyok – minden, ami volt, van:
a sok nemzedék, mely egymásra tör.
A honfoglalók győznek velem holtan
s a meghódoltak kínja meggyötör.”

(József Attila: *A Dunánál*)

E tudatosult önidentitás eredendő forrásaiban sok minden lehet, ami formálta az identitást, de később a tudat alá merült. Elfelejtett virágnevek éppúgy, mint elfelejtett történelmi események. Az önazonosság-formálódás termő talaja dúsabb tehát az aktuálisan felidézhetőnél. Az önidentitásnak nélkülözhetetlen alapja a felidézhető, a tartós tudás. Ugyanakkor a tudatalattiban rejlő motívumok könnyen lehetnek a „vak én” és az „ismeretlen én” táplálói, s így váratlan alkalmakkor robbanásszerűen törnek a felszínre.

Az Én- és az identitás-fogalom tág értelmezéséről csak azért tartottuk szükségesnek szólni, hogy egyértelművé tegyük: a következőkben ismertetett vizsgálat kizárólag a nemzeti önidentitásnak a „nyilvános én” kategóriájába sorolható történelemtanítási problémáival foglalkozik. (Nem kutatja sem a „rejtett gondolatokat”, sem a viszonyulások tudatalatti – „zsigeri” – forrásait.)

A téma tisztázásához még egy lépést kell tenni. A személyes (belső) identitás a külső világgal való kölcsönös kapcsolatban jön létre. Az ember tudatos Énje önmagára reflektált viszonya az általa megismert teljes – természeti, társadalmi, spirituális – világhoz. Bár a kétféle azonosságtudat nem azonosítható, a természethez való személyes viszony is fontos része lehet a társadalmi (így a nemzeti) azonosságtudatnak (ahogyan Radnóti Miklós imént idézett soraiiban érezhettük). A természethez és a spirituális világhoz (például a művészetekhez) való személyes viszony önálló összetevője az önidentitásnak. Ezen a ponton válik világossá, hogy nemcsak a „humán tárgyaknak”, hanem az iskolai oktatás egészének fontosabb feladata a felnövekvő nemzedék egészséges önidentitás-fejlődésének szolgálata. Ebből a történelemtanításnak a társadalmi azonosságtudat alakításának feladatában kell részt vállalnia.

A társadalmi (szociális) azonosságtudat szerepét az önidentitás alakulásában a kérdéskör legelismertebb hazai szakértője, *Pataki Ferenc* 1982-ben publikált könyvében így foglalja össze: „A személyes identitás tudata; az én-tudat (vagy öntudat) nem jöhet létre másként, mint a szociális identitás ilyen vagy olyan felépítése révén”. (10) Majd megemlíti, hogy az egyén azonosságtudatának az az összetevője, amelyet nemzeti identitásnak nevezünk, csak történetileg létrejövöként gondolható el. Ez az identitáselem a nemzet történeti létének azonosságán és folytonosságán nyugszik.

1986-ban, akadémiai székfoglalójában a személyes identitás történetiségét hangsúlyozta: „a személyes (perszonális) én vagy személyes identitás ... alapja az egyéni életrajz, illetve annak folyamatos szubjektív meg- és átszerkesztése”. Más szóval: „mindenkori énrendszerünk reflektált élettörténetünk terméke”. (11)

Egy 1997-ben megjelent tanulmányában pedig a következőket olvashatjuk: „Újabbban – a narratív nézőpont és elemzési mód térhódítása nyomán, mind nagyobb figyelemben részesül az etnikai-nemzeti elbeszélések (narratívumok) természete és szerepe a nemzeti érzület és tudat átszarmaztatásában (szocializációjában) és fenntartásában”. Más oldalról: „Minden iskolai nevelés egyik fő rendeltetése, hogy a felszűrődő nemzedéket beavassa a nemzeti elbeszélések világába. Aligha véletlen, hogy régióinkban mindig is érzékeny kérdés volt az iskolai történelemtanítás, s az a kép – magunkról és másokról – amelyet sugallt”. (12)

Végül: *Pataki Ferenc* „A tömegek évszázada” című munkájában felhívja a figyelmet az identitásbeszükítés és -korlátozás veszélyeire, mondván: „a jövő kívánatos mintája a sokdimenziós identitás”. (13)

Látható: a nemzetközi és a hazai tudományosság egyaránt kiemelkedő fontosságúnak tartja globalizálódó világunkban az identitásépítést, s ezen belül a történetiség, a narráció, a „nemzeti elbeszélések” szerepét. Ugyanakkor óv a csupán érzelmekre ható, a hagyományokat kritikátlanul kezelő identitásformálástól.

Az eddigiekben vázolt megfontolások vezettek vizsgálatunk tárgyához. Ahhoz, hogy a történelemtudás széles spektrumából a nemzeti azonosságtudatra vonatkozó néhány kérdést ragadjuk ki. A következőkben a vizsgálat háttéréről és eredményeiről nyújtunk rövid áttekintést.

Egy vizsgálat háttere és eredményei

Ahogy erre korábban már más vonatkozásban utaltunk, 1998-ban *Csapó Benő* szerkesztésében napvilágot látott „Az iskolai tudás” című tanulmánygyűjtemény. E kötet a *József Attila Tudományegyetem Pedagógiai Tanszékén* a korábbi években végzett, a ké-

7. Helyesled-e, hogy a magyar uralkodók megengedték, hogy a zsidók letelepedjenek a városokban?
a) helyeslem b) nem helyeslem
Miért gondolod így? Indokold meg válaszodat!
8. Helyesled-e, hogy Budán hol magyar, hol német bírót kellett választani?
a) helyeslem b) nem helyeslem
Miért gondolod így? Indokold meg válaszodat!
9. Helyesled-e, hogy külön templomuk volt a magyaroknak, a németeknek és a zsidóknak?
a) helyeslem b) nem helyeslem
Miért gondolod így? Indokold meg válaszodat!

Zrínyi

Zrínyire, a szigetvári hősrre vonatkozó kérdésekből kitűnt, mennyire befogadó vagy ki-rekesztő a tanuló nemzeti identitása. Önmagához hasonlóan magyarnak tartja-e a horvát nemes, Habsburg-hű Zrínyit, mert feláldozta életét egy magyar vár védelméért? Mi fontosabb tehát: a vérségi kapcsolat vagy a közös hazáért végrehajtott cselekedet? S még a legendás kirohanás előtt: tarthatta-e Zrínyi magyarnak magát, ha egyszer horvát volt? Ezek racionális gondolkodást, józan megfontolást kívánó kérdések.

A vizsgálat adatai azonban azt mutatják, hogy ebben az esetben a megfontolt, racionális, problémaérzékeny gondolkodást háttérbe szorítja az évszázados kulturális örökség ereje, mely Zrínyit a hősi kezdetektől napjainkig kiemelkedő magyar hazafinak tartja. Minden bizonnyal főként ebből következik, hogy a feladatban rejlő probléma megoldása helyett a tanulói válaszok döntő hányadát az emocionális töltetű, feltétlen befogadó atitűd jellemzi (*1. táblázat*).

identitás		a tanulók választásának %-os aránya	
		7. évfolyam (n = 549)	11. évfolyam (n = 507)
magyar	magyarnak tarthatta magát	85,4	83,6
	mi magyarnak tarthatjuk	91,4	95,1
horvát	horvátnak tartotta magát	13,1	12,8
	mi horvátnak tarthatjuk	6,9	3,6
magyar és horvát	mindkettőnek tartotta magát	0,4	2,4
	mindkettőnek tarthatjuk	0,5	0,0

1. táblázat. Magyar vagy horvát volt Zrínyi Miklós? (1., 2. kérdés)

Joggal feltételezhetjük, hogy Zrínyi magyarságát a közös nemzeti értéktudatból származó, több mint félévezredes „kulturális” örökség teszi nyilvánvalóvá. Az a sajátos kultúra, amiről Bruner mint az önidentitás fő építőeleméről filozófiai szinten értekezik. A mi konkrét esetünkben ez szinte magától értetődő, ha meggondoljuk, hogy már öt évvel Szigetvár ostroma után egy „Pannónia Romlásáról” szóló, 1571-ben Wittenbergben megjelent eposz így idézte vissza a vitézeit rohamra lelkesítő Zrínyi szavait:

„Nagyszívű hősök, kik diadalmat arattatok annyit,
Dísz, nevet is szerzettek eddig hősi erénnyel,
Órizzétek, a harc, ha nehéz is, a győzelem édes,
Béke, ha lesz, ti hozátok az áldást drága hazánkra.” (14)

Ugyancsak Wittenbergben látott napvilágot 1587-ben az 50 verset magában foglaló „Zrínyi-album”, melyből 38 Zrínyi Miklóst dicsőítette. (15) S Zrínyi alakja azóta is töretlenül ott áll a magyar hősök panteonjában, valóra váltva a szintén halhatatlan dédunoka, a költő Zrínyi fohászatát:

„Engedd meg, hogy neve, mely most is köztünk él,
Bővüljön jó híre, valahol nap jár-kél,
Lássák pogány ebek, az ki Istentül fél,
Soha meg nem halhat, hanem örökkén él.” (16)

Szigetvár ostromáról, Zrínyiről ma is tanítunk a történelemórákon (ezt a kerettantervek is előírják), s a Szigeti Veszedelem továbbra is tananyag a középiskolákban.

A közös nemzeti értéktudat joggal feltételezhető meghatározó szerepén túl a válaszok szöveges indoklásában, az explikációban kiemelkedő helyet foglaltak el a konkrét történetre, a vár védelmére, a legendás „kirohanásra” és Zrínyi hősi áldozatvállalására, azaz a drámai esemény narrációjára vonatkozó hivatkozások, az általánosabb emocionális indoklások és más érzelmi megnyilatkozások. Ezt szemlélteti a 2. táblázat.

az indoklás jellege	Minek tartatta magát Zrínyi, magyarnak vagy horvátnak?			
	7. évf.	11. évf.	7. évf.	11. évf.
közvetlen utalás a történetre, a vár védelmére, Zrínyi hőstettére	34,1	31,6	41,0	36,1
más, nem közvetlenül az ostromra utaló emocionális indoklás (pl. Zrínyi a magyar népért harcolt, Magyarországot védte, a magyarokat szerette stb.)	30,1	28,2	46,5	47,5
túlzó vagy hibás emocionális jellegű indoklás (pl. Zrínyi magyar volt, hiszen az ilyen fajta hősiesség a magyarokra jellemző)	8,6	8,5	6,5	9,5
emocionális töltetű indoklások összesen	72,8	68,3	94,0	93,1

2. táblázat. Emocionális töltetű indoklások

Az adatokból tehát elsősorban az szűrhető le, hogy az indoklások túlnyomórészt emocionális töltetűek és jórészt magához az ostromhoz (a narrációhoz) kapcsolódnak. Ez valamivel kisebb mértékben jellemző a 11., mint a 7. évfolyam tanulóira. Az is látszik, hogy a konkrét történethez a 7. évfolyamon erősebben kötődnek, mint a 11. évfolyamosok.

Ami azonban az egész vizsgálat egyik legfigyelemreméltóbb jelensége, hogy sok tanulónak a narráció, illetve az érzelmi kötődés annyira elterelte a figyelmét a megfontolt érveléstől, hogy nem kis százalékuk (a 7. évfolyamon 34,1; a 11. évfolyamon 31,6) szerint Zrínyi azért tarthatta magát joggal magyarnak, mert Szigetvár ostromakor Magyarországment áldozta életét. Ami nonszensz, hiszen halála után nem vallhatta magát magyarnak, halála előtt viszont még nem áldozta fel az életét. Más lapra tartozik, hogy az utókor és így a mai tanulók számára Zrínyi magyarságának legmeggyőzőbb bizonyítéka valóban az a halálmegvető bátorság, amellyel a hazának áldozta életét. Ezért nem csodálható, hogy a 2. kérdés vonatkozásában az indoklások több mint 90 százaléka emocionális jellegű. Persze az már az 1. kérdés esetében is elfogadható érvelés, hogy Zrínyi azért tarthatta magát magyarnak, mert nemcsak Szigetvárnál, hanem általában is harcolt az országért, szerette a magyarokat stb.

Bár az emóció és a narráció meghatározó szerepe a fiatalok válaszaiban nyilvánvaló, nem kevés a kérdésekben felvetett problémát problémaként kezelő, racionális indoklás sem.

Ide tartoznak egyrészt a kor államiságára vonatkozó okfejtések, másrészt a kettős nemzeti identitás lehetőségének felvetése. A következő táblázatban e racionális érveknek az indoklások összességéhez viszonyított részaránya látható (3. táblázat).

A fenti több részindokot egyesítő, általánosító táblázatból érdemes kiemelni egy különösen figyelemreméltó adatot. A 11. évfolyamon az érvelések 5,3 százaléka tartalmazza azt a körülményt, hogy Horvátország akkor Magyarország része volt, míg ez az érv a 7. évfolya-

az indoklás jellege	Miért tarthatta magát Zrínyi magyarnak?		Miért tarthatjuk Zrínyit mi magyarnak?	
	7. évf. %	11. évf. %	7. évf. %	11. évf. %
a 16. századi magyar államiságra való hivatkozás (pl. Horvátország ekkor Magyarország része volt, Magyarországon született, Magyarországon nevelkedett, élt, Magyarországot hazájának tekintette, a Magyarország területén lévő várat védte)	19,5%	19,7%	23,3%	20,7%
magyarnak és egyben horvátnak is tarthatta magát	1,5%	3,6%	0,7%	0,6%
összesen:	21,0 %	23,3 %	24,0 %	21,3 %

3. táblázat. Racionális jellegű indoklások

mon csak 0,4 százalékban fordul elő. Ez jól jelzi a 12–13 évesek és a 16–17 évesek racionális gondolkodásának szintje közötti különbséget. A középiskolások árnyalt okfejtését ilusztrálja a következő kiragadott példa is: „Magyarnak tarthatta magát, hiszen magyarul is írt, beszélt, Magyarországot ugyanolyan személyes ügyének tekintette, mint a horvát területeket, az országot is próbálta védeni a töröktől. Magyar hazafinak tartom, hiszen bekapcsolódott a magyar politikai életbe, a magyarok problémái legalább annyira fontosak voltak számára, mint a horvátok problémái, dicső halálát a magyarokért vállalta.”

Vizsgálatunk Zrínyi-témája – úgy fest – egyértelműen a tanulók befogadó magyarságtudatának bizonyítéka. Ez azonban csak akkor és olyan mértékben igaz, ha (és amennyiben) a fiatalok tudatában vannak annak, hogy Zrínyi horvát volt. Ha tudják például, hogy horvát volt az anyanyelve. Ahogyan *Benda Kálmán* a „Szigetvár emlékkönyv”-ben írta: „Olaszul és németül nem tudott, magyarul azonban még fiatal korában megtanulhatott. Horvátország ekkor a legszerveesebben élt a magyar királyságban, s ahogyan a végvidéken e két nép fiai egymás mellett harcoltak a közös ellenség ellen, Keglevich Péter báni udvarában (ahol Zrínyi ifjú korában nevelkedett) együtt éltek a horvát és a magyar hagyományok, sőt a nyelv is.” (17)

De a 16. században, a Magyarországhoz tartozó Horvátország híres, nemes ura egészen természetesen érezhette magát horvátnak és ugyanakkor magyarnak is, s tekinthetjük mi több mint 500 éve a magyar történelem kiemelkedő személyiségének. Nincs ebben semmi ellentmondás annak a számára, akinek az identitása széles és befogadó, akinek a számára természetes a többes identitás. S a tanulók nagy többsége láthatóan ilyen. Ahogyan az 1. táblázatból kitűnt, viszonylag kevesen vannak (a 7. évfolyamon 6,9 százalék, a 11. évfolyamon 3,6 százalék), akik Zrínyit nem „fogadják el” magyarnak, akik a származást fontosabbnak tartják a hazáért hozott áldozatnál, bármiféle világraszóló tennél.

Az eddigiekből legalább két tanulság máris levonható. Az egyik, hogy a narrációnak rendkívül nagy a jelentősége az identitásformálásban. A másik, hogy a befogadó identitást a többes identitás lehetőségének felszínre hozásával és megvitatásával lehetne, kellenne erősíteni. Ebben ma még a legnépszerűbb tankönyvek sem nyújtanak kellő segítséget.

Balla Árpád a 6. osztályosok számára írt történelemtankönyvében Zrínyi szigetvári hőstettét helyezi a középpontba. „A szigeti vitézek hazájuknak fogadott hűségükről így nemcsak életükkel, hanem halálukkal is bizonyosságot tettek.” (Balla Árpád: *Történelem 6*. Korona Kiadó, Budapest, 187. old.) A védősereg magyar és horvát származását megemlíti, ám ennél több adattal nem találkozunk. A hősiesség és a feláldozás motívuma a kirohanás történelmi mondájában csúcsosodik ki, ami az általános iskolai tanulók gondolkodásában jól tetten érhető, Zrínyi magyarsága szempontjából jelentős elem volt. Hasonló a helyzet a középiskolások számára írt tankönyvek esetében is.

Szabó Péter *Történelem II. a középiskolák számára* című tankönyvében Zrínyi kilátástalan helyzetét, a várból való kitörést és a hősi halált említi. Új elemként merül fel az

a tény, hogy „Zrínyi Miklós önfeláldozó vitézsége megalapozta a Zrínyi család több mint egy évszázados honvédő szerepét”. (Szabó Péter: „Történelem II.” Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 220.)

Walter Mária tankönyvében már találunk utalásokat a védősereg magyar és horvát származására. A csata részletes leírása tartalmazza mindazokat a motívumokat és eseményeket, amelyeket az előzőekben már bemutatott tankönyvekben láthattunk. Zrínyi önfeláldozásának egy újabb területét mutatja be a szerző, amikor megemlíti azt a tényt, hogy „Zrínyi Bécsből ágyúkat, lőport hozatott, és nagy mennyiségű élelmiszert is szerzett. Mindezt a saját költségén.” (Walter Mária: „Történelem a középiskolák II. osztálya számára”. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 242–243.)

Ujvári Pál a középiskolák II. osztálya számára írt történelemkönyvében mindössze annyit említ meg, hogy „Zrínyi Miklósnak módja lett volna a védelem vezetését másra bízni, mégis vállalta a feladatot, annak halálos kockázatával együtt.” (Ujvári Pál: „Történelem II.” Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 189.) Zrínyi származásáról nem esik szó.

A fent elemzett tankönyvek mindegyikére jellemző az a tény, hogy elsősorban a történelmi esemény részletes elbeszélése (narráció) uralja a Zrínyivel kapcsolatos leckéket, a befogadó identitás fejlesztésében a tanárok magukra maradnak.

A kunok

A kunokról szóló történet bizonyos értelemben fordítottja az előzőnek. Míg Zrínyi 1566-ban rendkívüli áldozatot hozott a magyarságért, a kunok éppen ellenkezőleg: 1241-ben hálátlanoknak bizonyultak, hiába fogadta be őket IV. Béla, nem harcoltak a tatárok ellen, nem védték meg az országot. A két történet azért is ellentétes, mert Horvátország ma önálló állam, nem tartozik Magyarországhoz, a kunok viszont évszázadok óta az Alföldön, a Kunságban Magyarországon élnek és természetesen magyaroknak tartják magukat, még ha van kun öntudatuk is.

Ezek után meghökkentő, hogy a 7. évfolyamosok 37,9 és a 11. évfolyamosok 19,9 százaléka nem tartja a ma közöttünk élő kunokat magyaroknak. S több, mint 700 év múltán sem helyeslik a kunok befogadását (a 7. évfolyamosok 66,7, a 11. évfolyamosok 40 százaléka) és visszafogadásukat, valamint letelepítésüket sem (a 7. évfolyamosok 58,5, a 11. évfolyamosok 40 százaléka).

