



2015 JAN. 2 1

56655
3Fi i74

iskola

akultúra

2

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXIV. évfolyam 2014. február

Bartha Ákos
történész, magyar-történelem
szakos tanár, Debrecen

Bencéné Fekete Andrea
egyetemi docens
oktatási és tudományos
dékánhelyettes
Kaposvári Egyetem
Pedagógiai Kar

Danes Katinka
PhD-hallgató
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori
Iskola

Guo Xiaojing
magyar nyelv-tanár, adjunktus
Pekingi Idegen Nyelvi
Egyetem
Eötvös Loránd Tudomány-
egyetem Konfuciusz Intézet
kuratóriumának tagja
Eötvös Loránd Tudomány-
egyetem Konfuciusz Intézet
tanácsosa

Iványi Márton Pál
PhD-hallgató
Corvinus Egyetem Társadalmi
Kommunikáció Doktori Iskola

Józsa Krisztián
egyetemi docens
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet

Kinyó László
egyetemi tanársegéd
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Intézet

Kiss Noémi
PhD-hallgató
Szegedi Tudományegyetem
Neveléstudományi Doktori
Iskola

Nebojša Majstorović
dékánhelyettes
Újvidéki Egyetem BTK
Pszichológiai Intézet

Porkoláb Ádám
PhD-hallgató
Pécsi Tudományegyetem
Nyelvtudományi Doktori
Iskola

Sándor Klára
a nyelvtudomány kandidátusa
egyetemi docens
Szegedi Tudományegyetem
BTK, Kulturális Örökség és
Humán Információtudományi
Tanszék

Sáska Géza
oktatáskutató
Eötvös Loránd Tudomány-
egyetem TTK

Tózsér Zoltán
PhD-hallgató
Debreceni Egyetem
Humán Tudományok
Doktori Iskola és
Művelődéstudományi Doktori
Program

Veress Ferenc
művészettörténész

Főszerkesztő:

Géczi János
e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály
e-mail: andorm@t-online.hu

Benke Gábor olvasószerkesztő
e-mail: benke.gabor@kti.hu

Csikós Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Kojanitz László
e-mail: kojjanit@freemail.hu

Trencsényi László
e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén
e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelés: **Gondolat**

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

A folyóirat 2014. évi kiadását
a Nemzeti Kulturális Alap
támogatta.



Felelős kiadó:
Friedler Ferenc

Kiadja a **Pannon Egyetem**
és a **Gondolat Kiadó**

tanulmány

Sáska Géza

Húsz év köz- és felsőoktatásáról,
körkép 3

Kis Noémi – Józsa Krisztián

A kiskamaszok és szüleik vélekedése
a szülő-gyermek viszonyról 19

Tózsér Zoltán

Részvételi célok és akadályok
a felnőtt és idős hallgatók körében 34

Nebojša Majstorović

A korrupcióellenes pszichológiai
beavatkozás 44

Bartha Ákos

A könyv útja „a néphez” 55

Iványi Márton Pál

A közösségi média
és a társadalmi mozgalmak 66

Sándor Klára

Vámbéry Ármin és a török-magyar
nyelvsere 77

szemle

Porkoláb Ádám

A szociolingvisztikai
megközelítésmód érvényesítési
problémái a közoktatásban 87

Guo Xiaojing

Pekingi egyetemi hallgatók
maganyelv-tanulási motivációiról 95

kritika

Veress Ferenc

Gondolatok Mednyánszky
festészetéről Markója Csilla könyve
kapcsán 104

Kinyó László – Dancs Katinka

A Rasch-modell elmélete
és gyakorlati alkalmazása
a társadalomtudományi kutatásokban –
egy kézikönyv bemutatása 109

Bencéné Fekete Andrea

Erkölcstan, avagy a bölcsesség
és tisztesség építőkövei fiataloknak 112

Értesítjük tisztelt előfizetőinket, hogy 2014-ben az *Iskolakultúra*
éves előfizetési díja 6000 Ft lesz.

A folyóirat előfizethető az Iskolakultúra Szerkesztőségében
(Pannon Egyetem, BTK, 8200 Veszprém, Vár utca 20., email: geczijanos@vnet.hu,
tel.: 06-30-235-4558), a Gondolat Kiadóban (1088 Budapest, Szentkirályi utca 16.,
tel.: 06-1-486-1527, e-mail: info@gondolatkiado.hu), a Magyar Posta Zrt.-ben
(1089 Budapest, Orczy tér 1.) és a Lapker Zrt.-ben (1097 Budapest, Táblás utca 32.).

www.iskolakultura.hu

Sáska Géza

oktatókutató, Oktatás-és Ifjúságkutató Központ, ELTE

Húsz év köz- és felsőoktatásáról, körkép

Mi is történt, még a 2010-es választások előtti két évtizedben a magyar oktatási rendszer szerkezetében-állapotában az óvodától az egyetemig? Ha a rendszer növekedését vesszük szemügyre, elmondhatjuk, meglehetősen terjedelmes – és természetesen igen költséges – hálózat fejlődött ki a közép- és a felsőoktatásban. A középiskolák körében az általános képzés vált uralkodóvá, a szakképzés nagyrészt kikopott innen, s javarészt az érettségi utáni időre tolódott.

Az oktatási rendszer növekedését 1990 előtt korlátozta a kormányzat, a váltás után pedig bőkezűen támogatta a politika, amelynek egyedül a demográfiai hanyatlás és a pénzügyi korlát szabott határt. A csökkenő gyermeklétszám óhatatlanul iskolakapacitás- felesleget eredményezett, ami értelemszerűen kiváltotta a városi intézmények versenyt, amelynek győztese bőséges programkínálatú iskolák. Lassan a versenyben vesztes városi és velük együtt a települési iskolák is kiüresedtek. A gazdaság- és oktatáspolitikai pedig egyszer bőkezűen finanszírozta, máskor meg kivette a pénzt az oktatási rendszerből, nem kis bizonytalanságot okozva. Növekedett az államadósság, ha a kormányzat utat engedett a növekedési szándékoknak, azonban politikai feszültséget gerjesztett, ha ellenállt.

Az 1990 előtti állapotokhoz képest több szempontból igen színessé lett a közoktatás iskolarendszere: a kormányzat iskolafenntartó monopóliuma megtört (amelyet majd a 2010 után időszakban restaurálnak). Még ebben az időszakban a helyi társadalmak érdekeinek képviselőit fellépő szabadon választott önkormányzatok iskolafenntartóként képviselték az államot, erre a szerepre ugyanakkor a központi oktatáspolitikai is vágyott, a miniszterek folyamatosan rájátszottak az iskolák önkormányzat-ellenes érzéseire-érdekeire, ezzel is megágyazva az iskolák későbbi, szakmai indokokkal alátámasztott államosításának. Az önkormányzatok 2009-ben 2133 iskolát működtettek. Rajtuk kívül, miképpen a gazdaságban létrejött a piaci szféra, olyképpen jelentek meg a nem-állami iskolaműködtetők is. A 2009/10-es tanévben már 139 egyházi és 226 nem-egyházi fenntartású intézmény működött, azaz az iskolák 14,6 százaléka az államtól elvileg független volt a közoktatásban. Számos jel arra utal, hogy az oktatáspolitikusok figyelme alapvetően nem a többségi, önkormányzati, hanem a nem közösségi feladatot ellátó iskolák felé fordult: a felekezetieket a jobb-, az alternatív iskolákat pedig a baloldali kormányok tekintették értékeik hordozójának.

Itt csupán megemlíthetem, hogy az elemzett húsz esztendő alatt az oktatáspolitikai központja alapvetően a tömeg- vagy másképpen a népoktatás értékrendjét követte, elutasítva a gimnázium jellegű képzés értékrendjét, a teljesítményelvét, a tudományalapú oktatást. Erre számos jel utal. A Nyugat-Európában már régen kifulladásig komprehenzív modellt tekintették mintának, amelynek szellemében jött létre az úgynevezett integrációs peda-

* Hrubos Ildikó tiszteletére elhangzott előadás alapján

gógiai rendszer (IPR). Továbbá a bevezetett minőségbiztosítás logikája nem az oktatás szervezetét, a pedagógiai technológia erősítését követte, hanem a tantestületi közösségteremtését szorgalmazta, a népiskolai eredetű ismeret-ellenes értékrendet pedig az oktatási kormányzatok a „kompetencia”-politikába integrálták. A ’kompetencia’ és a jól ismert ’képességalapú pedagógia’ között nem látni számottevő különbséget.

A rendszerváltás kétségtelenül jelentős fordulata, hogy az oktatási kormányzat lényegében az iskolákra hagyta azt, hogy mit, milyen tantárgyakat, mekkora óraszámban kell tanulni-tanítani. Ezzel lényegében fel is oldódott a közoktatás szerkezete, csak nevükben maradtak meg az iskolatípusok. Pokorni Zoltán miniszterségének rövid életű és erőtlén restaurációs kísérletétől eltekintve e téren is 2010 után fordult a kocka, a tantárgyakkal és óraszámokkal szerkezetet adó kétszáz éves modellhez térek vissza.

Az 1985 és 2010 közötti kiterő éveiben jőszerűen minden iskolában mást tanítottak, e téren szerény különbség volt az egyetemek és az általános iskolák között. A pedagógusok szabadon döntöttek arról, hogy mit kapnak a tankötelezettség alanyai, és ez még akkor is így van, ha többnyire az 1978-as központi tantervre építkeztek. A gimnáziumoknak csak az a közös vonásuk, hogy nincs bennük szakképzés.

Amennyiben az iskolai tananyag jellege a továbbtanulás irányát befolyásolja, akkor meghatározó jelentőségű, hogy a diákok – leegyszerűsítve - az akadémia jellegű, diszciplináris logikát követő ismereteket tanulják-e, vagy pedig a világ színességében gyönyörködnek. Minderről a tantestület döntött szakmailag, s nem csoda, hogy a diákoknak nyújtott esélyekben az iskolák közötti különbség jelentősen megnövekedett.

A felsőoktatás is nagy változásokat élt át már a Bologna-rendszerű, kétszintű képzés bevezetése előtt is (természetesen utána is, de erről később).

Az általános iskola

A rendszerváltás előtti iskolai, majd az azt követő önkormányzati autonómia teret nyitott a korábban kordában tartott vágyaknak. A központi ellenőrzés megszűnt, az önkormányzatok – kezdetben – bőséges pénzforrások fölött rendelkeztek. Az egyik orvosolandó sérelem az iskolák körzetesítéséből fakadt. Ma is úgy érznek az iskolájukat bezárni vagy másoknak átadni kényszerülő önkormányzatok, mint húsz évvel ezelőtt az iskolák körzetesítését megelőző községi tanácsok, amelyek 1990-ben a megszerzett önállóság birtokában (sok egyéb mellett) új általános iskolákat nyitottak, építettek. 1970-ben 5602 intézményben, 1990-ben még 3723 helyen folyt általános iskolai oktatás, az első önkormányzati ciklus végén ez a szám 4010. A rendszerváltást követő huszadik évben, a 2009/10-es tanévben azonban ismét jelentősen szűkült az általános iskolai oktatás, már csak 3343 feladat-ellátási helyről tudunk (forrás: http://www.ksh.hu/docs/hun/xstadat/xstadat_eves/i_zoi002a.html). A sérelem forrása és érzete ugyanaz, mint ötven évvel ezelőtt, amelynek irányát korábban a rendszerváltás, később a 2010-es választási eredmények mutatták.

A kezdeti növekedés magyarázata politikai: alacsonyra került a költségvetési korlát, miközben a tanulók száma fogyott, az iskoláké pedig növekedett (amíg azt Bokros Lajos engedte). Ezt követően többé-kevésbé a demográfiai csökkenést követte az általános iskolai képzés kapacitásszűkülése; sok kis iskolát összevontak, főként a városokban, mert a kisebb, 1000–1500 lelkes településeken eleve nem volt mit mivel összevonni, a kistérségi társulások létrejöttéig. Egy pedagógusra 1990-ben 12,17 gyermek jutott, a 2009/2010-es tanévben már csak 10,4, és e két időpont között – a költségvetés állapota és az oktatási lobbij erejének függvényében – egyszer javult, másszor romlott ez az arány. Az e csökkenésből fakadó politikai természetű feszültségek feloldását a 2010 után hivatalba lépő kormányzat az államosításban látta.

Eleinte számos általános iskola önkormányzati segítséggel ellensúlyozni tudta a demográfiai csökkenésből fakadó kapacitástöbbletet azzal, hogy változatlan felszereléssel és változatlan képzettségű tantestülettel gimnáziumi osztályokat nyitott, ha volt kellő számú tanulója. A pedagógus-álláshelyek megőrzését erősítve az oktatási kormányzat a későbbiekben kiemelten támogatta többek között a gyógypedagógiai nevelést, amelynek keretében került sor az integrált oktatás megszervezésére. Noha összességében egyre kevesebb gyermek járt iskolába, mégis egyre több lett közülük az, aki gyógypedagógiai ellátásban részesült. Miközben 2010-re-ra az általános iskolai tanulók száma az 1990/91-es szint 66,4 százalékára csökkent, addig a gyógypedagógiai nevelésben részesülők száma az 1990-es állapothoz képest 148,3 százalékra nőtt a 2009/10 tanévre, amelyben az integrált oktatás aránya már 60,4 százalék volt. Számos jel arra utal, hogy a roma iskoláztatás egyik eleméről van itt voltaképpen szó. Az önálló gyógypedagógiai osztályokban oktatott tanulók aránya a 2001/02 tanévben 4,1 százalék volt, 2010/11-ben 2,6 százalékra csökkent, ugyanakkor az integrált oktatásban részesülő tanulók aránya 2001/02 és 2010/11 között jóval nagyobb mértékben, 0,9 százalékról 4,3 százalékra emelkedett. Magyarán: egyre több gyerekről állapították meg, hogy integrálásra szorul.

Az állások és a kis iskolák megőrzésének általános politikája sikeresnek tűnik, hiszen 1990-hez képest a főállású pedagógusok száma 2009-re 23,3 százalékkal csökkent, a nappali tagozaton tanuló tanítványaiké pedig jóval nagyobb mértékben – 34,2 százalékkal – fogyott. Mindezek mellett figyelemre méltó, hogy az iskolarendszer alsó szakaszában olyan a társadalmi klíma, amelyik vagy kedvez a nőknek, vagy pedig a férfi pedagógusokat taszítja. A rendszerváltáskor az általános iskolában főállásban dolgozó pedagógusok 83,6 százaléka volt nő, két évtized múltán (a 2009/10-es tanévben) már 3,8 százalékponttal (87,4 százalék) magasabb volt az arányuk. E megfordíthatatlannak tűnő folyamat alapján sejthető, hogy nem oly sokára tíz általános iskolában dolgozó pedagógus közül csak egy lesz férfi.

Megbízható mérőeszköz hiányában meglehetősen bizonytalan megítélni, hogy miképpen változott a közoktatás alsó szakaszának iskolai teljesítménye. Noha a rendszerváltást követő első évtizedben az úgynevezett Monitor vizsgálatokkal már felmérték a diákok tudását, majd csak a kompetencia-felmérések mutatnak alátámasztott képet az adott évfolyam diákjainak teljesítményéről, a rendszerváltást követő második évtized második felétől. A kompetencia-felmérések alapján annyit állíthatunk, hogy az iskolások matematika és szövegértés területén mért teljesítményszintje stabilizálódott a vizsgált évfolyamokon, egyértelmű trendek azonban nem olvashatók ki az eredményekből.

Az iskolák szakmai autonómiája és egymás mellé rendeltsége következtében azonban az egyenlőtlenség növekedett a településfajták, következésképpen a társadalmi rétegek között. Annyi bizonyos, hogy a kilencvenes években mintha csökkenne a különbség a fővárosban és a megyeszékhelyen tanulók teljesítményében, nőne viszont a községek és a megyeszékhely között. Ennek oka nem feltétlenül az iskolai oktatásban keresendő, hanem magyarázható a várossá válás tendenciájával is.

1. táblázat. A 8. évfolyamos tanulók olvasási és matematikai teljesítményének eltérése az országos átlagtól, településkategóriánként (1991–1999) (standard pontszám)

Megnevezés	A felmérés időpontja	Megyeszékhely és főváros különbsége	Község és megyeszékhely különbsége
Olvasás	1991	-16,2	-44,8
	1995	-17,55	-54,27
	1997	-20,92	-61,49
	1999	-11,13	-64,68
Matematika	1991	-30,97	-31,16
	1995	-12,72	-50,49
	1997	-21,84	-53,82
	1999	-16,46	-64,68

Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról (2003). Országos Közoktatási Intézet, Budapest.

A fenti Monitor vizsgálatokon kívül a más mérési technikával és később végzett kompetenciamérések megerősítették az előző évtizedben feltárt településtípus és teljesítményszint közötti szoros kapcsolatot, s megfigyelhető, hogy az évtized végén növekedett a megyei jogú városok és a községek közötti távolság.

2. táblázat. A 8. évfolyamos tanulók olvasási és matematikai kompetenciaszint különbsége főváros és megyeszékhely, valamint megyeszékhely és község között (2004–2012)

Megnevezés	A felmérés időpontja	Megyeszékhely és főváros különbsége	Község és megyeszékhely különbsége
Szövegértés	2004	-10	-49
	2008	-8	-51
	2009	-14	-55
	2010	-13	-105
	2011	-28	-114
	2012	-27	-128
Matematika	2004	-10	-50
	2008	-6	-47
	2009	-7	-20
	2010	-16	-93
	2011	-16	-98
	2012	-26	-112

Forrás: <http://www.kir.hu/okmfit/>

További magyarázatra szorul a 2010. évi felméréstől kimutatható hirtelen romlás. Meglehet, hogy a jobb iskolai teljesítményt nyújtó nagyobb települések időközben városi rangot kaptak, és adataik ezért már nem szerepelnek a községek között. Nem kizárt tehát, hogy a mutatkozó teljesítmény-romlás sokkal inkább statisztikai és csak részben hatékonysági okokra vezethető vissza.

Az iskolarendszer 14–18 éveseket érintő szakaszában két területen volt jelentős változás az elmúlt húsz esztendő alatt: a korábrinál sokkal többen szereztek érettségi bizonyítványt és jelentősen csökkent a szakképzés súlya.

Miképpen az általános iskolák tantestületének nem kis része döntött úgy, hogy önnön képzettségük és iskolájuk felszereltsége és épületük adottsága alkalmas gimnáziumi képzésre, akképpen váltak a szakmunkás-képzők négyéves szakközépiskolákká, a gyors- és gépirőiskolák közgazdasági szakközépekké. Megtehették a kilencvenes évek első felében, mert a magyar történelemben először került a tantestülethez az iskolatípus-választás joga. Amennyiben a tantestület és a helyi értelmiség érdeke egybeesett, a későbbiekben szelektív és költséges középiskolákat, tagozatokat hoztak létre, amelyeket a gazdasági szűkösség éveiben a fővárosi vagy a megyei önkormányzatoknak, illetve az egyházaknak adtak át.

Láthatatlanul elkülönült egymástól a szűk elitképzés és a nagyszámú, népoktatás-jellegű középiskola. Mindenki elégedett volt, számos szülőnek így adatott meg, hogy érettségizett gyermeket tudhasson a családban, s a pedagógusok is örömmel fogadták, hogy magasabb tekintélyű iskolákban dolgozhatnak. Mindennek az lett a következménye, hogy a kilencvenes évek elejéhez képest az a 2004/2005 tanévre csaknem a negyedével (26,2 százalékponttal) megnőtt az általános iskolából érettségit adó iskolákban továbbtanulók aránya, s felére csökkent a szakmunkásképzés részesedése.

Miképpen az általános iskolák tantestületének nem kis része döntött úgy, hogy önnön képzettségük és iskolájuk felszereltsége és épületük adottsága alkalmas gimnáziumi képzésre, akképpen váltak a szakmunkás-képzők négyéves szakközépiskolákká, a gyors- és gépirőiskolák közgazdasági szakközépekké. Megtehették a kilencvenes évek első felében, mert a magyar történelemben először került a tantestülethez az iskolatípus-választás joga. Amennyiben a tantestület és a helyi értelmiség érdeke egybeesett, a későbbiekben szelektív és költséges középiskolákat, tagozatokat hoztak létre, amelyeket a gazdasági szűkösség éveiben a fővárosi vagy a megyei önkormányzatoknak, illetve az egyházaknak adtak át.

