

UD SZ

UJ
Pedagógiai
Szemle

2020 / 11–12.



TRIANON-KÉP TÖRTÉNELEMTANKÖNYVEINKBEN
(I–II. RÉSZ; 1920–1989)

KREATIVITÁS AZ OKTATÁSBAN

Magyar versek emojikkel – a digitális átírás értelme

Digitális és papíralapú házi feladatok a fizikaórán

Az iskolai ünnepi műsorok mint közösségi rituálék

Az animáció tudatos oktatási alkalmazásáról

Szemle

**SZUBSZIDIARITÁS –
AMIT TANULNUNK KELL**

A képekről (Vécsey Virág)

A lapszámban látható alkotásokat az ELTE BTK Média és Kommunikáció Tanszéken készítették a hallgatók különböző animációs órákon. 2020 tavaszán indultak először animációval foglalkozó kurzusok a tanszéken. A hallgatók a Műfajismeret-Műhelygyakorlat órapárt és egy Szoftverismeret kurzust is választhatnak BA tanulmányaik során az animációval való ismerkedésre.

Az órapár műfajismereti felében animációelmélettel, animációtörténettel, a műfaj eredetével, mozgóképpel közös gyökereivel, narratív stratégiáival foglalkoztunk a kezdetektől napjainkig. Az animációra gyakran a film (mostoha) kistestvéreként tekintünk, de az utóbbi évtizedekben alakult tudományos platformok (pl. Society for Animation Studies) és folyóiratok (Animation Studies, Animation: An Interdisciplinary Journal) pozitív változást jeleznek; a szakma és a szélesebb közönség is egyre inkább felismeri a műfajban rejlő lehetőségeket, melyek messze túlmutatnak a gyerekeknek szánt – egyben sajnos gyakran rossz minőségű, giccses – meséken. A kurzus során hangsúlyt fektetünk az animációs nyelv interpretációs nyitottságára, közösen nézünk filmeket, feltárva különböző jelentésrétegeket és formai sajátosságokat. Sokat foglalkozunk tartalom és forma viszonyával, tudatosítva az animáció stílárís sokféleségében rejlő történetmesélési lehetőségeket.

A műhelygyakorlati órán a hallgatók megismerkednek az animációs princípiumokkal és kipróbálnak egyszerű analóg technikákat a *thaumatroptól* a *kollázsanimáción* át a *pixillációig*. A kor és a hallgatók igényeinek megfelelően digitális technikákkal is megismerkedünk. A félév során mindenki elkészít egy tetszőleges témájú és technikájú fél perces animációt, amit a forgatókönyvírástól a *storyboardozáson* át az *animatik* készítéséig lépésről-lépésre együtt beszélünk át.

A Szoftverismeret kurzuson az *Adobe After Effects* mozgóképes szoftverrel ismerkedünk meg kezdő szintről indulva. Először alapvető funkcióival – *transzformációk, vágás, mozgatás, időzítés* – foglalkozunk, majd tematikus blokkokban a *kinetikus tipográfiával, geometrikus absztrakt animációval* és némi *motion designnal*. A hallgatók szabad kezet kapnak, de egyéni konzultációk is zajlanak azért, hogy a kurzusok valóban többet nyújtsanak, mint a videómegosztókon elérhető online *tutorialok*, amelyek gyakran csak a technikára fókuszálnak, nem tulajdonítva jelentőséget a kreatívfejlésnek, tervezésnek és képalkotásnak, valamint formátumuknál fogva nem adnak lehetőséget a visszacsatolásra, korrekcióra.

Napjainkban szinte mindenütt nagyon megnőtt az igény a hatékony, látványos vizuális kommunikációra. Ezekkel a kurzusokkal az a célunk, hogy a hallgatók elsajátíthassanak olyan stabil technikai és képalkotási alapokat, amelyeket egyéni ízlésük, szükségleteik és kompetenciáik szerint tetszőleges irányba fejleszthetnek tovább. Az itt megszerzett tudás segítheti a hallgatókat a munkaerőpiacon való elhelyezkedésben, ahol például a *social media* területén dolgozókkal szemben egyre gyakrabban jelenik meg az az elvárás, hogy ne csak verbálisan, hanem vizuálisan is ki tudják fejezni magukat. A tanszék tervei között szerepel, hogy további haladó kurzusokat hirdessen meg a témában.

A képek a címlapon, illetve a **81., 82., 93., 103., 114., 127., 134., 137., 142.** és **143.** oldalakon láthatók.

ÚJ
SZ **ÚJ**
Pedagógiai
Szemle

70. évfolyam
2020 / **11–12.**

TARTALOM



LÁTÓSZÖG

- 5 **VICTOR ANDRÁS:** Szubszidiaritás a közoktatásban

TANULMÁNYOK

- 15 **KATONA ANDRÁS:** Dagály és apály – A Trianon-kép változásai a Horthy-korszak és a szocialista időszak magyarországi történelemtankönyveiben I – II.
- 58 **SZETTELE KATINKA:** Kreatív pedagógia – A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója

MŰHELY

- 83 **BEKE OTTÓ – SZABÓ EMÍLIA:** Versaktualizációk a digitális korban
- 94 **SCHNIDER DOROTTYA – HÖMÖSTREI MIHÁLY:** Régen minden jobb volt? – Digitális és papír alapú házi feladatok a fizika órán

KÖZELÍTÉSEK

- 104 **KATONÁNÉ KUTAI ERIKA:** Az ünnepi műsorok mint az iskolai közösségek rituáléi
- 115 **VÉCSEY VIRÁG:** Animáció és oktatás – Az animációs edukációs tartalmak kognitív kontextusai

SZEMLE

- 128 M. Nádasi Mária (szerk.): Pedagógusok tanítója. Emlékkötet Hunyady Zsuzsa tiszteletére (**Csordásné Bölcsics Márta**)
- 131 Szűts Zoltán: A digitális pedagógia elmélete (**K. Nagy Emese**)

135 Ács Marianna – Czeferner
Dóra – Pusztafalvi Henriette –
Takács Zsuzsanna Mária (szerk.):
„Asszonyoknak igen sokat kell tudni...”
(**Stummer Krisztina**)

138 Lannert Keresztély István: Bevezetés
a drámapedagógiába – Elmélet és
gyakorlat; Bethlenfalvy Ádám: Dráma
a tanteremben – Történetek cselekvő
feldolgozása (**Trencsényi László**)

142

ABSTRACTS

144 Szerkesztői jegyzet

*A címlapon Horváth Noémi
munkájának részlete látható*

B4 Részlet Claude Lévi-Strauss *Szomorú
trópusok* c. könyvéből

Uj Pedagógiai Szemle

Az Eszterházy Károly Egyetem folyóirata
Szakmai közreműködő: Magyar Pedagógiai Társaság

Szerkesztőbizottság

HALÁSZ GÁBOR | *elnök*
K. NAGY EMESE | **KÉRI KATALIN** |
KRAICINÉ SZOKOLY MÁRIA | **NAGY ÁDÁM** |
PODRÁ CZKY JUDIT | **SÁNDOR ILDIKÓ** |
TÓTH GÉZA | **VARGA ATTILA**

Szerkesztőség

KAPOSI JÓZSEF | *főszerkesztő*
FÖLDES PETRA |
VESZPRÉMI ATTILA

E-mail: info@upszonline.hu

Weboldal: <http://upszonline.hu>

Facebook: [facebook.com/ujpedszemle](https://www.facebook.com/ujpedszemle)

Lapterv

SALT COMMUNICATIONS KFT.

Tördelő

CSOMBÓ BENCE

Felelős kiadó

Az Eszterházy Károly Egyetem rektora:

Dr. Pajtókné Dr. Tari Ilona

Megjelenik az EKE Líceum Kiadó gondozásában
3300 Eger, Eszterházy tér 1.

Kiadóvezető: Dr. Nagy Andor

Megjelenik kéthavonta.

Terjedelem: 9 B/5 ív

ISSN 1215-1807 (Nyomtatott)

ISSN 1788-2400 (Online)

INDEX 25701

SZÁMUNK SZERZŐI:

BEKE OTTÓ

egyetemi docens | Újvidéki Egyetem,
Magyar Tannyelvű Tanítóképző Kar, Szabadka

CSORDÁS NÉ BÖLCSICS MÁRTA

magyar-történelem szakos tanár | igazgató | agárdi
Chernel István Általános Iskola és Gimnázium | alapító
tag | Takács Etel Pedagógiai Alapítvány

DR. HÖMÖSTREI MIHÁLY

fizikatanár | Budapesti Német Iskola |
az Ifjú Fizikusok Nemzetközi Versenye magyar
csapatának egyik felkészítője | mestertanár |
ELTE Anyagfizikai Tanszék | MOL-Mester-M-díj
(2010), Ericsson-díj (2020)

K. NAGY EMESE

agrármérnök (DATE) | mérnök tanár (GATE) |
angol nyelvtanár (ME) | a neveléstudomány habilitált
doktora – Ph.D (DE) | szakmai vezető | Komplex
Instrukciós Program | habilitált egyetemi docens,
dékán | Eszterházy Károly Egyetem | intézményvezető |
Hejőkeresztúri IV. Béla Általános Iskola

KATONA ANDRÁS

ny. főiskolai docens | történelemdidaktikus | ELTE
BTK Történelmi Intézet | felelős szerkesztő |
Történelemtanítás online folyóirat

KATONÁNÉ KUTAI ERIKA

magyar–dráma szakos középiskolai tanár |
Kápolnásnyéki Vörösmarty Mihály Általános Iskola
és Gimnázium | doktorandusz |
PTE „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi
Doktori Iskola

SCHNIDER DOROTTYA

angol nyelv és kultúra–fizika szakos tanár |
fizikatanár | Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló
Általános Iskola és Gimnázium | doktorandusz | ELTE
Fizika Doktori Iskola, Fizika Tanítása Program

STUMMER KRISZTINA

doktorandusz hallgató | PTE „Oktatás és Társadalom”
Neveléstudományi Doktori Iskola, Oktatástörténet
Program

SZABÓ EMÍLIA

első évfolyamos hallgató (mesterképzés) |
Újvidéki Egyetem, Magyar Tannyelvű Tanítóképző
Kar, Szabadka (tanító szak)

SZETTELE KATINKA

főiskolai tanársegéd | Eötvös József Főiskola, Baja |
doktorandusz | SZTE Neveléstudományi Doktori
Iskola | magyar–német szakos tanár

TRENCSENYI LÁSZLÓ

címzetes egyetemi tanár | ELTE PPK |
ügyvezető elnök | Magyar Pedagógiai Társaság

VÉCSEY VIRÁG

doktorandusz | ELTE BTK Filozófiatudományi
Doktori Iskola, Film- Média és Kultúraelmélet
program | megbízott előadó | ELTE BTK Média és
Kommunikáció Tanszék

VICTOR ANDRÁS PhD

biológia–kémia szakos középiskolai tanár | ny. főiskolai
tanár | ELTE | tiszteletbeli elnök | Magyar Környezeti
Nevelési Egyesület



VICTOR ANDRÁS

Szubszidiaritás a közoktatásban

LÁTÓSZÖG

Jómagam talán 15-20 évvel ezelőtt találkoztam először a *szubszidiaritás* szóval. A kortárs jelentését csak lassan értettem meg – az is újdonság volt számomra. Mai eszemmel így fogalmaznám meg: „a szubszidiaritás a többszintű rendszerek működtetési, vezetési, hatalomtechnikai elve, melynek az a lényege, hogy minden döntést azon a lehető legalacsonyabb szinten kell meghozni, amelyik közel van az érintettekhez, s ahol a döntéshozók rendelkeznek a körülményeket meghatározó és a várható következményekre vonatkozó ismeretekkel”.

BEVEZETÉS – A KÖZOKTATÁSI PÉLDÁK ELÉ

Mint a szavak eredete iránt érdeklődő embert, nem elégitett ki, hogy tudom a szó mai jelentését; azt is szerettem volna megtudni, hogy honnan származik és mit jelöltek vele eredetileg, azaz milyen „kép” van mögötte. Íme: a *szubszidiaritás* szó a latin *subsidiumból* származik. A sub- = 'alá, alatt' és a sedeo = 'ülök' összetételéből kapott subsedeo azt jelenti: 'leülök a földre'. S hogyan kapcsolódik ez a szó mai jelentéséhez? A válaszhoz mintegy kétezer évet vissza kell mennünk az időben: a rómaiak csatarendjében az első arcvonalban harcolók mögötti vésztartalékosok pihenő helyzetben – vagyis a földön ülve! – várták, hogy szükség lesz-e a segítségükre. Ők voltak tehát a „földönülő”, azaz subsidiarius-ok.

A subsidium szó elsődleges jelentése tehát 'segédcsoport', de van egy ennél általánosabb, tágabb értelmű jelentése is: 'segítség, támogatás'.

Az azonban még mindig kérdés, hogy ki és miért kapcsolta össze a fenti meghatározással leírt működési elvet és a szubszidiaritás (= 'segítés') szót. A válaszáért vissza kell mennünk XI. Piusz pápa Quadragesimo anno című enciklikájához (1931), melyben lényegében leírja a szubszidiaritás mai értelmezését: „amit az egyes egyének saját erejükből és képességeik révén meg tudnak valósítani, azt tilos a hatáskörükből kivenni és a közösségre bízni; ugyanígy mindazt, amit egy alacsonyabb szinten szerveződött közösség képes végrehajtani és ellátni, jogszerűtlenség és egyúttal súlyos bűn egy magasabb szinten szerveződött társulásra áthárítani.” S minthogy az ilyen – helyes – működés segíti a társadalom egészét, az elvet a subsidium tágabb értelmezése alapján nevezte el.

Talán nem véletlen, hogy ezt a működési elvet éppen egy pápa fogalmazta meg. Minthogy a Katolikus Egyház erősen hierarchikus szervezet, hatékony működtetésében valóban nagy jelentősége lehet annak, hogy minden alsóbb szint annyi döntési jogkört kapjon, amennyit lehetséges, s a felsőbb szint mindig csak annyit tartson meg magának, amennyit muszáj.

Az is említésre méltó, hogy az EU a „maastrichti szerződésben” (1992) az Unió működésének egyik alapelveként jelölte meg a szubszidiaritást. Maga az alapelv

– mint elvárás – egyértelmű; ugyanakkor azt is látnunk kell, hogy életünk milliárdnyi konkrét kérdésében sok esetben nem könnyű jól bemérni, hogy melyik az a „lehető legalacsonyabb”, mégis kompetens szint, ahova egy kérdés eldöntésének jogát és feladatát telepíteni kell. Tapasztaljuk is, hogy vannak esetek, amikor – hibás döntéssel – az EU valamely központi szervezetéhez kerül a döntés joga, pedig jobb helye lenne a tagországnál. Ez szuverenitás-sértési helyzet, az esetleges fordítottja pedig általában működési zavar forrása lesz.

Az emberi élet számos területén tapasztalhatjuk, hogy az ügyeket intéző hivatali apparátus – saját fontosságát demonstrálандó – ösztönösen törekszik a hatásköre bővítésére. Ez minden bürokráciára ugyanúgy jellemző, ahogy az EU központi apparátusára is. Vannak olyan témák, ahol az EU-nak nem sikerült betartania a maga számára megfogalmazott működési elvet, s a döntési jogkört „Brüsszelre” testálta, pedig a tagországoknál kellett volna hagyni. Ez azonban nem a „brüsszeli bürokraták” rosszindulatúságának bizonyítéka, hanem „érthető” működési hiba. A megoldás érdekében minden egyes ilyen konkrét helyzetet elemezni, újratárgyalni és szükség esetén módosítani kell.

A szubszidiaritás legjellemzőbb kérdése: „adott esetben rábízzhatja-e a felsőbb szint a döntést egy alsóbb szintre?” Másként megfogalmazva: „ragaszkodik-e a felsőbb szint ahhoz, hogy az adott kérdésben ő döntsön, pedig lejjebb adhatná – „szubszidiálhatná” – a döntési jogkört?” És ha ragaszkodik, mi az indoka, célja, motivációja. Hangsúlyoznunk kell, hogy egy eset csak akkor tekinthető a szubszidiaritás megsértésének, ha egy felsőbb szint nem

delegálta a kérdéses jogkört lejjebb, pedig vitathatatlan, hogy ezt megtehetette volna.

Ezen írás apropója egy sajátos nézőpont. Az alábbiakban ugyanis a közoktatás hétköznapi példáin, illetve az ezekhez kapcsolódó, jól ismert közoktatási kérdésfeltevések mentén mutatom be, hogy milyen bonyolult és összetett feladat eleget tenni a szubszidiaritás követelményeinek; milyen nehéz jól bemérni, hogy meddig lehet lejjebb telepíteni egy döntési jogosultságot. Mert ki mondani egyszerű, hogy „a lehető legalacsonyabb, ugyanakkor kompetens szintre”, de a lehető megtalálása sem egyszerű, s annak megállapítása sem, hogy kit miben tekinthetünk kompetensnek.

„adott esetben rábízzhatja-e a felsőbb szint a döntést egy alsóbb szintre?”

SZUBSZIDIARITÁS A TARTALOMSZABÁLYOZÁSBAN

A tartalom kiválasztása

Rábízta/rábízhatja-e a tanár a diákokra, hogy a mai költők közül Tóth Krisztinával vagy inkább Varró Dániellel foglalkozzanak?

Föltehető, hogy erre a kérdésre a legtöbb magyartanár azt mondaná, hogy „természetesen”, hiszen ez csak ízlés kérdése. Kicsi az esélye annak, hogy egy tanár ebbe bele szólna; itt tehát valószínűleg teljes mélységében érvényesülhet a szubszidiaritás.

Rábízta/rábízhatja-e a tanár a diákokra, hogy – ismét kortársakat választva – Karinthyt olvasnak-e vagy inkább Rejtő Jenőt?

Itt már nem lehetünk biztosak abban, hogy a tanár a választást a diákokra bízza; mert

– akár mennyire ízlés kérdése ez is – itt már föltehetően szerepet játszik a magyartanár szakmai indíttatású értékítélete. Az pedig nagy eséllyel Karinthy javára billen. Pedig – például az „olvasóvá nevelés” célkitűzését tekintve – jogos a kérdés, hogy karakterábrázolásban, helyzetteremtésben, nyelvi leleménységben vajon nem ugyanolyan mester-e Rejtő. Mitől értékesebb egyikük a másiknál?

Ilyen jellegű kérdésekbe – akár más humán (sőt reál) tantárgyak esetében is – gyakran ütközhetnek a tanárok és a diákok.

Rábízta/rábízhatja-e a tanár a diákokra, hogy akarnak-e egyáltalán Jókai regényeket olvasni; és ha már muszáj, akkor az feltétlenül Az arany ember legyen-e?

Ez már abszolút érvényes szubszidiaritási probléma! A diákokról tudjuk, hogy a döntő többségük egyáltalán nem akar Jókai-regényeket olvasni. A teljes körű szubszidiaritás tehát ahhoz vezetne, hogy kevés tizenéves venne a kezébe Jókai regényt. Azon persze elgondolkozhatunk, hogy ha egy diák Jókai helyett más – de értékes! – könyvet választ – mondjuk Komáromi Jánost –, azzal mit veszít és mit nyer. Nem könnyű rá válaszolni. Várható, hogy a magyartanárok óriási többsége erre a kérdésre azt mondaná: „Jókait nem lehet kihagyni! Jókai a magyar kultúra kanonizált klasszikusa.” Ezt a döntési jogkört tehát ő nem tenné lejjebb. (S ebben valószínűleg az igazgatója is támogatná.)

A helyzet azonban az, hogy ezt a szubszidiaritási kérdést a Minisztérium vita nélkül eldöntötte: a kerettanterv szerint ugyanis Az arany ember kötelező olvasmány – akár mit gondol is erről a tanár vagy a diák.

Mindezzel egy általánosabb szubszidiaritási kérdéshez jutottunk:

Legyen-e egyáltalán „kötelező olvasmány”?

Régi vitatéma. S ha van kötelező, azt mindentől az oktatásirányítás határozza-e meg? Nem lehetne esetleg az ország Sárospatakhoz közeli megyéiben Jókai helyett a fent említett Komáromi János „kötelező”? Nem bízhatnánk a kötelező olvasmányok kiválasztását a tanárra? Vagy nem lenne járható út az is, hogy – a tanárral való egyeztetés

alapján – maga a tanuló választhasson?

A téma legmélyebb rétegéhez ez a kérdés vezet: egészen pontosan kik számítanak „kanonizált” íróknak-költőknek,

a döntő többségük egyáltalán nem akar Jókai-regényeket olvasni

akiket úgymond mindenkinek kötelező (volna) tanulnia. Gyanítható, hogy 20-30 nevet tartalmazó listánál nem tudnánk hosszabbat írni úgy, hogy még ne legyen benne vitát kiváltó név, vagyis hogy iskolázottság, kultúrkör, sőt politikai hovatartozás alapján ne vitassa senki valamely szerző „kanonizáltságát”.

A leginkább általános érvényű – és talán legsúlyosabb – probléma pedig az, hogy amit ma az iskola „közös nemzeti kulturális kincsünk” gyanánt megtanulandónak, elsajátítandónak mond, az gyakorlatilag a „felső középosztály” kultúrája. Az ország lakosságának nagyobbik része számára idegen. Sajnálatos, hogy így van, de így van.

Tankönyvválasztás

Kinek a jogköre eldönteni, hogy egy adott iskolában melyik tantárgy tanításához melyik tankönyvcsaládot használják?

Meghatározhatja-e ezt maga a szaktanár? Vagy jobb, ha – a tantestülettel egyeztetve – az igazgató dönt? Talán még az is megindokolható – bár fenntartásokkal –, ha még

feljebb, a tankerületnél vagy a minisztériumnál van a döntési jogkör. Azonban minél magasabb szintre van telepítve, annál inkább számíthatunk arra, hogy (gazdasági) lobbierdekek vagy akár politikai szempontok is belejátszanak a döntésbe.

Rábízhatjuk-e a tanárra, hogy melyik tankönyv alapján tanítja a tizedikeseknek a történelmet?

Sok szempont szól emellett, hogy rábízhatjuk, hiszen nyilvánvalóan azt a látásmódot és értékrendszert tudja hitelesen és meggyőzően képviselni, amellyel maga is egyetért.

Nem tekinthetjük semmisnek ezt a problémát, mondván, hogy a történelmi tények úgymond objektívek, nem látásmód-függőek. Ez ugyanis nem ilyen egyszerű; még a jól dokumentált közelmúlt eseményeinek történetével kapcsolatban sincs feltétlenül konszenzus, ráadásul a történelem-tanításnak feladata az elemző-értékelő gondolkodás fejlesztése is, amely pedig elképzelhetetlen az egyéni – és egymástól eltérő – értelmezések mozgósítása nélkül.

Persze szólnak érvek emellett is, hogy a döntési jogkör ne a tanár szintjén legyen, hanem mondjuk az igazgatónál vagy a tankerületnél. Ilyen érv lehet az iskola egységesen képviselt arculatának védelme vagy az iskolaváltoztatás nehézségeinek csökkentése mint célkitűzés.

Az átjárhatóságot illetően meg kellene vizsgálni, hogy valóban komoly probléma-e a diák számára, ha máshova költözve majd más tankönyvből kell tanulnia. Minthogy léteznek párhuzamos tankönyvek (sajnos nem elegendő számban!) ez a helyzet esetenként úgyis kikerülhetetlen. Azonkívül

tudjuk, hogy a diákok igen nagy hányada nem is használja a tankönyvet, csak az órai jegyzeteit (hiszen a tanár úgyis azt kérdezi, amit ő mondott). Az pedig ide tartozó – de nagyon messze vivő – probléma, hogy ha egy tanár olyan tankönyv alapján köteles tanítani (a történelmet), amellyel nem ért egyet, van-e joga megkérdőjelezni annak logikáját, szemléletmódját, érvrendszerét.

NAT és kerettanterv

Kinek a jogköre eldönteni, hogy egy tanár eltérhet-e az úgymond kötelező tananyagtól (vagyis a NAT-tól és a kerettantervtől)?

Ki dönti el, hogy egyáltalán szükség van-e alap-tantervre (s ha igen, miről szóljon) és kerettantervre? Kötelező-e követni egy kerettantervet? És ha igen, akkor melyik fejezetét? Vagy az egészet úgy, ahogy van? Csak a minisztérium adhat ki engedélyt a kerettantervtől való eltérésre? Nem dönthetne erről az iskola tantestülete?

Nyilvánvaló, hogy ha egy alsóbb szintnek is, mint amilyen a tantestület vagy a tanár szintje, joga van engedélyezni az úgymond kötelező tananyagtól való eltérést, az csökkenti a közoktatás egységes jellegét. Megvizsgálandó azonban, hogy ez eleve negatívum-e, vagy éppenséggel előremutató jelleg – főképp a tanulók fejlődése szempontjából.

Ezzel együtt az is elképzelhető, hogy a tartalmi kérdésekben való választási szabadság kérdése még kerettantervi szinten is súlytalanabbá válik a jövőben attól, hogy

a jól dokumentált közelmúlt eseményeinek történetével kapcsolatban sincs feltétlenül konszenzus

ez eleve negatívum-e, vagy éppenséggel előremutató jelleg

a valóban a jövőre felkészítő iskolában majd eltolódik a hangsúly az ismeretek „átadása” felől a kompetenciák fejlesztése felé. Abban az iskolában, „ahol az ismeret (a »tartalom«) nem a tanulás célja, hanem a kérdések megválaszolásának és a problémák megoldásának a nyersanyaga” (Radó Péter),¹ nem lesz kulcskérdés, hogy milyen tartalmakat ír elő a NAT vagy a kerettanterv.

Van-e joga egy diáknak ahhoz, hogy pl. fizikát egyáltalán ne – vagy mondjuk 7. osztály után tovább már ne – tanuljon, ha nem akar?

A tankötelezettség miért jelent egyben tantárgy-kötelezettséget is? Miért írja elő a az állam, hogy milyen tudományterületeket és milyen részletességgel kell tanulnia egy gyereknek? Milyen tudás- és műveltség-konceptió alapján tesszük kötelezővé több százezer általános iskolás és gimnazista diák számára ugyanazt az ismeretanyag-komplexumot? (A vonatkozó kérdéseket lásd még A tartalom kiválasztása c. korábbi alfejezetben.)

A mai magyar valóságához köthető a következő kérdés is:

Van-e joga egy családnak azt kérni, hogy a gyermeke a többiekhez képest több természettudományt és matematikát tanuljon s kevesebb humaniórát (vagy éppen fordítva)?

Ha ezt nem elvi, hanem csak szervezési kérdésnek tekintenénk, akkor rábízhatnánk az iskolára (a tantestületre), hogy próbálják – legalább részlegesen – megoldani. Vagyis „szubszidiálhatnánk” ezt a döntési jogkört az iskola szintjére, hiszen a tanárok vannak a lehető legközelebb az érintettekhez, s pedagógusként – felelős értelmiségiként – nyilván rendelkeznek a megfelelő kompetenciával is. Valószínű azonban, hogy ha

a NAT által képviselt műveltségképet kötelezőnek tekintjük, akkor nincs lehetőség ilyen „egyénieskedő” megoldásokra. A döntési jogkör tehát nagy valószínűséggel minisztériumi szinten marad.

Világnézeti problémák

Rábízhatjuk-e a szaktanarra a döntést, hogy a (darwini) evolúciót tanítja-e, vagy a bibliai teremtéstörténetet (szó szerint értelmezve)?

Ez olyan súlyos – világnézeti jelentőségű – kérdés sokak számára, hogy nem könnyű rá a felelet. Valószínű, hogy ennek eldöntését a tanárnál (és a tantestületnél is?) magasabb szintre kell tenni. Ugyanakkor – akárhol van a döntési szint – egyedi problémák mindig jelentkezhetnek. Például ilyen, amikor egy világi iskolában kötelezik a tanárt, hogy – minden meggyőződése ellenére – csak hipotézisként beszéljen az evolúcióról. Vagy ha egy egyházi iskolában – a fenntartóval egyeztetve – döntés születik arról, hogy elfogadják az evolúció tudományos igazságát, viszont a biológiát oktató pedagógus számára az elfogadhatatlan.

SZUBSZIDIARITÁS A TANULÁSSZERVEZÉSBEN

Időbeosztás

Ki dönthet arról, hogy bizonyos tárgyakat időben széthúzva (heti kevés óraszámban), vagy tömbösítve tanítanak-e?

¹ Radó Péter (2018): Oktatás: a megoldás vagy a probléma része? Letöltés: https://hvg.hu/itthon/20181127_Oktatas_a_megoldas_vagy_a_problema_resze

Vitathatatlan, hogy a tömbösítés összekuszálhatja a megszokott tanmenet- és órarendkészítést, de ez is csak megszokás kérdése, s végül is megoldható. Kézenfekvő tehát a válasz, hogy ez a döntési jogkör legjobb helyen az igazgatónál, pontosabban a tantestületnél van, hiszen őket érinti elsődlegesen a váltás, s ők látják leginkább előre annak várható következményeit.

Rábízhatja-e a tanár egy diákra, hogy az évi kémiatananyagot ne folyamatosan tanulja – a többiekkel együtt haladva a tanév folyamán –, hanem év vége felé dolgozza fel egyszerre az egészet?

Azon diákok számára ez előnyös lenne, akik a kémiát (is) a saját tempójukban szeretnék tanulni. Tapasztalatból tudjuk – tanárok és tanulók egyaránt –, hogy vannak olyan diákok, akik szabadon tanulva sokkal gyorsabban haladnak, mintha tanórákra darabolva, rengeteg zavaró iskolai körülmény közepette folyton a többiekhez kell igazodniuk.

A kérdés azonban mégis fogós. Végső soron ugyan egyértelműen az a legfontosabb, hogy a diák elsajátítsa a tananyagot, s csekélyebb jelentőségű, hogy ez mikor történik és hogyan, eszerint tehát a tanár ezt akár rábízhatná egy-egy gyerekre. Ugyanakkor azt is figyelembe kell vennünk, hogy a kémia tele van bonyolult összefüggésekkel, amelyeknek a megértésében szükséges segítség lehet a tanár magyarázata.

Jogos kérdés, hogy ha a gyerek nem boldogul ezekkel az összefüggésekkel, s csak év végén derül ki, hogy káosz van a fejében, akkor ez kinek a felelőssége.

Itt sejlik fel a szubszidiaritás egyik alapproblémája: a bizalomé. A bizalom abban, hogy a diák is tanulni, okosodni szeretne, s hogy megbirkózik magától is – a tankönyv és egyéb online tartalmak segítségével – a nehézségekkel. Vagyis a kérdések kérdése, hogy bízuk-e – bízhat-e – a pedagógus a gyerekekben. A bizalom és a bizalmatlanság problémája legtöbb szubszidiaritási kérdésben – akarva vagy sem, de – artikulálódik. A legtöbb esetben azért nem adja lejjebb egy adott szint a döntési jogkörét, mert nem bízuk (elégé) az alatta lévő szintekben. Sokszor konkrét esetben tehát tulajdonképpen bizalmatlansági problémáról van szó, s nem arról, hogy a felsőbb szinten ne ismernék a szubszidiaritás fogalmát és szükségességét.

Van azonban a saját tempóban történő haladás engedélyezése körül egy sor szervezési probléma is. Ez a gyerek nem járna be kémiaórára? Mit csinálna addig, amíg a többieknek kémiaórája van? Illetve: meg kellene írnia ennek a tanulónak a többiekkel együtt a témazáró dolgozatokat, vagy sem? És ha igen, akkor azokat a tanár nem osztályozná le? Vagy törli-e az évközi dolgozatokra kapott elégtelenekeket, ha év végén nem tud a tananyagból a tanár olyat kérdezni a gyerektől, amire ne tudna jól válaszolni?

Tantestületi szinten azonban – persze az igazgatóval egyetértésben – biztosan megoldhatók lennének az ilyen helyzetek. Minden pedagógus tudja, hogy az lenne optimális, ha minden gyerek a saját tempóját követné, s azt is tudja – legföljebb

megszokásból már tudomásul vette –, hogy tulajdonképpen kényszermegoldás, hogy az átlagosan haladók tempóját kényszerítik rá a többiekre is.

a tömbösítés összekuszálhatja a megszokott tanmenet- és órarendkészítést

a kérdések kérdése, hogy bízuk-e – bízhat-e – a pedagógus a gyerekekben

Tantárgyi szerkezet – komplex tanulás

Kinek a joga dönteni arról, hogy bizonyos tantárgyakat külön-külön, vagy összevonva tanítsanak az adott iskolában?

Tantárgy-összevonási lehetőségekre a keret-tanterv is utal, tehát első közelítésre értelemszerűen az igazgató joga lehet (tantestülettel egyeztetés után) az erről való döntés, hiszen ők ismerik leginkább a döntésben releváns pedagógiai körülményeket.

Ugyanakkor egy összevont tantárgy bevezetése – például történelem és földrajz, történelem és irodalom vagy biológia és földrajz tantárgyak helyett – hangsúlyosan érintheti egyes kollégák óraszámát, s így végül a munkaerő-gazdálkodási kérdés is.

Ezért, ha nem az igazgató a pedagógusok munkáltatója (mint ahogy jelenleg valóban nem ő), akkor a pedagógiai szempontokat háttérbe szoríthatják más szempontok.

Kinek a jogköre legyen eldönteni, hogy milyen rendszerben alkalmaznak az adott iskolában komplex – nem-tantárgyi – tanulási formákat (téma nap/téma hét, erdei iskola, projekt, kutatás-alapú tanulás)?

Ez elsődlegesen az iskola tantestületének a jogköre lehet (az igazgatóval egyetértésben), hiszen leginkább ők tudják, hogy ők maguk mennyire felkészültek ezeknek a tanulási-tanítási formáknak az alkalmazására, s hogy milyen mértékben értenek egyet azzal a szemléletmóddal, miszerint ezek a tanulási formák nemcsak színesítői az „igazi” tanulásnak, hanem ugyanúgy igazi tanulást jelentenek, csak nem a megszokott formában.

Szólhatnak érvek mellett is, hogy az iskolának el kell fogadtatnia a tankerülettel (vagy még feljebb) a komplex tanulósszervezési formákra vonatkozó elképzelését. Ugyanakkor egyáltalán nem biztos, hogy például a tankerületi igazgatónak nagyobb a kompetenciája ennek eldöntésében, mint a tantestületé.

Speciális helyzetet jelent, ha az iskola pedagógiai megfontolásból – és ismervén a világban jelentkező tendenciákat – úgy gondolja, hogy nemcsak időnként élnének a komplex formákkal, hanem megfordítanák az arányt, a komplex tanulósszervezési formákat tekintenék elsődlegesnek, s a tanítási idő nagyobbik részét szánják nem-tantárgyi tanulásra. Sőt, ha – az iskolaügyekben élenjáró országok mintájára – teljesen megszeretnék szüntetni a tantárgyi tanulást.

Ebben a speciális helyzetben – és jel-

az iskolának el kell fogadtatnia a tankerülettel a komplex tanulósszervezési formákra vonatkozó elképzelését

lemzően inkább csak ebben – már indokolt lehet feljebb, tankerületi (vagy minisztériumi) szintre helyezni a döntést, mert a hazai körülmények közötti szokatlansága miatt – és kellő tapasztalatok híján – indokolt lehet a kérdés tágabb kontextusban való elemzése.

SZUBSZIDIARITÁS SZEMÉLYI KÉRDÉSEKBEN

Szakos – nem szakos

Kinek a jogköre engedélyezni, hogy valamely tantárgyat olyan pedagógus tanítson, akinek nincs adott szakos végzettsége?

Miért ne engedélyezhetné az igazgató? Persze bölcs mérlegelés kell hozzá – de azért

alapvetően is ő ismeri leginkább a saját beosztott kollégáit; ő tudja megítélni – az adott kollégával, kollégákkal egyeztetve –, hogy milyen előnyökkel és milyen esetleges hátrányokkal jár, ha vállalják a helyzetet.

Érdemes elgondolkozni a szakos/nem szakos kérdéskör kapcsán felmerülő lehetséges előnyökön és hátrányokon. Nem egyszerű válaszolni arra, hogy mit nyer és mit veszít a gyerek, ha olyan pedagógus tanítja (például) a biológiát, aki szakos ugyan, de „utazó”. Felülírja-e a szakos végzettség pozitívuma azt a hátrányt, hogy ez a tanár nem helybeli, nem ismeri a gyerekeket, nem igazán tagja a tanterületnek?

Ugyanakkor tudjuk, hogy jogszabályi rendelkezések is rögzítik a nem szakosok alkalmazását.

Ezek a központi rendelkezések szűkítik a nem szakosok tanítási lehetőségeit; s teszik ezt nyilván abból a vélekedésből kiindulva, hogy hátrányban vannak azok a gyerekek, akiknek nem szakos pedagógus tanítja valamelyik tantárgyat.

Lehetséges, hogy ebben a szakos/nem szakos kérdésben másképpen fogunk majd gondolkodni, ha már megbarátkozunk azzal a gondolattal, hogy a jövő iskolájában más lesz a pedagógus szerepe, mint amit eddig megszoktunk. Kevésbé lesz jellemző, hogy – előadva, magyarázva, szemléltetve – megtanítja a tankönyvet, s inkább jellemző lesz az, hogy szervezi, segíti, mentorálja a diákok tanulási folyamatát, sőt együtt tanul a gyerekekkel.

Legyen-e lehetősége a diákoknak (vagy egy osztálynak) kérni, hogy adott tárgyat melyik tanárral szeretnék tanulni?

előadva, magyarázva,
szemléltetve

szervezi, segíti,
mentorálja

Első hallásra meghökkentő már magának a kérdésnek a felbukkanása is, ugyanakkor tudván tudjuk, hogy a gyerekek, osztályok és pedagógusok különbözőek. Lehetnek optimális és kevésbé optimális párosítások is.

Ezernyi tapasztalat jelzi, hogy párhuzamos osztályok közül az egyik tanár az A-sokkal érti meg jobban magát, a másik pedig a B-sokkal. Ha egy igazgató egy ilyen kérdésnek már az elvi lehetőségét is elutasítja – s nyilvánvalóan nem azért, mert túlságosan bonyolult órarendkészítési feladatnak látja –, akkor attól a pillanattól kezdve már szubszidiaritási kérdéssel állunk szemben,

amelynek a mélyén talán olyasféle lekezelő látásmód érvényesül, miszerint „nem válogatni kell, hanem tanulni!”

SZUBSZIDIARITÁS A TOVÁBBHALADÁS TERÉN

Következő osztályba lépés

Ki döntsön a buktatás tiltásáról vagy lehetőségéről, s arról, hogy adott iskolában hogyan élnek – vagy éppen nem élnek – vele?

A buktatás – mint legkeményebb minősítés – egy szélsőséges pedagógiai eszköz. Elsődlegesen a tanárra, a tantestületre, a gyerekekre és a szüleire tartozik. Ezért logikus, hogy a buktatás alkalmazásáról (vagy nem alkalmazásáról) szóló döntés is elsődlegesen az érintett tanár és a tantestület jogköre legyen.

Ugyanakkor tudnunk kell, hogy az a gyerek, aki a bukás peremén áll, lényegé-

ben áldozat, még akkor is, ha ezért-azért ő maga is hibáztható. Nem a tanár áldozata (remélhetőleg!), hanem a társadalmi, szociális, pedagógiai, személyes helyzeté. Ezért – bár az alapproblémát nem oldja meg, mégis méltánylandó, ha ebbe a tanügyigazgatás beleavatkozik a buktatás bizonyos helyzetekben való tiltásával. Amely tiltás olybá értelmezendő, mint valamely – a múltban pedagógiailag hibásan rögzült – szokás megváltoztatását célzó rendelkezés.

Iskolaérettség

Kinek legyen a jogköre dönteni abban a kérdésben, hogy egy óvodáskorú gyerek alkalmas-e arra, hogy átlépjen az iskola világába?

A szubszidiaritás két alapkövetelménye, hogy a döntésre jogosult közel legyen az érintettekhez, s hogy kompetens legyen a helyzet megítélésében. Mindkét elvnek leginkább a gyerek szülei és a vele évek óta foglalkozó óvónők a leginkább adekvát érvénytartói. Ezért megkérdőjelezhető az a rendelkezés, amely ezt a jogot egy állami hivatalhoz telepíti. Még akkor is, ha ott is szakemberek döntenek – mert egyrészt nincsenek közel a döntés érintettjeihez, másrészt a kompetenciájuk elvi jellegű, hiszen nem élnek közösségben (vagyis azonos helyzetben) az érintett személyekkel.

SZUBSZIDIARITÁS A FEGYELMI ÜGYEKBE

Mettől meddig kompetens a diákokat érintő fegyelmi kérdésekben a tanár,

az osztályfőnök, az igazgató, a tankerület vagy a bíróság?

A szokásos fegyelmi kérdésekben megszokott sorrend, hogy első szinten a tanár, másodikon az osztályfőnök, s a harmadikon az igazgató joga megítélni az ügy súlyosságát, s annak megfelelően döntést hozni. Ez idáig rendben is van, mivel ők elsődlegesen pedagógiai kérdésnek tekintik az ügyet. Esetenként azonban a pedagógiai szempontok keverednek rendészeti (igazságszolgáltatási) szempontokkal. Márpedig ez a két szempont ütközésbe kerülhet egymással. Lásd például az iskolarendőrök kérdését! A kényszerítő eszközök használatára feljogosított iskolarendőr „beköltözése” az iskolába egy végletesen elromlott helyzet tüneti kezelése. És lehet, hogy erre a biztonság érdekében igény jelentkezik, ugyanakkor ez a pedagógiai eszközökkel történő megoldásról való lemondás nyílt beismerése.

SZUBSZIDIARITÁS AZ ISKOLAFENNTARTÁSBAN

Ki legyen egy általános iskola és egy gimnázium fenntartója?

Optimális esetben egy általános iskolába és egy gimnáziumba az adott – kisebb-nagyobb – körzetben lakó gyerekek járnak. (Persze ha számottevő minőségi különbség van két

ugyanazon körzetben lévő iskola között, akkor bonyolultabbá válik a helyzet, de akkor ez már nem is „optimális eset”.)

Finnországban minden gyerek körzeti iskolába jár; az iskolák egyformán jók; jelentős minőségi különbség legföljebb kivételesen lehet közöttük. Jó esetben tehát egy iskola az adott körzetben lakók

első szinten a tanár,
másodikon az osztályfőnök,
s a harmadikon az igazgató
joga

számára – ideértve a szülőket, de még az iskola-ügyben nem érintett lakosokat is – „a mi iskolánk”, hiszen ezernyi szállal kötődnek hozzá.

A fentiek értelmében az ilyen iskola legjobb gazdája egyértelműen a települési (vagy kistérségi) önkormányzat lehet. Ők ismerik legjobban az iskola helyzetét, tanárait, tanulóit, múltját-jelenét, örömeit, problémáit. („A gazda szeme hizlalja a jószágot” – tartja az évezredes tapasztalaton alapuló népi mondás.)

Ma Magyarországon az állam – a Klebelsberg Központ nevében – nem adja le a települési önkormányzatoknak (pontosabban elvette tőlük) az iskolafenntartás jogát és feladatát. Azzal az indoklással, hogy az önkormányzatok gazdasági lehetőségei közötti nagy különbségek miatt egyes tanulók elfogadhatatlan mértékű hátrányt szenvednek. Ez önmagában igaz. A totális államosítás és központosítás azonban, amely ezt a problémát – tételezzük fel – megoldotta, egy sokkalta átfogóbb, nagyobb problémát okozott. Eddig csak a szegény települések tanulói voltak hátrányban, most – a fentiek miatt – minden állami fenntartású iskola diákja hátrányban van. Nem is beszélve a pedagógusokról, akiknek eddig személyesen is jól ismert önkormányzati vezetőkkel kellett egyeztetniük (vagy megküzdeniük) az iskola ügyeiben, most viszont egy „személytelen és ismeretlen hatósággal”.

Megkérdőjelezhető, hogy az iskolák közötti anyagi különbségek kiegyenlítésé-

nek valóban az volt-e a legjobb megoldása, hogy az állam lett az iskolák fenntartója. Ha ugyanis tényleg csak ez lett volna a cél, akkor azt sokkal kisebb átszervezéssel, sokkal kevesebb kalamajkával – s ráadásul valószínűleg olcsóbban – is meg lehetett volna oldani néhány okos költségvetési változtatás elfogadásával.

Gyanítható tehát, hogy az iskoláknak a települési önkormányzatoktól való elvétele más célokat (is?) szolgált, s itt pontosan az a szubszidiaritási probléma jelentkezik, amelyről fentebb már volt szó, hogy a felső szint „nem bízik” az alsóbb szintben azt illetően, hogy abban a szellemben fogja nevelni az ifúságot, amiben a kormányzat szeretné.

ÖSSZEGZÉS

A szubszidiaritás (1) a demokratikus működés egyik fontos alapelve a nevelésben-oktatásban is. Egyben (2) soktényezős, bonyolult feladat; nem könnyű megtalálni a megfelelő (optimális) szintet. (3) A döntési jogkör lejjebb

nem adása mögött lehet eluralkodó hatalomszeretet, lehet bizalmatlanság, de lehet valamilyen koncepció áteröltetésének szándéka is. (4) A bizalmatlanságnak az alsóbb szint nem ismerése vagy lebecsülése az alapja. (5) A sablonok mechanikus alkalmazása a szubszidiaritás érvényesülése ellen hat. Minden konkrét helyzet más – ezért veszélyes sablonokban gondolkodni.

Ezt még tanulnunk kell.

a felső szint „nem bízik”
az alsóbb szintben



KATONA ANDRÁS

Dagály és apály

A Trianon-kép változásai a Horthy-korszak és a szocialista idők
magyarországi történelemtankönyveiben

TANULMÁNYOK

ÖSSZEFOGLALÁS

Száz éve írták alá a versailles-i Nagy-Trianon-palotában az első világháborút lezáró magyar békeszerződést,¹ amely felszámolta az ezeréves történelmi Magyarországot, annak területét alig harmadára csökkentette, és a magyarság mintegy harmadát, közel három és fél millió honfitársunkat az utódállamok fennhatósága alá kényszerítette. Ugyanakkor Magyarország – a török hódoltságot és Habsburg uralmat követően – újra visszanyerte teljes függetlenségét. 90%-nyi magyar lakosságával mintegy nemzetállammá is vált, a korábban itt élt nemzetiségek túlnyomó része pedig saját meglévő vagy újonnan létrejött államához került.

A nagy kérdés az volt, hogy életképesnek bizonyul-e a létrejött csonka Magyarország, és hogyan képes feldolgozni a nemzet és az ország új vezetése ezt az új állapotot, a monarchiabeli nagyhatalmi státusból a kisállami sorba süllyedést, nem beszélve iparunk, erdeink, bányáink, vasúthálózatunk, virágzó városaink, jelentős egyetemeink, kulturális központjaink és iskoláink számottevő részének elvesztéséről, amit súlyos jótételi kötelezettségek is tetéztek. Ezeket a Trianonnal kapcsolatos kérdéseket az ezt követő két, egymást tagadó történelmi időszak, a Horthy-korszak negyedszázada és a szocializmus ötödfél évtizede történelemtankönyveinek vallatóra fogásával próbáljuk megválaszolni, felidézve és értékelve azt, hogyan írtak a tankönyveink erről a számunkra tragikus eseményről. A két korszak közötti alapvető különbséget a címben fogalmaztuk meg: az (öndefiníciója szerint is) ellenforradalmi időszak Trianon-témára jellemző bőséges és gyakran szó szerint dagályos tárgyalását a szocialista korszak apálya, jórészt elhallgatásai követték.

Kulcsszavak: összehasonlító pedagógia, tantárgytörténet, historiográfia, tankönyvelemzés

¹ Eredeti és teljes kiadás: *A magyar békeszerződés*. M. kir. Külügyminisztérium, Budapest, 1920. 86.; *A Magyar Békeszerződés és a becikkelyező törvény szövege és magyarázata*. Jegyzetekkel ellátta: Dr. Alkér Ádám – dr. Ambrózy Gyula – dr. Danilovics Pál – dr. Lukács Simon – dr. Nyulászi János – dr. Pap Dezső – Sipos Árpád. Ordo Törvény- és Rendeletár, Budapest, 1921. VIII + 333 + [3] p. különálló színes térképmelléklet (*Az „Ordo” Törvénytára 4.*). Letöltés: <http://mek.oszk.hu/19100/19104/19104.pdf>, valamint https://intermatrix.hu/samples/trianoni_beke.pdf és https://hu.wikisource.org/wiki/Trianoni_bekeszerzodes (2020. 03. 18.)

I. A Horthy-korszak negyedszázada – a revízió ígézetében (1920–1944)

Mottó: „Magyar az, akinek Trianon legalább fáj.”
(Karinthy Frigyes)

Trianon után természetes alapkérdés volt az integer Magyarország kényszerű felbomlásának a feldolgozása a hazai közvéleményben. A politikában és a kisemberek gondolkodásában már

a békediktátum aláírása napján megfogalmazódott a területi revízió igénye. (A kényszerű trianoni békét köztudottan valamennyi párt és

társadalmi szervezet elítélte.) Míg a Károlyi-féle polgári demokrácia – úgy, ahogy – még a békekötés előtt az etnikai határokért szállt síkra, addig a Horthy nevével fémjelvezhető új, ellenforradalmi kurzus – legalábbis belpolitikai szövegeiben – a területi integritás talaján állt, miközben a rendszere nemzetközi elfogadásának érdekében aláírta a kényszerű békét. Kezdetben az iskolaügy frázisaiban a nyílt irredentizmust képviselte.

A kultuskormányzat 1920-ban kötelezővé tette Papp-Váry Elemérről *Hitvallás* c. versét² – közismert nevén Magyar Hiszekegy –, illetve hogy azt a „*rendelkezése és közvetlen vezetése alatt álló valamennyi alsó- és*

középfokú tanintézetben a tanulók minden nap elimádkozzák”,³ a következő évben pedig elrendelte, hogy a szöveget Szabados Béla zeneművészeti főiskolai tanár „*pályakoszorús dallama szerint*” énekeltesse.⁴

A tantermek falán a megcsonkított történelmi Magyarország térképe mellett a „*Nem, nem, soha!*” jelmondat,⁵

esetleg a Turáni Ötvös Műterem emléklakettje függött, turulmadaras aranyos pecséttel, egy-egy szemernyi földdel Magyarország minden egyes vármegyéjéből.⁶ Az irredentizmus eszméit más jelszavak és külsőségek, irodalmi estek és iskolai ünnepek is népszerűsítették.⁷

Az olasz eredetű *irredentizmus* fogalom köztudottan az elcsatolt, idegen uralom alá került területek visszacsatolására irányuló törekvést jelentette. A hazai irredenta kultusz már a háború utolsó éveitől kezdett kibontakozni, „teljes pompájában” azonban a trianoni tragédia beteljesüléstől „virágzott”, és emelkedett a nagy- és oktatáspolitikai szintjére. Ez

² 1920-ban a Védő Ligák Szövetsége pályázatot írt ki olyan ima/fohász szövegére, ill. jelmondat megfogalmazására, amely alkalmas „*a revans eszméjének ébrentartására*”. A pályázatot a Felvidék egy „*elszakadt leánya*”, Papp-Váry Elemérről Sziklay Szeréna – apja egykor Gömör vármegye főispánja volt – nyerte.

³ A VKM 1920. évi 114 233. V. sz. alatti körrendelete

⁴ A VKM 1921. évi 140 844. sz. körrendelete

⁵ Több tucatnyi ilyen plakát készült.

⁶ A VKM 28 313/922. VIII./C U. o. sz. rendelete nyomán.

⁷ Sajó Sándor, Vályi Nagy Géza, Gyökössy Endre, Szathmáry István és a *Végvári* álnéven alkotó Reményik Sándor költeményeit, Révffy Géza énekkari darabjait, Murgács Kálmán dalait stb. adták elő, játszották.

a szemlélet teljes mértékben áthatotta a korszak történelemtanítását, benne annak tankönyvügyével is. A „felülvizsgálat” jelentéstartalmú *revizionizmus*, mely a két világháború között alakult ki, valamivel enyhébb eszme. Ugyanis az azt képviselő politikusok csupán a trianoni szerződés újratárgyalását szerették volna elérni, jogi eszközökkel. Virágkorát a korszak végén, az eredményes és jobbára békés területi revízió éveiben, valamint az azt követő háborús években élhette, a világháború végét jelentő teljes összeomlásig. A területi revízió eredményeit természetesen a tankönyvek – ebben a néhány évben – büszkén tárgyalták. Korábban, a kultúrpolitika hajlékonyabb válásával az árnyaltabb, többértelmű „revizionizmus” kifejezést is használták az oktatásban a nyílt „irredentizmus” helyett. Iskolapolitikai szempontból mindez az 1930-as évek közepétől egyet jelentett az ún. nemzeti tárgyak (pl. magyar nyelv és irodalom, történelem, földrajz, gazdaságtan) pozícióinak az erősödésével. (Ezek a tárgyak az 1938-as tantervben a teljes óraszám több mint negyedét – 25,6%-át – tették ki.)⁸

A háborús vereségre kezdetben a kedvenc történelmi példa 1871 lett. Moltke, a franciák felett győztes porosz vezérkari főnök szavai szerint ezt a háborút a „Schullehrer”-ek, a német tanítók nyerték meg. Vagyis – szólt a kurrens következtetés – a most lefolyt világháborúban a harcot a tanítók veszítették el. Tehát az iskolák feladata is kiköszörülni a csorbát, s hogy ennek érdekében testi-lelki értelemben egyaránt végezzenek katonai előkészítést. (Az előbbi a leventemozgásban öltött testet.) Mivel a Hor-

thy-korszak oktatásügyének irányításában két markáns kultuszminiszter – gróf Klebelsberg Kuno (1922–1931) és Hóman Bálint (1932–1942, 1939-ben rövid megszakítással) játszott meghatározó szerepet, a tevékenységük szerinti bontásban tárgyaljuk az időszak tankönyvügyét is, főleg a történelemtankönyveket vizsgálva, bőséges mértékben megszólaltatva azokat az adott témában.

Tankönyvvizsgálatunk témánk szempontjából reprezentatívnak mondható, mert elemzéseinkben kitértünk a két korszak középiskolai tankönyveinek zömére – 1945 után az általános iskolaiakra is. A magyar tankönyvkritika hagyományainak megfelelően főleg a szövegelemzésre helyeztük a hangsúlyt.

Kevésbé foglalkoztunk az egyébként jó részt igen szerény didaktikai apparátussal, kép- és térképretorikával – erre inkább a Kádár-korszak tankönyveinél nyílik inkább némi lehetőség –, továbbá nem térünk ki a szerkezetre és a tanulhatóságra sem, mert ez szétfeszítené a terjedelmi kereteket. Vizsgáltuk viszont a történettudományi, sőt némileg a társadalomtudományi hátteret is, hiszen a tankönyvírói fedezetet ezek adták.

A KLEBELSBERGI KULTÚRPOLITIKA JEGYÉBEN

A Klebelsberg-féle kultúr- és oktatáspolitikai jellemzésénél elsősorban a *neonacionalizmust* kell kiemelnünk. Ez szakított azzal a felfogással, hogy 1920-ban ott folytathatjuk, ahol 1918-ban abbahagytuk, de a dualizmus korának liberalizmusával szemben nem sza-

az iskolák feladata is
kiköszörülni a csorbát

⁸ Vö. Ballér, 1996, 78. o. Összehasonlításul: ez az arány jelenlegi tantervünkben több mint 22%.

kított a nacionalizmussal. Mit jelent ez a fogalom? Magának Klebelsbergnek a meghatározása szerint: „A pozitív, az aktív, a produktív, a konstruktív emberek szolidaritását; a munkás, az alkotó emberek szent összefogását a rombadőlt haza újjáépítésének nagyszerű munkájában; öntudatos összefogást a kritika túltengésével, a hiperkritikával és általában a negatív emberekkel szemben...”⁹

A történeti jog fegyverének felhasználása immár nem a nagy-magyar állam jogainak kiterjesztését szolgálta, hanem a területi integritás helyreállításáért folytatott harcot. A szekularizálódóban levő századfordulás nacionalizmus pedig ismét a vallásban talált szövetségesre. Változtak a történeti példák is. A korábban csak visszafogottan emlegetett 1848/49 a világháborúval egyetemben a nemzeti érzés legfőbb példatárává vált (március 15-e 1927-től lett nemzeti ünnep), háttérbe szorítva például a Rákóczi-szabadságharcot. Jellemző azonban, hogy a magát ellenforradalminak nevező korszak tankönyvei gondosan kerülték március 15-ével kapcsolatban a „forradalom” kifejezést. Helyette megmozdulásról és tüntetésről írnak, és inkább a reformok győzelméről beszéltek.¹⁰ A forradalmat mint negatív konnotációjú kifejezést 1918–1919-re tartogatták, nem kívánták „besározni” vele 1848. március 15-e emlékét.

Szólni kell még Klebelsberg *kultúrfőlny*-elméletéről: „A magyar hazát ma elsősorban nem a kard, hanem a kultúra tarthatja meg

és teheti naggyá... Így született meg a kultúrfőlny programja, attól a politikai megfontólástól vezetve, hogy lefegyverzetten is az Árpád szerezte földön maradhassunk, és egyszer, megengedett eszközökkel az elvesztett vissza-

szerezzük.”¹¹ A „kultúrák és civilizációk harca” elég divatos téma volt annak idején Európában,¹² a miénk egyértelműen „kultúrharcnak” minősült. A modern művelődés „a Gróf” szerint kétféle volt veszélyben. A proletariátus oldaláról, amely

a testi munkát a szellemi fölébe helyezte; illetve, hogy országunk alulmarad a „kultúrák háborújában”. Mindenekelőtt tehát „szellemi és erkölcsi túlsúlyt” kellett biztosítanunk a szomszéd népekkel, a nemzetiségekkel való küzdelemben. Ez csak a néptömegek általános kultúrszintjének emelésével (ld. Imre Sándor *nemzetnevelése*)¹³ és az „elit” képzésével (új elem a magyar kultúrpolitikában) képzelhető el.

A tankönyveket illetően elmondhatjuk, hogy az 1920-as évek elején az 1918 előtti műveket használták. Ezek általában javított és bővített kiadások voltak. Az új részek főleg az utolsó éveket dolgozták fel, annak szellemében, hogy a történelmet napjainkig kell tanítani. A politikai berkekhez hasonlóan a változásokat kezdetben itt is csak átmenetinek vélték. Ennek megfelelően az 1919 után megjelent tankönyvek készítői éveken át alig vettek tudomást a Magyarország helyzetében bekövetkezett gyökeres változásról. (Például

⁹ Klebelsberg, 1928, 5. o. [Bevezető]. Idézi: Kornis, 1930, 43. o. Erről újabban *Kultúrfőlny, neonacionalizmus* cím alatt ír: Ujváry, 2014, 160–171. o.

¹⁰ Vö. Albert B. Gábor frekvencia-celmzését: Albert B., 2006, 78–79. o.

¹¹ Klebelsberg, 1929, 1. o. Lásd még itt: Simon, 1959, 53. o.

¹² Vö. korábbi utalásunkat a tanítók szerepére az 1870/71-es porosz-francia háborúban.

¹³ Imre, 1912. A szerzőnek a kultuszminisztérium államtitkáráként 1919. augusztus 7-től 1922-ig komoly befolyása volt a magyar tanügyre.

„A haza földrajza [...]” az egész két világháború közötti időszakban „*változatlanul magában foglalta az egész Kárpát-medence tárgyalását, ami kifejezte és ébren tartotta a trianoni békediktátum revíziója iránti társadalmi igényt*.”¹⁴

Fontos változás a dualizmus időszakához képest, hogy a húszas évekre a tankönyvhasználat a tanári munka szerves része lett. (Kezdetben a tanárok tankönyvhiányra panaszkodtak.) Emögött egyes kutatók – már ekkor! – a tanári munka elszürkülését, illetve politikai konformizmust véltek felfedezni. Az évtized közepén a vallás- és közoktatásügyi minisztérium kebelén belül létrehozott Tankönyvügyi Bizottság erősen lecsökkentette az engedélyezett tankönyvek számát, és – elsősorban a vallási felekezetekre tekintettel – némiképp korlátozta a szabad tankönyvválasztás lehetőségét. A tankönyvszerzők – néhány

kivételtől eltekintve

(pl. Domanovszky Sándor, Szabó Dezső, Maday Pál) – nem a történettudomány vezető képviselői közül

kerültek ki, hanem inkább a pedagógiai szakfolyóiratok jeles szerzői voltak (pl. Balanyi György, Dékány István, Ember István, Marczell Ágoston). Ez azt is jelzi, hogy nőtt a távolság a tudomány és az oktatás között, mivel egyre gyarapodott a tankönyvekkel kapcsolatos sajátos műfaji előírások sora. (Pl. a tananyag fejezetekre, leckékre, azon belül is kisebb tanulható egységekre bontása; kiemelések, néha képek, rajzok, térképek, időnként források megjelenése.) A dualizmus ko-

rához képest 1925-ben két, 1932-ben egy újabb miniszteri rendelettel szigorodtak a tankönyvek engedélyezésének szabályai.¹⁵ Összegzésképpen megállapíthatjuk, hogy a tankönyvügy sem a dualizmus hagyományai szerint folytatódott.

A korszak történelemtankönyveinek vizsgálatát a „történelmi tudat” alakítása szempontjából teljes körűen még az 1970-es években elvégezte *Unger Máttyás*.

Könyvének fejtegetése szerint témánk szempontjából az alapséma a következő a korszak tankönyveiben: Károlyi tehetetlen volt, „*egyetlen ígéretét sem teljesítette*”, sőt az országot kiszolgáltatta a bolsevikoknak, akiknek „*négy és fél hónapig dúló rémtette*” összekapcsolódva „*a három és fél hónapig tartó oláh megszállás*”-sal végromlásba taszították az országot.¹⁶ Ezekhez képest megváltást jelentett – a trianoni békével és annak következményeivel

együtt is – „*a keresztény nemzeti megújulás kora*” (Jászai, 1924. 128. o.).

Némely tankönyvek¹⁷ – három évvel Trianon után – még

a háború végeredményének tényét is megkérdőjelezték: „[...] *ebben a háborúban nem voltak győztesek, sem legyőzöttek. A háborúnak az vetett véget, hogy a központi hatalmak anyagi tekintetben kimerültek. Az entente hatalmak nem győztek, [...] a központi hatalmak nem szenvedtek vereséget [...] A harc beszüntetésekor a 'legyőzött' felek tartották a 'győztes' felek területének jó részét hatalmukban. A békekötést kitolta és megnehezítette a 'győztes' franciák félelme a 'legyőzött' németektől. A franciák csak ak-*

¹⁴ *Probáld*, 2017, 49. o.

¹⁵ Vö. az 1925. évi 24.088/III. a. sz., az 1925. évi 434. sz. és az 1932. évi 11801. sz. VKM-rendeletekkel.

¹⁶ *Unger*, 1976, 121. o.

¹⁷ Évfolyamonkénti és tankönyvenkénti áttekintést ad a korszak tankönyveinek Trianon-képéről *Albert* (2002), illetve *Albert B.* (2006), 88–106. o.

kor tudnának megnyugodni, ha a németekre olyan békét kényszeríthetnének, mely még a lehetőségét is kizárná annak, hogy valaha talpra állhasson” (Takáts, 1923, 126. o. Kiemelések az eredeti szövegben, de figyeljünk az idézőjelek használatára is!).