Ez a nem várt eredmény azért meglepő, mert a gyerekek már az alsó tagozatban tanultak a Kunságról mint Magyarország neves tájegységéről, ahol nyilván a kunok mai lezármazottai (is) élnek. Később arról is szó esett, hogyan írt a „leghíresebb magyar költő” születése földjéről, a szép Kiskunságról. Az idősebbek ismerik József Attila verssorait: „Anyám kun volt, az apám félig székely, félig román, vagy tán egészen az”. S ki meri kétségbe vonni József Attila magyarságát?!

Jól érthető, hogy az a nyolc tanuló, aki a vizsgálatban a kunok magyarsága mellett érvelve saját kun származására hivatkozott, magától a kérdéstől is megsértődött egy kicsit.

Ebben az esetben tehát a tanulók nem kis százaléka – furcsán, a „szabályostól” eltérően – a kulturális hagyományokkal és az általános közvéleménnyel ellentétesen foglalt állást.

Mi lehet ennek az oka?

Az elutasító vélemények indokai három csoportra oszthatók. Az elsőbe a kunok 700 évvel ezelőtti „bűnei” tartoznak. („Visszaéltek a magyarok jóindulatával”. „A kunok csalogatták ránk a tatárokat”. „A kunok csak magukra gondoltak”. „Ha magyarok lettek volna, segítettek volna az ország védelmében” stb.) A másodikba a kunoknak a magyarokétól eltérő származása sorolható. A harmadik csoportot az „aktualizáló” vélemények alkotják. (Például „Betelepítésük elvette a magyaroktól a munkát.” „Hiba volt – mint ma is – idegeneket engedni hazánkba.”)

A három érvcsoport megoszlását (a 3., 4., 5. kérdésekre vonatkozó indoklásokat összeszelve) a 4. táblázat tartalmazza.

az indokok jellege	a negatív indokok hány %-ában szerepeltek?	
	7. évfolyamon (A negatív jellegű indokok száma: 684)	11. évfolyamon (A negatív jellegű indokok száma: 395)
a kunok „bünei”	76,5	74,2
a származás	16,5	18,7
aktualizáló indokok	7,0	7,1

4. táblázat. A negatív jellegű indokok

Mint látható: a közvéleménytől eltérő, elutasító véleményben a narráció ereje játszott meghatározó szerepet. Talán ebből következik az is, hogy a megfogalmazásban a Zrínyitémánál erőteljesebben nyilvánult meg a származásra való utalás. („A magyarok a finnugorok leszármazottai, a kunok nem azok.” „A kunok más népcsoport.” „Ereikben még mindig kun vér csörgedez.”)

Meg kell jegyezni, hogy az évszázadok múltán is megbocsáthatatlannak tartott bűnök, melyeknek ódiúmat a késői utódoknak is viselniük kell, szintén egyfajta a származást, a vérségi kötelékeket túlértékelő attitűdöt jeleznek. Persze ez – különösen a 12–13 évesekben – valószínűleg nem tudatosult. Bennük nyilván az a leegyszerűsített logika működik: aki ártott nekem, az nem a barátom, főleg nem a testvérem. A narráció intenzív hatására nem is gondolnak arra, hogy nem a kunok mai leszármazottai, hanem nagyon távoli ősei vétettek a hajdani magyarok ellen, s nem személyesen öellenük. (Amit viszont az erős nemzeti öntudat jelének is tekinthetünk.)

Ha tudjuk, hogy a narráció emocionális ereje még a kulturális tradíció, az általános közvélemény erejénél is erősebb, különös gonddal kell kezelniük minden elbeszélést, történetet. Az adott témát például a tankönyvek hagyományosan – hosszabb-rövidebb formában – lényegében úgy tárgyalták, hogy amikor IV. Béla befogadta a tatárokkal hosszabb ideje hadakozó, így haditechnikájukat jól ismerő kunokat, arra számított: a kunok segítenek az ország megvédésében. A nomád pásztorkodó kunok azonban súlyos károkat okoztak a már letelepedett életmódot folytató magyarok szántóföldjein és kertjeiben. Ez a magyarokat a kunok ellen hangolta. Amikor elterjedt a hamis hír, hogy a kunok a tatárok kémei, a magyar és a német lakosság meggyilkolta fejedelmüket, Kötönyt. Erre a kunok dülva, pusztítva elhagyták az országot.

Vizsgálatunkban felidézve a kunokról tanultakat, szándékosan kihagytuk a mellettük szóló mozzanatokat (jártasságuk a tatárok hadviselési módjában, *Kötöny* megölése). Tudni szerettük volna ugyanis, hogy a tankönyvből vagy/és a lecke tanórai feldolgozásából mennyire emlékeznek a teljesebb kontextusra, és ennek megfelelően fognak-e racionálisan mérlegelve válaszolni a feltett (3., 4. és 5.) kérdésekre. Az esetek többségében ez így is történt: a tanulók emlékeztek az egész történetre, és az elvárható módon döntöttek. A negatív válaszok viszonylag nagy aránya azonban arra mutat, hogy a téma bemutatása és feldolgozása számos esetben nem volt elég széles, illetve sokoldalú és ezért kellően hatékony. A negatív vélemények mögött – feltételezhetően – gyakran egyszerű tudatlanság áll. Sokan elfelejtették, hogy IV. Béla nem indokolatlanul hívta be a kunokat, s a kunoknak is súlyos okuk volt arra, hogy kivonuljanak az országból, ha egyszer tatár kémeknek tekintették őket és fejedelmüket ártatlanul megölték. Persze erre sok kollégánk nyilván úgy reagál, hogy az ilyen fajta részproblémák megvitatására a történelemtanítás jelenlegi helyzetében nincs elég idő és lehetőség. Ebben van igazság. Mégis úgy véljük: a kunok és a velük együtt befogadott, majd letelepített jászok történetéről, akik évszázadok óta a magyar népesség megbecsült részét alkotják, 1241 kapcsán legalább annyit vagy inkább többet kellene szólni, mint a tatár seregek létszámáról, felvonulásáról, támadásának

útvonalairól, a muhi csata lefolyásáról – egyszóval mindarról, amit a tatárjárásról szóló órákon részletesen tárgyalni szoktunk.

A nemkívánatos hatások nemcsak abból származnak, hogy a kiemelt történetek (a narráció) nem mindig felelnek meg a történelemtanítás időszerű közérdekű feladatainak, a kor követelményeinek és a narráció feldolgozására nem elég problémaközpontú, „gondolkodtató” kérdéseket alkalmazunk, hanem abból is, hogy nem egyszer pontatlan, félrevezető eszméket („téveszméket”) is tanítunk. Ilyennek ítéelhető sarkos megállapítás, hogy a mai magyarság legközelebbi rokonai a finnugorok. A finnugorok valóban a legközelebbi nyelvrokonaink. S az is igaz, hogy a kezdet kezdetén a magyarok ősei a közös finnugor elődöktől származtak. De ez több ezer évvel ezelőtt történt. Ugyanakkor tudomásul kell venni, hogy a nyelvrokonság nem vérrokonság! Az „ugor vér” már a honfoglalás korában is keveredett a török népek – onogurok, kazárok – és részben más rasszok vérével. (18) (Ma több tudós véli úgy, hogy a székelyek szintén még a honfoglalás előtt a magyarokhoz csatlakozó török származású népcsoport.) Mindenesetre nem véletlenül nevezték a korabeli krónikások a magyarokat türköknek. Ami pedig a későbbi korokat illeti: a Kárpát-medencében élő szlávok beolvadása, majd az államalapítás során és után ide települő német és olasz lovagok, vagy éppen a szóban forgó kunok és jászok magyarrá válása mind-mind azt illusztrálják, hogy a nyelvrokonságot és a vérrokonságot nem szabad összekeverni.

Nálunk, ahol a mai magyar népesség sokféle etnikumból származik, a történelem tanítása csak akkor felel meg a történeti valóságnak, csak akkor lehet igaz, ha multietnikai szemléletű. Különösen ma, amikor az össznépelességen belül például a roma etnikum aránya gyorsan növekszik, a multietnikai perspektívájú történelemtanítás erősítése elodázhatatlan feladat, össznézeti érdek. Az iskolának nem hadvezéreket, hanem széles, befogadó identitását, európai kultúrájú magyar állampolgárokat kell nevelnie.

Szögezzük le: az iskolák és a történelemtanárok zöme – a vizsgálat tanulsága szerint – most is ezt teszi. A 11. évfolyamra a pozitív válaszok túlsúlyba kerültek, ami nemcsak a tanulók éérésére, hanem tudásuk növekedésére is utal. S ebben az iskolai oktatásnak az adott téma vonatkozásában is minden bizonnyal meghatározó szerepe van.

Az 5. táblázat a pozitív válaszoknak a két korosztály közötti változását szemlélteti.

a válasz	a válaszadók %-os aránya	
	7. évfolyamon (u = 549)	11. évfolyamon (u = 507)
a kunok mai leszármazottai magyarok	56,1	74,8
a kunok befogadása helyes volt	30,8	57,7
a kunok letelepedésének engedélyezése helyes volt	39,2	56,8

5. táblázat. Pozitív jellegű választások

Azt, hogy az eredmények jelentős mértékű javulásában az időközben megszerzett bővebb, teljesebb ismeretek játszanak elsődleges szerepet, többek között az is mutatja, hogy a 7. és 11. évfolyamosok indoklásainak belső arányaiban nemcsak a korábban bemutatott negatív, hanem általában a pozitív érvek esetén sincs számottevő eltérés.

Lássuk az erre vonatkozó részadatokat! (6., 7., 8. táblázat)

Németek és zsidók

Míg a „Zrínyi” és a „Kunok” téma szorosan kapcsolódtak az iskolában tanultakhoz, s így mért eredményeikből következtetéseket lehet levonni a tanulói vélemények és az iskolában szerzett történelemtudás összefüggéseire vonatkozóan, a Budai jogkönyvhöz

az indokok jellege	A pozitív indokok hány %-ában szerepeltek? 7. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 202)	11. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 303)
a kunok önidentitása (évszázadok óta magyar az anyanyelvük, történelmük, kultúrájuk, Magyarország a szülőföldjük)	44,6	47,8
vérségi keveredés (házasságot kötöttek magyarokkal)	35,6	38,3
etikai, „jogi” érvek (magyar, aki annak vallja magát, magyar, aki itt születik)	19,8	13,9

6. táblázat. A kunok mai leszármazottai magyarok

az indokok jellege	A pozitív indokok hány %-ában szerepeltek? 7. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 181)	11. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 312)
a király döntését védő érvek („Ez tűnt a legjobb lépésnek a védelem érdekében.” „Előre nem tudhatta, hogy a kunokkal gond lesz.” Ha nem fogadja be a kunokat, ők is támadólag léptek volna fel.”)	64,1	65,7
a kunok mellett szóló érvek („A magyarok a kunok ellen fordultak, vezetőjüket megölték.” „Később segítettek az ország újjáépítésében, letelepedésükkel növelték a tatárpusztította ország népességét.”)	13,8	18,3
humánus érv („Helyesen cselekedett IV. Béla, amikor befogadta a kunokat. Ezzel megmentette őket a pusztulástól.”)	22,1	16,0

7. táblázat. A kunok befogadása helyes volt

az indokok jellege	A pozitív indokok hány %-ában szerepeltek? 7. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 187)	11. évfolyam (A pozitív jellegű indokok száma: 274)
a történelmi tényekre való hivatkozás („A tatárok sok magyart öltek meg, az ország benépesítéséhez a kunokra is szükség volt.” „A kunok részt vettek az ország újjáépítésében.” „Tudásukkal gyarapították a magyarok ismereteit.”)	62,0	79,2
reális feltételezések („Ha nem engedték volna, hogy letelepedjenek, harc lett volna a következménye.” „A tatárjáráskor nem harcoltak, de később még a magyarok segítségére lehettek támadáskor.”)	14,4	7,7
humánus érvek („A hunok hontalanná váltak, valahol élniük kellett.” „Üldöztük volna el őket?”)	23,5	13,1

8. táblázat. A kunok letelepedésének engedélyezése helyes volt

csatlakozó 6–9. kérdésekre adott válaszokból sokkal tisztábban világlik elő, hogyan hat társadalmunk mikro- és makrokörnyezete, a „közvélemény” a fiatalok attitűdjeinek alakulására. Az adott témáról ugyanis a tankönyvekben szinte semmi sem található és általában a vizsgálat kérdéseiben rejlő problémák a tanítási órákon sem kerülnek terítékre. Mivel a 7. és 11. évfolyam közötti különbségek ebben az esetben nem magyarázhatóak az iskolában szerzett történelmi tudáshiánnyal vagy tudástöbblettel, világosabban jelzik

azt is, mi írható az iskolai tanulás általános fejlesztő hatásának, illetve a szellemi érésnek a javára.

A 6. és a 7. kérdés az elfogadás, a „befogadó identitás” szélességét vizsgálja, a 8. és 9. kérdésből viszont az tűnik ki, milyen mértékben adnák meg a válaszolók a magyarokkal együttélőknek (mai kifejezéssel élve: a nem magyar etnikumú magyar állampolgároknak) az egyenlő politikai és kulturális jogokat.

Tekintsük át először a 6. és 7. kérdésekre adott válaszokat! (9. táblázat)

a tanulók hány %-a?	kérdések			
	Helyesli vagy nem a németek letelepedésének engedélyezését? (6. kérdés)		Helyesli vagy nem a zsidók letelepedésének engedélyezését? (7. kérdés)	
	7. évfolyam	11. évfolyam	7. évfolyam	11. évfolyam
helyesli	65,4	80,7	56,1	72,4
nem helyesli	31,5	17,4	40,1	22,1
nem válaszolt	3,1	1,9	3,8	5,5
összesen:	100%	100%	100%	100%

9. táblázat. A 6. és 7. kérdésekre adott válaszok

Az adatokból három következtetést azonnal le lehet vonni. Az első, hogy a „befogadó nemzeti identitás” attitűdje ebben az esetben is erősebbnek bizonyult, mint a „kirekesztőé”. A második, hogy a németek iránti befogadókészség nagyobb, mint a zsidók iránti. A harmadik, hogy a 11. évfolyamosok befogadó attitűdje tágabb, mint a 7. évfolyamosoké.

Az okokat kutatva induljunk ki az utóbbi tényből! Vessük össze a két évfolyam indoklásainak jellegét! Nézzük először a racionális és emocionális érvek számát és arányát! (10. táblázat)

az indoklás jellege	az érvek száma és %-os aránya			
	a németek befogadása (6. kérdés)		a zsidók befogadása (7. kérdés)	
	7. évfolyam	11. évfolyam	7. évfolyam	11. évfolyam
racionális:	384 (75%)	441 (89%)	400 (81%)	338 (76%)
emocionális:	128 (25%)	53 (11%)	94 (19%)	107 (24%)
összesen:	512 (100%)	494 (100%)	494 (100%)	445 (100%)

10. táblázat.

Az mindenesetre feltűnő és némileg váratlan, hogy a 7. évfolyamosok nem kevesebb, hanem inkább valamivel több érvet hoztak fel véleményeik alátámasztására. Látszik, hogy szemben a fiatalabb korosztályokkal, a 12–13 évesekben már erős a racionális érvelésre való belső kényszer. (A „formális gondolkodás” szakaszába léptek.) Nincs jelentős különbség a 7. és 11. évfolyamosok között a racionális és emocionális érvek használatának arányaiban sem. Ha a 6. és 7. kérdés racionális és emocionális indoklásait összevonnuk, a 11. évfolyamosoknál az arány 83–17 százalék az előbbi javára, míg ugyanaz a 7. évfolyam esetében 78–22 százalék. Jellemző, hogy már a 7. évfolyamon a racionális, absztrakt gondolkodás dominál, és így ebben az életkorban nemcsak lehetséges, hanem szükséges is a történelmi-társadalmi kérdések alapos megvitatása, a különböző vélemények ütköztetése. Ezzel nyújthat az iskola a legtöbb segítséget az egészséges önidentitás kialakításához.

De az emóciók szerepe sem lebecsülhető! Vizsgálatunkban az emocionális érvek 11–25 százalékos aránya egyáltalán nem tekinthető alacsonynak. Ami megint a narráció, a

múlt élettéljes, érzelemre és értelemre egyaránt ható bemutatásának meghatározó szerepét bizonyítja.

Tanulságos a pozitív („befogadó”) és a negatív („elutasító”) vélemények indoklásának összevetése is. (11. táblázat)

az indoklás jellege	az érvek száma és %-os aránya			
	a németek befogadása (6. kérdés) 7. évfolyam	11. évfolyam	a zsidók befogadása (7. kérdés) 7. évfolyam	11. évfolyam
pozitív	337 (74%)	412 (83%)	352 (71%)	376 (84%)
negatív	135 (26%)	82 (17%)	142 (29%)	69 (16%)
összesen:	512 (100%)	494 (100%)	494 (100%)	445 (100%)

11. táblázat

A pozitív, illetve negatív érvek száma természetesen függ a befogadó, illetve elutasító vélemények számától, de ha a fenti táblázatot összehasonlítjuk a 9. táblázat adataival, az is kiténik, hogy a tanulók pozitív álláspontjukat alaposabban tudják megindokolni, mint a negatívakat. Következésképpen: az elutasító vélemények mögött gyakran nem racionális érvek, hanem megfogalmazhatatlan érzelmek, indulatok rejlenek. Ami viszont azt mutatja, hogy a pusztá narráció a tisztességes – az egyéni és a közjót egyaránt szolgáló – neveléshez nem elégséges, a vitás történelmi-társadalmi jelenségeket fel kell tárnai, meg kell beszélni. Így válhatnak az egészséges személyiség építőköveivé.

A 6. és 7. kérdések elemzésének befejezéseként idézünk néhány tipikus érvet, érvcsoportot, melyek a fenti „száraz statisztikák” színes tartalmát érzékeltetik. A német iparosok és kereskedők letelepedését helyeslő egyik 11. évfolyamos fiú így indokolja döntését: „Helyeslem, hiszen magukkal hozták a tudásukat, mellyel a magyar ipar és kereskedelem is jobban fejlődött.” A középiskolások közül sokan az ipar és a kereskedelem fejlődésében betöltött szerepük miatt helyeselték a döntést (35,5 százalék). Számos tanuló (15,4 százalék) azt a tényt is említette, hogy a németek „fejlettebb technikákkal és nagyobb szaktudással rendelkeztek”. Többen érvként használták, hogy a német kereskedők és iparosok „új és jobb minőségű termékeket hoztak hazánkba”. A 7. évfolyamosok 2,9 százaléka, a 11. évfolyamosok 4,5 százaléka érvelt azzal, hogy a németek Budán történő letelepítése révén „új szokásokat és más kultúrát ismerhettünk meg”.

A hogyan korábban már láttuk: a középiskolai tanulók 72,4 százaléka helyeselte azt a döntést, hogy a magyar uralkodók megengedték a zsidók letelepedését a magyar városokban. Ez az arány a 7. évfolyamos tanulók esetében azonban csak 56,1 százalék volt. Az általános iskolai tanulók nagy számban hivatkoztak arra, hogy „különböző vallású emberek nem férnek meg egymás mellett” vagy egyenesen azt írták, hogy „ne telepedjenek idegenek hazánkba”. A németek letelepedése ellen is megfogalmazódtak hasonló érvek: „Magyarország a magyaroké.” Az „idegen népek betelepülése hazánkba sok konfliktus forrása”. A zsidók vonatkozásában a durva antiszemitizmus is megnyilvánult: „Gyűlölöm a zsidókat”. (A 7. évfolyamon 4,9 százalék, a 11. évfolyamon 2,6 százalék.)