3. táblázat. Az általános iskolából a nappali tagozaton továbbtanulók aránya a kilencvenes években (%)

	Összes továbbtanuló	Gimnáziumban	Szakközépiskolában	Érettségít adó iskolákban összesen	Érettségít nem adó iskolában
1990/91	93,4	21,1	27,5	48,6	44,8
1991/92	91,9	21,6	28,9	50,5	41,4
1992/93	95,7	23,3	30,1	53,4	42,3
1993/94	97,5	24,2	31,8	56,0	41,5
1994/95	98,8	25,7	32,6	58,3	40,5
1995/96	99,3	27,1	33,7	60,8	38,5
1996/97	97,1	27,2	34,4	61,6	35,5
1997/98	97,9	29,0	35,5	64,5	33,4
1998/99	95,5	30,7	38,0	68,7	26,8
1999/2000	95,8	31,6	39,0	70,6	25,2
2004/05	98,6	35,6	39,2	74,8	23,8

Forrás: Jelentés a magyar közoktatásról (2006). Országos Közoktatási Intézet, Budapest

A 21. század első évtizedéről a 2004/05-ös tanévtől eltekintve nem ismerek a továbbtanulás mértékét mutató adatokat: az statisztikai évkönyvekben közölt a középfokú intézmények első évfolyamára beiratkozott tanulók száma ugyanis – feltehetőleg az évfolyamismétlők miatt – rendre meghaladja a 8. osztályt végzetekét.

A továbbtanulás fő iránya a gimnáziumi oktatás lett, és az expanzió is itt a legnagyobb: a 2004/05 tanévben 14,5 százalékponttal tanultak többen szakközépiskolában, mint a kilencvenes évtized elején, miközben a szakközépiskolákban ugyanez a növekmény 11,7 százalékpontnyi. (Ennek a felsőfokon továbbtanulásban lesz majd jelentősége.) Az általános képzés kiterjedté válását az oktatási kormányzat szorgalmazta, a szakmunkásképzést az érettségi utáni időszakra helyezve az ezredfordulón. Ezzel két csoportra osztotta a szakoktatásban érdekelt szülőket: az egyik csoport – a társadalom alsóbb szegmenseiben élőké – a szakiskolákat választotta, míg a másik csoport ugyanazt, de csak az érettségi után.

Az érettségivel záródó a felnőttek iskolai képzését biztosító oktatás első évfolyamára a vizsgált két évtizedben a nappali tagozatos hallgatók 6–14 százaléka iratkozott be. Súlyuk a legnagyobb a 2003/2004 és a következő években volt (14, illetve 13,8 százalék) és a legcsekélyebb a 21. század utolsó éveiben. Elsősorban a gimnáziumi képzési forma volt népszerű, a szakképző iskoláké elenyésző. A fent említett két évig növekedett a gimnáziumok kezdő évfolyamaira beiratkozott hallgatók száma, innen kezdve az 1990-es szint alá zuhant.

Az általános iskolában és a szakiskolákban a felnőttképzés jelentéktelen, a nappali tagozatú szakiskolába járó diákok legfeljebb két százaléka veszi igénybe e formát.

A szakközépiskolák

A szakközépiskolák előtt képzési profiljuk és a képzési szerkezetük változtatásának lehetősége nyílt meg a kilencvenes évek elején. Voltak, amelyek mindkettővel, s voltak, amelyek csak az egyikkel éltek. Ha a gép-, a könnyűipar összeomlik, maga alá temeti a képzési rendszerét, beleértve a kollégiumokat is. E sorsot elkerülendő a vállalkozó igazgatók új, a szakmai hierarchia magasabb fokán elhelyezkedő szakmát kezdtek el oktatni, textilipari szakközépiskolából kereskedelmi és vendéglátóiparivá alakulva át, a maguk szempontjából logikus lépésként. Tömegével jöttek létre számítástechnika képzési irányú oktatási formák, munkát adva a tantestületeknek.

Ami a képzés szerkezetét illeti, a szakközépiskolák arra terjeszkedtek, amerre tér nyílt: felfelé. Az érettségi után még két éves technikus képzést szerveztek, amelyek a felsőfokú szakképzés bevezetésével elhaltak a kilencvenes évek végén.

Ha szem előtt tartjuk, hogy a hivatali értelemben vett intézmény valójában több különböző helyen működő képzőhelyet is jelenthet, akkor az 1990-es helyzethez képest 2006-ban 57 százalékosnál is bizonyosan nagyobb növekedést találunk. A növekedést azonban 2007-től harmadára törték, amikor megindult a központosítás a Térségi Integrált Szakképzési Központok (TISZK) szervezésével, s ezzel együtt a pedagógus álláshelyek kiszervezése.

Az intézmények száma az időszak első felében nagyobb ütemben nőtt, mint az ide járó tanulóké, sőt a 2003/04-es tanévtől egyre kevesebb diák vett részt a képzésben, azonban az intézmények száma ettől függetlenül szabadon bővült a 2007/08-as tanévben kimutatható fordulatig. Figyelemre méltó, hogy a főállású pedagógusok száma növekedett az intézményekhez, tanulókhöz képest a legnagyobb mértékben, az iskolák egyre több pedagógust foglalkoztathattak egészen a TISZK-ek megteremtéséig. Azt – erre vonatkozó adatközlés híján – nem lehet tudni, hogy milyen végzettséggel álltak munkába az új pedagógusok, de azt igen, hogy a képzésnek ez a formája is egyre inkább elnöiesedik. Véltetően elsősorban az általánosan képző tárgyak megnövekedett óraszámát látják el a pedagógusnők. Ők az expanzió vitathatatlan nyertesei. S miközben a szakközépiskolai pedagóguspályán egyre több nő dolgozik, a diákok körében ez nincs így. A kilencvenes évek közepének három évétől eltekintve a fiúk és lányok aránya, az 1997/98-as tanévet is beleszámítva, kisebb nagyobb ingadozásokkal azonos (a hullámzást vélhetően az indított képzések jellege magyarázza).

4. táblázat. Változások a szakközépiskolai képzésben, nappali tagozaton (% , 1990 = 100)

Tanév	Intézmények	Tanulók	Ebből leány	Főállású pedagógusok	Ebből nő
1990/91	100,0	100,0	51	100,0	56,7
1991/92	106,6	106,3	51,2	105,0	56,3
1992/93	111,7	110,6	50,6	110,5	57,2
1993/94	116,2	114,2	49,8	117,4	56,7
1994/95	118,7	116,9	66,2	121,3	57,4
1995/96	125,3	123,7	64,3	124,6	58,2
1996/97	133,9	130,9	62,9	129,0	59,1
1997/98	135,7	134,9	49,8	135,1	60,0
1998/99	143,5	139,2	49,5	140,9	61,1
1999/00	148,5	143,3	49,0	145,6	61,4
2000/01	153,0	142,1	49,1	149,7	61,9
2001/02	155,6	141,7	49,0	153,7	62,4
2002/03	155,6	142,4	48,6	157,7	62,4
2003/04	155,0	147,0	47,5	164,4	63,2
2004/05	154,8	145,6	47,5	164,0	63,5
2005/06	155,4	144,9	48,0	164,9	64,3
2006/07	157,3	144,3	47,4	167,9	64,4
2007/2008	149,1	143,7	47,4	159,5	64,6
2008/2009	137,2	140,4	47,4	153,7	65,4
2009/2010	133,3	143,7	49,1	156,2	65,3

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Közoktatási Statisztikai Kiadvány 2007

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231185&ctag=articlelist&iid=1>;
http://www.kormany.hu/download/4/45/50000/Oktat_C3_A1si_20_C3_89vk_C3_B6nyv-2010.pdf

A szakiskolák

A szakiskolák története is figyelemre méltó. A kilencvenes évek végére az évtized eleji mértéknek csaknem a felére csökkent a tanulók száma. A pedagógusok száma a szakiskolákban jóval kisebb ütemben csökken, mint a tanulóké, vélhetően az intenzívebb pedagógiai gondoskodás kívánalma miatt. Ugyanakkor figyelemre méltó, hogy az iskolák száma magasabb volt a húsz évvel azelőttinél, holott akkor kétannyi tanuló volt.

5. táblázat. Változások a szakiskolai képzésben, nappali tagozaton (%), 1990=100)

Tanév	Intézmények	Tanulók	Leány tanulók aránya	Főállású pedagógusok	Főállású pedagógus nők aránya
1990/91	100,0%	100,0%	34,9%	100,0%	43,0%
1991/92	128,1%	99,8%	37,8%	112,4%	36,9%
1992/93	154,4%	95,3%	38,7%	110,8%	35,8%
1993/94	158,5%	89,5%	39,6%	110,8%	35,1%
1994/95	156,4%	83,6%	40,0%	108,7%	35,3%
1995/96	154,0%	77,7%	39,9%	101,0%	36,5%
1996/97	145,1%	71,3%	39,5%	90,1%	35,9%
1997/98	131,4%	64,8%	38,9%	82,7%	43,0%
1998/99	122,1%	57,7%	38,6%	77,8%	44,6%
1999/00	112,0%	52,7%	38,2%	74,0%	46,0%
2000/01	112,2%	54,2%	38,2%	72,2%	47,2%
2001/02	112,5%	55,8%	38,5%	70,7%	48,3%
2002/03	114,6%	55,5%	38,0%	74,6%	50,0%
2003/04	111,8%	55,6%	37,7%	76,6%	50,0%
2004/05	113,9%	55,5%	37,8%	76,0%	50,4%
2005/06	118,9%	55,0%	37,9%	79,2%	51,5%
2006/07	121,6%	53,8%	37,8%	79,3%	50,8%
2007/08	117,3%	55,4%	37,0%	79,2%	51,2%
2008/09	108,2%	58,1%	35,4%	77,1%	51,3%
2009/10	108,4%	58,0%	36,4%	78,2%	50,2%

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Közoktatási Statisztikai Kiadvány 2007 és 2010

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231185&ctag=articlist&iid=1;>

http://www.nefmi.gov.hu/letolt/statisztika/okt_evkonyv_2009_2010_100907.pdf

A 2007-ben elfogadott szakképzési törvény feltételezett hatása lehet, hogy az évtized utolsó három évében növekedett a tanulók száma. Az érettségivel nem záródó szakképzés a hatvanas évek reformja óta férfi terület, valamennyi képzési forma közül ezen a területen általában a legalacsonyabb a nő-pedagógusok aránya, ez azonban a 2002/03-as tanévre 50 százalékra emelkedett, s ezen a szinten is maradt az évtized végéig.

A gimnáziumok

Az iskolaszervezet radikális átalakulása a rendszerváltozáshoz, pontosabban az 1985-ös törvény szelleméhez kötődik, ekkor tört meg az 1945-ben a társadalmi egyenlőséget szolgáló hivatott egységes és általános iskolarend azzal, hogy az általános iskola felső tagozatán hat- és nyolcosztályos gimnáziumok szerveződhetnek. Az ebben az új (ámbár háború előtti) formában tanulók száma 2000-ig fokozatosan növekedett, majd az 5–8. osztályosok száma 27-26 ezer körül stabilizálódott az évtized végére. A 2000-es évek elején a gimnáziumok 9. évfolyamán tanuló diákok 24 %-a járt a „szerkezetváltó” gimnáziumok osztályába, e durva becslés szerint a gimnáziumi diákság közel negyede vesz részt az elitképzésben. Különböző okokból ezekben a szelektív iskolákban igen jó a tanulók teljesítménye: a 2008-as kompetenciamérés szerint szövegeértésük és matematikai kompetenciájuk a 6. és a 8. évfolyamon lényegesen (79–85 ponttal) jobb, mint a hagyományos általános iskolai képzésben tanulóké.

A hagyományos négyosztályos gimnáziumok képviselői igencsak nagy területet hasítottak ki. Nagyobb mértékben növekedett az iskolalapítási kedv és az alkalmazott pedagógusok száma, mint a tanulóké, azaz nemcsak többen tanulhattak, hanem egyre több helyen is, ráadásul a korábbi időszakhoz képest több szolgáltatást nyújtott a gimnázium. 1990 óta az iskolák száma csaknem megkétszereződött a 2009/10-es tanévre, ugyanezen idő alatt a főállású pedagógusok száma 79,2, a tanulóké pedig 63,1 százalékkal nőtt. A 2000-es években megtörik az expanzió üteme, a legnagyobb kilengést a pedagógusok száma, a képzés költségérzékeny területe mutatja.

6. táblázat. Változások a gimnáziumi képzésben, nappali tagozaton (% , 1990 = 100)

	<i>Iskolák</i>	<i>Tanulók</i>	<i>Ebből leány</i>	<i>Főállású pedagógusok</i>	<i>Ebből nő</i>
1990/91	100,0	100,0	66,4	100,0	65,6
1991/92	111,5	108,7	65,7	104,7	65,6
1992/93	123,4	116,5	64,8	110,2	66,5
1993/94	130,8	121,7	63,5	116,7	67,3
1994/95	139,9	128,8	62,4	122,8	67,5
1995/96	148,0	133,0	61,7	126,0	67,6
1996/97	154,8	135,3	60,7	128,2	68,2
1997/98	159,2	137,0	60,4	133,4	68,7
1998/99	166,0	139,2	59,8	136,8	69,0
1999/00	166,0	142,2	59,4	140,7	69,3
2000/01	172,9	144,6	59,3	151,8	70,3
2001/02	179,8	147,7	59,1	164,4	70,5
2002/03	187,5	151,1	59,1	167,2	70,8
2003/04	188,2	154,3	58,9	172,5	71,3
2004/05	191,3	156,7	58,6	173,9	71,4
2005/06	191,3	156,7	58,6	173,9	71,4
2006/07	193,0	159,8	58,6	177,8	71,3
2007/08	195,3	162,3	58,7	188,2	71,1
2008/09	192,5	162,1	58,6	182,4	71,7
2009/10	194,1	163,1	58,4	179,2	70,9

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: *Közoktatási Statisztikai Kiadvány 2007 és 2010*

<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231185&ctag=articlelist&iid=1>;

http://www.kormany.hu/download/4/45/50000/Oktat_C3_A1si_20_C3_89vk_C3_B6nyv-2010.pdf

Az iskolák számának megnövekedése – és ezzel párhuzamosan vélhetően az általános iskolai pedagógusok megjelenése – átrendezte férfi–nő arányt a gimnáziumokban. Ebben a szűk időszakban folyamatosan növekedett a pedagógusnők aránya – lassan megközelítve a rendszerváltás előtti egy-két évtized általános iskolai szintjét. Noha a gimnazisták között ma is magasabb a lányok aránya, mint a fiúké, arányuk folyamatosan csökkenő tendenciát mutat. Mondhatjuk, hogy miközben a gimnáziumi tanári kar nőiesedik, a diákok körében kiegyensúlyozottabbá válik a nemek aránya.

A tanulmányi teljesítmények a tizedik évfolyamon

A rendszerváltás előtti középiskola-szerkezet fentebb vázlatosan ismertetett átalakulása jelentős különbségeket eredményezett, amelyekről a kompetenciamérések árulkodnak. A 2010. évi mérés eredményei (http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/meresek/orszmer2010/orszagos_jelentes_2010.pdf) szerint a matematika és a szövegértés területén a nyolcosztályos gimnáziumokban tanulók a legjobbak. Matematikából átlagosan 1812 pontot érnek el, 116 ponttal többet, mint a négyosztályos gimnáziumok tanulói, akik viszont 97 ponttal jobbak a szakközépiskolásoknál, míg ez utóbbiak 153 ponttal verik szakiskolában tanuló társaikat. Ugyanez a lejtő rajzolódik ki a szövegértés teljesítményében is. A képzési típushoz kötött társadalmi-tudásbeli különbség hatalmas: matematikában 366, szövegértésben még nagyobb, 411 pontnyi a távolság a nyolcosztályosok és a szakiskolások között. Ezt a tetemes különbséget az iskolai-önkormányzati szintű iskolaszervezetben megjelenő érdekérvényesítés foka és az autonómiát támogató két évtizedes oktatáspolitikai egyenes következményének tekinthetjük.

Az alapvető kérdés azonban ez: összességében javult vagy éppen romlott-e az iskolák teljesítménye? Az 2000-es évtized elején megkezdett, egymással elvileg összevethető kompetenciaszint-vizsgálatok azt mutatják, hogy az évtized során nem történt értékelhető változás sem a tanulók matematika-, sem szövegértés-kompetenciája terén. Az egyik évben jobbak az eredmények, a másokban rosszabbak, tendencia azonban nem rajzolódik ki, a társadalmi különbségek intézményes háttere stabilizálódott.

A kompetenciák ilyen módon való elosztása egyértelművé teszi a felsőoktatás merítési bázisát. A felsőoktatási tanulmányokra hagyományosan a gimnáziumok készítettek elő, ebben sincs változás az elmúlt évtizedben. A gimnáziumban érettségizetteknek bő háromnegyede tanul tovább, míg szakközépiskolából – illetve a technikus képzéssel rendelkezők közül – bő egyharmad kerül be a felsőoktatásba.

7. táblázat. Felsőfokú intézmények nappali tagozatán továbbtanulók aránya az adott évben érettségizettek %-ában

Tanév	Gimnáziumból	Szakközép-iskolából vagy technikus végzettséggel
2000/01	77,34	28,89
2001/02	79,63	31,65
2002/03	80,67	36,12
2003/04	76,59	39,44
2004/05	73,92	42,02
2005/06	75,46	41,74
2006/07	79,31	39,01
2007/08	78,31	35,24

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: *Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007*
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231912&ctag=articlelist&iid=1>;
 Oktatási és Kulturális Minisztérium: *Közoktatási Statisztikai Kiadvány 2007*
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231185&ctag=articlelist&iid=1>

A szakközépiskolai végzettek egyre növekvő egyre eséllyel tanulhatnak felsőfokon, s máshonnan tudható, hogy ez a kör alapvetően a főiskolák felé tájékozódott.

A felsőfokú képzés

Miképp általánossá vált a középfokú oktatás és az iskolák bővítették szolgáltatásaikat s megnyújtották képzési idejüket, a felsőoktatás szerkezete is kibővült. Egyrészt a felsőfokú végzettség után szerveződő doktori iskolákkal egészült ki a rendszer, másrészt a (felsőfokú szakképzés néven) felsőfokra került, addig középfokú érettségire épülő technikusképzéssel. Utóbbi képzési szinten az 1999/2000-es tanévben még 1283-an kezdték meg tanulmányaikat, 2007-ben azonban már 6756-an. A doktori képzés az 1994/95-ös tanévben indult 1128 hallgatóval, a felvettek száma 2007-re megkétszereződött (2382). A hagyományos nappali, esti-levelező képzési forma mellett 1998-ban a távoktatási formával is gazdagodott a felsőfok kínálata, csaknem 11 ezren kezdték meg ebben a formában tanulmányaikat, 2000-ben pedig már 17 ezren, ám az utóbbi években visszaféjlődni látszik a terület.

A felsőoktatás is, mint a közoktatási rendszer egésze, komoly változásokon ment keresztül. A felsőoktatási intézményeket összevonták a 2000/01-es tanévben, abban a reményben, hogy mélyül majd az integráció az intézmények között. A remény azonban elszállt, mivel a felsőoktatási intézmények karok formájában őrizték meg korábbi szerkezetüket, sőt belső tagolódásuk tovább mélyült. A karosodás dinamikája egyértelműen mutatja a felsőoktatási intézményekben uralkodó érdekek irányát.

Két évtized alatt a felsőoktatás elveszítette korábbi elit jellegét, és ma éppúgy a tömegoktatás jegyeit mutatja, mint az alsó- és a középfokú képzés. Felmerések sokaságából kiolvasható, hogy az életmód-orientált, fogyasztásikultúra-követő hallgatók aránya nő azokéval szemben, akik tanulmányaikat egyfajta befektetésnek tekintik. Eközben az oktatók egyre több hallgatót tanítanak, a képzés célirányos technikája szervezeti kerete egyre kisebb területre szorul.