A húszas évek más tankönyvei sem emelték ki a nemzeti hadsereget a proletárdiktatúra leverőjeként, sem Horthy szerepe nem volt eltúlzott, csupán megemlítették fővezérségét és kormányzóvá való megválasztását, de szóba került otrantói világháborús hőstette is. (Szabó, 1926, 138. o.; Madai,

1926. Utóbbinál megjelent az is, hogy a fővezér Szegedről a Dunántúlon át „Budapestre vonult”, de diadalmenetről még szó sincs.) Dicsérő jelzőket

akkor még – főleg a legelső Takáts-könyvekben – „hazánk nagy fia, gróf Apponyi Albert” kapott, aki az életéért küzdő nemzet megtestesítője lett (Takáts, 1921. 191. o.).¹⁸ A párizsi főtanács előtti ténykedését Balanyi egy későbbi tankönyvében így írta le: „Gróf Apponyi Albert a legfőbb tanács előtt hiába vetette latba világszerte ismert ekesszólását, hiába hivatkozott az ezeréves birtoklás jogaira, hiába követelt népszavazást az elszakításra ítélt országrészekben, hiába utalt a magyarság megbecsülhetetlen szolgálataira a nyugati kultúra védelmében” (Jászai és Balanyi, 1931, 204. o.). Figyeljünk a felsorolás hatásosságára; a „hiába” szó ismétlődése a reménytelenséget fokozta. Takáts meglehetősen patetikus felszólítással zárta a témát, amely – történelemkönyvekben merőben szokatlanul – már egy reménybeli jövőképet idézett fel és programot adott: „Adjja Isten, hogy sokat szenvedett hazánk minél előbb talpraállhasson, s nemzetünk ismét elfoglalhassa régi, méltó helyét. Ennek elősegítése

céljából valamennyiünknek egyesülnünk kell hazaszeretetben, nemzeti érzésben és kitartó munkában” (Takáts, 1921, 191. o.).

A békeszerződés megkötésének kényszerúságát és drámai körülményeit érzelmekre is erősen ható szavakkal ecsetelték a tankönyvek: „[...] magyar kormány a mohácsi katasztrófa óta nem vállalkozott az ország újjászervezésére. De legsúlyosabb valamennyi földadata között a háborús állapotot megszüntető béke megkötése, mert ennek föltételei [...] lassú haldoklásra szánják az ezeréves magyar nemzetet. S a kormány

helyzete azért hasonlíthatatlanul nehezebb minden elődénél, mert a háborútól elsanyargatott, a forradalomtól és bolsevizmustól gazdasági-

lag megrontott s a románoktól kirabolt Magyarország az ellenséges kezektől számára megásott sír szélén kell ettől az elpusztulástól megmentenie, mert a nemzet élni akar, sőt nem csak élni, hanem dicsőséges múltjának megfelelő boldog jövőt akar magának biztosítani. Azért a békét, amely letépi az ország testéről a Felvidéket, Erdélyt, Temesközét, a Bácskát, a Társországot és Fiumét, [...] a kormány aláírta, de a nemzet közvéleménye egyértelemmel visszautasítja, magára kötelezőnek el nem ismeri, és [...] az erőszak és bosszú művének megdöntésére irányuló tevékenységét egy pillanatra sem szünetelteti” (Ujházy, 1927. 326-327.).

Ebben a tankönyvben szerepel szinte minden későbbi toposz: a Moháccsal való példálózás, a háborútól a forradalmon, a bolsevizmuson át a román megszállásig terjedő tragédiákkal az okok felsorolása, a veszteségek apokaliptikus képe, valamint a kényszerű aláírást követő szinte azonnali revízió igénye.

a „hiába” szó ismétlődése
a reménytelenséget fokozta

¹⁸ Egyébként ez volt az első tankönyv, amely legalább részben regisztrálta a változásokat. Vö. Takáts és Koczogh, 1924, 205. o.

Trianont illetően természetesen másutt is nagyon sötét hangulatú leírásokat olvashatunk.¹⁹ Egy általánosabb hangvételű idézve: „Az antant hatalmak olyan 'békét' erőszakoltak ránk, amely ezeréves hazánkat nemcsak megcsönkította, hanem életképességétől is megfosztotta” (Takáts és Koczogh, 1924, 205. o.). Egy konkretizáló jellegű pedig így szól: a békeföltételek „[...] megfosztják hazánkat területe és lakossága kétharmadától, elveszik bányáinkat és erdeinket, vasunkat és szenünket, vasutainkat és hajóinkat, magyaroklakta városainkat és falvainkat, idegen iga alá vetnek negyedfélmillió magyart és teljesíthetetlenül súlyos gazdasági kötelezéseket rónak ránk” (Ujházy, 1927, 327. o.). A hangütés az igék hangulatteremtő erejéből adódik. Ez jellemzi a korszak nemzetépítő tankönyveit.

Valamivel később, a békeszerződés tényszerű ismertetését követően, Balanyi is hasonlóan írt: „Teljesen lehetetlen helyzetet teremtett a békekötés gazdasági tekintetben is. Erdeink, bányáink és ipartelepeink túlnyomó része a megszálló hatalmak kezére került s hegyeink gazdag kincseiből jóformán semmi sem maradt. Folyóinkat és vasútjainkat legtöbb helyen derékba szelték az önkényesen megvont határok, s ezzel egyrészt új határállomások létesítésére kényszerítették a magyar államot, másrészt vízrajzi tekintetben egészen kiszolgáltatottak bennünket ellenséges indultú szomszédaink kényének.” (Jászai és Balanyi, 1931, 205–206. o. Tegyük hozzá,

a békeokmányt egyoldalú próba betűs szövegben ismerteti.)

Domanovszky leírásának tragikus hangvétele túltett a fentiekben is: „A vereség, a forradalom, a román csapatok, amelyek a forradalom után az országot megszállták, és a békekötésig kifosztották, gazdaságilag tönkretették az országot. Természeti kincseink, a történet megszentelte területeink, kulturális szempontból legvirágzóbb

a Moháccsal való példálózás, a veszteségek apokaliptikus képe, valamint a kényszerű aláírást követő szinte azonnali revízió igénye

városaink az ellenség kezébe kerültek. E mellett a csapás mellett Mohács is eltörpül.” Súlyosbitásként hozzátesszi: „Az a terület került idegen kézre, amelyet valamikor jórészt sikerült megmenteni a török pusztítástól, az maradt meg, amit egykor a török kiélt.” (Domanovszky, 1926. 204. o. Kiemelés tőlem – K. A.) A tragédia mértékének fokozása erősen megérintette a tankönyvet használó

a tragédia nagyságának érzékeltetése a célzott kamaszodó korosztálynak azóta sem változott

12-13 éves kiskamaszokat.

Legszembetűnőbben azonban Ember István fogalmazott: „Régi városainkban ma idegenek kezében van a hatalom. Pozsony, az ősi koronázó város; Kassa, ahol Rákóczi hamvai nyugosznak; szép Erdély fővárosa: kincses Kolozsvár; Brassó, Nagyszében, egykor bástyái Európában a török elleni harcokban; Komárom, Nagyvárad és Arad, ősi városai a magyarságnak, ma idegen uralom alatt szenvednek” (Ember, 1926, 142. o.). A narratíva lényege – a tragédia nagyságának érzékeltetése a célzott kamaszodó korosztálynak (szintén 12-13 évesekről van szó) – azóta sem változott, az eltérés

¹⁹ Ne feledjük, Trianon traumája ekkor még a tanároknak és diákoknak is az átélt jelen vagy az egészen közeli múlt volt!

stilisztikai jegyekben, illetőleg a szövegek fatikus, retorikai funkcióiban keresendő.²⁰

Tankönyveink Trianon világpolitikai előzményeit a francia magatartásban és a szláv követelésekben keresték,²¹ ráadásul az amerikai elnökben is csalódnunk kellett: „A négy évnél hosszabb küzdelemben kimerült osztrák-magyar hadsereg és a német haderők 1918 novemberében egyaránt le-tették a fegyvert ellenségeik előtt, bízva abban, hogy igazságos békét kapnak, amint azt az Egyesült-államok elnöke ígérte. De ebben csalódtak, mert ellenségeink a maguk és szövetségeseik érdekeinek kielégítésére használták fel győzelmüket. A háború folyamán mellőlük szegődött népeket, a cseheket, az oláhokat és a szerbet jutalmazniok kellett.” (Szabó, 1926. 130. o.) Változott a narratíva: itt már az antant győzelméről beszéltek. Ugyanakkor a tankönyvek arról is szóltak, hogy a francia hozzáállást – a bosszún kívül – egy esetleges német-magyar szövetség megelőzése is motiválta. Magyarországot „azért akarta a francia kormány megnyomortani, mert attól tartott, hogy a jövőben is szövetségese lesz Németországnak” (Takáts, 1923, 126. o.).²² Az idézetek a békediktátummal szemben hangoztatott ellenérvek közül hazánk földrajzi-gazdasági egységére, valamint a fentebb említett magyar kultúrfőlnyire való hivatkozást is gyakrabban használták: „Nincs még egy olyan ország Európában, sőt a többi világrészen sem, amelynek földrajzi egysége, vagyis együvé tartozása olyan szembetűnő volna, mint hazánké” (Takáts, 1921, 194. o. Kiemelés

az eredeti szövegben). A tankönyvek e tekintetben Cholnoky Jenőnek a földrajzi-politikai egybeesésről szóló elméletét vették alapul (lásd pl. Takáts, 1923, 126–127. o.). Ennek alapvető összegzése már Trianon előtt megfogalmazódott: „A magyar medence egyedül érdemli meg a Közép-Európa nevet s a Magyar

nemzetiségeink
egyike sem őslakos

medence népének konszolidáltsága, hatalmas, erős, egységes államalakulása képes egyedül biztosítani Európa békéjét, a Balkán nyugalmát, a germán-szláv

érdekellentétek összeütközésének megakadályozását”²³ Nemzetközi összehasonlítással élve – immár Trianon után: „A Kárpátoknál jobb, természetesebb határt képzelni is alig lehet. Olyan határ ez a hegység, mint Francia- és Spanyolország közt a Pireneusok. Nem is volt soha határvillongás a két nagy nemzet között! Ilyen határnak kellene lennie a Kárpátoknak is, ebbeli jószágukat egy ezredév története igazolja”²⁴

Az integer Magyarország megőrzésének, illetve visszaállításának vonatkozásában tankönyvíróink érvei közt a történetiek voltak a leginkább hangsúlyosak. Ezek egyik fő motívuma az volt, hogy hazánk a Nyugat védőbástyája szerepét töltötte be a történelem folyamán, valamint biztosítéka volt a hatalmas germán és szláv tömb közötti egyensúlynak. A másik, a döntőnek szánt érv annak kimutatása, hogy nemzetiségeink egyike sem őslakos, tehát nem formálhatnak jogot az ország területének egyetlen darabjára sem. Ebben a tekintetben a tankönyvek főleg Karácsonyi János munkásságára²⁵ tá-

²⁰ Vö. Dévényi és Gözsy, 2014, 157. o.

²¹ „A most lefolyt világháború legrettenetesebb eredménye lett a szláv igényeknek kielégítése” (Laurentzy, 1921, 14–15. o.).

²² Az ekkor még egyáltalán nem napirenden lévő német szövetséget így vetette fel Szekfű Gyula: „Mai szorongattatásunkból valaha csakis a régi módon, a német Közép-Európával karöltve menekedhetünk, ez a mi történetünk egyik legvilágosabb tanítása.” 1923, 311. o.

²³ Cholnoky, 1920, 9. o.

²⁴ Cholnoky, 1921, 8–10. o.

²⁵ Karácsonyi, 1916. A háború után is lényegében változatlan tartalommal, de a helyzethez illő módosított címmel adták ki a munkát, lásd Karácsonyi, 1921. A könyv sorra veszi a hazánk területén élő/élt nemzetiségeket.

maszkodtak, aki – még a háború alatt megjelent könyvében – azt kívánta bizonyítani, hogy a Kárpát-medence térségére történeti alapon csak a magyar nemzetnek van joga. Elsősorban azért, mert a honfoglalás „más jogának a sérelme nélkül” történt, és – ezt jogalapként különösen hangsúlyozta Karácsonyi – a magyar nép „egyetlen, most itt élő nemzet megélhetését se akadályozva szerezte meg Magyarországot”.²⁶ Mivel tehát hazánk egyetlen nemzetisége sem őslakos, hanem befogadta őket a magyarság, nem lehet jogcímük az ország területére. Ezt a gondolatmenetet vették át a tankönyvírók is. Például Takáts György így írt: „*Hazánk nemzetiségei közül egyetlen sincs, amely régibb lakója volna ennek az országnak a magyarnál. [...] Mind-ebből következik, hogy [...] mostani elszakításuk tehát nem az anyaföldből, anyanemzethez való visszacsatolás, [...] hanem erőszakos megcsonkítása annak a földnek, mely nekik századokkal ezelőtt menedéket adott s lehetővé tette, hogy műveltségben összes fajrokonait felülmúlthassák*” (Takáts, 1921, 199–200. o.). A „bölcs utókor” felvetheti a kérdést, hogy helyes volt-e az etnikai helyett a történeti jogra való hivatkozás – előbbi talán valamilyen „kozmetikázást” hozhatott volna a trianoni döntésen, persze ha az nem diktátum lett volna. Figyelembe veendő ugyanakkor, hogy a történelemkönyvek „történeti” argumentációt alkalmaznak. Az etnikai revízió külpolitikai ügy volt (később részben ez valósult meg), idehaza viszont nem szívesen hallottak meg mást, mint az integrális revízióról szóló mondatokat.

Később már helyenként a remény hangja is megszólalt: „*A béke revíziójába vetett biztos reményünk az életető erő, mely megóvja a nemzetet a végső kétségbeeséstől. Minél tovább tart azonban nyomorult csonkaságunk, annál nagyobb szüksé-*

günk van a megújódásra, mert e nélkül elsorvad a nemzet életereje s vele együtt reménye is az ezeréves Magyarország helyreállítására” (Miskolczy és Szolomájer, 1931. 195. o.). Ez az optimista hang azonban csak a harmincas évek vége felé, a terület-visszacsatolások nyomán erősödött fel.

HÓMAN BÁLINT KULTUSZMINISZTERSÉGE IDEJÉN

1932-ben az új irányt hirdető Gömbös-kormány kultuszminisztere – a kor neves történésze, Hóman Bálint, aki rövid megszakítással bő évtizedig állt a tárca élén²⁷ – egy átfogó törvénnyel kívánta a politikai elvárásoknak megfelelően átalakítani a közoktatást.²⁸ Tervei politikai indíttatásúak voltak. „*Egészséges és egyöntetű*” világnézeti nevelést akart, mivel úgy látta, hogy a „*keresztény-nemzeti gondolat nem tudott diadalmaskodni*” sem a „*radikális liberális forradalmi*”, sem a materialista világnézeten. Ezért a „*nemzet*” mellett, a „*keresztény*” helyett a „*népi*” lett az új jelző. Ez nagyon jól megfelelt az „*egy nevezőre hozás*” Gömbös-féle programjának.

²⁶ Karácsonyi, 1916, 21. o.

²⁷ Hóman Bálint nemcsak közvetlen munkatársa, hanem bensőséges barátja is volt Gömbös Gyulának. Vö. Vonyó, 2015, 25. o. Könyvváltozatban: Vonyó, 2018.

²⁸ Erről átfogóan: Az 1934. évi középiskolai reform. A törvényjavaslat előkészítése és vitája. Összeáll., szerk. és a bev. tanulmányt írta: Antall József. A tantervemélet forrásai 7. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986.

Hóman kultúrpolitikájának alapvető célja „a nemzeti élet szintézisének” megteremtése volt. Ehhez egységes középiskola (a gimnázium) és egységes, valamennyi iskolatípust átfogó tanügyigazgatás (a főigazgatói rendszer) volt szükséges. A nevelés szervezeti egységesítése már eltűrte az egyes iskolatípusok társadalmi funkciójában mutatkozó különbségeket. A gimnázium a „vezetésre hivatottaké”, a többi iskola (líceum, szakiskola, elemi iskola) „az engedelmessé szorgalmazatra készülőké”.²⁹ Az új kultuszminiszter programjának lényege: egységes középiskola, nevelés-központú iskola, a „nemzeti” világnézetet formáló tantárgyak jelentőségének további növelése volt. Ez valósult meg az 1934. évi XI. tc. a középiskoláról indoklásában: „A tanítás központjában [...] a legtágabb értelemben vett nemzeti tárgyak állnak. Ily nemzeti tárgyak elsősorban a magyar nyelv, az irodalom és művészet, a történelem, keretében az állami, gazdasági, társadalmi élet jelenségeivel, a föld- és néprajz s – amit szintén ide kell soroznunk – a magyar művelődés történetében alapvető szerepet betöltött latin nyelv és műveltség és a nemzeti világnézet alapjául szolgáló vallások tana. [...] A középiskolai műveltség legjellemzőbb vonása nemzeti jellege. [...] A nemzeti tárgyaknak a tanítás középpontjába való beállítása pontosan megfelel annak a kiemelkedő, sőt elsőbbséges szerepnek, amit a középiskolában

a tanítás mellett a nevelésnek kívánok juttatni.”³⁰ (Érdekes egy jogszabályban ez az egyes szám első személy!)

Az 1934-ben megszületett újabb középiskolai törvény³¹ megszüntette az 1924-ben kialakított három iskolatípust, gimnázium néven egységesítette a középiskolát; s nem a minőségi követelményt helyezte előtérbe, hanem a kívánt világnézet irányművét. A Klebelsberg-féle intellektualizmust egy antiintellektuális irányzat váltotta fel, mely a revízióra készülő állam szükségletéhez idomította a nevelési eszményt; annak központjába a nemzeti, faji öntudattal bíró, önfeláldozó, fegyelmezett, de főleg engedelmessé tömegembert állítva.³²

A középiskolai törvény külön, nemzetközi összehasonlítással is élve foglalkozott a történelemtanítással: „[...] a német-osztrák iskolarendszerben nemzeti tárgyként tanított világtörténetnek, helyesebben a német-római birodalom körül forgó európai történetnek háttérbe kell vonulnia a nemzeti történet alaposabban kiépített tantárgya mögé. A nemzeti történetet kell bővebben és részletesebben tanítani, mindenkor kapcsolatban a magyar történet szinkronisztikus háttéréül szolgáló világtörténeti események és helyzetek ismertetésével.”³³

A Klebelsberg-féle
intellektualizmust egy
antiintellektuális irányzat
váltotta fel

A trianoni béke-
szerződés szinte kivétel
nélkül békeparancsként

jelent meg az időszak tankönyveiben,
részletes leírással és még alaposabb
elemzéssel. A dualizmus időszakát le-

²⁹ Ez volt a *sum cuique* oktatáspolitikai elv megvalósítása – azaz tanuljon mindenki a maga iskolájában –, amely még Kornis Gyulától, Klebelsberg államtitkárától származott.

³⁰ 1934. évi törvények. Magyar Törvénytár, 30. köt. Franklin, Budapest, 1934., 83. o. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93400011.TVI> (2020. 03. 23.)

³¹ 1934. évi XI. tc. a középiskoláról. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93400011.TV> (2020. 03. 25.)

³² Vö. *Ortega y Gasset*, 1938.

³³ 1934. évi törvények. Magyar Törvénytár, 30. köt. Franklin, Budapest, 1934. 83. o. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=93400011.TVI> (2020. 03. 29.)

záró korszakhatár majdnem mindegyik munkában Trianon. A béke létrejöttének körülményeit viszonylag kevésbé részletezték. Talán egyedül a Várady Erzsébet által átdolgozott, eredetileg Ember István által írt magyar történeti tankönyv foglalkozott ezzel bővebben, mégpedig ekkor szinte példa nélküli forráselemzéssel, „A magyar békefeltételek átvételének körülményei

Gróf Apponyi Albert Élmények és Emlékek c. posztumusz művéből” vett szemelvényrészlettel (Várady, 1934, 120. o.) – tegyük hozzá: apró betűs szedésben. A VII. osztályos változat sorjázta a veszteségeket és így értékelt: „Teljesen elvesztettük só- és nemesfémércbányáinkat, zsilvölgyi nagyértékű széntelepeinket, fadlományunk és vasbányáink nagy részét. Kihasználható vízierőműveink javarésze megszállott területen maradt, vasúti csomópontjaink ellenségeink kezébe kerültek és így megbénult egymásra utalt határterületeink érintkezése. Elveszett a gazdagon felszerelt kolozsvári egyetem, fő-, közép- és népiskoláink kétharmada. Virágzó városaink, a magyar kultúrának évszázados központjai idegen megszállás alatt állanak. A trianoni békeparancs a világtörténelem legigazságtalanabb békeszerződése” (Ember, 1932, 215. o.). Figyeljünk a szóhasználatra: „megszállott”, nem *elcsatolt* terület, „ellenségeink” (a békeidőben is), illetve „elveszett”, „megbénult”, „békeparancs”, „legigazságtalanabb”: vissza-visszatérő motívumok.

Úgy gondoljuk, célszerűbb az értékelésből válogatnunk, de előbb idézzük fel, hogy minősítették a tankönyvek a békerendszer más elemeit: „*A versailles-i béke* (1919) büntetésnek készült Németország ellen. Az antant hatalmak egyszerűen kimondották, hogy Németország s a Monar-

chia bűnösök a háború felidézésében; ezért minden tárgyalás nélkül olyan kemény békefeltételeket szabtak eléjük, amelyek létalapjukban rázkódtatták meg őket” (Marczell és Szegedi, 1940, 102. o. Kiemelés az eredeti szövegben.). A későbbi Szegedi-féle könyv már az újabb háború idején a párizsi békekonferencia egészét így értékelte: „A

győző nagyhatalmakat és a hozzájuk csatlakozott kisállamokat [...] csak egy cél vezette: a legyőzöttek kizsákmányolása és megnyomoritása.

Az értekezlet nem is tárgyalta a legyőzöttekkel

a feltételekről, hanem csak közölte velük rendelkezéseit s kényszerítette őket azok elfogadására. [...] A tanácskozó hatalmak a legyőzötteket vádolták meg a háború előidézésével, s mindannyiukra büntető rendelkezéseket szabtak.” (Szegedi, 1942, 69-70. o. Apró betűs szöveg.) Itt is fontos a szóhasználat. Ellentétek a „győző hatalmak” és a „legyőzöttek” között, azok „kizsákmányolása”, a „kényszerít” és „vádol” igék alkalmazása készítette elő a „büntető rendelkezéseket”. Egyes könyvek már a parancsbékék várható következményeit is tárgyalták, igaz, már a visszacsatolások, az újabb világháború idején: „A hosszú háború és az egyoldalú parancsbékék óriási változásokat idéztek elő Európában. A megcsonkított, gazdaságilag megbénított országok évekre kikapcsolódtak a termelésből, szegénységük miatt jórészt a fogyasztásból is ezzel egész Európa gazdasági életét károsan befolyásolják. A megalázott és megcsonkított nemzetek nem törődhetek bele a rájuk kényszerített békébe és igyekeznek mindent elkövetni, hogy sanyarú helyzetükön változtassanak. Mindez új európai bonyodalmak csiráját rejti magában” (Marczinkó, Pálfi és Várady, 1940, 124–125. o.). Itt a jelzők fokozzák a drámai hatást: „megcsonkí-

„elveszett”, „megbénult”,
„békeparancs”,
„legigazságtalanabb”:
vissza-visszatérő motívumok

tott”, „megbénított”, „megalázott”, rájuk „kényszerített”, „sanyarú”.

A Marczell–Szegedi-tankönyv a trianoni békeparancsról szóló értékelésében emelkedett hangon idézte fel a világháború első hősi halottjának az emlékét is, aki történetesen persze magyar volt: „*De bármennyire is szétördelték a nemzet testét, nem tudták összetörni a lelkét, melyet egy ezredév nevelt rá a véget nem érő küzdelemre. A világháború legelső hősi halottjaként magyar baka ontotta véré: Kovács Pál, a szolnoki közös gyalogezred gyalogosa, a Száva partján. Beszédese jelképe ez a magyar sorsnak, de példázza azt a lelket is, mely dicsősége múltunknak és záloga nemzeti jövőnknek*” (Marczell és Szegedi, 1940, 105. o.). A Szegedi-tankönyv hosszan értekezett „*A trianoni béke elhatározottság*”-ról: „*A csehszlovák, román és délszláv Nemzeti Tanácsok a háború folyamán elhitették a francia és angol közvéleménnyel, hogy elnyomjuk a nemzetiségeket, s a világháborúért mi vagyunk felelősek. Másrészt az antant hatalmak már a háború alatt elkötelezték magukat a Monarchia utóállamainak, sőt – igaz, hogy a forradalmi Károlyi-uralom bűne folytán*

– *a magyar béketárgyalások idejére hazánkat már fel is darabolták ellenséges szomszédaink*” (Szegedi, 1942, 70. o.)

Kiemelés az eredeti szövegben.). Varga – egyébként protestáns – tankönyve így írt Trianonról: „*A trianoni békeparancsot nem az igazságkeresés hozta létre, hanem az a szándék, hogy az ententehatalmak Magyarországon bosszút álljanak, szövetségeseiket pedig megjutalmazzák; ezért akarták szétzaggatni a Kárpátok koszorúzza Magyar-medencének történelmi fejlődés megszentelte nagyszerű gazdasági és földrajzi egységét.*” (Varga, 1942, 98. o. Kiemelések az eredeti

-tankönyvben.) Tehát, bár hősiiesen harcoltunk, de nemzetiségeink ármánykodása és a nagyhatalmak bosszúja tette tönkre hazánkat.

A békeparancs által megszábot új határok elég plasztikus leírására vállalkozott tankönyvében az akkoriban még ritkaságnak számító női tankönyvszerző, a leányiskolai igazgató Várady Erzsébet: „*A határ Pozsonytól az Öregduna mentén az Ipoly torkolatáig, innen az Ipoly mellett, majd Losonc, Rimaszombat, Rozsnyó és Kassa városok előtt délkeleti irányban Sátoraljaújhely és a megszállott területen fekvő Beregszász előtt, az ugyancsak megszállott román területre eső Szatmár, Nagyvárad, Arad mentén vonul, és Szegedről délre csatlakozik a Dráva felé haladó jugoszláv határhoz. A határvonal innen Baranya egy részének leszakításával a Dráva, majd a Mura mentén vezet, végül a keskeny nyugati határrész leszakításával Pozsonyhoz tér vissza*” (Várady, 1934, 121. o.). Ezt követően került sor a ténytárcok leírására. Ezekből nem az elcsatolt területek nagyságára és elvesztett lakosság lélekszámára vonatkozó adatokat idézzük, hanem a tan-

az akkoriban még ritkaságnak számító női tankönyvszerző, a leányiskolai igazgató Várady Erzsébet

könyvek által kevésbé soroltakat: „Így elvesztett búzaterületünkben 34%, lomboserdőinkből 87%, vízierőkből 80%, a só- és nemesércbányáink 100%. Megmaradt szénbányáink 70%-a,

ipari termelésünk 56%-a. Gazdagon felszerelt középiskoláink kétharmada megszállott területen maradt” (Várady, 1934, 121.o.).

Az érzelmi hatásokra apellálóan fájdalmas a parancsbéke kemény következményeinek a leírása, a talpra állást követően már a kedvező változást sugalló kicsengéssel: „*Elvesztettük a legértékesebb bányáinkat, termőföldjeinket, erdősegeinket,*

gyárainkat, vasúti vonalainknak, felszereléseinknek és hatalmas állami vagyonunknak nagy részét. Eddig nagy-szerű természetes földrajzi határaink voltak, most legnagyobbbrészt mesterséges vonalak választanak el ellenséges érzelmű szomszédainktól. [...]

A trianoni béke a legnagyobb csapás, mely a magyarságot történelmi élete folyamán érte. Csak a nemzetben rejlő nagy értékeknek köszönhetjük, hogy ezt a csapást túléljük s komoly munkával és élni akarással készülünk a szebb jövő megteremtésére” (Marczinkó, Pálfi és Várady, 1940, 133–134. o.). Ugyanezen szerzők két évvel később megjelent tankönyvében – nyilván a visszacsatolások okán – kifejezetten optimista jövőkép jelent meg: „*A trianoni bilincsek szétpattantak; most már csak a nemzet akaratan múlik, hogy a megkisebbitett, de független Magyarország ismét nagy és virágzó legyen*” (Marczinkó, Pálfi és Várady, 1942, 83. o.). Ez a teleologikus megközelítés a szocialista időszak tankönyveire jellemző leginkább, hiszen egy történelemtankönyvben kuriozitás a jövőről beszélni.

A Trianonról szóló alfejezet végén, egy apró betűs bekezdés erejéig érdekes kitekintés található Szegedi tankönyvében. „*A trianoni Magyarország vezérei*”

című rész önmagában is kortörténeti dokumentum. Itt három személy

történelmi nagyságát taglalja a szerző, vitéz Nagybányai Horthy Miklósét, gróf Apponyi Albertét és Prohászka Ottokárét. Csak a Horthyról szóló részből idézzük Kornis

a korszak végére kiteljesedő Horthy-kultusz nem csupán a kormányzó előtti hódolás volt

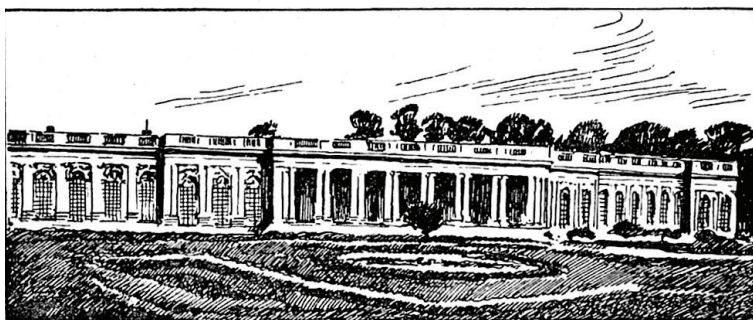
Gyula sorait, aki a 20 év óta hivatalban lévő kormányzóról a következőket írta: „*A bolsevizmus és a román megszállás után a szörnyű káoszban ő lett a tengely, a gerinc, az erő, akinek parancsoló és szervező tekintélyét egy szívvel-lélekkel elismerte a nemzet s önként alávetette magát.*” (Idézi: Szegedi, 1942. 71. o.) Tükrözi ez az idézet, hogy a korszak végére kiteljesedő Horthy-kultusz³⁴ nem csupán a kormányzó előtti hódolás volt, hanem – ahogy a Marczell–Szegedi szerzőpáros írta – Horthynak köszönhető az is, hogy „*az összeomlott magyarságot keltette új életre*”, de ő a „*keresztény nemzeti műveltségünk munkálója, állami függetlenségünk öre*”, valamint a „*Szent István királlyal kezdődő, csaknem ezeréves magyar királyság helytartója [...], a Szent István-i állameszme hordozója [...]*” (Marczell és Szegedi, 1940, 99.o.), vagyis – tesszük hozzá – az egész korszak joggal nevezhető el róla.

³⁴ A témáról átfogóan, benne a tankönyvi megjelenésekre is kitekintve ír: Turbucz, 2016.

KÉPANYAG, TÉRKÉPEK

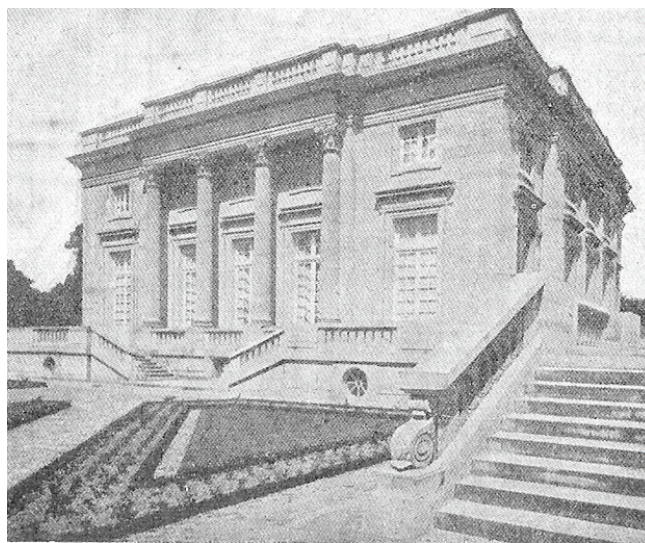
A kép- és térképanyag még viszonylag szerény a korszak tankönyveiben, de mégis jelentős volt az előrelépés a dualizmus kori tankönyvekéhez képest. Természetesen témánk egyes elemeinek képi, de főleg térképi megjelenítése több tankönyvben is fel-

bukkant. Ilyen például a magyar békekötés helyszínének helyes (Nagy Trianon-palota) és helytelen (Kis Trianon-kastély) megjelenítése is, pusztán tényyszerű aláírással. (E téren a közelmúlt tankönyveiben is voltak bizonytalanságok.)



Nagy Trianon. (A magyar békekötés színhelye.)

Ember és Várady, 1932, 212. o.

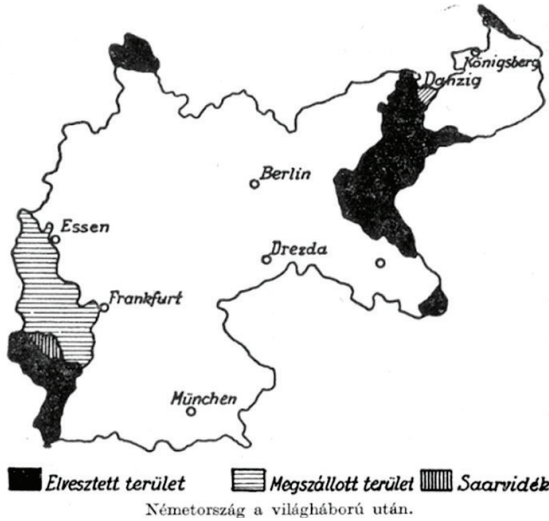


Trianon.

Madai, 1930, 151. o.

A térképek gyakran önmagukért beszéltek, de azért a tömör címláírások „segítettek” az értelmezésben. Például a semleges „Németország a világháború után” cím mellett „Az Osztrák–Magyar Monarchia feldarabolása” a sokkal korrektebb

„felbomlása” helyett (hiszen abban belső tényezők – pl. a nemzetiségek elszakadási törekvései – is közrejátszottak). A két térkép viszont jó összehasonlítási alapot kínált a központi hatalmak két vezető állama területi veszteségeinek bemutatására.



„Németország a világháború után” (Ember és Várady, 1932, 213. o.)

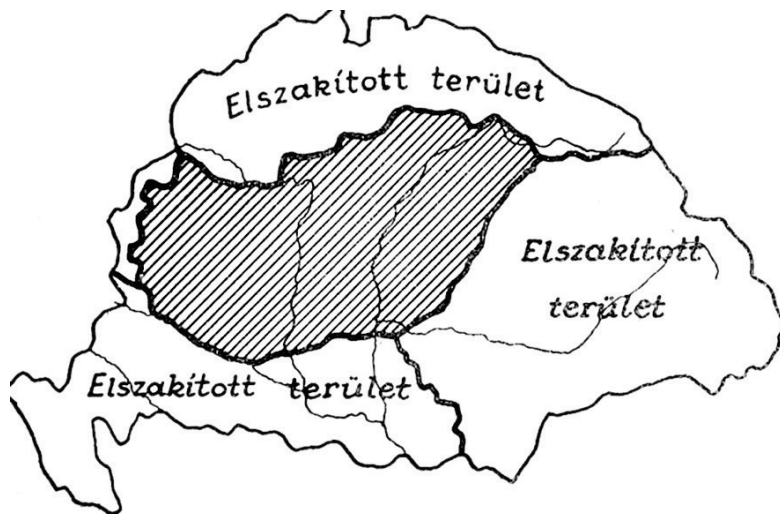


Az Osztrák és Magyar Monarchia földdarabolása.

„Az Osztrák-Magyar Monarchia földdarabolása” (Marcell és Szegedi, 1940, 101. o.)

Természetesen bekerültek a tankönyvekbe térképek már eleve a revízió szellemében is. Erre különösen a lenti tan-

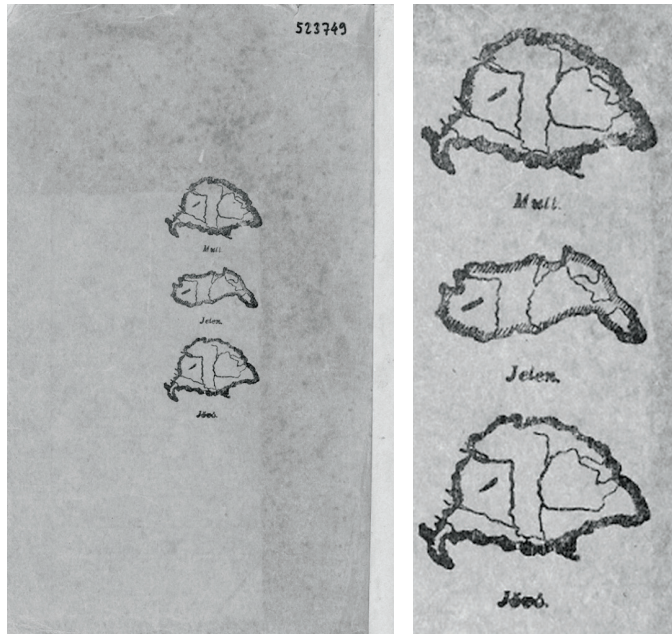
könyvborító jó példa, de az utódállamok megnevezése helyett az „elszakított terület” is felettebb beszédes.



Ember és Várady, 1930, 137. o.



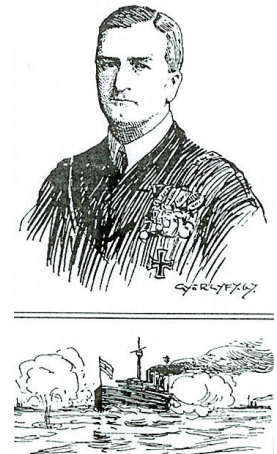
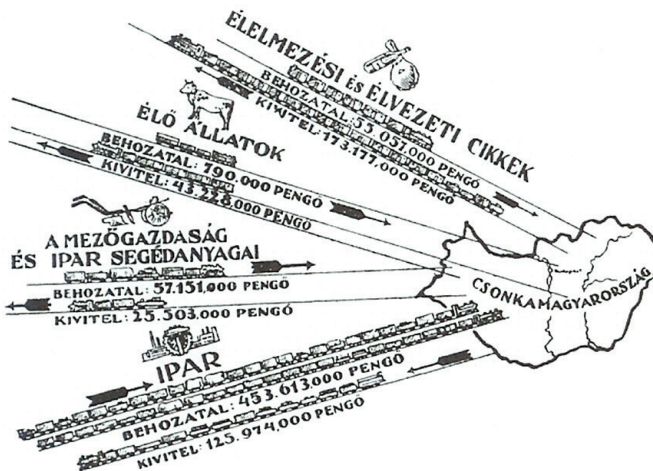
Marczinkó, Pálfi és Szegeci, 1940, 150. o.



Marczinkó, Pálfi és Szegedi, 1940.
(Hátsó borító, mellette kinagyítva a térképek, *múlt, jelen, jövő* aláírással)

Egy-egy térképi és képi ábrázolást idézünk még. Mindkettő Szabó Dezső 1926-os tankönyvéből való. Az első Trianon gazdasági következményeit mu-

tatja be, a második viszont a – különösen az 1930-tól virágzó – Horthy-kultusz egyik tankönyvi megalapozása „az otrantói hős” világháborús tettének felelevenítésével.



Szabó, 1926, 111. o.

ÖSSZEGZÉS

A húszas évek klebelsbergi keresztény-nemzeti és a harmincas évek hómani népi-nemzeti oktatáspolitikája között jelentős eltérések voltak (pl. a harmincas években

a korábbi hagyományos

középosztály helyett

a parasztság politikai

„helyzetbe hozása”, vagy

szintén a népi írók hatá-

sára a Nyugat-függőség

helyett a függetlenség-

eszmény hangoztatása,

valamint a harmincas

évektől a tankönyvjóváahagyás feltételeinek

további szigorodása és ezzel a tankönyvek

számának korlátozása, illetve egy kemény

tanfelügyeleti rendszer bevezetése). Mégis

megfogalmazhatunk többé-kevésbé általános

megállapításokat témánk szempontjából

a korszak egészére is.

Megállapíthatjuk, hogy a Horthy-

korszak tankönyveiben a trianoni nemzeti

trauma eleinte felülírta még a világháborús

tragédiákat is, az érzelmi túlfűtöttség

szinte minden esetben meghaladta a racionális követelményét. Ebben közre-

játszott a *nevelési* előírások egyre erősödő

nemzeti szempontú meghatározottsága

és a korban uralkodó szellemtörténeti

szempontú *történetírás* is. A Monarchia

felbomlása, az ország önállóvá válása,

a forradalmak (az őszirózsás forradalom

és proletárdiktatúra), a trianoni béke-

diktátum következtében „szétesett az az

államszemlélet, amelyre a korábbi magyar

történelemszemlélet épült”.³⁵ A történet-,

és ennek nyomán a tankönyvírás is rá-

döbönt arra, hogy az emberek nemcsak

állampolgárok, akik államot alkotnak, hanem „*vallási, kulturális, faji és nemzeti közösségek részesei is*”.³⁶ Meghatározó volt a *politika* befolyása, hiszen a magát ellenforradalmiként meghatározó rendszer éppen a forradalmak (őszirózsás forradalom és proletárdiktatúra egyaránt) tagadásából indult ki. A kezdettől megjelenő revíziós

célkitűzések pedig ter-

mészetszerűen állították

a tankönyvi tárgyalások

középpontjába Trianont

és következményeit.

A tankönyvek jel-

lemzően a békeparancs

igazságtalan voltát

és a kialakult helyzet

ideiglenességét igyekeztek hangsúlyozni,

melynek jogossága a korszak vége felé

igazolódni is látszott. Trianonnal szemben

földrajzi-gazdasági és történeti érveket

egyaránt felhoztak, melyekhez gyakran

csatlakozott a magyarság műveltségi

förlényére való hivatkozás is. A *földrajzi-*

gazdasági érvek középpontjában a Kár-

pát-medence egységessége állt, vagyis

az integer Magyarország visszaállításának

az igénye. Fő szerepet azonban a *történeti*

érvek játszottak: egyrészt a magyarság

történelmi érdemeinek a számbavétele (pl.

a magyar állam a török hódítással szem-

beni keresztény védőbástya volt), másrészt

annak bizonygatása, hogy Magyarország

egyetlen nemzetisége sem autochton,

vagyis nincs jogcímük az ország területére.

Ez tulajdonképpen a dualizmusból örökölt

„egy politikai nemzet” gondolatához való

ragaszkodást jelentette. Fontos volt még

a *jogfolytonosság* hangoztatása. Ennek

szimbóluma a Szent Korona-eszme, mely

szerint „*A magyar nemzet [...] a szent ko-*

ronában él tovább, változatlan egységben és

³⁵ *Gunst*, 1995, 170. o.

³⁶ *Mályusz*, 1931. Idézi *Romsics*, 2011, 292. o.

harmóniában [...]”, így bizonyítva „[...] a terület-revízió követelésének történelmi jogosságát”.³⁷

Összegzőképpen – csaknem két tucatnyi történelemtankönyv vizsgálatát követően – elmondhatjuk, hogy a kortársak „vérében” volt a Trianon iránti gyűlölet és az az elleni tiltakozás. Nem nagyon lehetett olyan egyszerű ember – középosztálybeli különösen nem –, aki ne hallott volna a vérlázító országcsonkításról, vagy ne lett volna érintett benne, ne tudott volna határon túli „véreinkről”. Annál is inkább, mert a korszak végén apáink, nagyapáink, dédapáink 1938 és 1941 között megélhették az elcsatolt területek egy részének visszaszerzését, de a veszített háborút követően azok – immár végleges – elvesztését is. Ezzel nemcsak a revízió történelmi jogra való hivatkozásának a lehetősége

a kortársak „vérében” volt a Trianon iránti gyűlölet és az az elleni tiltakozás

vesztett el, de a párizsi béke az etnikai hivatkozást is lehetetlenné tette (a kisebbségvédelmi rendelkezések hiánya következtében). De ez már egy újabb korszak,

mellyel a következőkben foglalkozunk.

Az első rész zárásaként – és az idézett korszak mementójaként – szolgáljon egy irodalmi idézet Ember István Várady Erzsébet által kiegészített tankönyvből, mely egyben szemrehányás is:

„Elment a folyó, elment a falú.
Elment a Kárpát, a hegykoszorú.
Elment a bor, a szabadság, a dal.
S nem ment utána, télen nézte el
Ezerkilencszázhuszban a magyar.”

(Boros Sándor: A világtörténelemből
–Ember, 1932, 215. o.)



³⁷ Kardos, 1979, 19. A jogtudós Kmety Károly, a félreértések elkerülése végett hozzátesszi: „A magyar korona jogjégei[...]a mellékországokra feladva nincsenek” (Kmety, 1926, 166. o. Idézi: Kardos, 1979, 19.)

II. A szocializmus évtizedei – a felejtés korszaka (1945–1989)

Mottó: „Negyvenéves (!) ismerősöm nemrégiben azt kérdezte tőlem: »Most miért fáj nekünk az, hogy Romániában hogy bántak a románokkal? Mi közünk hozzá?« Két bete jött haza Csehszlovákiából. Tizenhárom éves fiával ott nyaralt. »A kölyök folyton azzal nyaggatott, hogy Košicén, Trenčínben, Bratislavában miért tudnak annyian magyarul!« »És te mit mondtál neki?« »Mit mondtam volna, az igazat. Megtanultak, hogy ha átjönnek hozzánk, tudjanak magyarul vásárolni.«³⁸

A történetírásban evidencia, hogy „*egyetlen történet sem kezdődik a kezdetén: a fa gyökerei elrejteneznek a szemünk előtt, de a végéig nyúlnak.*”³⁹ Ez vonatkozik a mi írásunk következő fejezetére is, amely a második világháború befejezésétől a rendszerváltozásig tárgyalja történelem-tankönyveink Trianon-képét. Ez a csaknem félévszázados „szocialista kísérlet” időszaka hazánkban, mely a második világháborús vereségből következő szovjet megszállásban gyökerezett, és egy rövid demokratikus próbálkozás eleve elrendelt kudarcát követve „szökkenet szárba”, meghatározva ezzel helyünket Európában és a világban. Az oktatásban, ezen belül a történelemtanításban elért „eredményeit” pedig jól illusztrálja a fenti szomorú, de merőben nem egyedi, végtelen tájékoztat-lanságra valló idézet.

A „FÉLDEMOKRÁCIA” IDŐSZAKA (1945–1947)

Természetesen a háború utáni – a békeszerződés megkötéséig „törvényes” – szovjet megszállás alatti rövid koalíciós időszakról lesz szó, amely mai történelmi szintézisekben hol egy rövid demokratikus kísérlet,⁴⁰ hol a demokrácia illúziója,⁴¹ hol az egypártrendszer (pártállam) kialakulása, hazánk szovjetizálása,⁴² hol pedig ennek szinonimájaként a „presztalinizálás”⁴³ rövid, de tragikus korszakaként jelenik meg.⁴⁴

Pedig a háború után egy demokratikus szellemű nevelés programját hirdették meg a koalíciós pártok. Ennek jegyében már 1945 nyarán alapvető iskolaszervezeti változásokat hajtottak végre. Létrehozták és kötelezővé tették a nyolcosztályos általános

³⁸ Sulyok Katalin írásából, *Nők Lapja*, 1988/36. sz.

³⁹ Heym, S. (1977): *Dávid király krónikája*. Európa, Budapest, 13. o. Idézi: *Gyarmati*, 2011, 21. o.

⁴⁰ *Salamon*, 2008, 101–113. o. [Küzdelem a magyar demokráciáért fejezet]

⁴¹ *Cartledge*, 2016, 450. o.

⁴² Pl. *Romsics*, 2005, 271. és 278. o.

⁴³ *Gyarmati*, 2011, 28. o.

⁴⁴ Jellemző viszont, hogy a szocialista időszak könyvei és a tankönyvei az egyre jobban kiteljesedő „népi demokrácia” időszakaként tárgyalták a korszakot, szűkebb és tágabb értelemben egyaránt. Lásd pl. *Balogh* és mtsai, 1978; *Molnár* és mtsai, 1985.

iskolát,⁴⁵ melynek felső tagozatán szakrendszerezű oktatás, így történelemtanítás is folyt (a 6., 7. és 8. osztályban). Az új iskolatípus a régi népiskolák, valamint a polgári iskolák és a gimnáziumok 1–4. évfolyamának az összevonásával jött létre.⁴⁶ A több mint hat évtizede létező, az előző oktatási rendszer egyik alappilléreinek számító nyolcosztályos gimnázium⁴⁷ viszont áldozatul esett ennek az átalakításnak, és négy évfolyamos lett. Az oktatás szellemisége alapvetően változott, például tárgyunk esetében a történelmi gondolkodás formálását, a helyes értékelés, a racionális „politikai érzék” kifejlesztését tekintették az oktatáspolitikai döntéshozók a történelemtanítás fő feladatának. Határozottan elítélték a nacionalizmust, és a gyermeklélektani szempontok helyett a tárgy tudományosságát hangsúlyozták.

Az iskolai tankönyvek vesztett háború utáni kötelező felülvizsgálata⁴⁸ előírta, hogy minden iskolában alakítsák meg a tankönyvvizsgáló bizottságot. Az utasítás szerint a tankönyvekből el kellett távolítani az első világháború utáni korszakot ismertető anyagot. (Jellemzően egyszerűen kitépték a tankönyvekből a vonatkozó oldalakat.) Az utasítás szükségesnek

tartotta a marxizmusra, a Szovjetunióra, a szövetséges államokra és az országhatárookra vonatkozó tankönyvrészek gondos átvizsgálását, szükség esetén eltávolítását. Aláhúzta, hogy fontos a háborús pusztulás okainak „kellő megvilágítása”, „a tömegek érdekeivel ellentétes intézkedések feltárása”,

az irredentizmus helyett az ország újjáépítésének hangsúlyozása. Az utasítás értelmében a tankönyvvizsgáló bizottság javaslatáról a tantestület határozott, és a határozat egy példányát a tanker-

ületi főigazgatóhoz is meg kellett küldeni.

A tankönyvek központi felülvizsgálatáról szóló rendelet⁴⁹ kimondta, hogy az 1945/46. iskolai évtől a népiskolák, szakiskolák, középiskolák csak olyan tankönyveket használhatnak, amelyeket központilag felülvizsgáltak, és amelyet a VKM engedélyezett, az Országos Közoktatási Tanács (OKT) Tankönyvügyi Bizottsága (elnöke Sík Sándor, helyettese Kiss Árpád) közreműködésével és a kommunista befolyás alá kerülő Magyar Pedagógusok Szabad Szakszervezete segítségével. A kiadó vállalatoknak kérelmezni kellett a tankönyvek újabb kiadásának engedélyezését, míg az egyházi iskolák tankönyveinek jóváhagyását az egyházi tanügyi hatóságokra

a tankönyvekből el kellett távolítani az első világháború utáni korszakot ismertető anyagot

⁴⁵ Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 6650/1945. M. E. számú rendelete általános iskola szervezése tárgyában. 1. § (1). *Magyar Közlöny*, I. évf. 105. sz. 629–630. Letöltés: http://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_RT_1945/?pg=742&layout=s (2020. 03. 31.). Lásd még itt: *Köznevelés*, I. évf. [1945], 4. sz. [augusztus 16.], 17. o.

⁴⁶ Az általános iskola megvalósítása lényegében a fél évtizede létrehozott, de a háború miatt nem megvalósult nyolcosztályos népiskola módosított bevezetését jelentette. Vö. 1940. évi XX. törvénycikk az iskolai kötelezettségről és a 8 osztályos népiskoláról. Letöltés: <http://www.1000ev.hu/index.php?a=3¶m=8134> (2020. 03. 31.)

⁴⁷ 1883. évi XXX. törvény a középiskolákról és azok tanárainak képzéséről. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/ezer-ev-torveny?docid=88300030.TV> (2020. márc. 31.)

⁴⁸ A vallás- és közoktatásügyi miniszter 1945. évi 1883. VKM számú rendelete az iskolákban használt tankönyvek felülvizsgálatáról. *Rendeletek Tára*, 79. évf. [1945], 536–537. o. Letöltés: http://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_RT_1945/?pg=573&layout=s (2016. 08. 19.) [Kihirdetve: *Magyar Közlöny*, I. évf., 31. sz.] A tankönyvek kötelező felülvizsgálata a fegyverszüneti szerződésből is következett.

⁴⁹ 20 793/1945. VKM sz. rendelet. *Rendeletek Tára*, 79. évf. [1945], 1787. o. Letöltés: http://library.hungaricana.hu/hu/view/OGYK_RT_1945/?pg=1900&layout=s (2016. 08. 24.) [Kihirdetve: *Magyar Közlöny*, I. évf. 84. sz.]

bízták, azonban a végső engedélyezés előtt a VKM-nek is be kellett mutatni azokat.

Ekkor még – igaz, a háború előttinél beszűkültebben, de – működött a sokszínű tankönyvpiac. Különösen a vezető felekezetek szorgoskodnak történelemtankönyvek kiadásában is. A Szent

István Társulat például általános iskolai és gimnáziumi tankönyveket,⁵⁰ a debreceni Városi Nyomda pedig csaknem egy teljes általános iskolai tankönyvsorozatot jelentetett meg.⁵¹ Ezek a könyvek azonban még szűk felekezeti körben sem sokáig maradhattak forgalomban, hiszen az iskolák szinte teljes körű államosítása hamarosan megtörtént.

A Magyarország korábbi tragédiáját jelentő, az első világháborút végleg lezáró békediktátum jelentősen csökkenő súllyal szerepelt 1945 utáni tankönyveinkben. Egyedül a katolikus tankönyvben kapott külön alcímet, ott is csak egy kurta bekezdés erejéig. Némi adatolás még mindhárom tankönyvben megfigyelhető, de érdekes, hogy a Kosáry–Mérei- tankönyv az ország régi területe „csupán” több mint felének elvesztéséről írt (*Kosáry és*

Mérei, 1945, 166. o.; a vonatkozó részt Mérei Gyula írta), ami kozmetikázása a valós tényeknek. Jellemzője a könyvnek, hogy nem értékelt – a fenti tankönyvrendeletek miatt nem is igazán tehetette –, minden időszakról, eseményről a leglényegesebb adatokat közölte, így Trianonról is.⁵²

az első világháborút végleg lezáró békediktátum jelentősen csökkenő súllyal szerepelt 1945 utáni tankönyveinkben

A másik két tankönyv is közölt számszerűsített adatokat (*Benda*, 1945. 134.o.; *Iván*, 1947. 108. o.), melyekből kiderülhetett a tanulóknak számára, hogy a „több mint fél” valójában több volt mint kétharmad. Szintén csak Benda és Iván részletezte azt, hogy egyes elcsatolt területeink

mely országokhoz kerültek, sőt némileg megkísérelték a békekötés hátterét is megvilágítani, szinte szó szerint azonos mondatokban: „*Ebben a békében az angol, amerikai és francia államférfiak a románoknak, cseheknek és szerbeknek adott korábbi kötelező ígéreteikhez voltak kénytelenek ragaszkodni*” (*Benda*, 1945. 131. o.). Ez a nézet a rendszerváltozásig meghatározó maradt. Nyilván itt a győztesek nem is kerülhettek más kontextusba. Az objektivitás határain belül maradvá sorolta fel a békekötés gazdasági következményeit és tárgyalta a magyar veszteségeket. Iván szerint „*Wilson ígéretei a nemzetek önrendelkezéséről nem valósulhattak meg, mert a győztes hatalmak kezét megkötötték a kis szövetségeiknek, a szerbeknek, cseheknek és románoknak adott ígéretek.*” Némileg még korábban megszokott érzelmi húrokat is pengetett: „*A legszomorúbb tény az volt, hogy a tízmilliónyi Magyarország harmadrésze, több mint három millió magyar, minden népszavazás nélkül az utódállamokban kisebbségi sorsra kényszerült*” (*Iván*, 1947, 108. o.).

E rövid időszak más tankönyveiben, melyeket már kommunista szerzők is

⁵⁰ *Magyar történelmi olvasókönyv. Katolikus általános iskola 5. osztály.* Szerk. Szent István Társulat Tankönyvszerkesztő Bizottsága. (Katolikus iskolák tankönyvei.) Budapest, 1947. 240 l.; Balogh Albin – Iván János: *Magyarország története a Szatmári békétől napjainkig.* Kath. gimn. és leánygimn. 8., a líceumok és leánylíceumok 4. oszt. számára. Szent István Társulat, Budapest, 1947. 117 l.

⁵¹ Nádor Jenő (1946): *A középkor és az újkor története 896 – 1789-ig. Gimn. és leánygimn. 5. oszt.* Városi Ny. Debrecen.; Varga Zoltán (1946): *Magyarország története a Szatmári békéig. Gimn. és leánygimn. 7. oszt.* Városi Ny. Debrecen.; Varga Zoltán (1946): *Magyarország története. 2. A Szatmári békétől. Gimn. és leánygimn. 8. oszt.* Városi Ny. Debrecen.

⁵² Kovács, 2006, 634. o.

jegyeztek, új toposzok is megjelentek már: a tanácsköztársaság rehabilitálása⁵³ és a Horthy-rendszer felelőssége, sőt árulása a békével kapcsolatban: „*A feltételek rendkívül súlyosak voltak. Még súlyosabbak, mint azok, melyeket a tanácsköztársaság annak idején visszautasított. Ennek ellenére Horthyék a békefeltételeket elfogadták [...]*” (Elekes és Tóth, 1947, 198. o.). Ezt követően a szerzők apró betűs bekezdésekben – eléggé történelmietlenül, feltételes módon – fejtik ki, hogy lett volna lehetőség igazságosabb békére, ha 1920 nyarán a lengyel-szovjet háborúban nem a lengyel „ellenforradalmi csapatok” mellé áll az – egyébként ellenforradalmi – előző rendszer. De nem ezt tették, hanem: „*Felajánlották szolgálataikat az ellen az ország ellen, melynek győzelme halálos csapást jelentett volna az imperialista békékre – köztük a trianoni békére is.*” Ki is mondta a tankönyv az ítéletet: „*Horthyéknak azonban nem fájt az ország sorsa, ők csak egyet akartak: visszaszerezni és biztosítani kiváltságaikat – még hazaárulás útján is*” (Elekes és Tóth, 1947, 199. o.). Tehát elítélte ugyan a békét, de annak „imperialista” jellege miatt, ami – már a fenti, a Horthy-rendszer (rövidesen „Horthy-fasizmus”) felelőségéről szóló eszmefuttatásról nem is beszélve – jellemzően a marxista történetírás toposza.⁵⁴

a tanácsköztársaság rehabilitálása és a Horthy-rendszer felelőssége, sőt árulása a békével kapcsolatban

Mindehhez ekkor már Mód Aladár, a *400 év küzdelem az önálló Magyarorszáért* című összefoglalását vették alapul, melyet csak a kor viszonyai emeltek tudományos munkává. „*Elbeszélésének alapeszméje a Habsburgokkal és szövetségeseikkel szembeni rendi-függetlenségi küzdelmek középpontba állítása,*⁵⁵ *illetve – a marxista alap-felépítő elmélet jegyében – ezek összekapcsolása volt a gazdasági érdekekkel.*⁵⁶ Bár a könyv első kiadása 1943-ban (!) jelent meg, hatása, a magyar történelem első átfogó marxista értelmezéseként, 1945 után lett jelentős. Trianonról rosszat és jót is írt: „*Az imperialista trianoni béke szétépte a történelmi Magyarországot; hazánk területének 68%-át és népességének 59%-át elvesztette. A nagy történelmi vihar, mely annyi vérbe és áldozatba került, egyetlen pozitívumot hozott: az ország visszanyerte függetlenségét.*⁵⁷ Ez illeszkedett a progresszió és a függetlenség születőben lévő koordinátarendszerébe. Majd ennél lényegesen hosszabban kifejtette, hogy a Horthy-rendszer mennyire nem élt ezzel a lehetőséggel, vagyis nem használta ki az új helyzet pozitívumát.

Jellegzetesen átmeneti időszak ez, amit jelez, hogy vannak ugyan tankönyvszerzők és tankönyvek, akik és amelyek az előző korszak szereplői is voltak,⁵⁸ de a szemlélettel együtt jellemzően megújult a tankönyvíró gárda is. Egy-

⁵³ Vö. Sándor, 2008

⁵⁴ A Kommunista Internacionálé is imperialista békediktátumként ítélte el az első világháborút lezáró békeszerződéseket. Vö. Somlai, 2002, 51. o.

⁵⁵ Összemosva a Habsburg-ellenességet az aktuális politikai célú németellenességgel. Vö. Glatz, 1990a, 250. o.

⁵⁶ Romsics, 2011, 353. o.

⁵⁷ Mód, 1948, 197. o.

⁵⁸ Pl. Varga Zoltán (1939): *A magyar nemzet elbeszélő története. A középiskolák III. oszt. számára.* Országos Református Tanáregyesület és az Országos Evangélikus Tanáregyesület, Debreceni Könyvnyomda. Varga Zoltán (1942): *A magyar nemzet története. II. rész. A szatmári békétől. Gimnáziumok és a leánygimnázium VIII. oszt. számára.* Országos Református Tanáregyesület és az Országos Evangélikus Tanáregyesület, Debreceni Könyvnyomda.; Varga Zoltán (1946): *A magyar nemzet története. II. rész. A szatmári békétől. Gimnáziumok és a leánygimnázium VIII. oszt. számára.* Országos Református Tanáregyesület és az Országos Evangélikus Tanáregyesület, Debreceni Könyvnyomda.

értelműen a megszállók által is támogatott kommunista eszmeiség jutott vezető szerephez. Míg a Horthy-korszakban Trianon a „velünk élő történelem” volt, addig 1945-öt követően kezdett a múltunk egy nem is meghatározó mozzanatává válni. Különösen, amikor az a Szovjetunió véglegesítette, amelyik a tankönyvekben a békeszerződés ellenzőjeként jelent meg. A szovjetek által vezérelt internacionalizmus eszméje is lehetetlenné tette, hogy ellentéteket szítson a kialakuló szocialista táboron belül.

Egy nemzet lelkiállapotát is tükrözte Iván tankönyvének néhány záró sora, amelyre Kovács Emöke⁵⁹ hívta fel a figyelmet: „Az új demokratikus Magyarország újjáépítésének még csak a kezdetén vagyunk, s csak az alapkövet raktuk le. Dolgozzunk és tanuljunk, hogy Isten segítségével annyi keserves szenvedés és hősi áldozat után felépítsük a befelé szabad, kifelé független demokratikus és szociális Magyarországot, melynek békés otthonában a hon minden polgára emberibb és magyarább életet élhet” (Iván, 1947, 117. o.).

Trianon 1945-öt követően kezdett a múltunk egy nem is meghatározó mozzanatává válni

A RÁKOSI-KORSZAK (1948–1956)

Mint tudjuk, az Iván János tankönyvében megjövendölt „befelé szabad, kifelé független [...] Magyarország”, valamint az „emberibb és magyarább élet” reménye és lehetősége

1948-tól hosszú időre lekerült a napirendről, bár a kommunista politikusok ezt haragosták. A demokratikus úttól való végleges eltávolodás és a „szocialista fordulat” 1948 és 1950 között zajlott le Magyarországon. Ezt akkoriban – mint jeleztük – „népi demokráciának” nevezték, ma pedig a „pártállam” kiépüléséről beszélünk. Valójában itt a „sztálinizmussal súlyosbított” marxizmus-leninizmus ideológiájának megfelelő „proletárdiktatúra” kiépüléséről volt szó a „szocialista tábor” országában, vakon és kötelezően követve a szovjet példát.

Magyarország szovjetizálása felgyorsult. Megtörtént az iskolák államosítása,⁶⁰ kommunista káderek kerültek az oktatásügy és a történettudomány különböző intézményeinek kulcspozícióiba, állami monopóliummá vált a tantervek és a tankönyvek kiadása,⁶¹ ami a tankönyvírás és -kiadás

területén egyaránt érezte hatását. Megszűnt a korábbi viszonylag szabad tankönyvválasztás, megkezdődött az egytankönyvűség⁶² több évtizedes időszak. Új, marxista szellemű

tankönyveket írtak a Történettudományi Intézet – korábban már részben kipróbált – fiatal kutatóival.⁶³ E tankönyvek gyakran kollektív munkával és igen gyorsan készültek el, jellemzően túlszűfoltak voltak. Az ügy egyébként annyira fontos volt a korabeli politika számára, hogy az egyik első ilyen – egyébként általános iskolai – tan-

⁵⁹ Kovács, 2006, 635. o.

⁶⁰ 1948. évi XXXIII. törvénycikk a nem állami iskolák fenntartásának az állam által való átvétele, az azokkal összefüggő vagyontárgyak állami tulajdonba vétele és személyzetének állami szolgálatba való átvétele tárgyában. Letöltés: <https://net.jogtar.hu/ezzer-ev-torveny?docid=94800033.TV> (2020. 03. 31.)

⁶¹ Államosították a tankönyvek kiadását, s e célból létrehozták a(z) – előbb Tankönyvkiadó Nemzeti, majd – Tankönyvkiadó Vállalatot.