A zsidók letelepedését helyeslő leggyakoribb indokok: „A zsidó iparosok és kereskedők elősegítették a fejlődést.” „A zsidók is ugyanolyan emberek, mint bárki más.” „Új kultúrát ismerhettünk meg.” „Ha a németeket befogadtuk, a zsidókat miért ne?” „Betelepülésük semmifajta problémát nem jelentett.” (A támogató indokok összesen: a 7. évfolyamon 31,1 százalék, a 11. évfolyamon 45,8 százalék.)

Rátérve a 8. és 9. kérdésekre – mint már említettük – azt vizsgálva, hogy a tanulók a magyarokéval egyenlő politikai és kulturális jogokat adnának-e a Magyarországon élő nem magyar etnikumú népességnek, egy újabb aspektusból is képet kaphatunk a fiatalok „befogadó identitásának” szélességéről.

A 8. kérdésre („Helyesled-e, hogy Budán hol magyar, hol német bírót kellett választani?”) a 7. évfolyamosok 66,8 százaléka, a 11. évfolyamosok 59,6 százaléka nemmel válaszolt. A többség tehát (mai kifejezéssel élve) nem minden magyar állampolgárnak adott volna egyenlő politikai jogokat. A leggyakoribb „érv”: „Magyarországon kizárólag magyar bírót válasszanak!” (A 7. évfolyamon a vizsgálatban részt vevők 31 százaléka, a 11. évfolyamon 37,7 százaléka vélekedett így.) Néhányan durvábban fogalmaztak: „A németek bevándorlók, nekik kell alkalmazkodniuk a magyarországi igazságszolgáltatási rendszerhez. Ha ez nem tetszik nekik, menjenek haza!” (Ilyen jellegű indoklás a 7. évfolyamosok 5,6 százalékanak, a 11. évfolyamosok 7,5 százalékanak válaszaiban szerepelt.)

A pozitív választ adók – ezzel szemben – leggyakrabban azzal érveltek: „Így volt igazságos. Ha megengedték, hogy a németek betelepedjenek, joguk volt a saját bíróhoz” (7. évfolyam: 7,7 százalék, 8. évfolyam: 29,6 százalék).

Míg a politikai jogok tekintetében a vizsgálatban a tanulókra az intolerancia volt a jellemző, a vallási autonómiára vonatkozó véleményekben inkább a tolerancia érvényesült. (9. kérdés: „Helyesled-e, hogy külön templomuk volt a magyaroknak, a németeknek és a zsidóknak?”) A kérdésre a 7. évfolyamosok 85,6 százaléka, a 11. évfolyamosok 88,2 százaléka igennel válaszolt. Az első érv mindkét korosztályban: „Mivel különbözött a vallásuk, természetesen különböző templomuk volt” (7. évfolyam: 17,1 százalék, 11. évfolyam: 17,2 százalék). Az érv persze sántít, hiszen a magyaroknak és a németeknek a 14. században ugyanaz volt a vallásuk. Erre kevesen utaltak. Ők is úgy, hogy „a zsidóknak indokolt volt a külön templom, a németek viszont járhattak volna közös templomba a magyarokkal”. (A 7. évfolyamon 13 tanuló válaszában szerepelt ez a gondolat.) A második leggyakoribb érv (a 7. évfolyamon: 14 százalék, a 11. évfolyamon 13,4 százalék) szintén a vallási viszonyok hiányos ismeretéről tanúskodott. („Így nem voltak vallási összeütközések közöttük”).

Nem tiszta ismereteik miatt csak kevesen fogták fel a kérdésben rejlő valódi problémát, nevezetesen azt, hogy megilleti-e a nem magyar etnikumokat a kulturális autonómia. Persze voltak azért, akik felfogták – a 16–17 évesek közül jóval többen, mint a 12–13 évesek között – és ennek megfelelően fogalmazták meg pozitív indokaikat: „Ha több népcsoport él Magyarországon, akkor legyen külön templomuk vallásuknak megfelelően.” „Így mindenki saját nemzetiségével lehetett együtt.” „Így mindenki a saját anyanyelvén hallgathatta a misét.” (Az ilyen jellegű válaszok részaránya a 7. évfolyamon: 16,7 százalék, a 11. évfolyamon: 44 százalék volt.)

Az a néhány (összesen 22) tanuló is ráértett a probléma lényegére, akik a „szűk identitás” hangján ilyenformán érveltek: „A betelepültek igazodjanak a magyar szokásokhoz és vallásokhoz is.” Vagy még radikálisabban: „Magyarországon csak magyaroknak kellene élniük, és kizárólag magyar templomokat kellene építeni.”

A vizsgálat 8. és 9. kérdéseinek elemzéséből annyi mindenesetre kiviláglott, hogy a Magyarországon élő nem magyar (vagy a közvélemény által nem magyarnak tartott) etnikumok egyenlő politikai jogaihoz a tanulók sokkal szűkebben viszonyulnak, mint a kulturális autonómiájukhoz s ennek részeként vallásszabadságukhoz. Ahogyan az utóbbi illetően 33 tanuló ki is nyilvánította: „A vallásszabadság az emberek legegységesebb joga”. Mellesleg a 7. és a 11. évfolyamosok érveléseinek összevetése ebben az esetben is igazolta, hogy a problémák feldolgozásához és racionális kezeléséhez megfelelő mennyiségű és minőségű ismeretre van szükség.

Történelemtudás – történelmi téveszmék – azonosságtudat

Ahogyan a vizsgálat elemzett eredményeiből is kitűnt: az azonosságtudat alakulásában a kulturális örökségként hagyományozott történelmi köztudat mellett nem kis szerepet játszanak a korrekt és mennyiségileg kellő és elégséges történelmi ismeretek vagy éppen ezek hi-

ánya. Az ismerethiány káros következményeit több esetben követhettük nyomon. Feltételezhető, hogy a hiányos ismereteknél a történelmi téveszmék még károsabban hatnak.

A történelmi téveszmékről szólva mindenekelőtt határozott különbséget kell tennünk a természettudományi tévképzetek és a történelmi téveszmék között. A lényegi különbség a természettudományi tévképzetek és a társadalmi-történelmi téveszmék egymástól eltérő eredetéből fakad. A természettudományi tévképzetek főként a gyerekek közvetlen hétköznapi tapasztalataiból születnek. Könnyen belátható, hogy „nehéz felülkerekedni például a newtoni törvények tanulásához azon a hétköznapi tapasztalaton, hogy a tárgyak megállnak, ha nem húzzák, tolják vagy lökik azokat”. (19) A történelmi téveszméknek egészen más az eredetük. A tanulóknak a történelemről nem lehetnek közvetlen tapasztalataik. A történelem tárgya a múlt. A múlt pedig elmúlt. Ezért nem lehet közvetlenül érzékelni, róla közvetlen tapasztalatokat szerezni. A történelmet mások tapasztalataiból ismerjük meg. Az iskolában közvetített történelemtudás az események kortársainak tapasztalatait rögzítő történelmi forrásoknak – az aktuális tudományos közvélemény által relevánsnak tartott – interpretációit pedagógiaileg transzformáló tananyag-összeállításból származik. Ennek következtében: nemcsak a korrekt ismeretekhez, hanem a történelmi téveszmékhez is jórészt az iskolai tanítás útján jutnak a fiatalok. Mármost abban az esetben, ha a tudomány által hitelesített információktól (más szóval a tudományosan bizonyított tényekből levonható következtetésektől) eltérő nézeteket terjeszt.

A történelmi téveszméknek persze más forrásai is vannak. A közeli múltból az idősebb nemzedékek közvetlen tapasztalatokkal is rendelkeznek. A saját vagy a szűkebb környezetből származó – sokszor a személyes élmény erejével ható – „közvetlen tapasztalatok” éppen személyes jellegüknél és partikularitásuknál fogva gyakran lehetnek téveszmék forrásai, melyek azután az iskolában is hangot kapnak.

Végül vannak olyan történelmi eszmék (és téveszmék), melyek sokszor évszázadok során szinte megmozdíthatatlanul gyökeresedtek meg, generációkon át élnek, hatnak, részeivé válnak a nemzeti önidentitásnak. Ezek az eszmék néha nem kevésbé nehezítik egyes tudományosan igazolt történelmi tények elfogadását, mint a természettudományos tantárgyak tanításában a gyerekek közvetlen tapasztalatait tükröző naiv elméletek a természeti törvények megértését.

Vizsgálatunk 10–11. kérdéseivel az iskolai történelemtanításban fellelhető téveszmék hatásáról szerettünk volna némi információhoz jutni. Úgy tűnhet, hogy e kérdések teljesen eltérnek a kutatás tárgyától. S ez bizonyos fokig igaz is, hiszen az eddigiekben a történelemtudás és a tanulók nemzeti önidentitásának vizsgálatában haladtunk lépésről-lépésre előre. A kétféle tematika mégis összefügg egymással. Az önidentitást alakító történelmi ismeretekben ugyanis nyilvánvalóan ott vannak és hatnak az iskolában szerzett történelmi téveszmék és a nemzeti történelemtudatból származó eszmék elemei is. A vizsgálat utolsó kérdései ezeknek relatív súlyát igyekeztek bemérni.

A történelmi téveszmék köréből egy – az állam fogalmával kapcsolatos – elavult sztereotípiát emeltünk ki. A marxista-leninista történelemtanítás több mint negyven esztendeje alatt az iskolai történelemtanításba mélyen beivódott az a tétel, hogy az állam az uralkodó osztályok erőszakszervezete. Ezt tanítottuk az 5. osztálytól kezdve. Bár az 1978-as tantervhez kiadott tankönyv a korábbiakhoz képest több tekintetben előrelépett – az ókori Kelet népeiről szólva már nem beszélt rabszolgatartó társadalomról, s nem állította, hogy a piramisokat rabszolgák építették –, mégis megmaradt benne a rendszerváltozást közvetlenül megelőző átdolgozásig a következő mondat: „A fáraó és az előkelők szervezete, az egyiptomi állam a katonák és hivatalnokok segítségével elnyomta a parasztokat és a kézműveseket”. (20) A történelmi valóság s a tudomány szemszögéből tekintve ez az állítás nem más, mint történelmi téveszme. Már az egyiptomi állam sem csupán az „elnyomók” – a fáraó és a gazdagok – érdekeinek szolgálatában állt, az állam gazdasági szervező tevékenységéből, az öntözőrendszerek biztonságos működtetéséből vagy

akár a védelmi és támadó háborúkból minden egyiptominak haszna származott, a törvények többé-kevésbé mindenkit védő szerepéről nem is beszélve. Az egyiptomi államról a tankönyvek különben már a rendszerváltozás előtti időkben is ilyen szellemben írtak. A jelenleg is használatos tankönyvek az állam fogalmát még komplexebben kezelik. „Az egyiptomi állam a gazdasági élet szervezése, a technika és a műveltség fejlesztése terén nagy eredményeket ért el. Ennek ára azonban szükségképpen a tömegek munkára kényszerítése volt.” (Gyapay Gábor – Ritoók Zsigmond: „Történelem a középiskola I. osztálya számára”. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 38.)

Száray Miklós is az állam gazdaságban betöltött szerepét emeli ki: „Az állam nemcsak az öntözőrendszereket tartotta fenn, hanem az egész gazdasági élet irányítása a kezében volt”. (Száray Miklós: „Történelem I.” Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 1996. 32.)

Talán a legrészletesebb államfogalommal Jakab György „Az őskor világa, Ókori civilizációk” című tankönyvében találkozhatunk. „Meghatározott területen élő emberek kormányzattal rendelkező közössége, a politikai hatalom legfőbb intézménye. Feladata a fennálló gazdasági és társadalmi viszonyok fenntartása, a hatalommal szembenálló osztályok és társadalmi-politikai erők elnyomása, a társadalom szervezése, vezetése és irányítása, az állam érdekeinek érvényesítése az országhatáron kívül, illetve védelme a külső erőkkel szemben.” (Jakab György: „Az őskor világa, Ókori civilizációk”. AKG Kiadó, Budapest, 1995. 71.) Ennek ellenére a 10. és 11. kérdésre adott tanulói válaszok a következő képet mutatták. (12., 13. táblázat)

a legfontosabb ok	a tanulók hány %-a választotta?	
	7. évfolyam	11. évfolyam
a. az öntözőművek működtetésének összehangolása	28,2	21,1
b. a fáraók uralomvágya	11,8	13,0
c. a fáraók és kíséretük uralmának biztosítása	42,8	53,6
d. az adók behajtásának biztosítása	5,5	1,4
több ok megjelölése:	8,4	7,9
a több okban a c. is szerepel:	87,0	77,5

12. táblázat. Miért alakult ki az egyiptomi állam? (10. kérdés)

kinek az érdekét védte?	a tanulók hány %-a választotta?	
	7. évfolyam	11. évfolyam
a. a fáraóét	48,3	58,0
b. a gazdagokét	19,7	18,3
c. minden egyiptomiét	25,5	14,8
a + b	2,7	3,2
a + c	0,9	0,2
b + c	0,4	0,2

13. táblázat. Kinek az érdekét védte az egyiptomi állam? (11. kérdés)

Az egyiptomi állam kialakulásának legfontosabb oka tehát a tanulók többsége szerint a fáraók és kíséretük uralmának biztosítása. Úgy is fogalmazhatunk: az államot továbbra is az uralkodó osztályok elnyomó szervezetének tekintik, mely Egyiptomban főként a fáraókat védte.

Joggal várhatnánk, hogy a 11. évfolyamosok közül többen megértik, hogy az egyiptomi állam létrejöttének mélyebb okait az öntözési földművelési mód kiterjedésében kereshetjük, a hatékony öntözés viszont valamennyi egyiptomi érdeke volt. A vizsgálat adataiból ezzel szemben úgy látszik, hogy a 16–17 évesek, akik régebben és ráadásul kétszer tanultak e témáról, még többen foglyai a hagyományos sztereotípiának, mint a 12–13 évesek.

Az indoklások is erre mutatnak. Az egyiptomi államalakulásban az öntözéses földművelés szerepéről a 7. évfolyamosok 27,7 százaléka írt. (Például „Ezen a sivatagos területen az öntözés megszervezése volt a legfontosabb, amely a fejlődés alapja is volt”). Ugyanerről a 11. évfolyamosok csak 23,5 százaléka emlékezett meg. A 7. évfolyamosok 9,7 százaléka, a 11. évfolyamosok 5,1 százaléka vélekedett úgy, hogy „a törvények mindenkit védtek”, a 12–13 évesek 7,3 százaléka, a 16–17 évesek 5,3 százaléka említette, hogy „Az erősebb állam lehetővé tette a hatékony védelmet az ellenséggel szemben”. Más oldalról: a 11. évfolyamosok indoklásainak 28,6 százalékában, a 7. évfolyamosoknak csak 18,2 százalékában szerepelt, hogy „a jól szervezett államhoz katonaság és törvények szükségesek”. A 16–17 évesek 18,1 százaléka, a 12–13 évesek 7,8 százaléka tartotta meghatározó jelentőségűnek az államalakulásban, hogy „a fáraót isten fiának tekintették”. Ugyanígy az előzőek 10,7 százaléka, az utóbbiak 8,4 százaléka, hogy „A fáraó a törvényekkel a saját érdekei szerint alakította ki az államot”. A 11. évfolyamosok 11,4 százaléka, a 7. évfolyamosok 8,0 százaléka ír a fáraók „uralkodási vágyáról” mint legfontosabb államalakító tényezőről. Végül: a 16–17 évesek 9,5 százaléka, a 12–13 évesek 4,4 százaléka állította, hogy az állam arra volt jó, hogy „a szegényeket a rabszolgaságba taszítva kizsákmányolják”.

A két évfolyam indoklásainak összevetéséből úgy tűnik, hogy az általános iskolában ma már nagyobb súlyt fektetnek az állam pozitív szerepének érzékeltetésére, mint korábban, vagy mint a középiskolákban. Talán ez az oka, hogy a 16–17 évesek történelemtudatában erősebben megragadtak az olyan téves sztereotípiák, mint hogy az állam egyedül a fáraó érdekét védte, az állam azonosítható a katonasággal és a törvényekkel, s ezek a szegények kizsákmányolását szolgálták. Persze joggal felvethető, hogy mind mennyiségileg, mind területileg szűk körű vizsgálatunkból ilyen messzemenő következtetéseket nem helyes levonni. Annyi azonban bízást állítható, hogy az iskolai történelemtanítás is közvetített és közvetít történelmi téveszméket. (21) Ezek – többek között – a tanulók nemzeti önidentitásának alakulására is károsan hatnak. Ha egy fiatalban például az a meggyőződés alakul ki, hogy az állam nem más, mint az uralkodó kisebbség eszköze a többség elnyomására és saját hatalmának megtartására, nehezen válik belőle a közérde-kért tevékenykedő aktív állampolgár, s ha netán részesévé válik az éppen kormányzó kisebbségnek, az államot most már valóban a saját hatalmának fenntartására szolgáló eszköznek tekinti majd és erre próbálja felhasználni. Mondani sem kell, hogy a nemzet jövőjét tekintve mindkét jelenség roppant káros.

A fiatal megismerkedik a társadalmi információszerzés és feldolgozás eszközeivel, ugyanakkor kialakulnak benne az önálló következtetés, értékelés, véleményalkotás képességei. Ha az elemzés – ellentétben a történelemtanítás korábbi korszakainak gyakorlatával – nem egyszempontú, hanem multiperspektívikus, akkor ki-ki azt ragadja ki belőle, amire a saját önazonossága építéséhez szüksége van.

Következtetések

A vizsgálatunkból levonható közvetlen következtetések közül az első, hogy a tanulók többségét a „befogadó nemzeti identitás” jellemzi, s nyitottságuk az iskolai évek során erősödik. Ebben nyilván része van a történelemtanításnak is. Főként azzal, hogy a fiatalok idevonatkozó történelmi ismereteit bővíti, szélesíti.

Ugyanakkor a „kirekesztő identitás” jeleit is észlelhetjük. Ennek több valószínű forrására utalhatunk. A szükséges ismeretek hiányára (különös tekintettel a hazai népesség

összetételének sokféleségére és a többes identitás lehetőségére). Ezzel kapcsolatban arra, hogy e téma nem kellő súllyal szerepel a tanítás gyakorlatában (sem a megjelenítésére, sem a megbeszélésére fordítható idő tekintetében). Végül arra is, hogy ezért az iskolai oktatás nem mindig képes kellően ellensúlyozni félrevezető történelmi sztereotípiákat, sőt néha azokat maga terjeszti.

A vizsgálatból általánosabb következtetésekre is juthatunk. A történelemtanítás mai gyakorlatában leginkább a korábbi célok élnek tovább, az egyes tanárok beállítódásától függően tarka kavalkádban. A tantárgy minden tanár számára elfogadható közös „nevelési alapkövetelményeinek” meghatározása még várat magára. A tantervek az operacionalizálás folyamatában megálltak a készség- és képességfejlesztési feladatoknál.