Ez a folyamat érzékelhető a legtöbb hallgatót befogató nappali tagozaton, ahol közel háromszor többen tanultak 2009-ban, mint a rendszerváltáskor. A többnyire fizetős levelező tagozat bővülése káprázatos: hat-hétszeres a növekedés a középső évtizedben, amely az évtized végére visszaesett. Az összes hallgató száma az elmúlt húsz év alatt

több mint háromszorosára nőtt, amit nem követett hasonló ütemben az oktatói kapacitás növekedése. A felsőoktatásban a közoktatással éppen ellentétes folyamat zajlik: egy oktatóra több hallgató jut, költséghatékonyabbá válik a képzés, de személytelenebbé is, ami okkal váltja ki a régi rendet ismerő oktatói kar rossz érzését.

A tömegesedéssel együtt érte el a felsőoktatást az elnőiesedés – az oktatási rendszer legalsó szintjén kezdődött s ott már teljessé vált – tendenciája. Nyolc év adatai azt mutatják, hogy a felsőoktatásban főfoglalkozású oktatók körében a nők aránya lassan növekedett, 2000-ban 37,2 százalék volt, 2008-ban 39,5, ám ez az érték még nagyon távol van attól, hogy a nemek arányát egyenlőnek lehessen mondani, különösen, ha az intézményeken belüli hierarchiát nézzük.

8. táblázat. Felsőoktatási intézmények, karok száma, illetve a hallgatók (egyetemi, főiskolai, alap-, mester- és osztatlan képzésben) és az oktatók számának változása (% , 1990 = 100)

Tanév	Intézmények	Karok	Nappali	Esti	Levelező és távoktatási	Összes	Főállású oktatók száma
	száma		tagozaton a hallgatók száma				
1990/91	77	117	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0
1991/92	77	118	108,6	92,3	92,7	104,6	101,0
1992/93	91	132	120,5	90,7	99,0	114,7	102,5
1993/94	91	137	135,4	98,0	121,6	130,8	108,0
1994/95	91	137	151,9	115,1	156,0	151,1	110,4
1995/96	90	138	169,1	121,7	210,3	175,4	104,6
1996/97	89	139	185,5	121,4	243,1	194,4	111,7
1997/98	90	140	199,6	138,0	352,7	228,2	114,0
1998/99	89	141	212,9	144,9	419,7	252,3	123,2
1999/00	89	143	224,0	165,9	472,8	272,5	122,8
2000/01	62	155	229,8	182,1	524,3	288,2	132,2
2001/02	65	156	240,3	204,0	567,7	305,9	132,1
2002/03	66	157	252,2	209,0	656,2	333,2	133,8
2003/04	68	169	267,5	215,2	721,4	358,4	134,6
2004/05	69	170	277,1	197,5	745,0	369,6	137,5
2005/06	71	172	283,6	188,7	733,8	371,8	134,0
2006/07	71	172	293,2	161,8	681,9	367,1	127,6
2007/08	71	173	296,5	131,3	598,9	351,0	129,3
2008/09	70	172	293,6	100,3	528,3	332,9	129,9
2009/10	69	171	290,5	78,7	483,5	320,4	126,8

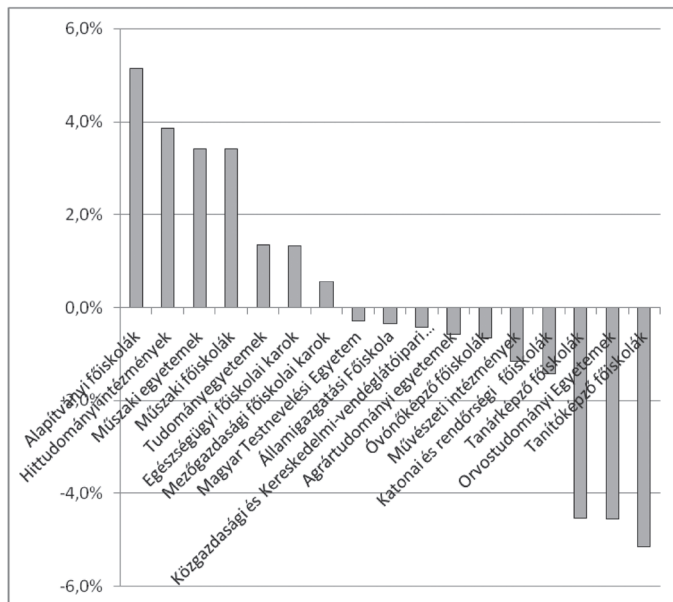
Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007

Különféle okai lehetnek annak, hogy miért nem a növekedetek azonos mértékben a főiskolák és egyetemek. Lehet a népszerűség-csökkenés, meglehet, hogy az előre látható demográfiai hanyatláshoz igazították a pedagógusképző intézmények keretszámait a minisztériumban, de az is lehet, hogy egyes képzési területeken az egyetemtől főiskolák felé terelték a hallgatókat, ahogy az egészségügyben látszik.

Az expanzió és hiánya átrendezte a felsőoktatás szerkezetét. Ha összevetjük képzési területenként az 1990-ben és 1999-ben az egyes képzési formák elsőéves nappali tagozatainak középiskolát végzett, nem évisméltó és nem külföldi hallgatóinak megoszlását, akkor láthatóvá tesszük, hogy az adott képzési terület/ forma súlya miképpen változott a

két időpont között, melyek azok a területek, amelyek növelni tudták hallgatói létszámukat, és melyeknek csökkent az ekképpen mért jelentőségük is.

Az alapítványi főiskolákon kívül a hittudományi intézmények növekedtek a legnagyobb mértékben, ez a rendszerváltás egyik meghatározó eleme. A hagyományos intézmények közül ebben az évtizedben a műszaki képzés fejlődött legnagyobb mértékben, majd a tudományegyetemek és a középfokú egészségügyi képzés szerepét átvevő főiskolák és a mezőgazdasági főiskolai karok. Az expanzió eszközeivel a legkevésbé a pedagógusképzők és az orvosi egyetemek tudtak (vagy akartak) élni, fenntartva a korábbi szelekció szintjét.



9. ábra. A felsőoktatásban nappali tagozaton első évfolyamon tanuló középfokon végzett magyar jelentekzők (évfolyamismétlők és külföldiek nélküli) arányának különbsége, képzési területek szerint 1990–1999 között, százalékpontban

Az erőltetett expanzió

A felsőoktatás növekedési üteme nagyobbak bizonyult, mint a középiskola kibocsátás mértéke: hiába érettségiznek egyre többen, a felsőfok felvevő képessége még nagyobb volt. (Ugyanez a feszített helyzet egy szinttel lejjebb: az egyre kevesebb nyolcadikosból egyre többen iratkoznak be érettségit ígérő iskolákba.) Ha az érettségizettek számára vetítjük a tanulmányaikat megkezdő nappali szakos hallgatókét (azaz a bármikor érettségizettekét és az évfolyamismétlőket), voltaképpen modelláljuk a felsőoktatás étvágyának a mértékét. A rendszerváltáskor, amikor még szelektív képzés volt, az érettségizettek egyharmada tanult tovább, ma csaknem a háromnegyedük. Mindennek számos következménye lett. Egyrészt a közoktatás érdekelté vált az érettségi kibocsátás-növelésben, ami a képzés és az érettségi ártértékeléséhez vezetett – szerényebb kompetencia/tudás szint elég

i a sikeres érettségéhez –, másrészt a felsőoktatás egyre mélyebbről kényszerül meríteni az érettségizettek kínálatából. Továbbá, számos felsőoktatási intézmény jelentkezők hiánya miatt ugyanolyan helyzetbe került, mint az apró községek iskolái.

9. táblázat. A felsőoktatás expanziója

Tanév	A nappali tagozaton az elsőéves hallgatók a felvételi évében érettségizettek %-ában
1990/91	33,39
1991/92	37,04
1992/93	42,25
1993/94	43,48
1994/95	47,30
1995/96	50,41
1996/97	50,70
1997/98	50,60
1998/99	53,97
1999/00	58,71
2000/01	61,20
2001/02	66,28
2002/03	67,70
2003/04	70,58
2004/05	74,86
2005/06	74,97

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: *Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007*
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231912&ctag=articlelist&iid=1>

Voltaképpen nem színvonalcsökkenésről van szó, hanem hígulásról. A kiválóak, a nagy tudású érettségizettek száma változatlan, azaz főlegesen hanyatlásról beszélni, csupán az történik, hogy velük együtt mások, másfajta kompetenciájú diákok is érettségit tesznek – és aztán nagyon sokan közülük is továbbtanulnak. Az a fontos kérdés, hogy a felsőoktatásban elválik-e ez a két csoport. A Bologna-folyamat előtti helyzetet érzékeltető adatok az mutatják, hogy igen.

Voltaképpen nem színvonalcsökkenésről van szó, hanem hígulásról. A kiválóak, a nagy tudású érettségizettek száma változatlan, azaz főlegesen hanyatlásról beszélni, csupán az történik, hogy velük együtt mások, másfajta kompetenciájú diákok is érettségit tesznek – és aztán nagyon sokan közülük is továbbtanulnak. Az a fontos kérdés, hogy a felsőoktatásban elválik-e ez a két csoport. A Bologna-folyamat előtti helyzetet érzékeltető adatok az mutatják, hogy igen.

A felsőoktatási piramis talpazatát adó, alacsonyabb tekintélyű főiskolák és a felsőfokú szakképzés domináns intézményei élvezték a növekedés előnyeit, s többnyire ide kerültek a tömeg-érettségi kedvezményezettjei, s erre orientálódnak a szakközépiskolások is. A főiskolákon valamennyi képzési formát figyelembe véve a létszámnövekedés 1990-hez képest 2004-ben majdnem ötszörös volt, míg az egyetemi szférában csak két

és felszeres, ami azt mutatja, hogy az egyetemek nemcsak jobban képesek válogatni a formailag azonos érettségi bizonyítványok közül, mint a főiskolák, hanem a már diplomázottakat is vonzzák. Különösen az ezredforduló első öt évében, a nappali tagozaton növekszik a főiskolákhoz képest az egyetemek szelekciós ereje, ameddig a Bologna-reform szerkezetét követő statisztikai adatgyűjtés új rendszere el nem takarja ezt a képet.

10. táblázat. Főiskolákra, felsőfokú szakképzésre valamint az egyetemek nappali tagozatának I. évfolyamára beiratkozott nappali tagozatos hallgatók számának változása (% , 1990=100)

	Főiskola+felsőfokú szakképzés	Egyetem	Növekedési különbség (százalékpontos eltérés)
2000/2001	261,3	218,6	42,7
2001/2002	285,9	231,8	54,1
2002/2003	306,0	230,9	75,0
2003/2004	313,7	238,8	74,9
2004/2005	372,1	236,0	136,1
2005/2006	349,9	230,6	119,3

Forrás: Oktatási és Kulturális Minisztérium: Felsőoktatási Statisztikai Kiadvány 2007
<http://www.okm.gov.hu/main.php?folderID=1488&articleID=231912&ctag=articlist&iid=1>

Már önmagában a növekedés üteme érzékelteti, hogy egyre szűkebb szemű már a háló – az intézmények egyre inkább megfogják a húsz éve még potyadéknak mondott halat is.

Összegzés

A nagy vonalakban vizsgált magyar oktatási rendszer hihetetlenül kibővült, szerkezete alapvetően megváltozott 1990 és 2010 között. Az expanzió éveit felhalmozó működési problémák és az érdeksérelmek orvoslásának lehetősége a rendszerváltás eszméjével szakító ideológiákban nyert teret, amelynek győzelmét a 2010-es választás eredménye hozta meg. A jövő, ahogy a korábbi és bukott választási kampányban elhangzott, valóban elkezdődött: a köz-, a szak- és a felsőoktatás a korábbi időszak berendezkedésével durván szakító fordulatok sorát élte át, amelynek ideológiáját a változó tárgyú és tartalmú értékőzpontúság adta.

Melléklet

Az 1. számú ábra adatai

<i>A nappali tagozat első évfolyamán tanuló középfokon végzettek magyar jelenkezettek megoszlása, évfolyamismétlők és külföldiek nélkül</i>																	
	Alapítványi főiskolák	Hittudományi intézmények	Műszaki egyetemek	Műszaki főiskolák	Tudományegyetemek	Egészségügyi főiskolai karok	Mezőgazdasági főiskolai karok	Magyar Testnevelési Egyetem	Államigazgatási Főiskola	Közgazdasági és Kereskedelmi-vendéglátóipari főiskolák	Agrártudományi egyetemek	Övónoképző főiskolák	Művészeti intézmények	Katonai és rendőrségi főiskolák	Tanárképző főiskolák	Orvostudományi Egyetemek	Tanítóképző főiskolák
1990	0,0	1,4%	10,6	13,2	20,6	1,6	3,1	0,6	0,8	6,4	6,1	1,4	2,2	2,7	11,9	7,0	10,5
1999	5,2%	5,2%	14,0	16,6%	22,0%	2,9%	3,6%	0,3%	0,5%	6,0%	5,5%	0,8%	1,1%	1,2%	7,3%	2,4%	5,4%
százalék- pont- különb- ség	5,2%	3,9%	3,4%	3,4%	1,4%	1,3%	0,6%	-0,3%	-0,3%	-0,4%	-0,6%	-0,7%	-1,2%	-1,4%	-4,5%	-4,5%	-5,1%

A kiskamaszok és szüleik vélekedése a szülő-gyermek viszonyról

Korábbi kutatások sora mutatott rá, hogy a szülő-gyermek kapcsolat jelentősen befolyásolja a gyermek személyiségfejlődését, és hatással van az iskolai eredményességére is. Viszonylag kevés információval rendelkezünk azonban arról, milyen eltérések és azonosságok vannak a szülők és gyermekek között abban, ahogyan megélik a kapcsolatukat. Mennyire látják a szülők és gyermekeik hasonlóan a viszonyukat? Mennyire változik a kapcsolatuk megítélése a kiskamaszkor időszakában? Keresztmetszeti vizsgálatunkban ezekre a kérdésekre kerestük a választ negyedik és hetedik osztályos tanulók és szüleik körében. Tanulmányunkban egyidejűleg elemezzük a kapcsolat két résztvevőjét, a szülőket és kiskamasz gyermekeiket, összehasonlítva vélekedéseiket a szülői bánásmódról, különös tekintettel a vélekedések 10–13 éves kor közötti alakulására.

Az iskolai tanulást befolyásoló tényezők széleskörű vizsgálata egyértelművé tette, hogy a társas környezet, melynek kiemelten fontos része a család, szoros összefüggésben áll a gyermek személyiségfejlődésével. Arról azonban még mindig kevés információval rendelkezünk, hogy pontosan milyen folyamatokon keresztül hatnak a családi tényezők. A neveléstudományi kutatások többsége a szocioökonomiai státusz hatásának elemzésére fókuszál, leginkább a szülők iskolai végzettségét szokták a vizsgálat tárgyává tenni. A vizsgálatok azt mutatják, hogy minél magasabban iskolázott a szülő, annál jobban teljesít a gyermek (Csapó, 2002; Hickman, Bartholomae és McKenry, 2000; Józsa, 2004; Józsa és Nikolov, 2005; Okagaki és Frensch, 1998), a hátrányosabb körülmények gyengébb teljesítményt eredményeznek (Fejes és Józsa, 2007; Felvégi, 2005; Róbert, 2004).

A családi háttér szerepét feltáró vizsgálatokban kiemelt területnek számít a szülő-gyermek viszony elemzése, valamint az, hogy a gyermek milyennek látja ezt a kapcsolatot (Safford, Alloy és Pieracci, 2007). A kapcsolat szubjektív megélése befolyásolja a kognitív, érzelmi-szociális fejlődést, a gyermek szociális viselkedését, későbbi kapcsolatainak alakulását (Eigner, 2012; Solymosi, 2004; Suzuki és Kitamura, 2011; Zsolnai, 2001a, 2001b).

Hickman és munkatársai (2000) az eltérő szocializációval magyarázzák, hogy az azonos képességekkel rendelkező tanulók eltérően teljesítenek az iskolában. Mivel a szocializáció folyamatában általában a szülők játsszák a legfontosabb szerepet, a szerzők a szülő-gyermek kapcsolat vizsgálatára irányuló kutatások fontosságát hangsúlyozzák. Józsa és Fejes (2010) az elsajátítási motiváció alakulásában fellelhető különbségek magyarázata kapcsán emelik ki a szocializációs eltéréseket, melyek meghatározó összetevője a kötődés, elsősorban az anya-gyermek között. Geen (1995) modellje szerint a

különböző szülői reagálások eltérő módon befolyásolják a gyermek elsajátítási motivációjának fejlődését.

A biztos kötődésű anya-gyermek kapcsolat pozitív hatást gyakorol a gyermek szociális viselkedésére: erőteljesebb motiváltság, pozitívabb énkép és teljesítmény jellemzi a gyermeket. Ezzel szemben a bizonytalan kötődés káros lehet a szociális fejlődésre, ami alacsonyabb motivációt és teljesítményt okozhat (Barett és Holmes, 2001; Liu, Li és Fang, 2011; Solymosi, 2004; Zsolnai, 2001a, 2001b). Mindennek egy lehetséges magyarázatát Zsolnai (2001b) abban látja, hogy biztos kötődésű kapcsolatban az anyák nagyobb odaadást, figyelmet és szeretetet tanúsítanak gyermekük felé, továbbá jobban bátorítják gyermekük önállóságra törekvését.

A szülő és serdülő gyermeke közötti viszony külön figyelmet érdemel, hiszen ebben a speciális életszakaszban, az identitáskeresés folyamata során mind a családdal, mind a kortársakkal való kapcsolatban olyan változások történnek, amelyek mindkét félre hatnak, és a felek kölcsönösen befolyásolják egymást. A korábban szülőkkel kialakult szoros kapcsolatok helyét jellemzően a kortársakkal való barátságok, intimitás veszi át, csökken a szülői befolyás mértéke. Ezzel egy időben a serdülők a magukat és családjukat érintő döntések meghozatalában fokozatosan nagyobb autonómiát kapnak (Forrai, 2011; Vajda és Kósa, 2005; Zsolnai, 2001b).

A szülő és gyermeke közötti viszony elsősorban interakciójukban figyelhető meg, ahol az interakció elsődleges meghatározója a gyermekkel való bánásmód (Eigner, 2012; Kelemen, 1987; Solymosi, 2004). A szülői bánásmód azon érzelmi légkörként határozható meg, amelyben a szülő gyermekét neveli (Darling és Steinberg, idézi Spera, 2005), amely a szülői figyelemmel, megerősítéssel, biztatással, elfogadással vagy ezek negatív megfelelőivel jellemezhető. Eigner (2012) szerint ezen jellemzők ismeretében következtethetünk a gyermek fejlődésére, az esetleges teljesítményzavarok kialakulására, így lehetőség adódik a kellő időben történő beavatkozásra.

A szülők gyermeknevelési eljárásainak vizsgálata

A szülők gyermeknevelési eljárásaira vonatkozó kutatások az ötvenes évek közepén indultak és máig töretlenül népszerű vizsgálati területnek számítanak (Kósa, 2005). E munkák jellemzően a szülőkkel felvett kérdőívek segítségével gyűjtöttek adatokat (Bolla, 1985; Oroszné, 2002). Az utóbbi évtizedek empirikus kutatásaiban elterjedt vizsgálati módszer a Parker elméleti modelljére épülő Szülői Bánásmód Kérdőív (Parental Bonding Instrument, PBI; Arrindell és Engerbretsen, 2000; Cox, Enns és Clara, 2000; Qadir, Khan és Prince, 2005; Tóth és Gervai, 1999; Tsaousis, Mascha és Giovazolias, 2012). A kérdőív a gyermek megítélését kéri a szülői nevelésről, annak két dimenziójáról: a szülői védelemről, valamint a szülői gondoskodásról. A vizsgálatokban tipikusan felnőttkori visszaemlékezések alapján mérték a szülők nevelésének megítélését. A szülői védelem egyik végpontján a túlzóan erős védelem, a túlvédés áll, a másikon az autonómia-enge-délyezés, önállóság. A gondoskodás faktora a magas fokú gondoskodástól a szülői érdek-telenségig, a gyermek elhanyagolásáig terjed.