⁶² Ez azt jelentette, hogy iskolatípusonként és évfolyamonként csak egy tankönyvet jelentettek meg, egészen a nyolcvanas évekig, jellemzően az államosított Tankönyvkiadó Vállalat révén.

⁶³ Bellér Béla, Hanák Péter, Karácsonyi Béla, Kulcsár Zsuzsanna, Lukács Lajos, Spira György, Székely György.

könyv szerzőit Kossuth-díjjal jutalmazták (igaz, csak a második, ezüst fokozattal).⁶⁴

Az említett munka *A béke kérdése* alcím alatt egy rövid ötsoros bekezdéssel intézte el Trianont, magát a békekötés helyszínét is elhallgatva. Azt hangsúlyozta, hogy az 1920 januárjában átnyújtott békefeltételek súlyosabbak voltak, mint amelyet a tanácsköztársaság idején visszautasítottak. Ennek ellenére Horthyék elfogadták azokat (*Heckenast, Karácsonyi, Feuer és Zsigmond*, 1948, 182. o.). Ezután három – igaz, apró betűs – bekezdésben azt taglalták, hogy az ekkoriban zajló lengyel-orosz háborúban miért nem a szovjet állam mellett álltunk ki, „... melynek győzelme halálos csapást jelentett volna az imperialista békékre – köztük a trianoni békére is” (Uo., 199. o.). A béke leírására nem juthatott hely, mert az újdonsült baráti országokra vetett volna rossz fényt.

Az „ötvenes évek”-ben, a magyarországi sztálinizmus időszakában már az új „kánon” szerint készültek a tankönyvek. Ne feledjük, hogy a korszak tankönyvei gyakran a szovjet társaik átvételei, fordításai voltak, azokra épültek, sokszor szó szerinti – persze egyetemes történeti – részeket is átvéve belőlük. Magyar történelemből egyre sematikusabb hazai marxista, de inkább sztálinista szintézisek is születtek. Ilyen volt *A magyar nép története*,⁶⁵ ezt a címet vették át az ötvenes évek első felének tankönyvei is. Az új interpretációs modell egyrészt

a függetlenségi háborúk tradíciójának polgári, nemzetközpontú hagyományait kiegészítette az osztályharcok legújabb kori küzdelmeivel; másrészt a „nemzeti kommunizmus”⁶⁶ a nemzetközi munkásmozgalom történetének túldimenzionálásával az egyetemes történelem rovására tették internacionalistává.⁶⁷

Az említett munka lényegében egyetlen bekezdést szánt Trianonra. A fő cím, amely megadja az alaphangot az ellenforradalmi rendszer értékeléséhez: „*A Horthy-fasizmus: a nemzetközi reakció terveinek kiszolgálója*”. Az „alaptétel”: „*A Tanácsköztársaság kivívta az ország függetlenségét. A Tanácsköztársaság leverése után uralomra jutott ellenforradalom eljátszotta azt.*” A rövid „tényközlés”: „*A magyar uralkodó osztályok 1920-ban Tria-*

a „nemzeti kommunizmust” a nemzetközi munkásmozgalom történetének túldimenzionálásával az egyetemes történelem rovására tették internacionalistává

nonban aláírták az imperialista békeszerződést.” Az „értékelés”: „*A nyugati imperialisták megalázó, az ország nemzeti függetlenségét korlátozó feltételeket szabtak, amelyek lehetővé tették számukra az ország nemzetgazdaságának ellenőrzését, s*

amelyek a nyugati imperializmus függvényévé tették az országot.” A Szovjetunió kivülállása fontos motívum: „*Egyedül a szovjet kormány nem ismerte el a párizskörnyéki imperialista békeszerződéseket, köztük a trianoni békeszerződést, ellenkezőleg: megbélyegezte imperialista, rabló jellegüket.*”⁶⁸ Persze arról nem esett szó, hogy ugyanez a Szovjetunió – az „imperialista nyugat” támogatásával – 1947-ben az újabb párizsi békében ránk kényszerítette

⁶⁴ Heckenast Gusztáv – Karácsonyi Béla – Feuer Klára – Zsigmond László (1948): *Történelem (Általános iskola)* 8. oszt. Ill. Györy Miklós és Janovits István. VKM, Budapest.

⁶⁵ Heckenast Gusztáv – Incze Miklós – Karácsonyi Béla – Lukács Lajos – Spira György (1953): *A magyar nép története. Rövid áttekintés.* Művelt Nép Könyvkiadó, Budapest.

⁶⁶ Romsics, 2011, 377. o.

⁶⁷ Somlai, 2002, 53. o.

⁶⁸ Mf: *A magyar nép története* (1953), 556. o.

a trianoni feltételeket. Megjelent itt minden korabeli kellék: a Horthy-rendszer fasisztává minősítése, azért is, hogy a „trianoni hazaárulást” alátámaszák; a függetlenség, amelyért a tanácsköztársaság tett a legtöbbet; az osztályellentétek, amelyek felülírnak mindent; a nyugati imperializmus elítélése és a Szovjetunió dicsőítése.⁶⁹

A trianoni béke bemutatása, de elemzése mindenképpen a kor történelemtan-könyveinek a margójára került, szemben az előző negyedszázad túldimenzionálásával. Az ötvenes években használt Lukács-féle tankönyvben⁷⁰ a téma még alcímet sem kapott, bár a „forgatókönyv” hasonló volt (figyeljük a jelzőket!): „*Horthy kormányzóvá választása az antant imperialista hatalmak támogatásával, hozzájárulásával történt. A magyar uralkodó osztályok azzal hálálták meg az antant-imperialistáknak, hogy vis-*

szállították hatalmukat Magyarországon, hogy hozzájárultak a nemzetet gúzsba kötő, megalázó párizsi békediktátum elfogadásához. A Párizs melletti Trianon kastélyban 1920 júniusában

aláírt békediktátum Magyarországot most már "hivatalosan" az imperialista hatalmak vazallusává, függő államává tette. Az imperialisták a gyors [?!] békekötéssel lehetőséget kívántak adni a magyar ellenforradalmi rendszernek ahhoz, hogy minden erejével a belső forradalmi mozgalmak ellen forduljon” (Lukács, 1953, 205. o.). Ezután következett az „értékelés” némi – erősen bújtatott – „tényközléssel”: „Az ellenforradalmi rendszer mindent elkövetett, hogy a trianoni béke valóságos háttérét, az uralkodó osztályok bűnösségét elleplezze. A Tanácsköztársaságra, a magyar kommunistákra akarták mindenáron hárítani a felelőssé-

get azért, mert az antant imperialisták a történelmi Magyarország nagyobb részét Horthyék hozzájárulásával felosztották a kisantant államai között. A Horthy-fasizmus [az olasz fasizmus hatalomra jutása előtt két évvel!] demagógiájával szemben a valóság az volt, hogy míg a magyar kommunisták, a magyar munkásosztály a trianoni békefeltételeknél kedvezőbb Smuts-ajánlatot visszautasították, és fegyverrel kezükben védték a hazát, addig a magyar ellenforradalmárok hazaárulásukkal közreműködtek Trianon előkészítésében” (Uo., 205–206. o.). Tehát nem is Trianon, hanem az azt aláíró Horthy-rendszer elítélése volt a lényeg. Ráadásul „A Szovjetunió következetes békepolitikáját, a Párizs környéki imperialista békediktátumok ellen folytatott harcát a Horthy-fasizmus a magyar nép előtt elhallgatta. [...] A magyar uralkodó osztályoknak a trianoni békéért való felelősségét mesterséges

honfibu észletésével, revizionista propagandával igyekeztek elfedni” (Uo., 206. o.). Legalább is érdekes az ország Trianon utáni hangulatát a „mesterséges honfibu” jelzős szerkezettel leírni.

A Szovjetunió „békepolitikájának” az alátámasztását szolgálta Lenin békedekrétumának beemelése a tankönyvi kánonba, ami végighúzódt a szocialista korszak egészén. Először Hanák Péter 1950-ben megjelent tankönyve hangsúlyozta a nagy októberi szocialista forradalom részletesen bemutatott diadalra jutása kapcsán, hogy „... azt javasolja [ti. a békedekrétum] az összes harcoló népeknek és kormányaiknak, hogy haladéktalanul kezdjenek tárgyalásokat egy igazságos, demokratikus béke megkötése iránt” (Hanák, 1950, 142. o. Kiemelés az eredeti szövegben). Felszólítja „Anglia, Franciaország

a Horthy-rendszer fasisztává minősítése, azért is, hogy a „trianoni hazaárulást” alátámaszák

⁶⁹ Erről bővebben: Závodszy, 1993.

⁷⁰ Lukács Lajos (1952): *A magyar nép története III. rész. (1849-től napjainkig)* Tankönyvkiadó Budapest.

és Németország munkásait, hogy segítsenek »a béke ügyének sikeres keresztülvitelében, s ezzel együtt a dolgozó és kizsákmányolt tömegek felszabadításában mindennemű rabság és kizsákmányolás alól«” (Hanák, 1950, 143. o. Kiemelés az eredeti szövegben).

Az is feltűnő, ami nincs benne a korabeli tankönyvekben. Ez a nemzetiségi kérdés Trianon kapcsán, hiszen az előző Horthy-korszakban oly gyakran elítélt „utódállamok” barátiakká avaszták, a problémát a szocializmus, a lenini nemzetiségi politika úgy is megoldja (vagy inkább szőnyeg alá söpri), ahogy ez a Szovjetunióban már meg is történt. Hogy a valóság egészen más volt, az a rendszer urait, pontosabban elvtársait – mint oly sok más kérdésben – egyáltalán nem zavarta.

A kor történelem-tankönyvei tehát az új, marxista történetíráshoz igazodva, a nemzetköz-pontú hagyományokat folytatva, a függetlenségi háborúk mellé beemelték az osztályharcok történetét. Trianont „imperialista békeként”, de mindig a Horthy-rendszer konszolidációjának a részeként tárgyalták, ezzel leginkább az aláíró ellenforradalmi rendszert ítélve el.⁷¹

A KÁDÁR-KORSZAK HULLÁMVASÚTJÁN (1956–1989)

A forradalom leverését követően a szovjet szuronyok hátán hatalomra került Kádár-

rendszernek szembe kellett néznie – többek között – a történelemtanítás eredménytelenségi sokkjával is, amit 1956 fényesen bizonyított. (A „pesti srácok” zöme az iskolapadokból ragadott fegyvert.) Az uralkodó ideológia a – sztálinista, vulgármarxista és „nacionalista” jellegétől fokozatosan megtisztított – marxizmus-leninizmus maradt. A szocialista táborhoz való tartozás és a Szovjetunió vezető szerepe továbbra is megkérdőjelezhetetlen volt. Az iskolai oktatásban a történelem világnézeti tárgynak számított, amelynek tanítása továbbra is iskolatípusonként és osztályonként csak egyetlen központilag megíratott, főleg a legújabb kor története esetében szigorú pártellenőrzés mellett megjelenő tankönyvből történt.

a „pesti srácok” zöme
az iskolapadokból ragadott
fegyvert

Az általános iskolai tankönyveket Trianon szempontjából elemző Balogh Róbert megfogalmazása szerint: „*A forradalom után a Nagy Imre kormányt felváltó*

Kádár-rezsimnek bele kellett foglalnia saját legitimitását a múlt narratívájába. Ráadásul mivel a hivatalos ítélet az 1956-os forradalmat nacionalista és Horthysta ellenforradalomnak bélyegezte, egyre fontosabb volt, hogy nyilvánosan és meggyőzően megbélyegződjön mind a nacionalizmus, mind a két háború közötti politikai rendszer”.⁷² Nem véletlen, hogy – főleg a „rázós” legújabb korhoz – gyorsan új tankönyvek láttak napvilágot az általános és középiskolában.⁷³ Az általános iskolai bizonyult időt állóbbnak, csaknem egy évtizedig használták,⁷⁴ míg egy

⁷¹ Vö. Somlai, 2002, 53–54. o.

⁷² Balogh, 2011, 285. o.

⁷³ A Művelődésügyi Minisztérium általános iskolai főosztálya már 1957 szeptemberétől – pedagógiai és politikai indokokból egyaránt – javasolta a 6–7–8. osztályos tankönyvek lecserelését. Utóbbi okok között a frázisosság csökkentését és a hazafiságra nevelés erősítését javasolta Kálmán György főosztályvezető. Vö. Albert B, 2004, 17. o.

⁷⁴ Kiss Béla – Petrik János – Vörös István (1957): *Történelem az általános iskolák VIII. osztálya számára*. (7. kiadás)

ideiglenes tankönyv⁷⁵ után a gimnáziumok is „tartós” könyvre lettek.⁷⁶ Az általános iskolás tankönyv a trianoni békéről a korábbiakhoz hasonlóan írt: „Az ellenforradalmi rendszer törvényesítésének ... feltétele az imperialista nagyhatalmakkal való békekötés volt. A magyar uralkodó osztályok tudták, hogy hatalmukért nagy árat kell fizetniük, mégis elfogadták a feltételeket. Pedig ezek a feltételek sokkal súlyosabbak voltak, mint amilyeneket annak idején a Tanácsköztársaság visszautasított.” Némileg új elem, hogy „A békekötés súlyos feltételeinek megváltoztatására a szomszéd népek elleni háborús uszítással törekedtek. Ez lett a rendszer politikájának alapja (irredentizmus)” (Kiss, Petrik és Vörös, 1957, 181. o.). A „szomszéd népek” jelzős szerkezet az „utódállamok” alárendelő szóösszetételt küszöbölte ki, hiszen azok azóta „baráti országok” lettek. A fenti megfogalmazás azonban alkalmas volt arra, hogy még sötétebb színben tűntesse fel a Horthy-rendszert.

Az ideiglenes gimnáziumi könyvből vett részlet elindította a korra jellemző nacionalizmus ellenességét: „Az imperialista békeszerződés az uralkodó osztályoknak alkalmat adott arra, hogy féktelen nacionalista demagóg hadjáratot indítsanak el. El akarták hitetni a közvéleménnyel, hogy a súlyos békeszerződés a Tanácsköztársaság miatt sújtja az országot. Elhallgatták ugyanakkor, hogy éppen azoktól kapták és fogadták el a békefeltételeket, akiknek fegyveres beavatkozását és segítségét kérték saját népük ellen” (Incze, 1958, 6. o.). A nemzetiségi kérdést is sajátos nézőpontból érintette,

a „szomszéd népek” jelzős szerkezet az „utódállamok” alárendelő szóösszetételt küszöbölte ki, hiszen azok azóta „baráti országok” lettek

amely már az újabb világegés árnyát is előre vetítette: „A magyar nemzet és a magyar nép tragédiája az volt, hogy a történelmi Magyarország összeomlása nem a magyar nép és a nemzetiségek közös szabadságharcának volt az eredménye, hanem az antant imperialisták segítségével állították helyre a történelmi uralkodó osztályok ellenforradalmi uralmukat, és ez új viszályok és háborúk csíráját rejtette magában” (Incze, 1958, 5–6. o.). Persze, a korábbiakhoz hasonlóan hozzátette (két évvel 1956 után, amikor Kádár szájából elhangzott, hogy a szovjet hadsereg másodszor szabadította fel hazánkat): „A trianoni békét egyedül Szovjet-Oroszország nem írta alá” (Incze, 1958, 6. o.). Igaz – bár ezt mi tesszük hozzá –, erre nem is kérték, hiszen nem hívták meg a béketárgyalásokra.

Trianon először az 1960-ban megjelent, nyolc kiadást megért gimnáziumi tankönyvben került a nemzetiségi kérdés kapcsán egészen új „megvilágításba”, ami már túlmegy az előző tankönyvben megfogalmazottakon: „A békeszerződések következményeként a többségükben nemzetiségek által lakott területek elszakadtak az országtól, a soknemzetiségű Magyarország felbomlott. Ezzel a magyar uralkodó osztályok elnyomásától sokat szenvedett nemzetiségek régi törekvése megvalósult: csatlakozhattak önálló nemzeti államaikhoz. A soknemzetiségű Magyarország felbomlása azonban nem a Duna-völgy népeinek demokratikus együttműködéséhez vezetett, hanem újabb viszályok és ellentétek csíráját rejtette magában” (Almási, Borsányi, Pamlényi, Ránki és Szamuely, 1960, 199. o. Kiemelés tőlem – K. A.). Itt már

⁷⁵ Incze Miklós (1958): *A magyar nép története, IV. rész (1919 – 1948)*. Ideiglenes tankönyv jegyzet, 58 l.

⁷⁶ Almási János – Borsányi Károly – Pamlényi Ervin – Ránki György – Szamuely Tibor (1960): *Történelem az általános gimnáziumok IV. osztálya számára* (280 l. – az 1965-ös átdolgozás után 359 l.) (8. kiadás)

nincs szó a békeszerződés részleteiről, csak a magyar uralkodó osztályok nemzeti-ségeket elnyomó politikájáról, amelynek következményeként jogos, de nem problémamentes volt azok csatlakozása a nemzeti államaikhoz. A kádárizmus internacionalizmusa, a nemzetiségi kérdéseket politikai okokból elhallgató magatartása miatt ez szükségszerű volt. A békeszerződés magyarságra súlyos következményei rejtve maradtak. Egy azért megemlítésre került, hogy ismét ütni lehessen a korabeli magyar eliten, ki lehessen emelni annak nacionalista, sőt sovinizta jellegét: „A magyar uralkodó osztályok, melyek a békeszerződést ... aláírták, az imperialista békeszerződést féktelen nacionalista és sovinizta uszításra használták fel.” Ezzel tankönyveinkben megkezdődött a nacionalizmus elleni harc, ami szakítást jelentett a korábbi „nemzeti kommunista”, sőt helyenként „kurocos” állásponttal. Ez a hatalom számára ’56 tanulsága volt: véget kellett vetni a „függetlenségi” narratívának.

Az immár konszolidált Kádár-korszak iskolai tankönyvei az új, 1961-es iskolareform⁷⁷ és az 1962-es reformtanterv⁷⁸ alapján készültek. Ez a tanterv cezúra volt közoktatásunkban, a rákosista-kádárista kemény diktatúrát oktatáspolitikai szempontból átvezette annak puhább, vagy inkább egyre puhuló, konszolidálódó kádári szakaszába. Ennek a tantervnek a történelmi vonatkozásairól Glatz Ferenc negyedszázaddal későbbi ér-

a kádárizmus
internationalizmusa,
a nemzetiségi kérdéseket
politikai okokból elhallgató
magatartása

tékelő megállapítását idézzük: „... az 1962. évi tanterv célkitűzésében és konstrukciójában még megtalálhatók a korábbi évtizedek ún. történetes és dialmatos célkitűzései, a történelem-tananyag az általános, a marxizmus-leninizmus világnézeti tárgyaira koncentrált alapelvek deduktív levezetése. De már hiányoznak az ötvenes évek tananyagalemei, nemcsak a Rákosi- és Farkas-idézetek, de már újragondolás mutatkozik a Habsburg-kérdésben, a gazdasági, társadalmi kérdésekben. Sőt már megfogalmazta az anyagi kultúra fontosságát, a természetformáló ember szerepét, azt az igényt, hogy a tényeknek és az elméleti következtetéseknek összhangba kell kerülniük.”⁷⁹

Ami a tankönyvíráshoz alapul szolgáló történetírást illeti, ennek a korszaknak is van egy meghatározó szintézise, a Molnár Erik főszerkesztésével 1964-ben megjelent

többszerzős és két kötetes, meglehetősen „monumentális” (csaknem 1300 oldalas, ráadásul nagy, A/5-ös lapokkal) *Magyarország története*. Molnár „... törekedett arra, hogy az egyes történeti folya-

matok, irányzatok és személyiségek értékelése „osztályharcos szellemű és ugyanakkor objektív” legyen. Vagyis a nemzeti kommunista szellemű interpretációk egyoldalúságai helyett a Habsburg-ellenes rendi és függetlenségi küzdelmeknek az ábrázolása is »árnyalt, sokoldalú és valóságghű legyen«.⁸⁰ Nos, ez a terjedelmes munka alig fél oldalt szentelt Trianon kérdésének. Az egész

⁷⁷ 1961. évi III. törvény a Magyar Népköztársaság oktatási rendszeréről: *Magyar Közlöny*, 17. évf. 74. sz. (okt. 17.) 566–570. o. Letöltés: https://adtplus.arcanum.hu/hu/view/MagyarKozlony_1961_001-102?pg=563&layout=s (2020. 04. 02.)

⁷⁸ 162/1962./M.K.23./M.M. utasítás: *Tanterv és utasítás az általános iskolák számára*. Szerk. Bencédy József. Tankönyvkiadó, Budapest, 1963. és 150/1963./M. K. 12./M. M. sz. utasítás. *Tanterv és utasítás a gimnáziumok számára*. Szerk. Bencédy József. Tankönyvkiadó, Budapest, 1965.

⁷⁹ Glatz, 1990b, 326. o. [*Tanterveink: 1962, 1978*]

⁸⁰ Romsics, 2011, 466. o.

békerendszert úgy értékelte, hogy az „... a megrendült kapitalista rendszer Szovjet-Oroszország elleni egységsítését célozza”, ami finoman szólva is erős túlzás. Ezután rövid, tízoros bemutatása következik a trianoni békefeltételek katonai, pénzügyi, területi és etnikai vonatkozásainak, majd egy sommás, de szemléletes értékelés: „A trianoni békeszerződés nem jelentette a nemzetiségi

kérdés demokratikus megoldását. A régi sebeket úgy orvosolta, hogy új sebeket osztott...”⁸¹ Ez legalább korrekt.

Az új általános iskolai történelemtankönyv, mely 18 kiadást ért meg, már egy sematikus térképet is közölt az Osztrák-Magyar Monarchia széthullásáról, benne a magyar területvesztésekről (Csiszér és Sári, 1966,93. o.).

Az Osztrák–Magyar Monarchia széthullása



„Az Osztrák-Magyar Monarchia széthullása”

A tankönyvhöz készült Tanári kézikönyv a következő magyarázatot fűzte hozzá: „A térképről leolvashatják a tanulók, hogy olyan területek is kerültek a létrejött szomszéd államokhoz, ahol sok magyar élt.”⁸² Hát, számunkra ez nem derült ki, sőt – szemben a Horthy-korszakkal – az 1960-as évek

elején megjelenő Történelmi atlaszban⁸³ sem volt ezt megválaszoló térkép, sőt semmilyen.⁸⁴ (Hasonló volt a helyzet a tíz évvel később megjelenő, általános iskolásoknak szóló Képes történelmi atlaszban.)⁸⁵

A békeszerződések, és azon belül a trianoni béke értékelése egyrészt a régi volt:

⁸¹ Molnár, 1964, II/375. o. A vonatkozó rész szerzője két fiatal, akkor már Kossuth-díjas történész: Berend T. Iván és Ránki György.

⁸² Petrik János (1971): *Tanári kézikönyv a történelem tanításához az általános iskolák 8. osztályában*. Tankönyvkiadó, Budapest.

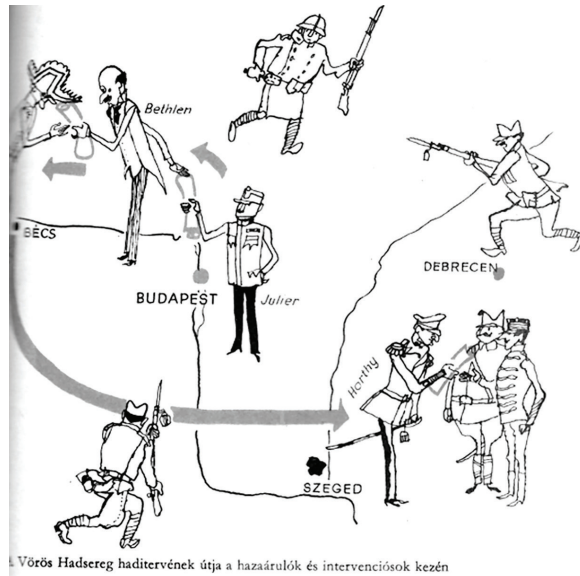
⁸³ Történelmi atlasz. Szerk. biz. elnöke: Radó Sándor. Tagjai: Csátary Mária, Györffy György, Pamlényi Ervin. Kartográfiai Vállalat, Budapest. A vonatkozó kor térképeinek tervezői: Pamlényi Ervin, Perényi József. Vö. *Hidas*, 2006. Az 1959-es első kiadást a szomszédos országok tiltakozása következtében át kellett dolgozni, sőt egyes visszaemlékezések szerint be is zúzták annak 100 ezres nagyságrendű példányait.

⁸⁴ Itt jegyezzük meg, hogy ezzel szemben a harmincas években olyan térkép jelent meg egy középiskolai atlaszban, amely a történelmi Magyarországon belül ábrázolta a trianoni hazát. Vö. Barthos Indár – Kurucz György (1935): *Történelmi atlasz. Legújabb kor*. M. Kir. Állami Térképészet, Budapest, 18. (Magyarország a trianoni béke előtt és után)

⁸⁵ Képes történelmi atlasz. Szerk. Radó Sándor és Bernáth János. Kartográfiai Vállalat, Budapest.

„*A Párizs környéki békeszerződések* törvényesítették a soknemzetiségű Magyarország széthullását. Az osztrák és magyar uralkodó osztálytól kizsákmányolt és elnyomott nemzetiségek csatlakoztak saját nemzeti államaikhoz.” Másrészt némiképpen finomodott a realitás irányába, amennyiben szóvá tette, hogy „*A békeszerződés értelmében magyar lakosság is [sic!] került a szomszéd országokhoz*” (Csiszér és Sári, 1966, 93. o. Kiemelés tőlem – K. A.). Konkretizál, de a térképhez kapcsolódva sajátosan a nemzetiségek szempontjából: „*A délszláv nemzetiségek Szerbiához kerültek. Így jött létre Jugoszlávia. A szlovákok és kárpát-ukránok a csehekkel együtt létrehozták a Csehszlovák Köztársaságot. Az erdélyi [először jelenik meg 1948 óta, de nem magyarok!] románok Romániához csatlakoztak. Ausztria*

köztársaság lett” (Uo., 93–94. o. Kiemelés az eredeti szövegben). De rögtön hozzáteszi a szokásos „lőzungokat”: „*Ezt a tényt használták ki az ellenforradalmi rendszer vezetői arra, hogy 25 éven át minden társadalmi és gazdasági nehézségért Trianont és a szomszéd népeket okolták. Szították az ellentéteket népünk és a szomszédok között. Ez nacionalista és sovíniszta uszítás volt mindkét részről*” (Uo., 94. o.). Azt is leszögezi a könyv, hogy a „... győztes antant hatalmak 1920-ban a maguk érdekeinek megfelelően állapították meg az országhatárokat, „adták-vették” a népeket és az országrészeket. Ez a béke imperialista jellegét bizonyítja. Újból szembekerültek egymással a győztes és a legyőzött tőkésállamok, ami magában hordta egy új világháború csíráját” (Uo., 94. o. Kiemelés az eredeti szövegben).



„A Vörös Hadsereg haditervének útja a hazaárulók és intervenciók kezén”

Az ellenforradalmi rendszer egy újabb „árulása” is megjelent ebben a tankönyvben, ráadásul „képesítve”, ahogy Albert B.

Gábor felhívta rá a figyelmet.⁸⁶ Ennek lényege, hogy a tanácsköztársaság „honvédő harcai” utolsó fázisában „Az új vezérkari

⁸⁶ Albert B., 2004, 39. o.

főnök (Julius [Zsüli] Ferenc) ... árulónak bizonyult, s eljuttatta a Vörös Hadsereg haditervét Bethlen Istvánhoz, Bécsbe, Bethlenék átadták az angoloknak, az angolok a szegedi ellenforradalmároknak, ezek pedig a franciáknak és a románoknak. Ennél nyíltabb árulást még nem követett el a magyar uralkodó osztály” (Csiszér és Sári, 1966. 88–89. o.).

A 14 kiadást megért gimnáziumi tankönyvben⁸⁷ külön foglalkoztak a Párizs környéki békékkel és a trianoni békeszerződéssel. Az előbbivel kapcsolatban leszögezte a szerző, hogy „A győztes antant hatalmak ... a legyőzöttekkel szemben csaknem korlátlanul érvényesítették akarataikat. [...] A győztes imperialista hatalmak által létrehozott versailles-i békerendszer nem lehetett tartós, mert egyoldalúan érvényesítette hatalmi érdekeit ... [és] ... nem valósult meg a győztes hatalmak együttműködése sem” (Balogh, 1968. 71–72. o.). A Magyarországgal kötött trianoni békeszerződés kapcsán végre megemlégték egyrészt, hogy „A békeszerződés ... zömmel magyarul területeket is elcsatolt. Közel 3 millió [?!] magyar került az utódállamokba...”, másrészt nem csak a magyart elítélve kimondta: „... melyeknek uralkodó osztályai éppen olyan nacionalista elfogultságot mutattak velük szemben, mint egykor a magyar uralkodó körök Magyarország nem magyar népeivel szemben.” Sőt, a látókört tágitva hozzátette: „A területi rendelkezéseken kívül a békeszerződés jóvátételt is rótt az országra; továbbá gazdasági, pénzügyi, katonai korlátozásokat és ellenőrzést léptetett életbe” (Uo., 185–186. o. Kiemelés az eredeti szövegben). Az érté-

változott a tankönyvben
a korábbi egyértelmű
Horthy-fasizmus kép

kelés viszont a „hagyományos”: „A győztesek kíméletlenül kihasználták lehetőségeiket annak következtében, hogy a Monarchia szétesése nem az elnyomott népek közös szabadságharcának volt az eredménye ...”

Hozzátette: „Az antant hatalmakat a trianoni béke megkötésekor két szempont vezette. Egyrészt a magyarnál erősebbnek mutatkozó

cseh, román és jugoszláv burzsoáziának kedveztek, mert szovjetellenes tervekben elsősorban rájuk kívántak támaszkodni, másrészt Magyarországon is biztosítani akarták

a kapitalista termelési viszonyok fennmaradását” (Uo., 186. o.). Tehát a szerző szerint „a versailles-i Kis-Trianon kastélyban” (Uo., 185. o.) kötött békeszerződésben mindent a szovjetellenesség határozott meg.

A Balogh-könyvvel kapcsolatban érdekes lehet megjegyeznünk, hogy változott a tankönyvben a korábbi egyértelmű Horthy-fasizmus kép, de nem szűnt meg: „A magyar ellenforradalmi rendszer sajátos fasizmus volt, melyben a fasizmus terrorista elemei a konzervatív-reakciós, esetleg „liberális” politikai módszerekkel keveredtek.” (Uo., 216. o. Kiemelés az eredeti szövegben). Ezzel ütni lehetett a konzervatív és liberális szemléleten egyaránt.

Egy Herber Attila által feltárt 1968. októberi dokumentumban⁸⁸ történész és történelemdidaktikus szakértők így fogalmaztak Trianon tankönyvi megjelenéséről: „A legújabb tankönyvek már nem kerülnek meg a trianoni békeszerződés kényes kérdéseit s vitába szállnak azokkal az egyoldalú nézetekkel, melyek a háború utáni újjárendeződést kizárólag a nemzeti önrendelkezési jog érvényesülésének tekintik. Helyesen hangsú-

⁸⁷ Balogh Endre (1968): *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára.*

⁸⁸ Az MTA Történettudományi Intézet feladatai az általános és középiskolai történelemtanítás támogatásában. Idézi: Herber, 2014.

lyozzák, hogy az imperialista béke figyelmen kívül hagyta az etnikai viszonyokat, nem oldotta meg a Dunavölgy bonyolult problémáit, újabb nemzeti sérelmeket teremtett. Ugyanakkor egyes megfogalmazások, mint: – »A Párizs környéki békek eredményeképpen egyetlen soknemzetiségű állam, az Osztrák-Magyar Monarchia helyett több kisebb soknemzetiségű állam jött létre. Ily módon nem rendeződtek megnyugtatóan a közép-és délkelet-európai nemzetiségi ügyek...« – szinte teljesen figyelmen kívül hagyják azt a tényleges előrehaladást, mely 1919 után a szomszéd népek nemzeti egység-törekvéseiben realizálódott.» Tehát elismerve a nemzetiségi kérdés megoldatlanságát – amelyről korábban szó sem eshetett –, örülünk a szomszéd népek nemzeti egység-törekvései sikerének, a magyarról meg szó se essék. Igazán ennek a szemléletváltásnak hatása a tankönyvekben tíz évvel később kezdett realizálódni, de már a magyar nemzetiség kérdését is megemlítve.

1978-ban újabb tantervi reform következett,⁸⁹ újabb tankönyvekkel. Ezek lettek a hanyatlófélben lévő Kádár-rendszer utolsó tankönyvei. Jelentőségüket azonban mutatta, hogy a 8. osztályos tankönyvet az akkori budapesti vezető szakfelügyelő írta,⁹⁰ de a gimnáziumi tankönyv szerzője is a fővárosi tanártovábbképzéseknek otthont adó budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium

vezetőtanára volt. Ezek a példák jelzik, hogy a történész tankönyvírókat egyre inkább gyakorló tanárok váltották fel, hiszen az előző tankönyvek szerzői is zömmel szakfelügyelők voltak.

A Párizs környéki békek az általános iskolai tankönyvben mindössze kiegészítő anyagban jelentek meg. Eszerint

„Az imperialista háborút követő békek aláírása során Európa térképét átrajzolták. A versailles-i békerendszer célja a győztes hatalmak érdekeinek megfelelő területi átrendezés, a megvert Németország féken tartása és a szocialista Szovjet-Oroszország elszigetelése volt.” (Biróné, 1984. 49. o.). Részletesebb az értékelés a gimnáziumi tankönyvben, bár a lényeg nem sokban változott: „A versailles-i békerendszer az imperialista háborút imperialista békével zárta le. [...] A rablóbéke ... nem a megnyugvás, hanem a reváns, a következő nagy összecsapás előkészítője lett. „Ez nem béke, hanem fegyverszünet húsz évre!” – állapította meg Foch marsall, francia tábornok” (Jóvérné Szirtes, 1982. 19. o. Kiemelés az eredeti szövegben; Az antant győzelem kiaknázása: a Párizs környéki békek részfejezet).⁹¹ A háttérret, amely ismét a nacionalizmus, kiegészítő anyagos részlet világította meg: „A békekonferencián az amerikai tájékozatlanság és az angol tartózkodás miatt akadálytalanul érvényesülhetett a győztesek oldalán a kelet-európai kis nemzetek burzsoá kormányainak – a francia

⁸⁹ Az oktatási miniszter 114/1977. (M. K. 11.) OM sz. utasítása: *Az általános iskolai nevelés és oktatás terve I-III.* Főszerk. Szabócs Ottó, Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1978. és Az oktatási miniszter 124/1978. (M. K. 14.) OM sz. utasítása: *A gimnáziumi nevelés és oktatás terve.* (Szerk: Szabócs Ottó, Tankönyvkiadó, Budapest, 1978.)

⁹⁰ A hanyatló Kádár-korra jellemző történet, hogy a hosszú évtizedek óta először kiírt 8. osztályos tankönyvi pályázatot megnyerő Fekete Pál-féle tankönyv megjelenését megtiltotta a pártközpont, és egy megbízható emberével íratott új tankönyvet. Természetesen a hivatalos indok az volt, hogy pedagógiai szempontból „taníthatatlan” a könyv, és ezt a kipróbálás során is igyekeztek bizonyítani.

⁹¹ Az persze más kérdés, hogy Foch kevesellte a Németországot sújtó békefeltételeket. Egyébként alig néhány napot tévedett. Vö. *Tarján M. Tamás*: Foch marsall halála. *Rubicon*. Letöltés: http://www.rubicon.hu/magyar/nyomtathato_verzio/1929_marcus_20_ferdinand_foch_marsall_halala (2020. 04. 02.)

hegemonista törekvésekkel egybeeső – nacionalizmusa” (Uo., 18. o.). Íme, nagyjából innen veszi tankönyves kezdetét a mai napig pozícióit tartó Trianon-legenda, a „tájékozatlan amerikaiak”-ról.⁹²

A trianoni béke természetesen törzsanyag, immár adatolva közölte a terület- és népességsökkenésünket. „Ezzel a szerződéssel a Duna-völgyi nemzeti kérdést a polgári nacionalista erők törekvéseinek megfelelően rendezték a Tanácsköztársaság kínálta szocialista megoldás helyett. A kevert nemzetiségű térségben a határok igazságos, pontos rendezése lehetetlen volt.” A szöveg – több másikkal együtt – azt a benyomást keltette, mintha a tanácsköztársaság esetleges továbbélése reális alternatívát kínált volna egy internacionalista megoldásra, ugyanakkor teret ad a nemzeti sérelmek hangoztatásának is: „A döntések nyomán a ... magyarlakta területeken mintegy 3 millió [még mindig „kozmetikázott adat!] magyar került a szomszédos államok területére, kisebbségi helyzetbe, s el kellett szenvedniük az új államok felfokozott nacionalizmusát” (Bíróné, 1984, 64–65.

o.). A fő bűnös azonban továbbra is a nacionalizmus, illetve a Horthy-rendszer, de már nem fasizmus: „Ez a békeszerződés szolgáltatta a magyar uralkodó osztályoknak a leggyakoribb, a leghatásosabb érveket a szomszédos népek elleni gyűlölet szításához. A Horthy-rendszer propagandája azt hirdette, hogy minden baj oka Trianon. Így kívánta elfedni a társadalmat sújtó gondok, nehézségek igazi okait”

(Uo., 65. o.). Érdekes, hogy a tankönyv kiegészítő anyagban, minden megjegyzés nélkül, mintegy „kis színesként” közölte a Horthy-rendszer a tanítási órák előtti fohászatát, ami akkoriban példátlan volt tankönyvben: „Csonka Magyarország nem

ország, egész Magyarország mennyország...” (Uo., 65. o.).

A gimnáziumi tankönyv ahhoz képest, hogy a Párizs környéki békéről másfél oldalnyi terjedelemben szólt, a trianoni békét egy kurta kis bekezdésben tárgyalta, kissé tágabb optikával, de erősen vitatható módon értékelve azt: „Az ellenforradalmi hatalom nemzetközi elismerésének feltétele a békeszerződés aláírása volt 1920-ban. A jogosan az utódállamokhoz került, túlnyomóan nemzetiségi területek mellett vegyes lakosságú, sőt zömmel magyar etnikumú területeket is elcsatoltak. Mintegy hárommillió magyar került a határok túloldalára. [Ez a finomító adat megrendíthetetlennek tűnik akkoriban!] A békeszerződés pontjait az antant hatalmak már jóval a háború vége előtt megszővegezték, s azokon a két forradalom hatására sem változtattak. Horthyék aláírták a békét, mert uralmuk fenntartásának ez volt a legfontosabb nemzetközi feltétele, de célul tűzték ki a békeszerződés majdani teljes megváltoztatását, az elcsatolt területek visszaszerzését. Ennek érdekében szélsőséges nacionalista uszítást folytattak. A szomszéd államok kormányai sem tartották tiszteletben a magyar kisebbség nemzetiségi jogait. Mindez megkönnyítette, hogy a „mindent vissza” területi revíziós politika széles tömegekre hatást gyakoroljon” (Jóvérné Szirtes, 1982, 85. o. Kiemelés az eredeti szö-

vegben). Azon túl, hogy nem felelt a valóságnak, hogy már „jóval a háború vége előtt megfogalmazták” a békeszerződést, legfeljebb odaigértek

területeket a velük szövetséges államoknak, továbbra is az új rendszer felelősségét hangoztatta, és teljesen felmentő 1918/1919 történéseivel szemben (pl. a tanácsköztársaság „honvédő” harcokat vívott; nem elbukott, hanem leverték), ami finoman szólva már

teret ad a nemzeti sérelmek hangoztatásának is

⁹² Vö. Ablonczy, 2010.

ekkor is egyoldalú álláspont.⁹³ Ugyanis a tanács hatalom kiemelkedő szerepe a korszak narratíváiban vitathatatlan, és a Károlyi-időszak is a pozitívumaival tűnik ki, főleg mert a sokáig élő narratíva szerint „átadta” a hatalmat a Tanácsköztársaságnak, bár ez már akkor is tételesen cáfolható volt.

Az 1980-as évek tankönyveinek az újdonsága volt, hogy munkáltató jellegűeknek megfelelően feladatokat is tartalmaztak, sőt az általános iskolában munkafüzet is megjelent mellettük. A feladatok zömmel ideológiai jellegűek voltak, és – természetesen – a tankönyvi szövegeket igyekeztek sulykolni. Különösen jellemző ez az általános iskolai tankönyvre: „*Miért nem ismerte el Szovjet-Oroszország a Párizs környéki – köztük trianoni – békét? Idézzétek fel, mikor és kik javasoltak igazságos békét! Miért fogadták el a trianoni békét a magyar uralkodó osztályok?*” (Bíróné, 1984, 65. o.) A középső kérdés nyilvánvaló utalás a tanácsköztársaság által kínált szocialista, pontosabban internacionalista megoldásra, amely „*a nemzetek és nemzetiségek teljes egyenjogúságát*” (Uo., 48. o.) hirdette. Forrásszemelvényt is tartalmazott a tankönyv, bár a címe furcsa, hiszen magát a békét fél évvel később kötötték: „*Gróf Teleki Pál a trianoni békéről 1919 decemberében*” (Uo., 65. o.). A hozzá tartozó feladattal azt kívánta bizonygatni a kurta szöveg, hogy Telekinek fontosabb volt a „rendcsinálás” (a bolsevizmus teljes kiirtása), mint az „amputáció” mértéke (az ország megcsonkítása).⁹⁴ Tehát

a feladatok zömmel ideológiai jellegűek voltak

a tények árán is Teleki lejárata a cél.

A gimnáziumi tankönyv feladatai – szemben a rövid szöveggel – érdemibbek. Magából a békeszerződésből is idéz egy részt, melyhez kérdések kapcsolódnak: „*Milyen szempontok vezették az antant hatalmakat a békefeltételek kidolgozásakor? Hogyan tükröződik ez a szerződésben? A békeszerződés mely pontjai tekinthetők jogosnak, s melyek sértették a magyar nép önrendelkezési jogát? Miért volt imperialista jellegű a trianoni békeszerződés?*” (Jóvérné Szirtes, 1982, 85. o.) A „*Csonka Magyarország..*” fohászt ez a tankönyv is közölte egy „jól irányzott” sugalmazó feladattal: „*Miért volt alkalmas a jelszó a tömegek ámitására?*” (Uo., 86. o.) A kérdés alatt szerepelt a Magyar Hiszekegy – ez is jelentős újdonság volt ekkoriban –, de mint a „tömegek ámitásának” egy másik dokumentuma.

A rendszerváltozás előrejelzője, hogy az 1989-ben megjelent szűkített terjedelmű gimnáziumi tankönyv⁹⁵ A trianoni béke részfejezete a korábbi egy bekezdésnyiről egy oldalnyira nőtt. Ebben már – a rendszerváltozás előszeleként – részletesebb adatok olvashatók a terület- és népességvesztésegekről, és az aláírók felelőssége

is csak áttételesen jelent meg: „*A hivatalos propaganda arra törekedett, hogy az 1918 előtti uralkodó osztályok politikájáról elhárítsa*

a felelősséget, s hogy mindazokat a nehézségeket és ellentmondásokat, amelyeknek jelentős része magából az ellenforradalmi rendszerből következett, egyedül és kizárólagosan Tria-

⁹³ Például a tanácsköztársaság „honvédő harcainak” megítélésében már ekkor változott a szaktudományos álláspont, inkább annak internacionalista jellegét emelték ki, hiszen a világforradalomért hirdetett harcot, és nem a történelmi Magyarország megvédéséért.

⁹⁴ Teleki rendkívül hamis színben történő feltüntetését alig enyhíti, hogy 1941-es öngyilkosságát, és annak okait megemlíti később a könyv, sőt búcsúleveléből is idéz – ezúttal azonban minden kommentár nélkül: vö. Bíróné (1984) 106.

⁹⁵ Jóvérné Szirtes Ágota (1989): *Történelem a gimnázium IV. osztálya számára 1914–1945*. Tankönyvkiadó, Budapest. (Ez volt az az időszak, amikor egy ideig „szünetelt” az 1945 utáni történelem tanítása.)

nonnal magyarázzák.” Mindezt egy 1929-es Jászi-idézzettel kívánta a tankönyvíró alá támasztani: „*A revíziós propaganda ... egy morfiuminjekció, amellyel a magyar népet el akarták kábítani, hogy ne vegye észre igazi sebeit*” (Jóvérné Szirtes, 1989, 101. o.).

A korszak tankönyveiben tehát Trianon felett a nacionalizmus és a békeszerződést aláíró korszak elítélése jegyében mondtak ítéletet. A nacionalizmus helyébe a szocialista hazafiság, az ellenforradalommal szemben a forradalmiság, a „haladás” ügyének támogatása lépett. Az értékítéletek osztályalapon fogalmazódtak meg, melynek jegyében a nemzetiségek által lakott területek elszakítása igazságos, nemzeti burzsoáziájuk elítélése viszont éppen olyan jogos, mint magyar uralkodó osztályoké. A teljes nemzeti önfeladás kifejezője, hogy a magyar veszteségek helyett más népek önállóságát „ünneplik” a kor történetírása nyomán⁹⁶ a tankönyvek: „*Az osztrák és magyar uralkodó osztálytól kizsákmányolt és elnyomott nemzetiségek csatlakoztak saját nemzeti államaikhoz.*

[...] *Az erdélyi románok*

Romániához csatlakoztak”

(Csiszér és Sári, 1966, 93–94. o.). Ez a kép szerencsére némiképp finomodott a kádári időszak utolsó évtizede tankönyveiben.

ÖSSZEGZÉS

A szocialista időszak tankönyvírásának főbb elveit Szőke András nyomán⁹⁷ foglaljuk össze, természetesen leginkább a Trianon-kérdésre kihegyezve:

- *Az osztályharc alapú marxista történelemszemléletnek* megfelelően az elnyomók és elnyomottak küzdelme volt a meghatározó. Ez rávetül a trianoni béke megítélésére is, hiszen a kor tankönyvei szerint a békét az ellenforradalmi rendszer uralkodó osztályai az elnyomottak feletti hatalmuk biztosítása érdekében írták alá.
- *A forradalmi hagyományok* mindent felülírtak, hiszen e tankönyvek szerint a tanácsköztársaság az egyetlen, amely reális békealternatívát nyújthatott volna.
- *A Szovjetunió pozitív szerepe* megkérdőjelezhetetlen, végig mint a békekötés ellenzője, egyetlen alá nem írójaként jelent meg, elhanyagolva az „apróságot”, hogy az 1947-es párizsi békében éppen a trianonit véglegesítette.
- A „*haladó erők*” – ezek nyilván az elnyomottak legjobbjai, de leginkább az „élcsapatot” képező kommunisták – mindig megtalálták és kivetették sorikból az árulókat. Ilyen a „reakciós” Horthy-rendszer – egy ideig „Horthy-fasizmus” – egésze, de egyéni árulók is voltak (pl. Julier Ferenc, Bethlen István, Horthy Miklós vagy Teleki Pál). Ezek a bűnbak-képzés tipikus példái

(pl. Szapolyai János, Károlyi Sándor, Görgői Artúr) mellett jelentek meg.⁹⁸

- Rendkívül fontos az *internacionalizmus* eszméje, amely esetünkben a dunai népek összefogását jelentette volna, és a nacionalizmustól (pláne sovinizmustól) erősen elhatárolódó *szocialista hazafisággal*⁹⁹ társul, főleg a Kádár-korszak ideológiai „vegykonyhájában”.

⁹⁶ Vö. Somlai, 2002, 55. o.

⁹⁷ Szőke, 2004, 70–71. o.

⁹⁸ Vö. Dévényi, 2013.

⁹⁹ Korabeli értelmiségi „szleng” szerint ebben a szocialista jelző fosztóképzőként működött.

Trianon felett a nacionalizmus és a békeszerződést aláíró korszak elítélése jegyében mondtak ítéletet

A mögöttes történettudományt is vizsgálva, különszárazva a szocialista korszakot, a Rákosi-rendszer történelem- (és egyben Trianon-) képét marxista-leninista internacionalizmus, valamint az osztályszempontok határozták meg. Ebben az összefüggésben a nemzetek önrendelkezési jogának lenini dogmája alkalmazható a magyarországi helyzetre, a nemzetiségek önállósulási törekvései a független nemzetállamok létrejöttével együtt jogosak. (Persze arról nem esett szó, hogy a vesztes államokra mindez miért nem igaz.) A korszak vezető kommunista történész ideológusa, Andics Erzsébet írta: „nemcsak az imperializmus, ha más népek meghódítására törekszünk, hanem az is, ha idegen népeket erőszakkal igyekszünk uralmunk alatt tartani.”¹⁰⁰

A kádári időszak szakszerűsödő történettudománya – és ennek nyomán történelem-tankönyvei – fokozatosan szakított/szakítottak ezzel a propagandisztikus szemlélettel, amely egyre jobb – de továbbra is kizárólagosan a marxizmus-leninizmus ideológiája által vezérelt – tudományos háttérrel biztosított témánkhoz az immár egyre kevésbé történész, hanem egyre inkább történelemtanár (jellemzően szakfelügyelő) tankönyvíróknak. L. Nagy Zsuzsa például a nagyhatalmi politikát tette Trianon döntő tényezőjévé,¹⁰¹ a sztálinista

dogmáktól megszabadult – korábban maga is tankönyvíró – Hanák Péter pedig a mai európai diskurzusokban is vezető szerepet játszó országon belüli és kívüli nacionalizmusokat tette felelőssé. Vagyis a döntéseket végeredményben tehát a győztes nagyhatalmak hozták, ám a felbomlás „egy régóta érlelődő történelmi

folyamat” végállomása volt.¹⁰² A késő Kádárkor történészei (pl. Ormos Mária és Kosáry Domokos), és ezek nyomán tankönyvei a belső nemzetiségi ellentéteknek és a háború alatti és utáni nagyhatalmi politikának tulajdonítottak meghatározó jelentőséget. Az 1918–1919-es forradalmi kormányok 1945 előtt hangoztatott felelősségét a rendkívül szűk mozgásterükre hivatkozva tagadták vagy minimálisnak tartották, a „reakció”, illetve az 1919–20-ban hatalomra került horthysta elit Andics és követői által sulykolt „hazaárulását” pedig már fel sem vetették.¹⁰³

Ez utóbbi azonban már csak a rendszerváltozás utáni pluralistává váló tankönyvkiadásában tükröződött vissza.

a „reakció”, illetve az 1919–20-ban hatalomra került horthysta elit Andics és követői által sulykolt „hazaárulását” már fel sem vetették

a nemzetek önrendelkezési jogának lenini dogmája

A KÉT KORSZAK ÖSSZEHASONLÍTÁSA

A két nagy korszaknak (a Horthy-kor és a szocialista időszak) a korabeli történetu-

¹⁰⁰ Andics Erzsébet (1949): *Nemzetiségi kérdés, nemzetiségi politika*. Szikra Kiadó, Budapest, 14–15. Idézi: *Romsics*, 2020.

¹⁰¹ L. Nagy Zsuzsa (1965): *A párizsi békekonzferencia és Magyarország 1918–1919*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest. Idézi: *Romsics*, 2020.

¹⁰² Hanák Péter (1975): Magyarország az Osztrák-Magyar Monarchia felbomlási folyamatában. In: Uő: *Magyarország a Monarchiában. Tanulmányok*. Gondolat Kiadó, Budapest, 465. Idézi: *Romsics*, 2020.

¹⁰³ *Romsics*, 2020

dományra támaszkodó tankönyvírásának a közös eleme, hogy főleg Trianon belső okait hangsúlyozták, tartalmilag egymással diametrálisan szemben állva. Mind a jobboldali Horthy-kurzus, mind a kommunista pártállami diktatúra a politikai ellenfelet tette bűnössé. Az egyik szemében a „zsidók”, a „szabadkőművesek” (ők kevésbé jelennek meg a tankönyvekben), valamint az egymással egybemosott Károlyi Mihály-féle rend (vagy inkább rendetlenség) és a kommün (ez viszont mindig szerepel), a másikéban „a reakciós régi rend”, a földbirtokos oligarchák”, valamint Tisza István és az ellenforradalmi – a Rákosi-korszakban fasisztává is minősített – Horthy-rendszer voltak alapvetően Trianon okai. Csak fokozatosan kerültek a képbe más meghatározó tényezők is, így a szomszédos államok irredentizmusa, illetve államalapító törekvései és a győztes nagyhatalmak (főleg Franciaország) stratégiai céljai.

Lényeges különbség, hogy míg a Horthy-rendszer tankönyvei alapjaiban opponálták a trianoni békediktátumot, kezdetben az irredentizmus, de mindvégig a területi revízió talaján álltak, addig a szocialista tankönyvek az „imperialista béke” jelzős szerkezettel intézték el annak szolid elítélését, de következményeivel – például a határon túlra került magyarság helyzetével és sorsával – az internacionalizmus szellemében egyáltalán nem foglalkoztak. Kimondatlanul a szocialista szemléletben benne volt az is, hogy az első világháború után azt kaptuk, amit a második világhézés után megérdemeltünk. Kimondva pedig,

a szocialista szemléletben benne volt az is, hogy az első világháború után azt kaptuk, amit a második világhézés után megérdemeltünk

hogy mindezért szinte csak a magyar uralkodó osztályok a felelősek.

A két korszak tankönyvirodalma abból a szempontból is eltér egymástól, hogy mennyire hatottak rájuk külpolitikai tényezők/elvárások. A Horthy-kor állama jórészt független tényezőként vitázhatott az utódállamokkal, igaz, egységes kisantantba „kovácsolva” azokat; a szocialista csatlósállam viszont nem, hiszen bizonyítottan és erősen „ráült” a győztesek szemlélete. Fontos a szovjet tankönyvirodalom hatása, amely az „egyetemes történet” esetében számos helyen kimutatható.¹⁰⁴ Egyetlen nacionalizmus – persze kimondatlanul – elfogadható

volt a szocialista időszak egészében, és ez a nagy-orosz nacionalizmus volt, vagyis nemcsak a Szovjetunióról, de az előd Oroszországról sem eshetett bíráló szó. (Ha például a munkásmozgalom kapcsán mégis igen,

akkor elé került a „cári” jelző.) Számunkra különösen tragikus volt, hogy a Párizs környéki békék haszonélvezői és kárvallottai egyaránt a Szovjetunió vazallusai, a „béketábor” országai lettek. „Így történt, hogy Magyarországon nemcsak a mindenkori szovjet hatalmi érdekek voltak parancsolóan irányadók, hanem a pax Sovietica megkérdőjelezhetetlensége folytán – közvetett módon – az egykori kisantant országok történetileg kevésbé megalapozott állításai is dogmává merevedtek.”¹⁰⁵

A szocialista időszak Trianon-képe tehát szinte teljes tagadása volt a Horthy-korszakénak. Afféle tézis–antitézis viszonyban voltak egymással.

¹⁰⁴ Így volt ez a pedagógiában is. Akkoriban vált jelszóvá az is, hogy meg kell alkotni a magyar Golubkovot, amely egy szovjet irodalomtanítási kézikönyv magyar változatának létrehozatalát jelentette. Akárcsak Karcov a történelem-, Gorjacskin a fizika-, Bragyisz a matematikatanítást, Kairov miniszter mindenható pedagógájáról és Micsurin „örökbecsű” munkásságának a biológiatanításra gyakorolt hatásáról nem is beszélve.

¹⁰⁵ Závodszy, 1993, 12. o.

- Míg a Horthy-korszak történelemtankönyveiben – de a kor gondolkodásában is – Trianon, és annak békés eszközökkel történő revíziója központi kérdés volt, ezért részletesebben tárgyalták, addig a szocializmus évtizedeiben mellékessé, és éppen az aláíró rendszer elítélésének az eszközévé vált.
- A Horthy-korszak tankönyvei az 1918–1919-es forradalmakat, benne is elsősorban a kommünt (proletárdiktatúrát) tették szinte minden baj okozójává, addig a szocialista korszak tankönyveiben a dualizmus nemzetiségi politikája és Horthyék hazaárulása jelentette a legfőbb okokat.
- Míg a Horthy-korszak tankönyveiben a fő felelősség a bosszúra szomjazó győzteseket (főleg a franciákat) és mohó szomszédainkat (utóállamokat) terhel-

te, addig a szocialista munkák a béke imperialista jellegét emelték ki.

- A Horthy-korszak egésze a határrevízió talaján állt, a szocializmus évtizedeiben viszont ez a kérdés teljesen lekerült a napirendről.

Mindezek alapján használhatjuk a dagály és apály képet a két korszak tankönyveinek témánk szerinti összehasonlítására történelemtanításunk „rövid” XX. századi hullámverései közepe. Az ezt követő rendszerváltoztatás utáni időszak történelemtanítása lett hivatott Trianon értékelésében a szélsőségek kiegyenlítését elvégezni. Hogy ez sikerült-e, létrejött-e valamiféle szintézis, az egy másik tanulmány kérdése lehet. Tehát – Voltaire-rel szólva: „... várám a munka a kertben”.

FELHASZNÁLT TANKÖNYVEK

1920–1944

- Takáts György (1921): *A magyar nemzet története. Gimnáziumok, reáliskolák és leánygimnáziumok VIII-ik osztálya számára.* Harmadik, átdolgozott kiadás, Atheneum, Budapest, 216 l.
- Takáts György (1923): *Egyetemes történelem. 3. rész. Az újkor története a Pragmatica Sanctiától napjainkig. Leánygimnázium VII. oszt. Atheneum, Budapest, 132 l.*
- Jászai Rezső (1924): *Magyarország története a mohácsi vésztől napjainkig. A középiskolák IV. osztálya számára. Kieg. Balanyi György. 4. kiadás, Lampel, Budapest, 136 l.*
- Takáts György – Koczogh András (1924): *Egyetemes történelem. A gimnáziumok és reáliskolák használatára. III. rész. Az újkor története a vesztfáliai békekötéstől napjainkig. A gimnáziumok és reáliskolák VII. osztálya számára. Atheneum, Budapest, 208 l.*
- Domanovszky Sándor (1926): *Magyarország története. Középiskolák III. osztálya számára. Egyetemi Nyomda, Budapest, 222 l.*
- Ember István (1926): *A magyar nemzet története a középiskolák III. oszt. számára. Közrem.: Dékány István. Atheneum, Budapest, 152 l.*
- Jászai Rezső – Balanyi György (1926): *Magyarország története. A középiskolák III. osztálya számára. Lampel, Budapest, 187 l.*
- Madai Pál (1926): *Magyarország történelme gimnáziumok, leánygimnáziumok és reáliskolák III. osztálya számára. Franklin, Budapest, 152 l.*
- Szabó Dezső (1926): *Magyarország története gimnáziumok, reálgimnáziumok és reáliskolák III. osztálya számára. Franklin, Budapest, 138 l.*

- Ujházy László (1927): *A magyar nemzet oknyomozó történelme. Középkorok VIII. osztálya számára*. 3. kiegészített kiadás. Szent István Társulat, Budapest, 356 l.
- Madai Pál – Koch István – Németh József (1930): *Világtörténet IV. A legújabb kor története a középkorok VII. osztálya számára*. Franklin, Budapest, 167 l.
- Mika Sándor – Marczinkó Ferenc (1930): *Világtörténelem 4. köt. Középkorok 7. oszt.*, Lampel, Budapest, 173 l.
- Domanovszky Sándor (1930): *Magyarország története. A középkorok VIII. osztálya számára*. Királyi Egyetemi Nyomda, Budapest, 195 l.
- Jászai Rezső – Balanyi György (1931): *Magyarország története. A fiúközépkorok VIII. osztálya számára*. Lampel, Budapest, 216 l.
- Miskolczy István – Szolomájer Tasziló (1931): *Magyarország története a fiúközépkorok VIII. osztálya számára*. Szent István Társulat, Budapest, 195 l.
- Ember István (1932): *Világtörténelem. III. Újkor és legújabb kor. A leánygimnázium, leánylíceum és leánykollégium számára*. Átdolgozta: Várady Erzsébet. Atheneum, Budapest, 239 l.
- Várady Erzsébet (1934): *A magyar nemzet története. A szatmári békétől napjainkig. A leánygimnáziumok, leánylíceumok és leánykollégiumok VIII. osztálya számára Dr. Ember István tankönyvének felhasználásával*. Atheneum, Budapest, 132 l.
- Varga Zoltán (1939): *A magyar nemzet elbeszélő története. A középkorok III. oszt. számára*. Országos Református Tanáregyesület és az Országos Evangélikus Tanáregyesület, Debreceni Könyvnyomda, 130 l.
- Marczell Ágoston – Szegedi Tasziló (1940): *A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig. A gimn. és leánygimn. VI. osztálya számára*. Szent István Társulat, Budapest, 165 l.
- Marczinkó Ferenc – Pálfi János – Várady Erzsébet (1940): *A legújabb kor története a francia forradalomtól napjainkig a gimnázium és leánygimnázium VI. oszt. számára*. Egyetemi Nyomda, Budapest, 176 l.
- Marczinkó Ferenc – Pálfi János – Várady Erzsébet (1942): *Magyarország története a szatmári békétől napjainkig. Gimnázium és leánygimnázium VIII. osztálya számára*. Egyetemi Nyomda, Budapest, 136 l.
- Szegedi Tasziló (1942): *Magyarország története a szatmári békétől napjainkig. Gimnázium és leánygimnázium VIII. osztálya számára*. Szent István Társulat, Budapest, 125 l.
- Varga Zoltán (1942): *A magyar nemzet története. II. rész. A szatmári békétől. Gimnáziumok és a leánygimnázium VIII. oszt. számára*. Kiadja az Országos Református Tanáregyesület és az Országos Evangélikus Tanáregyesület. Debreceni Könyvnyomda, 122 l.

1945–1989

- Benda Kálmán (1945): *Magyarország története az őskortól napjainkig. (A polgári iskolák III–IV. és a gimnáziumok III. osztálya számára)*. Szikra, Budapest, 136 l. (Ideiglenes történelemtankönyv-sorozat I. kötet. Szerk.: Feuer Klára – Kosáry Domokos)
- Kosáry Domokos – Mérei Gyula (1945): *Magyarország története a szatmári békétől napjainkig. (A gimnáziumok VIII., a líceumok, gazdasági középkorok és a tanító-(nő)-képző intézetek IV. osztálya számára)*. Szikra, Budapest, 176 l. (Ideiglenes történelemtankönyv-sorozat VI. kötet. Szerk.: Feuer Klára – Kosáry Domokos)
- Varga Zoltán (1946): *A magyar nemzet története. II. rész. A szatmári békétől. Gimnáziumok és a leánygimnázium VIII. oszt. számára*. Országos Református Tanáregyesület és az Országos Evangélikus Tanáregyesület, Debreceni Könyvnyomda, 129 l.
- Iván János (1947): *Magyarország története a szatmári békétől napjainkig. (A katolikus gimnáziumok és leánygimnáziumok VIII., a líceumok és leánylíceumok IV. osztálya számára)*. Szent István Társulat, Budapest, 118 l. (A Szent István Társulat tankönyve. Szerk.: Balogh Albin)
- Heckenast Gusztáv – Karácsonyi Béla – Feuer Klára – Zsigmond László (1948): *Történelem a VIII. osztály számára*. VKM, Budapest, 255 l. (Általános iskolai tankönyvek)
- Hanak Péter (1950): *Egyetemes történelem IV. rész. (A legújabb kor története)*. Tankönyvkiadó Nemzeti Vállalat, Budapest, 159 l.
- Hanak Péter (1950): *Egyetemes történelem (Legújabb kor, 1918–1950) IV. oszt.*. Tankönyvkiadó, Budapest, 131 l.