A nevelési alapkövetelmények tisztázásában fontos kiindulópont lehet a tantárgy speciális funkcióinak újragondolása. Ha elfogadjuk, hogy a történelem legfontosabb értéke a személyes és társadalmi identitástudat formálásában rejlik, s ebben különös szerepe van az „elbeszélésnek”, minden korosztálynak és rétegnek színes, átélhető történelmet szükséges tanítanunk. A „történettánításon alapuló történelemtanítás” elvét, mely az általános iskolákban az utóbbi évtizedekben fokozatosan elterjedt s legutóbb a kerettantervben is megfogalmazást nyert, ki kellene terjeszteni a történelemtanítás valamennyi szintjére és területére. (22) Ehhez differenciált tananyagkezelésre van szükség. Bőséges, életteli anyagokkal kell dolgoznunk, anélkül, hogy azok észbevetésére törekednénk. Az ön-identitás viszont megkívánja, hogy az egyéni és a társadalmi közös lét kiemelkedő eseményeit, jelenségeit memóriánkban rögzítsük. A történelem egy-egy nemzet, kultúra, az emberiség „kollektív memóriája”. Ezért éppen az identitásformálódás végett bizonyos alapvető események, tények, fogalmak, összefüggések mégiscsak megjegyzendők. A válogatás során ennél fogva meg kell különböztetni egymástól a feldolgozandó bőséges és a megjegyzendő (tartósan, gyakorlatilag mindenkiel megjegyezhető) viszonylag szűk anyagot. (23)

A sokszínű feldolgozandó (nem megjegyzendő) anyag lehetőséget teremt a többszemponú (multiperspektivikus) elemzésre. Ez a demokratikus emberformálás – önazonosság-építés – (nálunk) új követelménye. Ebben a folyamatban a fiatal megismerkedik a társadalmi információszerzés és feldolgozás eszközeivel, ugyanakkor kialakulnak benne az önálló következtetés, értékelés, véleményalkotás képességei. Ha az elemzés – ellentétben a történelemtanítás korábbi korszakainak gyakorlatával – nem egyszemponú, hanem multiperspektivikus, akkor ki-ki azt ragadja ki belőle, amire a saját önazonossága építéséhez szüksége van. Ugyanakkor a kultúra közös történelmi építőelemei a közös identitást formálják.

Most és itt azonban annyit szeretünk volna érzékeltetni, hogy a történelemtanítás tartalmának és módszereinek újrafogalmazására továbbra is feltétlenül szükség van.

Jegyzet

(1) Brunner, J. (1996): *The Culture of Education*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts. Fifth printing, 3.

(2) Lásd Larochele, M. – Bednarz, M. – Garrison, J. (eds., 1998): *Constructivism and education*. Cambridge University Press, Cambridge.

(3) Csapó Benő: Az iskolai tudás vizsgálatának elméleti keretei és módszerei. In: Csapó Benő (szerk., 1998): *Az iskolai tudás*. Osiris Kiadó, Budapest. 22.

(4) U.o. 12.

(5) Pléh Csaba: *Az elbeszélő történelem a pszichológiában*. Előadás az MTA Filozófiai és Történettudományok Osztályának 2000. május 3–4-én tartott tudományos ülészakán. 2.

(6) Bruner: i. m. 42.

(7) Gardner, H. (1999): *The Disciplined Mind*. Simon and Schuster, New York. 23.

(8) A Kormány 63/2000. (V. 5.) Korm. rendelete. *Magyar Közlöny*, 43. 2319.

(9) Glickman, C. D. – Gordon, S. P. – Ross-Gordon, J. M. (eds., 1995): *Supervision of Instruction*. Allyn and Bacon, Boston, London. etc. 120.

- (10) Pataki Ferenc (1982): *Az én és a társadalmi azonosságtudat*. Kossuth Könyvkiadó. 26., illetve 31.
- (11) Pataki Ferenc (1986): *Identitás, személyiség, társadalom. Az identitáselmélet vitatott kérdései*. Akadémiai székfoglaló, Akadémiai Kiadó, Budapest.
- (12) Pataki Ferenc (1997): Nemzetkarakterológia? *Magyar Tudomány*, 2. 170., illetve 176.
- (13) Pataki Ferenc (1998): *A tömegek évszázada*. Osiris Kiadó, Budapest. 167.
- (14) Idézi Tóth István: A szigetvári hős alakja a magyar irodalomban c. tanulmányában. In: Rúzsás Lajos (szerk., 1966.): *Szigetvári emlékkönyv*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 310.
- (15) U.o. 312.
- (16) Zrínyi Miklós: *Szigeti veszedelem*. első ének 6. versszak.
- (17) Benda Kálmán; Zrínyi Miklós, a szigetvári hős. In: *Szigetvári emlékkönyv*. 19.
- (18) Bartucz Lajos kutatásaiból tudjuk, hogy az 1920–30-as években a hitelesnek tekinthető magyar honfoglaláskori temetőkből kb. 60–70%-ban ugor és turanid (török) jellegű koponyák kerültek elő. De mellettük mások is. Így: a mongoloid, az előázsiai, sőt 6–7%-ban a mediterrán rasszra jellemző leletek. A honfoglalást követően intenzív rasszkeveredés vette kezdetét. Ebben az európai rasszhoz tartozó szlávok mellett nem kis szerepet játszott az avarokkal, besenyőkkel és a kunokkal való összeolvadás, ami a török (turanid) jelleget erősítette. A későbbiekben azonban – különösen a királyi betelepítések hatására – a magyarság antropológiailag egyre inkább europizálódott. Bartucz 1938-ban kiadott összefoglaló művében a magyarság 8 rasszelemét sorolta fel. Lásd: Bartucz Lajos: *A magyar ember. A magyarság antropológiája*. Egyetemi nyomda, Budapest. 1938.
- (19) Korom Erzsébet: Az iskolai tudás és a hétköznapi tapasztalat ellentmondásai: természettudományos tévképzetek. In: *Az iskolai tudás*. 143.
- (20) Filla István (1989): *Történelem és állampolgári ismeretek az általános iskola 5. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest. 11. kiadás. 44.
- (21) Vass Vilmos (1997): Történelmi tévképzetek a tanulók gondolkodásában. *Iskolakultúra*, 10. 99–106.
- (22) Szebenyi Péter (1967): Történettantás – történelemtanítás. *Történelemtanítás*, 4.
- (23) „Világos különbséget kellene tenni a tájékoztató és a feldolgozandó anyag; az elemzés alapjául szolgáló történelmi jelenségek és az elemzés végeredményét képező történelmi összefüggések és adatszerűségek között; meg kellene határozni, mit elég megérteni, s mit kell emellett tartósan meg is jegyezni a tanulóknak.” *Feladatok, módszerek, eszközök*. 201.

A nemzeti identitás konfliktusai és az állampolgári nevelés Öt ország összehasonlítása

Az International Association for the Evaluation of Educational Achievement, röviden IEA, a hatvanas évektől reprezentatív mintán vizsgálta a tanulók teljesítményét a különböző tantárgyterületeken nemzetközi összehasonlításban. Az állampolgári nevelés eredményességével kapcsolatos első felmérés 1971-ben volt 9 nyugati demokratikus ország (NSZK, Finnország, Írország, Izrael, Olaszország, Hollandia, Új-Zéland, Svédország, USA) részvételével. (1) 25 évvel később került sor a második IEA állampolgári nevelési projekt elindítására, tervezője és vezetője, csakúgy, mint az elsőnek, az amerikai Judith Torney-Purta volt.

A második projektet elsősorban a világban bekövetkezett jelentős változások indokolták, melyek új szükségleteket és lehetőségeket teremtettek az állampolgári nevelés számára is. A téma iránti nagyfokú érdeklődést jelezte, hogy a részt vevő országok száma 24-re növekedett, köztük Magyarországgal együtt nagy számban képviselve a volt szocialista országokat is.

A résztvevők körének kibővülése mellett a második projekt kutatási metodológiája szintén megújult azzal, hogy a mérési, kvantitatív szakaszt megelőzte az úgynevezett kvalitatív szakasz, melyben az egyes országok esettanulmányok keretében mutatták be az állampolgári nevelés helyzetét, jellemzőit és befolyásoló tényezőit. A helyzetleírás ugyanazon 18 nemzetközi keretkérdés mentén haladt minden részt vevő ország esetében, mely kérdések 6 nagyobb téma köré csoportosultak. A demokrácia, a nemzeti identitás, a társadalmi kohézió és diverzitás az összes esettanulmányban központi helyet kaptak, míg a gazdaság, a média és az önkormányzat választható témák voltak (a magyar esettanulmány a gazdaságot dolgozta fel). Az esettanulmányok döntően három nagyobb részből álltak. Az első rész a három kötelező és az egyik választható témához kapcsolódóan írta le az adott ország jellemzőit, felhasználva a politológiai és szociológiai szakirodalmat. A második rész a politikai szocializációs vizsgálatok és közvélemény-kutatások adataira támaszkodva mutatta be a lakosság, benne az ifjúság attitűdjét és véleményét az alaptémákhoz kötődő politikai, társadalmi, nemzeti és gazdasági kérdésekkel kapcsolatban. A harmadik részben az esettanulmányok készítői az oktatási dokumentumok áttekintése kapcsán azt elemezték, miként tükröződnek a fenti kérdések az állampolgári nevelésben, valamint az oktatási szakemberekkel folytatott interjúkból és fókuszcsoportoktól nyert információk alapján azt próbálták meg felvázolni, hogy melyek lehetnének az állampolgári nevelés fejlesztésének kívánatos és lehetséges irányai.

Az esettanulmányok két szempontból kapcsolódtak metodológiailag a kvantitatív kutatási szakaszhoz. Egyfelől segítettek abban, hogy a tanulók tudását és attitűdjét vizsgáló nemzetközi feladatlap, valamint a tanulói, a tanári és iskolai háttérkérdőívek releváns kérdéseket tartalmazzanak, másfelől értelmezési keretet nyújtottak a felmérési eredmények országos és nemzetközi értékeléséhez.

Mára már a kutatás mindkét szakasza lezárult. A kvalitatív vizsgálati szakasz eredményeként megszületett a 24 részt vevő ország esettanulmányát tartalmazó első, angol nyelvű kötet (2) és megjelenésre vár egy másik, amelyben tíz témakörben hasonlítják össze a szerzők a helyzetleírásokból kiolvasható hasonlóságokat és különbségeket. Az itt következő tanulmány eredetileg e második angol nyelvű kötet számára íródott.

Az elemzés szempontjai

Elemzésemhez, amely az első kötetben megjelent országos esettanulmányokra épül, azt az öt országot választottam, melyek esettanulmányaikban egyrészt részletesen foglalkoznak a nemzeti identitástudat konfliktusaival, másrészt eltérő helyzetükből adódóan különböző utakon próbálkoznak e konfliktusok oldására: a kohézióteremtésre az állampolgári nevelés területén. (3)

Az öt országot jellemző, nemzeti identitással kapcsolatos jelenlegi fő konfliktusok politikai okai röviden így foglalhatók össze. Németországban az újraegyesítés, Hongkongban a Kínához való visszacsatolás, Magyarországon a politikai rendszerváltás, Izraelben a területi kérdések megoldatlansága, Görögországban pedig a monokulturális nemzetállam bomlása okozott új, illetve élezte ki az addig lappangó konfliktusokat.

A téma kifejtésében a nemzeti identitásra vonatkozó szakirodalomból csak az európai közgondolkodásban jól ismert „politikai nemzet – kultúrnemzet” fogalom párt használom elméleti keretként. A konfliktusokat két szempont köré csoportosítva mutatom be:

- a kultúrnemzet – politikai nemzet interferenciájának kiemelésével;
- a nemzeti többség – nemzeti kisebbségek viszonyrendszerében.

A tanulmány második részében az öt ország állampolgári nevelésének csak azokkal a vetületeivel foglalkozom, melyek a nemzeti identitással kapcsolatos konfliktusok kezelésére és a kohézióteremtés módjaira vonatkoznak. E tekintetben az öt ország állampolgári nevelése öt sajátos utat képvisel. Németországban európaivá szeretnék konvertálni a nemzeti identitás érzését; Hongkongban a Kínával való kulturális-történelmi összetartozás kerül az állampolgári nevelés fókuszába; Magyarországot a nemzeti identitás problémáinak elhallgatása, a konfliktuskerülés jellemzi; Görögországban a valóságban egyre erőteljesebb nemzeti heterogenitást az etnocentrikus megközelítés fenntartásával próbálják elfedni; Izraelben pedig noha egyelőre nem eliminálódott az állampolgári nevelés arabellenes éle, kezd erőteljesebbé válni az útkeresés a zsidó identitás nacionalista elemeinek a csökkentésére.

A nemzeti identitás konfliktusai

Kultúrnemzet – politikai nemzet

A kultúrnemzet fogalmat a századforduló előtt az úgynevezett nemzetállamok és a soknemzetiségű államok közti különbség leírására vezették be az európai szakirodalomban, hogy nevesítsék azt a helyzetet, amikor történelmi okok miatt Közép-Kelet-Európában a politika nem volt képes nyelvileg és kulturálisan is egy nemzeté formálni az állampolgárait oly módon, ahogyan a nyugat-európai államokban. A kultúrnemzet fogalma tehát azt fejezi ki, hogy a történetileg kialakult nemzeti közösség nem azonos az állampolgári közösséggel (politikai nemzet), hanem sajátos nyelvi-etnikai, vallási jegyek alapján szerveződik, és ha nem tud az adott politikai nemzetbe integrálódni, előbb-utóbb jogot formál az önálló államiságra, azaz a politikai nemzeté válásra. Ennek a folyamatnak egy szakaszát példázza az első világháború után felbomlott soknemzetiségű Osztrák-Magyar Monarchia egyik, azóta is soknemzetiségű utódállama: Jugoszlávia, mely folyamat legújabb szakaszának, a teljes balkáni dezintegrációnak éppen korszakunkban lehetünk tanúi.

A kultúrnemzet és a politikai nemzet történelmi interferenciájának legkülönbözőbb eseteivel találkozhatunk az elemzésre kiválasztott országokban.

Az egyik változatban homogenitásukat féltő politikai nemzetek ütköznek kultúrnemzetekkel, melynek folyamán ezek a kultúrnemzetek is homogén politikai nemzetekké akarnak válni. Erre találhatunk példát Németország és a zsidóság, Izrael és a palesztinok viszonyrendszerében.

A németek mint kultúrnemzet Európa más nagy történelmi múltú népeihez képest csak igen későn, 1871-ben váltak egy politikai nemzetté. A náci rezsim politikája később azonban éppen azt a zsidó népességet dezintegrálta, ráadásul a fizikai megsemmisítés eszközeivel, mely oly sokáig a német politikai nemzetéhez tartozónak érezte magát. A németiség nemzeti identitástudatát a mai napig nyomasztja az ezért való felelősség terhe, a zsidóságban pedig az, hogy a Holocaustot egyáltalán megtörténhetett, világszerte megerősítette a kultúrnemzet tudatát, és egyszerre mind tömegesen is előhívta a politikai nemzetét.

1948-ban az izraeli állam létrejötte továbbgörgette az érintett népek közti kultúrnemzet – politikai nemzet konfliktusát. Palesztinában a zsidóság politikai nemzeté vált, a palesztinok viszont csak kultúrnemzetként élhettek azon a területen, melyet történelmi okokra hivatkozva politikai értelemben szintén sajátjuknak tekintettek. A palesztinokban a politikai nemzeté válás tudata oly mértékben felerősödött, hogy széles arab szövetséggel fegyveresen akartak érvényt szerezni önálló államalapítási törekvéseiknek. A háborúba torkolló és állandó háborús helyzetet előidéző területi konfliktus nem kedvezett az

A kelet-németek jelentős része a saját politikai nemzetén belül manapság a másodrendű állampolgár szerepét kényszerül átélni, melyet mégsem a saját kultúrnemzetével való szembefordulással, hanem egy rétegük a militáns nacionalizmus egy fajtájával, az idegengyűlölettel próbál kompenzálni.

Izrael határain belül maradt palesztin kisebbség integrációjának sem. Egy másik, önmagát politikai nemzetnek tekintett nép részeként élnek kultúrnemzetként Izraelben, miközben az önálló államisággal már rendelkező zsidóság és az azt nélkülöző palesztinok közötti békefolyamat továbbra is lezáratlan.

A kultúrnemzet – politikai nemzet interferenciáját tovább vizsgálva megállapítható, hogy a konfliktus közöttük nemcsak a fentiekben ábrázolt módon jelenhet meg. Az is előidézhetheti, hogy politikai döntések folytán

egy kultúrnemzet két politikai nemzeté válik, majd ismét egyesül. Tipikus példája ennek egyfelől Németország, másfelől Hongkong.

Németországot a két világrendszer vezető hatalmai közötti érdekszféra-megosztás érdekében szakították ketté a második világháború után, mely azzal a következménnyel járt a nemzeti identitástudat szempontjából, hogy egyazon német kultúrnemzet tagjainak az egymással ellenséges viszonyban álló két német politikai nemzet egyikéhez kellett lojálisnak lenniük. Az az identitászavar, melyet a kultúrnemzet és a politikai nemzet erőszakos kettéválasztása okozott, az 1990-es újraegyesítés után alkalmilag szertefoszlani látszott, újratermelte azonban az a gazdasági-társadalmi, valamint politikai normákat érintő különbség, mely a kétfajta rendszert megvalósító német politikai nemzetek több évtizedes különéléséből származott. A kelet-németek jelentős része a saját politikai nemzetén belül manapság a másodrendű állampolgár szerepét kényszerül átélni, melyet mégsem a saját kultúrnemzetével való szembefordulással, hanem egy rétegük a militáns nacionalizmus egy fajtájával, az idegengyűlölettel próbál kompenzálni.

Hongkong esetét látszólag az teszi egyszerűbbé – a jövőt tekintve mégis komplikáltabbá –, hogy 150 éves brit gyarmati uralom után csatolták vissza 1997-ben az anyaországhoz, Kínához. A politikai nemzetétől való elszakíttóságból elvileg olyan identitászavar következett volna a hongkongi emberek tudatában, melyet a visszacsatolásnak kellene felol-

dania. A valóságban azonban éppen fordítva történik. Hongkong ugyanis még a brit gyarmati uralom idején – egyrészt a Kínából tömegesen érkező politikai menekültek, másrészt a gazdasági felvirágzást támogató brit politika hatására – egyfajta fél-szuverén politikai nemzetté vált, melynek jellege éppen hogy ellentétes volt Kínáéval. A hongkongiak számára tehát a visszacsatolás nem csak a saját kultúrnmemzetükkel való egyesülést jelenti, hanem az új politikai nemzetükkel való azonosságtudat zavaraival is együtt jár.

A kultúrnmemzet – politikai nemzet egy további interferenciáját mutatja, amikor egy fél-szuverén politikai nemzetben háttérbe szorul, majd a szuverenitás vonatkozásában bekövetkezett változás hatására megerősödik a kultúrnmemzet tudata. Más okokból és célokból ugyan, de ezt tükrözi Magyarország és Hongkong esete.

A közép-kelet-európai országokhoz hasonlóan a második világháború után Magyarországra is a szovjet blokk érdekszférájába került, mely maga után vonta egyfelől szuverenitásának erős korlátozását, másfelől a szovjet típusú politikai rendszer bevezetését. Az 1956-os forradalom azonban, noha elbukott, meglehetősen lazította mindkét köteléket. Egyfelől mérsékelte az ország függőségi viszonyát a Szovjetunióhoz, másfelől az emberek kiszolgáltatottságát az egypárti hatalomhoz. A nemzeti és az egyéni szuverenitás korlátozásának ezen időszakában a magyarok tudatát egyfajta rejtőzködő nemzeti érzés jellemezte. Táplálta és elfojtotta egyben nem csak a külső függőség, hanem magának a politikai rendszernek a nemzeti szuverenitás kérdését maga alá söprő úgynevezett internacionalista ideológiája is, és nem különben az a tény, hogy az első világháborút követő trianoni békeszerződés után 3 millió magyar a területi elcsatolások következtében a szomszédos, zömmel a kelet-európai térséghez tartozó országokhoz került. A nyolcvanas, kilencvenes évek fordulóján a politikai rendszerváltás, majd a szovjet csapatok kivonulásával az ország szuverenitásának visszaszerzése felszabadította, ugyanakkor polarizálta is e szempontból a magyarokat. A kultúrnmemzet tudata, mely addig főként csak a hősiesség- és szabadságharcokkal teli történelmi múlt ébrentartásában nyilvánulhatott meg, az emberek egy részében regionálisan is kiszélesedett. A nemzeti identitás kérdésében a határon túli magyarokhoz való viszony kapott központi szerepet, és a vízváltást az lett, hogy az azonos kultúrnmemzethez való tartozásnak a szomszédos országokban élő magyar kisebbségek erőteljes politikai támogatását vagy csak kulturális és anyagi segítségét kell-e jelentse.