A kérdőív népszerűségét mutatja, hogy számos nyelvre lefordították, megbízhatóságát különböző kultúrákban igazolták. A PBI-vel végzett korai kutatások során depresszióban szenvedő alanyokat vizsgáltak (Liu és mtsai, 2011; Tsaousis és mtsai, 2012; Wilhelm, Niven, Parker és Hadzi-Pavlovic, 2005), mára azonban számos más területen is alkalmazták a kérdőívet. Jellemző, hogy a kutatók a magas szintű korlátozást rizikófaktorként azonosítják (Chambers és mtsai, 2000; Favaretto, Torresani és Zimmermann, 2001; Gerra, Žaimovic, Garofano, Ciusa, Moi, Avanzini, Talarico, Gardini, Brambilla, Manfredini és Donnini, 2007; Piko és Balázs, 2010; Safford és mtsai, 2007; Wilhelm és mtsai,

2005). Emellett az alacsony szintű túlvédés és a magas szintű gondoskodás kombinációját az optimális nevelés mutatójának tekintik (*Bahreini, Akaberian, Ghodsbin, Yazdankhah Fard, és Mohammadi Baghmollaei, 2011; Grant és Kim, 2002; Grant, Bautovich, McMahon, Reilly, Leader és Austin, 2012; Uji, Tanaka, Shono és Kitamura, 2006*).

A két szülő által gyakorolt bánásmód között észlelt különbségeknek és a gyermekekre kifejtett hatásuk eltéréseinek nagy jelentőséget tulajdonítanak, hiszen ez még abban az esetben is más-más lehet, ha eredendően azonos nevelési nézeteket vallanak a szülők. A gyermekek rendszerint az anyákat érzékelik gondoskodóbbnak és egyben korlátozóbbnak is (*Chambers és mtsai, 2000; Guttman és Laporte, 2002; Lichtenstein, Ganiban, Niederhiser, Pedersen, Hansson, Cederblad, Elthammar és Reiss, 2003; Shin, Lee, Kim és Lee, 2012; Uji és mtsai, 2006*).

A szülői bánásmód két dimenziója közötti kapcsolat tekintetében ellentmondásosak a kutatási eredmények. Az anyai gondoskodás és korlátozás között pozitív, az apai korlátozás és gondoskodás között negatív összefüggést állapítottak meg Chambers és munkatársai (2000). Ezzel szemben Qadir és munkatársai (2005) erős negatív kapcsolatról számolnak be a két dimenzió között, amikor nőket vizsgáltak saját édesanyjukra vonatkozóan.

A PBI faktorstruktúráját tekintve sincs egyetértés a kutatók között. Jelentős részük Parker eredeti kétfaktoros megoldását támogatja (*Favaretto és mtsai, 2001; Guttman és Laporte, 2002*), mások azonban inkább egy három faktort elkülönítő mérőeszköz alkalmazását javasolják (*Arrindell és Engerbretsen, 2000; Cox és mtsai, 2000; Heider, Matshinger, Bernert, Vilagut, Martínez-Alonso, Dietrich és Angermeyer, 2005*). Néhány, elsősorban ázsiai vizsgálat négyfaktoros megoldást javasol, ahol megkülönböztetik a közömbösség faktorát is (*Liu és mtsai, 2011; Narita, Sato, Hirano, Gota, Sakado és Uehara, 2000; Suzuki és Kitamura, 2011*).

A PBI magyar viszonyokra való átültetése Tóth és Gervai (1999) nevéhez fűződik, tőlük származik a 'Szülői Bánásmód Kérdőív' (H-PBI) elnevezés. A szó szerinti magyar fordítás Szülői Ragaszkodás/Kötődés Kérdőív lenne, azonban véleményük szerint a kérdőív segítségével nyerhető információk inkább a tapasztalt szülői viselkedésre, bánásmódra vonatkoznak. A magyar nyelvű eszköz eredetileg a Budapesti Családvizsgálat számára került kidolgozásra, melyben több mint száz család elsőszülött gyermekét követték nyomon a gyermek hatéves koráig. A vizsgálatban a gyermekek érzelmi-szociális fejlődését a szülő-gyermek kapcsolat függvényében figyelték meg (*Gervai, 2005*).

A Budapesti Családvizsgálat során elkészítették a Gyermeknevelési Kérdőívet ('Child-Mother Bonding Instrument', CMBI; *Danis, Oates és Gervai, 2005*), amely a H-PBI állításainak tartalmát változatlanul hagyva a szülő nézőpontjából fogalmazza meg az állításokat (1. táblázat). A vizsgálat eredményei szerint a csecsemőkorai és az óvodáskorai szülői viselkedés nem azonos. Ezt azzal magyarázzák, hogy a gyermek életkorának előrehaladtával változhatnak a nevelési célok, és átalakul a szülő-gyermek kapcsolat is. A szülők körében végzett vizsgálat során a szeretet-törődésnél magasabb átlagokról számoltak be a résztvevők, mint a korlátozás-túlvédésnél. A szülői bánásmód dimenziói között gyenge együttjárást mutattak ki. A korlátozás-túlvédés megítélésében a fiúk és lányok szülei között nem találtak különbséget, azonban a lányok szülei magasabb szeretet-törődésről számoltak be, mint a fiúk.

1. táblázat. Példák a Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI) és a Gyermeknevelési Kérdőív (CMBI) tételeinek tartalmi azonosságára

H-PBI	CMBI
Meleg, barátságos hangon beszélék a gyermekemhez.	Meleg, barátságos hangon beszél hozzám.
Szeretem a dolgokat megbeszélni a gyermekemmel.	Szereti megbeszélni velem a dolgokat.

A H-PBI alkalmazásával az utóbbi években végzett vizsgálatot többek között Margitics és Pauwlik (2006), akik az észlelt nevelői hatások és a fiatalok által konfliktus- és stresszhelyzet során előnyben részesített megküzdési stratégiák közötti kapcsolatot tárták fel. Azt találták, hogy a szülői nevelői hatások percepciója különbséget eredményez a fiúk és a lányok között a megküzdési stratégiák preferenciájában. Azonban a két fő kategóriát, az érzelem- és problémaközpontú megküzdési módokat tekintve mindkét nemnél az előbbi mutat szorosabb kapcsolatot a bánásmóddal.

Kutatások kimatatták, hogy a szülői bánásmód a gyermek egészségére is kihatással lehet. Az irritábilis bél szindróma (IBS) kialakulását vizsgálva Seres és Bárdos (2006) azt valószínűsítette, hogy a kora gyermekkori tapasztalatok közvetlen hatást gyakorolnak a megküzdésre, azon belül a későbbi stresszérzékenységre, ami pedig az IBS kialakulását befolyásolja. Kimutatták, hogy az anyai túlvédő magatartás jellemzőbb a betegekre, mint az egészségesekre, hatással van az IBS kialakulására.

Margitics és Pauwlik (2007) tanulmánya a személyiség temperamentum- és karakterjellemzői, a személyiségvonások és a szülői bánásmód kapcsolatára is felhívta a figyelmet. Itt ugyancsak a túlvédés meghatározó és a nemek tekintetében eltérést mutató szerepéről számolnak be. Margitics, Figula, Pauwlik és Szathmári (2010) a szülői bánásmódnak az iskolai erőszak során megnyilvánuló magatartásmintákra gyakorolt hatását kutatták. Azt találták, hogy ezek a magatartásminták a gondoskodás dimenziójával állnak a legszorosabb összefüggésben, de a szülői túlvédés vonatkozásában is szoros kapcsolatot tapasztaltak. Az alacsony szintű gondoskodás és az anyai túlvédés mindkét nemnél a támadóvá válást valószínűsíti, azonban a túlvédés erősebb befolyással bír a fiúkra, mint a lányokra. A korlátozás gyengébb összefüggésben áll a vizsgált magatartásmintákkal. A lányoknál nem tapasztaltak kapcsolatot ezzel a dimenzióval. Révész (2004) a szülői bánásmód és az iskolai bántalmazás rizikófaktorok viszonyát tárta fel. Megállapítása szerint általában a lányok érzékelik túlvédőbbnek a szüleiket. A bántalmazókat és a bántalmazottakat összevetve kiemeli, hogy a bántalmazók esetében az anyai gondoskodás szintje alacsonyabb, míg a korlátozása és túlvédése magasabb.

A fent bemutatott vizsgálatok egyértelműen rámutatnak arra, hogy a szülői bánásmód alapvető meghatározója a gyermek fejlődésének, az iskolai tanulás sikerességének. Mindezidáig kevés empirikus adattal rendelkezünk azonban az általános iskolás korosztályról, különösen a serdülőkre vonatkozóan. Nincsenek arra vonatkozó információink sem, hogy a kamaszkor első időszakában, 10–13 éves kor között változik-e a szülői bánásmód megítélése. Mennyire látják hasonlóan vagy éppen eltérően a kapcsolatukat a szülők és gyermekeik. Vizsgálatunkat e hiányok pótlására tett első lépések egyikének szánjuk.

A szülő-gyermek kapcsolat empirikus vizsgálata

A vizsgálat célja

Vizsgálatunk célja annak feltárása, hogy a szülő-gyermek kapcsolatáról hogyan vélekedik annak két résztvevője: mit gondolnak a szülők gyermekükkel való bánásmódjukról, illetve hogyan éli meg mindezt a gyermek. Elemeztük a szülő által gyakorolt és a gyermek által tapasztalt nevelői hatások közötti összefüggést. Megvizsgáltuk a 4. és 7. évfolyamosok, valamint a fiúk és lányok közötti különbségeket, feltártuk néhány háttérváltozó befolyásoló hatását.

Minta

Mintánkat Cegléd és Hódmezővásárhely négy iskolájának 17 osztályából 173 negyedik és 126 hetedik évfolyamos tanuló, illetve szüleik alkották. A mintavétel során arra törekedtünk, hogy a szülők iskolai végzettségét tekintve valamennyi kategória arányosan megjelenjen (2. táblázat). Az országos adatokhoz képest (Józsa, 2004) mintánkban az általános iskolát végzett és érettségizett anyák kissé alulreprezentáltak, míg a szakmunkások nagyobb arányban vannak jelen. A 4. és a 7. évfolyamos gyermekek szüleinek iskolázottsága között nincs szignifikáns különbség, a Mann-Whitney U próba az apa iskolázottságára $z=1,50$ ($p=0,13$), az anyáéra $z=1,93$ ($p=0,25$). A fiúk aránya a 4. évfolyamon 46, a 7. évfolyamon 51 százalék. A gyermekek életkori átlaga a 4. évfolyamon 10,1, a 7. évfolyamon 13,2 év. A gyermekek 92 százaléka él együtt az édesanyjával, 70 százaléka az édesapjával, 67 százaléka pedig mindkét szülőjével. Az elsőszülöttek aránya negyedikben 43, hetedikben 36 százalék. Elemzéseinkbe csak azokat a tanulókat vontuk be, akik esetében a szülői és tanulói kérdőívek egyaránt rendelkezésre álltak. A két korosztály családi és iskolai háttérváltozói azonosak, ezért a két korosztály összehasonlítása alapján következtetéseket fogalmazhatunk meg a szülői bánásmóddal kapcsolatos megítélések életkori változására 10 és 13 éves kor között.

2. táblázat. A tanulók megoszlása a szülők iskolai végzettsége szerint (%)

Legmagasabb iskolai végzettség	Apa (nevelőapa)		Anya (nevelőanya)		Anya – országos átlag*
	4. évf.	7. évf.	4. évf.	7. évf.	
Nem fejezte be az általános iskolát	1	1	1	0	3
Általános iskolát befejezte	6	11	8	12	17
Szakmunkásképző	29	28	41	53	28
Érettségi	40	45	30	18	33
Főiskola	20	13	11	13	13
Egyetem	4	3	9	4	6

*Forrás: Józsa, 2004

Adatfelvétel

A mérést 2011 februárjában végeztük, amely során zárt kérdésekből álló tanulói és szülői kérdőívek segítségével gyűjtöttünk adatokat. Az adatfelvétel megközelítőleg egy tanórát vett igénybe. A szülői kérdőívek kitöltésére otthon került sor, így lehetőség volt arra, hogy abban akár mindkét szülő részt vehessen.

Mérőeszközök

A tanulókkal a Szülői Bánásmód Kérdőívet (H-PBI; Tóth és Gervai, 1999), a szülőekkel a Gyermeknevelési Kérdőívet (CMBI; Danis és mtsai, 2005) vettük fel. Előbbi a gyermekkori szülői bánásmód percepcióját méri három fő faktor mentén: a szeretet-törődés bipoláris, illetve a túlvédés és korlátozás unipoláris faktorán. A háromfaktoros megoldás alapján a kérdőív 12 tétele a szeretet-törődés, 7 tétele a túlvédés, 6 tétele a korlátozás alszállába tartozik. A 25 tételből felépülő kérdőív a szülő konkrét viselkedésformáira kérdez rá. Az állításokat a gyermekeknek négyfokú skálán kellett értékelni aszerint, hogy mennyire tartják azt jellemzőnek édesanyjuk (nevelőanyjuk) viselkedésére. A Gyermeknevelési Kérdőív a szülő önpercepcióját méri.

A kérdőívek alkalmazásával lehetővé válik a gyermek által észlelt és a szülő részéről tanúsítani vélt gyermeknevelési attitűd összehasonlítása. Ehhez azonban, mivel a H-PBI-vel ellentétben a CMBI-ben csupán az eredeti két dimenziót különítették el, kutatómódszertanilag indokoltnak láttuk, hogy a tanulói kérdőív tételeit szintén két alskálába soroljuk, ennek érdekében faktoranalízist végeztünk. Az így kapott első faktor teljes mértékben megegyezik a H-PBI, illetve a CMBI szeretet-törődés alskálájával. A CMBI-vel megegyezően másik faktorba sorolódtak be a H-PBI korlátozás és túlvédés alskáláiba tartozó tételek.

A mérőeszközök megbízhatóságát mutató Cronbach- α értékeket a 3. táblázat tartalmazza. A korábbi vizsgálatokhoz hasonlóan a Szülői Bánásmód Kérdőív túlvédés-korlátozás alskálájának megbízhatósága jelentősen elmarad a szeretet-törődés alskáláétól. A Gyermeknevelési Kérdőív esetében 7. évfolyamon a szeretet-törődés ugyancsak nagyobb megbízhatóságot mutat a túlvédés-korlátozásnál, szemben az eredeti mérőeszköz értékeivel, ahol fordított volt a helyzet. 4. évfolyamon nem találtunk eltérést a két skála megbízhatóságában.

3. táblázat. A Szülői Bánásmód Kérdőív és a Gyermeknevelési Kérdőív Cronbach- α értékei

Alskálák	Tétel-szám	PBI ^a	H-PBI ^e	CMBI ⁱ	H-PBI ^o		CMBI ^u	
					4. évf.	7. évf.	4. évf.	7. évf.
Szeretet-törődés	12	,88	,92	,69	,81	,88	,68	,80
Korlátozás-túlvédés	12	,74	,82*	,73	,63	,69	,68	,53

^aA mérőeszközök eredeti, amerikai változatának megbízhatósági mutatói. Forrás: Parker, é.n.

^eA Szülői Bánásmód Kérdőív magyar változatának megbízhatósági mutatói. Forrás: Tóth és Gervai, 1999.

ⁱA Gyermeknevelési Kérdőív megbízhatósági mutatói 6 éves korban, az anyai beszámolóik alapján. Forrás: Danis, Oates és Gervai, 2005.

^oA Szülői Bánásmód Kérdőív megbízhatósági mutatói az általunk végzett vizsgálatban.

^uA Gyermeknevelési Kérdőív megbízhatósági mutatói az általunk végzett vizsgálatban.

* A H-PBI-ben a túlvédés és a korlátozás külön alskálaként jelenik meg. A táblázatban a túlvédés alskála Cronbach- α értékét adtuk meg. A korlátozás esetében a Cronbach- α 0,83.

A tanulói és a szülői kérdőívekben további hat, illetve négy tétel a gyermek otthoni-családi körülményeire és iskolára vonatkozó jellemzőire kérdezek rá. Ennek keretében a gyermekkel együtt élő szülők (nevelőszülő) iskolai végzettségéről, a gyermek iskolai teljesítményéről, az azzal való saját és szülői elégedettségéről, valamint az iskolába járás szeretetéről gyűjtöttünk adatokat.

A negyedik és a hetedik tanulók közötti különbségek

Szeretet-törődés

Elemzésünkben elsőként arra kerestük a választ, hogy 10 és 13 éves korban másként látják-e a gyermekek és szüleik a köztük lévő kapcsolatot. Adataink azt mutatják (4. táblázat), hogy a szeretet-törődés szintje mind a tanulók, mind szüleik véleménye szerint szignifikánsan eltér: 4. és 7. osztályban különböző mértékű szülői szeretet-törődést érzékelnek. A szülők és a gyermekek egyaránt úgy vélik, hogy hetedikben alacsonyabb a szeretet-törődés szintje, mint negyedikben. A csökkenés hatásmérete (d) a szülők válaszai alapján 0,31, a tanulók megítélése szerint pedig 0,51, mindkét érték közepes erősségű. A tanulók ugyanakkor nagyobb mértékűnek vélik a szeretet-törődés csökkenését, mint a szülők. Emellett a szórások a tanulók és a szülők megítélése alapján is nagyobbak hetedik osztályban, mint negyedikben. Ez azt mutatja, hogy a szeretet-törődés megítélésében

hetedik osztályban nagyobbak az egyéni eltérések. A tanulók és szüleik értéktételeit összevetve különbség látható, mindkét évfolyamon a szülők érzékelik alacsonyabbnak a szeretet-törődést (4. évf.: $t=-2,07$, $p=0,04$; 7. évf.: $t=-5,82$, $p<0,01$).

Feltételezhető, hogy a 4. és 7. évfolyam közötti csökkenés kapcsolatban áll a kamaszkorhoz kapcsolódó változásokkal. Egyrészt valóban változások következhetnek be a szeretet-törődés jellegében, annak megélésben a kiskamaszkor időszakában. Másrészt az is valószínűsíthető, hogy még az azonos bánásmódot is eltérően ítélik meg a kiskamaszkor elején és végén. Az adatok mindenesetre egyértelművé teszik, hogy mind a szülők, mind a kamaszok érzékelik a változást. 4. és 7. évfolyam között a szeretet-törődés csökkenését írják le mindketten, azonban ezt a tanulók erőteljesebbnek érzik szüleiknél.

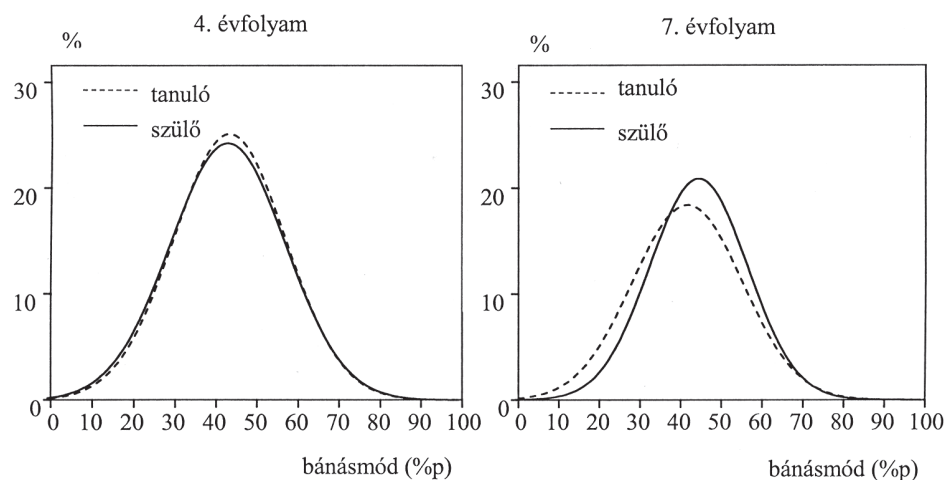
4. táblázat. A szülői szeretet-törődés megítélése

Értékelő	4. évf.	7. évf.	F (p)	t (p)	d
Szülő	85 (10)	81 (13)	4,91 (0,03)	3,25 (<0,01)	0,35
Tanuló	91 (12)	84 (15)	4,91 (0,03)	3,99 (<0,01)	0,51

Megjegyzés: Az átlagokat követő zárójelekben a szórásokat tüntettük fel.