- Szamuely Tibor – Kiss Aladár – Urbán Aladár (1950): *Egyetemes történelem a gimnázium IV. osztálya számára*. Szerk. Szamuely Tibor. Tankönyvkiadó, Budapest, 228 l.
- Lukács Lajos (1952): *A magyar nép története III. rész. (1849-től napjainkig)* Tankönyvkiadó Budapest, 308 l.
- Kiss Béla – Petrik János – Vörös István (1957): *Történelem az általános iskolák VIII. osztálya számára*, Tankönyvkiadó Budapest, 142 l. (7 kiadás);
- Incze Miklós (1958): *A magyar nép története, IV. rész. (1919 – 1948)* Ideiglenes tankönyv jegyzet gyanánt, Tankönyvkiadó Budapest, 58 l.
- Almási János – Borsányi Károly – Pamlényi Ervin – Ránki György – Szamuely Tibor (1960): *Történelem az általános gimnáziumok IV. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest, 280 l. (Az 1965-ös átdolgozás után 359 l.) (8 kiadás).
- Csiszér Béla – Sári Gusztáv (1966): *Történelem az általános iskolák 8. osztálya számára*, Tankönyvkiadó Budapest, 208 l. (Az 1965-ös átdolgozás után 200 l.) (18 kiadás)
- Balogh Endre (1968): *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára*, Tankönyvkiadó Budapest, 316 l. (1975-ös átdolgozás után 336 l.) (14 kiadás);
- Petrik János (1971): *Tanári kézikönyv az általános iskolák 8. osztályában*, Tankönyvkiadó Budapest, 326 l.
- Balogh Endre (1972): *Tanári kézikönyv a középiskolák IV. osztályában*, Tankönyvkiadó Budapest, 387 l.
- Balogh Endre – Mann Miklós (1982): *Történelem a szakközépiskola IV. osztálya számára*. Tankönyvkiadó, Budapest, 231 l.
- Jóvérné Szirtes Ágota (1982): *Történelem a gimnázium IV. osztálya számára. A legújabb kor története*. Tankönyvkiadó, Budapest, 229 l. (7 kiadás)
- Bíró Ferencné (1984): *Történelem és állampolgári ismeretek az általános iskola 8. osztálya számára, I. kötet*. Tankönyvkiadó, Budapest, 198 l. (6 kiadás).
- Jóvérné Szirtes Ágota (1989): *Történelem a gimnázium IV. osztálya számára 1914–1945*. Tankönyvkiadó, Budapest, 174 l.

IRODALOM

- Ablonczy Balázs (2010): *Trianon-legendák*. Jaffa Kiadó, Budapest
- Albert B. Gábor (2004): A történelmi tudat alakulása a Kádár-korszak egyes általános és középiskolai történelem-tankönyveiben. In: *Uő: Tudatformálás vagy tudattorzítás?* Kölcsey Intézet, Budapest, 7–64.
- Albert B. Gábor (2006): *Súlypontok és hangsúlyeltolódások. Középiskolai történelem tankönyvek a Horthy-korszakban*. Pannon Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Intézet Pedagógiai Kutatóközpont, Pépa.
- Albert Gábor (2002): A Trianon-kép megjelenítése a Horthy-kor középiskolai történelem-tankönyveiben (1924–1934 között). In: Szabolcs Ottó (szerk.): *Történelempedagógiai Füzetek 11*. Magyar Történelmi Társulat Tanári Tagozata – ELTE BTK, 62–100.
- A magyar békeszerződés*. M. kir. Külügyminisztérium, Budapest, 1920. 86 p.; *A Magyar Békeszerződés és a becikkelyező törvény szövege és magyarázata*. Jegyzetekkel ellátta: Dr. Alkér Ádám – dr. Ambrózy Gyula – dr. Danilovics Pál – dr. Lukács Simon – dr. Nyulási János – dr. Pap Dezső – Sipos Árpád. Ordo Törvény és Rendeletár, Budapest, 1921. VIII + 333 + [3] p. különálló színes térképmelléklet (Az „Ordo” Törvényára 4.).
- Az 1934. évi középiskolai reform. A törvényjavaslat előkészítése és vitája*. Összeáll., szerk. és a bev. tanulmányt írta: Antall József. A tantervelmélet forrásai 7. Országos Pedagógiai Intézet, Budapest, 1986.
- Ballér Endre (1996): *Tantervelméletek Magyarországon. (A tantervelmélet forrásai 17.)*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Balogh Róbert (2011): Trianon az általános iskolai tankönyvekben 1945–1988 In: Antos Balázs – Tamás Ágnes (szerk.): *Szemelvények ötszáz év magyar történelméből: a III. modern kori magyar történelmi Phd-konferencia tanulmányai* [SZTE BTK Történettudományi Doktori Iskola], Szeged, 281–288.
- Balogh Sándor, Birta István, Izsák Lajos, Jakab Sándor, Korom Mihály és Simon Péter (1978): *A magyar népi demokrácia története 1944–1962*. Kossuth Könyvkiadó, Budapest.

- Cartledge, B. (2016): *Megmaradni. A magyar történelem egy angol szemével*. Rubicon, Budapest
- Cholnoky Jenő (1920): Magyarország földrajzi helyzete. Dr. Cholnoky Jenő előadása a Szabad Lyceumban 1919. december 11—12.-én. *Néptanítók Lapja*, 53. évf. 15-17. sz. (ápr. 22.) 4–9.
- Cholnoky Jenő (1921): Európa országainak új határai. *Néptanítók Lapja*, 54. évf. 48-52. sz. (dec. 22.) 8–10.
- Dévényi Anna (2013): Bűnbakból vádló, vádlóból bűnbak. Ellenségképek a 20. századi magyar történelem-tan-könyvekben Mohács, Világos és Trianon példáján. In: Eröss Zsolt és Vonyó József (szerk.): *Bűnbakok a történelemben*. Kronosz, Pécs, 96–112.
- Dévényi Anna – Gözsy Zoltán (2014): Szempontok a történelemtankönyvek dekódolásához. In: *Pedagógia – Oktatás – Könyvtár. Ünnepi tanulmányok F. Dárdai Ágnes tiszteletére*. Pécsi Egyetemi Könyvtár kiadványi 12. Pécs, 145–166.
- Fischerné Dárdai Ágnes és Kojanitz László (2007): A tankönyvek változásai az 1970-es évektől napjainkig. *Új Pedagógiai Szemle*, 57.1. sz., 56–69.
- Glatz Ferenc (1990a): Egy Habsburg nádor a magyar történetírásban. In: *Történetírás korszakváltásban*. Gondolat, Budapest.
- Glatz Ferenc (1990b): Történelemtanítás és az új történelemszemlélet [1988]. In: Glatz, 1990a, 320–330. o.
- Gözsy Zoltán – Dévényi Anna (2011): *A szocialista tankönyvek*. In: A történelem tanításának tartalmi és módszertani változásai. Pécsi Tudományegyetem BTK. Letöltés: http://janus.ttk.pte.hu/tamop/tananyagok/tort_tan_valt/a_szocialista_tanknyvek.html (2020. 12. 04.)
- Gunst Péter (1995): *A magyar történetírás története*. Csokonai Kiadó, Debrecen.
- Gyarmati György (2011): *A Rákosi korszak*. Rendszerváltó fordulatok évtizede Magyarországon, 1945–1956. ÁBTTL – Rubicon, Budapest.
- Heckenast Gusztáv – Incze Miklós – Karácsonyi Béla – Lukács Lajos – Spira György (1953): *A magyar nép története*. Rövid áttekintés. Művelt Nép Könyvkiadó, Budapest.
- Herber Attila (2010): A történelmi tudat formálásának eszköztára a rendszerváltás előtti tankönyvekben. *Történelemtanítás*, 45. (Új folyam I.) 4. sz. Letöltés: <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/12/herber-attila-a-tortenelemi-tudat-formalasanak-eszkoztara-a-rendszervaltas-elotti-tankonyvekben-01-04-03/> (2020. 11. 12.)
- Herber Attila (2014): *A történelmi kánon paradigmarendszerének alakulása és változatai a magyar középfokú oktatásban, a hatvanas–hetvenes években*. Témavezető: Kardos József. Doktori disszertáció, ELTE BTK. Letöltés: <http://doktori.btk.elte.hu/hist/herberattila/diss.pdf> (2020. 11. 09.)
- Hidas Gábor (2006): *A bezúzástól a HunDidac díjig*. (Egy középiskolai történelmi atlasz története). *Geodézia és Kartográfia*, 58. évf. 5. sz. 31–37.
- Imre Sándor (1912): *Nemzetnevelés*. Magyar Társadalomtudományi Egyesület, Budapest.
- Karácsonyi János (1916): *A magyar nemzet történelmi joga. Hazánk területéhez a Kárpátoktól le az Adriáig*. Szent László Nyomda Rt., Nagyvárad.
- Karácsonyi János (1921): *Történelmi jogunk hazánk területi épségéhez*. Szent István Társulat, Budapest.
- Kardos József (1979): Korona és koronaeszme. *História*, 2. évf. 3. sz. 17–19.
- Katona András (2010) A revízió igézetében: Trianon tanítása a Horthy-korban. *Duna-part*, 12. 2. sz., 108–119.
- Katona András (2010): A Trianon-kép változásai az utóbbi háromnegyed évszázad történelemtankönyveiben. In: Kaposi József és Katona András (szerk.): *Fortiter et constanter. A hetvenesztendős Závodszy Géza köszöntése*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest, 2010. 201–216.
- Katona András (2014): Szarajevótól Trianonig. Az első világháború és következményei a Horthy-korszak történelemtankönyveiben. *Könyv és Nevelés*, 16. 4. sz., 33–53.
- Katona András (2015): Szarajevótól Trianonig II. Az első világháború és következményei a pártállami történelemtankönyveiben (1945–1956). *Könyv és Nevelés*, 17.4. sz., 74–93.
- Katona András (2015): Szarajevótól Trianonig III. Az első világháború és következményei a pártállami történelemtankönyveiben (1956–1980-as évekig). *Könyv és Nevelés*, 18.1. sz., 61–84.
- Katona András (2016): Szarajevótól Trianonig IV. Az első világháború és következményei a rendszerváltozást megelőző és követő évek történelemtankönyveiben. *Könyv és Nevelés*, 18.3. sz., 43–76.
- Katona András (2010): Trianon tanítása tegnap és ma (1945–2010). *Duna-part*, 12.3. sz., 67–82.

- Klebelsberg Kuno (1928): *Neonacionalizmus*. Athenaeum, Budapest. Letöltés: <http://mek.oszk.hu/09800/09852/09852.htm#27> (2020. 03. 25.)
- Klebelsberg Kuno (1929): Az a sokat emlegetett kultúrfölény. *Pesti Napló*, **80**. 175. sz., aug. 4. 1.
- Kmety Károly (1926). *A magyar közjog*. [Hatodik kiadás.] Grill, Budapest.
- Kornis Gyula (1930): *Kultúra és nemzet*. Franklin Társulat, Budapest.
- Kovács Emőke (2006): A gimnáziumi történelemtankönyvek tartalmi és szemléleti változásai 1945 és 1962 között. *Educatio*, **15.3.** sz., 630–644.
- Laurentzy Vilmos (1921): *Történelmi érettségi segédkönyv*. Rothberger – Weiss Nyomda, Budapest
- Mályusz Elemér (1931): *A népiség története*. In: Hóman Bálint (szerk.): *A magyar történetírás új útjai*. Magyar Szemle Társaság, Budapest. 237–268.
- Mód Aladár (1948): *400 év küzdelem az önálló Magyarorszáért*. [Negyedik, bővített kiadás.] Szikra, Budapest.
- Molnár Erik (szerk., 1964): *Magyarország története I-II*. Gondolat Könyvkiadó, Budapest.
- Molnár János, Orbán Sándor és Urbán Károly (szerk., 1985): *Tanulmányok a magyar népi demokrácia negyven évéről*. Kossuth, Budapest.
- Nagy Péter Tibor (1992): *A magyar oktatás második államosítása*. Educatio, Budapest. (*Társadalom és oktatás*) Letöltés <http://mek.oszk.hu/08200/08289/08289.pdf> (2020. 11. 05.)
- Ortega y Gasset, J. (1938): *A tömegek lázadása*. Egyetemi Nyomda, Budapest.
- Probáld Ferenc (2017): A földrajz tantervi helyzetének változásai. *Iskolakultúra*, **27**. 1-12. sz., 49. o. Letöltés: <http://www.iskolakultura.hu/index.php/iskolakultura/article/view/21891> (2020. 11. 05.)
- Romsics Ignác (2020): A Trianonhoz vezető út. Historiográfiai áttekintés. *Magyar Tudomány*, **181**. 6. sz., 727–737.
- Romsics Ignác (2011): *Clio búvólejtében. Magyar történetírás a 19–20. században – nemzetközi kitekintéssel*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Romsics Ignác (2005). *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sándor Tamás (2008): Tankönyveink a Magyarországi Tanácsköztársaságról. *Könyv és Nevelés*, **10**. 1. sz.
- Salamon Konrád (2008): *Ez volt a 20. század*. Auktor Könyvkiadó, Budapest.
- Simon Gyula (szerk., 1959): *Neveléspolitikai dokumentumok az ellenforradalmi rendszer időszakából (1919-1931)*. Tankönyvkiadó, Budapest. (*Neveléstörténeti Könyvtár*)
- Somlai Katalin (2002): Trianon a marxista történetírásban. *Limes*, **15.2.** sz., 51–62.
- Szabó Károly (2006): Tankönyvek és tárgyilagosság. Trianon megítélése három korszak középiskolai történelem tankönyveiben. *Könyv és Nevelés*, **8**. 2. sz. Letöltés: http://epa.oszk.hu/01200/01245/00030/szk_0602.htm (2020. 10. 14.)
- Szabó Károly (2010): Trianon kép változása középiskolai történelem tankönyveinkben a 20-as évektől napjainkig. *Könyv és Nevelés*, **12**. 2. sz. Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/konyv-es-neveles/trianon-kep-valtozasa-kozepiskolai-tortenelem-tankonyveinkben-20-as-evektol> (2020. 10. 14.)
- Szekfü Gyula (1923): Az utolsó fejezet. *Napkelet*, **1**. 4. sz., 299–311.
- Szőke András (2004): Az apostolok jogán? In: Albert B. Gábor (szerk.): *Tudatformálás vagy tudattorzítás?* Kölcsey Intézet, Budapest, 65–85.
- Turbucz Dávid (2016): *A Horthy-kultusz*. Magyar történelmi emlékek. Bölcsészettudományi Kutatóközpont, Budapest.
- Ujváry Gábor (2014): „Egy európai formátumú államférfi”. *Klebelsberg Kuno (1875–1932)*. Kronosz – Magyar Történelmi Társulat, Pécs – Budapest. (*Sziluet – Korszerű történelmi életrajzok*)
- Unger Mátyás (1976): *A történelmi tudat alakulása középiskolai történelemtankönyveinkben a századfordulótól a fel-szabadulásig*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vonyó József (2015): Gömbös Gyula és a hatalom. Egy politikussá lett katonatiszt. Akadémiai doktori értekezés. Pécs. Letöltés: http://real-d.mtak.hu/843/7/dc_1033_15_doktori_mu.pdf (2020.03. 23.)
- Vonyó József (2018): *Gömbös Gyula és a hatalom*. Kronosz, Pécs.
- Závodszy Géza (1993): Nemzeti előítéletesség és nacionalizmus. Sztereotípiák, előítéletek a magyar történelemtankönyvekben (1949–1989). *Iskolakultúra*, **3**. 15–16. sz., 7–14.

SZETTELE KATINKA

Kreatív pedagógia

A kreativitás fejlesztésének oktatási koncepciója¹

ÖSSZEFOGLALÓ

A nemzetközi kutatások elterjedt témája a kreativitás fejlesztése, amelyet a hazai oktatáspolitikai is hangsúlyoz. Ennek mibenlétéről, gyakorlati megvalósításáról viszont már kevesebb szó esik, ezért jelen tanulmány célja a kreativitást középpontba állító oktatási koncepciók ismertetése, vagyis a kreatív pedagógiai irányzatok bemutatása a feltárt szakirodalom alapján. Ennek nyomán a kreatív pedagógia fogalmát a következő módon javaslom bevezetni a hazai szakmai diskurzusba: a kreatív pedagógia azt a tanítási-tanulási folyamatot jelenti, amely a személyiségben rejlő kreatív potenciál kibontakozását szolgálja, ám ugyanakkor a sikeres tudáselsajátítást is támogatja. A tanulmány további részében a kreativitás fejlesztésének szemléleti hátterét, oktatáspolitikai meghatározottságát és a fejlődést befolyásoló tanári nézeteket vizsgálom, valamint kitérek a megfelelő tanulási környezetre, a *kreatív iskola*, *osztályterem* és *klíma* fogalmak mentén. Külön pontban veszem sorra az inkluzív nevelés és a kreativitás témájához kapcsolódó kutatásokat, amelyek léte azt bizonyítja, hogy a kreatív fejlesztésnek nemcsak a tehetség gondozásban van létjogosultsága, hanem a hátránykompenzációban, a tanulási nehézségek csökkentésében és az eltérő fejlődésű gyermekek nevelésében is. Végül rátérek a kreatív pedagógiai módszerek és eszközök alkalmazásának lehetőségeire, amely alkalmazás alapvető feltétele a kreativitás tartalomba ágyazott fejlesztésének. Az adott tantárgyhoz, tudományterülethez kapcsolódó kreatív tanítási-tanulási tevékenységeket a kreatív tantárgypedagógiák fogják össze – ezek kidolgozása a jövő feladata. Az idegennyelv-tanításban viszont már most számos jó példát találunk ilyenekre, s hozzájuk nemzetközi kutatások és módszertani ajánlások kapcsolódnak. A tanulmányt ezek ismertetésével zárom.

Kulcsszavak: *kreativitás, kreatív pedagógia, kreatív tanulási környezet, kreatív nyelvtanítás*

¹ A tanulmány az Innovációs és Technológiai Minisztérium ÚNKP-20-3 kódszámú Új Nemzeti Kiválóság Programjának a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alapból finanszírozott szakmai támogatásával készült.

BEVEZETŐ GONDOLATOK

A tanulás újraértelmezésén alapuló 21. századi oktatási modellek (ld. *Partnership for 21st Century Skills, Curriculum Redesign*) fontos képességként, készségként emelik be a kreativitást az általuk kidolgozott pedagógiai koncepciókba. A P21 elnevezésű szervezet (*Társaság a 21. századi készségekért*)² a kreativitást négy kulcskompetencia közt tartja számon (ld. kritikai gondolkodás, kommunikáció, együttműködés/kollaboráció, kreativitás),³ amelyek fejlesztését az alaptantárgyakba integráltan képviseli el, olyan tanulási környezetben, amely valós kérdéseket és valós problémákat mutat be, valamint „figyelembe veszi az egyéni tanulói sajátosságokat és támogatja a pozitív emberi kapcsolatokat, amelyek szükségesek a hatékony tanuláshoz” (*Lévai*, 2014, 51. o.). Egy másik szervezet, az úgynevezett *C csoport (Creativity for Change in Language Education)* már kifejezetten a kreatív nyelvoktatásra fókuszál, ezen belül is az angol mint idegen nyelv tanításának megújítását tűzi ki célul.

A fenti példák jól mutatják, hogy napjainkban milyen új oktatási célok határozzák meg a tanítás-tanulás folyamatát, amelynek része a kreatív fejlesztés, a kreatív potenciál kibontakoztatása. Ezt megerősítik azok az új tanulásfelfogások, amelyek a hatékony tanulás kulcsát a képességekben történő tartós változás elérésében látják (*Watkins és mtsai*, 2007), és amelyek a problémamegoldó gondolkodásra épülő, transzferálható

tudáselsajátítást helyezik előtérbe (*James és mtsai*, 2007). Vagyis a cél, hogy a tanulók a meglévő tudásukat új situációkban is alkalmazzák (*Kalantzis és Cope*, 2008), és hogy a megszerzett információkkal önmaguk és környezetük fejlődését szolgálják (*Fink*, 2003). „A tanulás mai felfogásában tehát jelentkeznek mindazok a tényezők, amelyek a különböző folyamatok eredményeként jelen vannak a modern társadalom mindennapjaiban, a tudományok fejlődési tendenciáiban” – írja *D. Molnár Éva* (2010,

5. o.). A modern kori tanulásfelfogásnak része a szociális-kollaboratív dimenzió, amely révén az új tudás megvalósulhat (*Kalantzis és Cope*, 2008), és amely ma-

gával vonja a tanár-szerep változását, ami az autonóm, önrányított tudáselsajátítás irányába mutat.

A kreatív pedagógia tanulásfelfogása és oktatási koncepciója összhangban van a fent leírtakkal, ezért az a kor kihívásaira reflektáló és annak megfelelő új tanulási modellnek tekinthető. A következőkben a kreatív pedagógia meghatározását és annak mibenlétét ismertetem, kitérve a hozzá kapcsolódó pedagógiai gyakorlatokra, amelyeket a világ több országában is sikerrel alkalmaznak.

1. A KREATÍV PEDAGÓGIA MINT OKTATÁSI MODELL

A kreatív pedagógia fogalmának bevezetése *Aleinikov* (1989) nevéhez fűződik, aki később az *Encyclopedia of Creativity*,

² <https://www.battelleforkids.org/>

³ The 4Cs: Critical Thinking, Communication, Collaboration, and Creativity (Partnership for 21st Century Skills, 2009)

Invention, Innovation, and Entrepreneurship című tanulmánykötetben (Aleinikov, 2013) írja le, hogy a kreatív pedagógia nem más, mint a *kreatív tanítás tudománya és művészete*. A szócikk szerint

a kreatív pedagógia hi-
dat képez a kreativitás
kutatása és az oktatás
között, mivel az előbbi
eredményeire épít, an-
nak hasznosítására tö-
rekszik az oktatási tevé-

kenységek alakítása során. A leírás
különbséget tesz a *kreatív tanítás*, a *kreati-
vítás tanítása*, valamint a *kreatív pedagógia*
fogalmak között. Míg az első egy adott
tananyaghoz köti, és azt a tanári gyakorla-
tot érti rajta, ami a hagyományoshoz ké-
pest kreatívabb, addig a kreatív pedagógia
a kreatív fejlődést ténylegesen előmozdító,
azt előtérbe állító gyakorlatot jelenti, bár-
mely tantárgyról legyen szó.⁴ A szerző sze-
rint a kreatív pedagógia az önálló tanulási
folyamat kialakítását támogatja, és nem-
csak a sikeres tudáselsajátításban játszik
szerepet, hanem a pozitív iskolai változá-
sok egyik fontos irányzatává vált. A szerző
a kreatív pedagógia forrásaként a követke-
ző kutatási eredményeket jelöli meg: a kri-
tikai gondolkodástól elkülönített kreatív
gondolkodás mérésére szolgáló *Torrance-
Tesztet* (*Torrance Creative Thinking Tests –
TTCT*), az *Alex Osborn* és *Sidney J. Parnes*
nevével fémjelzett *Kreatív Problémamegol-*

dás módszerét (CPS), a *Geinrich Altshuller*
által kidolgozott *Inventív Problémamegol-
dás Elméletet* (TRIZ), valamint *V.A.*

Moliako Creativity Activation Methods
(*Kreativitást aktivizáló módszerek*) koncep-
cióját.

a kreatív fejlesztést Kína,
Japán, Dél-Korea és Szingapúr
is előtérbe helyezte

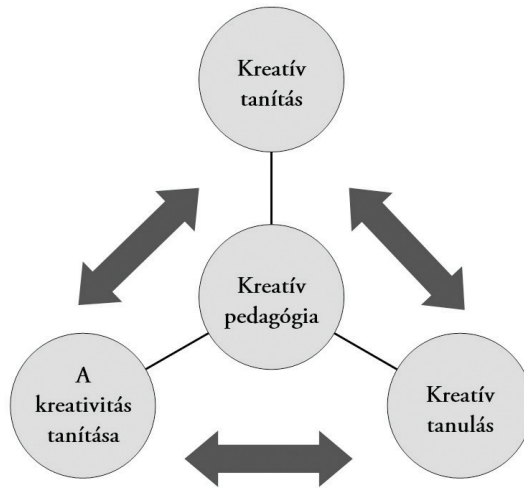
A kreatív pedagógia
fogalmát *Lin* (2011) feji
ki bővebben a *Fostering
Creativity through Edu-
cation – A Conceptual
Framework of Creative*

Pedagogy című munkájában. Ebben
megállapítja, hogy az elmúlt évtizedekben
végrehajtott, a kreativitás fejlesztését célzó
oktatási reformok nemcsak a nyugati
országokra jellemzőek, hanem a kreatív
fejlesztést *Kína, Japán, Dél-Korea* és
Szingapúr is előtérbe helyezte. Az oktatási
dokumentumokban deklarált cél azonban
csak részeredmény, az ahhoz kapcsolódó
módszerek és tartalom kidolgozása még
várat magára, amit *Beghetto* és *Kaufmann*
(2014) is hangsúlyoz. *Lin* (2011) három
tényezős modelljében a kreatív pedagógiá-
hoz a kreatív tanítás, a kreativitás tanítása
és a kreatív tanulás dimenzióit rendeli
hozzá, amelyek egymással kölcsönhatásban
állnak (1. ábra). A három tényező közül *Lin*
(2011) kiemeli a kreatív tanulást, amelyhez
elengedhetetlen az autonómia, az együtt-
működés, a játékoság, a képzelőerő hasz-
nálata, a lehetőségekben való gondolkodás
és a támogató környezet.

⁴ Más szerző is különbséget tesz a kreativitás tanítása (*teaching for creativity*) és a kreatív tanítás (*teaching creatively*) fogalmak között (NACCCCE, 1999; *Beghetto* és *Kaufman* 2014), ám *Jeffrey* és *Craft* (2004) felhívja a figyelmet arra, hogy e különbségtételre nincs feltétlenül szükség, ugyanis a kreativitás tananyagba, tantárgyba ágyazott fejlesztése, a kreatív tanítási módszerek alkalmazása ugyanúgy hozzájárulnak a kreatív potenciál növekedéséhez.

1. ÁBRA

A kreatív pedagógia modellje



FORRÁS: Lin, 2011, 2., 152 o.

Selkrig és Keamy (2017) Lin modelljét veszik alapul, ám ők a kreatív pedagógia középpontjába – mint negyedik tényezőt – a tanárok kreatív tanulását, önképzésük kreatív jellegét állítják, amihez a többi terület kapcsolódik. Dezuanni és Jetnikoff (2011) ezenkívül a kreatív pedagógia részeként értelmezi az innovatív tantervet, amelynek célja a különféle tanítási stratégiák alkalmazásán keresztül a tanulók kreatív kapacitásának fejlesztése. Cachia, Ferrari, Ala-Mutka és Punie (2010) az Európai Unió tagállamainak oktatását vizsgálva ugyancsak az innovatív tanításban látják a kreatív tanulásához vezető utat, és az ún. kreatív pedagógiák megvalósítását szorgalmazzák, amelyhez a digitális technológia eszközeit rendelik hozzá.

Mehlhorn (2003) szerint a kreatív pedagógia kiindulópontja a kreatív

személyiség koncepciója, ezért a nevelés céljának a kreatív személyiség kiteljesedését tekinti. Véleménye szerint a kortárs pedagógia nem ad egységes emberképet, nem reflektál a kor sajátosságaira és társadalmi igényeire, ezért az általa képviselt pedagógiai irányzat ezt pótolni igyekszik, így alkalmazott pedagógiának tekinthető.

Ahogy az a fentiekből kiderül, a kreatív pedagógia fogalmának több meghatározása ismert a szakirodalomban és az oktatási dokumentumokban. Az itt szemlézett kutatások alapján kreatív pedagógiaként értelmezhetjük azt a tanítási-tanulási folyamatot, amelyet a tanár kreatív

potenciálja katalizál, és amely a kreatív személyiség kibontakozását szolgálja. A következőkben ennek gyakorlati megvalósítását mutatom be olyan példákon

a nevelés céljának a kreatív személyiség kiteljesedését tekinti

keresztül, amelyek mintát adnak a pedagógiai koncepció iskolai alkalmazására.

2. KREATÍV ISKOLÁK

A kreatív pedagógia a világ számos pontján virágkorát éli, erről tanúskodnak az úgynevezett kreatív iskolák és kreatív oktatási programok, amelyek a tanítás-tanulási folyamat középpontjába a kreativitás fejlesztését állítják. Írországból mára több mint 150 iskola csatlakozott a *Kreatív Iskola programhoz* (*Creative Schools Programme*),⁵ de említésre méltó a *Mindennapi Kreativitás* (*Everyday Creativity*) projekt is, amely nemzetközi együttműködés keretében – többek között magyar részvétellel – valósított meg kreatív pedagógiai módszereket és eszközöket népszerűsítő programokat 2017 és 2019 között.⁶ Átfogó fejlesztési célokat tűzött ki a brit *Kreativitás, Kultúra és Oktatás* (*Creativity Culture & Education*) szervezet kreatív oktatási projektje is, amelyben 2013-tól magyarországi partneriskolák is részt vesznek (ld. *Kreatív Partnerség Magyarországi program*).⁷

A *Kreatív Partnerség* (*Creative Partnerships*) program brit kormányzati kezdeményezésre indult, amely az idén augusztusban elhunyt oktatáskutató, *Sir Ken*

Robinson irányításával készült *Mindannyiunk jövője* (*All Our Futures*, 1999) című jelentésre épül. *Robinson* a magyar nyelven is megjelent *Kreatív Iskolák* (2018) című könyvében számos jó gyakorlatot sorakoztat fel a kreativitás fejlesztésére. Ilyen

az *Everton Szabad Iskola az Egyesült Királyságban* vagy a mexikói *José Urbina López Általános Iskola*, ahol a 2011-ben bevezetett kollaboratív, kreatív, kutatásalapú tanulási módnak köszönhetően jelentősen javult a gyerekek matematikai teljesítménye az országos mérésen. Egy másik példa a *Bostoni Művészeti Akadémia*, amely 1998 óta készíti fel sikeresen a szociálisan hátrányos helyzetű fiatalokat a továbbtanulásra. „A világnak kreativitásra és interdiszciplináris gondolkodásra van szüksége – mondja *Anne Clark*, az iskola igazgatója. Tanulóink tudnak kockázatot vállalni, van képzelőerejük, keményen dolgoznak, és képesek az együttműködésre.” (*Robinson*, 2018, 204. o.) A tanulók többsége művészileg nem képzett, amikor bekerülnek a középfokú oktatási intézménybe. A diákok a nap egyik felét egy vagy több választott művészeti tevékenységgel, a másik felét hagyományos tantárgyak tanulásával töltik, mivel a tesztfelkészítés ugyanúgy része a pedagógiai programnak. Egy másik állami iskola, a londoni *Hampstead Komprehenzív Középsiskola* az elmúlt két év-

tizedben szinten nagy fejlődésen ment keresztül és ért el sikereket a széles körű, holisztikus és kreatív oktatásnak köszönhetően, amelyről a *Comprehensive Achievement: All Our Geese Are Swans* című könyv (*Imison, Williams*

és *Heilbronn*, 2013) számol be. Német nyelvterületen 1992-ben nyílt meg az első iskola *Lipcsében*, amely a kreativitás fejlesztését valamennyi tantárgy esetében központi célként határozta meg. Ennek alapítói *Gerlinde Mehlhorn* és *Hans Georg*

tudnak kockázatot vállalni, van képzelőerejük, keményen dolgoznak, és képesek az együttműködésre

⁵ <http://www.artscouncil.ie/creative-schools/2019-20-schools/>

⁶ <https://creativeschools.eu/>

⁷ <https://kreativpartnersseg.hu/>

Mehlhorn voltak, akik már több mint egy évtizede kutatták a tehetség kibontakozásának és a kreativitás fejlesztésének lehetőségeit (*Mehlhorn*, 2003). Azóta a róluk elnevezett *Mehlhorn Iskola (Mehlhornschnule)*, mai nevén *BIP Kreativitás Iskola (BIP*

Kreativitätsschnule) több német városban működik, köztük *Berlinben, Lipsében, Drezdában, Düsseldorfban, Mannheimban* és *Karlsruében*

is. Az iskola nevében a *BIP* rövidítés az általuk kidolgozott oktatási koncepciót jelöli, amely a tehetség (*Begabung*), az intelligencia (*Intelligenz*) és a személyiség (*Persönlichkeit*) kulcsfogalmaira épít, és amelynek középpontjában a kreativitás fejlesztése áll. *Mehlhorn* (2003)

szerint a tehetség magja ugyanis a kreatív potenciál, amelyet először fejleszteni kell ahhoz, hogy felismerhetővé váljék. A kreativitáson múlik az is, hogy egy tehetséges fiatal a későbbiekben

produktív lesz-e vagy sem. A két kutató által létrehozott kreativitás-iskolákban nem a korai specializálódás a cél, nem zenészeket, festőket, tudósokat, informatikusokat stb. képeznek, hanem a személyiség fejlesztésére helyezik a hangsúlyt, hogy a tanulók később kreatív tudósok, mérnökök, feltalálók, vállalkozók stb. lehessenek. A *BIP*-koncepció alapjai:

1. A vizuális-térbeli és az absztrakt gondolkodás közti egyensúly megteremtésének szükségessége, mivel a két gondolkodás típus szinergiája a tehetség egyik jellemzője. Ezeket leginkább az iskola előtti időszakban és kisiskoláskorban lehet fejleszteni, pubertáskorban a képességbeli lemaradások (különösen a térszemlélet

deficitje, vö. *Babály és Kárpáti*, 2016) már nehezen behozhatók.

2. A nyelvi, matematikai-logikai, zenei, érzelmi és motoros képesség fejlődésének érzékeny időszakában (9-10 éves kor előtt) folyamatos, intenzív és egészséges fejlesztésre van szükség a nyelvi-kommunikatív, kognitív, művészi-esztétikai, szociális-érzelmi és pszichomotoros dimenziókban egyaránt.
3. A jobb agyfélteke funkcióinak (fantázia, emocionalitás, térbeli gondolkodás, képzelőerő stb.) aktiválása a bal agyfélteke működtetésekor, mivel a tehetséges személyiségeket mindkét agyfélteke magas fejlettségi szintje jellemzi.

hogyan később kreatív tudósok, mérnökök, feltalálók, vállalkozók stb. lehessenek

sikeresen támogatják nemcsak a tanulók kreatív fejlődését, hanem az eredményes tudáselsajátítást is

A *Mehlhorn* nevével fémjelzett és a *BIP* iskolákban képviselt kreatív fejlesztés olyan iskolai tevékenységek révén valósul meg, mint például a színjátszás, tánc,

szerepjáték, ritmikai gyakorlatok, kreatív írás, képzőművészeti alkotás, stratégiai játékok (elsősorban sakk) és a fejlesztésre optimalizált digitális médiahasználat stb.

A fent bemutatott, kreatív pedagógiai elvek mentén működő iskolák többnyire kísérleti jelleggel indultak, mára viszont elmondható, hogy sikeresen támogatják nemcsak a tanulók kreatív fejlődését, hanem az eredményes tudáselsajátítást is. A kreatív pedagógiai modellek vizsgálata fontos a kortárs oktatási törekvések szempontjából is. A kreativitás fejlesztésére ugyanis egyre nagyobb igény mutatkozik, és mára a főbb oktatáspolitikai célkitűzések közt szerepel. Ezért a következőkben a kreatív pedagógia tágabb kontextusát mutatom be, kiemelve annak szemléleti

hátterét, oktatáspolitikai vonatkozásait, valamint a mindennapi pedagógiai gyakorlat szempontjából releváns tanári nézeteket.

3. KREATIVITÁS AZ OKTATÁSBAN

3.1. Pozitív pszichológiai szemlélet

A kreatív pedagógiai felfogást a pozitív pszichológia szemlélete hatja át, amely szerint az alkotóképesség megélése, a produktív tevékenység végzése jó hatással van a személyiség-fejlődésre és a nehézségekkel való megküzdést segíti elő. A kreativitást többen a pozitív pszichológia iskolai vonatkozásai közt említik (ld. *Gilman, Huebner és Furlong szerk., 2009*). A pozitív önértékelés, a hatékonyságérzés, a képességek fejlődésébe vetett bizalom, az alkotásokról átélt öröm ugyanis a mentális egészség alapját jelenti, a pozitív émoiók adaptív módon kiszélesítik az egyén kognitív és viselkedési lehetőségeit, az egyén gondolati és aktivitási repertoárját, és nem utolsósorban: növelik a kreativitást (*Péter-Szarka, 2015*). Ezen túlmenően a tanulás, ismeretszerzés szempontjából „a pozitív émoiók evolúciós funkciója az, hogy energizálják az ismeretszerzést, a képességek és kompetenciák kiépítésének folyamatát” (*Oláh, 2004, 46. o.*). A pozitív tanulási tapasztalatok hatására a gyermekek „átbillennek egy másik gondolkodás- és cselekvésmódba, gondolkodásuk nyitott lesz és kreatív, kalandkereső és felfedező cselekvések jellemzik őket. A szélesebb körű cselekvési repertoár segítségével jobban le tudják győzni a ki-

hívásokat, ami eredményként további pozitív émoiókat generál.” (*Oláh, 2004, 46. o.*) Ennek értelmében helytállóknak tűnik a megállapítás, miszerint a kreatív iskolai klíma a viselkedésproblémák megoldásának egyik kulcseleme lehet (*Buda és Péter-Szarka, 2014*).

A kreativitás pozitív pszichológiai megközelítéséhez tartozik a flow-élmény (áramlatélmény). *Csikszentmihályi* szerint a tanulási feladatban fontos megteremteni ennek a feltételeit és növelni a tevékenységek komplexitását, ugyanis így tud egy kreatív tevékenység fenntartható módon örömet okozni, akár egy egész életen át (2018).

A művészeti tevékenységek pozitív pszichológiai hatását számos művészetterápiás kutatás igazolta (*Bell és Robbins, 2007; Forgeard és Eichner, 2014; Darewych és Bowers, 2018 stb.*). *Beauregard* (2014)

a kreatív iskolai klíma
a viselkedésproblémák
megoldásának egyik
kulcseleme lehet

kutatása alapján az olyan osztálytermi kreatív tevékenységek, mint a tánc, dráma és a vizuális művészetek, szintén hozzájárulnak a gyerekek mentális egészségéhez. Ezenkívül

figyelemre méltó *Conner, DeYoung és Silvia* (2016) kutatása, akik empirikus mérési adatokkal erősítik meg a kreativitás és az érzelmi jóllét összefüggéseit. Kutatásukban 658 egyetemista vett részt, akiket arra kértek, hogy 13 napon keresztül töltsenek ki egy online naplót a napi kreatív aktivitásukra és a megélt érzelmeikre vonatkozóan. A kutatási eredmények azt igazolják, hogy a kreatív időtöltés szignifikánsan növeli a pozitív érzelmeiket (ld. energikusság, lelkesedés, izgatottság), valamint a személyes kibontakozás, jóllét („flourishing”) érzését, amelyről a résztvevők a kreatív tevékenységet követő napon számoltak be.

3.2. Tantervi szabályozás

Mind a nemzetközi, mind a hazai oktatási dokumentumok kiemelik a kreativitás jelentőségét, amely a mindenkori fejlődés és a társadalmi innovációk alapja (Kárpáti, 2018a). Az *Európai Unió* a 2020-ig tartó keretstratégiájában a kreativitást a kiemelt oktatási célok közt említi (COM, 2010), majd az iskolai fejlesztésre is konkrét iránymutatást ad az *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe* című dokumentumában (COM 2012). A 2012-ben megalkotott *Nemzeti alaptanterv* többször említi a kreativitást, azonban *Bereczki* (2016) elemzése rámutat, hogy bár azt a NAT minden műveltségterület és képzési szakasz számára releváns fejlesztési területként jelöli meg, valójában csak a *Művészetek* és a *Matematika* műveltségterületén jelennek meg olyan feladatok, amelyek a kreativitás fejlesztését külön támogatnák. Ehhez képest a NAT jelenlegi, módosított dokumentumában (NAT 2020) a kreativitás a kulcskompetenciák közt szerepel (ld. *A kreativitás, a kreatív alkotás, önkifejezés és kulturális tudatosság kompetenciái* című, *bevezető fejezetet*, 297. o.), tehát úgy tűnik, hogy a közoktatásban betöltött pozíciója tovább erősödött.⁸ Arra viszont csak egy újabb tartalomelemzés adhatna választ, hogy a tantervi jellemzők mennyiben mozdítják elő – vagy éppen mennyire gátolják – a diákok kreatív képességének kibontakozását, hogy a műveltségterületek mennyire fordítanak figyelmet

akkor is, ha az a mindennapi pedagógiai gyakorlatban számos korlátba is ütközik

a kreativitásra, és hogy az milyen hangsúlyval van jelen az egyes képzési szakaszokon. Mindenesetre úgy tűnik, a magyar oktatáspolitikai követi azt a nemzetközi trendet, amely hangsúlyt fektet a kreativitás fejlesztésére és az innovatív tanulási környezet kialakítására akkor is, ha az a mindennapi pedagógiai gyakorlatban számos korlátba is ütközik.

3.3. Tanári nézetek

Az oktatáspolitikai irányelvek és a tantervi szabályozás azonban az éremnek csak az egyik oldala. A kreativitásról vallott tanári nézetek ugyanúgy meghatározzák a kreativitás fejlesztésének eredményességét. A nemzetközi kutatásokból kiderül, hogy bár a tanárok fontosnak tartják a kreativitás fejlesztését, azt többnyire csak a tanórán kívül tartják helyénvalónak, elválasztva azt a tanterv szerinti, akadémikus tanulástól (*Beghetto* és *Kaufman*, 2009). Ez esetben a tanárok nem élnek a „kreatív tanórai mikropillanatok” (*creative classroom micromoments*) kínálta lehetőségekkel, amelyek a tanítás-tanulás folyamatát életszerűvé teszik, és teret adnak a kreatív potenciál megjelenésének, illetve kibontakozásának (*Beghetto*, 2013). Egy váratlan tanulói kérdés, válasz, ötlet ugyanis döntéshelyzetbe hozza a tanárt, akinek mérlegelnie kell, hogy mennyire térhet el a tervezett tananyagtól, az előre megírt óravázlattól. A tanár adott pillanatban hozott döntésétől függ, hogy mennyi időt szentel

⁸ *Vass Vilmos* (2016) ugyanakkor hozzáteszi: továbbra is kérdés, hogy a kreativitás mennyiben határozható meg tanulási eredményként. *Vass* (2017) a problémát abban látja, hogy a taxonómikus tervezés merevsége nem teszi lehetővé, hogy a kognitív terület legmagasabb szintje a gyakorlatban is megvalósuljon. Véleménye szerint erre a progresszív kompetenciaalapú tantervi megközelítés adhat megoldást, amely az alkotóképesség fejlesztését a komplex személyiségfejlesztés keretében képzei el.

egy új felvetés vagy nézőpont megértésének, illetve megvitatásának (Beghetto, 2013). Mindez bizonyos fokú rugalmasságot kíván meg a tanártól, amelyet a tantervi szabályozás nem feltétlenül támogat.

Ezenkívül további problémát jelent, hogy „a fogalomról alkotott implicit tanári elméletek sok esetben negatív hatással lehetnek a diákok kreatív képességeinek osztálytermi környezetben való kibontakozására és fejlődésére” (Bereczki, 2016, 8. o.). Elterjedt elképzelés ugyanis,

hogy a kreativitás csak szórakozás, nem igényel erőfeszítést vagy előzetes tudást (Bereczki és Kárpáti, 2018), és ezáltal nem egyeztethető össze

a tanulás sokszor intellektuális erőfeszítést kívánó folyamatával. Nem meglepő tehát, hogy a tananyagközpontú, konvergens gondolkodást elismerő oktatási rendszer, amely a tanulás nehéz, izzadságos munkával járó jellegét hangsúlyozza, alapvetően nem támogatja a kreativitást. Azért is problémás a kreativitás adottságként vagy szórakozásként való felfogása, amely nem igényel erőfeszítést, mert ez esetben a fejlesztése sem indokolt, így a tanár sem fog rá különösebb figyelmet fordítani a tanórán.

Egy másik téves elképzelés, hogy a kreativitás eredeti, de nem feltétlenül hasznos produktumok létrehozását jelenti. Ezzel az a probléma, hogy amennyiben a hasznosság elve nem érvényesül a kreatív produktum megítélésekor, akkor a kreatív gondolkodás öncélúvá vagy destruktívá válhat (ld. Cropley, D.H., Cropley, A.J., Kaufman és Runco szerk., 2010).

A kreativitás fejlesztésének hátráltató tényezői lehetnek továbbá az olyan véle-

kedések, mint hogy a kreativitás velünk született képesség, egyenlő a tehetséggel vagy az intelligenciával, a fejlesztése pedig csak a művészeti tárgyak számára releváns. Az elmúlt 15 év kreativitással kapcsolatos nézetei elemző tanulmány (Bereczki és Kárpáti, 2018) szintén azt igazolja, hogy a tanárok fontosnak tartják a kreativitást, sokan azonban csak a művészeti területekhez kötik, így a fejlesztése a vizuális nevelés, drámapedagógia vagy az ének-zene tárgyra korlátozódik – kizárva a más tantárgyakba ágyazott fejlesztés lehetőségét.⁹

Végezetül az osztálytermi kreativitást elutasító tanári nézetek szerint

a kreativitás magával vonja a szabályok felrúgását, aláássa az autoritást és konfrontációhoz vezet (Grigorenko, 2019).

Mindezek alapján elmondható, hogy noha az elmúlt évtized oktatási szemléletét a tanítás és a tanulás innovatív átalakítására tett törekvés határozta meg, a nemzetközi irányelvek és a tartalmi szabályozó dokumentumok előírják ugyan a tanulók kreativitásának fejlesztését, de az elvek megvalósulásában nagyobb hatással bírnak a pedagógus kreativitással kapcsolatos nézetei. Ezek alapján alakul a mindennapi pedagógiai gyakorlat, amely meghatározza a tanulók kreatív potenciáljának kibontakozását és fejlődését.

3.4. Tanulási környezet

A kreatív pedagógia, a kreatív oktatás nem létezik megfelelő iskolai környezet nélkül, amely a képességek megmutatkozását,

a kreatív gondolkodás
öncélúvá vagy destruktívá
válhat

⁹ Sőt, a kreativitásfejlesztés fontossága még a művészetpedagógiában sem egyértelmű: a vizuális nevelés egyes korszakaiban, amikor a tantárgynak a munka világában betöltött szerepét, azaz a műszaki jelrendszerek elsajátítását hangsúlyozták, akkor nem is szerepelt a tantervek célrendszerében (Kárpáti, 2018b).

a kreativitás megnyilvánulását teszi lehetővé. A tanulási környezet fontosságát *Beghetto és Kaufmann* (2014) is hangsúlyozza, mint az egyik legfontosabb tényezőt, amelytől a kreatív potenciál kibontakozása függ. A kreatív tanulási környezet jellemzői pedagógiai szempontból (*Davies és mtsai*, 2013):

- olyan új és izgalmas tanulási tevékenységek, amelyekben felkínálják a választás lehetőségét, amelyek a felfedezésre, a kísérletezésre és a képzelőerőre épülnek;
- az autentikus, valós problémafelvetések;
- a játékos megközelítések, a strukturált és szabad tanulói tevékenység egyensúlya, valamint a szükséges idő biztosítása az ötletek kidolgozására és megvalósítására;
- a tanár-diák kapcsolatban a kölcsönös tisztelet, a támogató légkör;
- a kellő rugalmasság és rendszeres kommunikatív interakció ld. konfliktusok kezelése, problémák, ötletek megbeszélése stb.;
- a társakkal való együttműködés lehetősége.

A kreativitást támogató fizikai környezetre jellemző

- az alakítható tér;
- a szabad mozgás lehetősége;
- a sokféle anyag és eszköz használata, és az ezekhez való hozzáférés biztosítása a tanórán kívül is.

A kreativitás fejlesztésében jelentős szerepet kapnak az iskolán kívüli, úgynevezett informális terek és tevékenységek (pl. múzeumok, galériák, helyi klubok, erdei iskolák stb.), illetve a külső szakemberekkel, szervezetekkel való együttműködés, amely

növeli a motivációt, és a való életben mutat példát innovatív gyakorlatok kialakítására és a kreatív környezet megteremtésére (*Davies és mtsai*, 2013).

A tanulási környezet megújítását, valamint a kreatív iskolai, illetve osztálytermi környezet kialakítását szorgalmazza a *kreatív klíma*, a *kreatív iskola*, valamint a *kreatív osztályterem* koncepciója is. A *kreatív klíma*, avagy a kreativitást támogató iskolai-szervezeti légkör építőkövei a nyitottság, a bizalom, az önállóság, a kezdeményezés és az új ötletek támogatása, valamint a nézőpontok sokszínűsége, amely elősegíti a diákok önszabályozó tanulásának fejlődését, és kihat az iskolai eredményességre (*Buda és Péter-Szarka*, 2014). A *kreatív iskola* legfőbb jellemzője az ingergazdag tanulási környezet, a hatékony együttműködés, a partnerközpontúság, nyitottság, rugalmasság, bizalommal teli légkör (*Vass*, 2012). *Péter-Szarka* (2015) hozzáteszi, hogy a „kreativitásbarát” iskola olyan erősségeket támogató közeg, amely nem nélkülözi a kihívásokat, viszont alapvető fontosságú, hogy a feladat nehézsége, a kihívás mértéke és a személy aktuális képességei összhangban legyenek egymással. Az Európai Unió oktatáspolitikai dokumentumában (*COM*, 2012) leírt *kreatív osztályterem* koncepciója a felfedezettő, alkotó, produktív tanulásra épül, amely a fejlesztő értékeléssel karöltve az önrányítás felé mutat. A kreativitást támogató osztálytermi légkör meghatározó része továbbá a tanári magatartás,

illetve az a hatás, amit a megjelenésével, gesztusaival, mimikájával, intonációjával, a téma iránti lelkesedésével elér (*Theurer*, 2015).

A fent leírtakon túl érdemes megfontolni

Csikszentmihályi (2018) ide vonatkozó gondolatait, aki szintén kiemeli, hogy az opti-

építőkövei a nyitottság, a bizalom, az önállóság, a kezdeményezés és az új ötletek támogatása

mális tanulási környezet csak a megfelelő pedagógiával együtt hatásos. Az inspiratív, kreatív környezet megteremtése kapcsán *Csikszentmihályi* (2018) ugyanakkor megjegyzi: „Míg az új dolgok megszületését a komplex, stimuláló környezet segíti, a kreatív vállalkozás zömét – a pillanat alatt lezajló felismerést megelőző, annál jóval hosszabb, előkészítő szakaszt, valamint az értékelés és kidolgozás ezt követő, hasonlóan hosszú szakaszát – javallott egyhangúbb környezetben végezni.” (147. o.)

Csikszentmihályi (2018) különbséget tesz makro- és mikrokörnyezet között. Az előbbi a személy életének társas, kulturális és intézményi kontextusát adja, amely a kreatív ötletek kidolgozását segítheti.

Ugyanakkor fontos, hogy az egyén a közvetlen környezetét szabadon alakíthassa, mégpedig úgy, hogy

az a személyes kreativitásának javára váljon. *Csikszentmihályi* (2018) szerint érdemes olyan környezet kialakítására törekednünk, amely

elősegíti az összpontosítást, és ahol biztonságban érezzük magunkat.

A kreatív iskolai környezetnek szintén fontos feladata, hogy biztonságos közeget nyújtson a tanulóknak. Ezt a közeget egyrészt az osztályterem fizikai környezete tudja biztosítani, ahol teret kap személyesség és kifejeződik a közösséghez való tartozás (pl. osztályabló, kiránduláson készített fotók, tárgyi emlékek, közös dekoráció-készítés stb.), másrészt az osztályközösség mint pszichoszociális közeg, ahol a kölcsönös megbecsülés, a konstruktív problémamegoldás, a másik személyének tiszteletben tartása, értékeinek elismerése a jellemző és meghatározó. Ennek azért is van jelentősége, mert – ahogy *Csikszentmihályi* (2018) írja –, az ember figyelmi kapacitását sokszor belső akadályok korlátozzák

(pl. a sérülékenység érzése), ami gátolja a kreatív potenciál kibontakozását. „A mentális energiák kreatív felhasználásával kapcsolatban az emberek között létező talán legnagyobb különbség abból adódik, hogy mennyi lekötetlen figyelmük marad az újjal való foglalkozásra. [...] Az énje védelméért aggódó személy gyakorlatilag minden figyelmét az egóját veszélyeztető fenyegetésekre fordítja” (*Csikszentmihályi*, 2018, 353. o.)

3.5. A kreativitás szerepe az inkluzív nevelésben

A kreativitást többnyire a tehetség komponenseként tartják számon, és elsősorban a tehetséges gyermek jellemzőjének tekintik.

A kreatív fejlesztésnek azonban nemcsak a tehetséggondozásban van létjogosultsága, hanem a hátránykompenzációban, a tanulási nehézségek

az ember figyelmi kapacitását sokszor belső akadályok korlátozzák

csökkentésében és az inkluzív nevelésben is. A kreatív tevékenységek során ugyanis az eltérő fejlődésű gyermekek megélik az alkotás örömét, nő a kompetenciaérzésük és ezáltal párhuzamosan csökken a stressz-szintjük. A megélt pozitív érzelmek – ahogy azt fent kifejtettük – támogatják az érzelmszabályozást, az énhatékonyságot, a pozitív énkép kialakítását, a szociálisan kívánatos magatartást, a motivációt, valamint az intellektuális működést is. A sikerélmény és a tanárok, kortársak elismerése ugyanis a nehézségekkel küzdő tanulók önértékelését is növeli és segíti a beilleszkedésüket az iskolai környezetbe.

A kreatív, alkotó tevékenységek előnye, hogy a szóban és írásban gyengébb teljesítményű vagy eltérő fejlődésű gyermekek

ugyanúgy részt tudnak venni benne, sőt a kreatív képességük erősségként mutatkozhat meg a nonverbális feladatokban. Ezt igazolja *De Caroli és Sagone* 2013-as kutatása, amely *Down*-szindrómások kreatív képességét vizsgálja. A vizsgálatba 63 általános iskolást vontak be, a gyerekek fele volt *Down*-szindrómás. Az illesztett mintához *Vianello és Marin* tesztjét vették alapul (*Logical Operations Tasks*, 1997). A méréshez *Williams* divergens gondolkodás tesztjének olasz változatát használták (*TCD*, 1994), amely 12 befejezetlen figurális itemből áll. A kreatív teljesítmény mutatói ebben az esetben: a *fluencia*, *flexibilitás*, *originalitás*, *elaboráció* és a *cím elvontság* (*absztrakció*) voltak. Ezen kívül kognitív műveleti tesztet (*De Caroli, Licciardello és Sagone*, 2011) is használtak a különböző kognitív képességekkel rendelkező gyerekek azonosításához, amelynek eredményei alapján három szintet különböztettek meg: műveletek előtti, köztes és konkrét műveleti szintek.¹⁰ Az eredmények azt mutatják, hogy az első két szinten a *Down*-szindrómás és a tipikus fejlődésű gyerekek ugyanolyan kreatív teljesítményt nyújtottak az első négy változó tekintetében. A konkrét műveletek szintjén szignifikáns különbség egyedül a címadásban mutatkozott, ahol a *Down*-szindrómával élő gyerekek alacsonyabb pontot értek el.

A kreatív teljesítményt méri *De Caroli és Sagone* (2010) egy másik kutatása, amelyet tanulási nehézségekkel küzdő gyerekek körében végeztek. A kutatás eredménye, hogy a tanulási nehézségekkel

küzdők csoportja jobban teljesített az új ötletek generálásában, csakúgy, mint *Cockcroft és Hartgill* (2004) kutatásában a diszlexiás gyermekek csoportja. *Liu, Shih és Mac* (2011) autistákat vizsgált, akik a figurális tesztekben originalitás és elaboráció tekintetében szintén szignifikánsan jobb teljesítményt mutattak nem autista társaikhoz képest. *Stanzione, Perez és Lederberg*

(2012) siketek kreatív képességét vizsgálta, és az eredmények azt mutatják, hogy a figurális tesztekben a siketek teljesítettek jobban, a divergens gondolkodás verbális tesztjében pedig a hallók.

Ezek a vizsgálatok bizonyítják, hogy a képességdeficittel élőknl fontos megtalálni azt a kreativitásmérő eszközt, amely sajátosságaiknak megfelel, és így feltárhatjuk és tovább fejleszthetjük kreativitásukat, amely a szokásos eljárásokban rejtve maradna.

3.6. A kreatív fejlesztés szintjei és helye a pedagógiában

A kreativitás oktatási keretek között történő fejlesztésére a nemzetközi szakirodalomban többek között *Beghetto és Kaufmann* (2014) ad útmutatást. A szerzőpáros rámutat arra, hogy a többszintű kreativitást leíró *Négy c-modellben* az oktatás számára leginkább a *mini-c* és a *kis-c* releváns, amelyek a kreativitás alacsonyabb szintjeit, az úgynevezett hétköznapi vagy mindennapi kreativitást képviselik. Ez mindenki számára elérhető: a korai élet-

¹⁰ Műveletek előtti szint (*pre-operational*): a gyerekek háromnál kevesebb konkrét műveletet teljesítettek; köztes műveleti szint (*intermediate*): a gyerekek három és öt között teljesítettek minden területen legalább egy konkrét műveletet; konkrét műveleti szint (*concrete operational*): a gyerekek legalább hat konkrét műveletet teljesítettek a három területen.

szakaszt a *mini-c* jellemzi, amely megfigyelhető a gyerekek önfelelt játékában, a világ felfedezésében, az ismeretek spontán elsajátításában. A *kis-c* elsőként főleg az iskolás korú gyermekeknél jelentkezik, és különböző alkotó tevékenységekben nyilvánul meg, amely már egy-egy speciális területhez kapcsolódik. A magasabb szintek elérésében döntő fontosságú a kreatív megnyilvánulásokat támogató pozitív visszajelzés, amely az egyént megfelelő gyakorlati idő elteltével a professzionális (*Pro-C*), valamint a kimagasló művészi vagy tudományos alkotásokat eredményező *nagy-c* szintre juttatja. *Lin* (2011) a kreativitás folyamat jellegét

hangsúlyozza, amely a produktum-orientált szemlélettel szemben a fejlesztés célját nem feltétlenül a kreatív termék létrehozásában, ha-

nem sokkal inkább az ötletelés, a kreatív problémamegoldás mentális folyamatában látja. Ezért a kreatív produktumot létrehozó tevékenységeket a problémamegoldó folyamat részeként értelmezi, vagyis a digitális tervező, alkotó és bemutató módszerek esetében nem az alkotás színvonala, sokkal inkább a létrehozás során megszerzett ismeretek és készségek a fontosak.

A kreatív tanítás-tanulás paradigmája a hatékony, eredményes tudáselsajátítás kontextusában értelmezhető. Ha ugyanis a tanulók kreativitását felismerik és építenek rá, akkor a tanulók iskolai teljesítménye nő (*Fisher és Williams szerk., 2004*). *Beghetto és Kaufman* (2014) a kreativitás mindennapi pedagógiai gyakorlatba való integrálását javasolja (*classroom creativity*), szerintük ugyanis a megfelelő módszerek és technikák kreativitás-ösztönzőként működhetnek a tanulás folyamatában.

4. A KREATIVITÁS FEJLESZTÉSÉNEK MÓDSZEREI

4.1. Fejlesztő programok és stratégiák

A kreativitás fejlesztését célzó módszereket és azok eredményességét több kutató is összegezte (*Ma, 2006; Scott, Leritz és Mumford, 2004a, 2004b; Lai, Yabro, DiCerbo és DeGeest, 2018*), amelyet *Bereczki* (2019) részletesen tárgyal tanulmányában. Az empirikus kutatásokat vizsgáló

metaelemzések a fejlesztés több típusát azonosították: divergens gondolkodást fejlesztő tréningek, kreatív problémamegoldásra fókuszáló tréningek, a kreatív

a kreativitás mindennapi pedagógiai gyakorlatba való integrálását javasolja

alkotásra fókuszáló fejlesztések, valamint a kreatív attitűd és viselkedés bátorítását célzó fejlesztések (*Scott és mtsai, 2004a*). Jó hír, hogy a vizsgálatok alapján a kreativitás fiatalabb és idősebb korban is fejleszthető, és hogy a fejlesztés pozitívan hatott a tanulmányaikban kiemelkedő és a gyengébb tanulók teljesítményére egyaránt. Mindez megerősíti a kreatív pedagógia többféle tanulói csoport esetén is adekvát, érvényes és hatékony alkalmazását. A kreativitás-fejlesztés legsikeresebb módjának azok a beavatkozások bizonyultak, amelyek a gondolkodási képességre fókuszáltak, és azt egy adott tudományterületbe ágyazva, gyakorlatorientáltan és strukturált módon fejlesztették (*Scott és mtsai, 2004b*).

Bereczki (2019) áttekintő tanulmányából kiderül, hogy a kreativitás modellezése szintén támogatja a kreativitást, csakúgy, mint a kreatív metakogníció (*CMC*) – amelyet *Beghetto és Kaufman* (2014) a kreatív önismeret és a kreativitáshoz

kapcsolódó kontextuális tudás ötvözeteként értelmez – ami egyrészt a kreatív erősségek és korlátok ismerete (amiről az egyénnek saját magával kapcsolatosan tudósa van), másrészt annak a tudása, hogy mikor, hol, hogyan és miért érdemes kreatívnak lenni. A kreatív metakogníciót a tanárok úgy tudják támogatni, hogy egy-egy feladat kapcsán felhívják a tanulók figyelmét a tevékenység kreatív aspektusaira, rámutatnak az eredeti megoldások, a kreatív, kockázatvállaló gondolkodás szükségességére, vagy éppen ellenkezőleg, elmagyarázzák, hogy adott esetben a kreatív megoldáskeresés miért nem előremutató, miért gátolhatja a tudáselsajátítás vagy az együttműködés folyamatát, például olyan feladatoknál, amelyek megoldásához nélkülözhetetlen a szabálykövetés, adott képletek alkalmazása, műveletek begyakorlása stb. (*Beghetto és Kaufman, 2014*).

4.2. Osztálytermi ajánlások

A kreativitás fejlesztésére a fent ismertetett módszerekhez kapcsolódóan számos technika ismert, amelyek elsősorban a divergens, illetve a laterális gondolkodás fejlesztésére irányulnak – ld. *Edward de Bono* játékos gyakorlatai (2009). Ezek osztálytermi közegben minden további nélkül alkalmazhatóak, csakúgy, mint az ötletbörze (Brainstorming), a gondolattérkép (Mind Map), a különböző elemek összekapcsolásának módszere (Synectics Method) vagy

a K-J (Kawakito-Jiro) ötletgyűjtő módszer, amelyet *Cropley és Urban* (2000) példaként említi a kreativitás lehetséges fejlesztésére.

Ahogy Edward de Bono könyvében (2009), úgy ezek a technikák is a rögzült, többnyire konvergens gondolkodási mintázatok, bevett elvárások és sémák

megváltoztatását célozzák más problémafel-táró, illetve problémamegoldó módszerek mellett (Philips 66 módszer, Delphi-módszer, Nominális Csoportmunka Módszere stb.).

Cropley és Urban (2000) a fenti technikákon kívül 25 ajánlást tesz a pedagógusok számára – oktatási kontextusban gondolkodva – a kreativitás osztálytermi fejlesztésére. Ilyen ajánlás többek

között: a kooperatív klíma megteremtése a versengés támogatása helyett, az osztálytársak negatív megjegyzéseinek, reakcióinak megelőzése, a humor értékelése, a szabad játék lehetőségének biztosítása, fantáziadús, érdeklődést felkeltő feladatok adása, amelyek analógiák, metaforák keresésére ösztönöznek (pl. *Mi lenne, ha?*), alkotó gondolkodást és tevékenységet elősegítő feladatok, a tanulói kérdésfeltevés provokálása, bátorítás az önálló gondolkodásra, a hibák/hibázás megengedése, helyettük a megoldásra törekvés értékelése.¹¹ Ezenkívül a szokatlan válaszokra, meglátásokra, kreatív ötletekre adott pozitív tanári reakció, a tanulói kezdeményezésekre való nyitottság ugyancsak a kreativitást támogató osztálytermi légkör ismérve, amelyet *Beghetto* (2013) és *Theurer* (2015) is hangsúlyoz.

elsősorban a divergens, illetve a laterális gondolkodás fejlesztésére irányulnak

a tanulói kezdeményezésekre való nyitottság ugyancsak a kreativitást támogató osztálytermi légkör ismérve

¹¹ Az ajánlások német nyelven az alábbi linken letölthetők: https://besondersbegabte.alp.dillingen.de/images/Dokumente_red/Unterricht/25_anregungen_zur_kreativitaetsfoerderung.pdf

4.3. Élményeken alapuló tanulási helyzetek

A kreativitás fejlesztése magas szinten valósul meg az élménypedagógia módszertanában, hiszen a kreatív tevékenység alapvetően élményszerű, a kreatív tanulási folyamat célja az örömteli ismeretszerzés, az élményszerű tananyag-elsajátítás. Ahogy az élménypedagógia, úgy a kreatív pedagógia is hangsúlyozza az aktív tanulói részvételt, a tapasztalatokra épülő tanulást és az ismeretek elmélyítésének lehetőségét. A kreatív pedagógia az élménypedagógia alapelveire épül, amennyiben olyan tanulási helyzeteket teremt, amelyek arra készítik a tanulót, hogy gondolkodjon, kísérletezzon, értékelje a sokszínűséget, legyen nyitott más ötletek befogadására és vállaljon felelősséget saját tanulási folyamatában (Mező, 2015). A kreativitás-fejlesztés *in-door* élménypedagógia módszerei Mező (2015) nyomán: a projekt alapú tanulás (*Project Based Learning*), probléma alapú tanulás (*Problem Based Learning*), dizájn alapú tanulás (*Learning through Design*), kutatás alapú tanulás (*Research Based Learning*), felfedezettő tanulás (*Inquiry Based Learning*).