A hongkongi emberek a brit korszakban, de még a visszacsatolás előtti átmenet idején sem érezték a kultúrnmemzet-tudatot identitásuk meghatározó részének. Fél-szuverén politikai nemzet tagjaiként is sokkal szorosabban kötődtek a nyugati világhoz, mint Kínához. A visszacsatolás után jogilag egy politikai nemzetté válva Kínával, mellyel a brit korszakukat jellemző depolitizációs stratégia is véget ért, nem a politikai nemzet, hanem a kultúrnmemzet tudata kapott politikailag megerősítést. A hivatalos Hongkongban megnyilvánuló újnacionalizmus és újpatriotizmus, mely a Kínával való közös kulturális és történelmi gyökereket emeli ki, éppen a vele való politikai összetartozás mérséklésének szándékát mutatja. Amíg tehát a szuverenitását visszaszerző Magyarországon a politikai erők egy része a kultúrnmemzet tudatot a határon kívüli magyarokkal való politikai összetartozás kifejeződéseként hangsúlyozza, addig a Kínához visszacsatolt Hongkongban éppen ellenkezőleg. A kultúrnmemzet tudatának felélesztése a most már egy politikai nemzetben belüli sajátos politikai távolságtartást szolgálja.

És végül a politikai nemzet – kultúrnmemzet interferenciájának az az esete is megtalálható az elemzésre kiválasztott országok között, amikor egy szuverén politikai nemzetben erősödik fel a kultúrnmemzet tudata. Erre hozható példának Görögország.

Az előzőekben érintett négy országgal ellentétben, Görögország status quo-ja és politikai berendezkedése sem változott meg az utóbbi időben. A mai demokratikus viszonyok 1974-ben jöttek létre az előtte uralmon lévő katonai junta megdöntését követően. A politikai stabilitás folytonosságát jelzi, hogy az 1989–93-as ciklust kivéve, azóta is a szocialista párt (PASOK) van hatalmon. A politika konszolidációja azonban nem járt együtt a vi-

lággazdaságban csak marginális pozíciót betöltő Görögország gazdasági státuszának megváltozásával, emellett a kilencvenes évek balkáni menekültáradata nem csak a gazdasági nehézségeket növelte tovább, hanem a legkülönbözőbb vonatkozású kulturális különbségeket is. A nemzeti heterogenitás fokozódására a hivatalos politika a nemzeti homogenitás fenntartásának eltökélt szándékával válaszolt: Görögország monokulturális nemzetállam, melyben a politikai nemzet és a kultúrnemzet egybeesik. Ezt az álláspontot a nemzeti büszkeség két forrása, Görögország világtörténelmi jelentősége és a görög kultúra történelmi folytonossága erősíti. A politikai nemzet oldaláról az, hogy Görögország a nyugati demokrácia bölcsője, a kultúrnemzet oldaláról pedig az, hogy a görög társadalom az ősi kultúra hordozója. A valóságban azonban a tartós gazdasági marginalitás viszonyai között a bevándorlók nem tudnak a görög társadalomba integrálódni, és így mindinkább lehetetlenné válik a hatékony elfedése azoknak a fokozódó nyelvi, etnikai és vallási különbségeknek, melyek egyre élesebben a kultúrnemzeti homogenitástudat ellenében hatnak.

Nemzeti többség – nemzeti kisebbségek

Mint a politikai nemzet – kultúrnemzet interferenciájának mind a négyfajta esete mutatta, a politikai nemzetnek a nemzeti kisebbségekkel, az államiságot nélkülöző kultúrnemzetnek pedig a nemzeti többséggel volt konfliktusa. Az előző részben e konfliktusokat, a politikai nemzet és a kultúrnemzet oldaláról is, csak a homogenitás-törekvések szempontjából elemeztem. Ebben a részben a politikai nemzetben belüli kulturális heterogenitás jellemzőit, valamint a nemzeti kisebbségi konfliktusokat és politikákat vizsgálom az elemzésre kiválasztott országokban.

Az egy politikai nemzetben belüli nemzeti kisebbségek általánosan két szempontból specifikálhatók. A többséggel való együttélés idejét tekintve lehetnek újbévándorlók és régebben betelepültek; kulturális hátterüket nézve pedig a többségtől csak nyelvi-ethnikailag, csak vallásilag, illetve nyelvi-ethnikailag és egyben vallásilag is különböznek. Minthogy azonban, Hongkongot leszámítva, mindegyik választott országban konkretizálhatók azok a nemzeti kisebbségi csoportok, melyekkel a többségnek konfliktusa van, az elemzésben ezekre összpontosítok. A nemzeti kisebbségi politikákat pedig a szerint különböztetem meg, hogy integratívák vagy dezintegratívák, illetve mit tekintenek az integráció keretének.

Menekültek Németországban: konfliktusok – az európai közösségbe integráló politika

A német birodalom már a 17. században is fogadott be menekülteket, akik akkor a valóságos elöl kerestek menedéket. Ezek a cseh és francia protestánsok a német városok gazdag polgáraivá váltak. Az egységes német állam megalakulása után megjelenő szláv gazdasági menekültek ugyancsak be tudtak integrálódni a német társadalomba, de már csak a szegényebb munkásrétegek számát növelve. A más országokból elüldözött zsidók pedig a náci uralom kezdetéig nemcsak hogy befogadásra találtak, de még kulturálisan is asszimilálódtak a német társadalomba.

A második világháború után egy darabig a nyugat-német állam vendégmunkások toborzásával is növelte az etnikai sokszínűséget, és még a kilencvenes évek elején is több menekültet fogadott be, mint a többi ország. Miközben azonban – a náci uralmat persze leszámítva – a német kisebbségi politika integratív jellege megmaradt, az újraegyesült német társadalom egy részének idegenekkel szembeni attitűdje jelentősen megváltozott. Ezt a konfliktust tükrözik az idegenek elleni atrocitások és az azokat szigorúan büntető törvények megjelenése, valamint az a politikai törekvés, amely az európai integrációt szorgalmazva, többek között a különböző kultúrák együttélése számára is nagyobb integrációs keretet keres. Úgy tűnik, a multikulturális társadalom eszméjét és a politikai integráció fogalmának kiszélesítését a németek többsége támogatja, már csak azért is, mert a náci uralom történelmi terhe kizárja, hogy a kisebbségi problémákat a rossz konnotációjú kultúrnemzet vagy a hagyományos politikai nemzet fogalomkörében kezeljék.

Menekültek Görögországban: konfliktusok – a kultúrnemzetből dezintegráló politika

Görögországban a nemzeti kisebbségek (főként törökök, albánok, macedónok) aránya a kilencvenes évek elejéig nem haladta meg a 7 százalékot a görögkeleti vallású többségi nemzethez viszonyítva. A kisebbségek számát és sokféleségét azok a Görögországba érkező menekültek növelték meg ebben az évtizedben, akik a repatriáló görögökkel együtt elsősorban Albániából, más volt kommunista országokból és részint Ázsiából jöttek. A nyelvi-etnikai diverzitás fokozódásával a vallási diverzitás növekedése is együtt járt, a menekültekkel együtt megemelkedett a mohamedánok, katolikusok és protestánsok aránya.

A kulturális heterogenitás szembetűnőbbé válása a többségi társadalom attitűdjére és a politikára egyaránt hatással volt. Míg a görögök egy része közvetlenül: az idegengyűlölettel, addig a politika közvetetten: a monokulturális nemzetállam koncepció fenntartásával reagált a nemzeti kisebbségi problémát kielező menekültáradat megjelenésére. A közvetlen és a közvetett reakció az etnocentrizmus megerősödésében ért össze. A más népek lebecsülése és a görög nemzet felértékelése, valamint a kultúrnemzeti homogenitás kinyilvánítása egyaránt az etnocentrizmus ideológiájának egymást kölcsönösen feltételező elemei. És noha a görög emberjogi szervezetek már fellépnek a bevándorlók faji, etnikai és vallási megkülönböztetése ellen, a görög politikai nemzeten belüli kulturális pluralizmus elismertetésének egyelőre még az európai integráció perspektívájában sem látszanak a gazdasági feltételei.

Arabok Izraelben: konfliktusok – a politikai nemzetből dezintegráló politika

Izraelt többek között az teszi sajátossá a nemzeti többség – nemzeti kisebbségek viszonylatában, hogy nem egyszerűen a bevándorlók, hanem a zsidó bevándorlók országa. Az államalapítás után a Holocaust európai túlélői és a Közép-Kelet arab országaiból érkező zsidók vándoroltak be tömegesen, majd a Szovjetunió összeomlását követően főként az orosz zsidók. Emellett míg más országok a bevándorlás korlátozásában érdekeltek, addig Izrael maga is támogatja a zsidó népesség számának növekedését. Itt tehát a bevándorlás éppen hogy nem a kulturális heterogenitás fokozódásának, hanem a kulturális homogenitás megteremtésének legfőbb politikai tényezője.

Eredményét tekintve azonban a zsidó bevándorlás következtében az izraeli társadalom egyre megosztottabbá vált. A bevándorlók országában a kulturális összetartozás a zsidó hagyományok őrzését és az üldözöttség kollektív történelmi tapasztalatát jelenti és nem jár együtt az anyanyelv és a politikai szocializáció azonosságával. De még a zsidó hagyományok őrzésében is megosztó tényező a zsidó valláshoz való viszony, mely egyébként elvileg az egységteremtés egyik legfontosabb eszköze lehetne. Azonban éppen hogy nem az, minthogy a nacionalista ortodoxok és ultra-ortodoxok a nemzeti identitás szempontjából jelenleg meghatározónak tekinthető két legfőbb kérdésben, a palesztinok államához, valamint az izraeli arab kisebbséghez való viszonyt illetően militáns nacionalista álláspontot képviselnek.

Az izraeli arabok helyzetét és a zsidó állam arab kisebbségi politikáját döntően befolyásolja az a tény, hogy az egész Közép-Keleten Izrael az egyetlen állam, ahol az arabok kisebbségben élnek, miközben a palesztin kérdés megoldatlansága miatt Izrael viszonya az öt körülvevő arab országokkal több mint törékeny. Ilyen körülmények között az arab kisebbség lojalitásában nem bízó kormányzat minimalizálta az izraeli arab állampolgárok kötelezettségeit, például nem szolgálhatnak a hadseregben, ezzel azonban minimalizálta a jogait is, például elesnek azoktól a fontos privilégiumoktól, melyeket a hadsereg veteránjai élveznek (lakás, kölcsön stb.). A kötelezettségek és jogok minimalizációjával a kormányzat intézményesen szeparálta az izraeli arab kisebbséget, melynek a politikai nemzettől való dezintegrációs hatását még az is növeli, hogy az állam szimbólumai (zászló, himnusz) teljességgel elfogadhatatlanok Izrael arab állampolgárai számára. Az

egyedül megoldást hozó kulturális pluralizmusnak ez a politika éppen hogy a kontraindikációját jelenti, mely végső soron az egy politikai nemzetben való kultúrnemzetek békés együttélése helyett az izraeli arabok politikainemzet-tudatát erősíti.

Cigányság Magyarországon: konfliktusok – a politikai nemzetbe integráló politika

Ahogy a köznap politikázásban mondani szokás, Magyarországon nincs nemzetiségi probléma, lévén, hogy nincsenek nemzetiségek. Ha ez túlzásnak is tekinthető, az azonban igaz, hogy az első világháborút követően nem csak három millió magyar, hanem a régóta itt lakó sokféle nemzetiség túlnyomó része is határon kívül került, és akik maradtak (a németeken kívül például szlovákok, románok), azok még nyelvileg is integrálódtak a magyar társadalomba. A politikai rendszerváltás utáni demokráciában a kisebbségi önkormányzatok megszervezése és a nemzetiségi iskolákat anyagilag is támogató politika most kifejezetten azt célozza, hogy egyáltalán megmaradjon a kulturális összetartozás érzése a Magyarországon élő nemzeti kisebbségekben.

Az első világháborút követően nem csak három millió magyar, hanem a régóta itt lakó sokféle nemzetiség túlnyomó része is határon kívül került, és akik maradtak (a németeken kívül például szlovákok, románok), azok még nyelvileg is integrálódtak a magyar társadalomba. A politikai rendszerváltás utáni demokráciában a kisebbségi önkormányzatok megszervezése és a nemzetiségi iskolákat anyagilag is támogató politika most kifejezetten azt célozza, hogy egyáltalán megmaradjon a kulturális összetartozás érzése a Magyarországon élő nemzeti kisebbségekben.

A bevándorlók – mint új jelenség – vonatkozásában a Romániából átjött erdélyi magyarokhoz a közvélemény és a politika viszonya egyértelműen befogadó volt. A más nemzeti háterű, köztük illegális bevándorlók (főként délszlávok, ukránok, oroszok) iránti tartózkodás sem a magyarok kulturális homogenitásának féltéséből ered, hanem sokkal inkább a nemzetközi bűnözéstől való félelemből.

A többségi magyar társadalomnak valódi etnikai konfliktusa a régóta itt élő cigánysággal van. A politikai rendszerváltás után a cigánysággal szemben a társadalmi előítéletesség nem csak manifesztté vált, hanem jelentősen meg is növekedett. A piacgazdaságra való áttéréssel ugyanis a zömében alulképzett cigány népesség elvesztette a korábbi állami gondoskodást, és a munkahelyekért folyó versenyben alulmaradván, elvesztette legális megélhetési forrásait is. Mindez kiélezte a magyarok és a cigányok közötti amúgy is meglévő életmódkülönb-

ségeket, mely a mindennapi együttélésben állandó konfliktusok forrásává vált. És noha a hivatalos politika feltétlenül támogatja – kulturális hagyományaik megőrzése mellett – a cigány népesség politikai integrálódását (például cigány önkormányzatok megszervezése, iskolák, alapítványok), egyfelől a cigányság politikai megosztottsága, másfelől a támogatásukra fordított anyagi források szűkössége még hosszú időre elhalaszthatja a tényleges beilleszkedésüket: a gazdasági-társadalmi integrációjukat.

Kisebbségek Hongkongban: nincs konfliktus – nincs konfliktuskezelő politika

A többi elemzett országgal ellentétben Hongkongban nem az a tipikus, hogy vannak, hanem inkább az, hogy nincsenek kisebbségi konfliktusok. Az egyébként csekély számú nemzeti kisebbségek között – vietnámi, kínai menekültek, Fülöp-szigetiek, indiaiak – még privilegizált csoportok is (például indiaiak) találhatóak. Az etnikailag lényegében homogénnek tekinthető Hongkong ugyanakkor vallásilag rendkívül heterogén, de még ez sem jár együtt a vallási diszkrimináció semmilyen formájával sem. Olyannyira nem,

hogy még ún. államvallás sem létezik. Az erősen kommercializálódott hongkongi társadalmat etnikai és vallási értelemben sem feszíti a kisebbségi probléma, így – szükség híján – ez ideig speciálisan kisebbségi konfliktusokat kezelő politikáról sem beszélhetünk.

Konfliktuskezelés és kohézióteremtés az állampolgári nevelésben

Ahogy a nemzeti identitás konfliktusainak két szempontú elemzéséből is kiolvasható, a kultúrnmzet – politikai nemzet, valamint a nemzeti többség – nemzeti kisebbségek viszonyrendszerében történelmileg vagy jelenkorilag keletkezett konfliktusok akár végletesen kohézióromboló tényezőkké is válhatnak, ha a politika nem megfelelő módon kezeli őket. Emellett az is kitérhető: ahogy a „nemzeti homogenitás = kohézió” szituációja nem feltétele mechanikusan a konfliktuskezelés sikerének, úgy a „nemzeti heterogenitás = diverzitás” szituációja sem okozója mechanikusan a konfliktuskezelés kudarának. Természetesen mások a kohézióteremtés eszközei a jellemzően homogén és a jellemzően heterogén politikai nemzetek esetében. A sikernek azonban van egy közös pontja. Nevezetesen az, hogy mennyire erős és széles a szolidaritás a politikai nemzetek, illetve az adott politikai nemzetben belül a többség és a kisebbség között.

A sikeres konfliktuskezelésben és kohézióteremtésben a nevelés, kitüntetetten az állampolgári nevelés igen nagy szerepet játszhat. Egyfelől akkor, ha a nemzeti identitás konfliktusaival – történelmi vagy jelenkori perspektívában – tematikailag valóban szembenéz, másfelől akkor, ha a témakezelésben a szolidaritás erősítését és szélesítését célozza.

Az öt ország állampolgári nevelésének elemzésében e két szempontot tekintem irányadónak. A konfliktuskezelés vonatkozásában azt vizsgálom, hogy a nemzeti identitást érintő valóságos konfliktusok egyáltalán megjelennek-e, és ha igen, milyen módon az állampolgári nevelés témafókuszai között. A kohézióteremtés kapcsán pedig azt elemzem, melyek ennek a témafókuszokban található színterei, és mennyire mutatnak a konfliktuspontok oldása felé a szolidaritás irányai a többségi politikai nemzet állampolgári nevelésében.

A nemzeti identitás konfliktusai mint témafókuszok

A választott országok állampolgári nevelésében a valóságban meglévő konfliktusok megmutatásának és kezelésének skálája a konfliktusok feltárásának törekvésétől az útkezesen át azok teljes negligálásig terjed. E tekintetben az öt ország állampolgári nevelése ötféleképpen jellemezhető.

Németországban már a nemzeti identitással kapcsolatos fogalmak használata is eleve konfliktusos, minthogy az olyan fogalmaknak, mint a nemzeti tudat, nemzeti hovatartozás, nemzeti büszkeség, történelmileg negatív: nacionalista konnotációja van. Ebből akár a nemzeti identitás körébe tartozó témafókuszok kerülése is következhetne, de a lényegyet tekintve nem ez történik. Igaz ugyan, hogy a nemzeti szimbólumok (a zászló, a himnusz), a nemzeti hősök és a nemzeti ünnepek a fenti okok miatt hangsúlytalanok az állampolgári nevelésben, a német nemzeti tudatot valójában nyomasztó vagy foglalkoztató kérdések azonban nagy súllyal szerepelnek a témafókuszok között.

A német nemzeti tudatot terhelő kérdéseket illetően történelmileg a Holocausthoz, jelenkorilag a menekültekhez való viszony jelentősége a legnagyobb – a valóságnak is megfelelően – az állampolgári nevelésben. A Holocaust – már csak az 1995-ös 50. évforduló miatt is – nagy történelmi téma lett, emellett a német diákok számos projekt keretében foglalkoztak vele. A koncentrációs táborok vizsgálatán és a túlélőkkel folytatott találkozásokon keresztül szembesültek a zsidóságot ért atrocitásokkal, dokumentumokat készítettek és megemlékezéseket rendeztek. Mindez lehetőséget teremtett a történet tudatosítására, de nem szükségszerűen azzal a szándékkal és következménnyel, hogy a történelmi teherrel való szembenézés személyes büntudatot keltsen bennük.

A menekültek helyzete és a hozzájuk való viszony kétféle módon is megtalálható a német állampolgári nevelés témafókuszai között. Egyfelől az emberi jogok megvalósulásának témakörén belül, főként társadalmi és jogi helyzetük ellentmondásaira, a velük szembeni erőszakos cselekményekre és azok megelőzésére koncentrálván; másfelől a földrajztanítás keretei között, kiszélesítve a témát a bevándorlás okaira, vallásuk és kultúrájuk különbözőségeire. Emellett számos projekt is foglalkozik a menekültekkel kapcsolatos problémákkal, olyan konkrét szituációkhoz kötötten, mint a diákok szomszédságában lakó menekültek életviszonyainak nehézségei vagy a kulturálisan heterogén csoportok közötti iskolai konfliktusok.