Megvizsgálva a szeretet-törődés gyakorisági eloszlásait a két életkorban (1. ábra) megállapíthatjuk, hogy a két értékelő megítélésének görbéi, annak lefutása nem mutat jelentős eltérést. Mindkettő jobbra aszimmetrikus, vagyis jelentős arányban érzékelnek magas szintű szeretet-törődést a tanulók és szüleik egyaránt. Kiemelendő azonban, hogy 4. évfolyamon a magas fokú szeretet-törődés aránya valamivel nagyobb a tanulói, mint a szülői értékelés szerint. Ugyanez elmondható a 7. évfolyamosok esetében is, azonban itt az alacsony szintű szeretet-törődés arányát is nagyobbra ítélik, mint szüleik. A 13 évesek differenciáltabban látják a szülői szeretet-törődést, mint a 10 évesek.

A szeretet-törődés tanulói és szülői megítélése között 4. évfolyamon gyenge ($r=0,27$, $p=0,01$) kapcsolatot találtunk. Ez azt mutatja, hogy a megélt szeretet-törődés jelentősen eltérő a tanulók és szüleik megítélése szerint, olyannyira, hogy 7. évfolyamon már nincs statisztikailag igazolható korreláció a szeretet-törődés tanulói és szülői megítélése között.



1. ábra. A szülői szeretet-törődés gyakorisági eloszlása

Korlátozás-túlvédés

Adataink azt mutatják, hogy sem a szülői, sem a gyermeki megítélések szerint nincs szignifikáns különbség 4. és 7. évfolyam között a szülői korlátozás-túlvédésben (5. táblázat), tehát negyedikben és hetedikben azonos a korlátozás-túlvédés szintje a szülők és a tanulók szerint is. A szórások nem változnak a két évfolyam között.

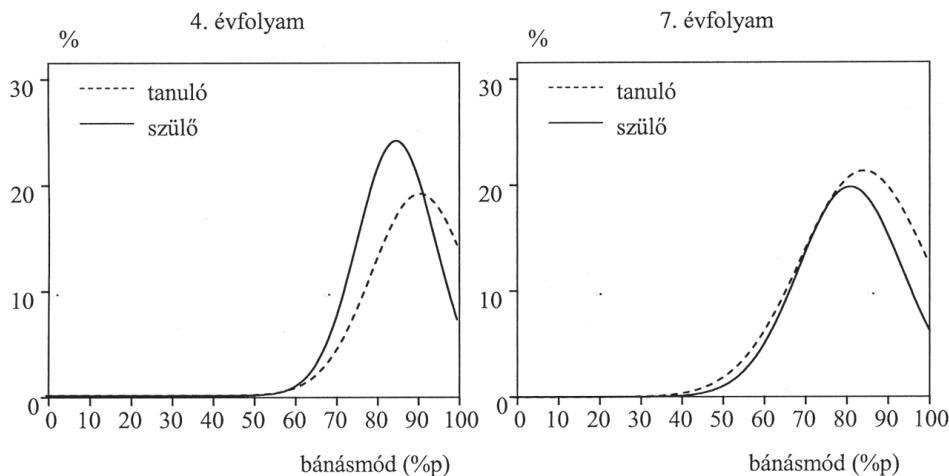
A korlátozás-túlvédést 4. osztályban csupán egy ($t=0,44$, $p=0,66$), hetedikben három százalékponttal ($t=2,73$, $p=0,01$) magasabbnak ítélik a szülők, utóbbi szignifikáns különbséget jelez a tanulói és szülői megítélés között. E szerint negyedikben még azonos szintűnek látják a korlátozás-túlvédést a gyermekek és szülei, hetedik osztályra azonban a szülők magasabb korlátozás-túlvédésről számolnak be, mint gyermekeik. Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy míg a szeretet-törődés szintje a tanulók és szülei megítélése szerint csökken, a korlátozás-túlvédése változatlan marad a két életkor között.

5. táblázat. A szülői korlátozás-túlvédés megítélése

Értékelő	4. évf.	7. évf.	F (p)	t (p)	d
Szülő	44 (14)	45 (12)	20,7 (0,15)	-0,94 (0,35)	0,08
Tanuló	43 (14)	42 (13)	0,01 (0,96)	1,05 (0,30)	0,07

Megjegyzés: Az átlagokat követő zárójelekben a szórásokat tüntettük fel.

A szülői korlátozás-túlvédés gyakorisági eloszlásainál (2. ábra), mindkét évfolyamon mind a tanulói, mind a szülői megítélésnél a görbék közel állnak a normál eloszláshoz. Negyedikben a két görbe szinte teljes mértékben fedi egymást, 7. évfolyamon a szülők az 50 százalékpont feletti korlátozás-túlvédést valamivel nagyobb arányban tartják jellemzőnek, a 30 százalékpont alatti pedig kisebb arányban, tehát a tanulókhöz képest kevésbé ítélik magukat korlátozó-túlvédőnek.



2. ábra. A szülői korlátozás-túlvédés gyakorisági eloszlása

A korlátozás-túlvédés megítélésében a tanulók és a szülők értékelése között mindkét évfolyamon szignifikáns, gyenge-közepes erősségű összefüggés van. A korreláció értéke a 4. évfolyamon 0,29 ($p < 0,05$), a 7. évfolyamon 0,37 ($p < 0,05$). A szeretet-törődéshez képest jobban egyezik a szülők és a tanulók vélekedése, ám a korlátozás-túlvédésben sincs erős egyezés a megítélésükben. Ez a 13 éves korosztályra még fokozottabban igaz, mint 10 éves korban.

A szeretet-törődés és a korlátozás-túlvédés összefüggése

Vizsgálatunkban szignifikáns, gyenge negatív korreláció van a korlátozás-túlvédés és a szeretet-törődés tanulói megítélése között (6. táblázat). Minél magasabb szintűnek érzékelik a tanulók a szeretet-törődést, annál alacsonyabbra teszik a korlátozás-túlvédését és fordítva. A szülők megítélése szerint ugyanakkor nincs szignifikáns összefüggés a korlátozás-túlvédés és a szeretet-törődés között, ezeket függetlennek vélik egymástól.

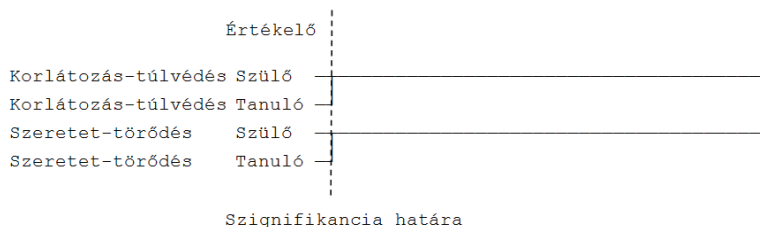
A nemzetközi vizsgálatok szerint a szülői bánásmód két dimenziója közötti kapcsolat nem egyértelmű. Eredményeink a tanulók esetében Chambers és munkatársai (2000), valamint Qadir és munkatársai (2005) anyákra vonatkozó korábban bemutatott megállapításait erősítik az összefüggések irányát tekintve, azonban mi gyengébb kapcsolatot találtunk a két dimenzió között. A szülői megítéléseknél a Danis és munkatársai (2005) által kimutatott gyenge kapcsolathoz erősebb összefüggéseket tapasztaltunk.

6. táblázat. Szülői szeretet-törődés és korlátozás-túlvédés közötti korrelációk

Értékelő	4. évfolyam	7. évfolyam
Szülő	-0,31**	-0,20*
Tanuló	-0,00	-0,08

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

A szülői szeretet-törődés és korlátozás-túlvédés közötti összefüggés klaszterábráján azt láthatjuk (3. ábra), hogy a bánásmód mindkét mutatójának tanulói és szülői jellemzése szorosabb kapcsolatban áll egymással, mint az, ahogy a két jellemzőt a szülő vagy a gyermek értékeli. Tehát az, hogy a tanuló mennyire ítéli szeretetteljesnek, törődőnek a szülőt, elsősorban attól függ, mennyire látja a szülő önmagát ilyennek. A korábban elemzett korrelációk azonban megmutatták, hogy egyik esetben sem beszélhetünk erős kapcsolatról.



3. ábra. A szülői szeretet-törődés és korlátozás-túlvédés klaszteranalízise (legtávolabbi szomszéd módszer)

A szülők iskolázottságának hatása

A szakirodalmi adatok alapján feltételeztük, hogy a szülői bánásmód összefüggésben van a szülők iskolai végzettségével (Hickman és mtsai, 2000; Józsa és Fejes, 2010; Okagaki és Frensch, 1998). A szeretet-törődés dimenzióban az anya iskolai végzettsége alapján létrehozott részminták között különbséget találtunk 4. évfolyamon a szülői megítélésben. Az apa végzettsége alapján elvégzett elemzés 7. évfolyamon mind a tanulók, mind a szülők megítélése alapján ezzel megegyező képet mutat: az iskolázottabb apák gyermekei erősebbnek érzik a szeretet-törődést. Feltételezhetően annak háttérében, hogy tanulók által megítélt szeretet-törődésben nincsenek kimutatható különbségek a plafoneffektus állhat, hiszen az egyes iskolázottsági csoportokban rendre 90 százalékpont körüliek az átlagok (7. táblázat).

A korlátozás-túlvédés esetében 4. évfolyamon mindkét szülő iskolázottsága szerint eltérés látható, mind a tanulók, mind szüleik megítélésében. Továbbá az anya végzettsége alapján 7. évfolyamon a szülői jellemzés szerint különbség van a korlátozás-túlvédésben. Megállapítható tehát az a tendencia, hogy a szülők iskolázottságával mind a gyermekek, mind szüleik alacsonyabbnak érzékelik a szülői korlátozás-túlvédést.

7. táblázat. A szülői bánásmód az anya (nevelőanya) iskolai végzettsége szerint képzett részmintákban

Évf.		Bánásmód	Legf. ált. isk.	Szaktanulás	Érettségi	Főiskola	Egyetem	F (p)*
4.	SZ	SZT	78 (12)	87 (10)	85 (8)	87 (8)	84 (10)	2,56 (0,04)
		KT	56 (17)	49 (13)	39 (12)	39 (10)	29 (9)	14,39 (0,01)
	T	SZT	87 (19)	92 (10)	92 (12)	92 (6)	90 (13)	0,74 (0,57)
		KT	44 (14)	45 (13)	39 (14)	46 (12)	38 (13)	2,50 (0,05)
7.	SZ	SZT	74 (13)	82 (11)	83 (11)	85 (8)	76 (27)	1,97 (0,11)
		KT	54 (13)	44 (11)	45 (13)	43 (9)	39 (11)	2,67 (0,04)
	T	SZT	79 (12)	82 (18)	87 (13)	92 (8)	85 (15)	2,07 (0,09)
		KT	47 (12)	41 (14)	42 (14)	37 (13)	44 (13)	1,05 (0,39)

Megjegyzés: SZ=szülői megítélés, T=tanulói megítélés, SZT=Szeretet-törődés, KT=Korlátozás-túlvédés. Az átlagokat követő zárójelben a szórásokat tüntettük fel.

*A varianciaanalízis F-próbájának értéke és szignifikanciája.

A korlátozás-túlvédés mindkét korosztályban, mind a tanulók, mind szüleik szerint negatív kapcsolatban áll mindkét szülő iskolázottságával (8. táblázat), ami megerősíti korábbi megállapításunkat, miszerint az iskolázottabb szülők esetében alacsonyabb a korlátozás-túlvédés szintje. A szülői szeretet-törődés és iskolai végzettség között 7. évfolyamon találtunk kimutatható összefüggéseket a szülőknél (apa: $r=0,20$, anya: $r=0,23$) és tanulóknál (apa: $r=0,33$, anya: $r=0,31$) egyaránt. A szülői megítélés szerint ezek gyenge, a tanulók véleménye szerint közepes erősségű kapcsolatot jelentenek. Tehát az iskolázottabb szülők gyermekei vélik úgy, jellemzőbb szüleikre a szeretet-törődés.

8. táblázat. A szülők iskolai végzettsége és a szülői bánásmód közötti korrelációk

Értékelő		4. évfolyam		7. évfolyam	
		Anya	Apa	Anya	Apa
SZ	Szeretet-törődés	0,04	-0,01	0,20*	0,23*
	Korlátozás-túlvédés	-0,50**	-0,45**	-0,20*	-0,21*
T	Szeretet-törődés	-0,03	0,09	0,33**	0,31**
	Korlátozás-túlvédés	-0,15	-0,22**	-0,13	-0,20*

Megjegyzés: SZ=szülői megítélés, T=tanulói megítélés

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

Nemek közötti különbségek

A nemek közötti különbségekre vonatkozóan a korábbi vizsgálati eredmények ellentmondóak. Parker (1990, idézi *Quadir és mtsai*, 2005), valamint Uji és munkatársai (2006) azt mondják, hogy nincs kimutatható különbség a nemek szerint elkülönített részminták között. Ezzel szemben Cheng és Furnham (2004) brit egyetemisták körében azt találta, hogy a korlátozás-túlvédést, melyet vizsgálatukban két külön faktorra bontottak szét, a lányok szignifikánsan magasabbnak érzékelik, mint a fiúk. Ezzel ellentétben, vizsgálatunkban csak a szülői szeretet-törődés megítélésében mutatnak eltérést a fiúk és a lányok (9. táblázat). 4. évfolyamon még a szülők és a tanulók is, 7. évfolyamon már csak a szülők érzékelnek a nemek között eltérést. Az azonban egyöntetűen megállapítható, hogy a lányok, illetve a lányokat nevelő szülők számolnak be magasabb szeretet-törődésről. Összességében tehát az a kép rajzolódik ki, hogy a lányok a fiúkkal szemben több szeretet-törődést kapnak.

A korlátozás-túlvédés mindkét korosztályban, mind a tanulók, mind szüleik szerint negatív kapcsolatban áll mindkét szülő iskolázottságával (8. táblázat), ami megerősíti korábbi megállapításunkat, miszerint az iskolázottabb szülők esetében alacsonyabb a korlátozás-túlvédés szintje. A szülői szeretet-törődés és iskolai végzettség között 7. évfolyamon találtunk kimutatható összefüggéseket a szülőknél (apa: $r=0,20$, anya: $r=0,23$) és tanulóknál (apa: $r=0,33$, anya: $r=0,31$) egyaránt. A szülői megítélés szerint ezek gyenge, a tanulók véleménye szerint közepes erősségű kapcsolatot jelentenek. Tehát az iskolázottabb szülők gyermekei vélik úgy, jellemzőbb szüleikre a szeretet-törődés.

9. táblázat. A szülői bánásmód megítélése fiúk és lányok esetében

Évfolyam	Értékelő	Bánásmód	Fiú	Lány	F (p)	t (p)
4.	SZ	SZT	80 (11)	86 (9)	1,15 (0,28)	-2,85 (0,01)
		KT	36 (21)	45 (13)	7,90 (0,01)	-1,74 (0,10)
	T	SZT	81 (18)	92 (10)	10,55 (0,01)	-2,61 (0,02)
		KT	46 (17)	43 (13)	1,70 (0,19)	0,84 (0,40)
7.	SZ	SZT	76 (15)	82 (11)	2,72 (0,10)	-2,22 (0,03)
		KT	47 (12)	45 (12)	0,14 (0,71)	0,81 (0,42)
	T	SZT	81 (24)	85 (14)	3,10 (0,07)	-1,01 (0,31)
		KT	39 (12)	42 (14)	0,55 (0,46)	-0,69 (0,49)

Megjegyzés: SZ=szülői megítélés, T=tanulói megítélés, SZT=Szeretet-törődés, KT=Korlátozás-túlvédés. Az átlagokat követő zárójelben a szórásokat tüntettük fel.

Két családi háttérváltozó hatása

Az elsősülött gyermekek

Számos eltérés lehet az elsősülött és nem elsősülött gyermekek fejlődésében, a családban elfoglalt helyükben, az őket érő hatásokban, így az azokra adott reakcióikban is, mivel más szocializációs hatások érik őket (*Vajda és Kósa, 2005*). Megvizsgáltuk, hogy a gyermek elsősülöttsége eredményez-e különbségeket a szülői bánásmódban. Szignifikáns különbséget mutattunk ki 4. évfolyamon a tanulók által megítélt szeretet-törődésben. Az elsősülötteknél kaptunk magasabb átlagértéket, tehát ők nagyobb fokú szülői szeretet-törődésről számolnak be. Ez összecseng Adler (1990, idézi *Vajda és Kósa, 2005*) azon megállapításaival, miszerint az elsősülött gyermek fokozottabb figyelmet kap a családban. Vizsgálatunk ugyanakkor sem az idősebb korcsoportban, sem a szülői megítélések alapján nem erősítette meg a fenti eredményeket.

A mindkét szülővel együtt élő gyermekek

A gyermekek nagyon különböző családszerkezetekben élik mindennapjaikat. A szülők válása, valamelyik szülő elvesztése, halála alapvetően megváltozathatja a gyermek helyzetét a családban. Jelenős arányban vannak a magyar családok között gyermeküket egyedül nevelő szülők, valamint mozaikcsaládok is. A mozaikcsaládok létrejöttekor a gyermek számára új felnőtt jelenik meg a családban a szülője párjaként, sok esetben mostohatestvérei, féltestvérei lesznek. A gyermek biztonságérzetét, kötődését jelentősen befolyásolhatja az új családtagokkal kialakuló viszonya (*Fischer, 2005*).

A vizsgálatunkban részt vevő kiskamaszok harmada nem él együtt mindkét szülőjével. Felmerül a kérdés: másként látják-e ezek a gyermekek és a velük együtt élő szüleik a szülő-gyermek kapcsolatot? Eredményeink alapján ebből a szempontból egyetlen esetben sincs kimutatható eltérés a szülői bánásmódban. Sem a tanulói, sem a szülői vélemények szerint; egyik korosztályban sincs különbség a szülő-gyermek viszony megítélésében aszerint, hogy a gyermek együtt él-e mindkét szülővel, vagy sem. Ugyanolyan mértékűnek ítélik a szeretet-törődést, valamint a korlátozás-túlvédést is. Úgy tűnik tehát, hogy nem annak van döntő szerepe a gyermek fejlődése szempontjából, hogy kinek a részéről tapasztalja a gyermek az adott szülői bánásmódot, hanem inkább annak, hogy milyen jellegű bánásmódot érzékel.

Összegzés

Tanulmányunkban 4. és 7. évfolyamos tanulók körében vizsgáltuk a szülő és gyermekek közötti kapcsolatot. A szülői bánásmód megítélését elemeztük szülők és gyermekek megkérdezésével. Megvizsgáltuk a szülői bánásmód mutatóinak alakulását a két életkor között, valamint a tanulói és szülői vélekedések összefüggését. Feltártuk továbbá a szülők iskolai végzettségének a szerepét, a fiúk és lányok, az elsősülöttek és nem elsősülöttek, illetve a mindkét szülővel együtt élők és nem együtt élők közötti különbségeket.

Eredményeink alátámasztják a kamaszkorban egyre növekvő autonómia jelenlétét, a szülői befolyás csökkenését. Adataink azt mutatják, hogy a szülői szeretet-törődést a szülők és a gyermekek egyaránt erőteljesebbnek vélik a gyermek 10 éves korában, mint 13 évesen. A két életkor közötti csökkenést a tanulók nagyobb mértékűnek érzékelik, mint szüleik. A szülői korlátozás-túlvédés megítélésében ezzel szemben nincs szignifikáns életkori változás kiskamaszkorban.