Az élménypedagógia kiindulópontja a projektalapú tanulás (*PBL*) koncepciója, amelyet John Dewey (1912) és W.H. Kilpatrick (1918) dolgoztak ki. Nevelési eszményük az autonóm, cselekvő ember, aki aktív tagja a közösségnek, nevelésének középpontjában pedig az alkotótevékenység áll. Pragmatista nevelésfelfogásuknak megfelelően a korszerű iskola feladata az ismeretszerzés készségének megtanítása életszerű környezetben. Nézetük szerint a tanuláshoz a személyes tapasztalaton kell alapulnia, amely egyszerű felfedező,

alkotó és közösségi tevékenység. Újszerű megközelítésükkel a későbbi reformpedagógiai irányzatokat alapozták meg. A projekt módszerben az egyén, illetve a csoport munkája többnyire tárgyiasul, és egy kreatív produktum (pl. poszter, plakát, előadás, performansz, bemutató stb.) formájában a közösség elé tárható. A projekt alapú tanulás fázisai: célok kijelölése, tervezés, kivitelezés és bírálat. Eredendően a projekt módszernek vagy projektszemléletű oktatásnak is része a problémafeltárás adott kérdések mentén, viszont a problémaalapú tanulásban (*PBL*) a probléma eleve a tananyagba ágyazott, a tudáselsajátítást az aktuális problémák megoldása motiválja.

Az elsősorban Schoenfeld (2006) nevéhez köthető dizájn alapú tanulás (*DBL*) során a tanulók nem készen ismerik meg

a dolgokat, hanem maguknak kell megtervezniük, majd megalkotniuk egy tárgyat, modellt vagy más produktumot. Ebben a módszerben a tervezés (*design*) és a létrehozás (*creation*) aktusa együtt teremti meg a fejlődés lehetőségét. A Spronken és Smith (2008) nevével fémjelzett kutatásalapú (vagy felfedezettőnek is nevezett) tanulás szintén egy probléma megoldására épít, a lényeg azonban a gondolkodási folyamat, a természettudományos megismerés mikéntjének elsajátítása. A felfedezettő tanulás fő jellemzője, hogy az önálló tanulási folyamatra helyezi a hangsúlyt, amely során a tapasztalati és az érzelmi feldolgozás kerül előtérbe.

Az élményszerzés másik ismert módszere a drámapedagógia, amelyet Mező (2015) a kreatív fejlesztés fontos lehetőségeként említ. A dramatikus tevékenységek nem újkeletűek az oktatásban. A szerepjátékot az irodalomtanításban és az idegennyelv-oktatásban ma már

a tanuláshoz a személyes tapasztalaton kell alapulnia

széles körben alkalmazzák, ahogy a projektmódszer is egyre népszerűbb eleme a tantárgypedagógiáknak.

4.4. Digitális eszközök alkalmazása

A digitális eszközök használatáról manapság szintén sok szó esik. A kutatások tükrében elmondható, hogy megfelelő alkalmazásuk esetén jól fejlesztik a tanulók kreativitását (Bereczki, 2019). Az információs és kommunikációs technológiák többféleképp is támogatják a kreatív tanulási folyamatot: a tanulók számára nagy mennyiségű információ válik

viszonylag könnyen (megfelelő keresési technikákkal) elérhetővé, ami természetesen az ötletek generálását is elősegíti. A tanulók módosíthatják az általuk vagy mások által létrehozott alkotásokat (pl. művészeti alkotások átértelmezése, felhasználása saját műben idézetként, filmrészletek, zenei részletek beépítése saját alkotásba), illetve maguk is különféle multimédiás tartalmakat hozhatnak létre (prezentációk, blogok, vlogok, multimédia művek stb., vö. Kárpáti és Nagy, 2019). Ezenkívül a valós idejű közös munkát elősegítő alkalmazások, a chat és az online fórumok is hozzájárulnak az ötletek megosztásához, értékeléséhez és a viszonylag gyors, autentikus visszajelzéshez, illetve a kooperatív munka sikeréhez (Loveless, 2002, 2007). A kreatív fejlődést továbbá a számítógépes alkalmazások és videójátékok is támogatják (Ott és Pozzi, 2012).

a kreatív fejlődést továbbá a számítógépes alkalmazások és videójátékok is támogatják

5. KREATÍV TANTÁRGYPEDAGÓGIÁK

5.1. A kreativitás tantárgyba ágyazott fejlesztése

Lai és mtsai (2018) kutatásából kiderül, hogy az elmúlt két évtized kreativitásfejlesztő oktatási beavatkozásai során alkalmazott módszerek egyrészt a kreatív problémamegoldást helyezik előtérbe, másrészt a szerep- és improvizációs játékokat. Ugyanakkor a megszokottól eltérő, érdekes élmények, a más kultúrákkal való találkozás a valós vagy virtuális térben is fokoz-

zák a kreativitást. A tartalomalapú, tartalomba ágyazott fejlesztés irányába mutatnak azok a példák, amelyek a kreativitás fejlesztésének tantervi integrációját valósítják meg. Ilyen például a *Kínában* tíz éve futó, a természettudományos kreativitás fejlesztését célzó „*Learn to Think*” (Hu és mtsai, 2013), vagy az amerikai *DISCOVER* program (Maker, Jo és Muammar, 2008), amely az iskolai tanterv keretein belül, minden tantárgyra kiterjedően sikeresen támogatja a tanulók kreatív képességének kibontakozását, még az alacsony szocioökonómiai státuszú általános iskolások esetében is.

A fenti kutatások alapján elmondható, hogy az iskolai kreativitás fejlesztésnek egyik lehetséges és hatékony módja a tartalom alapú, tantárgyba vagy adott tudományterületbe ágyazott fejlesztés. Ezért indokolt – a kreatív pedagógia gyakorlati alkalmazását tekintve – *kreatív tantárgypedagógiákról* beszélni, amelyek a kreatív fejlesztés szakmódszertani aspektusát adják. Ilyen tantárgypedagógia lehet

a kreatív szemléletű nyelvtanítás, amelynek bemutatásán keresztül betekintést nyerhetünk a kreatív fejlesztés konkrét tantárgyhoz kapcsolódó megvalósítási lehetőségébe.

5.2. A kreatív nyelvtanítás lehetőségei

5.2.1. Nyelvtanulás és kreatív nyelvhasználat

A nyelvtanulás – csakúgy, mint minden tanulási folyamat – kreatív aktus, amely az idegen nyelvi kompetenciában manifesztálódik. Az idegennyelv elsajátítása interaktív kommunikatív tevékenységen keresztül valósul meg, amely felváltva receptív, produktív vagy éppen közvetítő jellegű (KER, 2002). Az információk és gondolatok befogadásának, illetve közlésének képessége

nyelvi szinttől függően több-kevesebb intellektuális erőfeszítést kíván, ami a kreatív gondolkodási képességet aktiválja, miközben a nyelvsajátításban és a nyelv használ-

latában természetesen számos intellektuális faktor szerepet játszik. A műveletek szintjén a kreatív potenciál indikátoraként ismert és számontartott divergens gondolkodás, amely többek között a produktív nyelvhasználatot, a nyelvi kompenzációs stratégiák adekvát használatát és a nyelvi kreativitást leginkább támogatja.

Produktív nyelvhasználat alatt viszont nem csupán a beszéd- és írástevékenységet érthetjük, és nem csak az egyre összetettebb közlés megkonstruálásának képességét, hanem a szabad gondolatáramlás és önkifejezés nyelvi leképeződését is. Az információközlésre épülő kommunikatív nyelvhasználat ugyanis nem elégíti ki a nyelvi kreativitás, vagyis a kreatív nyelvi megnyilvánulások megnövekedett

társadalmi igényét. Ugyanis „az új kommunikációs technológiák használatával egyre elterjedtebb eszközzé váló nyelvi játékok, rövidítések, humor, kép-szó kombinációk stb. arra ösztönzik az alkalmazott nyelvészeket, hogy a hétköznapi nyelvhasználókra mint a nyelvi jelentés kreatív dizájnereire tekintsenek” – írja Szécsi Gábor (2015) a *Nyelv és kreativitás az információ korában* című munkájában.

A kreatív nyelvhasználat funkciója többféle lehet: az üzenet tartalmának újszerű megvilágítása, a diskurzus szellemessé, humorossá tétele, a nyelvi formákkal való játék mások szórakoztatására, a kommunikált jelentéstartalom kiemelése stb. (Carter és McCarthy, 2004). A verbális kommunikáció képi dimenzióval való kiegészítése továbbá hozzájárul az eredményes kommunikációhoz, a mindennapi informá-

ciócseré hatékonyabbá tételéhez (Szécsi, 2015).

A folyamatot katalizálja a technológiai alapú képalkotás és a képi kódok kreatív kombinálásának lehetősége, ráadásul

a „dinamikussá váló, merőben metaforikus nyelv képpel ötvözve nem csupán az információcseré hatékonyságát növeli, de a kommunikáló felek közötti intenzívebb kommunikáció és kölcsönös azonosulás feltételeinek megteremtésével erősebben és közvetlenebbül hat az érzelmekre, mint a pusztá szöveg” (Szécsi, 2015, 135. o).

Az érzelmekre ható vizuális ingerek a tudáselsajátítás módját is befolyásolják. Mindennek számos következménye van az oktatásra nézve, és ezek kihatnak a tanulásszervezésre, az új tudás átadásának módjára, a tanulás folyamatára és a tanulói motivációra is. Ennek alapján elmondható, hogy a kreatív nyelvhasználat megjelenése a *képi fordulattal* (Mitchell, 1994) párhuzamosan olyan tendencia, amely a kreativitás

a hétköznapi nyelvhasználókra mint a nyelvi jelentés kreatív dizájnereire tekintsenek

erősödése, sőt, felértékelődése felé mutat. *Mirzoeff* (2002) a vizuális kultúráról szóló tanulmányában már úgy fogalmaz, hogy az emberi tapasztalat soha korábban nem látott mértékben vált vizuálissá és vizualizálttá, a világ dolgai egyre inkább képi formában artikulálódnak. A kreatív megnyilvánulás igénye és a felkínált lehetőségek szükségyszerűsége a hagyományos oktatást – beleértve az idegennyelv-oktatást – olyan kihívások elé állítja, amelyeknek az oktatásban résztvevők szemléletváltása mellett elsősorban kreatív pedagógiai eszközök alkalmazásával lehetne megfelelni a tanterv különböző területeibe ágyazottan.

5.2.2. Kreatív nyelvtanítási módszerek

A nyelvtanítás azért is hálás feladat, mert lehetőséget ad a tantárgyközi ismeretek közvetítésére a tudomány-specifikus tartalmak oktatása helyett. Vagyis nagyobb témaválaszték áll rendelkezésre a kreativitás tartalomalapú fejlesztéséhez, így ebből a szempontból könnyebb a a nyelvtanárnak a tanórai témákat a tanulók érdeklődéséhez igazítani, érdeklődésüket felkelteni és motivációjukat fenntartani. Nem beszélve arról, hogy a változatos témakörök, meghökkenető, esetleg provokatív témák önmagukban mozgósítják a tanulók kreatív potenciálját.

A kreatív nyelvtanulás az írott, hallott és vizuális információk kreatív használatára, feldolgozására épül, ugyanakkor a természetes nyelvhasználathoz is kapcsolódik (*Fehér*, 2016), ami a valós tartalmakat,

az életszerű nyelvi szituációk és gyakorlatok demonstrálását jelenti. Ennek része a nyelvi kompenzációs stratégiák alkalmazása, gesztikulálással, rajzolással vagy egy-egy szó, kifejezés körülírásával. *Woodward* (2015) szerint a kreatív fejlesztés legfontosabb kulcseleme a figyelemfelkeltés, amivel egy órának kez-

dődnie kell; pl. egy zeneszám meghallgatása vagy egy koncentrációt igénylő játék. További eszköz az ötletroham (*brainstorming*), amely lehet például adott színű vagy adott betűvel kezdődő tárgyak felsorolása, vagy a szokatlan asszociációk és kombinációk (például egy szöveg és egy hozzá nem kapcsolódó kép közti összefüggések feltárása, alternatív szókapcsolatok alkotása, új tárgyak, fogalmak feltalálása stb.). *Woodward* (2015) ezenkívül az inspiráló, ingergazdag környezet fontosságát emeli ki, valamint az együttműködést a vetélkedés helyett és a fizikai aktivitást, hogy mindig legyen egy ok a tanulók megmozgatására (pl. szavak elmutogatása). További szempont a kreatív megnyilvánulás jutalmazása (pl. megdicsérni azt, akinek több ötlete is van), a bátorítás a kockázatvállalásra, valamint a gondolatok vizualizálása.

Richards (2013) összegezte azokat a tulajdonságokat, amelyek a kreatív (nyelv) tanárt jellemzik: az intuíció követése, a személyes odafigyelés és a tanulók fejlődésének követése, a nonkonformizmus, hatásos meglepetések, az ismétlés kerülése, változatos feladatok alkalmazása, kockázatvállalás, a hibákból való tanulás, a tanulási tartalom személyesség tétele stb.

A kreativitás nyelvórai fejlesztésének fontos aspektusa a nyelv esztétikai-művészeti használata, amely a *Közös Európai Referenciakeret* szerint „fontos oktatási szempontból és saját jogán is” (*KER*, 2002). A dokumentum alapján ide tartoznak

a versek, dalok, történetek, kreatív írás és szerepjáték gyakorlatok tanítása, vagyis a művészetpedagógia eszközeinek alkalmazása. Ilyen

mindig legyen egy ok a tanulók megmozgatására

módszereket, illetve eszközöket több kutató használ a kreatív nyelvfejlesztést célzó vizsgálatában (ld. *Liao, Yi-Ling Chen, Hsueh-Chih Chen* és *Chang*, 2018; *Markova*, 2015;

Zafeiriadou, 2009; Stinson és Winston, 2011; Ludke, Ferreira és Overy, 2014; Becker és Roos, 2016), valamint a *British Council* (2015) is hasonló eszközöket sorakoztat fel a kreativitás nyelvórai fejlesztését bemutató tanulmánykötetben.

5.3. Kreatív nyelvtanulás és eredményes idegennyelvi fejlődés

Sajnos kevés olyan empirikus kutatás ismert a kreatív nyelvtanítás/nyelvtanulás témájában, amely annak pozitív hatását vizsgálná az idegennyelv-elsajátításban.

Khodabakhshzadeh, Hosseinnia és Rabimian (2017) a kreativitás, a metakogníció és a különböző tanulási stílusok (vizuális, auditív és kinezetikus)

idegennyelv-elsajátításban betöltött szerepét vizsgálták iráni nyelvtanulók körében. A vizsgálat alapján megállapították, hogy megfelelő

oktatási módszerek alkalmazása esetén mindhárom változó pozitív, szignifikáns hatással van a nyelvi teljesítményre, vagyis mindhárom alapján bejósolható a tanulási sikeresség: a metakogníció 29%-ban, a kreativitás 14%-ban, a tanulási stílus pedig 7%-ban járult hozzá a fejlődéshez. *Liao és mtsai* (2018) kutatásában az általuk alkalmazott kreatív pedagógiai kísérlet célja 6-7 éves tajvani általános iskolások nyelvtudásának, kreativitásának és motivációjának a fejlesztése volt. A 256 fő bevonásával végzett, mindössze nyolchetes pedagógiai beavatkozás és az alkalmazott brainstorming technika sikeresnek bizonyult, mivel a gyerekek szókinccse a kontrollcsoportéhoz képest szignifikánsan gyarapodott, a *Torrance (TTCT)* kreativitástesztrel mért kreatív képességük (a fluencia kivételével) fejlődött, és a motivációjuk is nőtt. A kísérlettel kap-

csolatban azonban kérdéseket vet fel az idő rövidsége, mivel ilyen rövidtávon nehéz egy fejlesztő pedagógiai kísérletet eredményesen megvalósítani.

6. KONKLÚZIÓ

A fentiekben a kreativitás fejlesztésének oktatási koncepcióját és pedagógiai aspektusait igyekeztem feltárni, amely a kreatív pedagógia átfogó fogalomköréhez kapcsolódik.

A kreatív feladat- és problémamegoldás akkor lesz igazán életszerű, ha az tananyagba integráltan, egyes tantárgyakhoz kapcsolódóan történik. Ezért a továbbiakban fontos lenne azon kutatások ismertetése, illetve

szorgalmazása, amelyek a tartalom alapú, tantárgyba ágyazott fejlesztés lehetőségeit vizsgálják – valamint a kreatív tanítási módszerek szerepét az eredményes tanulás-

a gyerekek szókinccse
a kontrollcsoportéhoz képest
szignifikánsan gyarapodott

ban. A témához kapcsolódóan felmerül a kérdés, hogy a kreativitás fejlesztése mennyiben kontextusfüggő, és milyen kulturális különbségeket mutat. Ezért a jövőben a következő kutatási kérdések várnak megválaszolásra: hogyan hatnak a kreatív módszerek és eszközök a különböző háttérű, kultúrájú és szocioökonómiai státuszú tanulók kreativitásának fejlődésére és a tanulási eredményességükre? Mi befolyásolja a kreatív tanítási módszerek sikerét és milyen akadályokba ütköznek az alkalmazásuk? Mely fejlesztő eszközök bizonyulnak hasznosnak, és azok milyen mértékben támogatják a sikeres tudáselsajátítást? További vizsgálati szempont lehet a tanulási motiváció és a kreatív módszerek kapcsolatának vizsgálata, és hogy a kettő milyen szerepet játszik az eredményes tanulás feltételeinek megteremtésében. A kérdések megválaszolásához kérdő-

íves és osztálytermi, megfigyelésen alapuló vizsgálatok egyaránt szükségesek, valamint az általános kreatív képességet (divergens gondolkodást) mérő kreativitásteszteken túl megfelelő, adott tudományterülethez kapcsolódó mérőeszközök, amelyek az egyes tudáselemek kreatív alkalmazását, összekapcsolását tudják vizsgálni.

A kreatív pedagógiai módszerek és eszközök hatékonyságát növelné, ha azok alkalmazása átfogó iskolai program keretében valósulna meg, és nemcsak a tanterv, hanem a tanulási környezet és a mindennapi pedagógiai gyakorlat részét képezné. Nemzetközi szinten számos jó gyakorlat

ismert, ezek hazai adaptálása is a vizsgálatok tárgyát képezheti.

Összességében elmondható, hogy a változó tanulási környezet, a napjainkra jellemző kényszerű digitális oktatásra való átállás eleve új tanítási-tanulási gyakorlatok kialakítására ösztönöz. A feladatok, tanári és tanulói tevékenységek tervezése alkotó hozzáállást kíván meg a pedagógustól, amelyhez a kreatív tanítási-tanulási szemlélet és a hozzá kapcsolódó eszköztár hasznos hátteret nyújt. Ezért a kreatív pedagógia nemcsak a kreativitás fejlesztésének, hanem a tanár által facilitált kreatív tudáselsajátításnak is előremutató oktatási koncepciója.

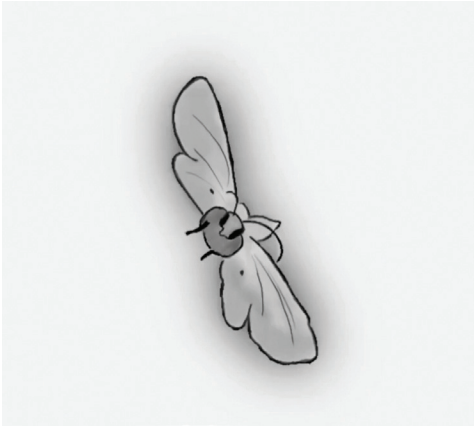
IRODALOM

- A Kormány 5/2020. (I. 31.) Korm. rendelete a Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet módosításáról. *Magyar Közlöny*, 2020, 17. sz., 290–446.
- Aleinikov A. G. (1989): On Creative Pedagogy. *Higher Education Bulletin*, 12. sz., 29–34.
- Aleinikov, A. G. (2013): Creative Pedagogy. In: Carayannis E.G. (szerk.): *Encyclopedia of Creativity, Invention, Innovation and Entrepreneurship*, Springer, New York.
- Babály Bernadett és Kárpáti Andrea (2016): The impact of creative construction tasks on visuospatial information processing and problem solving. *Acta Politechnica Hungarica*. **13**. 7. sz., 159–180.
- Becker, C. és Roos, J. (2016): An approach to creative speaking activities in the young learners' classroom. *Education Inquiry*. **7**. 1. sz., 9–26.
- Beghetto, R. A. (2013): Nurturing Creativity in the Micro-moments of the Classroom. In: Kim, K. H., Kaufman J. C., Baer J. és Sriraman B. (szerk.): *Creatively Gifted Students are not like Other Gifted Students. Advances in Creativity and Giftedness*. SensePublishers, Rotterdam. 3–15.
- Beghetto, R. A. és Kaufman, J. C. (2009): Intellectual estuaries: Connecting learning and creativity in programs of advanced academics. *Journal of Advanced Academics*. **20**., 2. sz., 296–324.
- Beghetto, R. A. és Kaufman, J. C. (2014): Classroom contexts for creativity. *High Ability Studies*. **25**. 1. sz., 53–69.
- Bell, C. E., és Robbins, S. J. (2007): Effect of art production on negative mood: A randomized, controlled trial. *Art Therapy*, **24**., 2. sz., 71–75.
- Bereczki Enikő Orsolya (2016): Kreativitás és köznevelés: A Nemzeti alaptanterv kreativitásfelfogásának kritikai vizsgálata. *Neveléstudomány*, **4**. 3. sz., 5–20.
- Bereczki Enikő Orsolya (2019): A kreativitás fejlesztése digitális eszközökkel támogatott tanulási környezetben: Mit üzennek a kutatások az osztályterem számára és mikor hallgatnak? *Iskolakultúra*. **29**. 4–5. sz., 50–70.
- Bereczki Enikő Orsolya és Kárpáti Andrea (2018): Teachers' beliefs about creativity and its nurture: a systematic review of the recent research literature. *Educational Research Review*, **23**. 25–56.
- Buda Mariann és Péter-Szarka Szilvia (2014): Kreativitás és azon túl... A kreatív klíma mint lehetőség a 21. századi iskola számára. *Iskolakultúra*. **24**. 3. sz., 33–40.
- Beauregard, C. (2014): Effects of classroom-based creative expression programmes on children's well-being. *The Arts in Psychotherapy*. **41**. 3. sz., 269–277.

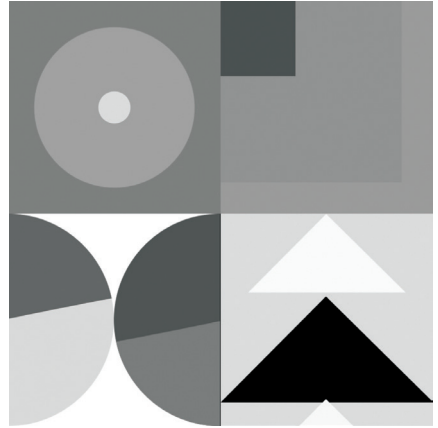
- Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K. és Punie, Y. (2010): *Creative learning and innovative teaching: Final report on the study on creativity and innovation in education in the EU Member States*. Publication Office of the European Union, Luxembourg.
- Carter, R. és McCarthy, M. J. (2004): Talking, Creativity: Interactional Language, Creativity, and Context. *Applied Linguistics*, **25**. 1.sz., 62–88.
- Cockcroft, K., és Hartgill, M. (2004): Focusing on the abilities in learning disabilities: dyslexia and creativity. *Education as Change*, **8**. 1. sz., 61–79.
- Conner, T. S., DeYoung, C. G. és Silvia, P. J. (2016): Everyday creative activity as a path to flourishing. *The Journal of Positive Psychology*, **13**. 2. sz., 181–189.
- COM (2010): A Bizottság Közleménye: Európa 2020 – Az intelligens, fenntartható és inkluzív növekedés stratégiája. Európai Bizottság, Brüsszel. Letöltés: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_HU_ACT_part1_v1.pdf (2020. 10. 10.)
- COM (2012): *Innovating Learning: Key Elements for Developing Creative Classrooms in Europe*. European Commission. Európai Bizottság, Brüsszel. Letöltés: <http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC72278/jrc72278.pdf> (2020. 10. 10.)
- Cropley, A. J. és Urban, K. K. (2000): Programs and Strategies for Nurturing Creativity. In: Heller, K. A., Mönks, F. J., Sternberg, R. J. és Subotnik R. F. (szerk.): *International handbook of research and development of giftedness and talent*. Pergamon, 481–494.
- Cropley, D. H., Cropley, A. J., Kaufman, J. C. és Runco, M. A. (2010, szerk.): *The dark side of creativity*. Cambridge University Press.
- Csikszentmihályi Mihály (2018): *Kreativitás – A flow és a felfedezés avagy a találmányosság pszichológiája*. Akadémiai, Budapest.
- Darewych, O. H. és Bowers, N. R. (2018): Positive arts interventions: creative clinical tools promoting psychological well-being. *International Journal of Art Therapy*, **23**. 2. sz., 62–69.
- Davies, D., Jindal-Snape, D., Collier, C., Digby, R., Hay, P. és Howe, A. (2013): Creative learning environments in education: A systematic literature review. *Thinking Skills and Creativity*, **8**. 80–91.
- De Bono, E. (2009): *A kreatív elme. 62 gyakorlat a kreativitás növelésére*. HVG Könyvek, Budapest.
- De Caroli, M. E. és Sagone, E. (2014): Divergent Thinking In Children With Down Syndrome Procedia. *Social and Behavioral Sciences*, **141**. 875–880.
- De Caroli, M. E., Licciardello, O., és Sagone, E. (2011): Divergent thinking and shape collections in developmental age. In: Licciardello, O., Lombardo, S. és Petrov, V. (szerk.): *Experimental Art: Influence of Artistic Theory on Art Itself*, Russian State Institute for Art Studies, Moscow. 401–408.
- De Caroli, M. E. és Sagone, E. (2010): A Study on Creative Performance in Italian Children with Learning Disability. *INFAD-Revista de Psicología*, **3**. 1. sz., 855–862.
- Dewey, J. (1912): *Az iskola és a társadalom*. Lampel, Budapest.
- Dezuanni, M. és Jetrnikoff, A. (2011): Creative pedagogies and the contemporary school classroom. In: Sefton-Green, J., Thomson, P., Bresler, L. és Jones, K. (szerk.): *The Routledge international handbook of creative learning*. Routledge. 264–272.
- D. Molnár Éva (2010): A tanulás értelmezése a 21. században. *Iskolakultúra*, **20**. 11. sz., 3–16.
- Fehér Judit (2016): *Creativity in the language classroom*. British Council. Letöltés: <https://www.teachingenglish.org.uk/article/creativity-language-classroom> (2020. 11. 30.)
- Fink, L. D. (2003): *Creating significant learning experiences. An Integrated Approach to Designing College Courses*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Fisher, R. és Williams, M. (2004, szerk.): *Unlocking Creativity: Teaching Across the Curriculum*. Routledge, New York.
- Forgeard, M. J. C. és Eichner, K. V. (2014): Creativity as a target and tool for positive interventions. In Parks, A. C. és Schueller, S. M. (szerk.): *Handbook of positive psychological interventions*, Wiley-Blackwell, Oxford. 137–154.
- Gilman, R., Huebner, E. S., Furlong, M. J. (2009, szerk.): *Handbook of Positive Psychology in Schools*, Routledge.

- Grigorenko, E. L. (2019): Creativity: a challenge for contemporary education. *Comparative Education*. Routledge, 55. 1.sz., 116–132.
- Hu, W., Wu, B., Jia, X., Yi, X., Duan, C., Meyer, W. és Kaufman, J. C. (2013): Increasing students' scientific creativity: The "Learn to Think" intervention program. *Journal of Creative Behavior*, 47. 1. sz., 3–21.
- Imison, T., Williams, L., Heilbronn, R. (2013): *Comprehensive Achievement: All Our Geese Are Swans*. Trentham, London.
- James, M., Black, P., McCormick, R. és Pedder, D. (2007): Promoting learning how to learn through assessment for learning. In: James, M. és mtsai (szerk.): *Improving Learning How to Learn. Classrooms, schools and networks*. Routledge, London – New York. 3–29.
- Jeffrey, B. és Craft A. (2004): Teaching creatively and teaching for creativity: distinctions and relationships. *Educational Studies*, 30. 1. sz., 77–87.
- Kalantzis, M. és Cope, B. (2008): *New Learning: Elements of a Science of Education*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kárpáti Andrea (2018): Research on visual art education in Eastern and Central Europe – comments on MONAES findings. In: Ijdens, T., Bolden, B. és Wagner, E. (szerk.): *International Yearbook for Research in Art Education 2017* (vol 5). Waxmann, Münster – New York. 341–348.
- Kárpáti Andrea és Gyebnár Viktória (2013): The Test for Creative Thinking: an authentic tool for art education to assess creativity through visual expression. *Visual Inquiry: Learning & Teaching Art*, 2. 1. sz., 27–42.
- Kárpáti Andrea és Nagy Angelika (2019): Digitális kreativitás – a vizuális és informatikai kultúra szinergiája. *Iskola-kultúra*, 29. 4–5. sz., 86–98.
- Khodabakhshzadeh, H., Hosseinnia, M. és Rahimian, S. (2017): Learning Style, Metacognition and Creativity as Predictors of the Foreign Language Achievement: A Structural Equation Modeling Approach. *Psychological Studies*, 62. 4. sz., 377–385.
- Kilpatrick, W. H. (1918): The project method: The Use of the Purposeful Act in the Education Process. *Teachers College Record*, 19., 4. sz., 319–335.
- Lai, E. R., Yabro, J., DiCerbo, K. és DeGeest, E. (2018): *Skills for today: What we know about teaching and assessing creativity*. Pearson, London.
- Lévai Dóra (2014): *A pedagógus kompetenciái az online tanulási környezetben zajló tanulási-tanítási folyamat során*. ELTE Eötvös, Budapest.
- Liao, Yu-Hsiu, Chen, Yi-Ling, Chen, Hsueh-Chih és Chang, Yu-Lin (2018): Infusing creative pedagogy into an English as a foreign language classroom: Learning performance, creativity, and motivation. *Thinking Skills and Creativity*, 29., 213–223.
- Lin, Yu-Sien (2011): Fostering Creativity through Education – A Conceptual Framework of Creative Pedagogy. *Creative Education*, 2. 3. sz., 149–155.
- Liu, M.-J., Shih, W.-L. és Mac, L.-Y. (2011): Are children with Asperger syndrome creative in divergent thinking and feeling? A brief report. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 5. 1. sz., 294–298.
- Loveless, A. M. (2002): *Literature review in creativity, New technologies and Learning*. Futurelab. Letöltés: <https://telearn.archives-ouvertes.fr/hal-00190439/document> (2020. 12. 05.)
- Loveless, A. M. (2007): *Creativity, technology and learning – A review of recent literature*. Futurelab. Letöltés: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.392.2297&rep=rep1&type=pdf> (2020. 12. 05.)
- Ludke, K. M., Ferreira, F. és Overy, K. (2014): Singing can facilitate foreign language learning. *Mem Cognit*, 42. 1. sz., 41–52.
- Ma, H. H. (2006): A synthetic analysis of the effectiveness of single components and packages in creativity training programs. *Creativity Research Journal*, 18., 4. sz., 435–446.
- Maker, C. J., Jo, S. és Muammar, O. M. (2008): Development of creativity: The influence of varying levels of implementation of the DISCOVER curriculum model, a non-traditional pedagogical approach. *Learning and Individual Differences*, 18. 4. sz., 402–417.
- Markova, Z. (2015): A journey towards creativity: a case study of three primary classes in a Bulgarian state school. In: Maley, A., Peachey, N. (szerk.): *Creativity in the English language classroom*. British Council. 165–172.

- Mehlhorn, G. és Mehlhorn H. (2003): Kreativitätspädagogik – Entwicklung eines Konzepts in Theorie und Praxis. *Bildung und Erziehung*, **56**. 1. sz., 23–45.
- Mező Katalin (2015): *Kreativitás és élménypedagógia*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület, Debrecen.
- Mirzoeff, N. (2002): The subject of visual culture. In: Mirzoeff, N. (szerk.): *The Visual Culture Reader*. (2. kiadás.) Routledge, London.
- Mitchell, W. J. T. (1994): The pictorial turn. In: Uő (szerk.): *Picture Theory. Essays on Verbal and Visual Representation*, University of Chicago Press. 11–34.
- National Advisory Committee on Creative and Cultural Education (1999, szerk.): *All Our Futures: Creativity, Culture and Education*. DFEE, London.
- Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz., 39–47.
- Ott, M. és Pozzi, F. (2012): Digital games as creativity enablers for children. *Behaviour & Information Technology*, **31**. 10. sz., 1011–1019.
- Partnership for 21st Century Skills (2009): Framework for 21st Century Learning Definitions. Letöltés: http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21_Framework_DefinitionsB_FK.pdf (2020. 11. 30.)
- Péter-Szarka Szilvia (2014): *Kreatív klíma – a kreativitást támogató légkör megteremtésének iskolai lehetőségei*. Génius Műhely 3, Magyar Tehetségszolgáltató Szervezetek Szövetsége, Budapest.
- Péter-Szarka Szilvia (2015): Pozitív pszichológia a tehetséggondozásban. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **70**. 3. sz., 633–647.
- Richards, J. C. (2013): Creativity in language teaching. *Iranian Journal of Language Teaching Research*, **1**. 3. sz., 19–43.
- Robinson, K. (2018): *Kreatív iskolák - Az oktatás alulról szerveződő forradalmi átalakítása*. HVG Könyvek Kiadó, Budapest.
- Scott, G., Leritz, L. E. és Mumford, M. D. (2004a): The effectiveness of creativity training: A quantitative review. *Creativity Research Journal*, **16**., 4. sz., 361–388.
- Scott, G. M., Leritz, L. E. és Mumford, M. D. (2004b): Types of creativity training: pproaches and their effectiveness. *The Journal of Creative Behavior*, **38**. 3. sz., 149–179.
- Schoenfeld, A. H. (2006): Design Experiments. In: Elmore, P. B., Camilli, G., Green, J. (szerk.): *Handbook of complementary methods in education research*, American Educational Research Association and Lawrence Erlbaum Associates, Washington, DC & Mahwah, NJ. 193–206.
- Selkrig, M. és Keamy, K. (2017): Creative pedagogy: a case for teachers' creative learning being at the centre. *Teaching Education*, **28**. 3.sz., 317–332.
- Spronken-Smith, R. (2008): Experiencing the Process of Knowledge Creation: The Nature and Use of Inquiry-Based Learning in Higher Education. *Journal of Geography in Higher Education*. **2**. 183–201.
- Stanzione, C. M., Perez, S. M. és Lederberg, A. R. (2012): Assessing aspects of creativity in deaf and hearing high school students. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. **28**. 2. sz., 228–241.
- Stinson, M. T. és Winston, J. (2011): Drama Education and Second Language Learning: a growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*. **16**. 4. sz., 479–488.
- Szécsi Gábor (2015): Nyelv és kreativitás az információ korában. *Jel-Kép*, **4**. 4. sz., 133–138.
- Theurer, C. (2015): *Kreativitätsförderndes Klassenklima als Determinante der Kreativitätentwicklung im Grundschulalter*. KREApplus 7. kopaed, München.
- Vass Vilmos (2016): A kreativitás fejlesztésének folyamata. *PedActa*. **6**. 1. sz., 28–39.
- Vass Vilmos (2017): *Kompetenciafejlesztés a 21. században (értéktanteremtés és megújulás)*. Selye János Egyetem Tanárképző Kara, Komárom.
- Watkins, C., Carnell, E. és Lodge C. (2007): *Effective Learning in Classrooms*. Paul Chapman Publishing, A SAGE Publications Company, London.
- Woodward, T. (2015): A framework for learning creativity. In: Maley, A., Peachey, N. (szerk.): *Creativity in the English language classroom*, British Council. 10–17.
- Zafeiriadou, N. (2009): Drama in language teaching: a challenge for creative development. *ISSUES*, **23**. 4–9.



Endrédi Flóra munkája

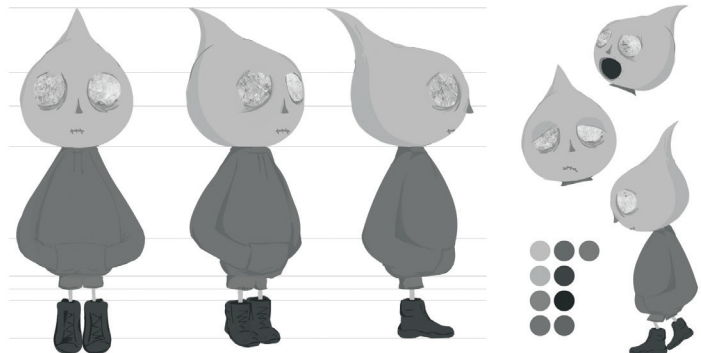


Szilágyi Anna munkája



Fodor Fanni munkája

FANGSIKÓ



Buzsik Krisztina munkája



Kántor Zsófi munkája



Horváth Noémi munkája



Jarada Yasmin munkája



Nagy Dzsasztin munkája



BEKE OTTÓ – SZABÓ EMÍLIA

Versaktualizációk a digitális korban

MŰHELY

BEVEZETÉS

A tanulmány a klasszikus és kanonizált, ki-magasló esztétikai értékekkel bíró és egy-ben irodalomtörténeti jelentőségű magyar nyelvű költészeti alkotásoknak a digitális írásbeliség keretei közötti népszerűsítésének lehetőségeit vizsgálja – gyakorlati foglalko-zásokon született átiratok széles értelemben vett tanulságaira összpontosítva. A tanul-mány figyelembe veszi az adott kommuni-kációtechnológia-történeti korszaknak a legfőképpen a vizualitás előretörése által meghatározott nyelvi sa-játosságait. Ennek meg-felelően az emojikat, az azok részalmazát al-kotó hangulatjeleket, to-vábbá az egyéb digitális piktogramokat és a rövidítéseket a digitális írásbeliség sajátosságaiként határozza meg, miközben alapvetően arra a kérdésre keresi a választ, hogy miképpen lehet a verseket oly módon aktualizálni, digitális eszközök és alkalmazások segítségével át-, illetve to-vábbbírní, hogy azok a közösségimédia-használók figyelmét és érdeklődését is felkelt-sék. A cél a digitális pedagógia speciális eszközrendszerének (Szűts, 2020a, 2020b) mozgósítása az olvasás popularizálása érde-kében (V. Gilbert, 2018)

Az ilyen irányú kutatás aktualitását számos tényező biztosítja. Ezek között kiemelendő a versolvasási hajlandóság és kedv csökkenése, továbbá az a tény, hogy az adott szöveges alkotások a közoktatás különböző szintjein egyaránt a curriculum szerves részét képezik, hiszen a kulturális gazdagság és hagyomány elemeit alkotják, továbbá a velük való foglalkozás a nyelvi és kommunikációs készségek, a szövegértés fejlesztéséhez, továbbá számos pozitív jelle-gű pszichológiai hatás kifejezésre jutásához járul hozzá (V. Gilbert, 2014).

Az innovatív jellegű alkotótévékeny-ségből kiinduló és egyúttal azt tovább erő-sítő kutatásunk alapját az Újvidéki Egyetem szabadkai székhelyű Magyar Tannyelvű Tanítóképző Karán oktatott *Másodlagos*

a versolvasási hajlandóság
és kedv csökkenése

szóbeliség, digitális írásbeliség – kultúra és az azzal átfedéseket mutató, *Az internet mint a kultúraalkotás színtere* című kurzus keretében létrehozott hallgatói alkotások, digitális átiratok és részben, illetve közvetve azok értelmezései, dekódolásai képezik. A legsikeresebb hallgatói munkák alább, e tanulmány *Versék digitális átiratai* című fejezetében – pontosabban annak webes digitális mellékletében¹ – kapnak helyet. Itt Petőfi Sándor *Nemzeti dal*, Ady Endre *Őrizem a szemed*, József Attila *Klárissok*, Babits Mihály *Fekete ország* és Kosztolányi

¹ A linket lásd az utolsó fejezet alatt. – *A Szerk.*

Dezső *Mostan színes tintákról álmodom* című költeményének egy-egy digitális átírata „olvasható”. A felölelt költészeti korpusz a kutatás jelenlegi fázisának részét képezi, ennek megfelelően természetesen nem reprezentatív, bővítésére az elkövetkezőkben mindenképpen szükség lesz.

A DIGITÁLIS ÍRÁS SPECIFIKUMAI

Az elektronikus levelek és üzenetek, kommentárok, SMS-ek szövegfelszínén szavak hiányos írásképei, elgépelések és elírások tűnnek fel. A szabálytalanságok a digitális írásnak a fokozódó sebesség (Aczél, 2012, 115. o.; Szűts, 2018) folytán strukturális elemévé válnak. A digitális írás ezen jellegzetes produktumaiban továbbá nem minden esetben a nyelvi anyag, hanem sokkal inkább a kommunikációs szituáció

nonverbális, avagy extralingvális elemeinek rögzítését szolgáló képződmények, grafematikus és egyéb vizuális kódok, például emojik láthatók. Ennek

megfelelően amennyiben – miként *Benczik Vilmos* fogalmaz – „az írásbeliség előtti kor kommunikációjában [...] a lingvális és extralingvális kommunikációs eszközök nem váltak el egymástól, még csak nem is tudatosult különböző voltuk” (2001, 52. o.), s „az írás megjelenése degradálta segédeszközzé a gesztusrendszert” (Uő, 2001, 53. o.), a digitális írásbeliség térhódítása a kommunikációtechnológiai elidegenedés *részbeni* visszafordítását vagy legalábbis ennek illúzióját (Pfaller, 2000; 2009) eredményezheti.

Gyakran figyelhetők meg olyan nyelvhasználati módok, amelyek esetében a digitális írás nem az auditív megnyilatkozások írásos formában történő rögzítését

szolgálja. Az instant üzenetváltást is serkentő közösségi médiában, a chatoldalakon és a mobiltelefonok SMS-rengetegében a digitális írás a hangzóanyagtól és annak kommunikációs szituációjától relatíve függetlenné válik. Ilyenkor akusztikai referencialitását tekintve nem tisztulhat le teljes mértékben a digitális íráskép, az ugyanis szinte soha nem csak a nyelvi megnyilatkozások szegmentális elemeit, vagyis magukat a beszédhangokat tükrözi. És éppen a hálózati kommunikációs működésmód fokozott sebessége miatt nem válhat ilyen értelemben transzparensé – vagyis csupán a hangzóanyag egyes jelentésmegkülönböztető elemeinek megragadását szolgáló vonatkozási rendszerré – a digitális íráskép.

Azokban az esetekben, amikor a digitális íráskép sajátos elemei a kommunikációs szituáció vagy a számítógé-

pes-internetes és egyéb mediális környezet egyes elemeire vonatkoznak, magára a digitális írás folyamatára, képére, felszínére is reflektálva, ezek az elemek a digitális írásbeliség specifikumait

alkotják. Az említett számítógépes-internetes környezet nemcsak a kézzelfogható tárgyi elemeket foglalja magában, tehát például nemcsak a billentyűzetet, a monitort, az egeret, az érintőképernyős eszközöket – hanem mindazokat az immaterialitásokat is, amelyek immár az online környezet nélkülözhetetlen velejárói. Ilyenek többek között a különböző kommunikációs platformok, szoftverek, mindezek kezelőfelületei, a grafikai megoldások, applikációk.

Aczél Petra médiaretorikai koncepciója szerint a digitális kommunikáció sebességének fokozódása a közvetített tartalomnak mint a referenciaként megképződő kommunikátumnak a jelentőségét csök-

nem az auditív
megnyilatkozások írásos
formában történő rögzítését
szolgálja

kenti, és az üzenet terjesztésének hatékonyságát növeli. Ez a szerző érvelése szerint „a beszéd »dramaturgiájához« tartozó előadás és terjesztés jelentőssé válását mutatja.” (2012, 115. o.). A digitális írás specifikus jelei, például az emojik éppen az írásos üzenetek terjesztésének hatékonyságát növelik. Ezek az írásos jelek a beszédnek, illetve a látható, avagy a láthatóvá váló nyelvnek a „dramaturgiájához” sorolhatók, a beszédnek abban az értelmében, amely immár főleg az írásban való beszédnek, a „szkriptoralitás[nak]” (Orbán, 1998, 87. o.) a jelenségköréhez tartozik.

Balázs Géza az új média előretörésének összefüggésében „egy újfajta nyelvi minőség[ről]” (Balázs, 2003, 18. o.) értekezik, s ezt a másodlagos szóbeliség korszakán való túllépésként határozza meg. Érvelése szerint történetileg a beszédet

az írás mint a beszéd lejegyzése követte, majd pedig a másodlagos oralításban lehetőség nyílt arra, hogy szóhoz jusson, hangot kapjon az írás mint betűkből

építkező kommunikációs forma. A szerző azonban ezeknél a jelzett kommunikációtechnológia-történeti korszakoknál az innovativitás mértékének szempontjából jelentősebbnek tartja azt a tendenciát, amelynek következtében az írás az élőbeszédszerűség jegyeit mutatja, s egyfajta oralizálódást, illetve kreolizációt eredményez. Balázs Géza meglátása szerint „[m] a még írunk, de az új eszközökön sokszor úgy írunk, mintha beszélénk (levélbeszéd, internetes csevegés), a távirati tömörségű SMS pedig sok élőszóbeli megnyilvánulást is jellemez” (2003, 18. o.).

A „világháló magas fokú interaktivitást biztosító felülete[ként]” (Szűts, 2018, 305. o.) megjelenő web 2.0. kontextusában a gombamódra szaporodó közösségi

oldalak és egyéb újszerű kommunikációs platformok az elmúlt bő másfél évtizedben látványos mértékben demokratizálták a nyilvános megszólalás fórumait. Az online kommunikáció során a felhasználók immár nem csupán egymás között váltanak szöveges üzeneteket, ugyanis immár lehetőségük nyílik szélesebb olvasótáborra is megszólítani. Egyre több és több szöveg érhető el a neten. Ezek jelentős része instant üzenetváltás és komment formájában jelenik meg. Nyelvi megformáltságukban kifejezett szerep jut a digitális írásbeliség jellegzetességeinek, nevezetesen a rövidítéseknek, a közvetlenség, élőbeszédszerűség hatását keltő stílári megoldásoknak és nem utolsósorban az emojiknak, illetve az egyéb digitális képkaraktereknek. Az online szóbeliség térnyerése immár öngerjesztő folyamattá vált. (Beke, 2012, 2015, 2017)

látványos mértékben demokratizálták a nyilvános megszólalás fórumait

A digitális írás sajátos jelenségei a hagyományos értelemben vett írásbeliségnek, s különösképpen a könyvkultúra által kodifikált írásmódoknak, vagyis

a helyesírásnak a szempontjából szabálytalannak vagy egészen egyszerűen ismeretlennek minősülnek. Ennek megfelelően állapítja meg Ferraris, hogy az elektronikus levelekben előforduló anomáliáknak az oka nemcsak a sietség, „a helyesírási hibák az e-mailben esetenként szándékosak.” (2008, 118) A hivatkozott szerző megállapítása pedig immár nem csupán az e-maileknek, hanem még kifejezettebb mértékben a közösségi médiában megjelenő szöveges üzeneteknek az esetében is érvényes.

A digitális írás specifikumai, különösképpen a rövidítések és az emojik egyre inkább látható és nem, illetve egyre kevésbé hallható nyelvet eredményeznek. (Beke, 2013; 2014a; 2015).

EMOJIK

2016-ban a New York-i Modern Művészeti Múzeumban *Inbox: the Original Emoji* címmel nyílt kiállítás. Az 1999-ig visszanyúló retrospektív tárlat azt a 176 emoji-t mutatta be, amelyeket a japán programozó, Shigetaka Kurita alkotott. Az 1999-es projekt a Japánban élen járó telekommunikációs óriásvállalat, a DOCOMO programjaként jött létre. Megpróbálták képnnyelvvé kiterjeszteni egy olyan jelegyüttest, amely a kilencvenes évek chatszobáiban és digitális üzeneteiben született meg és fejlődött. A „;-)”-hoz hasonló korai jeleket Kurita egy 12x12 kép-

pontból álló képrácsá alakította. Az így létrejött 176 jel időjárást, közlekedési eszközöket, sportokat, érzelmeket stb. ábrázol. Ez utóbbiak, vagyis az érzelmeket ábrázolók esetében indokolt szűkebb értelemben vett hangulatjelekről, vagyis emotikonokról beszélni (*Bódi és Veszelszki, 2006*). Ezeknek jelölésére a köznyelvben meghonosodott *smiley* szó szolgál. A *smiley* szó azonban pozitív konnotációjú, ugyanis mosolygós arcot jelent. Ennek megfelelően – függetlenül a szó köznyelvi használatának a jelentésbővülés irányába ható módosulásaitól – nem alkalmas az emotikonok, vagyis a hangulatjelek széles spektrumának, és még kevésbé az emoji-k átfogóbb kategóriájának megragadására.

1. ÁBRA

A Kurita által megalkotott emoji-k (1999)



FORRÁS: *Prisco, 2018*

Az *emoji* szó a közhiedelemmel – és az *emotikon* szóval – ellentétben még részben sem az érzelmet jelentő angol *emotion* szóból származik. Eredete valójában japán: az „e” képet, a „moji” pedig karaktert (írásjegyet) jelent. Bár a korhoz képest nagy felbontásúak voltak a szóban

forgó vizuális objektumok, ábrázolások, az emoji-k mint digitális képkarakterek lényege nem a hiteles grafikai kidolgozottságban, esetleg az élethű részletességben rejlik, hanem abban, hogy kis méretük ellenére többletinformációt, jellemvonást fejtenek ki.

Húsz évvel később emoji segítségével egyedi és újszerű módon érzelmeket lehetett közölni, miközben a szemlélő szabadon értelmezhetette őket. Részben emiatt is kapcsolódott össze a köztudatban és a közbeszédben az emoji jelensége a széles skálán mozgó érzelmek kifejezésével, a képzetársítás megerősödéséhez természetesen a fentebb említett nyelvi-jelölői analógia is nagyban hozzájárult. Az emoji hamarosan országos népszerűsége tettek szert Japánban, viszont egy évtized kellett ahhoz, hogy a mobiltelefonoknak köszönhetően világszerte kialakuljon a standard változatuk. 2010-ben ezeket a szimbólumokat a Unicode-rendszernek megfelelően egészítették.

Azonban hamarosan felszínre került néhány probléma. Pl. az, hogy minden addigi emberi képkegyszerű fehér bőrű volt (Miltner, 2020), és egy kivételével mind hímnemű (Kalsoom és Kalsoom, 2019). A készlet a nemzeti zászlók közül is csak néhányat tartalmazott. A Unicode minden frissítésével bővült az emoji készlet. Ma már választhatunk a bőrszín és árnyalatok közül, a zászlókészlet is kiegészült, köztük a szivárványszínű is helyet kapott.

2015-re az az emoji már olyannyira önálló „életet” éltek, sokasodtak és terjedtek (vö.: Dawkins, 2008; Németh és Sebők, 2004) az online térben, hogy az Oxford Dictionaries a sírva nevető piktogramot („face with tear of joy”) az év szavává választotta (Sherwin, 2015). Az emoji beépültek a digitális nyelvhasználatba. Ugyancsak 2015. évi felmérések szerint az okostelefon-használók 92%-a rendszeresen használ képkaraktereket, és ez az arány azóta egyre csak nő (Ljubešić és Fišer, 2016).

2. ÁBRA

„Face with tear of joy”



FORRÁS: BBC, 2015

Az idő előrehaladtával az eredeti emoji háttérbe szorultak. A legutóbbi, 2020 márciusában közreadott Unicode-frissítés több mint 3300 piktogramot tartalmaz. Eredetükről és jelentésükről az emoji.pedia.org weboldalon olvashatunk.

Felhasználásuk hatalmas mértéket öltött; nemcsak a digitális kommunikációnak váltak szerves és egyben elengedhetetlen részévé, hanem „kilépve” az online térből használati és egyéb tárgyakat is díszítenek, továbbá az ön- és érzelmek kifejezés offline eszközeiként is feltűnnek.

AZ EMOJI MINT A GESZTUSOK JÖVŐJE

A Lauren Gawne és Gretchen McCulloch szerzőpáros *Emoji as Digital Gestures* című tanulmányukban (2019) a hangulatjelek és a gesztusok közötti kapcsolatokat, párhuzamokat tanulmányozzák. Ezen elméleti kutatás izgalmas és új irányt követ, amelyen járva érthetőbbé válik az emoji-nak és azon belül a hangulatjeleknek a digitális kommunikációban betöltött szerepe. A különböző emoji különböző kapcsolatban állhatnak az írott szöveggel, a relációk pedig bizonyos testmozdulatoknak, testbeszédnek

feleltethetők meg. A gesztusok és az emojiok szorosan kötődnek a kísérő beszéd/szöveg jelentéséhez, míg a testbeszéd lehetővé teszi a strukturáltabb jelentések megjelenését, de csak strukturált szövegekörnyezetben.

Az emojiok használata a szövegben hasonló jelentéssel bír, mint a gesztus: nem bonthatók kisebb morfológiai egységekre, nincs előrelátható szintaxisuk, jelentésük a szövegekörnyezettől függ, és a formájuknak több variációja egyaránt elfogadott. A gesztusok beszédbeli különféle funkciói hasonlóságokat mutatnak a szöveget kísérő emojiok, esetenként hangulatjelek megfelelő funkcióival, tehát ezen digitális képkaraktereknek további kommunikációbeli szerepek tulajdoníthatók.

Gaune és McCulloch (2019) leginkább az egyéni példák kvalitatív elemzésére alapoz. A kutatásban az emojiokra összpontosítottak, de mindez kiterjeszhető a GIF-ekre, továbbá az online kommunikációs környezet egyéb elemeire is. (Úgy is lehet gondolkodnunk, hogy az emojiok egy nagyobb forráskészlet részei, vagyis átfogó kategóriát alkotnak, a matricákkal, GIF-ekkel, hangulatjelekkel és egyedi digitális képkarakterekkel együtt.) A környezet függvényében a nyelv – beszéd és gesztus, szöveg és illusztrációk vagy szöveg és grafikonok révén – multimodális dimenzióval gazdagodik ezek által. Ezáltal hatékonyabbá válik a kommunikatív funkciója.

A szerzőpáros *David McNeill* (1985; 1992; 2005) és *Adam Kendon* (1980; 2000; 2004; 2018) általánosan használt gesztusosztályozási sémájára támaszkodik, mivel ez a gesztustanulmányok domináns paradigmája, és figyelembe veszi a gesztus-kommunikáció formális és funkcionális tulajdonságait. Elemzésük, kutatásuk során

az emoji kizárólag angol nyelvterületen való használatára összpontosítottak. Ez releváns fókusz, mert miként a gesztusok kultúráktól függően változnak, az emojiok között is eltérések tapasztalhatók.

Az emojiok tehát kultúraspecifikusak (*Chandra–Li–Tay–Ungar*, 2019).

A gesztusok módjára működő, azokat a digitális térbe transzponáló emojiok szemantikai vonatkozásai mindig különböző kultúrák függvényei, ugyanis azok viszonyrendszerében képződnek meg. Kulturális referenciáiktól függetlenül, azokból kiragadva az emojiok nem is rendelkezhetnek használati szabályokkal, illetve funkcionális sajátosságokkal. Miként azonban a kéz és a test nemcsak a gesztikuláció eszköze, az emojiok felhasználási területe is differenciált, és folyamatosan bővül. Ennek megfelelően az emojiok nem helyezhetők el minden esetben a gesztusok paradigmáján belül. Nem mindig kapcsolódnak szöveghez, és hordoznak nyelvi értelemben vett, artikulált jelentést, előfordul, hogy a figyelemfelkeltés vagy a „töltelékhang” (ööööö) funkciójában jelennek meg.

Mivel az emojiok száma véges, nincs minden gesztusnak megfelelője a digitális képkarakterek körében. Ettől függetlenül a felhasználók kreatív módon viszonyulnak

az adott, szükségszerűen véges készlethez, és ennek köszönhetően megtalálják a módját, hogy a kommunikátumot a meglévő készlet elemeivel fejezzék ki. Eközben a kommunikációs multimodalitás van a segítségükre. (Az emojiok használatát továbbá az is korlátozza, hogy melyek tartoznak bele az Unicode vagy egy adott platform által támogatott karakterkészletbe.)

A Unicode 1.0 hangulatjelkészlet 20 munkát tartalmazott. Ezek kézjeleket ábrázoltak sematikus módon, ennek megfelelően

szemantikai vonatkozásai
mindig különböző kultúrák
függvényei

en ezek közül sok gesztus szimbólumként is felismerhető, köztük az ‚emelt ököl‘, ‚emelt kéz‘ és ‚közéledő ököl‘. A 2018. júniusában kiadott Unicode 11.0 immár legalább 29 piktogramot tartalmaz, hét kéz- és testjelet, valamint számos emblematikusnak tekinthető arckifejezést, például a kacsintást és a nyelvöltést. Később már az emoji – már életre kelt digitális gesztusparadigma-ként – potenciálisan kihatott a Unicode

Consortium emoji-

javaslati és -jóváhagyási folyamatára. A konzorciumnak van egy külön emoji-albizottsága, amelynek a kezdetektől,

vagyis 1999-től fogva az volt a feladata, hogy növelje a Unicode képkearakterek számát. Így vált lehetővé, hogy az 1999. évi eredeti 176-ról az Unicode 11.0 verziójában 2784-re növekedett az emoji-k száma. Az emoji-bővítés iránti igény azóta is növekvő tendenciát mutat (Gawne és McCulloch, 2019).

Az emoji-k gesztusként történő elemzése hozzájárulhat a jövőben kialakuló hangulatjelek releváns kódolásához is.

Az emoji-k manapság inkább gesztusként használatosak, mintsem „verbális nyelvként”. Ha az emoji-kat a nekik megfelelő, általuk imitált gesztusokként alkalmazzák a felhasználók, a vizuális és a verbális kommunikáció közti különbség mértéke csökken.

Az eddig leírtak nemcsak a képkearakterekre, hanem egyúttal a közismert, szűkebb értelemben vett szöveges hangulatjelekre (: -), :-), a platformspecifikus – példának okáért csak a Facebook Messenger vagy csak a Viber által támogatott – matricákra és az animált GIF fájlokra is vonatkoznak. A gesztusok részben magukba foglalják a szegmentális, illetve a szupraszegmentális nyelvi jeleket (Benczik, 2001, 25–28), a prozódiai sajátosságokat, továbbá még

inkább az extralingvális avagy nonverbális kommunikációs eszközöket (Benczik, 2001, 52–54) is, az emoji-k, GIF-ek és matricák pedig egy bizonyos fokig képesek ezeket ki is fejezni. (Gawne és McCulloch, 2019)

VERSEK DIGITÁLIS ÁTIRATAI ÉS KONKLÚZIÓK

A webes mellékletben látható digitális átiratok minden esetben egy-egy verset aktualizálnak oly módon, hogy a primer

szövegek nyelvi egységeit, elemeit, különböző szinteken megjelenő szekvenciáit (szavait, szókapcsolatait, esetenként szótagjait, néha pedig a grammatikai viszonyokat kifejező morfémákat) lehetőség szerint minél teljesebb mértékben emoji-kkal, esetenként hangulatjelekkel vagy egyéb digitális képkearakterekkel helyettesítik. Ennek megfelelően a lírai alkotások struktúrája absztraktabb szinten, illetve annak elemeit vizuális elemekkel helyettesítve, kiegészítve, vagyis a jelölőket, azok típusait alapjában megváltoztatva jelenik meg. Ezáltal a digitális átiratok az alapjukat képező verseket további asszociációk előtt nyitják meg, miközben dekódolásuk által lehetővé teszik az eredeti szövegekre való ráismerés olvasói, értelmezői örömét. Ez már a tágabb értelemben vett szöveg öröme (Barthes, 1996); azé a textuális tehát, amely nem csupán a szegmentális nyelvi jeleken (Benczik, 2001: 24), vagyis azokon a diskurzusformákon alapul, amelyek „diszkrét vágásokra épülnek” (Mersch, 2004: 181), hiszen különböző vizuális elemeket, jelkombinációkat egyaránt magában foglal.

Kiemelendő, hogy az alábbi versaktualizációkat alkotó, illetve az azokban konstitutív szereppel bíró emoji-k nem

az internetes kommunikációban meghatározó szerephez jutó érzelm kifejezés vizuális jelek segítségével történő kódolását szolgálják (Bódi és Veszelszki, 2006), hanem a versek felépítésében részt vevő nyelvi szekvenciáikét. Megjegyzendő továbbá, hogy az alábbi digitális versaktualizációk csakis emojikat, esetenként hangulatjeleket, illetve a hasonló logika alapján működő egyéb vizuális elemek konglomerátumait mozgósítják – rövidítéseket tehát nem építenek be textúrájukba. Hiszen ez utóbbiak főként a grafematikus struktúrákat módosítják, leegyszerűsítve azok felépítését (Beke, 2014a: 51), ezáltal pedig kevésbé alkalmasak digitális versaktualizációk megalkotására, pontosan azért, mert az online média döntő mértékben vizuális működés-módjával (Orlovsky, 2003) szemben fejtik ki hatásukat.

A digitális átíratok olvasása – pontosabban előbb azok elemeinek alapvető értelmezése – a szövegfelszín alkotó emojik, illetve képkarakterek nagyjából hipertextuális szervező-dést követő delineáris (Landow, 1996; Landow és Delany, 1995), illetve multilineáris (Beke, 2014b) interpretációkísérleteivel veszi kezdetét. Ennek folyamatában alapvető szerep jut a vizuális elemek, illetve az általuk közvetített információk azonosításának, egymáshoz fűződő szintaktikai és az az alapján kikövetkeztethető szemantikai viszonyaik meghatározásának, továbbá esetenként a szövegfelszínen sporadikusan feltűnő szavaknak, szókapcsolatoknak a kontextusában történő értelmezésének. Mindennek megfelelően a digitális átíratok esetében a vizuális elemek, miközben önmagukat is állítják, mutatják be – vagyis demonstrálnak, hiszen a puszta

észlelés jelenségéről van szó –, egyúttal a diszkurzivitás értelmezést igénylő médiumába vezetnek vissza. *Értelemstruktúrákkal telítődnek.*

A különböző mediális meghatározottságok, illetve formátumok sohasem homogén jellegűek teljes mértékben:

Bár valamennyi mediális formátum, függetlenül attól, hogy diszkurzív vagy aiszthétikus-e, a mondás és mutatás duplicitásának rendelődik alá, hiszen minden formátum, legyen bár szöveg, írás, szám vagy akár kép, egyidejűleg részesedik az észlelésekben és a jelentésekben, ám az a döntő, hogy melyik módus a meghatározóbb (Mersch, 2004, 181. o.).