Hongkongban a fő konfliktus az „egy kultúrnemzet – két politikai nemzet” státusából az „egy kultúrnemzet – egy politikai nemzet” státusába való visszakerülésből ered. Az ismert politikai okok miatt azonban a státusváltozásból fakadó identitásprobléma nem jelenik meg az állampolgári nevelés témafókuszai között. Az identitáskérdések elsősorban a Kínával való kulturális összetartozás demonstrálására terelődnek át, hangsúlyozva a kínai tradíciókat, a kínai ünnepeket, a kínai szokásokat. A kultúrnemzeti egységtudat erősítésére emellett a történelmi témák is bőven lehetőséget adnak. De a jellemzően leíró tanítási metodológia alkalmazásának segítségével itt is vigyáznak arra, hogy a történelmi témákba se vigyék bele az aktualizálható politikai vonatkozásokat, az egy politikai nemzetté válásból fakadó konfliktusokat. Például bemutatják Kína történelmi hőseit és a hősök cselekedeteit, anélkül azonban, hogy értékelnék érdemeiket vagy éppen elítélnék tevékenységüket.

Magyarországon két nagyobb kérdés hordoz konfliktusos elemeket. A határon túli magyarok politikai támogatása, valamint a cigány és a magyar lakosság együttélése megjelenik ugyan az állampolgári nevelés tematikájában, de egyrészt nem súlyának megfelelően, másrészt a konfliktusos elemeket szinte teljesen kiiktatva. A határon túli magyarsággal kapcsolatban fel sem vetődik annak a politikát és lakosságot megosztó döntő nézetkülönbségnek a megtárgyalása, amely a „nyílt politikai támogatásuk” vagy a „csak gazdasági és kulturális segítségük” alapállásai között húzódik. Ugyanígy mellőzi a tematika a cigány-magyar együttélésben napi szinten megjelenő életmódbeli konfliktusok bemutatását és azok társadalmi, gazdasági és kulturális okainak elemzését.

Izraelnek van e tekintetben a legkomplikáltabb helyzete. Egy hosszan elhúzódó békekeresés átmeneti körülményei között szinte lehetetlen megtalálni azt az utat, mellyel a vallásos és nem vallásos zsidók, valamint az arab kisebbség nemzeti identitását érintő konfliktusos témák – a kölcsönös sérelmek kiélézése nélkül – az állampolgári nevelésben bemutatathatók. Noha születtek javaslatok és speciális programok, melyek a nemzeti identitás konfliktusait érintő témákra is kitérnek valamilyen módon (például a zsidó identitást kulturális értelemben hangsúlyozó Zsidó-Cionista Intézet programjai), továbbá a zsidó identitáshoz kötődő témakezelésben kevesebb a nacionalista elem és az arabok bemutatása is kevésbé negatív a korábbiakhoz képest, az arab kisebbséget sértő zsidó állami szimbólumok (zászló, himnusz, ünnepek) respektálása változatlanul kötelező az arab iskolákban. Az igazi kulcskérdések pedig, a zsidó-arab együttélés és maga a békefolyamat, továbbra sem frekvenciált témák az izraeli iskolákban.

Görögországban a homogén nemzetállam politikai koncepciója nem veszi tudomásul a menekültek tömeges megjelenése következtében kialakult kulturális heterogenitást és az ebből származó konfliktusokat, így az állampolgári nevelés tematikájában is teljes mértékben negligálódik annak az ellentmondásnak a megjelenítése, mely a homogén nemzetállam koncepciója és a nyelvi, etnikai, vallási heterogenitás valósága között fennáll. Azok a témakörök, ahol a kulturális különbözőségeket tárgyalják, más országokra vonatkoznak, melyekkel összehasonlítva a „kulturálisan homogén” Görögország a nemzeti identitás szempontjából éppen hogy a legfőbb értéket: a nemzeti egység értékét képviseli.

A kohézióteremtés szinterei és a szolidaritásra nevelés irányai

Az elemzett országok állampolgári nevelését nemcsak a nemzeti identitás konfliktusainak megjelenítési útjai jellemezhetik. Témánk szempontjából talán az még fontosabb, hogy az állampolgári nevelés tematikája és témakezelése milyen módon járul hozzá az adott országban meglévő konfliktusok oldásához: a kohézióteremtéshez. E vonatkozásban a szolidaritásra nevelést érzem meghatározónak, mely más politikai nemzetekre és a politikai nemzeten belüli kisebbségekre egyaránt irányulhat. Logikailag nézve, minél tárgabb körre terjed ki a szolidaritás, annál nagyobb a kohézióteremtő ereje. Hatékonyágát tekintve azonban nem azonos súllyal esik latba, hogy a szolidaritásra nevelés a nemzeti identitást érintő valóságos konfliktuspontokra vagy az ország szempontjából közömbösebb, távolabbi kapcsolatrendszerekre irányul-e. Ezért a választott országok szolidaritásra nevelésének fő irányait a konfliktuspontokkal való összevetésben mutatom be.

A nemzetközi dimenzió: Hongkong

Noha Hongkongban a Kínával való egy politikai nemzetté válás a fő potenciális konfliktushordozó a nemzeti identitástudat szempontjából, a Kína iránti szolidaritásra nevelés jellege mégsem politikai, hanem kulturális és történelmi, ahogyan ezt már más vonatkozásokban is hangsúlyoztuk. A szolidaritás fő iránya azonban ezzel együtt sem a nemzeti dimenzió az állampolgári nevelésben. Hongkong jelenlegi világgazdasági pozícióját nem Kína, hanem a nyugati világ részeként szerezte meg, ezért szolidaritásának iránya is inkább nemzetközi, mintsem nemzeti, minthogy identitásforrása nem az, hogy Kína egyik (visszacsatolt) része, hanem az, hogy a világkereskedelem egyik legjelentősebb központja. Ez a szemlélet tükröződik az állampolgári nevelést érintő tantervekben és tananyagokban egyaránt.

Az európai dimenzió: Németország

Németországban a szolidaritásra nevelés a lehető legszélesebb körű és tematikai elemeit tekintve messze túlmutat a konfliktuspontokon. Például a harmadik világból kevés bevándorló érkezett ide más európai országokhoz viszonyítva, a szolidaritásra nevelés mégis kiterjed a harmadik világ országaira. Ugyanígy része ennek a nyugat-európai mellett a kelet-európai nemzetekkel, valamint Németországon belül a keleti részekkel való szolidaritás. Ez utóbbi már komoly konfliktuspontot érint, ezért a régi és az új szövetségi államok közötti feszültség oldását célozza. A német állampolgári nevelés tematikájában a nemzetközi kapcsolatok erősítése általában is nagy súllyal szerepel, a diákoknak számos projekt ad alkalmat nemzetközi csereprogram keretében arra, hogy közvetlen tapasztalatokat szerezzenek más népek életviszonyairól és problémáiról.

A szolidaritás érzésének felkeltésében már közvetlen konfliktuspontokra irányulnak azok a témák és projektek, melyek a Holocausttal és a bevándorlók emberi jogaival, illetve a velük való együttéléssel foglalkoznak. A szolidaritásra nevelés fontosságának legfeltűnőbb mutatója azonban az, hogy szinte teljesen mellőzik a nacionalizmus gyanúját előhívó, esetleg más nemzeteket vagy kisebbségeket sértő német nemzeti szimbólumok és a nemzeti hovatartozás hangsúlyozását. Világosan látszik a törekvés arra, hogy a más, köztük távoli népekkel és a nemzeti kisebbségekkel való szolidaritás mellett, a német nemzeti tudat erősítése helyett inkább az európaiság tudatát próbálják fejleszteni a hatékonyabb kohézióteremtés érdekében.

A nemzeti dimenzió: Izrael

Míthogy a többi elemzett országhoz viszonyítva Izraelben a legtörekenyebb az egyensúly a kohéziót építő és a kohéziót romboló tényezők között, a nemzeti dimenzió erősen felértékelődik a kohézióteremtést elősegítő szolidaritásra nevelésben. Ezt jól mutatja, hogy az izraeli arab állampolgárokat sértő zsidó állami szimbólumok – mint a többségi nemzet

kohézióteremtésének eszközei – továbbra is hangsúlyosak az állampolgári nevelésben, miközben, ha az arab kisebbség felé nem is irányul a szolidaritás, az arabokról mutatott kép általában kevésbé negatív és ellenséges már, mint korábban. Emellett a nemzeti dimenzió nem csak a feszült zsidó-arab viszony miatt fontos a kohézióteremtésben. A szolidaritást a vallásos és nem vallásos zsidók között is fejleszteni kell, melynek útjait éppen az utóbbi időben próbálják kiépíteni a non-profit szervezetek által működtetett projekteken keresztül, a vallásos és az állami iskolák közötti közvetlen kapcsolatok erősítésével.

A politikai nemzet dimenziója: Magyarország

Mint minden új-demokratikus országban, Magyarországon is fontos fokmérője a demokrácia erősségének az emberi jogok tiszteletben tartása. A szolidaritással kapcsolatos

A határon túli magyarok politikai támogatása, valamint a cigány és a magyar lakosság együttélése megjelenik ugyan az állampolgári nevelés tematikájában, de egyrészt nem súlyának megfelelően, másrészt a konfliktusos elemeket szinte teljesen kiktatva. A határon túli magyarsággal kapcsolatban fel sem vetődik annak a politikát és lakosságot megosztó döntő nézetkülönbségnek a megtárgyalása, amely a „nyílt politikai támogatásuk” vagy a „csak gazdasági és kulturális segítségük” alapállásai között húzódik. Ugyanígy mellőzi a tematika a cigány-magyar együttélésben napi szinten megjelenő életmódbeli konfliktusok bemutatását és azok társadalmi, gazdasági és kulturális okainak elemzését.

nevelési célok ezért elsősorban ezeknek a témáknak a tanításában kapnak szerepet. A nemzeti identitás oldaláról jelentkező konfliktusok oldásában azonban nincs közvetlen funkciója a szolidaritásra nevelésnek. A kohézióteremtés vonatkozásában lényeges konfliktuspontokat: a cigánysággal és a határon kívüli magyarsággal való szolidaritást a magyar állampolgári nevelésben csak közvetett módon érintik és különösen nagy óvatossággal kezelik. A cigányság iránti szolidaritás kérdése beleágyazódik a szociális ellátás és a nemzeti-etnikai kisebbségek politikai joggyakorlásának témaköreibe, érintetlenül hagyva a cigány-magyar együttélés konfliktusainak sajátos gócpontjait. A határon kívüli magyarsággal való politikai szolidaritás sem explicit, csak implicit, mert számos törekeny aktuálpolitikai vonzata van: egyfelől a szomszédos országok kisebbségi politikájának esetleges bírálata, másfelől az egymással sokszor ellentétes kinti magyar politikai pártok és irányzatok hivatalos preferenciája tekintetében.

A kultúrnemzet dimenziója: Görögország

Igen érdekes, hogy miközben a mai Görögországot számos nyelvi, etnikai és vallási kisebbségi konfliktus feszíti, a szolidaritásra nevelésben ezekre semmilyen utalás sem történik. Ez nem azt jelenti, hogy a szolidaritás érzésének erősítése hiányzik a görög állampolgári nevelésből, inkább azt sugallja, hogy azok a konfliktusok, melyeket a kohézióteremtés érdekében a szolidaritásra neveléssel oldani lehetne, nem Görögországban, hanem másutt találhatók. Az olyan nevelési célok, mint az emberi és kisebbségi jogok elismerése, a faji, nemzeti és vallási diszkrimináció elítélése, valamint az együttérzés felkeltése a jogaikban sértettek iránt mindig azokban a témakörökben vetődnek fel, melyek más régiók és országok történelméről vagy a nem demokratikus államokról szólnak. Ebben a megközelítésben a szolidaritásnak nincs belső kohézióteremtő funkciója, lévén a kohéziót a homogén görög nemzetállam eleve biztosítja. A szolidaritás tehát csak mint demokratikus norma jelenik meg a görög állampolgári nevelésben, melynek gyakorlati alkalmazását nem vonatkoztatják saját konfliktusaik oldására.

A kohézióteremtés nehézségei

Mint az összehasonlító másodelemzésből érzékelhettük, noha a jelenségek szintjén vannak közös elemei a kohézióteremtés objektív nehézségeinek az elemzett országok állampolgári nevelésében (például státusváltozás, menekültáradat), jellegüket és mértéküket azonban közel sem tekinthetjük azonosnak. Ha a nehézségeket tipizálni akarjuk, legáltalánosabban azt mondhatjuk, hogy Görögországban és Magyarországon a gazdasági, Németországban, Hongkongban és Izraelben pedig a politikai helyzethez köthetők elsősorban a kohézióteremtés legfőbb objektív akadályai.

A nemzeti, etnikai kisebbségek iránti szolidaritás kialakulását a többségi nemzet egzisztenciális bizonytalansága fékezi Görögországban és Magyarországon (lásd menekültek, illetve cigányság), mely helyzet kohézióromboló hatásáról a két ország állampolgári nevelésében szinte tudomást sem vesznek. Azokban az országokban viszont, ahol e tekintetben a politika a meghatározó, az állampolgári nevelés maximum tereli (lásd Hongkong), de semmiképpen sem ignorálja a nemzeti identitás konfliktusait. Úgy tűnik tehát, hogy a kohézióteremtés politikai eredetű nehézségeiről nehéz nem tudomást venni az állampolgári nevelésben.

A politikai eredetű nehézségek esetében is különbséget kell tenni azonban egyfelől a döntés utáni (Németország, Hongkong), másfelől a döntés előtti (Izrael) helyzetek között. Mint kitűnt, jobban kezelhetők a konfliktusok a valóságban, és így az állampolgári nevelésben is egy döntés utáni helyzetben, különösen akkor, ha a kohézióteremtésben a politika erős gazdaságra támaszkodhat. És ezzel ellentétben, még erős gazdaság esetén is csak növekednek a konfliktusok, ha a kohézióteremtés módjait leginkább befolyásoló politikai döntések elhúzódnak. Ez a helyzet tükröződik vissza az izraeli állampolgári nevelés útkeresésében.

És végül az sem közömbös a kohézióteremtés nehézségeinek mértékét illetően, hogy történelmileg kumulálódott vagy csak jelenkorilag kialakult nehézségekről van-e szó. Németország, Izrael és Magyarország esetében a nemzeti identitástudat történelmi terheivel is számolni kell a kohézióteremtés lehetséges módjait tekintve (lásd Holocaust, Palesztina történelme, nagy számú magyar kisebbség határon kívül kerülése), bár mint látható volt, nyíltabban néz e terhekkal szembe annak az országnak az állampolgári nevelése (Németország), melyben maga a politika is felvállalja a nyílt szembenézést.

Mint az eddig leírtakból megállapítható, a kohézióteremtés nehézségeinek mértékét a politikai döntések elhúzódnása növeli leginkább, melyhez ha történelmi terhek is hozzájárulnak, igen nehézé teszik a konfliktuskezelés sikeres módjának megtalálását. És fordítva, kisebb a nehézségek mértéke, ha erős gazdaságra támaszkodó, a konfliktusokkal nyíltan szembenéző politika valósul meg, különösen akkor, ha ezt a politikát a nemzetközi szinten betöltött nagyhatalmi pozíció is elősegíti.

Orit Ichilov, az izraeli esettanulmány szerzője egyik általánosabb érvényű megállapításában arra utal, hogy az állampolgári nevelés a társadalmon belül lejátszódó társadalmi, politikai és értékváltozásokat tükrözi vissza. Ezt a megállapítást azzal pontosítanám, hogy az állampolgári nevelés nem közvetlenül magukat a változásokat, hanem inkább az azokra reagáló hivatalos politikát tükrözi vissza elsősorban, de persze csak olyan mértékben, amennyire azt az iskolai gyakorlat megvalósítja. Fokozottan érvényes ez az olyan, politikailag különösen érzékeny kérdésre, mint a nemzeti identitás, ezért az elemzett országok esettanulmányainak másodelemzéséből kialakított helyzetképet is csak fenntartásokkal lehet elfogadni. Egyrészt időbeli fenntartásokkal, mert a nemzeti identitással kapcsolatos aktuális politika maga is változhat vagy módosulhat, másrészt metodológiai fenntartásokkal, mert kvantitatív kutatási adatok bekapcsolása nélkül nem állapítható meg, hogy a politikai, illetve oktatáspolitikai szándékok milyen mértékben valósulnak meg az egyes országok iskolai gyakorlatában. A bevezetőben említett kutatási projekt második fázisa, amely már a tanu-

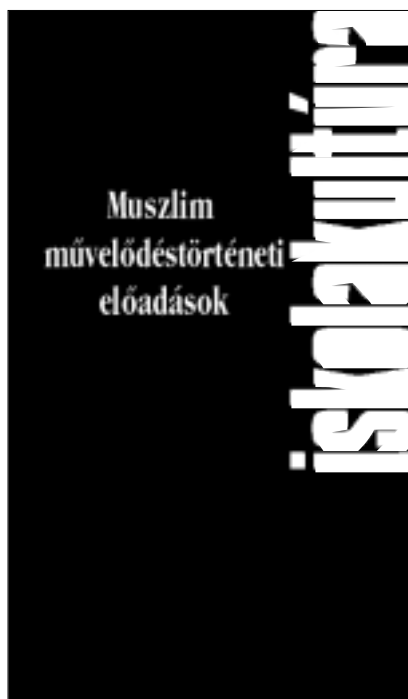
lók tudását és attitűdjét vizsgálta, többek között éppen azt célozta, hogy a részt vevő országokról adott helyzetkép már ne csak az állampolgári nevelésben megvalósítandó politikai, oktatáspolitikai szándékokat, hanem a jövő generációjának más szocializációs hatásokkal együtt formálódó nemzeti identitástudatát is tükrözze. Ennek az adatbázisnak az elemzése azonban már egy másik tanulmány tárgyát képezheti.

Jegyzet

(1) Torney, Judith V. – Oppenheim, A. N. – Farnen, Russell F. (1975): *Civic Education in Ten Countries*. IEA, Stockholm. (A tizedik ország Irán volt, mely később visszavonta az adatait.)

(2) Torney-Purta, Judith – Schwille, J. – Amadeo, Joe Ann (szerk., 1999): *Civic Education Across Countries: Twenty-four National Case Studies from the IEA Civic Education Project*. IEA.

(3) A fenti kötetből felhasznált esettanulmányok országonként a következők: Görögország: Makrinioti, Dimitra – Solomon, Joseph: *The Discourse of Citizenship Education in Greece: National Identity and Social Diversity*; Hongkong: Wing On, Lee: *Controversies of Civic Education in Political Transition: Hong Kong*; Izrael: Ichilov, Orit: *Citizenship in a Divided Society: The Case of Israel*; Magyarország: Mátrai Zsuzsa: *In Transit: Civic Education in Hungary*; Németország: Handle, Christa – Oesterreich, Detlef – Trommer, Luitgard: *Concepts of Civic Education in Germany Based on a Survey of Expert Opinion*.



Az Iskolakultúra könyveiből

A tudástranszfer

Az iskolai oktatás egyik alapkérdése, hogy milyen széles körben, milyen feltételek között hasznosíthatják a tanulók az órákon elsajátított tudást. Mivel az utóbbi évtizedekben egyre gyorsabban változik a tananyag, egyre kevésbé lehet a tudás tartalmi körülhatárolásával, a tartalom jellemzésével megadni, hogy mi számít értékes tudásnak, az oktatás tervezőinek figyelme egyre inkább a tudás minőségi jellemzői felé fordul (Csapó, 2001). A tudás egyik ilyen jellemzője az átvihetősége, más helyzetekben való alkalmazhatósága, amelyet a sokféle összefüggésben vizsgált transzfer fogalmával lehet minősíteni. De vajon mióta foglalkoztatja a tudósokat a tudás új helyzetben való alkalmazhatósága, a tudástranszfer jelensége? Milyen megközelítésekkel, meghatározásokkal és kategorizálásokkal találkozhatunk e téren az utóbbi évszázad pedagógiai és pszichológiai kutatásaiban?