A tanulóknál és a szülőknél is magasabb átlagokat kaptunk a szeretet-törődés megítélésében, mint a korlátozás-túlvédésben. Ezek az adatok hasonlóak Danis és munkatársai (2005) vizsgálatának eredményeihez, akik a gyermek hat éves koráig követték nyomon a szülő saját viselkedéséről alkotott képét. A szülők és tanulók között nincs jelentős eltérés a szülői bánásmód megítélésének átlagaiban.

A tanulói és szülői megítélések együttjárásai gyengék, és a szeretet-törődés esetében 7. évfolyamon már nincs is kimutatható kapcsolat. Úgy tűnik, a 10–13 évesek a szüleikkel való kapcsolatukat szüleiktől eltérő módon érzékelik. A szülő-gyermek kapcsolat mélyebb feltárására további vizsgálatok szükségesek.

Az iskolázottabb szülők kevésbé korlátozóak, túlvédők. A szeretet-törődés esetében azonban nem fedezhető fel ilyen tendencia. A lányok erőteljesebbnek érzékelik a szeretet-törődés dimenziót, mint a fiúk. A szülők megítélése szerint az elsőszülöttek nagyobb fokú szeretet-törődésben részesülnek 10 éves korban, ám a tanulók válasza alapján nem mutatható ki ez a különbség. A korlátozás-túlvédés dimenziójában nem kaptunk különbséget az elsőszülött és a nem elsőszülött gyermekek között. A szülői bánásmód egyik mutatója esetében sem tapasztaltunk eltérést a mindkét szülővel együtt élő és a nem mindkettőjükkel együtt élő gyermekek között.

Tanulmányunk a szakirodalommal összhangban egyértelművé teszi, hogy a szülői bánásmód elemzésével fontos információk nyerhetők a szülő és gyermeke közötti viszonyról. Elemzésünk az első hazai munka, mely egyidejűleg vizsgálja a szülők és gyermekeik vélekedését a kapcsolatukról. Adataink rámutatnak, mennyire eltérő módon látják ugyanazt a kapcsolatot a szülők és a gyermekeik. További kutatások során érdemes a szülő-gyermek viszony más-más jellemzőit is bevonni egy pontosabb kép kirajzolásához. Emellett indokoltnak látjuk a szülői bánásmód és a gyermek iskolai teljesítménye közötti kapcsolat részletes feltárását is.

A vizsgálat az OTKA K83850 pályázat támogatásával valósult meg.

Irodalomjegyzék

- Arrindell, W. A. és Engebretsen, A. A. (2000): Convergent validity of the Short-EMBU and the Parental Bonding Instrument (PBI): Dutch findings. *Clinical Psychology and Psychotherapy*, 7. sz. 262–266.
- Barrett, P. M. és Holmes, J. (2001): Attachment relationships as predictors of cognitive interpretation and response bias in late adolescence. *Journal of Child and Family Studies*, 10. 1. sz. 51–64.
- Bahreini, M., Akaberian, Sh., Ghodsbin, F., Yazdankhah Fard, M. R. és Mohammadi Baghmollaei, M. (2011): The effects of parental bonding on depression and self esteem in adolescence. *Journal of Jahrom University of Medical Sciences*, 10. 1. sz. 6–10.
- Bolla István Károly (1985): *A szülők nevelői attitűdje és szociokulturális helyzete*. Országos Pedagógiai Intézet Iskolakutatási és -fejlesztési Központ, Budapest.
- Chambers, J. A., Power, K. G., Loucks, N. és Swanson, V. (2000): Psychometric properties of the Parental Bonding Instrument and its association with psychological distress in a group of incarcerated young offenders in Scotland. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35. sz. 318–325.
- Cheng, H. és Furnham, A. (2004): Perceived parental rearing style, self-esteem and self-criticism as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 5. sz. 1–21.
- Cox, B. J., Enns, M. W. és Clara, I. P. (2000): The Parental Bonding Instrument: confirmatory evidence for a three-factor model in a psychiatric clinical sample and in the National Comorbidity Survey. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 35. sz. 353–357.
- Csapó Benő (2002): Az osztályzatok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris Kiadó, Budapest. 269–297.
- Danis Ildikó, John M. Oates és Gervai Judit (2005) A szülő-gyermek kapcsolat kérdőíves felméréseinek lehetőségei. *Alkalmazott Pszichológia*, 7. 4. sz. 27–37.

- Eigner Bernadett (2012): Érzelmi- és viselkedészavarok gyökerei: a korai szülői hatások szerepe. *Gyógy-pedagógiai Szemle*, **40**. 1. sz. 14–24.
- Favaretto, E. Torresani, S. és Zimmermann, C. (2001): Further results on the reliability of the Parental Bonding Instrument (PBI) in an Italian sample of schizophrenic patients and their parents. *Journal of Clinical Psychology*, **57**. 1. sz. 119–129.
- Fejes József Balázs és Józsa Krisztián (2007): Az iskolai eredményesség és a tanulási motiváció kulturális jellemzői. Roma és többségi tanulók összehasonlítása. *Iskolakultúra*, **17**. 6–7. sz. 83–96.
- Felvégi Emese (2005): A tanulói teljesítményt meghatározó tényezők – PISA 2003. Az összehasonlító tanulói teljesítménymérés nemzetközi eredményeiről. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 2. sz. 69–79.
- Fischer Eszter (2005): *Modern mostohák, a páromnak gyereke van*. Saxum Kiadó, Budapest.
- Forrai Márta (2011): A személyiség erősségeinek és a családi háttér szerepének vizsgálata a serdülők iskolai alkalmazkodásában. *Iskolakultúra*, **11**. 6–7. sz. 98–11.
- Geen, R. G. (1995): *Human motivation: A social psychological approach*. Books/Cole Publishing Company, Pacific Grove, California.
- Gerra, G., Zaimovic, A., Garofano, L., Ciusa, F., Moi, G., Avanzini, P., Talarico, E., Gardini, F., Brambilla, F., Manfredini, M. és Donnini, C. (2007): Perceived parental behavior in the childhood of cocaine users: Relationship with genotype and personality traits. *American Journal of Medical Genetics Part B: Neuropsychiatric Genetics*, **144**. 1. sz. 52–57.
- Gervai Judit (2005): A Budapesti Családvizsgálat. *Alkalmazott Pszichológia*, **7**. 4. sz. 5–13.
- Grant, J. E. és Kim, S. W. (2002): Parental bonding in pathological gambling disorder. *Psychiatric Quarterly*, **73**. 3. sz. 239–247.
- Grant, K.-A., Bautovich, A., McMahon, C., Reilly, N., Leader, L. és Austin, M.-P. (2012): Parental care and control during childhood: associations with maternal perinatal mood disturbance and parenting stress. *Archives of Women's Mental Health*, **15**. 297–305.
- Guttman, H. A. és Laporte, L. (2002): Family members' retrospective perceptions of intrafamilial relationships. *Contemporary Family Therapy*, **24**. 3. sz. 505–521.
- Heider, D., Matschinger, H., Bernert, S., Vilagut, G., Martínez-Alonso, M., Dietrich, S. és Angermeyer, M. C. (2005): Empirical evidence for an invariant three-factor structure of the Parental Bonding Instrument in six European countries. *Psychiatry Research*, **135**. 237–247.
- Hickman, G. P., Bartholomae, S. és McKenry, P. C. (2000): Influence of parenting styles on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen. *Journal of College Student Development*, **41**. 1. sz. 41–54.
- Józsa Krisztián (2004): Az első osztályos tanulók elemi alapkészségeinek fejlettsége. Egy longitudinális kutatás első mérési pontja. *Iskolakultúra*, **14**. 11. sz. 3–16.
- Józsa Krisztián és Fejes József Balázs (2010): A szociális környezet szerepe a tanulási motiváció alakulásában: a család, az iskola és a kultúra hatása. In: Zsolnai Anikó és Kasik László (szerk.): *Az szociális kompetencia fejlesztésének elméleti és gyakorlati alapjai*. Tankönyvkiadó, Budapest. 134–162.
- Józsa Krisztián és Nikolov Marianne (2005): Az angol és német nyelvi készségek fejlettségét befolyásoló tényezők. *Magyar Pedagógia*, **105**. 3. sz. 307–337.
- Kelemen Nóra (1987): A családi környezet hatása az intellektuális fejlődésre. Longitudinális vizsgálat a HOME-leltár alkalmazásával. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **44**. 6. sz. 472–480.
- Kósa Éva (2005): Szülői-nevelési attitűdök: a szülők gyermeknevelési eljárásai. In: Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (szerk.): *Neveléstelektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 220–230.
- Lichtenstein, P., Ganiban, J., Neiderhiser, J. M., Pedersen, N. L., Hansson, K., Cederblad, M., Elthammar, O. és Reiss, D. (2003): Remembered parental bonding in adult twins: Genetic and environmental influences. *Behavior Genetics*, **33**. 4. sz. 397–408.
- Liu, J., Li, L. és Fang, F. (2011): Psychometric properties of the Chinese version of the Parental Bonding Instrument. *International Journal of Nursing Studies*, **48**. 582–589.
- Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa (2007): A szülői bánásmód összefüggése a személyiség temperamentum- és karakterjellemezőivel. *Alkalmazott Pszichológia*, **9**. 1. sz. 99–115.
- Margitics Ferenc és Pauwlik Zsuzsa (2006): Megküzdési stratégiák preferenciájának összefüggése az észlelt szülői nevelői hatásokkal. *Magyar Pedagógia*, **106**. 1. sz. 43–62.
- Margitics Ferenc, Figula Erika, Pauwlik Zsuzsa és Szatmári Ágnes (2010): A szülői bánásmód hatása az iskolai erőszakkal kapcsolatban előforduló magatartásmintákra. *Magyar Pedagógia*, **110**. 3. sz. 211–238.
- Narita, T., Sato, T., Hirano, S., Gota, M., Sakado, K. és Uehara, T. (2000): Parental child-rearing behavior as measured by the Parental Bonding Instrument in a Japanese population: factor structure and relationship to a lifetime history of depression. *Journal of Affective Disorders*, **57**. 229–234.
- Okagaki, L. és Frensch, P. A. (1998): Parenting and children's school achievement: A multiethnic

- perspective. *American Educational Research Journal*, **35**. 1. sz. 123–144.
- Oroszné Perger Mónika (2002): A szülői nevelési stílus. Elméleti megközelítések és vizsgálati módszerek. *Iskolakultúra*, **12**. 4. sz. 107–114.
- Parker, G. (é. n.): *The Parental Bonding Instrument*. 2011. 04. 11-i megtekintés, Black Dog Institute, http://www.blackdoginstitute.org.au/docs/PBI_AnnotatedBibliography.pdf
- Pikó Bettina és Balázs Máté Ádám (2010): Kontroll vagy részvétel? A szülői nevelési stílus összefüggése a serdülőkorú depresszióval. *Psychiatria Hungarica*, **25**. 6. sz. 538–544.
- Qadir, F., Stewart, R., Khan, M. és Prince, M. (2005): The validity of the Parental Bonding Instrument as a measure of maternal bonding among young Pakistani women. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, **40**. 276–282.
- Révész György (2004): *Szülői bánásmód – gyermekbántalmazás*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Róbert Péter (2004): Iskolai teljesítmény és társadalmi háttér nemzetközi összehasonlításban In: Kolosi Tamás, Tóth István György és Vukovich György (szerk.): *Társadalmi riport*. TÁRKI, Budapest. 193–205.
- Safford, S. M., Alloy, L. B. és Pieracci, A. (2007): A comparison of two measures of parental behavior. *Journal of Child and Family Studies*, **16**. 375–384.
- Seres Gabriella és Bárdos György (2006): Pszichológiai tényező irritábilis bél szindrómában: a megküzdés és a kötődés vizsgálata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **61**. 3. sz. 373–397.
- Shin, H., Lee, J., Kim, B. és Lee, S. M. (2012): Students' perceptions of parental bonding styles and their academic burnout. *Asia Pacific Education Review*, **13**. 509–517.
- Solymosi Katalin (2004): A családi szocializáció jellemzői. In: N. Kollár Katalin és Szabó Éva (szerk.): *Pszichológia pedagógusoknak*. Osiris Kiadó, Budapest. 74–94.
- Spera, C. (2005): A review of the relationship among parenting practices, parenting styles and adolescent school achievement. *Educational Psychology Review*, **17**. 2. sz. 125–146.
- Suzuki, H. és Kitamura, T. (2011): The Parental Bonding Instrument: A four-Factor structure model in a Japanese college sample. *The Open Family Studies Journal*, **4**. 89–94.
- Tóth Ildikó és Gervai Judit (1999): Szülői Bánásmód Kérdőív (H-PBI): A Parental Bonding Instrument (PBI) magyar változata. *Magyar Pszichológiai Szemle*, **54**. 4. sz. 551–566.
- Tsaousis, I., Mascha, K. és Giovazolias, T. (2012): Can parental bonding be assessed in children? Factor structure and factorial invariance of the Parental Bonding Instrument (PBI) between adults and children. *Child Psychiatry and Human Development*, **43**. 238–253.
- Uji, M., Tanaka, N., Shono, M. és Kitamura, T. (2006): Factorial structure of the Parental Bonding Instrument (PBI) in Japan: A study of cultural, developmental, and gender influences. *Child Psychiatry and Human Development*, **37**. 115–132.
- Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (2005): A családtagok és mások szerepe a gyermek nevelésében. In: Vajda Zsuzsanna és Kósa Éva (szerk.): *Neveléslélektan*. Osiris Kiadó, Budapest. 231–275.
- Wilhelm, K., Niven, H., Parker, G. és Hadzi-Pavlovic, D. (2005): The stability of the Parental Bonding Instrument over a 20-year period. *Psychological Medicine*, **35**. 387–393.
- Zsolnai Anikó (2001a): A gyermekkori kötődések szerepe a szociális kompetencia fejlődésében. In: Csapó Benő és Vidákovich Tibor (szerk.): *Neveléstudomány az ezredfordulón. Tanulmányok Nagy József tiszteletére*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 143–152.
- Zsolnai Anikó (2001b): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Részvételi célok és akadályok a felnőtt és idős hallgatók körében

*Ebben a tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a nemzetközi (angol nyelvű) szakirodalomban hogyan jelenik meg a felsőoktatási felnőttoktatásban ('adult higher education') részt vevő felnőtt hallgatók ('adult students') részvételi indítékainak és akadályainak a vizsgálata. * Kettős célt kívánunk megvalósítani: egyfelől rá kívánunk mutatni arra, hogy milyen vizsgálati dimenziók vannak a felnőtt felsőoktatás kutatási irányzatán belül, másfelől pedig azt tárjuk az olvasó elé, hogy milyen kutatásokat végeztek a felsőoktatási felnőttkori tanulás céljainak és akadályainak a vizsgálata során.*

Bevezetés

A tanulmányban a felsőoktatási intézmények keretében folyó felnőttkori tanulás indítékaiival és akadályozó tényezőivel foglalkozunk. A részvételi célok és hátráltató tényezők vizsgálata több szempontból is lényeges: egyrészt az intézmények számára, mivel a hallgatókért folytatott versenyben létérdekük, hogy megismerjék milyen megfontolások, várakozások miatt jelentkeznek a felnőttek a felsőoktatásba, illetve a felsőoktatási részvétel során milyen nehézségekkel, tanulást hátráltató tényezőkkel néznek szembe. Hiszen az egyetemek és főiskolák nagyobb eséllyel tudják az intézménybe vonzani azokat a felnőtteket, akiknek a részvételi és tanulási indítékait ismerik és nagyobb eséllyel is maradnak az adott intézményben azok a felnőttek, akik kevesebb tanulást gátló tényezővel néznek szembe, illetve az intézmények képesek a felmerülő nehézségek leküzdésében segíteni a hallgatókat. Vagyis, ha az intézmény tudja, ismeri a felsőoktatási felnőttoktatás- és képzés szereplőinek a részvételi szándékait, törekvéseit és az előttük álló akadályokat, illetve képes ezeket enyhíteni, akkor sikeresebb lesz: nemcsak, hogy több hallgatója lesz, hanem többen is jutnak el a diploma megszerzéséig. Más oldalról, a részvételi célok és akadályok ismerete az oktatásban, képzésben résztvevők számára is kulcsfontosságú, hiszen a részvételt és tanulást gátló nehézségek azonosítása vezethet el a megoldások megtalálásához. A felsőoktatási felnőttoktatásban való részvétel indítékainak és akadályainak a feltárása és megismerése tehát mind az intézmények, mind a felnőtt hallgatók számára előnyös lehet.

Ebben a tanulmányban azt vizsgáljuk, hogy a nemzetközi (angol nyelvű) szakirodalomban hogyan jelenik meg a felsőoktatási felnőttoktatásban ('adult higher education') résztvevő felnőtt hallgatók ('adult students') részvételi indítékainak, hajtóerőinek és

* A kutatás az Európai Unió és Magyarország támogatásával, az Európai Szociális Alap társfinanszírozásával a TAMOP 4.2.4.A/2-11-1-2012-0001 azonosító számú *Nemzeti Kiválóság Program – Hazai hallgatói, illetve kutatói személyi támogatást biztosító rendszer kidolgozása és működtetése konvergencia program* című kiemelt projekt keretei között valósult meg.

A tanulmány a szerző doktori disszertációjának a része.

akadályainak a vizsgálata. Vagyis, arra szeretnénk rámutatni egyfelől, hogy milyen vizsgálati dimenziók vannak a felnőtt felsőoktatás kutatási irányzaton belül, másfelől pedig azt mutatjuk be, hogy milyen kutatásokat végeztek a felsőoktatási felnőttkori tanulás céljainak és akadályainak a vizsgálata során. Végül a tanulságokat vonjuk le.

A nemzetközi szakirodalom összegyűjtését és rendszerezését a koppenhágai Áarhus Egyetem Egyetemi Könyvtárában és az amerikai Indiana Egyetem Herman B. Wells Könyvtárában végeztük, valamint nemzetközi adatbázisokra (EBSCO, JSTORE, ERIC) támaszkodtunk.

Nemzetközi kutatások

A hallgatói részvétel elmélet (*participation theory*) az amerikai és az angol szakirodalomban (lásd. *Aslanian* 2001, *Bourgeois* és társai 1999, *Bourner* és társai 1991, *Bowl* 2003, *Courtney* 1992, *Dominicé* 2000, *Edwards* és társai 1993, *Mark* és társai 2004, *Schuetze* és *Slowey* 2000, *Tight* 1991) arra a kutatási irányra utal, amely a felnőtt és idős hallgatók felsőoktatási részvételét vizsgálja. A következő címszavak alatt érdemes keresni az ilyen irányú kutatásokat:

1. felnőtt, érett és idős hallgatók ('adult', 'mature', 'older', 'senior adult students'),
2. nem-tradicionális hallgatók ('nontraditional students', 'non-standard students'),
3. részdíjós és atipikus hallgatók ('part-time learners/students', 'atypical students'),
4. újrakezdő hallgatók ('re-entry', 'second-chance', 'extension students'),
5. élethosszig tanuló hallgatók ('lifelong learners', 'continuing education students'),
6. nyitott egyetemre járó hallgatók ('open university students') (lásd: *Tózsér* 2012).

A megnevezések a felnőtt, részdíjós, vagy tágabb értelemben vett nem szokványos hallgatók eltérő értelmezésére utalnak (lásd: *Tózsér*, 2012). A kutatások is ennek megfelelően több irányban, több vizsgálati dimenzióban folynak. Többek között vizsgálták a felsőoktatásban való részvétel ösztönző, és akadályozó tényezőit, a lemorzsolódást, az intézményválasztási döntéseket, a képzés és a szak megítélését, értékelését, a felnőttek tanulását, a tanulói identitás kialakulását, az oktatás finanszírozását és megtérülését, felsőoktatási részvétel és a munkavégzés közti kapcsolat jellegét, valamint az intézményi kötődést, a beágyazódást. Ebben a szemlében azonban csak a legfontosabb részvételi célokat és akadályokat vizsgáló tanulmányokat tekintjük át.