A digitális átíratok esetében az eredetileg, vagyis a versek által nyelvi formában közvetített (esztétikai vagy egyéb) információk képi struktúrákba oldódnak, és ennek megfelelően alakítanak ki hierarchikus struktúrát. Értelmezésük a képi szintről (ki) indulva a nyelvi kódolás irányába tart, miközben a képek önmagukban is szükségképpen megjelennek az észlelésben, majd pedig az interpretációban. A képkarakterek a vizuális információk észlelése és azonosítása révén jó

esetben gazdagítják az általuk felfejthető vers szemantikai hálózatát. (Barthes, 1971; Derrida, 1991; Orbán, 1994) Mindeközben természetesen szükségeltetik a digitális átíratok olvasóinak, illetve értelmezőinek birtokában lévő irodalmi-költészeti műveltség mozgósítása, vagy pedig annak megszerzése, gazdagítása.

A digitális formában történő versaktualizációk esetében dezautomatizáció figyelhető meg. Versolvasás alkalmával

a digitális átíratok esetében a vizuális elemek a diszkurzivitás értelmezést igénylő médiumába vezetnek vissza

az esztétikai élmény nyelvi szinten a különböző retorikai alakzatok, továbbá a szótagok szintjén megnyilvánuló rendezettség, a ritmus elemei, a rímek stb. biztosítják, vagyis mindaz, ami miatt azt szoktuk mondani, hogy „szép”, illetve esztétikai értelemben hatásos, informatív egy vers (Jakobson, 1969; Bókay, 1997). Ezek a komponensek – pozitív értelemben véve – megakasztyák, vagyis deautomatizálják

az olvasást, a vers befogadását. A digitális versaktualizációk pedig azért, hogy emojikkal helyettesítsenek szavakat, illetve egyéb nyelvi szerkezeteket, esetenként szóképeket, a deautomatizációt „magasabb”, azaz „absztraktabb”, vizuális szintre emelik. Eközben azonban magukban a digitális átiratokban elvész a versek biztosította esztétikai hatás jelentős része, szinte mindaz, ami a megvalósítás, felolvasás során a prózódiai jellemvonásokkal, vagyis az auditív hatásmechanizmussal kapcsolódik össze. Ennek magyarázata abban keresendő, hogy az adott versaktualizációk a nyelvhasználatnak az egyre inkább látható és egyre kevésbé hallható, nem mellesleg a digitális írásbeliség eszkalációja révén is megerősödő jellemvonásait domborítják ki. Ebből kifolyólag szükséges a digitális versaktualizációk értelmezése, illetve az alapjukat biztosító eredeti szöveg identifikációja, megeléje után minden esetben magukkal a „tisztá” versekkel is foglalkozni, egyúttal kellő időt szakítani az olvasás allegóriáinak (de Man, 2006) felfejtésére is.

Röviden: A nyelvi működésmódnak minden esetben elidegeníthetetlen és egy-

ben redukálhatatlan részét képezik a különböző trópusok, illetve retorikai alakzatok. Ez alól még a köznap kommunikáció és az objektivitásra törekvő tudományos diskurzus nemritkán szikár produktumai sem képeznek teljes mértékben kivételt.

Az irodalmi és különösképpen a költészeti alkotások pedig hatványozottan mozgósítják a nyelv mélyén megbúvó retorikai potenciált. A versek ennek megfelelően igényelnek alaposabb értelmezést, lassú olvasást (Hárs és Szilasi, 1996). Az egyebek mellett a trópusokra

összpontosító, azok jelentését kibontó és megvizsgáló, különböző szempontok alapján értelmező „klasszikus” versolvasás mindennek megfelelően a digitális átiratok alapjául szolgáló szövegek megeléje után szintén alapvető fontosságú.

Az alkotómunkával kiegészülő, illetve arra ráépülő kutatás folytatásában érdemes lenne a magyar költészet további meghatározó alkotásaiból szintén létrehozni digitális átiratokat. Ezáltal reprezentatív, online formában közzétehető gyűjtemény állhatna össze. Releváns lenne továbbá a versaktualizációk értelmezési folyamatát is szisztematikus, lehetőség szerinti pszicholingvisztikai dimenzióval gazdagodó vizsgálat tárgyává tenni. Ezáltal ugyanis azonosíthatóvá válnának azok az objektivációs mechanizmusok, amelyek a digitális versaktualizációk esetében a lehető legnagyobb mértékben és sikerrel járulnak hozzá a közösségimédia-használók figyelmének felkeltéséhez, ezáltal pedig a versek iránti

szükséges magukkal a „tisztá”
versekkel is foglalkozni

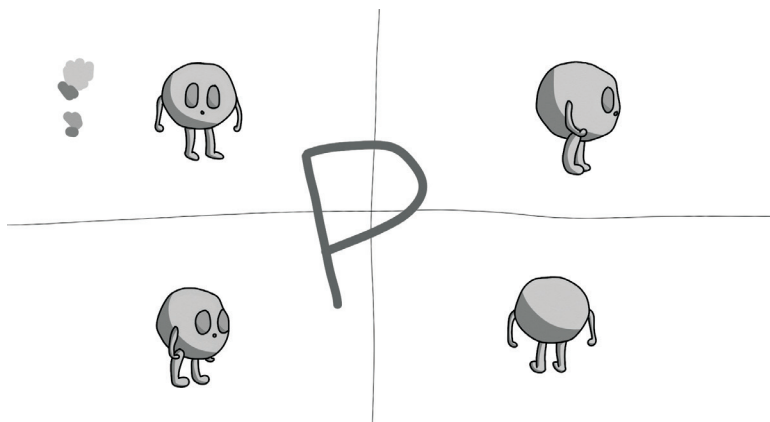
A digitális átiratok megtekinthetők a színes webes mellékletben, itt:

<http://upszonline.hu/index.php?attachment=701112009>

IRODALOM

- Aczél Petra (2012): *Médiaretorika*. Magyar Mercurius, Budapest.
- Balázs Géza (2003): Az új média retorikája. *Vigilia*, **68**. 1. sz., 12–18.
- Barthes, R. (1971): A szemiotológia elemei. In: Uő: *Válogatott írások*. Európa, Budapest. 9–92.
- Barthes, R. (1996): *A szöveg öröme. Irodalomelméleti írások*. Osiris, Budapest.
- BBC (2015). Oxford Dictionaries Word of the Year is the tears of joy emoji. *BBC*, 17 November. Letöltés: <https://www.bbc.com/news/newsbeat-34840926> (2021. 02. 10)
- Beke Ottó (2012). A digitális írás perspektívája. In: Garami András, Mekis D. János és Németh Ákos (szerk.): *Nemzedéki narratívák a kultúratudományokban*. Kijárat Kiadó, Budapest. 248–261.
- Beke Ottó (2013): Látható(vá váló) nyelv. In: Berényi János (szerk., 2013): *Tudományos diskurzusok. Konferenciakötet*. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék. 87–93.
- Beke Ottó (2014a): Látható(vá vált) nyelv. Bartholomew, Gólem és Shrike. In: Berényi János (szerk., 2014): *Tudástérkép. Konferenciakötet*. Vajdasági Magyar Akadémiai Tanács, Újvidék. 46–60.
- Beke Ottó (2014b): E-mail és (multi)linearitás. *Tanulmányok (Az Újvidéki Egyetem Magyar Tanszékének kiadványa)*, 2014/1. szám, 109–123.
- Beke Ottó (2015): Írásbeliség, szóbeliség, digitális kultúra. In: Orbán Jolán (szerk., 2015): *Újmédia, újnyelv, újfilozófia, újirodalom(elmélet), újpedagógia?* Pécsi Tudományegyetem, Pécs. 12–52.
- Beke Ottó (2017). A másodlagos szóbeliség irodalmi vonatkozásai (részlet). *Tanulmányok. (Az Újvidéki Egyetem Magyar Tanszékének kiadványa)*, 2017/2. szám, 3–14.
- Benczik Vilmos (2001): *Nyelv, írás, irodalom kommunikációelméleti megközelítésben*. Trezor, Budapest.
- Bódi Zoltán és Veszelszki Ágnes (2006): *Emotikonok. Érzelemkifejezés az internetes kommunikációban*. Magyar Szemiotikai Társaság, Budapest.
- Bókay Antal (1997): *Irodalomtudomány a modern és a posztmodern korban*. Osiris, Budapest.
- Dawkins, R. (2008): Az elme vírusai [eredeti nyelvű megjelenés: 1993]. *Prae*, 2008/2. sz. Letöltés: <https://www.prae.hu/journal/82-memek/> (2020. 12. 23.)
- De Man, P. (2006): *Az olvasás allegóriái. Figurális nyelv Rousseau, Nietzsche, Rilke és Proust műveiben*. Magvető, Budapest.
- Derrida, J. (1991): *Grammatológia: Első rész. Életünk – Magyar Műhely*, Budapest – Párizs.
- Ferraris, M. (2008): *Hol vagy? A mobiltelefon ontológiája*. Európa, Budapest.
- Gawne, L. – McCulloch, G. (2019): Emoji as Digital Gestures. *Language@Internet*, **17**. Letöltés: <https://www.languageatinternet.org/articles/2019/gawne> (2020. 12. 22.)
- Chandra Guntuku, S., Li, M., Tay, L., Ungar, L. H. (2019): Studying Cultural Differences in Emoji Usage across the East and the West. *Proceedings of the International AAAI Conference on Web and Social Media*, **13**. 1. sz., 226–235.
- Hárs E. és Szilasi L. (1996). *Lassú olvasás: történetek és trópusok*. ICTUS és JATE Irodalomelmélet Csoport, Szeged.
- Jakobson, R. (1969): *Hang – Jel – Vers*. Gondolat, Budapest.
- Kalsoom, N. és Kalsoom, S. (2019): Semiotic Representation of Gender in Google Emojis: A Liberal Feminist Perspective. *Linguistics and Literature Review*, **5**. 2. sz., 127–137.
- Kendon, A. (1980): Gesticulation and speech: Two aspects of the process of utterance. In: Key, M. R. (szerk.): *The relationship of verbal and nonverbal communication*. New York: Mouton, The Hague. 207–227.
- Kendon, A. (2000): Language and gesture: Unity or duality? In: McNeill, D. (szerk.): *Language and gesture: Window into thought and action*. Cambridge University Press. 47–63.
- Kendon, A. (2004): *Gesture: Visible action as utterance*. Cambridge University Press.
- Kendon, A. (2018): Pragmatic functions of gestures. *Gesture*, **16**. 2. sz., 157–175.
- Landow, G. P. (1996): Hypertextuális Derrida, posztstrukturalista Nelson? In: Sugár János (szerk.): *Hypertext + Multimédia*. Artpool, Budapest. 23–46.

- Landow, G. P. és Delany, P. (1995): Hypertext, Hypermedia, and Literary Studies: The State of the Art. In: Uők (szerk.): *Hypermedia and Literary Studies*. The MIT Press, Cambridge – Massachusetts – London. 3–50.
- Ljubešić, N. és Fišer, D. (2016): A Global Analysis of Emoji Usage. In: Cook, P., Evert, S., Schäfer, R. és Stemle, E. (szerk.): *Proceedings of the 10th Web as Corpus Workshop (WAC-X) and the EmpiriST Shared Task*. The Association for Computational Linguistics (ACL), Berlin. 82–89.
- McNeill, D. (1985): So you think gestures are nonverbal? *Psychological Review*, **92**. 3. sz., 350–371.
- McNeill, D. (1992): *Hand and mind: What gestures reveal about thought*. The University of Chicago Press.
- McNeill, D. (2005): *Gesture and thought*. University of Chicago Press.
- Mersch, D. (2004): Medialitás és ábrázolhatatlanság: Bevezetés egy „negatív” médiaelméletbe (részlet). *Filológiai Közöny*, **50**. 3–4. sz., 171–186.
- Miltner, K. M. (2020): “One part politics, one part technology, one part history”: Racial representation in the Unicode 7.0 emoji set. *New Media & Society*, 2020. 01. 29. Letöltés: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1461444819899623> (2020. 12. 23.)
- Németh Gábor és Sebők Zoltán (2004): *A mémek titokzatos élete*. Kalligram, Pozsony.
- Orbán Jolán (1994): *Derrida irás-fordulata*. Jelenkor, Pécs.
- Orbán Jolán (1998): Nyelvjátékok, írásjátékok: Wittgenstein és Derrida. In: Kálmán C. György és Orbán Jolán (szerk.): *Irodalom, nyelv, kultúra: exkurzus*. Jelenkor, Pécs. 1998. 65–98.
- Orlovsky Géza (2003): Túl a szövegen? *Vigília*, **68**. 1, 23–28.
- Pfäller, R. (szerk., 2000): *Interpassivität: Studien über delegiertes Genießen*. Springer, Berlin.
- Pfäller, R. (2009): *Ästhetik der Interpassivität*. Philo Fine Art, Wien.
- Prisco, J. (2018). Shigetaka Kurita: The man who invented emoji. *CNN*, 23rd May. Letöltés: <https://edition.cnn.com/style/article/emoji-shigetaka-kurita-standards-manual/index.html> (2021. 02. 10.)
- Sherwin, A. (2015): ‚Face with tears of joy’ emoji named Word of the Year by Oxford Dictionaries. *Independent*, 17. November. Letöltés: <https://www.independent.co.uk/arts-entertainment/books/news/emoji-named-word-year-oxford-dictionaries-a6737146.html> (2020. 12. 23.)
- Szűts Zoltán (2018): Online. Az internetes kommunikáció és média története, elmélete és jelenségei. Wolters Kluwer, Budapest.
- Szűts Zoltán (2020a): A digitális pedagógia jelenségei és megnyilvánulási formái. *Új Pedagógiai Szemle*, **70**. 5–6. sz., 15–38.
- Szűts Zoltán (2020b): *A digitális pedagógia elmélete*. Akadémiai, Budapest.
- V. Gilbert Edit (2014): *Az együttérzés irodalmi és vonzatai*. Pont, Budapest.
- V. Gilbert Edit (2018): Mindent – az olvasásért. *Módszertani Közöny*, **8**. 1. sz., 166–177.



Szabó Máté
munkája

SCHNIDER DOROTTYA – HÖMÖSTREI MIHÁLY

Régen minden jobb volt? Digitális és papíralapú házi feladatok a fizikaórán¹

A fizikatanárok folyamatosan próbálnak lépést tartani az egyre fejlődő technológiákkal és lehetőségekkel a minél eredményesebb és érdekesebb fizikaórák kedvéért. Kérdés azonban, hogy minden esetben célszerű-e a jól bevált módszereket feláldozni a digitalizmus oltárán. Kutatásunk betedikes diákok digitális és kézzel írt házi feladatainak hosszútávú hatékonyságát vizsgálja, talán nem is annyira meglepő eredménnyel.

BEVEZETÉS

21. századi pedagógusként nagy módszertani kihívást jelent, hogy tanóráinkon minél több diákot megszólítsunk. *Kulcsár* (2014) a digitális világhoz, internethasználatához fűződő viszonyuk alapján öt generációt különböztet meg, melyek közül a digitális nemzedék első hullámát az Y generáció tagjai jelentik, akiknek a gyermekkorában terjedt el a digitális eszközök használata. Az X és Y generáció tagjaiként sokunk fejében él egy kép a tanításról, arról, ahogy annak idején minket is tanítottak, a mai modern eszközök nélkül. A hagyományos papíralapú oktatást mára bizonyos mértékben felváltotta az oktatás digitalizált világa, a digitális technológia az oktatás területére is beférközött. Z generációs tanítványainknak természetes a tantermen kívüli digitális környezet, sokuk számára a digitális eszközök nélkülözhetetlenek tűnnek. A változó környezet adta változó igényekhez az oktatás is nagymértékben alkalmazkodott. A diákok többsége

számára kevésbé vonzó a hagyományos, kézírással erősen hagyatkozó oktatás, ugyanakkor igénylik a digitális eszközök iskolai használatát. Ez felvet néhány kérdést: Fontos egyáltalán még a kézírással? Helyettesíthető a digitális technológiák adta lehetőségekkel? Mit ad(hat) a digitalizmus egy fizikaórához? Tényleg igénylik a diákok a tanórai digitális eszközhasználatot?

CÉLKITŰZÉSEK

Kutatásunkban a hagyományos, papíralapú módszerek, az ezekhez szorosan kapcsolódó kézírással és a digitális megközelítések oktatásban betöltött szerepét vizsgáljuk. Szeretnénk bemutatni, hogy milyen előnyöket és hátrányokat adhat a kézírással, valamint azt, hogy hogyan járul hozzá a kognitív képességek fejlődéséhez. Gyakorló fizikatanárként a fizika területére fókuszálva vizsgáljuk a digitalizmus fizikaoktatásban való alkalmazhatóságát. Mivel arra nincs lehetőségünk, hogy szélsőségesen csak az egyik vagy csak a másik

¹ A kutatás az Innovációs és Technológiai Minisztérium, valamint a Nemzeti Kutatási, Fejlesztési és Innovációs Alap KDP-2020 programjának támogatásával készült.

módszerrel tanítsunk, a házi feladatok digitális és papíralapú megoldására fókuszálunk. Vizsgáljuk, hogy a papíralapú és digitális fizika házi feladatok megoldásának milyen a kognitív folyamatokra gyakorolt hatása, valamint, hogy mely módszer alkalmazásával szerethető hosszútávú, biztos tudás. A szakirodalmi áttekintés, illetve a kísérletben részt vevő hetedikes osztályban végzett kutatás alapján statisztikai hipotézisvizsgálattal tárjuk fel a két módszer hosszútávú tudás megszerzésére gyakorolt hatását, valamint figyelembe vesszük az egyes módszerek diákok általi megítélését is. A kutatási eredményekkel szeretnénk hasznos segítséget nyújtani a gyakorló fizikatanároknak tanítási módszereik sikeres megválasztásában.

HAGYOMÁNYOSAN, KÉZZEL ÍRVA

A kézírás és a kogníció között szoros neurobiológiai kapcsolat van. A kisagy és az adott tevékenységért felelős idegközpont együttesen lép működésbe számos kognitív feladat végzése közben. A prefrontális lebeny és a motorikus műveletekért felelős agyterület közötti neurológiai kapcsolat egyaránt felel a finommotorikus, valamint a kognitív készségek fejlődéséért. A finommotorikus készségek fejlesztése és működtetése során a prefrontális lebeny stimulálódik. Ez az agyterület egyúttal hozzájárul az agy végrehajtó funkcióinak megfelelő működéséhez, melyek a kognitív folyamatainkat, viselkedésünket kontrollálják (*Diamond, 2000*).

Ahogy *Hámori József* (2016) agykutató is megfogalmazza, kézzel történő íráskor az agyunk Broca területe² jelentős mértékben aktiválódik, míg gépírás során nem lép működésbe. Mivel a kommunikáció során is ez az agyterület válik aktívvá, értelem-szerű, hogy a kézírás és a kommunikáció rokon tevékenységek.

A kézírás során jelentkező magasabb agyi aktivitás miatt fejlődnek a kognitív képességeink: emlékezés, gondolkodás, fantázia, stb. Mindez hozzájárul az eredményes tanuláshoz, és így a jó akadémiai teljesítményhez. A magas agyi aktivitás az egyik lehetséges oka annak, hogy amit kézzel írunk, azt hajlamosak vagyunk jobban megjegyezni, mint azt, amit gépelünk. Emellett fontos megemlítenünk azt is, hogy ahhoz, hogy valamit megfelelően elsajátítsunk, arra is szükség van, hogy foglalkozunk az adott dologgal, időt fordítsunk rá. A kézírás pedig időigényes folyamat, sokkal lassabb, mint a gépelés. Amikor kézzel írunk le valamit, akkor írás közben el is gondolkodunk arról, amit éppen írunk, és ha kell, korrigáljuk magunkat, használjuk az agyunkat. *Mueller*

és *Oppenheimer* (2014) felsőoktatásban részt vevő diákok jegyzetelési szokásait vizsgálta. Azt tapasztalták, hogy azok a tanulók, akik laptopon jegyzetelnek, nem érik el ugyanazt a tanulói haté-

kézzel történő íráskor az agyunk Broca területe jelentős mértékben aktiválódik

konyságot, mint a kézzel jegyzetelő társaik. Mivel a gépírás egy gyors folyamat, a diákok hajlamosabbak gondolkodás nélkül, akár szó szerint is leírni az órán elhangzottakat, míg aki kézzel jegyzetel, rövidít, saját szavait használja, emiatt jobban emlékszik a leadott anyagra, és pontosabban tud válaszolni a tananyaghoz kapcsolódó összetettebb, absztraktabb kérdésekre is.

² A beszéd motoros központja

Látható tehát, hogy a kézírás számos folyamat fejlődéséhez járul hozzá, viszont előfordulhat, hogy a finommotorika egy bizonyos ponton sérül. Nehezen olvasható írással rendelkező diák a megfelelő agyi aktivitás ellenére is gyengébb iskolai teljesítményt mutat, mert a jegyzetéből nehezen tanul. Mivel a kézírás alapeszköze a tanulásnak, egy írási nehézséggel küzdő diák jelentős hátrányból indul az iskolában. Ilyen esetben segítséget nyújthat a digitális eszközök és kontextusok tanulás során történő alkalmazása (*Hultin és Westmann, 2013*).

DIGITÁLISAN AZ OKTATÁSBAN, A FIZIKAÓRÁN

Miért és milyen mértékben szükséges az oktatás digitalizálása, illetve a digitalizmus fizikaórai használata? Bizonyos mértékben szükséges teret engednünk a digitális technológiáknak az oktatásban is, hiszen érdemes alkalmazkodnunk a diákok digitális tér adta megváltozott igényeihez és képességeihez.

Megváltozott a környezet, amelyben élünk, jelen vagyunk az online térben is, amely hatással van az offline életünkre.

A nonverbális kommunikáció lett a természetes, ezáltal a verbális közlés, amely az iskolában megjelenik, már nem elég. A diákok többsége az online térből érkezik az offline valóságba, pl. a fizikaórára. Ezért kell az offline valóságnak alkalmazkodnia a diákokhoz. A Z generációs diákok egy folyamatosan változó, gyors és erős impulzusokat kínáló világban nőttek fel, emiatt igénylik az iskolában is a változatosságot. A színes technikák, változatos munkaformák használata azért is javasolt, mert a diákokra már nem jellemző az egy-

fókuszú figyelem. A gyors és változó képi megjelenés, a folyamatos új információk lerövidítették a koncentrációs időtartamot. A diákok számára természetes a digitális környezet, abban szocializálódtak, ehhez pedig sokszor az oktatásnak is alkalmazkodnia kell (*Tari, 2014*). A gyermekkor aktív képernyőhasználat lehetővé tette, hogy a gyermekek készen kapják az információkat. Az idegrendszer tapasztalatok által épül fel, emiatt szülőként és pedagógusként is érdemes odafigyelnünk arra, hogy a kialakulatlan idegrendszert olyan hatások ériék, amelyek a fejlődést segítik. A telefonos játék nem helyettesíti a legózást, ahogy a chatelés sem az élő beszélgetést. A még éretlen idegrendszer számára szükséges a minél több érzékszerv aktív használata, amelyek segítségével megtapasztalja, felfedezi és megismeri a gyermek az őt körülvevő világot, érzelmeket, valamint az emberi kapcsolatok működését. A felfedezés, megismerés folyamata és öröme a legtöbb Z generációs diák gyermekkorából kimaradt (*Uzsalyiné Pécsi, é.n.*). Ugyan a képernyőhasználat

számos veszélyt rejteget, mégis része a mindennapi életünknek, és jelentős igény van a digitális eszközök tanórai használatára

a diákokra már nem jellemző az egyfókuszú figyelem

is. Ezek módszertanilag megfelelő alkalmazása lehetővé tehetné tanórai keretek között az önálló felfedezést. A digitális oktatás biztosíthatja azt, hogy a diákok, akár saját mobileszközeik használatával, aktív cselekvőként vegyenek részt az órán, bevonódjanak a munkafolyamatokba, pl.: egy mérésbe, annak kiértékelésébe, egy animáció vagy szimuláció megfigyelésébe, és önálló felfedezés útján, saját tapasztalataik alapján építsék fel a tudásukat. Ehhez megfelelő digitális oktatásmódszertan kidolgozására van szükség.

Bizonyos esetekben indokolt lehet a digitalizmus iskolai környezetként való használata, így a fizikaórán is, ha többletet ad a hagyományos módszerekhez, és nem pedig helyettesíti, digitalizálja azokat. Ahhoz, hogy a digitális eszközök megfelelő új megismerési módot kínáljanak a tanulóknak, azok eredményes használatához szükséges egy, a pedagógusok számára jól alkalmazható módszertan kidolgozása. Fizikaórán a szemmel nem látható, nagyon lassan, vagy túl gyorsan végbemenő jelenségek bemutatására animációk, szimulációk, videók lehetnek alkalmasak. A videók, videókísérletek pótolhatják a szertartási tárgyi hiányosságait is. Mérések (tanórai és emelt szintű érettségi mérések) esetén a számítógép és az okostelefon is segítségünkre lehet a beépített szenzorokkal és a kiértékelés során hatékonyan alkalmazható szoftverekkel, amelyekkel a diákokat aktív tanulásra ösztönözve a tudás valódi tapasztalatok által épül fel.

HÁZI FELADAT PAPÍR ALAPON ÉS DIGITÁLISAN

Vajon mennyire helytálló az a feltételezés, miszerint a diákok igénylik és jobban is kedvelik a digitális oktatást a hagyományosnál? Motiváló számukra a digitális eszközök iskolai keretek között történő használata? Eredményes az oktatás digitalizálása? Kutatásunk során a fenti kérdésekre kerestük a választ. A vizsgálatot a Budapesti Fazekas Mihály Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium 7.A osztályában végeztük a 2019/2020-as tanévben. Az osztály az intézmény általános iskolai

tagozatán működik, 26 fővel. A kutatás során igyekeztünk mérhető képet kapni a hetedikes diákok hagyományos és digitális tanulási környezethez fűződő viszonyáról, valamint az eltérő módszerek hatékonyságáról. A kutatás a kinematika témakörében kiadott házi feladatok különböző módon (papír alapon és digitálisan) történő megoldásának a tananyag elsajátításában betöltött szerepét elemzi.

A tanórákon annak függvényében, hogy az adott tananyag milyen mértékben engedi meg, a diákok egyaránt találkoznak hagyományos technikákkal és a digitális

eszközök adta lehetőségekkel, pl. online játék, videó vagy szimuláció formájában. A diákoknak a legtöbb órára házi feladatot kell készíteniük. Az osztály egyik fele egy nyomtatott feladat-

sört dolgoz ki papír alapon, míg a másik fele egy, a tanár által létrehozott online osztályteremben, a Google Classroom platformon dolgozik. A kiadott feladatok szó szerint megegyeznek, csak megoldási módban különböznek.

Digitális házi feladatnak rövid választ igénylő, illetve egy helyes válaszos feleletválasztós kérdéseket küldtünk ki a tanulóknak a Google Classroomon keresztül. A feladatok kiválasztásakor ügyelni kellett arra, hogy megfeleljenek az életkori követelményeknek, valamint digitálisan is megoldhatóak legyenek. A vizsgálat szempontjából fontosnak tartottuk, hogy a Google Classroomban dolgozók lehetőleg ne alkalmazzanak papíralapú technikákat a feladatok megoldása során, azokat ne oldják meg írásban is. A digitális megoldásnál a hagyományos jelleg minimálisra való csökkentése volt a cél valamint az, hogy digitálisan is értelmesen megoldható feladatokat adjunk a tanulóknak. A digitá-

a hetedikes diákok
hagyományos és digitális
tanulási környezethez fűződő
viszonyáról

lis feladatmegoldás hagyományostól eltérő népszerű módja a feleletválasztás. A legtöbb online teszt szerkesztő program a feleletválasztós kérdéseket támogatja. Ezek előnye az automatikus javítás, a diákok azonnal értesülnek válaszuk helyességéről. A kifejtős választ igénylő feladatok esetén ilyen lehetőségünk nincsen, hiszen a rendszer már akkor is helytelennek tekinti a megoldást, ha az csak egy szóközben különbözik

az általunk előre megadottól. Mindezeket figyelembe véve olyan kérdéseket választottunk, amelyekre a választ a diákok több lehetőség közül jelölhették meg. Minden egyes számolást igénylő feladathoz különböző megoldási javaslatokat adtunk, begépelve a műveletsort, így a helyes megoldást a diákok konkrétan készen kapták, egy kattintással kellett kiválasztaniuk azt a válaszlehetőségek közül (1. ábra).

1. ÁBRA

Google Classroom: hatékonyabb, mint kézzel írva?

Egy golyó sebessége 10 m/s. Mekkora utat tesz meg 30 másodperc alatt? * 5 pont

- $s=v \cdot t=10 \cdot 30=300 \text{ m}$
- $s=v/t=10:30=0,33 \text{ m}$
- $s=t/v=30:10=3 \text{ m}$

2. Egy metró állandó sebességgel mozog egyenes pályán. 10 másodperc alatt 50 m utat tesz meg. Add meg a jármű sebességét! 5 pont

- $v=s \cdot t=50 \cdot 10=500 \text{ m/s}$
- $v=t/s=10:50=0,2 \text{ m/s}$
- $v=s/t=50:10=5 \text{ m/s}$

FORRÁS: saját szerkesztés

A beküldés után a diákok automatikus visszajelzést kaptak, így azonnal értesültek megoldásuk helyességéről. A hagyományosan dolgozó diákok számára nem volt hasonló könnyítés, nekik az órán tanultak alapján kellett végiggondolniuk a megoldás módját, és leírniuk azt a füzetbe, valamint eredményük helyességéről a következő óra eleji ellenőrzéskor győződhetek meg. Ezzel

azt szerettük volna vizsgálni, hogy ugyanazt a tananyagot melyik módszerrel lehet könnyebben elsajátítani, digitális módon, a kézírás kiiktatásával mennyire elmélyült tudás szerezhető. Megjegyezzük, hogy a digitális csoport tagjai a számolási példák megoldását egy jóval egyszerűbb kognitív algoritmussal végzik. Ezzel belátható az, hogy a gyakorlatban sokszor alkalmazott:

„egyszerűen áteszem digitálisba a hagyományosat” negatív mellékhatások nélkül nem alkalmazható. Ugyan igyekeztünk a megfelelő kérdéstípus megválasztásával csökkenteni a hagyományos jelleg, viszont érdemes lenne további kutatás keretein belül vizsgálni, hogy a „hagyományos” módszerek helyett milyen más operátorokkal érdemes dolgozni a digitális környezetben egy fizikaórán.

EREDMÉNYEK

A tapasztaltak értékeléséhez a tanulók tudásfelmérőn, valamint témazárón szerzett pontszámait hasonlítottuk össze. Ezek az eredmények nem mutattak releváns különbséget a két módszer hatékonysága között. A kinematika témakör befejezését követően kb. két hónappal újra megírtuk a diákokkal a témazárót annak érdekében, hogy megfigyeljük az egyes módszerek hosszú távú információ-raktározásban, ezáltal a tudás elmélyítésében betöltött szerepét. A témazáró és a követő teszten elért eredmények között jelentkező különbségekre *Shapiro-Wilk* tesztet (*Pataki*, 2001) alkalmazva belátható, hogy azok normális eloszlást követnek (*Graham*, 2020). Digitális házi feladat esetén: és , papíralapú házi feladat esetén: és .³A kapott értékek meghatározásához a *JASP* statisztikai elemző programot használtuk.

Mivel a vizsgált adatok normális eloszlásra illeszkednek, emiatt páros *t*-próbával (*Fidy és Makara*, 2005) elemeztük, hogy az adott módon házi feladatot megoldók saját dolgozata és a két hónappal későbbi követő teszt eredményei között jelentkezik-e szignifikáns eltérés. A páros

t-próba ugyanazon vizsgálati csoport két összetartozó mintáját hasonlítja össze. Az összepárosítható adatok az ugyanazon személyekre jellemző elő-és utóvizsgálat során mért/tapasztalt értékek. Azt vizsgáltuk tehát, hogy a diákok saját magukhoz képest hogyan teljesítettek a követő teszten, azaz hogy az adott módszer milyen hatással van a hosszú távú tudás megszerzésére, észrevehető-e szignifikáns eltérés valamelyik irányba. A követő teszt megírása után kapott adatokat kiértékelve azt tapasztaltuk, hogy szignifikáns romlás figyelhető meg az online házi feladatot írók témazáró és követő teszten elért eredményei között (A hagyományosan dolgozó diákok körében hasonló eltérés nem mutatkozott (). A kapott értékek meghatározásához a *JASP* statisztikai elemző programot használtuk.

A hagyományosan házi feladatot megoldók dolgozat eredményei nem mutattak szignifikáns eltérést, azonban hosszú távon a digitális módon megszerzett tudásban romlás mutatkozik. Összehasonlítva a papír alapon és a digitálisan dolgozók követő teszten elért eredményeit, szintén jelentős eltérést figyelhetünk meg. A hagyományos módon dolgozók átlagosan ot értek el, míg a Google Classroom-os csapat tagjai átlagban ot szereztek. A különbség , amely majdnem egy jegynyi eltérésnek felel meg. Tehát rövid távon nem, ugyanakkor hosszú távon egyértelmű különbség jelentkezik a két módszer hatékonysága között.

Fontos megjegyezni, hogy vizsgálatunkban azonos mennyiségű feladatot kaptak a két csoport tagjai. A digitális feladatmegoldáshoz jellemzően kevesebb időre van szükség, s az így felszabadult időben a diákok akár plusz feladatokat is kaphatnának. A hosszútávú eredmény romlása az ilyen plusz feladatokkal esetleg

³ Shapiro-Wilk teszt esetén a normális eloszlás hipotézise elvetendő, amennyiben $p < 0,05$. Ahogy a számolt értékek mutatják, ez egyik esetben sem áll fenn.

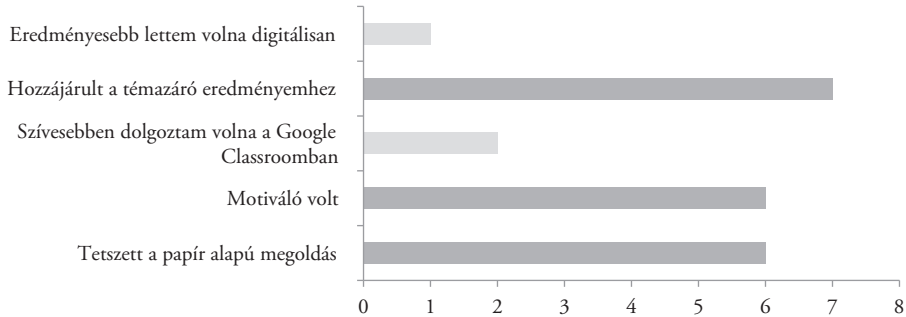
kiküszöbölhető, azonban ez a kérdés további vizsgálatokat igényelne.

Az egyes módszerek motiváló szerepét, illetve a diákok általi megítélését attitűdtesztrel mértük. A kérdőív a válaszadók fizika tantárgyhoz való hozzáállását és tanulási szokásait mérte fel, emellett a diákok házi feladat megoldással kapcsolatos véleményét is megismerhettük. A diákok 4

fokú Likert-skálán jelölhették véleményüket a házi feladatok megoldási módjaival kapcsolatban. Saját tanulási szokásaikról, a számukra ideális tanulói környezetről rövid kifejtős válasz formájában írhattak. Összeszámoltuk, hogy a kérdőívben szereplő állításokat hány diák jelölte meg, az eredményeket a következő diagramokon (2. és 3. ábra) keresztül mutatjuk be.

2. ÁBRA

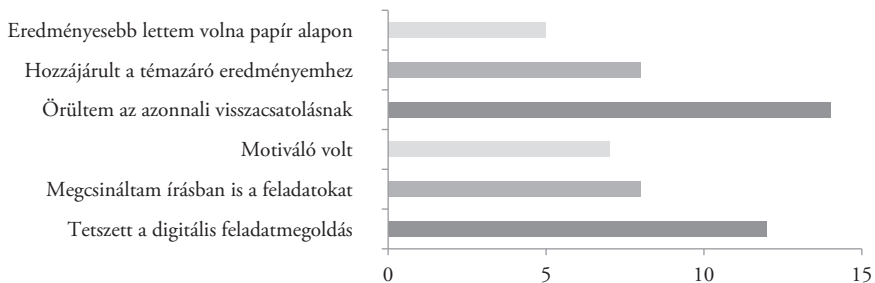
A hagyományos módon házi feladatot írók véleménye a hagyományos, papíralapú oktatási módszer hatékonyságáról



FORRÁS: saját szerkesztés

3. ÁBRA

A digitális módon házi feladatot megoldók véleménye a digitális oktatási módszer hatékonyságáról



FORRÁS: saját szerkesztés

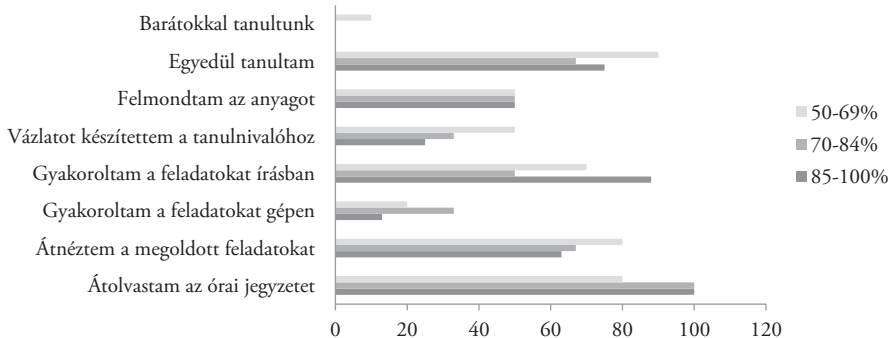
Látható, hogy a házi feladat-írás akkor sem motiváló, ha az digitális. Viszont a digitális megoldás mellett szól, hogy azonnali visszajelzést ad a diáknak, valamint érdeklí a diákokat. A 13 éves diákok mindezzel önkéntelenül is azt jelezték, hogy sokkal inkább azzal a fajta munkavégzéssel tudnak eredményesen tanulni,

amelyet a hagyományosnak mondható kézírásos módszerek "igényelnek.

Megnéztük az osztályra jellemző tanulási stratégiákat is. A következő diagram azt mutatja be, hogy a dolgozaton adott eredményt elért diákok hány százaléka jelölte meg az egyes állításokat (4. ábra).

4. ÁBRA

Az osztályra jellemző tanulási stratégiák. A grafikon bemutatja, hogy a kérdőívet kitöltő, a dolgozaton adott százalékot elért diákok közül hányan jelölték meg a tanulási szokásokra vonatkozó megadott állításokat.



FORRÁS: saját szerkesztés

A diagramról leolvasható, hogy a dolgozaton fölött teljesítő diákok nagy része önállóan tanult az órai jegyzetből, valamint az órán megoldott feladatokat újra átgyakorolva. Azaz fontos, hogy tanárként megfelelő vázlattal segítsük diákjainkat, illetve hangsúlyozzuk, hogy nem elég a feladatokat átnézni, gyakorlásra is szükség van, le is kell írni azokat.

KÖVETKEZTETÉSEK

Gyakorló fizikatanárként lehetőségünk van különböző életkorú diákokat tanítani. Mindketten 7–12. osztályig tanítunk fizi-

kát. Az Y generáció tagjaként él a fejünkben egy kép a tanításról, legtöbbször úgy próbálunk tanítani, ahogy annak idején minket is tanítottak. Több évfolyamon tanítunk Z generációs diákokat, de a középiskolások (9–12. osztályosok) életkorukból kifolyólag is közelebb állnak hozzánk, valamint a tanulási szokásaink még hasonlóak. Ők elvárják, hogy fizikaórán magas színvonalú munkavégzés valósuljon meg, jegyzetelnek, figyelnek, részt vesznek a közös munkában, még akkor is, ha az óra nem színes, és inkább a frontális jellemző rá. Ezzel szemben a 7. és 8. évfolyamon kevésbé tapasztaljuk ezt a belülről fakadó elvárást. A 7–8. osztályosok számára fontos a változatosság, a folyamatos újbóli

figyelemfelkeltés, különben ha ezt az igényüket nem sikerül kielégíteni, jellemzően elterelődnék a gondolataik.

Fizikaórán nemcsak a fiatalabb tanítványaink körében ajánlott a hagyományostól eltérő módszerek alkalmazása, hanem akkor is, ha valamiért a hagyományos nem segíti a színvonalas munkánkat. Ha nem állnak rendelkezésünkre kísérleti eszközök, ma már a legtöbb kísérletet megtaláljuk videó formájában az interneten, emellett szemléletes animációk és szimulációk is segítik fizikatanári munkánkat. A jelenség megfigyelésében vagy egy mérés kiértékelésében is hasznos lehet a digitális eszközök használata. Továbbá kézenfekvő az okostelefonok oktatásban történő használata is, hiszen a legtöbb tanulónak rendelkezésére áll ez az eszköz. Ma már számos olyan applikáció létezik, amelyek a fizikaórán is használhatók. Ezekkel a lehetőségekkel érdemes élnünk, hiszen használatuk indokolt, és színesítik az órát.

Azonban – számos kutatási eredmény alapján úgy véljük – a hagyományos technikák, még ha többen elavultnak is vélik, sosem mennek ki a divatból, és ez nem véletlen. A szakirodalom alapján a kézírás oktatásban betöltött szerepe jelentős. Nagymértékben hozzájárul a kognitív folyamatok fejlődéséhez, így szoros kapcsolatot mutat a tanulmányi teljesítménnyel. Kutatások alátámasztják, hogy a jó finommotorikai készségekkel rendelkező tanulók akadémiailag eredményesebbnek bizonyultak, mint a fejletlenebb finommotorikával rendelkező társaik. Emellett a nagy agyi aktivitás akkor is megjelenik, amikor gondolatainkat konstruáljuk meg annak érdekében,

hogy a kézzel szerkesztett dokumentum koherens, jól olvasható, jól átlátható és megérthető legyen.

A digitális tananyagok előnye, hogy elmenthetők, gyorsan előhívhatók, és később ismét felhasználhatók, valamint elérhetőek bárhol, így a lemaradók is lépést tudnak tartani.

sosem mennek ki a divatból,
és ez nem véletlen

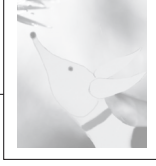
Tanulmányunkban a házi feladatok terére leszűkítve vizsgáltuk a digitális és a papíralapú módszerek hatékonyságát. Kiemel-

hető, hogy otthoni munka során kedvező az online tesztmegoldás, hiszen a diák legtöbb esetben azonnal értesül válaszána helyességéről, és a tanár is látja, hogy ki hogy halad. Ugyanakkor a vizsgálat során több előnyt nem tudtunk kiemelni. A hagyományos és a digitális módszerek megítélése között nem mutatkozott különösebb eltérés. Egyik megoldási mód sem bizonyult különösen motiválónak. Említésre méltó viszont, hogy a 13 éves diákok többsége úgy véli, hogy a papíralapú feladatmegoldás eredményesebb lehet, mint a digitális. Igényük ugyan érezhetően van a digitális eszközök tanórai használatára is, viszont az ő meggyőződései alapján is a legeredményesebbek hagyományos úton lehetünk. A hatékonyságot alátámasztja továbbá a vizsgálat eredménye is, amely szerint a digitálisan szerzett tudás raktározása hosszú távon szignifikáns romlást mutat a hagyományos, papíralapú módszerekkel szerzett tudáshoz képest. Tanulóink mélyebb, alaposabb tudásra tettek szert hagyományos tanulói környezetben, hagyományos tanulási módszereket alkalmazva. Az effektív, minőségi tanulás fogalma esetükben máig is a hagyományossal párosul.

IRODALOM

- Diamond, A. (2000): Close interrelation of motor development and cognitive development and of the cerebellum and prefrontal cortex. *Child development*, 71. 1. sz., 44–56.
- Fidy, J. és Makara, G. (2005): Biostatisztika. Két összetartozó minta összehasonlítása. Letöltés: <https://regi.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/biostatisztika-1/ch08s03.html> (2020. 12. 16.)
- Graham, D. (2020): Checking for Normality in JASP. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=41eOkYHkRSQ> (2020.12.19.)
- Hultin, E. és Westman, M. (2013): Early literacy practices go digital. *Literacy Information and Computer Education Journal (LICEJ)*, 4.2. sz., 1005–1013.
- JASP statisztikai elemző szoftver. Letöltés: <https://jasp-stats.org/> (2020. 12. 20.)
- Kulcsár Zsolt (2014): Az integratív e-learning felé. Letöltés: <https://crescendo.hu/files/konyvek/kulcsar-zsolt-az-integrativ-e-learning-fele.pdf> (2020. 12. 16.)
- Mueller, P. A. és Oppenheimer, D. M. (2014): The Pen Is Mightier Than the Keyboard: Advantages of Longhand Over Laptop Note Taking. *Psychological Science*, 25. 6. sz., 1159–1168. DOI: 10.1177/0956797614524581
- Pataki Attila (2001): *A többváltozós Shapiro-Wilk tesztek vizsgálata. Ph.D. doktori értekezés.* Budapesti Corvinus Egyetem Közgazdaságtani Doktori Iskola, Budapest.
- Péntek-Dózsa Melinda és Séllei Beatrix (2019): A kézírás és a gépirás összehasonlító vizsgálata a Mozdásjavító Általános Iskolában. *Iskolakultúra*, 29. 6. sz., 62–87. DOI: 10.14232/ISKKULT.2019.6.62
- Sallai Éva (2016): A kézírás személyiségfejlesztő hatása. Beszélgetés Hámori József agykutató professzorral. *Új köznevelés* 72. 2. sz., Letöltés: <https://folyoiratok.oh.gov.hu/uj-kozneveles/lapszamok/2016-2> (2020. 12. 16.)
- Tari Annamária (2014): A Z generáció a közoktatásban. Letöltés: <https://www.youtube.com/watch?v=XLolPx4lbOQ&t=168s> (2020.12.16.)
- Uzsálné Pécsi Rita (é. n.): A képernyő és az internet hatása [DVD].





KATONÁNÉ KUTAI ERIKA

Az ünnepi műsorok mint az iskolai közösségek rituáléi

KÖZELÍTÉSEK

„Élet ünnepnapok nélkül:
hosszú út vendégfogadó nélkül”
(Démokritosz)

BEVEZETÉS

A rítus a helyesnek tartott viselkedés társadalmilag szabályozott lefolyása, szokáscselekmény,¹ amelyet szimbolikus jelentéstartalma különböztet meg más közösségi cselekvésektől. A rítusoknak nemcsak a társadalom egészét tekintve van szerepük, hanem a társadalom kisközösségei esetében is.

Az iskolai rendszeren belül számos közösséget különíthetünk el – elsősorban az életkor és intézményi szerep szerint. Ezzel az elkülönültséggel párhuzamosan azonban közösségen olyan egyének tartósan együttműködő csoportját értem, akik a közösséghez *szükségképpen* odatartoznak (Heller, 1970.) feltehetően hasonló értékrendjük, illetve nagyon hasonló érdekeik vannak, s kötődés figyelhető meg a közösség tagjai között.

Az iskola mint a tanítási-tanulási folyamat elsődleges *tere* összekapcsolja azokat az egyéneket, akik ezt a tevékenységet végzik, illetve segítik. (Természetesen a valós

iskolai tér mellett napjainkban már jelen van a virtuális tér is mint közösségalkotó tényező.) Tanulói közösségeket alkothatnak egy adott iskolában az osztályok, a tanulócsoporthok, az egy településről bejárók, a baráti csoportok vagy akár az együtt

sportholó tanulók. A pedagógusok legnagyobb közössége az iskolában a tantestület, s azon belül a szakmai közösségek, munkaközösségek, de beszélhetünk

nagyon széles
és színes lehet a kapcsolati
skála egy iskolában

az iskola vezetőségéről mint közösségről, vagy kialakulhatnak baráti társaságok is. Még összetettebbé válik a helyzet, ha azt is figyelembe vesszük, hogy az osztályközösségekhez tartozónak tekinthetjük az osztályfőnököt is, s a tanulócsoporthok közösségéhez tartozhat a szaktanár is. És így tovább – nagyon széles és színes lehet a kapcsolati skála egy iskolában, hiszen az ember természetes szükséglete, hogy közösséghez tartozzon. Mindebből adódik, hogy fontos vizsgálni, mitől lesz jó ez a dinamikus iskolai közösségiség, illetve hogyan és milyen területeken lehet erősíteni azt. *Az egyik lehetőségünk az iskolai rítusok fókuszba helyezése.*

¹ <https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/magyar-neprajzi-lexikon/ch21.html>

Rítusokkal foglalkozó kutatások a társadalomtudományok több területén is zajlanak. A rítusok kutatói közül *Victor Turner* (1982; 2000) és *Arnold van Gennep* (2007[1969]) a rituális folyamatot kutatták, *Durkheim* (2003 [1912]) a vallási élet elemi formáit, a hazai kutatók közül *Neulinger Ágnes* (2013) a családi rítusokat, *Kaposi József* (2009, 2015a) az érettségi rituáléit, *Mihály Ildikó* (2010) pedig a diákelethez kapcsolódó rituálékat vizsgálta. Ezek a kutatások is bizonyítják a feltételezés jogosságát: a rítusoknak ma is megvan a maguk szerepe a közösségek életében, a közösségek tagjai a rítusokat gyakorolják is, viszont ezeknek a rítusoknak, rituális cselekedeteknek a jelentése halványulóban van, a közösségre és az egyénre gyakorolt hatásuk már nemigen jelentkezik a modern kor emberének élményeként. Napjaink racionalizált világában a rítusok megkopnak; mindannyiunk számára ismerős élethelyzet egy-egy unalmasra sikerült iskolai ünnepi műsor élménye – amikor csak arra vártunk, hogy véget érjen, hiszen kötelezően magtartandó eseményként éltük meg. Tanulmányomban szeretném a figyelmet ezekre az iskolai ünnepségekre irányítani, hiszen, rítusként értelmezve őket, láthatjuk, hogy milyen fontos szerepet tölthetnek be az iskolai közösségek életében.

TERMINOLÓGIAI KÉRDÉSEK

Ahhoz, hogy lássuk, miért tekinthetjük az legtöbb iskolai ünnepi rendezvényt – köztük kiemelten az ünnepi műsorokat – *rítusoknak*, vessünk egy pillantást a *rítus* fogalom értelmezéseire.

Neulinger Ágnes szerint a rítus a társas viselkedés sajátos formáját jelenti, amelyet elsősorban szimbolikus jelentéstöbblete különböztet meg más közösségi cselekvésektől (2013). Jelen írásomban *Bossard* és *Boll* (1950) definíciója alapján azt

a megközelítést fogadom el leginkább, amely minden olyan közösségi interakció rítusként vizsgál, amelyhez a közösség kötődik, azt rendszeresen végzi, és amely esetében a tevékenységet formalitás jellemzi (*Neulinger* és *Mitev*, 2017).

Németh András neveléstörténész szerint a rítusok a kulturális performance eszközeinek tekinthetők, ugyanis, mint ősi tudásközvetítő technikák, kulturálisan meghatározott célok elérését szolgálják nem racionális eszközökkel. Szimbólumokban értelmeződnek, melyek sűrítettek, többretegű jelentéstartalmakat hordoznak.² A jó iskolai ünnepi műsorok esetében is egy kulturális performance részesei lehetünk. Az iskola közösségei: osztályok az osztályfőnökök vezetésével és a tanári kar egy jeles alkalomból az ünnepség helyszínén gyűlnek össze, ahol megtörténik a résztvevők számára a bevonódás a rituális világba. Ezekben az eseményekben az adott közösség, illetve annak tagjai meghatározó élményeket élnek át és emlékeket őriznek meg – majd örökítenek tovább – generációról generációra. Az iskolai ünnepségek az iskolai közösségek által rendszeresen végzett tevékenységek, fontosságukat mi sem bizonyítja jobban, hogy az iskolák pedagógiai programjában is megjelennek. Az iskolák alapidokumentumaikban kiemelik azokat az ünnepségeket, amelyek leginkább kapcsolódnak az intézmény kiemelt céljaihoz.

A rítusokat gyakran összekeverik, illetve összemossák a rutinszerűen végzett

² Németh András tanórai jegyzetei alapján.

tevékenységekkel, pedig több szempontból is eltérőek lehetnek. Az egyik fontos különbség a kommunikáció jellegében jelentkezik.

A rutin esetében egy szükségszerű kommunikáció zajlik, míg a rítusok kommunikációját szimbolikusnak tekinthetjük. Ha a tevékenységben résztvevők elkötelezettségét nézzük, azt láthatjuk, hogy egy rutinszerű cselekvés során a résztvevők elkötelezettsége felületes, míg a rituálénál tartós és érzelmi elköteleződést tapasztalhatunk. A rítusokhoz hasonlóan a rutinszerű tevékenységekben is megjelenik az ismétlődés, de míg a rítusok esetében az generációkon átívelő, addig a rutinoknál ez nem tapasztalható (Neulinger és Mitev, 2017).

A fenti szempontok alapján összehasonlíthatunk egy iskolai közösség életében előforduló rutinszerű cselekvést – például a felszerelés óra eleji előkészítést – a ballagási ünnepség egyik rítusával, a végzős diákok tantermekben történő ballagásával. Az első esetben egy szükségszerű cselekvésről van szó, hiszen a taneszközöket használják a diákok a tanórákon, azokra szükségük lesz a tanulás során – ez a tevékenység azonban teljesen érzelem nélküli, érzelmi elkötelezettségtől mentes, minden óra elején hasonlóképpen megismétlődik. Ezzel szemben az, ahogy a ballagási ünnepség részeként a tanulók énekelve végigvonulnak a feldíszített tantermeken, szimbolikus jelentést hordoz. Az iskolától való búcsúzás jelentéstöbblete, és ebben az érzelmi elkötelezettség nyilvánvaló, ahogy a diákok (legalábbis az iskolához jobban kötődők) szemében könny csillan.

A generációkon átívelő rítusok, mint amilyen a több évszázados hagyományú ballagás is – pontosabban a rituális cselekvésekben és szövegekben megfogalmazott ismeretanyagok – az adott kultúra szempontjából fontos információkat hordoznak,

de olyanokat, amelyek nagyon sok esetben a közlő, informáló funkciójú nyelvhasználat eszközével nem átadhatók. Ha a rítusok szimbolikus jelentésének leírására kísérletet teszünk, rájövünk, hogy a bennük rejlő tudás csak magával a rítussal közvetíthető. Az iskolai közösségek rítusainak esetében ilyen tudás lehet a közösséghez tartozó egyén számára az, amely által fontos élethelyzetekben az „én” helyett „mi”-t tud mondani, a „mi” szerepébe tud lépni, illetve a visszaemlékezések által a tegnaptól

a közlő, informáló funkciójú nyelvhasználat eszközével nem átadhatók

a mához tudja kapcsolni (Assmann, 1999). Ez egyben azt is jelenti, hogy a rítusok szerepének csökkenésével a modern világban bizonyos tudások az emberről,

világról, egyénről, közösségről kevésbé örökítődnek át a következő generációk kollektív tudatába.

A RÍTUSOK SZEREPE AZ ISKOLAI KÖZÖSSÉGEK ÉLETÉBEN

Az iskolai rítusok hatásvizsgálata hozzájárulhat az iskolai közösségek belső kapcsolatainak feltárásához, illetve azok minőségének javításához. Az iskolai közösségek rítusai között különösen fontos szerepet töltenek be az ünnepi műsorok, melyek esztétikai hatásuk kifejtése mellett szerepet játszanak a közösséghez tartozás megerősítésében, s jelentős szocializációs erőt mozgósíthatnak (Kaposi, 2012, 2015b).

Az iskolai közösségek rítusainak típusai

Bár ebben az írásban az iskolai ünnepségekkel, ünnepi műsorokkal foglalkozunk,

a személyközi rítusok befoglaló kategóriájáról is illik szólnunk. Wolin és Bennett három csoportba sorolják a személyközi rítusokat; *ünnepségek*, *hagyományok* és *minták* szerinti interakciókhoz kötve ezeket (lásd: *Neulinger és Mitev*, 2017). Az *ünnepségek* jellemzője, hogy ritkán, évente néhány alkalommal kerülnek megrendezésre, s ezeket az eseményeket adott kultúrkörön/valáson belül mindenki ugyanakkor és jellemzően lényegében ugyanúgy ünnepli. Az iskolák számára országosan előírják ezeknek az ünneplését, az iskolai közösségek esetében ide tartoznak a nemzeti és vallási ünnepeink. A *hagyományok* részben mindenkire jellemző közös jegyekkel, részben egyéni, egyedi jellemzőkkel is bírnak. Ilyenek például az iskola egyéni arculatát tükröző ünnepek. A személyközi rítusok harmadik típusa a *minták* szerinti interakcióké – ezek olyanok, amelyek napi/heti rendszerességgel zajlanak, mint például az óra elejét és végét jelző csengetések, a hetesek jelentése vagy a közös étkezések.

El kell mondanunk, hogy az iskolai közösségek esetében a központi tartalom-szabályozás irányelvei szerint a legnagyobb jelentősége a nemzeti és a vallási ünnepeknek van, hiszen ezek erősítik az egyén elköteleződését a nemzet és az iskola közössége irányában – a tapasztalat azonban azt mutatja, hogy az iskolai közösségi élet minősége jellemzően azokban az iskolákban magasabb, ahol az intézmény életében elsősorban a hagyományok és a minták kapnak nagyobb hangsúlyt. Köztük is az iskolák egyéni arculatát tükröző hagyományok, a közös farsangi ünnepségek, adventi gyertyagyújtások, iskolai évfordulók ünneplése megerősíthetik az iskolai közösség egységét, kifejezhetik az iskolai közösség sajátos arculatát azzal, hogy olyan érzéseket,

gondolatokat fogalmaznak meg, amelyeket az egész közösség – az oda tartozó egyének egyedi jellemzőit is befoglalva – képvisel.

Mielőtt pedig rátérnék az iskolai műsorkészítés általános vonatkozásaira, először kiemelném az iskolai világán belül az *átmeneti rítusokat*, vagyis azokat, amelyek *elkísérik a diákokat az egyik életszakaszukból a másikba*.

Az iskolai ünnepségek mint átmeneti rítusok

Arnold van Gennep (2007) és *Victor W. Turner* (1982; 2002) antropológusok félcivilizált népek rítusait kutatták. Előbbi

elmondása szerint minden általában vett társadalmat szobákra és folyosókra osztott házfélének lehet tekinteni, melynek válaszfalai annál vékonyabbak,

közlekedőajtajai pedig annál szélesebbek, minél közelebb áll formáját tekintve az illető társadalom a mi társadalmainkhoz. A félcivilizált népeknél viszont az egyes fülkéket gondosan elkülönítik egymástól, s az egyikből a másikba való átlépéshez formáságokra és szertartásokra van szükség.

A köznevelés rendszerét is tekinthetjük úgy, ahogy Gennep tekintette a társadalmat. A „szobák” a köznevelés színtereinek feleltethetők meg, ahol a gyerekek közösségi szerepeinek alakulása zajlik az óvodás kortól a felsőoktatásig. Törvényekkel és rendeletekkel szabályozzák az egyes „szobákban” zajló folyamatokat, s azt gondoljuk, hogy az egyik „szobából” a másikba történő átlépés zökkenőmentes akkor, ha az adott „szoba” követelményeit teljesíti a tanuló. Ebben az esetben az ajtó széles és nyitott, így azt gondoljuk, hogy csak át kell lépni rajta. Az egyik szobából a másikba

a közös farsangi ünnepségek, adventi gyertyagyújtások, iskolai évfordulók ünneplése

való átlépést azonban feltűnően megkönnyítik és érvényesebbé teszik a rítusok.

Példaként nézzük meg a ballagást. Segítségül hívhatjuk Moore és Myerhoff (lásd: *Neulinger és Mitev*, 2017) nézőpontját, akik a rítusok formai jellemzőit kutatják. Ezek a jellemzők ugyanis az iskolai ünnepek esetében is megfigyelhetők. A ballagási ünnepségben például számos *ismétlést* tapasztalhatunk: ilyen a ballagási dalok éneklése, a tantermeken való végigvonulás, a köszöntők és elköszönések. A búcsúzó és búcsúztató diákok *szerepe*, a tarisznya, a föld és pénzérme *szimbólumhasználat*a is azt bizonyítja, hogy az iskolai közösség rítusként élheti meg ezt az ünnepséget. Az ünnepség *előírások* szerint zajlik, sok helyen nemzeti

énekeinkkel kezdjük illetve zárjuk az eseményt. Maga az ünnepi műsor részét képező előadás, versmondás figyelmet és *koncentrációt igényel*, s a *közösségi dimenzió*

sem elhanyagolható, hiszen a közösség elbúcsúzik a legidősebbektől, akik egy limen állapot után egy másik közösség tagjaiként kezdenek meg következő életszakaszukat.

Arnold van Gennep (2007) analitikus rendszere szerint a rituális eljárás három mozgáselemből áll. A rituális eseményben résztvevők (1) először elkülönülnek a mindennapi, szokásos cselekvésfolyamattól, és egy küszöb (limen) állapoton keresztül átlépnek az idő és tér mindennapi fogalmaitól eltávolított rituális világba. Majd (2) sor kerül az elkülönülést előidéző válság bizonyos dimenzióinak mimetikus eljátszására, azután pedig (3) visszatérnek a mindennapi világba. A Gennep rendszeréből kiindulva *Turner* szerint a rituálén így áteső ember *egységben* élhet meg máskülönben „pozitívnak” és „negatívnak” számító tapasztalatokat (2002).

egységben élhet meg máskülönben „pozitívnak” és „negatívnak” számító tapasztalatokat

Az átmeneti rítus fogalma *Genneptől* származik (2007), aki szerint, amikor valaki az egyik területről átmegy a másikra, akkor rövidebb-hosszabb ideig speciális helyzetbe kerül: két világ között lebeg. Ezt a helyzetet nevezi a szerző határhelyzetnek (marge). Az átmeneti rítusok erre a határhelyzetre „reflektálnak”, s egyfelől *így* megtapasztalhatóvá teszik az élet különböző szakaszait mint saját idődinamikával rendelkező fázisokat, másfelől kontinuitást teremtenek köztük, így segíthetik az újabb szakaszokban várható „idegenekhez” való közeledést, a különbségek feldolgozását, azaz támogathatják az együttélést (*Wulf*, 2007, 216. o.; *Kaposi*, 2015, 20. o.). Az iskolai közösségek rítusai a résztvevők számára megragadhatóvá teszik azoknak a folyamatoknak a jellegzetességeit, amelyek a kisgyermekkortől a felnőtté válásig az iskolarendszeren belül kísérik a gyerekeket.

Gennep az átmeneti rítusok esetében megkülönböztette a korábbi világtól való *elválasztó* (preliminális) *rítusokat* – ilyenek például az iskolai közösségek életében a ballagási ünnepek; a *határhelyzet alatti* (liminális) *rítusokat* – mint például a diploma- vagy érettségibizonyítvány-osztó ünnepség, szalagavató; és az új világba való *befogadó* (posztliminális) *rítusokat* – melyek az iskolai közösségek esetében a gólyaavatók, tanévnyitók lehetnek. Az új világba való befogadó rítusokat természetesen meg kell, hogy előzze egy korábbi világtól való elválasztó rítus. A régi világhoz való kapcsolódást csak speciális elválasztó rítussal lehet felbontani. Az iskolarendszer egyes szakaszai közt pedig sok esetben az ünnepi események – és ezen belül sokszor ünnepi műsorok – keretében zajlanak azok a rítusok, amelyek során a korábbi közösségi

státusból és az azzal való azonosulásból új státusba és új azonosulás lehetőségéhez jutnak el a gyerekek.

Ami a résztvevőkre tett hatást illeti, a korábbi és az új státussal való azonosultság határán kerülhetnek a résztvevők a *pszichoszociális moratórium*nak hívott átmeneti állapotba (Erikson, 1991), amely állapot vagy helyzet annak fényében lesz liminális (szociálisan *átmenetileg* marginális) vagy éppen liminoid (szociálisan *tartósan* marginális), hogy az egyén milyen sikeresen halad az iskolarendszer keretein belül (Neulinger és Mitev, 2017). Ha az iskolarendszer egyes szakaszaiból a másikba való átmenetnek mint rítusnak nem minden dimenzióját élheti át a személy, akkor liminoid állapotban rekedve tartósan a marginális szerepben maradhat. Ebben az esetben a rítus transzformatív, átalakító ereje elvész (B. Erdős és mtsai, 2003). Ha tehát nem segítjük releváns módon tanítványainkat az iskolarendszer szakaszai közötti átmenetben, akkor előfordulhat, hogy némelyek „kinőtt” tanulói státusukat a szükségesnél tovább tartják fenn, ez pedig azt eredményezi, hogy a következő – más szerepeket, másféle alkalmazkodást és fejlettebb önképet kívánó – intézményi szakasz feladatait ebből a kinőtt státusból próbálják megoldani. Kézenfekvő, hogy ez már nemigen hoz számukra sikert. Az ilyen kudarcok pedig – főként újabb segítség híján – a teljesítmény nehezen kezelhető romlásához vezetnek.