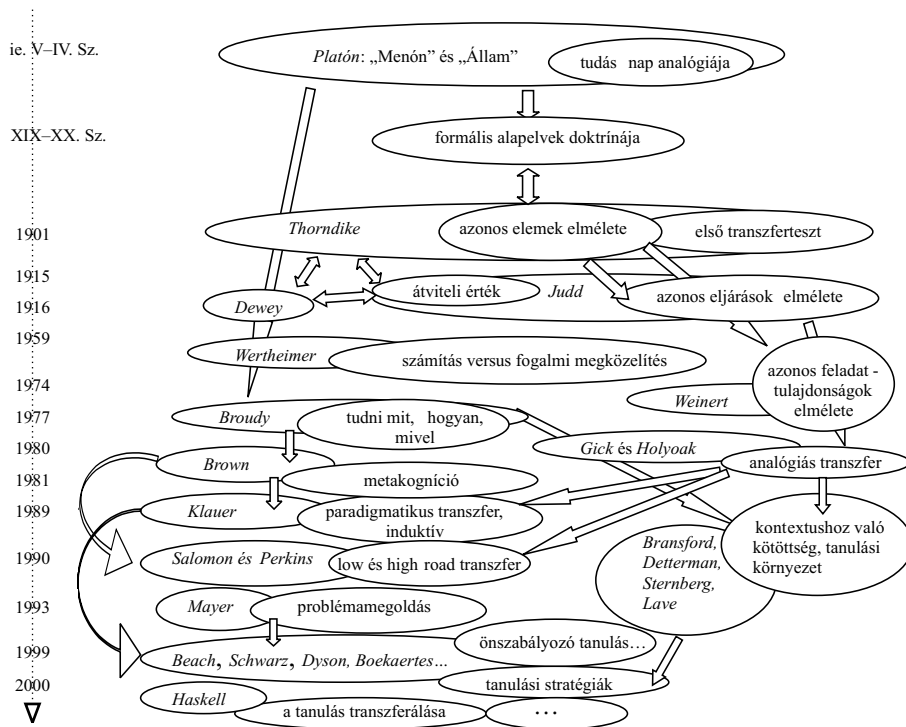
A pszichológia számos irányzata foglalkozik a gondolkodási folyamatok tanulmányozásával. Mit is jelent valójában a gondolkodás, a tudásátvitel? Mikor transzferáljuk meglévő tudásunkat, ismereteinket? Egyáltalán: automatikusan transzferáljuk ismereteinket, vagy nem is beszélhetünk általános transferről? Ha nem tudjuk alkalmazni ismereteinket, az ok hol keresendő? Az oktatásban, a rossz tanulási stratégiákban, vagy eredetileg az evolúció által már determinálva vagyunk az alacsony transzferre?

Folytathatnánk a kérdések sorozatát, hiszen egyrészt mindennapi életünk nem áll másból, mint már meglévő tudásunk alkalmazásából, kész sémáink egyszerű felidézéséből, másrészt a tapasztalat és a kutatások eredményei mutatják, mennyire kevésbé vagyunk képesek a tanultakat más, a tanulási szituációtól eltérő helyzetben alkalmazni. Az iskolában tanultakat nem transzferáljuk a mindennapi élet helyzeteibe, és az iskola falain kívül tanultakat sem az iskolába. Konkrétan mit is jelent ez? A tanulók többsége az iskolában megtanulja az alapszereket, mégsem tudnak a mindennapi élet helyzeteiben osztani, szorozni, összeadni és kivonni. Ez nem feltétlenül az oktatás hibája, bizonyítja az a tény is, hogy azok az utagyerekek, akik az utcán tanulnak meg számolni, nem tudják megoldani ugyanazt a feladatot formalizálva, osztálytermi környezetben.

Miért különösen fontos képesség ma, az információ korában a transzferálás képessége? Az emberi agy évmilliók óta fejlődik, de a történelem folyamán még sohasem kellett olyan hatalmas mennyiségű információáradatot feldolgoznia, amelyet a mai kor társadalma elvár. Ennek következtében minden oktatási és továbbképző program arra az alapvető képességre épít, hogy amit egy szituációban megtanítanak, azt képesek vagyunk alkalmazni egy másikban, hiszen lehetetlenség mindent minden helyzetben megtanítani. Ez azt jelenti, hogy minden tanulásnak, döntéshozatalnak, érvelésnek és tervezésnek alapja a transzfer. Mielőtt a gyakorlati fejlesztésről gondolkodnánk, nézzük meg, milyen elméletei – konkrét, esetleg hasznos transzferelméletek – keletkeztek eddig a pszichológia történelme folyamán, mert ahhoz, hogy megértsük a transzfer jelenségét, először meg kell értenünk a történetét.

Mit jelent maga a fogalom? Etimológiailag a transfer a „trans”, azaz „át, keresztül” és a „ferre”, azaz „vinni, hordani” szavak összetételéből keletkezett. A „transzfer” kifeje-

zést sokféle helyzetben, számos dologgal kapcsolatban használhatjuk, de a helyzetek sokfélesége ellenére is mindig valaminek az átvitelét, áthelyezését jelenti egyik helyről a másikra. A tudással, a tudás folytonosságával, illetve a tanulással kapcsolatban a 19–20. század fordulóján robbant be a pedagógiai és pszichológiai szakirodalomba, értelmezése már kezdetben sem egységes. Mint a legtöbb pedagógiai-pszichológiai jelenség, a transzfer gyökerei is a filozófiához nyúlnak vissza.



1. ábra. A transzferkutatás főbb állomásai

A transzfer filozófiai gyökerei és hagyományos szemlélete

A tudás folytonosságának kérdésköre egészen az Kr. e. 5–6. századig, *Platón* filozofikus dialógusáig nyúlik vissza. „És hogyan akarod felkutatni azt, Szókratészem, amit egyáltalán nem ismersz?” – kérdi *Menón*. „Hogyan kutathatsz olyasvalamit, amiről nincs ismereted? Vagy ha a lehető legjobban eltalálsz a helyeset, honnan fogod tudni, hogy az az, amit azelőtt nem ismertél?” (*Platón*, 1984. 648.)

Pár évszázaddal később az amerikai oktatás reformjával kapcsolatosan hasonló kérdések merültek fel az amerikai oktatás és pszichológia 1890–1940-ig terjedő időszakának legjelentősebb képviselőiben. Annak ellenére, hogy *Edward L. Thorndike*, *Charles Hubard Judd*, *John Dewey* különböző nézeteket vallottak a transzferről, az amerikai oktatás sikerességének jövőjét mindannyian a tanulási transzfer segítségével látták (*Beach*, 1999). Mindhárman bírálták a századfordulón elterjedt gestaltisták által képviselt általános képességek transzferálhatóságának elméletét, a formális alapelvek doktrínáját (formal discipline), miszerint az elme különböző fejleszthető képességekből áll, amelyek általánosan használhatók és transzferálhatók. Az elmélet szerint például a latin nyelv tanu-

lása szükségszerűen bármely idegen nyelv elsajátítását segíti – az ókori görögök hasonlóképpen a matematika tanításában látták a gondolkodás fejlesztésének kulcsát, míg a formális alapelvek modern változata a programozásban látja a transzferálás fejlesztésének lehetőségét.

Thorndike és *Woodworth*, akik az oktatás sikerességének mérése céljából úttörőként alkalmazták transzfereszteket, a formális alapelvek helyett a hasonlóságra alapozó azonos elemek elméletét (identical elements) javasolták. Elméletükben a korábbiakhoz képest már speciálisabbak a transzferhatások: az egyik helyzetben mutatott teljesítmény csak akkor befolyásolja a másik szituációbelit, ha a két szituációnak van közös eleme, és minél több az azonos elemek száma, annál nagyobb mértékű a transzfer (ha $S1=S2$, akkor $R1=R2$) (*Gage és Berliner*, 1992). Az elmélet alapját, a hasonlóságot az ingerekre adott válaszok alapján határozták meg, amivel egy „ördögi kört” hoztak létre, hiszen korábban magában a transzfer definíciójában is kulcsfontosságú szerep jut az adott válasznak. A szemléletesség kedvéért az elméletet konkrétan a latin nyelv tanulására vonatkoztatva: a latin nyelv elsajátítása nem minden nyelv tanulását segíti, csak a latin nyelvekét. A nyolcvanas években a problémamegoldás összefüggésében többen rámutattak a hasonlóság szubjektivitására, arra, hogy nehéz meghatározni a közös elemeket. Ennek ellenére a mai napig fontos szerepet játszik ez az elmélet (*Brown és mtsai*, 1983).

Judd az eljárások egyezésének elméletében (identity of procedure) már nem S-R kapcsolatot vizsgált, hanem általánossággal bíró alapelveket, hangsúlyozva az értő tanulás értékét a rögzített eljárások sorozatának utánzásával szemben (például: a tanuló megtanulja a ba-ba szót szótagolni, majd automatikusan tudja a ru-ha szót is szótagolni, azaz: $S1 \neq S2$, mégis képesek a gyerekek a szótagolás alapelvét átvinni egyik szituációból a másikba). A tanulási transzfer segítségét Judd nem csak az adott feladat szintjén látta hatásosnak, mint Thorndike, hanem különböző tudományterületek között is. Elmélete lezárta a formális alapelvek elméletének és az azonos elméletének régi vitáját. Transzferről alkotott elképzelése nem csak Thorndike behaviorista elképzelésétől, de néhány kognitív elmélettől is különbözik (*Beach*, 1999).

Dewey sem Thorndike, sem Judd nézetével nem értett egyet, ő a transzfer olyan formája mellett érvelt, amelyik hangsúlyozza a véleményalkotás és rugalmasság fontosságát. A három kutató közül Thorndike elmélete vált a későbbi kognitív elképzelések kiindulópontjává.

A transzfer mai, kognitív szemlélete

A hetvenes években bekövetkező ismeretelméleti változások, illetve a kognitív pszichológia eredményeinek hatására új megvilágításba került a tanulási transzfer fogalma és szerepe a pedagógiai kutatásokban. A legtöbb kognitív pszichológus elfogadta a transzfer hagyományos szemléletét (Transzfer lép fel, ha elemeiben az új feladat egyezik az eredeti, tanulási szituációban levővel, vagy ha az egyik feladatban megtanult alapelveket alkalmazzák a másikban.), de vizsgálták azokat a gondolkodási folyamatokat, eljárásokat, metakognitív stratégiákat (*Palincsar és Brown*, 1984) is, amelyek a transzfer megtanulásának képességét demonstrálják.

A legtöbb transzferkutató, elődeihez hasonlóan, feladatok (*Holyoak és Koh*, 1987), problémák (*Mayer*, 1999), illetve jól meghatározott területek (*Bransford, Goldman és Vye*, 1991) között folytatja a kutatásokat. Thorndike azonos elemek elméletét *Weinert* az azonos feladattulajdonságok elméletében (Theorem der identischen Aufgabeneigenschaften) fejlesztette tovább. (Mindkét elmélet kritikussai az elem definícióját és a kontextus figyelmen kívül hagyását hiányolják). *Singley* és *Anderson* véleménye szerint Thorndike elmélete „halott” abban az értelemben, ahogyan azt megfogalmazta, de újra-definiálással – mint procedurális és deklaratív tudás – életre kelthető. Amíg többen két-

ségbe vonták az általános transfer létezését, ők bebizonyították, hogy a feladatok közötti transferhatás mértéke függ a feladatok azonosságától (*Singley és Anderson, 1989*).

Az előző évtizedekben számos, ismereteink transferálását segítő, illetve hátráltató alapvetően fogalmaztak meg a fent említett kutatók. Annak ellenére, hogy egymásnak akár teljesen ellentmondó elméleti háttérből indultak ki, egyetértenek a transfer fontosságában. A transfernek a megismerésben betöltött funkcióját bizonyítja az a tény is, hogy az utóbbi harminc év legkülönbözőbb pedagógiai kutatásaiban – önszabályozó tanulás (*Boekaerts, 1997; 1999*), metakogníció (*Garner és Alexander, 1989*), kritikus gondolkodás (*Perkins és Salomon, 1989*), problémamegoldó gondolkodás (*Frensch és Funke, 1995*), analógiás gondolkodás (*Gick és Holyoak, 1980; 1983*), induktív gondolkodás (*Klauer, 1989b*), intelligencia (*Ceci és Ruiz, 1992*), motiváció (*Alexander és Murphy, 1999*) – jelen van. *Campione, Shapiro és Brown (1995)* összegzésével élve: „... a transfernek többszörös megnyilvánulása létezik...”.

A transfer tanításával, a tanulási kontextus szerepének hangsúlyozásával kapcsolatban néhány kognitív pszichológus osztja *Detterman* nézetét, aki fontolóra veszi a transfer meglétének trivialitását.

„The argument against transfer becomes more believable when one realises that universities are full of people who are attempting to make one significant transfer. They are called professors.” (*Detterman, 1993. 2.*)

Állítása szerint a valódi transfer ritkább, mint egy vulkánkitörés, vagy egy nagy földrengés, mert ha azt szeretnéd, hogy egy diák megtanuljon valamit, akkor konkrétan azt meg kell tanítani neki, ami a lehetetlenre való vállalkozás. *Klauer (1989)* kevésbé szkeptikus, sémával kapcsolatos kutatásai során kimutatja, hogy ismereteink transferálása nem mindig automatikus, de bízik a gyakorlásban, a fejlesztő tréningek pozitív hatásában.

Lave a szituációhoz kötött megismerés (situated learning) nézőpontjához hűen tagadja a tudás és képességek transferálásának lehetőségét, szerinte azok túlságosan kontextus-függőek. *Knoblich, Ohlsson, Haider és Rheinius (1999)* ezt az erős kötöttséget, hozzáférési nehézséget, gátló hatásokat vizsgálják, illetve a kontextus változatosságával próbálják feloldani. *Greeno, Smith és Moore (1993)* ugyanezen szituációhoz kötött tanulás paradigma keretében új megközelítésből világították meg a transfer. Nézetük szerint egy megoldási módszer új szituációba való transferálása tartalmazza az eredeti szituáció transferálását – egy invariáns kölcsönhatást – az új kontextusba. A két szituáció között csak akkor lép fel transfer, ha a szituációkban van valami közös. *Law (1994)* összefoglalta ezen paradigma képviselőinek elméleteit, akik a közös paradigma ellenére különböző következtetésre jutottak.

A transfer jelenségével kapcsolatos sokszínűséget, érdeklődést, aktualitást, oktatásban betöltött szerepét igazolja és mutatja a hetvenes évek óta keletkezett számos definíció, fogalom és tanulmány, amelyek hangsúlyozzák a megismerés valamilyen formáját, a mentális reprezentációt, sémákat, eljárásokat és modelleket. A transferkutatások egyik fő eredménye, hogy a különböző típusú tanulási tapasztalatoknak teret biztosít, lehetőséget ad az oktatás sikerességének felmérésére, valamint hogy hangsúlyozza az eredeti tanulás fontosságát.

A transfer értelmezései

Bár nem konkrétan a transfer pedagógiai jelentőségével kapcsolatban keletkeztek ezek a kijelentések, mégis mindkettő jó összegzése egy fontos emberi képességnek, korábbi tapasztalataink új szituációban való alkalmazási képességének.

Nézzünk meg néhány transfer-definíciót, amelyek az elmúlt évtizedben keletkeztek. A transfer, mint

- hatás, amelyet egy korábbi szituációban (A feladat) szerzett tudás gyakorol az új szituációban (B feladat) való tanulásra vagy kivitelezésre (Mayer és Whitrock, 1996);
- mérték, amennyiben egy új szituációban megismétlünk egy viselkedésmódot, eljárást (Detterman, 1993);
- előzetes tanulás, amely befolyásolja az eredeti tanulástól különböző új tanulást vagy teljesítményt, a szóban forgó feladatot (a korábban tanultak alkalmazása az új probléma megoldása során) és/vagy kontextust (az osztályteremben tanultak alkalmazása otthon vagy munkában) illetően (Marini és Genereux, 1995);
- korábbi helyzetben elsajátított tudás használata egy új helyzetben (Alexander és Murphy, 1999);
- jelenség, ha a korábban tanult tudás és képesség befolyásolja az új tudás és képesség tanulásának és kivitelezésének módját (Cormier és Hagman, 1987) (Simon, 1999);
- eljárás, amely lehetővé teszi, hogy a korábban megtanult válaszokat használni tudjuk új szituációkban (Gage és Berliner, 1992);
- aminek bekövetkezése azon múlik, miképpen keresgélünk a memóriánkban, illetve hogy milyenek a már meglévő csomópontok közötti kapcsolatok (információ feldolgozás modellje) (Salomon és Perkins, 1989);
- releváns előzetes sémák aktivizálása (sémaelmélet modellje) (Salomon és Perkins, 1989).

A különböző definíciókban közös, hogy az egyik feladattal vagy szituációval kapcsolatban megtanultak befolyásolják a későbbi feladatok megoldását, a későbbi szituációkban való tanulást. Ez utóbbi definíció alapján minden tanulásban jelen van a transfer, mert ahogyan nem léphetünk bele kétszer ugyanabba a folyóba, nem is találkozhatunk kétszer ugyanazzal a helyzettel, legfeljebb csak hasonlóval. Ha ebben a hasonló szituációban azonosítjuk és alkalmazzuk a korábban megtanultakat, akkor voltaképpen „transferáljuk” ismereteinket.

A transfer típusaival kapcsolatban a pedagógia és pszichológia szakirodalmában számos felosztással, új kifejezéssel találkozhatunk. A legfontosabbakat áttekintjük a következő fejezetben.

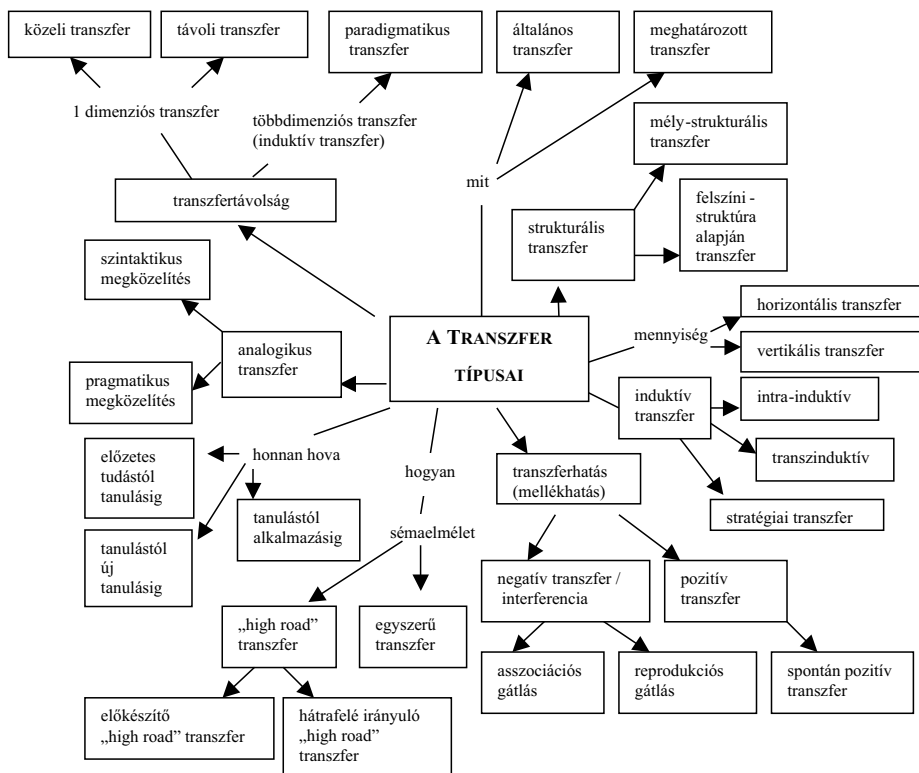
A transferfolyamatok felosztásai

A transfer legrégebbi és leggyakrabban megkülönböztetett két típusa a közeli transfer (near transfer): az eredeti tanulás nagy mértékben hasonlít az új szituációhoz, illetve a távoli transfer (far transfer): az eredeti tanulási helyzet jelentősen eltér az új szituációtól. E felosztás alapján a transfer nem más, mint szituációk végtelen sorozata, ahol az új szituáció ismertetőjegyei egyre inkább eltérnek az eredetiétől (Perkins és Salomon, 1987). Ha ez a távolság elég nagy, akkor már kreativitásról, azaz kreatív transferről beszélhetünk. A transfer e problémakörét összefoglaló néven Klauer a transfertávolság (Transferdistanze) terminológiával jelölte (Klauer, 1989a).