Részvételi célok

Elsőként a felsőoktatás nemzetközi online enciklopédiájának nem-szokványos ('nontraditional student') hallgatóiról írott szócikkét idézzük, amely bár főként a felnőtt hallgatók ('adult learners') értelmezéséhez járul hozzá, de a felnőttkori tanulást befolyásoló tényezők kérdéséhez is alapul szolgál. Ebben a portugál szerzőpáros, *Correia* és *Sarmiento* (2005) egy interjú vizsgálat eredményeként a felnőtt tanulók három típusát különítette el:

„Karrieristák”: azok a hallgatók, akik a magasabb jövedelem és a társadalmi presztízs növelése miatt akarnak egyetemre járni. Azért tanulnak, mert a diploma megszerzése lehetőséget teremt számukra arra, hogy a karrierjüket építsék, előrelépjenek a ranglétrán. Az anyagi megfontolások mellett azonban a presztízsszerzésre való törekvés is megjelenik náluk tanulási indítékként.

„Formalizálók”: azok a felnőttek, akik egy terület szakértői ugyan, de mivel nincs meg a megfelelő szintű iskolai végzettségük vagy nincs diplomájuk, ezért a munkahelyükön nem tudnak előrelépni. A felsőoktatási részvétel során lehetőségük nyílik a tudásukat hivatalossá tenni és ezzel legitimizálni.

„Önfejlesztők”: a tudásszomj kielégítése miatti tanulók. Ezek a felnőttek a tanulás szeretete, a tudásvágy miatt vesznek részt a felsőoktatásban. Ez a típusú részvétel tehát nem a munkaerőpiaci érvényesülést szolgálja (1. típus), és nem is azt a célt valósítja meg, hogy a diploma megszerzésével hivatalossá tegye a szaktudást, (2. típus), hanem a tudás megszerzése jelenti a fő hajtóerőt.

Correia és Sarmiento (2005) által azonosított hallgatói típusok a hazai felnőttkori tanulók példaira rávetíthetők, mivel a karrieristáknak nevezett hallgatók az oktatás révén elsősorban a munkaerőpiaci helyzetüket szeretnék stabilizálni, illetve javítani. A képzés számukra eszköz a magasabb jövedelem és az egyéb munkahelyi juttatásokhoz való hozzáféréshez.

A formalizálók csoportja olyan felnőttekre utal, akik dolgoznak ugyan, de nincs meg a megfelelő szintű formális végzettségük, és emiatt úgy döntenek, vagy épp arra kényszerülnek, hogy a felsőoktatásban (újabb) diplomát szerezzenek. Jól példái lehetnek ezeknek a (formalizáló) felnőtteknek azok a főiskolai oktatók, akik bár a felsőoktatásban tanítanak, de nem rendelkeznek tudományos fokozattal. Ezért saját helyzetük megszilárdítására vagy a munkahelyük direkt vagy indirekt elvárásainak való megfelelés vagy e kettő kombinációja miatt úgy döntenek, hogy beiratkoznak egy doktori programba és ott tudományos fokozatot szereznek, ezáltal kvázi formalizálják, hivatalossá teszik a tudásukat és a felsőoktatásban szerzett tapasztalatukat. A felsőoktatási részvétel során azonban nemcsak a meglévő tudás és tapasztalat „diplomára váltásáról” van szó, hanem új tudások és képességek szerzéséről, illetve továbbfejlesztéséről is. A formalizálást tehát kiegészíti a tudásbővítés is.

Az önfejlesztőket belső készíttetés, tudásszomj hajtja a felsőoktatásba. Ezek a hallgatók azért jönnek egyetemre, főiskolára, mert tanulni szeretnének, a természetes emberi kíváncsiságukat, érdeklődésüket ki akarják elégíteni. Számukra a legfontosabb, hogy a felsőoktatás révén olyan műveltséganyagra tegyenek szert, amely a személyes fejlődésüket szolgálja. Példaként említhetők azok a felnőtt, idős hallgatók, akik fiatalkorban elmulasztották a felsőfokú továbbtanulást vagy nem azt tanulták, amit szerettek volna, és idős korukban szeretnék pótolni azt, amit fiatalon nem tudtak megtanulni, és ezáltal kiteljesedni, többé válni.

A portugált szerzők által azonosított hallgatói típusok reális képet adnak a felsőoktatásba belépőkről, mivel a karrieristák, a formalizálók és az önfejlesztők elnevezések mögött olyan tanulási indítékok húzódnak meg, amelyek könnyen beláthatóak és a hazai viszonyokra is érvényesek lehetnek.

Szintén hasonló a megközelítése alkalmaz Elliot és Brna (2009), amikor felsőoktatási részvételt fontolgató felnőttek (‘potential higher education learners’) részvételi ösztönzőit vizsgálja Skóciában. A kutatás eredményei szerint a felsőfokú tanulmányok és a diplomaszerezés mellett a következő öt ok szolgált a legerőteljesebben: (1) a tudás és képességfejlesztés igénye, (2) a személyes fejlődés lehetősége, (3) munkaerőpiaci helyzet javítása, (4) a szakterületről való tudás mélyítésének igénye, (5) a magasabb fizetés lehetősége. Ezek a motívumok vagy belső készíttetésből (pl. érdeklődésből, személyes fejlődés igényéből), vagy külső (anyagi) tényezőkből táplálóztak. A tudás- és képességbővítés igénye az önfejlesztést szolgálja, a tanulást az ismeretszerzés igénye indukálni és tartja fenn. Ehhez hasonlóan a személyes fejlődés lehetősége szintén önmegvalósítást, önfejlesztést szolgál. A munkaerőpiaci célok megvalósítása pedig karrier-orientált célokkal áll összefüggésben. A szakterület mélyebb megismerésére való törekvés egyaránt szolgálhat személyes és munkahelyi célokat. A magasabb fizetés elnyerésére való törekvés azonban már egyértelműen a karrierszempontokkal áll összefüggésben.

Blaxter, Dodd és Tight (1996) egy angol egyetem felnőtt hallgatói (‘mature students’) körében végzett kutatásának eredményei szerint felnőttek a következő célok megvalósítása miatt vesznek részt a felsőoktatásban: (1) a személyes fejlődés, kitelje-

sedés lehetősége, (2) a munkahelyi karrier lehetősége, (3) a szak iránti érdeklődés, (4) a rekreáció lehetősége, (5) a személyes ambíciók kiteljesítése, és (6) a stimuláció, az új ingerek (másokkal való találkozás, interakció, kapcsolatépítés, feladatok, kihívások, együttműködés stb.) iránti igény. A Correia és Sarmento (2005) által azonosított hallgatói csoportok közül a személyes érdeklődés, a kiteljesedés lehetősége és a szak iránti érdeklődés az önfejlesztők csoportjával rokonítható. A munkahelyi karrier és a személyes ambíciók kiteljesítése leginkább a karrier-orientált hallgatói csoportokkal állítható párhuzamba, bár hozzá kell tenni, hogy a személyes ambíciók elég tág kategóriát ölelnek fel, beletartozhat a munkahelyen való előrelépés, a karrierépítés, de éppúgy ide tartozhat a személyes érdeklődések a kielégítésére való törekvés. A tanulás általi rekreáció az önmegvalósításhoz áll legközelebb, bár nem teljes az egyezés. Végül a stimuláció főként az emberek közösségi igényeivel áll kapcsolatban. A Blaxter, Dodd és Tight (1996) által leírt felsőoktatási részvételi indítékokat is realizistikusnak lehet tekinteni, és a hazai felsőoktatásban tanuló felnőtt és idős hallgatók tanulási megfontolásaira is lehet adaptálni.

Végül is ezt a megközelítést – a felnőtt, idős hallgatók felsőoktatási részvételének az egyének szempontjából történő megközelítését – számos kutatás alkalmazza, és ezért hosszan lehetne sorolni a felnőtt- és időskorban oktatásba történő bekapcsolódás megfontolásait.

Mindezekhez képest új dimenzióba helyezi a kutatást Osborne, Marks és Turner (2004) vizsgálata. Az angol szerzők az Egyesült Királyságban végzett kutatásukban annak jártak utána, hogy a felsőoktatásba potenciális jelentkezői ('potential entrant') miért fontolgatják a felsőoktatási részvételt, illetve a felnőtt hallgatókat ('mature student') mi vezette el az egyetemekre. A vizsgálatban négy olyan tényezőt emeltek ki, amely szerintük befolyásolja az idősebb hallgatók felsőoktatási belépést és részvételét: (1) az országok, illetve kormányzatok felnőttek tanulásával kapcsolatos politikáját (például a képzés finanszírozásának módját, kedvezményeket, jogszabályi előírásokat), (2) a gazdasági és a munkaerőpiaci helyzet alakulását, (3) az egyetemek, főiskolák felnőtt hallgatókkal kapcsolatos politikáját és gyakorlatát, és végül (4) a potenciális hallgató személyes háttérét és körülményeit. Mindezek a tényezők befolyásolják az egyént a döntéshozás folyamatában.

Ebben a megközelítésben Osborne és munkatársai (2004) a fent hivatkozott portugál, angol, illetve skót kutatástól eltérően már nem csak felnőtt, idős hallgatók szintjén elemezték a részvételi indítékokat, hanem azt a kormányzati, illetve intézményi kontextust, gazdasági, munkaerőpiaci és finanszírozási kontextust is beemelték a vizsgálati horizontba, amelyek befolyásolják, kihatnak a felsőoktatásban való részvételre. A kutatásuk tehát nem csupán abból a szempontból érdekes, hogy sorra vették a felnőtt és idős korú népesség felsőoktatási részvételének a tanulásra indító tényezőit, hanem mindezt egy magasabb szinten, kontextusba ágyazva vizsgálták meg. Ez a kétségtelen előnye ennek a megközelítésnek, ugyanis a felsőoktatási részvétel mindig annak a környezet tulajdonságainak és szükségleteinek a figyelembevételével történik meg, amelyekben maguk a folyamatok zajlanak. Az egyének szintén realizálódó felsőoktatási részvétel tehát nem önmagában érdekes csupán, hanem annak a társadalmi, gazdasági és (felsőoktatás) politikai környezetnek az ismeretében, amelyben az egyetemek, főiskolák működnek, amelyekben a felnőtt és idős korú hallgatók a felsőfokú tanulmányok mellett döntenek.

A felnőtt, idős hallgatók szintjén végzett elemzésük szerint a felnőttkori tanulás céljai a következők:

- A szak, illetve szakma iránti érdeklődés, a tudásszerzés igénye egy adott területen. Ez az önmegvalósításhoz áll köze.
- A munkaerőpiaci és karrierszempontú megfontolások. Ez az indíték a karrier-orientált részvétellel rokonítható.

- A tudás bővítésének az igénye. Ez a motiváció szintén az önmegvalósításra, kiteljesedésre utal.
- A tanulás és a végzettség megszerzését követően az addigi élethelyzet megváltoztatására való törekvés.
- Korábbi elmaradt tanulási igény beteljesítésére törekvés. Ilyenkor az a tanulás célja hogy a fiatalkorban elszalasztott tanulási lehetőséget felnőttkorban pótolják a hallgatók. Vagyis a tanulás ilyenkor az önfejlesztést és a kiteljesedést szolgálja.

Végül is Osborne és munkatársainak (2004) megközelítése a makroszintű vizsgálat miatt egyedülálló, hiszen a vizsgált jelenséget, tudniillik a felnőtt, idős népesség felsőoktatási részvételének mozgatórugóit kontextusba ágyazva elemzi azon túl, hogy a felnőtt, idős hallgatók részvételi indítékait egyéni szintén is elemzi. Mindenképpen követésre érdemes a megközelítés.

Részvételi akadályok

A felsőoktatásban való részvétel akadályainak elemzése során elsőként a kaliforniai Berkeley Egyetem professzorának, Patricia K. Cross (1981) vizsgálatára érdemes felhívni a figyelmet, ugyanis az ő munkájára hivatkoznak a legtöbben, sokan őt tekintik a részvételi kutatások meghatározó alakjának. Cross (1981) a felnőttek tanulásának akadályait három csoportba rendszerezte: (1) szituációs akadályok ('situational barriers'), (2) intézményi akadályok ('institutional barriers'), (3) beállítódási akadályok ('dispositional barriers').

A szituációs hátrányok az oktatásban részt vevők helyzetéből származnak és a két legfontosabb ilyen tényező a tanulásra fordítható idő, illetve az oktatás költségei, az oktatási kiadások. Ezek a hátrányok, akadályok a résztvevők munkahelyi és családi feladataiból származnak, mivel gyakran okoz nehézséget a felnőttek számára ezeknek és a tanulásnak az összeegyeztetése. A részidős képzésekben tanuló felnőttek ugyanis jellemzően munka és család mellett folytatnak felsőfokú tanulmányokat. A részvételt és a

tanulást a munkahely azonban nemcsak akadályozhatja, hanem ösztönözheti is (lásd: kötelező munkahelyi képzések). A képzés költségei, vagyis a tandíj és az egyéb oktatási kiadások (például utazási költségek, tankönyvek, vizsgadíjak) szintén hátráltató tényezői

A szituációs hátrányok az oktatásban részt vevők helyzetéből származnak és a két legfontosabb ilyen tényező a tanulásra fordítható idő, illetve az oktatás költségei, az oktatási kiadások. Ezek a hátrányok, akadályok a résztvevők munkahelyi és családi feladataiból származnak, mivel gyakran okoz nehézséget a felnőttek számára ezeknek és a tanulásnak az összeegyeztetése. A részidős képzésekben tanuló felnőttek ugyanis jellemzően munka és család mellett folytatnak felsőfokú tanulmányokat. A részvételt és a tanulást a munkahely azonban nemcsak akadályozhatja, hanem ösztönözheti is (lásd: kötelező munkahelyi képzések). A képzés költségei, vagyis a tandíj és az egyéb oktatási kiadások (például utazási költségek, tankönyvek, vizsgadíjak) szintén hátráltató tényezői lehetnek a felnőttkori tanulásnak. A szituációs akadályok magából az oktatási rendszer és az intézményi gyakorlatok jellemből következnek.

lehetnek a felnőttkori tanuláshoz. A szituációs akadályok magából az oktatási rendszer és az intézményi gyakorlatok jellegéből következnek.

Az intézményi akadályok széles skálán mozognak: ide tartozik az intézménynek és az adott képzési programnak az elérhetősége, vagy az intézményeknek a felnőtt hallgatókkal kapcsolatos intézményi elképzelése, illetve gyakorlata (például, kurzusok időpontjáról, helyszínéről, követelményeiről való tájékoztatás, ügyintézés, fogadóórák, könyvtári nyitvatartási idők, tanácsadás stb.).

A beállítódási hátrányok körébe tartoznak az iskolázással, az oktatással kapcsolatos vélekedések, beállítódások, viszonyulások. A kedvezőtlen iskolai élmények negatívan hatnak a potenciális résztvevőkre és a felsőoktatásban szerzett tapasztalatok is egyértelműen kihatnak arra, hogy a felnőttek miként élik meg a felsőoktatási részvételt. Az eredménytelen vizsgák jelentős gátakat alakíthatnak ki a felnőttekben és akár a tanulmányok idő előtti befejezéséhez is elvezethetnek. Sok felnőtt számol be a vizsgákra való felkészülés nehézségéről, és ez különösen azokra jellemző, akik még nem rendelkeznek felsőoktatási tapasztalattal, rutinnal. A diszpozicionális akadályok abban is kifejezésre juthatnak, hogy a felnőttek elégedetlenek a képzési programmal (megkérdőjelezzik annak relevanciáját vagy aktualitását), vagy magával az oktatóval, annak tudományos felkészültségével. De abban is kifejeződik ez, hogy a felnőttek önmagukat tartják öregnek ahhoz, hogy beiratkozzanak a felsőoktatásba vagy nem ismerik fel a tanulás (és diploma-szerzés) iránti szükségletet (ezeknek a potenciális hallgatók esetében van jelentősége), vagy pedig önbizalomhiányban szenvednek.

A Crosst követő szerzők vagy az általa megalkotott tipizálás alapján végzett empirikus vizsgálataikban törekszenek az általa leírt akadályok azonosítására vagy megpróbálják az elképzelését továbbfejleszteni, új szempontokkal gazdagítani. Az előbbire jó példát Castle, Munro és Osman (2006) tanulmánya szolgáltat, amelyben a Cross-féle kategóriákban gondolkodva azonosítja a felnőttek és idősek előtt álló tanulási akadályokat. Az utóbbira pedig Hardin (2008) vizsgálata adja a példát, amikor a felsőoktatási tanulmányokat folytató felnőtt hallgatók előtt álló akadályokat veszi sorra. Megközelítésében részben épít Cross (1981) tipizálására, másrészt tovább is gondolja azt, hozzá is tesz ahhoz. Hardin (2008) az alábbi négy csoportba csoportosította a felnőttek és idősek előtt álló tanulási akadályokat.

1. Intézményi korlátok ('institutional barriers'). Az intézményi korlátok olyan egyetemi, főiskolai politikákat, gyakorlatokat és bürokráciát foglalnak magukba, amelyek kedvezőtlenül hathatnak ki a felnőtt hallgatók érvényesülésére. A felnőtt hallgatók, amikor intézményt választanak több tényezőt mérlegelnek egyidejűleg, például (1) az intézmény földrajzi közelségét, (2) az esti, a hétvégi és az on-line kurzusok elérhetőségét, (3) a tanszékek és tanulmányi osztályok nyitva tartását, (4) a tárgyakról, kurzusokról való pontos tájékoztatást.
2. Szituációs korlátok ('situational barriers'). Ezek között említik a szerepkonfliktusokat, az időmenedzselési problémákat, családi és munkahelyi gondokat, anyagi és közlekedési kihívásokat. Az anyagi nehézségek például erősen gátolják a felsőoktatási részvételt.
3. Pszichés korlátok ('psychological barriers'). Ilyenek lehetnek a nem megfelelő megküzdési stratégiák, az önbizalom hiánya, a korábbi iskolai élményekből eredő aggodalom, félelem, negatív vélekedések és várakozások a lehetséges iskolai eredményekről.
4. Tanulmányi nehézségek ('educational barriers'). Ez abból fakad, hogy sok felnőtt hallgató nem készült fel a tudományos képzésre, mivel hiányoznak bizonyos készségeik, illetve képességeik, amelyek az akadémiai érvényesülésnek gátat szabnak.

Véleményünk szerint az intézményi korlátok és szituációs akadályok megfeleltethetőek a Cross (1981) által leírtakkal. Ami újnak tűnik nála azok a pszichés akadályok, illetve tanulmányi nehézségek elnevezésű akadályozó tényezők. Ha közelebbről megvizsgáljuk, akkor azonban a pszichés tényezőket akár a Cross által diszpozicionális tényezőkkel is azonosíthatjuk, mivel mindkét elnevezés az iskolázással kapcsolatos élményeknek a felnőttkori oktatásba történő bekapcsolódásra gyakorolt hatásaival kapcsolatos. Ehhez hasonlóan, a tanulmányi nehézségek is rokoníthatóak a Cross által leírt akadályokkal, ugyanis a tanulmányi nehézségek származhatnak az egyén helyzetéből (nincs ideje, pénze a tanulásra), az intézmény jellegéből adódó nehézségekkel (képzések, kurzusok, követelmények), illetve az iskolázással kapcsolatos negatív beállítódásokból is (tanulás, vizsgák, követelmények). Tehát, végső soron Hardin (2008) nem sokkal tudott továbblépni a Cross (1981) megközelítésétől, inkább csak az elnevezések és a hangsúlyok változtak meg.