Ezért fontos foglalkozni azokkal az eseményekkel, amelyek beépültek az iskolai életbe, s lehetőséget adnak az átmenet megélésére. Ezek az iskolai ünnepek pl. a tanévnitó, tanévzáró ünnepek, avató ünnepek, ballagások, nemzeti ünnepek.

AZ ÜNNEPI MŰSOROK KÉSZÍTÉSÉNEK PROBLEMATIKÁJA MA

Napjainkban az ünnepi műsorok többsége – hasonlóan más rítusokhoz – nem „működik”, nem éri el a célját, kiüresedett. A diákok gyakran frázisoktól hemzsegő ünnepi beszédeként kénytelenek végighallgatni, az ünnep eseményeit felidézni szándékozó adatokkal telezsúfolt szövegeket kénytelenek értelmezni,

s ezért már a második mondat után nem tudnak, nem akarnak odafigyelni, így nem beszélhetünk *találkozásról* sem – az ünnepi műsor üzenete (ha van) nem éri el a közönséget. Az ünnepek egy kötelezően eltöltendő idő, így üres eseménnyé válik, noha az, hogy egyáltalán sor kerül rá, még mindig a kulturális emlékezetben gyökerezik – és így benne rejlik a rituálé lehetősége. Az okokat kutatva több nézőpontból is vizsgálódunk; a műsor készítőjének kijelölésére, a műsor tartalmára, a közönség bevonódására és a műsor készítésében résztvevő diákokra összpontosítva.

A műsort készítő pedagógus kiválasztásának nézőpontja

Egy iskolai ünnepség tervezésekor az első kihívás a műsor készítőjének kiválasztása. Innen nézve külső szempont ugyan, hogy a pedagógusok egyenletes terhelése elvárható, de ezt értelemszerűen figyelembe véve az iskolák jellemző gyakorlata, hogy a tanév kezdetén az éves munkaterv elkészítésekor kijelölik vagy kiválasztják azt a pedagógust, akinek feladata lesz a műsor elkészítése. Ebből önkéntelenül következik,

előfordulhat, hogy némelyek „kinőtt” tanulói státusukat a szükségesnél tovább tartják fenn

hogy a pedagógusok egy része csupán elvégzendő feladatként tekint majd erre a munkára, emellett sokuknak gyakorlatuk is kevés van ezen a területen.

Könnyebb helyzetben lehetnek azok az iskolák, ahol több drámapedagógus végzettséggel rendelkező tanár dolgozik. Elsősorban azért, mert a műsorok összeállításának is megvan a maga – változatos, de mindig speciális tudást igénylő – metodikája, és az annak alkalmazásában való jártasságot a drámapedagógiai képzések során meg lehet szerezni, lehetséges fejleszteni. Ha valaki nem rendelkezik efféle ismeretekkel és jártassággal, nem várhatjuk el tőle joggal, hogy olyan műsort segítsen életre hívni, amely az iskola közössége számára a rítusok szerepét tudja betölteni. Másodsorban a drámapedagógusok körül olyan gyerekcsoportok koncentrálnak, akik szívesen vesznek részt olyan tevékenységekben, ahol színpadra kell lépni, s nem riadnak meg a ténylegesen dramatikus tevékenységektől sem.

Egy másik fontos tényező a műsor készítőjének tapasztalati háttere az ünnepi műsorokkal kapcsolatosan. A rendszer-váltás utáni időszak ünnepi műsorainak többségét olyan pedagógusok készítették, akik az államszocialista éra iskolai vagy más intézményi ünnepi műsoraiban szerepeltek, vagy mint közönség kellett részt venniük ezeken az eseményeken. A tapasztalatok szerint sokszor előfordul, hogy pedagógusként – többségében – ezeket a tapasztalatokat adták

is tovább a következő generáció közösségeinek. Ezzel – önkéntelenül – átörökítődött az ünnepi műsorok kötelezőfeladat-jellege

és kiüresedett tartalmi elemeinek tárháza. Sok helyen lényegében feledésbe merült, hogy az ünnepi műsorok a rítusok szerepét

tölthetik be egy közösség életében. Pedig ha akarjuk, ha nem, minden műsor mintákat közvetít, s nem mindegy, hogy afféle tudás konstruálódik a diákokban, mely szerint „így és így kell viselkednem akkor, ha olyasmi történik körülöttem, ami nem érdekel” – vagy a közösséghez tartozás és a közösség múltjára való emlékezés öröme a tudáskonstrukció elsődleges forrása.

A műsor tartalmának nézőpontja

Egy olyan műsorhoz, amely valóban képes megszólítani az iskola közösségeit, tudatos és kreatív szervező és tervező munkára van szükség, ahol figyelembe kell venni az ünnepi műsor rituális jellemzőit. A társadalmak mindenütt azáltal formálják önelképzelésüket, s teszik nemzedékeken át folyamatossá identitásukat, hogy kialakítják az emlékezés kultúráját (*Assmann, 1999*). Így például a nemzeti ünnepeinkre készülők műsoroknál is elsődleges cél az emlékezés. Ez azonban korántsem a múlt eseményeinek leltárszerű felidézését jelenti. Ha jó ünnepi műsort készítünk, nemzeti ünnepeink *a változtatni akarásra és tudásra, a változás lehetőségeire, módjaira emlékeztetnek.*

S ezt figyelembe véve már bátran visszatérhetünk az eseményekhez is. De az ismeretek átadásánál fontosabb, hogy olyan műsor szülessen, melynek segítségével a tegnapot hozzá tudjuk kapcsolni a mához. *Ezért* – az emlékek megformálása,

megőrzése és „jelenbe illesztése” végett – fontos a műsorok részeként megjeleníteni azokat a *cselekvéseket*, amelyek az adott eseményekhez köthetők. Például

az 1948-as szabadságharc esetében a Píl-vax kávéházban történeteket, Tánccsics kiszabadítását, a 12 pont kikiáltását stb.,

nem riadnak meg
a ténylegesen dramatikus
tevékenységektől sem

az október 23-ai forradalom esetében például a Sztálin-szobor ledöntését, a szovjet tankok bevonulását, vagy akár a tömegek kivándorlását.

A tapasztalat azonban azt mutatja, hogy számos olyan forgatókönyv van, amely szinte percről percre követi 1848. március 15. vagy 1956. október 23. történéseit, s többségében szöveg formájában – de a hallgatóság nem tudja mihez kötni az eseményeket, számukra csak ismerethalmazként működnek ezek a tények és adatok, s így az, amit átélnek, inkább emlékezteti a résztvevőket egy (gyengébb) történelemóra élményére, mint egy rítusra.

A dramatikus megjelenítés önmagában is javíthat ezen a helyzeten. Hiszen az emlékezés egyik külső dimenziójaként jelenik meg az ún. mimetikus emlékezet, amely magára a cselekvésre vonatkozik az emlékezés során. Cselekedni alapvetően utánczás révén tanulunk, tehát az ünnepi műsorok esetében eredményesebb a dramatikus megjelenítés eszközével élni, mint ismertető szövegek elmondásával vagy felolvasásával.

Az emlékezés másik külső dimenziója a tárgyak emlékezete.

Az ember ősidőktől fogva tárgyakkal van körülvéve, a tárgyak saját képét tükrözik, önma-

gára, a múltjára, őseire stb. emlékeztetik. A nemzeti ünnepeink megemlékezéseinek általában fontos részét képezik azok a tárgyak, amelyek az adott eseményekhez köthetők. A 1848-49-es forradalom és szabadságharc ünnepéhez kapcsolódóan például a kokárda, az 1956-os ünnepséghez köthetően pedig a lyukas zászló. Ezek – a dramatikus formához hasonlóan – már meglétükkel, egyszerű alkalmazásukkal is a rítus felé mozdítják el az esemény jellegét. Szimbolikus jelentéstartalmuknak köszönhetően a múlt és a jelen kapcsolata sokkal hatékonyabban

megteremtődik ilyenkor, mint a múlt eseményeit ismertető szövegek által.

A közönség bevonódásának nézőpontja

A készítő első fontos feladata, hogy tisztában legyen azzal, kiknek szól a műsor. Az életkori sajátosságok evidens fontosságán túl nézzük most azt, hogy mi az, amit *mindenkinél* figyelembe kell vennünk, ha őket mint közönséget bevonni kívánjuk a rítusba.

Az első fontos lépést már meg is tettük ezzel: a közönséget a rituálé részeként tekintjük, s nem szemlélőnek. A második talán a rítus helyszínének megfelelő kialakítása. Különböznie kell a mindennapok helyszíneitől! Amennyiben nem áll módunkban ennek megvalósítása, kiemelten fontossá válik a műsor díszletének átgondolása. Nagyon sok esetben a műsorok működésképtelenségének éppen az az oka, hogy az iskola számára csupán egy tornaterem vagy egy aula áll rendelkezésre, s a diákok

kényelmetlen tornapadokon ülnek, s szemlélik a bordásfalak „díszleteit”. Ezek a körülmények hátráltatják azt, hogy az iskola közössége egy

rituálé résztvevőjévé váljon.

Az ünnepi pillanat a készülődéssel kezdődik – *lényegében ezért* fontos az ünnepi öltözet viselete. A legtöbb iskolában ilyenkor az iskola egyenruháját kell viselni, ezzel is jelezzük, hogy ez az esemény közösségünk szempontjából lényeges, ezen az eseményen nem mint egyén, hanem mint a közösség tagja veszünk részt.

A műsor helyszínére való kivonulás is segíti a közönséget abban, hogy különleges érzéssel érkezzon meg az eseményre, s így átélőjévé tudjon válni a rítus *idejének* is.

a hallgatóság nem tudja mihez kötni az eseményeket

A diákokhoz legtöbbször azért nem jut el a műsor üzenete, mert gyakran egy tízperces szünetet hagynak a számukra, hogy a különböző tanórák eseményeiből, hangulatából egy rituális térbe érkezzenek. Időt kell hagyni a közönségünknek, hogy megérkezzen az ünnep terébe, el tudja fogadni, hogy a hétköznapi órái helyett az ünnep ideje következik.

Talán evidenciának hangzik, de: a közönséget komolyan kell venni. Egy ünnepi műsor esetében is, s nemcsak a színház világában. Számos ünnepi műsor jellemzője, hogy frázisokkal él, nem akar mondani semmit, nincs tétje, csupán kipipálandó feladatként készült. Ilyenkor a közönség érzi ezt, és joggal elégedetlen. Emellett azt gondolom, még a jobbik eset, ha az. Sokkal szomorúbb, amikor – például a diákság számára – már természetessé vált, hogy az ünnepi műsort csupán „túl kell élni”. Ezt akkor kerülhetjük el, ha valóban megosztjuk gondolatainkat a közönséggel, ha hozzájuk, nekik és róluk (azaz: magunkról) beszélünk – egy közösség tagjairól! –, s ezáltal lehetőséget adunk diákjainknak is, hogy az „én vagyok” kontextusa mellett a „mi vagyunk” kontextusában is otthon érezze magát.

A műsor készítésében részt vevő diákok nézőpontja

Van olyan diák, aki szívesen vesz részt szereplőként iskolai ünnepi műsorokban, és van, aki nem. Vannak, akik nem szeretnek szerepelni, és vannak, akik rossz tapasztalatokkal rendelkeznek ezen a területen. Előfordult már velük, hogy egy sikertelenül megvalósított műsor esetében diáktársaik kigúnyolták azért, hogy szerepeltek. Másfe-

lől sok diáknak az a tapasztalata, hogy csak állni és statisztálni kellett a műsorban, semmi kreatív feladatuk nem volt, ez pedig elvette a kedvüket attól, hogy újra ilyen feladatot vállaljanak. Az is visszatartó lehet a gyerekeknek, hogy a próbafolyamat általában a tanórák utáni időben zajlik.

Ahhoz, hogy a diákok számára izgalmas feladat legyen a szereplés, a legkézenfekvőbb látószög, hogy a siker mindenkit motivál, s ha a szereplés büszkeséggel tölti el a diákokat, biztosak lehetünk abban, hogy következő alkalommal is számíthatunk rájuk. Nagy tehát a pedagógus felelőssége abban, hogy olyan műsort állítson össze, hogy az sikeres legyen az iskola közösségében, semmi olyan

ne történjen a műsor során, amiben vagy ami miatt később a szereplők kellemetlenül érzik magukat.

Emellett ne hagyjuk figyelmen kívül, hogy

az ünnepi műsoroknak mint rítusoknak a tanulástámogató szerepe a műsor elkészítésében részt vevő diákok esetében a legintenzívebb, az ő tudásuk épülhet leginkább ebben a folyamatban. Ha a konstruktív pedagógiának abból az alaptételéből indulunk ki, amely szerint „tudásunk nem valamilyen külső forrásból érkezik, hanem valamilyen közvetítő mechanizmus segítségével áramlik belénk, s nem halmozódik fel (nem kumulálódik) bennünk, hanem a tudásunkat magunk konstruáljuk” (*Nahalka*, 2002, 11. o.), akkor láthatjuk, hogy egy műsor készítése nagyon hatékony terepe lehet annak, hogy diákjaink világról és önmagukról alkotott tudása tovább épüljön. Az egyik tudásgyarapító tényező lehet, hogy a műsor készítésének folyamatát az összeállított forgatókönyv szövegének elemzésével kell kezdenünk – ennek során is számos ismerttel bővíthet a gyerekek tudása.

időt kell hagyni
a közönségünknek, hogy
megérkezzen az ünnep terébe

A konstruktív pedagógia által kijelölt mezsgyén haladva fontos arra is gondolkodnunk, hogy a tanulás szociális folyamat; társas érintkezések játszanak döntő szerepet abban, ahogy tudásunkat megalkotjuk magunkban a világról és önmagunkról. Egy ünnepi műsor készítése pedig csoportban történik, van úgy, hogy akár egy egész osztály dolgozik együtt, de az is gyakori, hogy különböző osztályokból, csoportokból jönnek össze a műsor szereplői. Mindkét esetben megteremtődik az a helyzet, amelyben az „éppen konstruálódó tudásszelet” megmérettetik a társas érintkezésben. Hiszen a próbafolyamat és a műsor előadása során tanulóink nyomban visszajelzéseket kapnak, s ez szerencsés esetben motiválja őket abban, hogy tudásukat továbbépítsék.

Összességében azt mondhatnánk: a jó ünnepi műsorok alkotási folyamata – legyen szó bármilyen közösségi ünnephez vagy ünnepkörhöz kapcsolódó műsorról – lényegében *tevékenység*. A tanulás során diákjainkra egyébként sem tekinthetünk úgy mint passzív tényezőkre – a tevékeny, cselekvő tanulásnak teret adó pedagógia minden másnál eredményesebb lehet. Piaget szerint minden értelmi műveletünk eredetileg cselekvésként létezik, s csak fokozatosan válik belsővé, azaz interiorizálódik. Az ünnepi műsor alkotási folyamatában pedig létre kell

hozni egy előadást, énekelni kell, táncolni, dramatikus jelenetet eljátszani, verset mondani stb. Ez pedig mind cselekvés, többnyire társas helyzetben, így a folyamatban minden résztvevőnek rengeteg lehetősége nyílik a valóság viszonyainak megismerésére, az élmények interiorizálódására.

A cselekvésen alapuló tanulási folyamat akkor lesz igazán eredményes, ha önálló felfedező tevékenységgel párosul. Ha például a műsor összeállításába is bevonjuk diákjainkat,

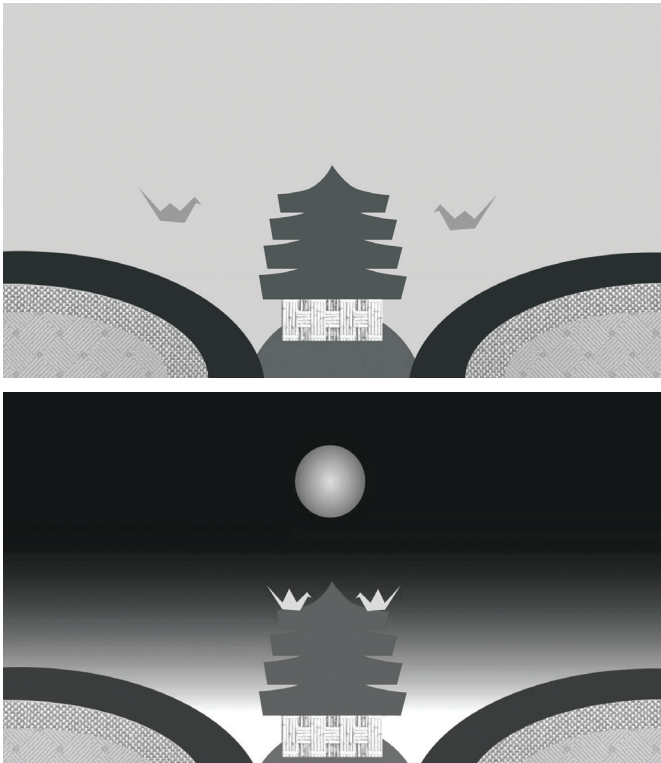
kutatómunkát kérünk tőlük, s együtt hozunk meg döntéseket a műsor felépítésével kapcsolatban, ha dramatikus jeleneteinket a tanulók improvizációira építjük. Az is fontos – az *organikus* tudás kialakulása szempontjából is –, hogy tanulóink életszerű szituációkban találkozzanak az új ismeretekkel. Az életszerű kontextusban elsajátított tudás mindig jobban előhívható később, mint a bemagolt vagy tanári előadásra épülő. A műsorok készítése számos ilyen szituációt kínál, a résztvevők fantáziájára és alkotói tisztességére van bízva, hogyan „válogatnak” ezekből. Ha a gyerekek sajátjuknak érzik az alkotó folyamatot, akkor tevékenységükbe intenzívebben vonódnak be, a folyamat végén pedig minden bizonnyal egy átéltető, a közönséget is bevonni képes, rítusértékű ünnepi műsor születik.

rítusértékű ünnepi műsor születik

IRODALOM

- Assmann, J.: *A kulturális emlékezet – Írás, emlékezés és politikai identitás a korai magaskultúrákban*. Atlantisz, Budapest, 1999 (2004).
- Balázi Károly: *Közösségfejlesztés*. Letöltés: <https://www.tankonyvtar.hu/hu/tartalom/tkt/magyar-neprajzi-lexikon/ch21.html> (2020. 12. 08.)
- Bossard, J. H. S. és Boll, E. S. (1950): *Ritual in Family Living*. University of Pennsylvania Press, Philadelphia.
- B. Erdős Márta, Kelemen Gábor és Csürke János (2003): A felszabadulási rituálék szerepe egy élhető világ kialakításában. *Addiktológia*, 2. 2. sz., 65–84.

- Császi Lajos (2002): *A média rítusai*. Osiris, Budapest.
- Durkheim, E. (2003 [1912]): *A vallási élet elemi formái*. L'Harmattan, Budapest.
- Erikson, E. H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat, Budapest.
- Gennep, A. van (2007 [1969]): *Az átmeneti rítusok*. L'Harmattan, Budapest.
- Heller Ágnes (1970): *A mindennapi élet*. Akadémiai, Budapest.
- Kaposi József (2009): Az érettségi mint a felnőtté avatás rituáléja. *Új Pedagógiai Szemle*, **59**. 4. sz., 17–29.
- Kaposi József (2012): Értékek és tartalmak, avagy a tartalmak értékei. *Új Pedagógiai Szemle*, **62**. 1–2–3 sz., 5–22.
- Kaposi József (2015a): Az érettségi mint a felnőtté avatás rituáléja. In: Uő, *Válogatott tanulmányok I. Történelem – Érettségi – megújítás*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest. 9–20.
- Kaposi József (2015b): Értékek és tartalmak, avagy a tartalmak értékei. In: Uő: *Válogatott tanulmányok II. Tanterv – Történelem – Módszertan*. Szaktudás Kiadó Ház Zrt., Budapest. 69–87.
- Mihály Ildikó (2010): Iskolai szertartások: élmények és veszélyek a diákélethez kapcsolódó rituálékban. *Új Pedagógiai Szemle*, **60**. 3–4. sz. 238–245.
- Nahalka István 2002. *Hogyan alakul ki a tudás a gyerekekben. Konstruktivizmus és pedagógia*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Neulinger Ágnes: Világi rítusok, családi rítusok. Szakirodalmi áttekintés. *Szociológiai Szemle*, **23**. 3. sz., 102–120.
- Neulinger Ágnes és Mitev Ariel: Fiatal felnőttek családi rítusai és a felnőtté válás jellemzői a családtól való leválás idején. *Szociológiai Szemle*, **27**. 1. sz., 64–89.
- Turner, V. (2002 [1969]): *A rituális folyamat*. Osiris, Budapest
- Turner, V. (1982): *From Ritual to Theater: The Human Seriousness of Play*. PAJ Publications, New York.



Fehér Bence munkája

VÉCSEY VIRÁG

Animáció és oktatás

Az animációs edukációs tartalmak kognitív kontextusai

1. BEVEZETÉS

Az oktatás világában is egyre erősebben zajló digitalizáció egyik evidens lehetősége, hogy a tanulás és tanítás folyamatában bizonyos időben változó jelenségeket hasonló temporális karakterű animációs anyagokkal szemléltessünk. Ennek megfelelően az *animáció* – tágabb értelemben a mozgóképes tartalmak – oktatási célú felhasználása ma már elterjedt gyakorlatnak számít. Azonban ahhoz, hogy pedagógiai módszerként referáljunk erre a gyakorlatra, először érdemes feltérképezni pedagógiai hatásmechanizmusait, különös tekintettel a kognitív, a befogadást előtérbe helyező ismeretekre. Ahhoz, hogy az animáció oktatási célú felhasználása valóban elősegítse a tananyag megértését és elsajátítását, fontos megismerni, hogy más álló- vagy akár mozgóképes formátumokhoz képest milyen sajátosságokkal rendelkezik az animáció, és milyen kognitív mechanizmusok érvényesülnek befogadásakor.

Tanulmányomban elsőként annak járok utána, hogy melyek azok a faktorok, amelyek meghatározzák, hogy adott tananyag szemléltetésére (azaz e folyamat facilitálására) állókép, állóképek sora vagy animációs mozgókép felel-e meg leginkább, illetve, hogy amennyiben animációt használunk szemléltetőeszközként, milyen

temporális és stiláris karakterjegyek azok, amelyek segítik a befogadást.

Írásom második felében az animáció fontos megkülönböztető jegye, az antropomorfizmus percepciójával foglalkozom kognitív szempontból. Ez a terület kiemelt figyelmet érdemel, mert az alak- és szándékfelismeréhez kapcsolódik. A másik szándékainak gyors és pontos felismerése pedig sajátosan emberi tulajdonság, a szociális kogníciónk alapköve. Tanulmányomnak ez a része azt térképezi fel, hogy jelenlegi tudásunk szerint mik a feltételei annak, hogy egy (akár animációban) észlelt entitást szándékkal rendelkező ágensek ismerjen fel a befogadó.

2 ANIMÁCIÓ ÉS FILM – HASONLÓSÁGOK ÉS KÜLÖNBBSÉGEK

Az *animáció* szó jelentése a latin *animare* – lélettel megtölteni, lelket önteni valami- be – szóból ered. Az animációt sokan sokféleképp definiálták (pl.: *Cholodenko*, 2014, 98. o.; *Wells*, 1998, 1–9. o.; *Betrancourt*, 2005; *Furniss*, 2012, 1. o., *Buchan*, 2014, 113. o.). A tisztán technikai megközelítés a frame-ről frame-re vagyis kocká-

a másik szándékainak gyors és pontos felismerése sajátosan emberi tulajdonság

ról kockára készített mozgóképre vonatkozik, ez azonban a számítógépes animáció térhódításával idejétmúlttá vált, még ak-

kor is, ha a kockáról kockára animálás mint lehetséges eljárás a klasszikus rajzanimáció digitális változatában is megmaradt. Az animáció élettelen képeket a mozgás illúziója által kelt életre, és mint ilyen cinematoráfiai, fotografiai technikák nélkül is megvalósítható. A műfaj gyökerei a vetítő és képrögzítő technikák megjelenése előtt a mozgás illúzióját keltő játékokig – például

fenakisztozkóp, zootróp, flip-book – vagy a csupán a két frame-ből mozgás illúzióját keltő thaumatropig nyúlnak vissza. A műfaj történetében a korai eszközök után a képrögzítő és vetítő technikák fejlesztése nagyobb hangsúlyt kapott, mint az, amit megörökített vagy levetített az adott eszköz. És a rövid idejű képrögzítő technikára (minimum 14 frame/sec.), a megfelelő fényérzékeny lemezre (üveg helyett fényérzékeny szalag), ennek továbbító szerkezetére és a projekciós technika fejlesztésére a filmnek is szüksége volt – a Lumière fivérek találmánya pedig erősen visszaszorította az érdeklődést az animáció iránt. Az animáció a film elnyomott kistestvéreként fejlődött tovább, mindaddig, amíg Walt Disney be nem emelte a mainstreambe, a tömegkulturális univerzum részévé téve azt. Ennek számtalan előnye és hátránya volt a műfajra nézve, ezek részletezése azonban szétfeszítené ennek az írásnak a kereteit.

A két műfaj közös gyökerein túl érdemes beszélni megkülönböztető jegyeikről is. Ezek közül az egyik a már említett *frame by frame* technika. A film valós időben felvett eseményeket rögzít, míg az animációt képkockáról képkockáról rögzítik, vagy valamilyen animációs szoftverrel (*Husbands* és *Ruddell*, 2019). Ezt a technikai jellegű megkülönböztetést kikezdi

a technológia fejlődése mindkét műfajban, van azonban egy másik distinkció, amely időtállóbb. A film realizmusával szemben az animáció a műfaj lényegénél fogva elrugaszkodik a valóságtól, amennyiben minden egyes képkockája alkotó(k)

a Lumière fivérek találmánya erősen visszaszorította az érdeklődést az animáció iránt

által konstruált. A film realizmusa persze relatív és vitatott, hiszen mindenképp szubjektív, az animáció azonban megalkotási módjánál fogva kívül helyezkedik

ezen a vitaterületen. Az animáció alapanyagát emberi gondolatok és ötletek adják, amik aztán „a semmiből” létrehozott vizuális nyelven (rajzok, gyurmafigurák, bábok, digitális képkockázó szoftverek stb.) reprezentálódnak (*Bendazzi*, 1994). A film ezzel szemben valamilyen „meglévő” jelenetet rögzít. Az animáció tehát egy olyan narratív teret és vizuális környezetet teremt, amely radikálisan különbözik a film nyelvétől. A kifejezés adott szabadsága eredményezi az animáció változékony természetét, melyet Eizenstein plazmatikuságnak nevez és a műfaj megkülönböztető jegyének tekint (*Wells*, 1998).

3. ANIMÁCIÓ ÉS OKTATÁS – A KOGNITÍV TUDOMÁNYOSSÁG FÉNYÉBEN

Schnotz és *Lowe* (2003) szerint az animációt háromféle irányból lehet definiálni és megközelíteni. Ezek a technológia, a szemiotika és a pszichológia. A technológiai szintről már volt szó, ez az animáció előállításának vagy megosztásának technikai vonatkozásait takarja. A szemiotikai szintet is érintettük az animáció és a realizmus viszonyának vizsgálatakor. A szemiotikai

szint az animációban használt reprezentációs jeleket vizsgálja, elsősorban tehát azt, hogy mi hogyan változik az animációban (pl. mozgás, nézőpont, transzformációk). A harmadik, pszichológiai szint a percepció és kognitív folyamatokat vizsgálja, melyek az animáció befogadásakor vagy előállításakor lépnek működésbe.

Az animáció a 21. század elejéig erősen alulkutatott terület volt a film mellett,

az elmúlt évtizedek

azonban a médium

demokratizálódásával,

az animációsfilm-fesztiválok számának

gyarapodásával és

animációelmélettel

foglalkozó intézmények

(pl. SAS – Society for Animation Studies)

és folyóiratok (Journal of Animation

Studies) alapításával kedvező változást

hoztak ezen a téren. Ennek ellenére

nagyon alacsony azoknak az elméleti

munkáknak a száma, amelyek az animáció

pszichológiai szintjével foglalkoznak,

vagyis azzal, hogy mennyiben tér el

a befogadói élmény az animáció esetében

más mozgóképétől vagy akár az állóképek

sorától. Pedig az animáció készítése és

befogadása eltérő percepció és esztétikai

modelleket igényelhet, melyeket a kognitív

tudományok és a neurobiológia felől

lehet megközelíteni (Buchan, S., 2008).

Animáció és kogníció viszonyának fontos

kutatója Dan Torre, aki műveiben (2014;

2015) az animáció rétegzett struktúrája,

készítésének lépcsőzetes építkezési folya-

matata (vonalrajzok, színezés, mozgatás)

és a befogadó percepció folyamatai

között von párhuzamot folyamat-filozó-

fiai megközelítésből kiindulva – és így

az animációkészítés és a befogadó kognitív

folyamatainak hasonlóságára világít rá.

mennyiben tér el a befogadói élmény az animáció esetében más mozgóképétől vagy akár az állóképek sorától

3.1. Formátumválasztás az oktatás gyakorlatában: állókép vagy animáció?

A szakirodalom nagyobb része Torre munkásságánál egzaktabb módon foglalkozik az animáció percepciójával (Barnes, 2016; Mar és Macrae, 2007; Mar és mtsai, 2007; Power, 2008; Schnotz és Loewe,

2003; 2008). Elsősor-

ban oktatási, illetve

marketinges motivációk

irányulnak a „hatékony”

animáció elveinek feltér-

képezésére.

Amikor az oktatással

összefüggésben az edu-

kációs célú animációkat és állóképeket

hasonlítják össze, gyakran megelőlegezik

az előbbi fölényét. Ennek az az oka, hogy

az animáció képes temporális változások

egyidejű megjelenítésére. De ez csupán

az érem egyik oldala, hiszen egy animációs

film a befogadóra nagyobb kognitív ter-

heket is ró, azáltal, hogy több információ

feldolgozására készítet (Schnotz és Loewe,

2008). Annak eldöntésére, hogy egy

adott téma megértéséhez oktatási célú

animációk vagy állóképek felelnek-e meg

jobban, több szempontot is figyelembe

kell venni, úgymint a befogadó előzetes

tudása a szemléltetett témáról, a befogadó

korábbi tapasztalatai az animációkkal,

a szemléltetett téma dinamikus vagy stati-

kus jellege, illetve a szemléltető eszköz, ez

esetben az animáció vizuális és dinamikus

rétegzettsége, illetve összetettsége.

Nem elhanyagolható szempont az sem,

hogy hagyományosan az animációt a gyer-

mekek médiumának tekintjük, s hogy

ennek egyetlen célja a szórakoztatás. Ez

az előfeltevés olyan feldolgozási módokat

aktiválhat, amelyek nemkívánatosak egy

tanulási folyamatban. Ebben a részben

azonban ezt figyelmen kívül hagyom, és olyan animációkra fókuszálok, melyek szándék szerint is alkotói percepció és kogníciós szempontokat figyelembe véve igyekeznek elősegíteni a tanulók megértési és tanulási folyamatait.

3.1.1. A téma temporális karaktere

Az edukációs célú vizuális tartalmak készítői gyakran abból indulnak ki, hogy állóképekkel statikus jelenségeket lehet jól szemléltetni, míg animációval a dinamikus változó témákat lehet jól megértetni. A téma temporális karaktere azonban nem határozza meg ilyen egyértelműen a reprezentációs formát. Állóképek befogadása nem csak statikus (körülhatárolt entitások pillanatnyi reprezentációját őrző) mentális modellek létrehozását teszi lehetővé, mint ahogyan animációk sem csak dinamikus (entitások időbeli változásainak reprezentációját őrző) mentális modelleket generálnak. Jó példák erre az „összerakós” animációk, amik azt jelenítik meg, ahogy egy sok alkatrészből vagy elemből álló tárgy ezekből a részekből felépül, ezzel hozzájárulva az adott tárgy szerkezetének megértéséhez. Az ilyen összetett tárgyak struktúrájának megjelenítése hatékonyabb animációval, mint egy állóképpel, amely az egész tárgyat egyben mutatja meg. Megfordítva a dolgot: állóképek annak ellenére, hogy időbeli változást nem tudnak megjeleníteni, hozzájárulhatnak dinamikus mentális modellek létrehozásához

az előzetesen meglévő tudásunk felhasználásával (Mar és mtsai., 2007). Ha például látunk egy képet egy bicikliző alakról, akkor, ha láttunk már biciklist korábban, az agyunk kiegészíti a képen szereplő biciklis testmozgását, mintegy megjósolja

a biciklis mozgásának módját és irányát, anélkül, hogy valóban látná mozogni az alakot.

Láthatjuk tehát, hogy az ábrázolt jelenség statikus vagy dinamikus módja nem határozza meg szükségszerűen a reprezentációs formátumot.

3.1.2. A befogadó – Előzetes tudás, térlátás, tapasztalatok a médiummal

Mint említettük, annak eldöntésekor, hogy oktatási célra adott esetben a téma állóképes vagy animációs megközelítése hatékonyabb-e, fontos figyelembe venni a befogadó előzetes tapasztalatait az animációval mint médiummal illetve azt is, hogy milyenek a befogadó térlátási képességei.

Az animációnak három funkcióját különböztethetjük meg aszerint, hogy egy dinamikus rendszerrel kapcsolatban hogyan hatnak a tanuló mentális modelljére: lehetővé teheti, előmozdíthatja vagy akadályozhatja a mentális modelleket (Bétrancourt, 2005).

1. Azoknak a tanulóknak, akiknek gyenge a térlátása vagy „belső” látása, az animáció *lehetővé teheti*, hogy dinamikus mentális modelleket tudjanak vizualizálni, amire

külső segítség nélkül (ami esetünkben maga az animáció) nem lennének képesek.
2. Még akkor is hasznos lehet az animáció, ha a tanuló magától is képes belsőleg vizualizálni az adott jelenséget, amennyiben az ezzel járó

kognitív erőfeszítést csökkenti. Ha a vizualizációra szánt mentális ráfordítás kisebb, több munkamemória-kapacitás marad a tanulásra. Az animáció ilyen módon *segítheti* a mentális modell „futtatását”.

állóképek befogadása nem csak statikus mentális modellek létrehozását teszi lehetővé

3. Paradox módon az animáció *akadályozhatja* is a megértést, éppen azokban az esetekben, ha különösen jó vizualizáló képességekkel rendelkezik a tanuló, és nem

szolgál számára elegendő

új információval az adott

animáció. Ilyenkor

ugyanis a megértés illú-

ziója felületes tudáshoz

vezethet. Ezt elsősorban

az interaktivitás fokozásával és a jól megválasztott instrukciókkal lehet elkerülni, vagyis olyan eszközök alkalmazásával, melyek a tanuló figyelmét fókuszálják.

Ahhoz, hogy jobban megértsük, mi szükséges egy edukációs szempontból hatékony vizuális reprezentációhoz, érdemes az animáció befogadásának percepciós és kognitív folyamatait jobban megismerni.

Az animációt felfoghatjuk úgy, mint egy 2 plusz 1 dimenzióval rendelkező

vizualizációt, ahol

az állóképek térbeli két

dimenzióját az időbe-

liség harmadik dimen-

ziója egészíti ki. Ebből

a szempontból tehát

az animáció több időbeli

és ezáltal térbeli információt hordoz, mint

az állókép. Ennek ellenére nem szükségszerű,

hogy az animációval tanulás több

energiabefektetéssel járjon, mint az állóké-

pes verzió. Az ember percepciós és kognitív

rendszere ugyanis eleve egy dinamikus,

folyamatosan változó környezethez adaptá-

lódott. Ennek megfelelően könnyen fogad

be térben és időben folyamatosan változó

információkat. A feldolgozást segíti, hogy

a dinamikus változó jelenségeket nem

folyamatos mozgású egészként dolgozzuk

fel, hanem ismétlődő kulcsmozzanatok

mintázatait felismerve „tömörítjük” az in-

formációt. Egyfelől az animáció segítheti

a megértést az explicit módon megjelenített

változásábrázolással, ami főleg akkor bír

jótékony hatással a tanulásra nézve, ha a tanulóknak kevés előzetes információja van a megismerni kívánt témáról. Más-

felől viszont az animáció folyamatosan,

dinamikusan változó

természetéből fakadóan

a fent említett tömörítés

túl sok percepciós és

kognitív ráfordítást

követelhet meg a tanuló

részéről különösen akkor, ha az animáció túl aprólékos, vizuális megjelenítésében túl részletgazdag. Éppen ezért az edukációs

célú animációk készítésekor óvatosan kell

mérlegelni, hogy percepciós és kognitív

szempontból mik lehetnek az animáció

előnyei és hátrányai az állóképpel szemben

(*Schnotz és Loewe, 2008*).

Az alábbi alfejezetben a vizuális percepcióval kapcsolatban két további fontos

tényezőre mutatunk rá. Az egyik az, hogy

ez a percepció erősen

szelektív, a másik pedig,

hogy a kognitív feldol-

gozás véges kapacitású

(*Hidiro és Jamet, 2008*).

vizuális figyelmünk erősen
korlátolt

paradox módon az animáció
akadályozhatja is a megértést

3.1.3. Szelektív vizuális percepció

A vizuális percepciónk szelektív jellegén

azt értjük, hogy a környezetünknek csak

töredéke esik a látóterünkbe egy adott pil-

lanatban, és ennek is csak kis részét látjuk

élesen, mert ez esik az ún. sárga foltba

(fovea centralis), amely a retina csapokban

leggazdagabb része. Látóterünk ez a cse-

kély hányada az, amely elég részletgazdag

információval szolgál a munkamemóriánk

sámára. Vizuális percepcióknak e sze-

lektivitása azt eredményezi, hogy vizuális

figyelmünk erősen korlátolt (*Mar és mtsai,*

2006). Amikor egy állóképet fogadunk

be, lehetőségünk van a kép minden egyes

részletét figyelmesen megszemlélni, vagyis

a kép minden részét kellő élességgel lát-

hatjuk ahhoz, hogy a munkamemória is

fel tudja dolgozni. Az animációk megtekintésekor értelemszerűen erre nincs lehetőség, hiszen a kép időben folyamatosan változik.

Ennek több következménye is van. Egyfelől az, hogy a médiaformátum tervezésekor – az iskolában és másutt is – figyelni kell rá, hogy a befogadó figyelmét arra irányítsuk, ami valóban fontos, és ne terheljük a megértést nem segítő felesleges vizuális információkkal. Másrészt az animáció sebességét (frame rate, azaz képkocka-sűrűség) úgy kell beállítani, hogy a szem még mozgóképnek érzékelje a látottakat (kb. minimum 14 frame/sec), de a váltakozás ne legyen túl gyors

a befogadó számára. Ebben fontos szerep jut a jól beiktatott szüneteknek is. Az animáció sebességének és szüneteinek megtervezésekor ugyanis figyelembe kell venni, hogy az ember vizuális percepciója nemcsak térben korlátolt, hanem időben is. A percepció és a kogníció nagyon szorosán egymás után, szinte egyidejűleg történik. Ez azt is jelenti, hogy a vizuálisan befogadott információkat egyből kognitív folyamatokkal dolgozzuk fel, és *nem tároljuk későbbi feldolgozásra*. A dinamikus változó jelenségek detektálására nagyon érzékenyen (vagyis jól) reagálunk, de csak akkor, ha meghatározott sebességgel változik az adott jelenség. Bizonyos sebesség alatt nem érzékelünk változást (mozgást). Gondoljunk csak arra, ahogy szabad szemmel nem látjuk a Holdat keringeni a Föld körül, vagy a fűszálat növekedni. Bizonyos sebesség felett pedig elmosódik szemünk előtt a mozgás, például, ha egy versenyautó elrobog a szemünk előtt, nem látjuk a kerekei küllőit forogni, mint ahogyan a kolibri szárnycsapásait sem érzékeljük, ha repülni látjuk.

3.1.4. A kognitív feldolgozás véges kapacitása – Realizmus és kognitív túlterheltség

A vizuális percepció szelektív és figyelem nélküli jellegével szemben a kognitív feldolgozás „figyelmes”, és hierarchikusan építkezik alulról felfelé. Amikor megpróbálunk megérteni egy animációt – tehát nem pusztán „látjuk” a percepció révén, hanem fel is dolgozzuk –, akkor kognitív szempontból az a feladatunk, hogy egy *mentális modell* állítsunk fel a látottakból. A mentális modelleink sémákból építkeznek, és ezek a kognitív sémák absztraktabbak, mint a percepció sémák. Egy magasabb szinten (metaszinten) működ-

a mentális modellek csupán egy-egy jellemző kulcskockát tartalmaznak

nek, ahol térben és időben invariáns mintázatokat detektálunk. A mentális modelleket tehát sémákból építkező struktúrák feltérképezésére szolgáló eszközökként kell elképzelnünk, amelyek az animációban befogadott térbeli és időbeli mintázatokat rendezik. Ha az edukációs animáció hatékony, akkor a mentális modell sikeresen visszatükrözi az animációban reprezentáltakat – és annak megfelelően lesz *statikus* vagy *dinamikus*.

Az, hogy az animáció nem minden esetben hatékonyabb edukációs szempontból az állóképnél, épp ezeknek a mentális modelleknek a természetéből fakad. A dinamikus mentális modellek ugyanis nem filmszerűen egymás mellé rakott végtelen képsorokból állnak (mint amilyen például egy animáció, ami apró elmozdulásokat rögzítő frame-ek végtelen sora). Sokkal valószínűbb, hogy a mentális modellek csupán egy-egy jellemző kulcskockát tartalmaznak (*Betrancourt, Dillenbourg és Clavier, 2008*). Ezek a kulcsok a legrelevánsabb információkat hordozzák az adott időben változó jelenségről, és sémákként

tárolódnak a hosszútávú memóriában. Ezekből a sémákból az adott jelenség teljes dinamikus egésze rekonstruálható. Ezek a kulcskockák – kulcssémák – értelemszerűen sokkal kevesebb kognitív terhet rónak az egyénre, mintha képek hosszú sorát (mondhatni: egy mozgóképet) tárolnánk. Ennek analógiájára könnyen lehet, hogy a tanulási folyamatban is könnyebben épít egy tanuló egy dinamikus mentális modellt kulcskockák – vagyis releváns állóképek – sorából, mint egy mozgóképből, vagyis animációból. Különösen igaz ez, ha egy olyan jelenséget reprezentál az animáció, amiben az időben változó állapotokat össze kell hasonlítani a megértéshez. Az időben változó jelenségeket az animáció ugyanis olyan gyorsasággal képezi le, ami könnyen túlterheli a munkamemóriát, és úgynevezett *cognitive load*-hoz vezet. A *cognitive load* azt az állapotot jelöli, melyben a munkamemória túlterhelődik, és nem képes újabb információkat befogadni és feldolgozni. Ha *cognitive load* lép fel az adott oktatási animáció megtekintésekor a tanulónál, akkor szükségszerűen figyelmen kívül fogja hagyni az újabb információkat, ez pedig nehezíti a megértést és a tanulást (Mayer, 2009). A *cognitive load* elkerülésére hasznos lehet az animáció megfelelő timingja (sebessége, időbeli ritmusa) és a fentebb már említett szünetek beiktatása. Ezek mellett azonban fontos a *design*, vagyis az animációs forma világa, a képi megjelenítés realizmusa. Az animációk készítői hajlamosak arra, hogy a lehető legújabb technikákat alkalmazva minél realisztikusabb ábrázolásmódra törekedjenek, de a nagyfokú részletesség nem feltétlenül szolgálja a mélyebb megértést. A részletgazdagság megjelenhet az ábrázolt jelenség külsejében (térbeli részletgazdag-

ság) és az ábrázolt jelenség viselkedésének, vagyis mozgásának, átalakulásának, időbeli elmozdulásának reprezentációjában (időbeli részletgazdagság). Mind a két esetben könnyen előfordulhat, hogy a tanulók nem képesek megfelelő dinamikus mentális modellek létrehozására, mert a részletgazdagság túl sok felesleges információval terheli a munkamemóriát. Különösen káros lehet a részletgazdagság azon tanulók számára, akik nem rendelkeznek kellő előzetes tudással az adott témával kapcsolatban. Annak megítélése, hogy mennyire legyen akár térbeli, akár időbeli reprezentációjában részletes egy adott animáció, figyelembe kell venni tehát a tanulók előzetes tudását az adott témáról, illetve magának a reprezentált témának a komplexitását.

3.2. Ágens- és szándékfelismerés az animáció percepciójakor

Az animáció percepciójával kapcsolatban kognitív szempontból a hatékony tanulást elősegítő tényezőkhöz kapcsolódó érdekes kutatási terület az alak- és szándékfelis-

merés. Milyen feltételei vannak annak, hogy szándékkal rendelkező ágensnek lássanak valamit a befogadók? Az ember társas lény; társas rendszerekben működik, magas szintű szociális kognícióra van tehát szüksége a túléléshez. Így egyszerre kooperatív és kompetitív. E két látszólag ellentétes hajlam egyensúlya szükséges a fennmaradásához (Boyd, 2009). Ahhoz, hogy együtt tudjunk működni vagy versengeni tudjunk másokkal, arra van szükségünk, hogy megértsük egymást, fel tudjuk mérni a másik célját és szándékait, méghozzá gyorsan és pontosan. Az agynak ez a szándékutajdonító funkciója szoros

a részletgazdagság túl sok felesleges információval terheli a munkamemóriát

összefüggésben áll a *theory of mind* (ToM), más néven az elmeolvasás (*mind reading*) koncepciójával. A szándékfelismerés lehetővé teszi a másik viselkedésének előrevetítését és magyarázatát, a ToM pedig mások mentális állapotának megértését jelöli. A ToM és a szándékfelismerés miatt tudunk következtetni a minket körülvevők viselkedésére, és ez segít saját viselkedésünk alakításában is. Ez sajátosan emberi képesség, és előfeltétele a szándékfelismerés. A ToM és a szándékfelismerés rokonértelmű fogalmak – közöttük a különbséget így tudnánk leírni: lehetséges, hogy rosszul mérem fel a másik mentális állapotát, de a szándékait felismerem (Perez-Osorio és Wykowska, 2019).

Az agyunk a testünkhöz viszonyított tömegéhez képest aránytalanul sok energiát fogyaszt el, és ez az energia jórészt automatikus működés formájában használódik fel, amelyek akkor is dolgoznak, ha az ember alszik. Bizonyos fMRI-kutatások alapján az agynak épp azok a területei a legaktívabbak, vagyis azok emésztik el a legtöbb energiát, amelyek a szándéktulajdonításhoz köthetőek (Yanai és Lercher, 2020). Egy olyan korban, amikor az olyan technológiai vívmányok, mint az *fMRI*, lehetővé teszik, hogy az agy működését részletesebben megismerjük, és a neuroesztétika, valamint a pszichológia területén új tudáshoz jussunk, az animációelmélet kontextusában is érdemes vizsgálni az eredményeket (Power, 2008).

3.2.1. Antropomorfizmus az animációban

Az animáció és a szándékfelismerés kapcsolata azért különösen érdekes, mert a műfaj az emberi kreatív elme szüleménye, és mint

ilyen, képzeletbeli lényeket, tájakat, absztrakciókat (is) megjelenít. Kulcsfogalom az animációban az antropomorfizmus. A szó görögül eredetileg azt a gyakorlatot jelölte, amelynek során emberi vonásokat tulajdo-

antropomorf lények, például Mickey egér, percepciós szempontból kihívások elé állítják az embert

nítottak az istenségeknek. A 19. század közepétől azonban a jelentés eltolódott a mai értelmzés felé, amennyiben már nemcsak istenségeknek, hanem tetszőleges entitásoknak, akár absz-

rakt ideáknak tulajdonított emberi vonásokra is vonatkozik (Tyler, 2003). Az antropomorfizmus hangsúlyosan jelenik meg az animációban, és olyan lénynek vagy absztrakciónak való szándék-, cél- vagy akarattulajdonítást jelent, amely lény vagy absztrakció ezekkel „eredetileg” nem rendelkezik. A jelenség gyökerei az ágencia felismerésének képességéhez köthetők, és mechanizmusának elsődleges mozgatórugója az elmeolvasás (vagyis a *mind reading*, megint más szóval *mentalizing*). Pszichológiailag az antropomorfizmus egy alapvető és automatikus folyamat (Mitchell, Thompson és Miles, 1997 – hivatkozva: Perez-Osorio és Wykowska, 2019), amit gyakran alkalmazunk olyan szubjektumokkal szemben, amiket nem ismerünk vagy nem értünk, mert ez a legkönnyebben elérhető értelmezési keret az ember számára. Egy antropomorf karakter nem ember, pusztán emberszerű tulajdonságokkal rendelkezik, legyenek ezek külső vagy belső tulajdonságok. Antropomorf lények, például Mickey egér, percepciós szempontból kihívások elé állítják az embert, mert nem tudjuk, hogy egy embert látunk egernek öltözve vagy egy egeret, aki emberré válhatna, így egyszerre látjuk az embert és az egeret egy hibrid lény formájában. Az antropomorfizmus ugyanazokra a kognitív mechanizmusokra támaszkodik, mint amelyek segítségével

szándékot tulajdonítunk másoknak (*Chaminde, Hogins és Kawato, 2007*). Az animációban az antropomorfizmus jelenléte állandó, hiszen ezt a műfajt hagyományosan (sokan a mai napig) a gyermekekhez kötik, akik különösen fogékonyak az antropomorfizmusra. A *ToM* koncepciója értelmében elmeolvasásra a gyermekek négyéves kortól képesek, és ez a képességük kb. tizenegy éves korukig fejlődik (*Tomasello, 1999, 179. o.*). Jó példája az antropomorfizmusnak a pszichológiában alkalmazott Rorschach-féle tintapacateszt, melynél a megjelenített absztrakt mintákban a gyermekek már viszonylag korai életkorukban emberszerű karaktereket látnak. Az antropomorfizmus egy belénk kódolt percepciós predispozíció, aminek az utánzás, kétértelműség és a metafora adja az alapját. Az antropomorfizmus: koncepció a percepcióban, amit a művészek (az ókortól napjainkig) alkalmaznak, hogy bizonyos hatást elérjenek a befogadóknak (*Power, 2008*). Az antropomorfizmus a befogadóban egy (proto)narratívát is életre hív, az antropomorf lények mindig megtestesítenek egy történetet, amely elmesélésre vár. Az agyunk ugyanis nem pusztán befogad, hanem újrakonstruál (rekonstruál), ez pedig már egy értékmotivált folyamat. A percepció lényege, hogy nemcsak receptív, hanem a kogníció révén kreatív is (*Power, 2008*). Az animációk, képregények, de akár regények élvezhetősége nagyrészt azon múlik, hogy képesek vagyunk-e szándékot tulajdonítani a benne szereplő, valójában szándékkal nem rendelkező (hiszen nem élő)lényeknek (*Mar és mtsai, 2006, 110. o.*).

Láthatjuk tehát, hogy a szándékfelismerés és a *ToM* hogyan jelenik meg az antropomorfizmusban – mely utóbbi átható eleme

az animációnak. Annak ellenére azonban, hogy tudjuk: társas rendszerünk és egyben túlélésünk alapja a szándék tulajdonítás – keveset tudunk arról, hogy mi a feltétele annak, hogy valakit egyáltalán ágensként ismerjünk fel. Az, hogy egyes szubjektumokat ágensnek fogadok el, míg másokat élettelen és szándékokkal nem rendelkező létezőnek, megelőzi a szándék tulajdonítás folyamatát. Ágensnek pedig nemcsak fajtársakat látunk, sőt még csak nem is élőlényeket, hanem, ahogy az antropomorfizmus kapcsán láttuk, absztrakciókat is. *Heider és Simmel* már 1944-ben igazolta ezt (az akkor még) feltevést egy kísérlettel, amelyben a résztvevőknek geometrikus formák animációját vetítették, és a nézők többsége emberi akaratot, szándékokat és célt tulajdonított a köröknek és háromszögeknek. E korai kísérletnél persze sokkal merülhetett fel magyarázatként, hogy a vetítés után megkérdezett felnőttek csak azért beszéltek antropomorf geometrikus formákról, mert ezen a módon tudták a legegyszerűbben verbalizálni a befogadott absztrakt mozgóképet. Ezt a magyarázhatóságot azonban a 21. században már könnyű volt cáfolni más módszerekkel, pl. neuro-képpalkotási technikákkal vagy akár olyan kutatás módszertannal, mely nem igényel a résztvevőtől ilyen verbális leírást, vagy amelyben

a nézők többsége emberi akaratot, szándékokat és célt tulajdonított a köröknek és háromszögeknek

a résztvevők a beszéd el-sajátítása előtt álló kisgyermekek. *Heider és Simmel* kutatása arra engedett következtetni, hogy a szándék tulajdonítás inkább következik a megfigyelt szubjek-

tumok mozgásából, mint azok formai jegyeiből. *Animálnak*, vagyis élettelenek, szándékkal rendelkezőnek látunk szubjektumokat, ha mozgásuk önkéntesnek tűnik. A legfontosabb kérdés a szándék tulajdonítás és animáció kapcsán, hogy mik a közelebbi

feltételei annak, hogy másokat szándékkal rendelkező ágenseknek lássunk? Mi váltja ki a szándékutalajdonítást?

3.2.2. Formai jegyek és mozgás

A funkcionális agyi képalkotás eszközeinek (fMRI, PET) legnagyobb előnye, hogy úgy teszi lehetővé az agyi tevékenységek megfigyelését, hogy egyáltalán nem támaszkodik szubjektív megfigyelésekre és beszámolókra.

Mar és társai (*Mar és Macrae*, 2007) egy érdekes kutatásban arra keresték a választ, hogy vajon az agy másképp

reagál-e egy élőszereplős felvétel megnézésekor, mint egy animációs film megtekintésakor. Kutatásuk alapjául *Richard Linklater Waking Life* című 2001-es filmje szolgált.

A film úgynevezett rotoszkopós technikával készült, melynek lényege, hogy először élőszereplőkkel vesznek fel jeleneteket, majd animátorok és szoftverek segítségével ezeket a jeleneteket stilizálják. Az animált eredmény tehát rajzolt hatású (azaz nem megtevésző, nem trükk-szerű), de realiztikus, a szereplők ember-karakterek, akiknek mozgása és mimikája realiztikus. A kutatásban részt vevőknek hol az animált, hol a valós felvételeket vetítették, és fMRI technológiával vizsgálták agyi aktivitásukat. Mar és társai arra jutottak, hogy a jobb oldali STS (*sulcus temporalis superior* – temporális lebeny) és TPJ (temporoparietális csomópont) aktívabbnak bizonyultak, ha a résztvevőknek az élőszereplős filmet vetítették, mint amikor az animált verziót. Az élőszereplős verzió tehát azokat az agyi területeket aktiválta jobban, amelyek a *ToM*-hoz és a szándékutalajdonításhoz köthetőek.

A kutatás alapján arra a következtetésre juthatunk, hogy az STS és TPJ aktivitását befolyásolja, hogy mennyire

részletgazdag az ábrázolás, vagyis mennyi inger éri a befogadót. Az animált verzióban a mozgás azonos volt a filmes verzióéval, és emberszerűek voltak az animált karakterek is – de azért az élőszereplős verzió közelebbi élethűsége erősebb agyi aktivitást váltott ki az STS-t és a TPJ-t illetően. A stilizáltabb, láthatóan animált verziót megtekintő résztvevők viszont nagyobb agyi aktivitást

mutattak a bilaterális orbitofrontális cortexben – melyet pedig az érzelmi jutalmazáshoz kötnek a neurobiológiában (*Freedberg és Gallese* 2007). Az eredmények

értelmezésekor óvatosnak kell lennünk, de úgy tűnik, hogy minél realiztikusabb egy mozgóképes ábrázolás, annál erősebb lesz a befogadónál a szándékutalajdonítás és az ágenspercepció, míg a stilizáltabb animált verzió nagyobb esztétikai és érzelmi jutalmat jelent.

A realiztikus animált ábrázolások kapcsán érdekes jelenség az ún. *uncanny valley* jelenség. Az *uncanny valley* egy nehezen lefordíthatató szójáték, szó szerint *nyugtalanító völgyet* jelent, és a japán Masahiro Mori írta le 1970-ben (hivatkozva: *Power*, 2008). A jelenség arra vonatkozik, hogy a nagyon realiztikus, de mégsem teljesen valóság-hű animált ábrázolások gyakran nyugtalanságot, vagy akár ellenérzéseket keltenek a befogadóban. Az *uncanny valley* azért érdekes, mert úgy tűnik, hogy az emberek bármikor képesek befogadni táncoló háromszögek látványát vagy élőszereplős filmeket, viszont agyunk hibásnak és nem kívánatosnak érzékeli a majdnem-reális ábrázolásokat. A realista ábrázolás rengeteg információt tartalmaz, ami ha nem tökéletes, zavarónak hat az agy számára.

A korábban említett Heider és Simmel kutatásának igazolására végeztek olyan

a kutatásban részt vevőknek hol az animált, hol a valós felvételeket vetítették

kutatásokat is, amelynek résztvevői kisgyermekek voltak, olyanok, akik még nem sajátították el a beszédet. Az eredmények azonban ellentmondásosak. *Luo és Baillargeon* (2005; hivatkozza *Mar és mtsai*, 2006) úgy találták, hogy már öt hónapos gyerekek is célokat tulajdonítanak nem-ember szubjektumoknak. Ezzel szemben *Johnson és mtsai* (2002; hivatkozza: *Mar és mtsai*, 2006) kutatásukban úgy találták, hogy a szándéktulajdonítás előhívásában formai tényezők, úgymint arcvonások, aszimmetria egy tengely mentén, illetve mozgáshoz köthető tényezők is szerepet játszanak. Például önerőből végzett mozgás, folyékony alakváltoztatás (összehúzódság, kitágulás stb.).

Látjuk tehát, hogy a tudomány jelenlegi állása szerint még nem egyértelmű, hogy mik a szándékfelismerés és az ágensfelismerés feltételei, de az eddigi eredmények alapján valószínű, hogy a szándéktulajdonítás képessége velünk született – vagy nagyon alacsony életkorban már kialakul. A szándéktulajdonítás folyamatként pedig azt jelenti, hogy spontán szándékkal rendelkező ágensnek ismerünk fel entitásokat.

Érdekes kérdés azonban, hogy vajon mennyiben szolgált evolúciós célokat ez a képességünk. Ha a szándéktulajdonítás ennyire könnyen és spontán módon

bekövetkezik olyan esetekben is, amikor nem rendelkezik valódi szándékkal a látott szubjektum, például egy animált geometriai forma esetén, az miért hasznos az ember számára? Hiszen ezek

a szándéktulajdonítások tulajdonképpen téves következtetések. A magyarázat valószínűleg abban rejlik, hogy még ezek a látszólag téves következtetések is segítenek

minket eligazodni a minket körülvevő világban, amennyiben segítik az értelmezést.

4. KONKLÚZIÓ

Írásom első felében az animáció edukációs célú használatának előnyeit vizsgáltam az állóképpel vagy állóképek sorával szemben. Láthattuk, hogy a téma temporális karaktere önmagában nem feltétlenül határozza meg a megfelelő reprezentációs formátumot. Dinamikus rendszereket is lehet állóképekkel hatékonyan szemléltetni, mint ahogyan statikus rendszereket is lehet animációval szemléltetni. A reprezentációs formátum kiválasztásakor érdemes a befogadók előzetes tudásával is tisztában lenni. Azok számára, akiknek az adott téma új, megkönnyítheti a megértést és a tanulást az animáció. Azonban vizuális percepciónk szelektivitása, illetve kognitív szempontból a munkamemória végessége miatt fontos, hogy az animáció ne tartalmazzon a téma szempontjából felesleges elemeket, és ne legyen túl részletgazdag. Fontos továbbá az animáció sebessége, a jókor beiktatott szünetek és a dramaturgia is. Lényeges tényező ezek mellett a megfelelő formátum kiválasztásakor a téma milyensége is. Azoknál a témáknál, ahol a tanulóknak a megér-

téshez rendszerek időbeli változásait kell felismernie és ezeket az állapotváltozásokat összehasonlítani, érdekesebb a kulcsmozzanatokat megjelenítő állóképek sorozatát választani, mint az időben folyama-

tosan változó (és ezzel nagyobb kognitív terhelést okozó) animációt.

Írásom második felében az animáció percepciójának egy alapvetőbb funkciójá-

valószínű, hogy a szándéktulajdonítás képessége velünk született – vagy nagyon alacsony életkorban már kialakul

val, a szándékfelismeréssel foglalkoztam. Ennek életani feltételei egyelőre nem egyértelműek, de az már igazolást nyert, hogy az emberek spontán módon szándékkal rendelkező ágenseknek érzékelnek nem humán entitásokat is, és a szándékfelismerésben nem pusztán külsődleges formai jegyek játszanak szerepet, hanem az adott szubjektum mozgásának (sebességének, mozgása irányának) jellegzetességei is. *Mar és Macrae* (2007) kísérlete

az emberek spontán módon szándékkal rendelkező ágenseknek érzékelnek nem humán entitásokat is

rávilágított arra, hogy az élőszereplős, tehát teljesen „élethű” film és a realizisztikus, de stilizált animációs karakterek látványa azonos agyi területeken (STS, TPJ) *eltérő intenzitású* aktivitást váltanak ki. Ennek ellenére a szándékfelismerés feltételei még nem teljesen körülhatárolhatóak. A további

vizsgálatok tehát új perspektívákat nyithatnak meg az animáció-alkalmazás elméleti és edukációs szempontjainak érvényes kijelöléséhez.

IRODALOM

- Barnes, S. (2016): Studies in the Efficacy of Motion Graphics: How the Presentation of Complex Animation Implicates Exposition. *Journal of Entertainment and Media Studies*, 2. 1.sz., 37–76.
- Bendazzi, G. (1994): *Cartoons. One Hundred Years of Cinema Animation*. John Libbey Publishing Ltd., New Barnet.
- Bétrancourt, M., Dillenbourg, P. és Clavier, L. (2008): Display of Key Pictures in Animation. Effects on Learning. In: Rouet, J-F, Loewe, R.K. és Schnotz, W. (szerk.): *Understanding Multimedia Documents*. Springer, New York. 61–79.
- Bétrancourt, M. (2005): The animation and interactivity principles in multimedia learning. In Mayer, R. E. (szerk.): *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning*. Cambridge University Press. 287–296.
- Boyd, B. (2009): Evolution and nature. In: Boyd, B.: *On the Origin of Stories. Evolution, Cognition and Fiction*. The Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts és London. 19–67.
- Buchan, S. (2008): Editorial. *Animation: an Interdisciplinary Journal*, 3. 1.sz., 5–9.
- Buchan, S. (2014): Animation, in Theory. In: Beckman, K (szerk.): *Animating Film Theory*. Duke University Press, Durham és London. 111–130.
- Carpe, I. (2017): The Alchemy of Animation: A neuroplastic Art Media of Communication and Transformation. In: Gómez Chova, L., López Martínez, A. és Candel Torres, I. (szerk.): *Edulearn 17 Proceedings*, IATED, Barcelona. 4014–4023.
- Chaminade, T., Hodgins, J., Kawato, M. (2007): Anthropomorphism influences perception of computer-animated characters' actions. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2. 3.sz., 206–216.
- Cholodenko, A. (2014): „First Principles of Animation”. In: Beckman, K. (szerk.): *Animating Film Theory*. Durham és London, Duke University Press. 98–111.
- Freedberg, D. és Gallese, V. (2007): Motion, emotion and empathy in esthetic experience. *TRENDS in Cognitive Sciences*, 11. 5.sz., 197–203.
- Furniss, M. (2012): Introduction. In: Furniss, M. (szerk.): *Animation. Art & Industry*. John Libbey Publishing Ltd., New Barnet 1–9.
- Hegarty, M., Kriz, S. és Cate, C. (2003): The Roles of Mental Animations and External Animations in Understanding Mechanical Systems. *Cognition and Instruction*, 21. 4.sz., 325–360.
- Heider, F. és Simmel, M (1944): An Experimental Study of Apparent Behavior. *The American Journal of Psychology*, 57. 2.sz. 243–259.