Ha megpróbálnánk a transfertávolságot leíró számegeyenest intervallumokra osztani, akkor a harmadik, negyedik és ötödik szinten álló közeli, távoli, illetve kreatív transfert megelőznék a transfer mit-jére vonatkozó felosztás osztályai. Első szintre sorolhatnánk a mindennapi tapasztalataink transferálását magába foglaló nem specifikus vagy általános transfert, ahol a tanulás módjának, az általános képességeknek, alapelveknek új helyzetbe való transzformálásáról beszélhetünk (Detterman, 1993), ezt követné a tanulak tartalmának átvitelére utaló specifikus transfer.

A kognitív pszichológusok körében népszerű, számos névvel jellemzett differenciálás a transfer szituációira, a feladatok szerkezetére, felszíni és mély-strukturális (deep and surface structure) hasonlóságára vonatkozik (strukturális transfer). Az előbbi a problémák feltűnő, megoldás szempontjából kevésbé lényeges tulajdonságainak egyezésére

utal (például az autók műszerfala ugyanazokat az információkat mutatja, de különbözik az óralapok alakja), míg az utóbbi a lényeges, a probléma megoldás szempontjából fontos információk strukturális egyezésére vonatkozik (egy repülőgép műszerfalán ugyanúgy fest az óralap, mint egy autóén, de másról ad információt).



2. ábra. A transfer különböző tipizálásai, felosztásai

A kutatások általában a magas intelligenciát kívánó mély-strukturális távoli vagy általános transferrel foglalkoznak és kevésbé koncentrálnak a felszíni struktúra közeli transferálásának képességére.

Az eddig felsorolt szintek, illetve osztályok alapja a hasonlóság volt. Ennek következtében ugyanaz az alapvető probléma merül fel, amely korábban Thorndike azonos elemek elméletével kapcsolatban. Annak meghatározása, hogy valami minőségileg hasonlít valamihez, valamint X mennyire hasonlít Y-hoz, nagyon szubjektív. Ami egy szakértő számára közeli transfert jelent, egy kezdő számára távolit is jelenthet. Olyan kategória, mint amilyen a szépség, nem konkrét tulajdonságokon alapul, hanem a szemlélő személyétől függ.

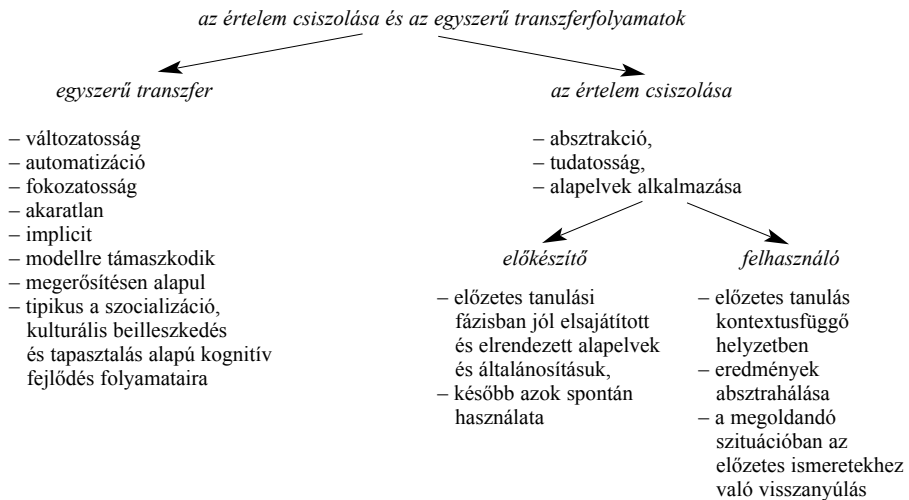
A strukturális transfer elvezet egy újabb, kevésbé szubjektív tipizálásához (transferhatás), a negatív, illetve pozitív transferhez, amelyeket transferre vonatkozó mellékhatásként is értelmezhetünk. A negatív transfer terminológiája Ranschburg Pál nevéhez köthető. Scarova a negatív transferen belül még megkülönbözteti az asszociációs (1) és a reprodukciós gátlást (2) (Kelemen, 1968). Negatív transfer, illetve interferencia léphet fel, ha a feladatok közt nincs mély-strukturális hasonlóság, de a felszíni azonosságoknak köszönhetően ugyanazzal a módszerrel oldják meg a feladatokat. (A negatív transz-

fer jelenségével találkozunk a legtöbb már franciául tudó és angolul tanuló diák, amikor előzetes tudása interferál az elsajátítandó szavakkal, ugyanis az angol és francia nyelv esetében sok szót ugyanúgy írunk, azonban máshogyan ejtünk.) Pozitív transzferről beszélünk, ha korábbi tapasztalataink segítik az új helyzetben való eligazodást. Ha két szituáció felszínileg és mély-strukturálisan is egyezik, akkor az egyezés spontán pozitív transzferet hív elő. (Ha valaki megtanul személygépkocsit vezetni, később minden típusú autót képes vezetni, holott esetleg addig csak egy típuson gyakorolt.)

A pozitív és negatív transzferhez hasonlóan, de a transzfer mennyiségére, a tudás hierarchiájára vonatkoztatva a pszichológusok különbséget tesznek a horizontális (horizontal) és a vertikális transzfer (vertical transfer) között. Az előzőben A és B különböző, de azonos szintű feladatok (például görkorsolyázás és jégkorsolyázás), míg az utóbbiban A feladat része B feladatnak (Perkins és Salomon, 1987) (például százalékszámoláshoz osztani és szorozni is tudni kell).

Simon (1999) a transzferálás útjára vonatkozólag három átviteli módot különböztet meg: az előzetes tudástól a tanulásig terjedő transzferet, tanulástól újabb tanulásig terjedő transzferet (a későbbi tanulás előkészítése céljából való tanulás), illetve a tanulástól az alkalmazásig terjedő transzferet (az életért, a gyakorlatért történő tanulás). Az alapvető folyamatok és a felmerülő problémák mindhárom transzferfolyamat esetében nagyon hasonlóak: hogyan szerezzünk ismereteket, képességeket úgy, hogy azokat később más helyzetekben is alkalmazni tudjuk.

Salomon és Perkins (1989) egy eddig figyelmen kívül hagyott tényező alapján két egymástól radikálisan eltérő transzferálási módot jelölnek meg. A transzferfolyamatok „high” és „low road” terminológiai megkülönböztetése (3. ábra) ellenére nem választják ketté a transzfer e két módját, mivel a valóságban szorosan egymás mellett működnek.



3. ábra

A magas fokon begyakorlott képességek spontán, automatikus transzferálását vagy a csekély gondolkodást igénylő transzfermechanizmusokat jelölték az egyszerű (low road) transzfer terminológiával, amely a következőképpen működik: megtanulunk, majd változatos helyzetekben gyakorolunk egy kognitív elemet, ami a változatosságnak köszönhetően fokozatosan automatikussá és flexibilissé válik. Az automatikusság biztosítja, hogy később, a tanulási szituációhoz hasonló helyzetekben elő tudjuk hívni az érintett flexibilis elemet, amely rugalmasságának köszönhetően illeszkedik az új szituációhoz. A gya-

korlat változatossága erősíti a kognitív elemeket azáltal, hogy utakat épít ki a különböző kontextusokhoz, azaz egy szélesebb körben használható képességet hoz létre, amely egyre jobban elszakad az eredeti kontextustól. Az akkomodáció következtében ez a flexibilis repertoár fokozatosan bővül és változik. Egyszerű transzfer játszódik le például az autózás során. Az autózás lehet automatikus – különböző típusú autók vezetése alkalmával –, de akadnak olyan szituációk is, amelyekben nem olyan egyértelműen spontán, gyors és közeli a vezetés tudásának transzferálása – például ha egy európaiak Angliában kell vezetnie, ahol nem jobbra, hanem balra tartás van, sőt esetleg egy jobb kormányos autót kell vezetnie, amelyben minden az autó ellentétes oldalán van.

Az egyszerű transzferfolyamatoktól eltérő módon zajlik a „high road” transzfer, az értelem csiszolása. Fő ismertetőjegye az absztrakció és az alapelvek alkalmazása. Az absztrakciók explicit, tudatos szabályokba öntése, illetve az alapelvek, fő ötletek, stratégiák, eljárások dekontextualizálása, általános sémákká alakítása képezi a tanulási kontextus és alkalmazás között húzódó hidat. Egy másik jelentős eltérés az egyszerű és a „high road” transzfer között a lezajló folyamatok minőségében található. Míg az előbbinél hosszú idő alatt fokozatosan tágul a lehetőségek sora, a „high road” az általánosításnak köszönhetően esetek sorozatát foglalja magába. Az értelem csiszolásának különböző lehetőségeit is megfogalmazzák. Az egyik út az előkészített „high road” transzfer, amikor már az előzetes tanulási fázisban elsajátítjuk az alapelveket és használjuk azok általánosításait is. Az előzetes ismeretekhez, tapasztalatokhoz visszanyúló „high road” transzfer esetében a korábbi tanulás kontextusfüggő helyzetben történik, eredményét később absztraháljuk és általánosítjuk, majd potenciálisan alkalmazható stratégiaként hívjuk elő a releváns szituációban.

A transzfer távolság dimenziójából tekintve az egyszerű transzfer ekvivalens a közeli transzfernél lejátszódó folyamattal, míg távoli transzfer esetében „low road” transzferre van szükség. Ha a transzfer fent említett kategóriáit egy-egy halmaznak tekintjük, akkor halmazelméletileg a „high road” transzfer a távoli, paradigmatis, általános, mély-strukturális és pozitív transzfer reprezentáló halmazok metszetében található, két altípusa a közös metszet és az átvitel irányát meghatározó halmazok közös része. Az evolúció nézőpontjából tekinthetnénk a „high road” transzferra úgy is, mint azon tanulási folyamatok összességére, amelyek megkülönböztetik az értelmes embert az állatoktól.

A sémaelmélet paradigmája szerinti megkülönböztetés jelentősége, hogy a transzfer mit-je helyett a transzferálás hogyan-jára is hangsúlyt fektet és felismeri, hogy a transzfer nem csak egyetlen jelenség, hanem számos, egymástól esetleg jelentős mértékben eltérő utakon játszódó folyamat.

A transzfer ismertető felosztásai a transzfer folyamatát, tárgyát, helyszínét, útját vagy eredményét sorolják különböző szempontok szerint csoportokba, kategóriákat állítanak fel a mit, hogyan, mennyit, honnan, hova, hol és milyen eredménnyel zajló transzferfolyamatok megkülönböztetése céljából.

Korunkban egyre több információt kell elsajátítanunk, egyre gyorsabban változik a technika, ezért a mindennapi életben való eligazodáshoz is egyre nagyobb szükség van a transzferálás képességére. Ennek következtében már az iskolában is fontos szemponttá kellene válnia a gondolkodás fejlesztésének, az értelem csiszolásának, az egyéni, illetve csoportos munkára nevelésnek, valamint azon képesség ki-, illetve továbbfejlesztésének, amely lehetővé teszi az önálló, hatékony információ-felvételt, feldolgozást, valamint alkalmazást. Ha azt szeretnénk, hogy a diákok az iskolából kilépve addig soha nem látott problémákat is meg tudjanak oldani, akkor már iskolai keretek között is lehetőséget kell biztosítanunk a minél változatosabb feladatok megoldására, hiszen az élet színességére az iskolapad „szürkeségéből” csak változatossággal, a változatosság megtapasztalásával lehet készülni (Marton, 2000).

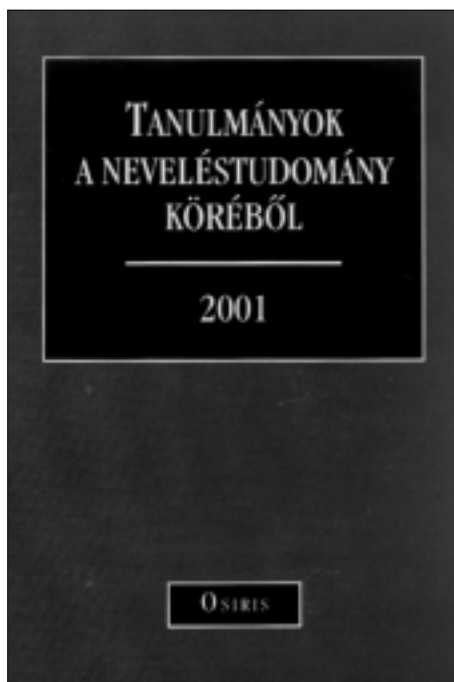
Jegyzet

- (1) Jól beidegződött, ezért nehéz átalakítani.
 (2) Felidézésnél jelentkezik.

Irodalom

- Alexander, P. A. – Murphy, P. K. (1999): Nurturing the seeds of transfer: a domain-specific perspective. *International Journal of Educational Research. On the Road to Transfer: New Perspectives on an Enduring Issue in Educational Research and Practice*, 31. 561–576.
- Beach, K. (1999): Consequential Transitions: A Sociocultural Expedition Beyond Transfer in Education. *Review of Research in Education*, 24. 101–139.
- Boekaerts, M. (1997): Self-regulated learning: A new concept embraced by researchers, policy makers, educator, teachers and students. *Learning and Instruction*, 7. 161–186.
- Boekaerts, M. (1999): Self-Regulated Learning: where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31. 445–457.
- Bransford, J. D. – Goldman, S. R. – Vye, N. J. (1991): Making a difference in people's abilities to think: Reflections on a decade of work and some hopes for the future. In: Okagaki, L. – Sternberg, R. J. (szerk.): *Directors of Development: Influences on children*. Erlbaum, Hillsdale, NJ. 147–180.
- Brown, A. L. – Bransford, J. D. – Ferrara, R. A. – Campione, J. C. (1983): Learning, remembering and understanding. In: Flavell, J. H. – Markman, E. M. (szerk.): *Carmichael's manual of child psychology*, 1. Wiley, New York.
- Campione, J. C. – Shapiro, A. M. – Brown, A. L. (1995): Forms of transfer in a community of learners: Flexible learning and understanding. In: McKeough, A. – Lupart, J. – Marini, A.: *Teaching for transfer: Fostering generalisation in learning*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, New Jersey. 35–68.
- Ceci, S. J. – Ruiz, A. (1992): Transfer, Abstractness, and Intelligence. In: Detterman, D. K. – Sternberg, R. J.: *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 168–191.
- Csapó Benő (2001): Tudáskonceptciók. In: Csapó Benő – Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón*. Tankönyvkiadó, Budapest. 88–105.
- Detterman, D. K. (1993): The Case for Prosecution: Transfer as an Epiphenomenon. In: Detterman, D. K. – Sternberg, R. J.: *Transfer on Trial: Intelligence, Cognition, and Instruction*. Ablex Publishing Corporation, Norwood, New Jersey. 1–25.
- Frensch, P. A. – Funke, J. (1995): Definitions, Traditions, and a General Framework for Understanding Complex Problem Solving. In: Frensch, P. A. – Funke, J. (1995, szerk.): *Complex problem solving. The European Perspective*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey.
- Gage, M. L. – Berliner, D. C. (1992): *Educational Psychology*.
- Garner, R. – Alexander, P. A. (1989): Metacognition: Answered and unanswered questions. *Educational Psychologist*, 24. 517–529.
- Gick, M. L. – Holyoak, K. J. (1980): Analogical problem solving. *Cognitive Psychology*, 12. 306–355.
- Gick, M. L. – Holyoak, K. J. (1983): Schema Induction and Analogical Transfer. *Cognitive Psychology*, 15. 1–38.
- Greeno, J. G. – Smith, D. R. – Moore, J. L. (1993): Transfer of situated learning. In: Detterman, D. K. – Sternberg, R. J.: *Transfer on trial: Intelligence, cognition, and instruction*. Ablex Publishing Corporation, Norwood. 99–167.
- Holyoak, K. J. – Koh, K. (1987): Az analógiás transfer felszíni és szerkezeti hasonlóságai. In: Barkóczi Ilona (1993, szerk.): *Analógiás gondolkodás. Szöveggyűjtemény*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 59–76.
- Kelemen L. (1968): *A pedagógiai pszichológia alapkérdései*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Klauer, K. J. (1989a): Die Messung von Transferdistanzen. Ein Verfahren zur Bestimmung der Unähnlichkeit von Aufgabenforderungen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 21. 2. 146–166.
- Klauer, K. J. (1989b): Induktives Denken, analytische Lösungsstrategie und Intelligenz: Ergebnisse zweier Trainingsstudien. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 19. 4. 325–339.
- Knoblich, G. – Ohlsson, S. – Haider, H. – Rheinius, D. (1999): Constraint relaxation and chunk decomposition in insight problem solving. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 25. 6. 1534–1555.
- Law (1994): *Transfer of learning: Situated cognition perspectives, Research Report no. 32*. München: Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, Ludwig-Maximilians-Universität.
- Marini, A. – Genevieux, R. (1995): The challenge of teaching for transfer. In: McKeough, A. – Lupart, J. – Marini, A.: *Teaching for transfer: Fostering generalisation in learning*. Lawrence Erlbaum, Mahwah, 1–20.
- Marton Ferenc (2000): Variatio est mater studiorum. *Magyar Pedagógia*, 100. 2. 127–141.
- Mayer, E. R. (1999): Multimedia aids to problem-solving transfer. *International Journal of Educational Research. On the Road to Transfer: New Perspectives on an Enduring Issue in Educational Research and Practice*, 31. 611–623.
- Mayer, R. C. – Wittrock, M. C. (1996): Problem solving transfer. In: Berliner, D. C. – Calfee, R. C.: *Handbook of educational psychology*. Macmillan, New York. 47–62.

- Palincsar, A. M. – Brown, A. L. (1984): Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1. 117–175.
- Perkins, D. N. – Salomon, G. (1987): Transfer and teaching Thinking. In: Perkins, D. N. – Lochhead, J. – Bishop, J. (szerk.): *Thinking: The second International Conference*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, Hillsdale, New Jersey. 285–303.
- Perkins, D. N. – Salomon, G. (1989): Are cognitive skills context-bound? *Educational Researcher*, 18. 16–25.
- Platón (1984a): Menón. In: *Platón összes művei*. 2. kötet. Európa könyvkiadó, Budapest. 643–725.
- Salomon, G. – Perkins, D. N. (1989): Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of a neglected phenomenon. *Educational Psychologist*, 24. 2. sz. 113–142.
- Simons, P. R. J. (1999): Transfer of learning: paradoxes for learners. *International Journal of Educational Research. On the Road to Transfer: New Perspectives on an Enduring Issue in Educational Research and Practice*, 31. 577–589.
- Singley, M. K. – Anderson, J. R. (1989): *The transfer of cognitive skill*. Harvard University Press, Cambridge.



Az Osiris Könyvkiadó könyveiből