- Hidiro, C. és Jamet, B (2008): Learning from Multimedia Explanation: A Comparison of Animation and Static Pictures. In: Rouet, J-F, Loewe, R.K. és Schnotz, W. (szerk.): *Understanding Multimedia Documents*. Springer, New York. 103–121
- Husbands, L. és Ruddel, C. (2019): Approaching Animation & Animation Studies. In: Dobson, N. (szerk.): *The Animation Studies Reader*. Bloomsbury Academic, New York, London, Oxford és Sidney. 14–19.
- Mar, R. A. és Macrae, C. N. (2006): Triggering the intentional stance. In: Bock, G. és Goode, J. (szerk.): *Empathy and fairness*. John Wiley & Sons Ltd., Chichester 111–134.
- Mar, R. A. és mtsai. (2007): Detecting agency from the biological motion of veridical vs animated agents. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 2. 3.sz., 199–205.
- Perez-Osorio, J. és Wykowska, A (2019): Adopting the Intentional Stance toward Natural and Artificial Agents. *Philosophical Psychology*, 33. 3.sz., 369–395.
- Power, P (2009): Character Animation and the Embodied Mind–Brain. *Animation: An Interdisciplinary Journal*, 3. 1.sz., 25–48.
- Roberts, S. (2019): (In)Animate Semiotics: Virtuality and Deleuzian Illusion(s) of Life. *Animation: an Interdisciplinary Journal*, 14. 1.sz., 5–21.
- Schnotz, W. és Loewe, R.. (2003): External and Internal Representations in Multimedia Learning. Introduction. *Learning and Instruction*, 13. 2.sz., 117–119.
- Schnotz, W. és Lowe, R. (2008): A unified view of learning from animated and static graphics. In: R. Lowe és W. Schnotz (szerk.): *Learning with animation: Research implications for design*. Cambridge University Press. 304–356.
- Tomasello, M. (1999): Discourse and Representational Redescription. In: Uő: *The Cultural Origins of Human Condition*. Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts és London, England. 160–201.
- Torre, D. (2014): Cognitive Animation Theory: A Process-Based Reading of Animation and Human Cognition. *Animation: an Interdisciplinary Journal*, 9. 1.sz., 47–61.
- Torre, D. (2015): Boiling Lines and Lightning Sketches: Process and the Animated Drawing. *Animation: an Interdisciplinary Journal*, 10. 2.sz., 141–153.
- Tyler, T. (2003): If Horses Had Hands... *Society & Animals*, 11. 3.sz., 267–281.
- Wells, P. (1998): Thinking about Animated Film. In: Wells, P.: *Understanding Animation*. Routledge, Abingdon és New York. 1–34.
- Yanai, I. és Lercher, M. (2020): The Two Languages of Science. *Genome Biology*, 21. 147. sz.



Szabó Máté munkája



SZEMLE

M. NÁDASI MÁRIA (SZERK.): PEDAGÓGUSOK TANÍTÓJA. EMLÉKKÖTET HUNYADY ZSUZSA TISZTELETÉRE. TAKÁCS ETEL PEDAGÓGIAI ALAPÍTVÁNY, 2020, BUDAPEST.

Csordásné Bölcsics Márta: Emlékek kincsesládája

Hunyady Zsuzsa neve a pedagógusszakma számára örökre összeforrt „A Tanító” fogalmával. Tanító volt a szó sokféle értelmében. Hivatását örökségként kapta édesapjától, Gárdonyi Lajostól; hogy azután a győri tanítóképzőben megszerzett alapokra építve a magyar tanítóképzés

megújítója legyen. Esetében a tanító fogalmához azonban elválaszthatatlanul kapcsolódik a kötet címében szereplő birto-

kos jelző. *A pedagógusok tanítója* kifejezés Zsuzsa különleges státuszára utal. Arra, hogy egy életen át tanította a tanítói mesterséget pedagógusok sokaságának; de még inkább arra az egyedülálló képességére, melynek hatására a vele különféle kapcsolatba kerülők szinte mindegyike úgy érzi, valami fontosat tanult tőle. Sok esetben egy-egy találkozás, egy-egy mondata is elegendő volt ahhoz, hogy tanítson. Hogy valami életre szólót kapjunk tőle. Ezt a különleges jelenséget ragadja meg, és kívánja megőrizni az emlékkötet.

A könyv kiadója a Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, melyet Zsuzsa hozott létre, a névadó végakarata szerint a tehetséges pedagógusjelöltek támogatására. A TEPA 2019. októberében rendezte meg 25 éves jubileumi konferenciáját, amelyen kuratóriumunk tagjai egy-egy előadással emlékeztek a negyedszázados közös útra, Zsuzsa

A pedagógiai szakma szolgálatában címmel. Majd 2 hét múlva – feldolgozhatatlan hirtelenséggel – itthagytott bennünket. Tehetetlen fájdalomunk közepette az első pillanatoktól kezdve éreztük: tennünk kell valamit, ami hozzá méltó.

egy-egy mondata is elegendő volt ahhoz, hogy tanítson

E törekvésünk jegyében 2020. február 1-jén tartottuk meg Hunyady Zsuzsára emlékező konferenciánkat mintegy száz résztvevő

jelenlétében. Az itt elhangzott előadásokat, további anyagokkal kiegészítve, emlékkönyv formájában jelentettük meg 2020 tavaszán.

Az emlékező munkában – a konferencia szervezésében és a kötet összeállításában – oroslánrészt vállalt kuratóriumunk első elnöke, M. Nádasi Mária, akinek személye mindvégig a szív és az ész kényes egyensúlyának garanciája volt. Nádasi tanárnő, aki évtizedeken keresztül állt szoros szakmai és emberi kapcsolatban Zsuzsával, *A tanítóképzés elkötelezett előharcosa volt* című búcsújában így ír róla: „[...] arra szeretnék emlékezni, ami megkülönböztette Zsuzsát másoktól: a pedagógia (elmélet és gyakorlat) iránti szenvedély; szakmai kérdésekben az értékekben való hit, ezek bátor képviselője minden szinten; a mindent (oktatást, kutatást, tudományszervezést) egyszerűre

tökéletesen csinálni akarás belső szükséglete; a pedagógiai folyamatokban résztvevők tisztelete, szeretete.”

Az általa szerkesztett kötet tartalomjegyzéke első pillantásra gazdagságában talán kissé eklektikusnak tűnik: konferencia-előadások, visszaemlékezések sokasága mellett Zsuzsa reprezentatív írásai, hétdalás publikációs listája és egy fényképeket tartalmazó fejezet. A könyv alaposabb megismerése után azonban kirajzolódik annak nagyon is egységes volta. A kötetet átszövő harmóniát Zsuzsa személyének hitelessége teremti meg: minden emlékképben és mondatban érezzük jelenlétét.

Az első fejezetben az emlékkonferencia előadásai kaptak helyet. *Csordásné Bölcsics Márta*, azaz jómagam „*Csőnded vagyok*” című emlékezésemben Hunyady Zsuzsáról mint példaképről beszélek. Felidézem az alapítványban végzett közös munkát, s a tanárnő személyes kapcsolatokban meg tapasztalható emberi nagyságát. *Dr. Serfőző Mónika*, a TÓK Neveléstudományi Tanszékének vezetője *A zsákutca megnyitása* címmel azt a folyamatot ismerteti, amelynek eredményeként Zsuzsa „A kora gyermekkor pedagógiája” szakirány létrehozásával megteremtette a lehetőséget, hogy a tanító és óvó szakon végzettek doktori címet szerezenek. Egykori doktoranduszai, *Pajorné dr. Kugelbauer Ida*, a váci Waldorf Iskola tanítója, *dr. Golyán Szilvia*, az ELTE TÓK dékánhelyettese és *dr. Domonkos Katalin*, a pesthidegkúti Klebelsberg Iskola tanítója meghatottan emlékeznek vissza Zsuzsára, a sokat követelő, ugyanakkor empatikus és motiváló témavezetőre. *Dr. Perjés István*, a kaposvári egyetem pedagógiaprofesszora Zsuzsa inspirálta esszéjében a pedagógiai ízlésről való gondolkodásra készíti az olvasót.

Az emlékkonferencia azon előadása, amely Hunyady Zsuzsa szívügyét, munkásságának kiemelt területét járja be, tartalmánál fogva szétfeszítette a személyes emlékezések kereteit. *Dr. Rádli Katalin* minisztériumi szakmai főtanácsadónak a négyéves tanítóképzés megteremtésének folyamatát részletesen bemutató tanulmánya így külön fejezetbe került.

A kötet tervezése során vetődött fel bennünk a gondolat, hogy Zsuzsára emlékező könyvünk legyen a szó szoros értelmében is emlékkönyv. Felajánlottuk hát a lehetőséget, hogy mindazok, akik Rá emlékezni kívánnak, egy szöveget írjanak „Zsuzsa emlékkönyvébe”. Így született meg a 42 visszaemlékezésből álló fejezet. Elolvassága felkavaró és felemelő élmény, mely végül különös felismeréshez vezet: „Hát ők is ugyanazt élték meg Zsuzsa közelségében?!” Tiszta és egységes kép rajzolódik ki egy hiteles emberről, aki már húszévesen példaképe volt kollégiumi társnőinek. És sokak számára tudott az maradni évtizedeken át, sőt némelyek számára jelen van ma is.

legyen a szó szoros értelmében is emlékkönyv

Számos visszaemlékező vall arról, hogy „lebírhatalatlan életerejéből”, „kirtatásából”, „ereklyeként” őrzött üzeneteiből merítenek erőt, ha kell.

Mint vezetőre vagy kollégára is hasonlóképpen emlékeznek rá: szakmailag „imponálóan felkészült”, „pengeélesen látja át és elemzi a helyzeteket”, „lenyűgöző teherbírást”, „igényes”, sőt „maximalista”, „szigorú” ugyanakkor humánus, elfogadó és lebilincselően emberi, aki, ha kell, kávéscsészét mosogat, ha kell, titkárnői szerepet vállal.

Olyan „nagy ívű tudós”, akinek tetteiben mindig érezhető a „szakma iránti alázat”, a másakra való odafigyelés, az ember és a téma iránti érdeklődés, az „elemi kíváncsiság”. És persze a tanítás szenvedé-

lye. Tanít minden szavával, mozdulatával, bárhol és bármikor: a temetőbe vitt babarózsa vagy egy hibásan megfogalmazott mondat kapcsán éppúgy, mint amikor egy professzortársa írását lektorálja. Mindezt úgy teszi, hogy mi fenntartások nélkül elfogadjuk tőle. És nemcsak elfogadjuk, megőrizzük egy életre.

Tanít, sőt nevel akkor is, amikor vitázik. Erről *Lénárd Sándor* írását idézem:

„[...] érvelése mellett, hogy kristálytisztán mutatta érveit s javaslata irányát, mindig tartalmazta a tudomány mögött az embert, a helyzet megértésének igényét, s távol állt bármilyen érdekhartól. Sokat tanultam Tőle arról, hogy kell képviselni álláspontunkat anélkül, hogy harccá váljon a vita.”

Zsuzsa barátságát nem volt könnyű kivívni. Érdekes, hogy a visszaemlékezésekben többen is hasonlóképpen írják le vele való kapcsolatuk fejlődésének állomásait. Az első benyomásuk Zsuzsáról: „távol-ságtartó”, „szigorú” szakteknitely, akiről tudni lehet, tiszteletet vívott ki magának a szakmában. A közös munka során aztán az is feltűnik, „odafigyel” a másokra. Később érezhető, hogy ez a figyelem „kitüntető”, és erősen ösztönzővé válik. Egyre inkább meg akarunk felelni neki, felismerjük, hogy nehezen kivívható dicsérete, „bizalma különös ajándék”. Végül valahogyan az is kiderül, hogy szakmai előmenetelünket is támogatja, sokszor úgy, hogy nem is tudtunk róla. Ennek a közös útnak a betetőzése többünk számára, amikor észrevesszük a különleges kisugárzását. Van, aki ezt Hamvas Béla

szavaival „mikrotheosznak, személyiség-fénynek” nevezi. Azt hiszem, ugyanerre gondol az is, aki ezt írja róla. „egy élettől ragyogó [...] mesesép fa, az élet fája.”

Hunyady Zsuzsa publikációinak listája is sokszínű, a világra nyitott, innovatív és gyakorlatiasságra törekvő szakmai életutat tükröz vissza. Fontos útjelző lehet az utána jövőknek!

Aki ennél többre, konkrét gondolatokra vágyik, három iránymutató jellegű írást is olvashat kötetünkben Zsuzsától, az ötödik fejezetben, amely szakmai munkásságának kvintesszenciájaként a négyéves tanítóképzés megteremtéséért, valamint a neveléstudományi mesterszak gazdagításáért végzett úttörő tevékenységét mutatja be. *Kereszty Zsuzsával* írt tanulmánya pedig a cigány gyerekek kompetenciáinak fejlesztésére felkészítő tanítóképzés törekvéseit foglalja össze.

Felvállalva elfogultságomat is hadd biztassam az Olvasót arra, vegye kezébe, és nyissa ki ezt a becses kincsesládikát. Ígérem, valódi értékeket – bölcs gondolatokat, meggható vallomásokot, igazi emberi történeteket – talál majd benne. És természetesen – ahogyan az egy kincsesládától elvárható – fényképeket, melyek egyszerre emlékeztetik a szemlélőt az idő múlására és arra, miként lehet

fontos útjelző lehet az utána
jövőknek

ezt bölcsen elfogadni, méltósággal viselni.

Ha elég figyelmesek vagyunk, végül a múlt kincsei között elrejtve egy iránytűt is találunk. Szerényen, mégis magával ragadóan mutatja számunkra az utat. Nemcsak az irányát, hanem azt is, hogyan érdemes végigmennünk rajta.

A Pedagógusok tanítója című emlékkötet korlátozott számban ingyenesen igényelhető a Takács Etel Pedagógiai Alapítvány e-mail címén: takacsetel@gmail.com

SZÜTS ZOLTÁN: A DIGITÁLIS PEDAGÓGIA ELMÉLETE, AKADÉMIAI KIADÓ, BUDAPEST, 2020.

K. Nagy Emese: Stabil alapok a kísérletezéshez

Szűts Zoltán figyelemre méltó monográfiát jelentetett meg az Akadémiai Kiadó gondozásában *A digitális pedagógia elmélete* címmel. A tudományos igényű megírt könyv tartalmát tekintve aktuális, hiszen a digitális oktatás kérdéskörével foglalkozik. Az is nyilvánvaló, hogy a jelenlegi járványhelyzetben nagy igény van egy olyan átfogó monográfiára, amely stabil tájékozódást nyújt e témában. Ez a könyv ilyen.

Kétségtelen, hogy korábban is születtek már olyan színvonalas magyar nyelvű munkák a témában, amelyek egy-egy konkrét témakört helyeztek a fókuszba, és az oktatást már az információs társadalom kontextusában vizsgálták. Így került előtérbe a konnektivizmus, de sokat kutatott az egyes okoseszközök használatához kapcsolódó módszertanok kérdése is. Történeti, leíró munkák is születtek szép számmal, és mivel a modern diagnosztikai eszközök segítségével egyre többet tudunk a digitális technológia agyra gyakorolt hatásáról, az elmúlt időszakban publikációk sora jelent meg a témában. Mindaddig azonban nem jelent meg olyan egyszerűs monográfia, amely arra vállalkozott volna, hogy megalkossa a digitális pedagógia viszonylag teljes elméleti keretét, miközben a szerzője nem ijed meg a diskurzusképzéstől sem.

Szűts Zoltán, az Eszterházy Károly Egyetem Digitális Kultúra tanszékének

vezetője, *A digitális pedagógia elmélete* című munkájában nem csupán az eddigi kutatásait összegzi, de újszerű, komplex és interdiszciplináris megközelítést is alkalmaz. A kommunikáció és médiatudomány, illetve a szociológia irányából közelít a neveléstudomány felé, ami szakmai életútját ismerve nem véletlen. A szerző a 2000-es években irodalomtörténészként még a hipertextualitást és az interaktív, képernyőről olvasható szöveg kérdéskörét

kutatta, kibontakozó gondolat kísérleteit, elméleteit pedig az Osiris Kiadónál megjelent *A világháló metaforái* című monográfiájában

nem ijed meg
a diskurzusképzéstől sem

foglalta össze.¹ A 2010-es évektől az online kommunikáció és média problémaköre foglalkoztatta, ebből az időszakból származó publikációi közül számos a médiatudományi képzéseken ma már kötelező irodalomnak számít. Ebben a szakaszban született az *Online – Az internetes kommunikáció története, elmélete és jelenségei* című monográfiája is, amely a Wolters Kluwer Kiadónál jelent meg 2018-ban.² Ezzel párhuzamosan publikációs tevékenysége a digitális pedagógia felé fordult, a Budapesti Műszaki és Gazdaságtudományi Egyetem Műszaki Pedagógia Tanszékének docenseként a crowdsourcing (a tömegek bölcsességére való építés), a big data (a nagy anyagmenyiségből kiolvasható mintázatok), vagy éppen a chatbotok (felhasználókkal csevegő

¹ Szűts Zoltán (2018): *A világháló metaforái*. Osiris, Budapest.

² 2020/1-2. számunkban recenziót is közöltünk a könyvről – *A szerk.*

algoritmusok) oktatási használatát kutatta, és ezen témákban publikált alapvetően angol nyelven, míg neveléstudományi írásai magyarul az Új Pedagógiai Szemlében, a Korunkban az Opus et Educatioiban, vagy az Iskolakultúrában jelentek meg.

Szűts kiindulópontja, hogy a tanítás, és különösen a tanulás jövője összefügg a digitalizációval, és éppen ezért kell a jövő pedagógusainak egy stabil elméleti alapra építkezniük ahhoz, hogy az infokommunikációs technológiát tudatosan és hatékonyan használják. Ezzel pedig eljutottunk a kötet

egyik erősségéhez. A szerző ismereti mind a technooptimista, mind a technopesszimista narratívát, felhívja a figyelmet az előnyökre és kihívásokra, miközben a digitális technológia diszruptív, kreatívan bomlasztó jellegét hangsúlyozza. Erre az egyik példáját éppen az irodalomtanításból hozza: „Amennyiben például a tanulóknak Kosztolányi Dezső *Édes Anna* című regényét kell elolvasniuk, nem feltétlenül szükséges ezt e-könyv-olvasó vagy tablet segítségével tenniük. Az évtizedek óta bevált nyomtatott változat tökéletesen megfelel a célnak. Ha azonban a regényhez kapcsolódóan létrehozunk egy augmentált valóságkörnyezetet, amelyben a tanulók szétnézhetnek a cselédszobák világában, és beleélhetik magukat a kontextusba, már könnyebben megértik a regény mondani- valóját” (28).

A komplex megközelítést tükrözi a szerző definíciója is, miszerint a digitális pedagógia „az információs társadalomba beágyazott osztálytermi vagy távoktatási módszertanok, gondolkodásmódok, szervezési folyamatok és munkaformák egysege, amelyben a tanítási és tanulási

folyamat infokommunikációs eszközökre, képernyőkre, adatbázisokra és digitális tartalmakra épül” (25).

A munka hat fő fejezetből áll. A szerző a *Bevezetésben* rögzíti a célokat, és itt jelöli ki azt a társadalmi és mediatisált kontextust, amelyben a jelen oktatási folyamatai zajlanak. Itt kap helyet a digitális pedagógia előnyeinek és veszélyeinek összegzése, illetve a definíciós kísérletek is. A második,

meglehetősen rövid, *Pedagógiai diskurzusok az információs társadalomban* című fejezetben kap helyet a digitális technológia kreatívan bomlasztó jellegének

tárgyalása, illetve a szakirodalmi alapok ismertetése is. Ezt követi a kinyilatkoztató című *A jövő digitális* fejezet, amely bemutatja, hogyan jutott el világunk és annak valamennyi alrendszere (nem csupán az oktatás, de a kultúra, a társadalom, az ipar vagy a média is) az analógból a digitális paradigmába, és ennek milyen következményei vannak az iskolára nézve. A negyedik, terjedelmes fejezet címe *A digitális pedagógia*, amely egyszerre tár az olvasó elé egy történeti narratívát, illetve világít rá, hogy az oktatás világa milyen mértékben olvadt össze az online kommunikáció és média rendszerével. Szűts érdeme, hogy képes egy összefüggő és logikus rendszerbe foglalni James R. Beniger, Komenczi Bertalan, Merlin Donald, Manuel Castells, John Searle, Neil Postman, Alan Turing, Yuval Noah Harari, Walter Ong, George Landow és Paul Virilio elméleteit, és rámutatni, hogyan függnek össze például a mesterséges intelligencia és a kognitívhabitus-korszakok kérdése, a bábeli könyvtár gondolata, vagy éppen a dromológia kérdése a digitális pedagógia elméleti keretén belül. Az ötödik fejezet provokatív címet visel: *Didaktika 2.0*. Ez mutatja be az IKT hatását az egyén

szétnézhetnek a cselédszobák világában, és beleélhetik magukat a kontextusba

kognitív képességeire, tér ki a tanítás és tanulás új felületeire és mediatizált platformjaira, az iskola és a szülő szerepére, a hagyományos osztálytermi módszerek digitális transzformációjára. Az utolsó, *A digitális pedagógia elméleti kerete* fejezet foglalkozik részletesen is a digitális pedagógia előnyeivel és kihívásaival, valamint kijelöli, hogy milyen feltételek mellett képes az oktatás hatékonyabbá válni az online kommunikáció és média instrumentumainak alkalmazásával.

Úgy vélem, hogy Szűtsnek nem célja egy radikálisan új oktatásemélet kreálása, sokkal inkább a már meglévők digitális „augmentálása”. Az említett interdiszciplinaritás úgy is megjelenik, hogy az interaktivitás, a hipertextualitás, a virtualitás, a multimedialitás, az azonnaliság, a szimulákrum, az élményszerűség, vagy éppen a flow jelenségeit a médiatudomány rendszeréből a pedagógia környezetébe emeli át.

Ez a munka nem lesz azonnal hatással az oktatási gyakorlatra, és nem fogja segíteni azokat, akik nehézségekkel küzdenek a jelenlegi tantermen kívüli, digitális oktatás során. A kötet elméleti síkon tárgyalja a digitális pedagógia problémáját, és egy széles ismeretanyaggal alátámasztott szemléletmódot kíván megosztani olvasójával. Mégis haszonnal forgathatják a kötetet azok a pedagógusok is, akik mindennapi munkájuk során, „normális” körülmények között szeretnék alkalmazni a digitális pedagógiát, hiszen Szűts bemutatja a jelenben a pedagógiai gyakorlatba már beágyazott módszertanokat (e-learning, gamifikáció vagy éppen tükrözött osztályterem), kitérve a problémákra is. Itt érkezünk el ahhoz

a ponthoz, hogy egyértelművé tegyük, hogy kik azok, akik a kötetet haszonnal forgathatják. A könyvet ajánljuk a pedagógusképzésben résztvevők és a már gyakorló pedagógusok számára, azoknak, akik stabil elméleti alapra támaszkodva vonnák be az IKT-t az oktatási gyakorlatukba.

A könyv nyelvezete előzékeny az olvasóval szemben, sőt időnként rendkívül olvasmányos. Megosztók lehetnek azonban a mérés és értékelés világából érkező neveléstudósok számára az esszéisztikus betétek – lásd például a *Tanárok az úrhajóban* című fejezetet – sőt a mottók

is – lásd Ottlik Géza: *Iskola a határonbólt* részletét. Ugyancsak kritizálható lehet az időnként talán túlzottan is interdiszciplináris megközelítés – lásd például Erwin Schrödinger kvantummechanikából kölcsönzött szuperpozíciós elméletének adaptációját a tanári szerep transzformációjának leírására. Mindezek azonban nem vonnak le a munka értékéből, sokkal inkább a szerző irodalomtudományi örökségére reflektálnak. Példa erre a bevezető fejezet parafrázált címe is, a „Van-e tanár ebben az osztályban?” (lásd Stanley Fish *Van-e szöveg ezen az órán?*). Az újszerű és provokatív megközelítés itt nem áll meg. Szűts azt állítja például, hogy a tanároknak influenszerré kell válniuk, vagy hogy az osztályterem szerepe felértékelődik majd a jövőben.

Néhány további megjegyzés: a szerző a Falus Iván által 2003-ban szerkesztett *Didaktikát*³ használja vonalvezetőnek, amikor javaslatokat tesz a hagyományos oktatási formák transzformációjára. Várható azonban, hogy ezt a fejezetet a szerzőnek a jövőben újra kell gondolnia, ha már kellő

széles ismeretanyaggal
alátámasztott szemléletmódot
kíván megosztani

³ Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

szakmai tapasztalatokat szereztünk a jelenben kényszerű távoktatás, majd az azt reményeink szerint követő osztálytermi digitális konszolidáció során. A fejezet – jelenleg – vonalvezetőként szolgálhat azoknak, akik arra keresik a választ, hogy egy online, valós idejű óra a közoktatásban azonos ideig tartson-e, mint az osztálytermi. Szűts szerint a transzformáció során már azt a mediatisált környezetet kell figyelembe venni, amelyben a tanulók a szabadidejük nagy részét töltik, a közösségi médiát, amelyben a figyelem rövidebb ideig tartható fenn. A szerző rámutat a kihívásokra is, miszerint a tanulók figyelmét, memóriaműködését vagy éppen a tanári visszajelzések rendszerét veszélyeztetik a közös-

ségi média gyakorlatai, és a pedagógusnak erőfeszítést kell tennie annak érdekében, hogy a digitális pedagógia kontextusát a tudatos eszközhasználat és időmenedzsment jellemezze.

Összefoglalásként elmondhatjuk, hogy Szűts a digitális pedagógia elméletének olyan elméleti keretét alakította ki, amely stabil alapot nyújt a kísérletezéshez, nem csupán a közoktatásban dolgozó pedagógusoknak, de az egyetemi oktatóknak is. Az Akadémiai Kiadó által most megjelentetett monográfia várhatóan a digitális pedagógia témakörében a hazai pedagógus-

képzés egyik nélkülözhetetlen irodalma lesz.

A kötet szakmai lektorai Csepeli György és Komenczi Bertalan voltak.

stabil alapot nyújt
a kísérletezéshez

*Az elektronikus verzió már elérhető a Mersz.hu-n:
<https://mersz.hu/szuts-a-digitalis-pedagogia-elmélet/>*



Horváth Hanna munkája

ÁCS MARIANNA, CZEFERNER DÓRA, PUSZTAFALVI HENRIETTE ÉS TAKÁCS ZSUZSANNA MÁRIA (SZERK.): „ASSZONYOKNAK IGEN SOKAT KELL TUDNI...”. ÚJ KUTATÁSOK A NŐNEVELÉS TÖRTÉNETÉRŐL. KRONOSZ KIADÓ, PÉCS, 2019.

**Stummer Krisztina:
 Csokorba gyűjtött nőtörténet**

A jelen recenzióban bemutatott tanulmánykötet a Pécsi Akadémiai Bizottság Neveléstörténeti Munkabizottsága által 2018 áprilisában szervezett *Új kutatások a nőnevelés területéről* című konferencián elhangzott válogatott előadásokat gyűjti csokorba. A 197 oldalas kötet a bevezetőn kívül 10 tanulmányt tartalmaz, valamint szerkesztői ellátták névmutatóval és a szerzőket bemutató rövid leírással.

A nőnevelés és nőtörténet témája köré épülő munkák sokoldalú, interdiszciplináris megközelítései új perspektívákkal gyarapítják eddigi ismereteinket. Minden tanulmány más nézőpontot hoz felszínre, mégis szervesen kapcsolódnak egymáshoz. Az irodalomjegyzékek áttekintése a kutatók széleskörű tájékozottságáról és kiterjedt forráshasználatról árulkodik. A szakirodalom mellett jegyzőkönyvek, statisztikai adatok, évkönyvek, tantervek, korabeli sajtótermékek, memoárok, naplók, online adatbázisok (CENTROPA), szépirodalmi művek is gazdagítják a palettát.

A bevezetésben *Ács Marianna* mutatja be a pécsi nőnevelés- és nőtörténet-kutatás hagyományait, eredményeit, valamint rövid felvezetést nyújt az egyes írásokhoz.

Kéri Katalin a *Tendenciák és eredmények a nőnevelés-történet kutatásában* című mun-

kájában rávilágít arra, hogy hosszú időn keresztül a nők történetére nem, vagy csak alig fordítottak figyelmet; a férfi szemszögből megjelenített politikai és hadtörténeti események képezték a történetírás főbb csomópontjait. A második világháború utáni időszakban azonban a nők megjelenése a történeti pályán utat nyitott az új, női ábrázolásmódnak. A 20. századi társadalmi változások következtében mára a nőtörténeti kutatások széles körben zajlanak, multi- és interdiszciplináris jelleggel. Ezt tükrözi a Pécsen *Kéri Katalin* köré szerveződő kutatói kör is.

Rébay Magdolna a *Középiszkolai koedukáció – pró és kontra (1891-1944)* című tanulmányában kifejti, hogy középiszkolai szinten a dualizmus időszakában jöttek létre intézmények kifejezetten nemi alapon. Azonban a koedukáció – bár állami szinten

nem volt elfogadott – egyre nagyobb mértékben terjedt, ugyanis az egyes felekezetek iskoláiban, önállóságukra való tekintettel, engedé-

lyezték a két nem együtt oktatását. A szerző ábrákkal szemlélteti a lányok részvételét az egyes középiszkolai színtereken, valamint idézetekkel mutatja meg a koedukáció mellett és ellen felhozott korabeli érveket.

Sárai Szabó Katalin a női pályaválasztás problematikáját járja körbe *A női pályavá-*

utat nyitott az új, női
 ábrázolásmódnak

lasztás kérdése a 20. század első évtizedeiben című írásában. A „modern nő” mint fenomén a 19. század végén jelenik meg, és leggyakrabban a dolgozó nővel azonosítják. A tanulmány szerzője a női munkavállalás vizsgálatát elsősorban a közép- és felső rétegekben taglalja. Kitér a házasságkötés előtti és utáni időszakra, a tudatos és átmeneti pályaválasztásra, valamint részletesebben is ismerttet néhány pályaválasztási és életvezetési tanácsadó könyvet (*Magyar család aranykönyve, A kenyérkereső asszony, A női munkás, Hadi özvegyeink és leányaik nevelése. 50 új életpálya oklevél nélkülieknek*).

Nagy Adrienn a női felső kereskedelmi iskolák létrejöttét és azok társadalmi összetételét mutatja be a *Flancos úrikisasszony-nevelő vagy kereskedelmi szakiskola* című munkájában. A női munkavállalás elősegítése érdekében a 19–20. század fordulóján kereskedelmi tanfolyamok indultak, majd a 20. század első felétől középfokon női felső kereskedelmi iskolák létesültek. A szerző az 1910 és 1940 közötti időszakban tekinti át a lányok felekezeti hovatartozását, a szülei foglalkozását, összehasonlítja a különböző iskolatípusokban érettségizettek arányát, és feltérképezi a lányok érettségít követő pályaválasztását. Az iskolaválasztási motiváció feltérképezésében Nagy Adrienn az oral history egy nem hétköznapi módszerét alkalmazta: a CENTROPA online adatbázis kereskedelmi képzéssel kapcsolatos interjúit elemezte.

Vörös Katalin a nők reprezentációját, illetve a nők tollából származó írásokat vizsgálta a *Női hangok a Magyar Iparoktatásban az első világháború időszakában* című tanulmányában. Először egy sajtótörténeti és női iparoktatási áttekintést olvashatunk, bejárva ezzel a téma kontextusát és megismerve értelmezési kereteit. A folyóirat

kvantitatív és kvalitatív elemzéséből aztán kiderül, hogy a vizsgált időszakban 14 női témájú írás jelent meg, melyek tematizálták a női (szak)képzést, munkavállalást, kereseti lehetőségeket, esztétikai, művészi hajlamot.

Ezt követően *A tanítónők és a divat. „Dresszkód” a századfordulón* című tanulmányban a tanítónők képzését és a velük szemben támasztott elvárásokat mutatja be Takács Zsuzsanna Mária. Az intézmények

már a képzés ideje alatt is nagy gondot fordítottak a diákok öltözködésére, hiszen ők a későbbiekben mint végzett tanítónők példaként állnak majd a közösség előtt. Fontos az egyszerű, de izléses megjelenés mind a ruházkodás, mint a hajviselet terén. Takács Zsuzsanna a szélesebb áttekintés után konkrét példaként említi meg *Koós Olga* tanítónő életének egyes momentumait, így téve szemléletesebbé az olvasó számára a korszak szokásait.

Czeferner Dóra *A New York-i Schwimmer Rózsa-hagyaték jelentősége a nőoktatás szempontjából* címet viselő tanulmányában először körüljárja a mintegy 600 doboznyi irathagyaték részeit, tartalmát, aztán impozáns mennyiséget (150 doboznyt) fel is dolgoz. A megvizsgált források alapján, széles értelmezési keretben veszi szemügyre a nőoktatással kapcsolatos iratokat. Érinti többek között a szakoktatás kérdését, a munkavállalást és az állásközvetítést, az egyesületi önképzést és a vonatkozó nemi kérdéseket.

Négy napló alapján járja körbe *Maisch Patricia* a leánynevelés kérdését. *A leánynevelés lenyomatai a 19. századi női naplókban* című írásban egy rövid történeti áttekintés után Kölcsey Antónia, Slachta Etelka, Szendrey Júlia és Blaha Lujza naplói segítségével térképezi fel, hogyan

interpretálódnak e szövegekben a század leánynevelési eszméi. A naplók szerkezeti összehasonlítása után a szerzők motivációját ismerhetjük meg: miért is akarták papírra vetni gondolataikat. A lánynevelésre vonatkozó tartalmak tükrében képet kapunk a korabeli neveltetésről, szabadidős tevékenységekről, olvasási attitűdökről.

Auer Eszter tanulmánya *A „nőirodalom” az 1860-as években. Elvárások és reakciók – Nők és irodalom összefüggései* címet viseli. A szerző azt a kérdést próbálja megválaszolni *Gyulai Pál Írónőink* c. cikksorozata alapján, miként vélekednek a vizsgált időszakban a potenciális olvasók az írónőkről, mit várnak el tőlük. Olvas-hatunk az irodalomban tevékenykedő nőkkel szembeni fenntartásokról, a „nekik ajánlott” műfajokról és témákról. A szerző bemutatja *Wohl Stefánia regekönyvét* – mely sokkal inkább mesekönyv –, körbejárva annak műfaji sajátosságait, tanító jellegű történeteit.

Végül, de nem utolsósorban *Szabó Hajnalka Pirooska* *Az 1970-es és az 1980-as évek magyar tanterveinek nőneveléstörténeti elemzését* végzi. Tanulmányának első felében nevelés- és nőneveléstörténeti kontextusba helyezi a témát. A második világháborút

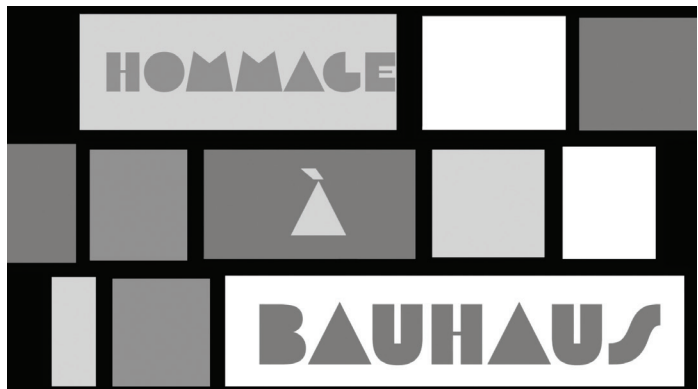
követő időszakban a pártideológia terjesztése az oktatási szintérré is kiterjedt. A tantervek hozzájárultak a „szocialista embertípus” és az „új szocialista nőitípus” megformálásához. A szerző a „szocialista nőitípus” tantervi reprezentációját vizsgálja a testnevelés-, a technika- és az osztályfőnöki óra kereteiben. Konklúzióként arra a következtetésre jut, hogy a nemi megkülönböztetés a korábbi időszakokhoz képest nem jellemző, de a biológiai sajátosságokra való reflektálás megjelenik.

A tanulmánykötet tehát nagyon sokrétű, változatos írásokat foglal magában. A dolgozatok önmagukban részletes leírást nyújtanak egy-egy témakörrel – míg csokorba szedve széleskörű áttekintést kínálnak az adott korszakokra jellemző, nőket érintő társadalmi, oktatáspolitikai, gazdasági helyzetről. Az adatgazdag, tudományos, de mégis olvasható nyelvzetnek köszönhetően pedig nemcsak a kutatók, hanem a téma iránt érdeklődő olvasók számára is érdekes és értékes adalékot nyújtanak. Azzal pedig, hogy felmutatják a nőörténeti kutatások

a tantervek hozzájárultak a „szocialista embertípus” és az „új szocialista nőitípus” megformálásához

sokoldalúságát, egyúttal a kutatókra váró számtalan kiaknázandó lehetőségre is rámutatnak.

Horváth Noémi
munkája



LANNERT KERESZTÉLY ISTVÁN (2020): BEVEZETÉS A DRÁMAPEDAGÓGIÁBA – ELMÉLET ÉS GYAKORLAT (KÁROLI KÖNYVEK – JEGYZET). L' HARMATTAN, BUDAPEST.
BETHLENFALVY ÁDÁM (2020), DRÁMA A TANTEREMBEN – TÖRTÉNETEK CSELEKVŐ FELDOLGOZÁSA (KÁROLI KÖNYVEK – MONOGRÁFIA). L' HARMATTAN, BUDAPEST.

Trencsényi László: Károli Könyvek a drámáról

Azt majd rosszkedvünk tele múltán bizonyára különleges adatként fogja értelmezni a neveléstörténet, hogy a hazánkba a „liberális pedagógia” igényével színre lépett, s emiatt – enyhén szólva – ma sem kiemelt bizalommal fogadott drámapedagógia, e számára megnehezedett időkben,

miért éppen az egyházi felsőoktatásban lelt biztos végvároakra. A *Pázmány*, a *Wesley* s a *Károli* ma a drámatanári képzés

kulcshelyszínei. S lám, a Károli Gáspár Református Egyetem a drámapedagógiai szakkönyvek gyarapításában is élen jár. A *Károli Könyvek* sorozatban először *Lannert István* jegyzete, egyetemi tankönyve jelent meg, majd Birminghamban megvédett doktori disszertációja angol nyelvű szövegének közreadása (Living through extremes: an exploration of integrating a Bondian approach to theatre into ‚living through’ drama) után monográfiaként megjelent *Bethlenfalvy Ádámnak* az „osztálytermi dráma” megközelítését tartalmazó új könyve is.

Lannert jól használható tankönyvet írt, ő a szakma történetében, kapcsolatrendszereiben, módszertanában széleskörűen tájékozott és tájékoztató szerző. Az ebben a műfajban elvárt bevezető fejezetek, mondhatni tiszteletkörök után előadja

a drámapedagógiai diszciplinában hagyományosan is elfogadottnak tekintett műfaji rendszerét, melyben a DIE (Drama in Education), TIE (Theater in Education), az „alkalmazott drámajáték” s „szakértői dráma” jut bőséges kifejtéshez (szüksze-

vűbb a szerző az újdonság, a „színházi nevelés”, akár a „beavató”-nak nevezett módszeregyüttes irányában).¹ S mint azt Bethlenfalvy is

szóváteszi: módszerleírásainak gazdag tárházába, mondhatni, minden belefér.

Igen, a Lannert-kötet fő erénye, a szerző szándékai szerint, is a drámapedagógiában összegyűlt (sok forrásból egybevonzott) nagyszabású, rendszerezett játékgyűjtemény – tetőpontján Lannert kedves, az idegennyelv-tanításban sikerrel alkalmazott módszere, a francia nyelvterületről importált *globális szimuláció*.

Csoportosítása az alábbi:

- Ismerkedő játékok
- Bemelegítő, munkára hangoló gyakorlatok
- Érzékelésfejlesztő játékok: látás, hallás, ízlelés-szaglás, tapintás
- Koncentrációfejlesztő gyakorlatok

jól használható
tankönyvet írt

¹ Ez utóbbiról Honti György, a Wesley tanára védett doktori disszertációt nem is olyan rég, érdeklődéssel várjuk a publikációt e tárgyban.

- Kapcsolatteremtés, -mélyítés, bizalomfejlesztő gyakorlatok
- Légzésgyakorlatok
- Beszédkészség-fejlesztő gyakorlatok (mimes-improvizatív játékok, fantáziafejlesztő játékok)
- Ön- és csoportismereti játékok
- Dramatizálás (globális szimuláció)

Azt mondhatnánk, hogy a hazai drámapedagógia-honosítók, elősorban a klasszikus „ösművet” megíró Gabnai Katalin (*Drámajátékok gyerekeknek, fiataloknak*) rendszer-tanát követi. Némi kritikát kap is ezért Bethlenfalvytól. De azt mindenképp látni kell, hogy az „új drámatanári generációnak” elsősorban Kaposi László nevével fémjelzett szűkebb, a *dráma* fogalmára erőteljesebben, sőt kizárólagosan fókuszáló megközelítését is akkor lehet jól alkalmazni a gyakorlatban, ha a fentebb felsorolt játékokban elsajátítható képességek és motivációk megerősítésében a *drámázók* jól előrehaladtak. (Mondhatni, nem egyszerűen azért kerültek Gabnai rendszertanába, mert az intellektust túlterhelni látszó iskola más tantárgyaiból kimaradtak, kikoptak. Bár ez a funkció sem lebecsülendő)

Az első drámapedagógusi generáció – s túlélő mohikánjainak – makacs küldetése volt kedves tárgyunk elhelyezése a pedagógiai, neveléstudományi diskurzus világában. (Bizonyára megvolt a maga játszmacélja azoknak is, akik a színházi, a színház-tudományi diskurzusba próbálták emancipálni a pedagógiai céllal létrehozott drámát.) Csak emlékeztetek a sokféle erőfeszítésre: a komplex személyiségfejlesztés (a gardneri ’többféle intelligencia’ iskolai érvényesítése) jegyében: mint Gabnai Katalin, a „felszabadító” reformpedagógiák hagyományai közé

rendezve: mint a karácsonyista Debreczeni Tibor, a hazánkban Nahalka István, illetve (a drámapedagógiát is expressis verbis emlegetve) Knausz Imre képviselte konstruktivista tanulásemeléttel való egybevetéssel: mint Zalay Szabolcs, az integráció eszközeként, mint a gyógypedagógiai egyetemi kar tanára: Novák Géza Máté, a kortárs irodalomtanítás segédcsoportaként: mint Tölgyessy

Zsuzsa vagy Csobánka Zsuzsa, s a szocializációs kihívások és deficitiek megválaszolásának problémájával az érvek középpontjában: mint Kaposi József.

Bethlenfalvy túllép e *tegnapi* kocsmán – öt maga a *dráma*, a pedagógiai célatosságú dráma foglalkoztatja. Még azzal sem foglalkozik, hogy a legújabb nemzedék immár a *színházi nevelés* terminusával, terminusáért küzd (a színházra vagy színházzal nevelés áll belső vitáik középpontjában, megidézve a híres Herbert Read – s a hazai szöveggörnyezetben Kiss Virág – kérdésfeltevését: a művészetre és/ vagy művészettel nevelés kettősségére vonatkozóan). Bethlenfalvy a *dráma* tárgyának és módszertanának pedagógiai jelenlétét tehát adottnak veszi. Nem izgatja, hogy milyen mutánsok jelentek, jelennek meg a különböző évjáratú NAT-okban. Szemben elődeivel – *nincs legitimációs kisebbségi érzése!* Érthető. Hiszen egy olyan kultúrán nevelkedett – Angliában -, ahol ez nem kérdés, ahol „nincs dráma” a dráma körül. (Ugyan az angol drámapedagógia korai hazai kutatói, így a korán elveszített Szauder Erik kísérletet tett a Drámapedagógiai Magazinban közreadott tanulmányaiban némi periodizációra abból a szempontból is, hogy a brit kormányzat mikor volt bőkezűbb s mikor szűkmarkúbb, de Bethlenfalvy Ádám számára ez most nem lényeges kérdés.)

kedves tárgyunk elhelyezése
a pedagógiai,
neveléstudományi diskurzus
világában

Rögzítsük tehát: Bethlenfalvy – némiképp elhatárolódva Gabnaitól és Lannerttől, az „első hazai drámapedagógus generáció” fogalmi kánonjától – Kaposi László definícióját követi s erősíti meg. Nem is a *drámapedagógia* fogalmát használja, hanem a *drámáét*. Dráma tehát az a szervezett, tervezett cselekvés, melyet bárhol játszának, értelmeznek nevelő-fejlesztő-segítő szándékú – igen gyakran a hagyományos tanári megjelenésmódoktól eltérően szerepbe, játékba lépő – szakemberek és rájuk bízott növendékek, tanítványok, játszótársak. A Hetachote-nak, a jeles, hazánkban is – nem kis részt a könyv szerzőjének köszönhetően – jól ismert angliai drámatanárnak tulajdonított funkciót vállalja dráma-felfogásában Bethlenfalvy is. „A dráma az olyan helyzetekkel való szembenézéstről szól, amelyek megváltoztatják az embert, mert akkora kihívást jelentenek számára” (17. o.). Óvatosan jegyzem meg nem-angol tájékozottságú bölcsészként: valójában a klasszikus, arisztotelészi „katarzis-elméletről” van szó.

(Hivatkozási stratégiájára még a későbbiekben visszatérek.)

Az angliai drámatanári képzettsége magyarítja a szerző

hivatkozási merítését. Hazai szerzők a fent említettekén kívül csupán egy, az irodalomtanításra vonatkozó utalásban jelennek meg: Eck Júlia, Pethőné Nagy Csilla és Kucserka Zsófia, illetve a teoretikus bevezetőben Bécsy Tamás és Sándor L. István, illetve a szerző maga Cziboly Ádámmal közösen jegyzett művével.

A könyv jelentőségét nem vitatva vetem fel annak lehetőségét, tán szükségét is, hogy a szerző által megadott – recenzióban később bemutatandó – rendszertanhoz a klasszikus angol példák mellé hovatovább klasszikussá váló hazai drámafogalkozás-

leírásokból is érdemes lenne egy antológiát szerkeszteni. Csak az első eszembe jutó példák: Debreczeni Tibor *Iskolát alapítunk* című, publikus játéka (szakértői drámája) az Academia Ludi et Artis első, 1995-ös nagykőrösi táborában, vagy 2019-ben a budapesti Lengyel Intézetben egy Korczak-könyvbemutatón Pásztor Andrea és Zámbo Bianka – szintén publikált – indián játéka a befogadás drámájáról.

Az angol hivatkozási orientációhoz fűznék még megjegyzést. Ismétlem, a klasszikus angol drámapedagógusok – akiknek igazán mély, az összehasonlításokra és egybevetésekre is alkalmas és ezeket alkalmazó ismertségéről ad számot – túlsúlyos tudatos választás. Rajtuk kívül az orosz-szovjet pszichológus Vigotszkij és a kanadai szociálpszichológus Erving Goffman neve jelenik meg. Nyilván, mert kedves angoljai hivatkoznak rájuk. Szóvá teszem, mindkét szerző idézett műve a hazai olvasó számára magyarul is hozzáférhető – érdemes lett volna a jegyzetben a magyar kiadásokat is megemlíteni.

(Vigotszkij: *A magasabb pszichikus funkciók fejlődése*, ford. Ujhelyi Gabriella, Gondolat, Bp., 1971; illetve Erving Goffman: *A hétköznapi*

élet szociálpszichológiája, ford. Habermann M. Gusztáv, Gondolat, Bp., 1981. – és ebben a *Keretelemzések*).

De hasonlóképp jólesett volna, ha az angol drámapedagógiai szakirodalom nyomán szóba hozott jelenségek bemutatásánál a magyarországi bölcsészolvasó kézenfekvő analógiáit is kijelzi. A *Jel és jelentés* fejezetben nem csupán a hazai szemantika- és kommunikációkutatások nagy korszakára lett volna érdemes utalni, de Lukács György *Esztétikájának* alapkategóriájára, az ugyan viták tüzebe került, de az esztétikai gondolkodást megtermékenyí-

nem is a drámapedagógia fogalmát használja, hanem a drámáét

tő ún. „egy vessző jelzőrendszer”-re, vagy ugyancsak Lukácsra, a „belső koherencia” bemutatásánál az *egyenmű közeg* fogalmára. A *szabadságszükséglet* és az esztétikai minőség kapcsolatának kifejtésekor bátran hivatkozhatott volna a szerző e gondolat hazai esztétikai írásaiiban való megjelenésére, gondoljunk akár Garai Lászlóra, akár Szerdahelyi István vagy Vitányi Iván munkásságára, sőt a maga módján Sík Sándor is ezt a kérdést feszegette *Esztétikájában*.

A neveléstudományi szakmában jól ismert Mihály Ottó-i iskolaelméleti modellek derengenek fel akkor, amikor a 87. oldalon Dorothy Heathcote modelljeit idézi a szerző. A „tradicionális iskolára” – véletlen egybeesés-e? – Mihály és Heathcote is az „üres edény” metaforát alkalmazták, továbbá az angol szerzőnél a növény metaforája jelenik meg hasonlóképp, mint Mihály reformiskolájának metaforája, az „*üvegházban féltve nőni segített sarj*; az „olvasztóüst” metafora is csaknem ugyanazt jelzi, mint Mihály Ottónál (Deweyra való hivatkozással)² az „agóra, az *egyezkedés* iskolája”. Az angol szerzőnél egyedül ama negyedik *összetevő* hiányzik – alighanem érthetően –, amit a kelet-közép-európai szerző erre érzékenyen, bár kritikusan, ámbar egybeként Paolo Freire-t és „drámás” társát, Augusto Boalt sem kizárva a modelltől tételez: a *forradalmi iskoláé*.

Bethlenfalvy elméleti fogalomtárában a következő elemek hangsúlyosak tehát:

- a történet³
- a dráma
- jel és jelentés
- színterek

Mihály Ottó-i iskolaelméleti modellek derengenek fel

- fikció
- szituáció
- kontextus
- keret

E fogalmak jól körülírt elemzései alkotják az ő pedagógiai drámafelfogásának pilléreit. Ezen elemzések után következnek, jóformán autonóm egységként, a „narratívák dramatikus feldolgozására” kínált stratégiák bemutatása – sok-sok (a klasszikus angolokra és saját praxisára utaló) ihlető, alaposan elemzett, érzékeny gyakorlati példával.

E stratégiák voltaképpen a pedagógiai dráma rendszertanának új paradigmáját írják körül:

1. A történet központi vagy mellékszereplőinek vizsgálata
2. Előzmény létrehozása
3. Történet folytatása
4. Központi esemény megélése
5. *Áthelyezés más kontextusba*
6. Központi probléma kiemelése – analóg történet kialakítása
7. *Átkeretezés – átültetés más műfajba*⁴

A könyv zárófejezetében mindezek után a „drámatanári attitűd” normáit írja le a szerző. Ezek a jótanácsok persze

megszívlelendők más tanári, nevelői, animátori szerepvállalás esetére is – a korszerű pedagógus vonásait (a képzés nyelvén mondhatnánk:

kimeneti követelményeit) vázolják fel. Megszívlelendő módon. És még egyszer leírom: nemcsak drámapedagógusoknak.

² Ezért is várja többek között a szakma, hogy SZFE-s drámái mellett Golden Dániel írásba foglalja korábbi remek előadását, melyet Dewey és a drámapedagógia kapcsolatáról tartott.

³ A 'történetből dráma' folyamatának gyakorlati példákkal kísért teoretikus leírása a könyv központi témája.

⁴ Megjegyzem: jellegzetes, hogy Bethlenfalvy pedagógiai drámái a verbális reflexió (megbeszélés) mellett/helyett milyen sűrűn alkalmazzák a vizuális átírás vagy a kreatív írás eszköztrendszerét – valóságos komplexitást hozva létre.

ABSTRACTS

KATONA, ANDRÁS: High tide and low tide – Changes in representations of Trianon in the Hungarian textbooks during the Horthy and the socialist period

The Treaty of Trianon was signed in the Grand Trianon Palace in Versailles 100 years ago which formally ended World War I. Trianon abolished the millennial historical Hungary, its former territory was reduced to barely a third. In the areas that were allocated to neighbour in go untries lived more than 3 and half million Hungarians who the re fore were forced to live under the rule of successor states. At the same time, Hungary regained its full independence after the Turkish occupation and Habsburg rule. It became a nation-state with 90% of its Hungarian population, as the vast majority of the nationalities who had previously lived in Kingdom of Hungary moved to the newly formed state with the annexed territories.

The big question was whether he truncated Hungary proved to be viable. How can the leadership and the nation

process this new situation, the descent from the status of a great power in to a small state, the loss of a significant portion of industry, forests, mines, rail network, thriving cities, major universities, schools, not to mention the heavy reparations? How did our textbooks write about this tragic event during The Horthy Era (1920–1944) and Communist period (1949-1989) In order to answer this question we interrogated and analysed the history textbooks of the two very different political eras. The fundamental difference between the two eras is articulated in the title of this article. The abundant and often overemphasized presentation of the Trianon theme in the textbooks during the counter-revolutionary period was followed by the low tide and largely silences of the socialist era.

Keywords: *comparative pedagogy, subject history, historiography, textbook analysis*



*Molnár Anna
munkája*

SZETTELE, KATINKA: Creative Pedagogy – An educational concept for enhancing creativity

A common topic in international research is the development of creativity, which is also emphasized in Hungarian education policy. On the other hand, there is less talk about the nature of creativity and its practical implementation in educational context. Therefore, the aim of the present study is to describe different educational concepts focused on enhancing creativity among school students based on the literature. As a result, I could introduce the concept of creative pedagogy into the Hungarian professional discourse in the following way: creative pedagogy means the teaching-learning process that fosters the unfolding of the creative potential of personality, but at the same time it supports knowledge acquisition effectively. In the further parts of the study, I examine the conceptual background for the development of creativity, the content of education policy, the teacher views which influence the creative skills development, as well as the creative learning environment

including the concepts of creative school, classroom and climate. In addition, I will introduce research on inclusive education related to the topic, which indicates that promoting creativity is important not only for talent development but also for in compensation for disadvantages, reducing learning difficulties and education children with disabilities and special needs. Finally, I describe the possibilities of applying creative pedagogical methods and tools, which is essential for fostering content-based creativity. Creative teaching and learning activities related to a given subject or field indicate the need for creative subject-specific pedagogies and the development of that, which is a task of the future. In foreign language teaching, however, there are several good examples, to which international research and methodological recommendations are linked. I conclude the study with a description of these.

Keywords: *creative pedagogy, teaching creatively, classroom creativity, creative learning*

*Szicszay Benjámín
munkája*



Szerkesztői jegyzet

Elnézést a Kedves Olvasótól, hogy jegyzeteimben talán a szükségesnél többször hivatkozom drámai/színházi példákra. A magyarázat: szakmai munkám közel negyed évszázadát színházi előadásokban való gondolkodás határozta meg. Ennek révén ismertem rá a közéletet meghatározó „forgatókönyvekre” (például arra, hogy az önkény a hatalmi erő és a szervilis magatartás közös terméke), tudatosult bennem az emberi viszonyrendszerek rendkívüli összetettsége, és eszméltem rá saját – nehezen bevallható - gyengeségeimre. Ez utóbiból különösen nagy pakkot gyűjtöttem össze. Most is ebből a „hozott anyagból” indítom írásom, ahogy Örkénynél özvegy Varsányiné is teszi a világhatásstrófa után.

„Itt semmi sem az, mint aminek látszik! Liliomfi nem Liliomfi, a pincér nem Schwarz, az öregúr is másnak adta ki magát, sőt úgy tűnik, a lány is, lehet, hogy a kocsis is, meg a lovak sem igaziak?” – Ezek a keserű és felháborodott mondatok hangzanak el Kányog fogadás szájából Kisfaludy *Liliomfi* című darabjában. Ismerős. Egyre inkább azt tapasztalhatjuk, hogy minden „valahogy” átneveződik, átértékelődik, és ezáltal mindinkább megnehezül a kiigazodás. Ember legyen a talpán, aki eligazodik a hírek, álhírek, statisztikák, tudatos csúsztatások, félremagyarázások és a valóság adta koordináták között. Egyre inkább a rafináltan sugalmazott szavak, a ránk erőltetett megnevezések és a csapdaként használt keretezések foglyaivá válunk.

Az oktatás világában is hódít ez az átnevezési, átkeretezési gyakorlat. Ez történt a Nemzeti alaptantervvel is. Korábban elképzelhetetlennek tűnt, hogy a hazai tartalmi szabályozás legfontosabb dokumentumát, amely a jezsuita Ratio Studiorum bevezetése óta évszázadokon át a minőségi oktatás biztosítékaként funkcionált, az okta-

táspolitikai ne *eredményeket hozó* pedagógiai dokumentumként – az egyensúlyteremtés eszközeként (Szebenyi Péter) –, hanem az elégedetlenkedő szülői-pedagógusi társadalom lecsendesítésére való, és – az ún. „kulturharc” iskolai közegbe helyezésével – politikai haszonszerzésre használható fegyverként kezelje (Radó Péter). De a szakképzés területén az elmúlt 8-10 évben folyó *nyelvpolitikai küzdelem* is példaként tűnhet fel. A politika a régóta tapasztalható komplex problémákat nem átgondolt, tényeken, adatokon nyugvó, szakmai konszenzuson alapuló döntésekre építve kívánta megoldani, hanem az intézményrendszer folyamatos átnevezésével és átszervezésével foglalkozott. Szinte két évente készültek jogszabályváltozások, régi-új elnevezésekkel, amelyek eredményként a jogalkotókon kívül talán ma senki sem tudja megmondani, hogy most éppen mi a neve a hagyományosan szakközépiskolának vagy szakmunkásképzőnek nevezett intézményeknek. De említhető a *felsőoktatási modellváltás* kifejezést is, amely eredendően a divatiparban a modellek átszabását, karcsúsítást, a gombok átvarrását vagy a ruhahossz megváltozását jelenti – nem pedig a ruhagyártó cégek tulajdonviszonyainak gyökeres átrendezést. Mégis, „modellváltás” címszó alatt a hazai egyetemek világában ez utóbbi történik (Pálinkás József). Ma még nem látható, hogy ez a gyorsított eljárásban kikényszerített döntéssorozat milyen hosszú távú következményekkel jár. A folyamat ugyan nagyon hasonlított az „egyszerű szabó munkamódszerére, aki úgy kezd az anyag szabdalásához, hogy még nem tudja mi is lesz belőle, nadrág vagy zakó” (Rejtő Jenő) – de féltő, hogy a *modellváltás* kifejezés valójában nem a „fürgő ujjak” szabásmintával való babrálását, hanem a kulturális tőke újraelosztási mechanizmusának átszabását jelentette.

A manipulatív szándékú átnevezések – a nyelv sajátos működéséből adódóan – a szándékolt hatások mellett nem szándékolt következményekkel járnak. Ezek közül talán a legismertebb a közoktatásban a pedagógusok jövedelmét alapvetően meghatározó ún. *vetítési alap* kifejezés, amely 2014 után a *garantált minimálbér* helyébe lépett. Az évek során a kifejezés egyre inkább kettős értelművé vált. A „vetítés” egyrészt jelenti az illetmények kiszámítási alapját – másrészt a hazai oktatásirányítás kommunikációjának, illetve a katedrán dolgozók elmaradó anyagi megbecsülésének leírásaként is értelmezendő.

Az elmúlt hetekben egy korábban általam is írt tankönyv átdolgozásával, átszerkesztésével foglalkoztam. A folyamat egy pontján a felelős szerkesztő olyasmit fogalmazott meg, ami ma is a fülemben cseng: „Reméljük, minél hamarabb sikerül *lefejleszteni* ezt a terméket”. Azóta is morzsolgatom magamban: „lefejleszteni”. Eddig a *le-* igekötő gyakori használata csak a pedagógiai gyakorlat rossz értelmezésének nyelvét jellemezte: pl. „leadta az anyagot”, „letanította az órát”. De mostanában egyre inkább úgy érzékelem, hogy a lefejlesztés mint cél és eszköz a hazai oktatáspolitikai kulcsszava lehet. Bár az átfogó lefejlesztési szándékból jelenleg még csak azt érzékelik az oktatás szakmai szereplői, hogy „ők ott fönn” nyilvánvalóan birtokolják a bölcsek követ, hisz arcpirulás nélkül hivatalnoki működést képesek előírni – és mindent szabályozni, amit „ott lent” az iskolában, a tanteremben a tanulókkal csinálni kell. De ne legyenek kétségeink: előbb-utóbb a lefejlesztés átfogó programját is úgyesen

„lekommunikálják” majd, mégpedig hatásosan „vetítő” szövegekkel. Már csak azért is, hogy „ott fönt” maradhassanak hetedízigen, és ne kerüljenek a többiek közé „oda le”, küzdeni a nyelvi zűrzavarral és a sziszüphoszi kögörgetések feladatával. Köztük is az uborkafára gyorsan és teljesítmény nélkül felkapaszkodóknak azt javasolnám – még az átprogramozás felporgetése előtt –, hogy tekintsenek vissza a hazai történelem elmúlt másfélszáz esztendejére. Tanulmányozzák azt a folyamatot, hogy az elitváltások győztesei miként lettek később bűnbakokká. Ismerjék fel, hogy a totális rendszerépítőket az utókor általában még a sírjukban sem hagyja nyugodni.

A 2020-as évben sajátosan alakult az ÚPSz működése. Olyan már a korábbi években is volt, hogy a lap ilyen vagy olyan okokból több hónapig nem jelent meg, és tripla számokkal lehetett csak az elmaradást pótolni. De olyanról nem tud az emlékezet, hogy – az elhúzódozó és mindenki számára nehéz átszervezési folyamatok eredményeként – kiadó feltűntetése nélkül kerüljön nyilvánosságra a lap online változata. Pedig 2020 első három lapszámával ez történt. (Átvészeltük, persze, nem is akárhogy.) Azóta viszont rendeződni látszanak a dolgok, van már kiadónk, csak papíralapon nem jutottunk még el az olvasókhoz. Reménykedünk, hogy ez is csak időleges állapot. Kitartóan bízunk a bábeli zűrzavar időleges voltában, magunkban és munkatársainkban, másfelől pedig általában véve jobb idők eljövételében.

Kaposi József

A *Tanulmányok* rovatba érkező írásokat lektoráltatjuk.

A publikációs stílusra vonatkozó útmutatás, valamint a bírálati adatlap a lektorálás szempontjaival elérhető a honlapunkon: <http://upszonline.hu>

„Egy boldog esztendő töltem a mont-de-marsani gimnáziumban előadásaim kidolgozásával, közben tanítottam is, de irtózáttal jöttem rá utána, mindjárt az iskolaév küszöbén, Laonban, ahová kineveztek, hogy egész hátralévő életemben ugyanazt ismételheter. Szellememre pedig az jellemző – és ez nyilván valami kórság –, hogy nem könnyen tudom két ízben ugyanarra a tárgyra összpontosítani a figyelmemet. Általában úgy tekintik a középiskolai tanári vizsgát [az 1930-as évtized első felében Franciaországban – *A szerk.*], mint valami embertelen próbatételt, amelynek végén, ha csak egy kicsit is akarja az ember, végleges pihenést nyer. Nálam ez ellenkezőleg történt. Az évfolyamtársak közt legfiatalabbként tettem le ezt a vizsgát, első próbálkozásra, könnyedén nyertem meg ezt az akadályversenyt tanokon, elméleteken és feltevéseken át. De csak ezután kezdődött a gyötrem: nem volnék képes végigbeszélni az óráimat, ha nem foglalkoznék minden esztendőben új előadás-sorozat összeállításával. Ez a képtelenség még inkább feszélyezett, amikor a vizsgáztató szerepében találtam magam: mert ha cédulán húzták ki a kérdéseket, már azt sem tudtam, milyen feleletet kellett volna adni a jelöltnek. A legrosszabb is mintha mindent elmondana. Mintha szertefoszlanának előttem a témák, egyes-egyedül azért, mert egyszer már rájuk irányítottam a figyelmet.”

*Claude Lévi-Strauss: Szomorú trópusok.
Európa, Budapest, 1994 [1955], 54–55. o.*