Ehhez képest McGivney (2004), aki szintén a részvételi kutatások tekintélyes kutatójának számít, a felnőtt tanulók (25 évesnél idősebb, nem közvetlenül a középiskola befejezését követően belépők) lemorzsolódását befolyásoló tényezőket tekintette át. Ő tehát már nem Cross (1981) nyomdokain indult el, hanem megpróbálta új szempontokkal gazdagítani a részvételi kutatásokat. Szerinte a felnőttek lemorzsolódásához az alábbi tényezők vezetnek el:

- Személyes tényezők ('personal factors'). Ezek közé tartoznak az úgynevezett felnőttek életmódjával kapcsolatos tényezők ('fact of life' reasons'), vagyis a felnőttek munkája, otthona, családja, és egészségügyi állapota. Még pontosabban a felnőtt élethelyzetből eredő akadályozó tényezőkről van szó: a gyermek betegségéről, a munkahelyi elvárásoknak való megfelelésről, a munkahelyi feladatoktól, betegségről és hasonló tényezőkről.
- A tanulásra fordítható idő. A felsőoktatásban a képzések időtartama viszonylag hosszú, több éves elkötelezettséget jelent, s ez idő alatt sok olyan változás állhat be a felnőttek életében, amelyek hatnak a tanulásra fordítható időre, illetve így az eredményességre is.
- A család, illetve partner támogatásának hiánya. Azok a felnőttek, akik nem számíthatnak a család támogatására valószínűleg nehezebben tudják leküzdeni az oktatási részvétel akadályait és gyakrabban fejezik be idő előtt az iskolát.
- Anyagi nehézségek. Ez esetben az oktatással járó kiadások (a tandíj és a járulékos költségek) hátráltatják a felnőttek felsőoktatási részvételét.
- A kurzusokhoz, illetve az intézményekhez köthető tényezők. Ez esetben a kurzusokkal és/vagy az intézményekkel kapcsolatos elégedetlenség okozza az akadályt, illetve vezethet el a tanulmányok megszakításához, vagy azok más intézményben való folytatásához.
- Nem megfelelő vagy nincs előzetes tájékoztatás a kurzusokról, a felvehető órákról. A nem megfelelő kurzusválasztás szintén okozhat akadályokat, és a tanulmányok abbahagyását.
- Az intézményhez való kötődés, az intézményi életbe való integráció alacsony foka. Kutatások rámutattak arra, hogy a magányosság és a kapcsolatépítés nehézsége összefüggésbe hozható a tanulmányok idő előtti befejezésével.
- Az intézmények nem fordítanak kellő figyelmet a felnőtt hallgatókra ('not adult-friendly institutions'). Nehézséget gördít a tanulás elébe, ha az intézmények nem veszik figyelembe a felnőttek igényeit, például kötelező előadások, szemináriumok időpontjának meghirdetésénél.
- Az intézményi támogatás hiánya arra utal, hogy a felsőfokú oktatásból ('further education') felsőoktatásba ('higher education') átlépő hallgatók gyakran nem kapják meg ugyanazt az intézményi támogatást, odafigyelést, mint a korábbi intézményben.

Nézetünk szerint ez a felsorolás elég alapos, ugyanakkor elég elaprózottnak is tűnik. Ha a Cross (1981) és a Hardin (2008) által alkalmazott kategóriákban gondolkodunk, akkor akár a McGivney-féle (2004) felsorolás elemeit kategóriákba is rendszerezhetjük. Az első négy akadályozó tényező a Cross (1981) és a Hardin (2008) által leírt szituációs akadályoknak feleltethetők meg, míg az öttől kilencig terjedő felsorolás pedig egyértelműen intézményi nehézségekre utal. A szempontok közül tehát kimaradtak a pszichés, beállítódási nehézségek. A Hardin (2008) által leírt tanulmányi nehézségek a tanulásra fordítható időre rezonálnak.

Végül is, ha továbbgörgetjük a felnőttkori oktatásban való részvétel akadályainak angol nyelvű szakirodalmát, akkor számtalan olyan kutatással fogunk találkozni, amely a részvétel és a tanulás útjában álló akadályokat vagy listászerűen felsorolja, vagy jobb esetben megpróbálja tipizálni, esetleg összevetni az elődök (lásd: Cross 1981) kategóriarendszerével.

Az előbbi megközelítésre példaként említhetjük Elliot és Brna (2009) vizsgálatát, amelyben nem tradicionális háttérű potenciális felnőtt hallgatók körében azonosították a részvétel akadályozó tényezőit. De ugyanilyen példa lehet Osborne és munkatársainak (2004) a kutatása is, amely során két csoportban – a felnőtt hallgatók ('mature student') és részvételt fontolgató felnőttek ('potential entrant') körében – vizsgálták a tanulás útjában álló akadályokat. És a sort hosszan lehetne folytatni. Az utóbbi törekvésre pedig Malhotra, Shapero, Sizoo és Munro (2007) vizsgálatát említhetjük, amelyben az Egyesült Államokban egy magánfőiskolán a felsőoktatási részvételt fontolgató felnőtt hallgatók ('potential adult learners') körében vizsgálták a részvétel és a tanulás útjában álló akadályozó tényezőket. A válaszadóknak 24 kijelentést kellett értékelni egy négyfokú skálán és az elemzés során átlagot és szórást számoltak, majd faktorelemzést végeztek. Az eredmények szerint a legnagyobb nehézséget az oktatási költségek (tandíj, könyvek) jelenik, majd ezt a tanulásra fordítható idő követi, majd harmadik helyen a munkahelyi feladatok akadályozzák a tanulást. A faktorelemzés eredményeként hat tényezőt azonosítottak: (1) az iskolázással kapcsolatos rossz élményeket, (2) intézményi akadályokat, (3) az erőforrások hiányát, (4) a kurzuskínálat nem megfelelő voltát (nem elérhető a kurzus, nem megfelelő az időpont, információhiány), (5) a költség és a várható haszon nem kiegyenlített arányát, (6) a gyermekelhelyezés gondját. Ezek közül a legmagasabb faktorátlagot az erőforrások hiánya ('lack of resources') faktor kapta, amely arra utal, hogy a részvételt akadályozza az időhiány, a munka- és családi feladatok, energiahiány, a képzés befejezéséhez szükséges idő korlátozott volta.

Végso soron hosszan lehetne még sorolni azokat a kutatásokat, amelyek vagy listázzák, vagy ezen a megközelítésen továbblépve, tipizálják is a felnőttek tanulásának útjában álló akadályokat. Véleményünk szerint a legkoherensebb, legkiforrottabb értelmezés a részvételi kutatások emblematisz figurájának nevéhez, Cross-hoz (1981) köthető, továbbá Hardin (2008) munkájához, amely némiképpen továbbgondolta ezt a megközelítést, de inkább csak az elnevezéseken változtatott. Bár az is kétségtelen, hogy épp az akadályok egymásba fonódása, összekapcsolódása miatt nehéz kategóriákat alkotni, mert a felnőttkori tanulás ösztönző és akadályozó tényezői egymásra hatnak, hol gyengítik, hol erősítik egymást.

Tanulságok

Ebben a tanulmányban a nem szokványos hallgatók körébe tartozó felnőtt és idős tanulók felsőoktatási részvételének mozgatórugóit és akadályait tekintettük át angol nyelvű szakirodalomra alapozva. A szakirodalom alapján az látszik, hogy a hallgatóirészvétel-kutatás ('participation research') irányzatban a kutatások egy része akadémiai célokat valósít meg, másik részük pedig intézményfejlesztésekhez kapcsolódik.

A részvétel hajtóerőinek a kérdőíves vizsgálata során a kutatók jellemzően skálázott kérdések alapján állapítják meg, hogy melyek a felsőoktatás felé vezető legfontosabb tényezők a felnőttek tanulás során. Továbbá ezen skálák alapján faktorokat, illetve klasztereket képeznek, amelyek segítségével hallgatói arculatokat rajzolnak ki. Nehéz mindenhol megegyező, akár azonos elnevezésű hallgatói arculatokra bukkanni, mert többek között az oktatási rendszer hagyományai, a felsőoktatási intézményi struktúra, az egyes intézmények profilja, valamint a kutatások célkitűzései és módszerei is sok esetben eltérnek egymástól. Annyi azonban bizonyosnak látszik, hogy a felnőttek felsőoktatási részvétele során három tényezőnek lehet meghatározó a szerepe: (1) a munkával kapcsolatos, munkaerőpiaci és karrier-megfontolásoknak, (2) az önfejlesztésnek, az önmegvalósításnak, a tudásszerzésre való törekvésnek, valamint (3) a szűkebb és tágabb közösségi és társas hatásoknak. Bár hozzá kell tenni, hogy ezek a hatások a felnőtt hallgatóknál más-más arányban, hangsúllyal jelennek meg, és a tanulási megfontolások e három fő csoportja mellett más tényezők is közrejátszhatnak az oktatásba történő bekapcsolódásban. Harmadrészt egymással összefonódó kategóriákról van szó, amelyben nehéz elkülöníteni az egyes tényezőket, inkább csak arról beszélhetünk, hogy a felnőtt csoportok esetében melyek a domináns részvételi tényezők. Ehhez hasonlóan a felsőoktatás részvételt nehezítő tényezők is szorosan egymásba fonódnak. Itt is három markáns csoportot lehet elkülöníteni: (1) Az intézményi akadályok, amelyek az intézmény földrajzi elérhetőségétől, a könyvtárak nyitvatartási idején át a bürokráciáig sok mindent lefednek. (2.) A pszichés akadályok, a tanulóval kapcsolatos attitűdök, vélemények, illetve maga a tanulás és a vizsgáknak a teljesítése. (3) Végül a situációs akadályok, amely az egyén helyzetéből fakadó problémák olyan széles körét ölelik fel, mint például a munkahelyi, a családi, a szabadidős feladatoknak és programoknak az oktatási részvétellel és tanulóval való összeegyeztetési nehézségei, vagy az oktatási kiadások előteremtésének a kihívását.

Irodalomjegyzék

- Aslanian, B. C. (2001): *Adult Students Today*. College Board, New York.
- Blaxter, L., Dodd, K. és Tight, M. (1996): Mature Student Market: An Institutional Case Study. *Higher Education*, 31. 2. sz. 187–203.
- Bourgeois, E., Duke, Ch., Guyot, L.-J. és Merrill, B. (1999): *The adult university*. Society for Research into Higher Education and Open University Press, h. n.
- Bourner, T., Reynolds, A. W., Hamed, M. és Bernett, R. (1991): *Part-time students in their experience of higher education*. Society for Research into Higher Education and Open University Press, h. n.
- Bowl, M. (2003): *Non-traditional entrants to higher education. 'They talk about people like me.'* Trentham Books Limited, h. n.
- Castle, J., Munro, K. és Osman, R. (2006): Opening and closing doors for adult learners in a South African university. *International Journal of Educational Development*, 26. 4. sz. 363–372.
- Correia, A. M. R. és Sarmiento, A. (2005): Adult Learners in Higher Education. *Higher Education Encyclopedia Online*, 2013. 12. 12-i megtekintés, <http://www.isegi.unl.pt/docentes/acorreia/>
- documentos/Adult_Learners_in_HE_Encycl%20Online_2005.pdf
- Courtney, S. (1992): *Why adults learn. Towards a theory of participation in adult education*. Routledge, London, New York.
- Cross, K. P. (1981): *Adults as learners. Increasing participation and facilitating Learning*. Jossey-Bass Publishers, h. n.
- Dominicé, P. (2000): *Learning from our lives. Using educational biographies with adults*. Jossey-Bass, California.
- Edwards, R., Sieminski, S. és Zeldin, D. (1993, szerk.): *Adult learners, education and training*. Routledge, London – New York.
- Elliot, L. D. és Brna, P. (2009): 'I cannot study far from home': non-traditional learners' participation in degree education. *Journal of Further and Higher Education*, 33. 2. sz. 105–117.
- Hardin, J. C. (2008): Adult students in higher education: A portrait of transition. *New Directions for Higher Education*, 35. 4. sz. [tematikus szám] 49–57.
- Malhotra, K. N. – Shaper, M., Sizoo, S. és Munro, T. (2007): Factor structure of deterrents to adult

participation in higher education. *Journal of College Teaching and Learning*, **4**. 12. sz. 81–90.

Mark, R., Pouget, M. és Thomas, E. (2004, szerk.): *Adults in Higher Education. Learning from Experience in the New Europe*. Peter Lang AG, Bern.

McGivney, V. (2004): Understanding persistence in adult learning. *Open Learning*, **19**. 1. sz. 33–46.

Osborne, M., Marks, A. és Turner, E. (2004): Becoming a mature student: How adult applicants weigh the advantages and disadvantages of higher education. *Higher Education*, **48**. 3. sz. 291–315.

Schuetze, G. H. és Slowey, Maria (2000, eds.): *Higher education and lifelong learners. International perspective on change*. RoutledgeFalmer. London.

Tight, M. (1991): *Higher education: A part-time perspective*. Society for Research into Higher Education and Open University Press, h. n.

Tózsér Zoltán (2012): A „nem-tradicionális” hallgató. A nemzetközi szakirodalom tanulságai. *Iskolakultúra*, **22**. 1. sz. 89–94.

A korrupcióellenes pszichológiai beavatkozás

Számos kutató egyetért abban, hogy a korrupció gyökeres kiirtásához szakértői beavatkozásra van szükség egy szervezetben, ami átfogó változtatásokat foglal magába, mind a munkacsoportok szerkezeti felépítését és a szervezeti folyamatokat, mind pedig az alkalmazottak mentális modelljeit illetően (például: Tushman és Romanelli, 1985; Anand, Ashforth és Joshi, 2005). Misangyi és szerzőtársai (2008) egyetértenek ezzel, hozzátéve, hogy az említett változtatások, valamint az etikai tudat növelése és az üzleti/ügyleti szabályzatokról, illetve rendeletekről kialakított tudat fejlesztése mellett még az alkalmazottak kollektív korrupcióellenes identitásának kialakítása és népszerűsítése is elengedhetetlenül fontos. Ezenfelül meg kell változtatni a formális és nem formális szervezeti kultúrát, mégpedig a javadalmazási rendszer megújításával, etikai bizottságok alakításával és az erkölcsi vezetés kiépítése révén. Mindezekre a változtatásokra pedig azért lenne szükség, hogy a szervezet tagjai felismerjék az új etikai szabályokat, azonosuljanak velük és a jövőben betartsák őket. Boeker (1997) azt is hozzáteszi, hogy az ilyen változtatásokat egyszerűen lehetetlen volna véghezvinni, ha nem bíznának meg olyan szervezeten kívüli személyeket, akik megfigyelői szemszögből javasolnának módosításokat, követnék azok végrehvitelét és értékelnék az eredményeket. Végül, ha egy szervezet már átesett egy korrupciós botrányon, felmerül a kérdés, van-e reménye egyáltalán, hogy visszanyerje etikai hitelét. Pfarrer és szerzőtársai (2008) felkínálnak egy rehabilitációs modellt, olyan irányelvekkel, amelyeket egy szervezetnek követnie kellene ahhoz, hogy visszanyerhesse a megbízók/hitelezők bizalmát. Ha a korrupcióellenes intézkedés általános vonatkozásairól van szó, Misangyi és szerzőtársai (2008) két megközelítési módot határoznak meg: a (köz)gazdasági-jogi és a pszichológiai megközelítést.

(Köz)gazdasági-jogi megközelítés

A (köz)gazdasági-jogi megközelítés abból a feltevésből indul ki, hogy a korrupzív gondolkodás és viselkedés arra az alkalomra adott válaszként jelenik meg, amelyben lehetőség nyílik egy meghatározott egyéni érdeket a hatalommal való visszaélés útján megvalósítani. Ebből adódóan a korrupció eltávolításának módja abban rejlik, hogy a szabályzatok és előírások megváltoztatásával lecsökkentsék vagy szigorúbb ellenőrzés alá vonják az egyének hatalmát, valamint hogy a visszaélésekre adódó alkalmak valószínűségét is minimalizálják (például: Klitgaard, 1988). Úgy vélik, hogy a

korrupció elleni küzdelem legjobb módja a piac felszabadítása a szabályozások alól, mégpedig a vállalatok magánosítása révén, olyan kormányintézkedésekkel kombinálva, amelyek felelősséget és átláthatóságot irányoznak elő a gazdálkodásban, vagyis korrupcióellenes törvényekkel és büntetési rendszabályokkal. A definíció szerint a tömeges privatizáció kiveszi az állami hivatalnokok kezéből annak hatalmát, hogy beavatkozhassanak a vállalatok gazdálkodásába, de azt nem akadályozza meg, hogy a korrupció valamilyen új alakot öltjön. Például egy magánvállalat – a monopólium-ellenes rendszabályok meghozatala vagy meg nem hozatala érdekében – lobbizással vagy az állami hivatalnokokat lefizetve (s ezáltal a szabad piacgazdaság elvét korrumpálva) képes lehet kiváltságos helyzetet teremteni a maga számára a piacon. Manapság a korrupcióellenes intézkedések leggyakrabban a kormányok által kibocsátott átfogó programcsomagok (omnibus programok) alakjában fogalmazódnak meg, amelyek általában a korrupcióellenes törvények meghozatalát, a nemzeti korrupcióellenes stratégia definiálását, szakosított kormányügynökségek megnyitását, valamint a program alkalmazását és ellenőrzését biztosító akcióterv meghozatalát feltételezik (Tisne és Smilov, 2004). A programcsomagok alkalmazására vonatkozó nemzetközi tapasztalatok azt sugallják, hogy az átalakulásban levő társadalmakban az ilyen intézkedések legfőbb hatása a külföldi befektetők bizalmának növekedésében mutatkozik meg, ám sajnos a korrupciót nem szüntetik meg ezekben a társadalmakban (Abed és Dawoodi, 2000). Amint ugyanis már elhangzott, a korrupció ilyenkor leggyakrabban más, hibrid formákat vesz fel.

A (köz)gazdasági-jogi megközelítés közel áll az egészséges észjáráshoz, és arra a feltevésre támaszkodik, hogy az emberek a gazdasági javakhoz saját legitim gazdasági érdekeiket képviselve jutnak hozzá. A korrupció megakadályozásához vagy megszüntetéséhez ezek szerint olyan környezetet kell teremteni, amelynek segítségével kívülről lehet ellenőrizni ezen érdekek megvalósításának módjait. A programcsomagok részsikerei és gyakori kudarcai viszont arra ösztönözték a kutatókat, hogy olyan megközelítés után nézzenek, amely jelentősebb eredményeket valósíthatna meg a korrupció felszámolásában. Ez vezette el őket a pszichológiai tényezőkhöz, amelyek bizonyosan részt vesznek a korrupatív gondolkodásban és viselkedésben.

Pszichológiai megközelítés

Ez a megközelítés azt hangsúlyozza, hogy a szervezetekben bizonyos pszichológiai tényezők működnek, amelyek etikátlan döntéshozatalhoz és viselkedéshez vezethetnek, és hogy a hatékony intézkedést az jelenthetné, ha ezekre a tényezőkre gyakorolnának megfelelő hatást, vagyis azokra a folyamatokra, amelyek a korrupatív gondolkodást és viselkedést igazolták a szervezetben. Ez a nézőpont tehát azt állítja, hogy a korrupció nem csupán a törvényes előírások megszegésének alakjában jelentkezik, hanem sokkal inkább a viselkedés etikai és társadalmi normáinak megszegéseként fordul elő. Misangyi és szerzőtársai (2008) szerint az intézkedések pszichológiai részének döntő hozzájárulását tulajdonképpen az alkalmazottak kollektív identitásának megváltoztatásában láthatnánk. A korrupcióellenes intézkedés célja viszont olyan feltételek megteremtése volna, amelyek közepette a korrupatív gondolkodás és viselkedés a vállalat piaci veszteségeihez, illetve a bírósági költségek vagy kártérítések kifizetéséből adódó veszteségekhez vezetne. Valójában egy ilyen intézkedés által a megerősítés (a nem megérdemelt haszon) és a korrupatív aktus szétválasztására kerülne sor.

Ezek a szerzők egy olyan modellt kínálnak fel, amely egységesítő (integratív) módon igyekszik leírni a korrupció összetevőit, bármelyik lehetséges társadalmi rendszer keretein belül. A modell az intézményes (institucionális) logikát, az erőforrásokat és a változás társadalmi szereplőit kombinálja, akik a rendelkezésükre álló erőforrások

kihasználásával az ilyen logikát részesítik előnyben. Az intézményes logikát (legyen az korrupatív vagy korrupcióellenes) három elem alkotja: (1) az identitások és jelentések, (2) az elgondolások (sémák), szerepek és szabályok, valamint (3) a gyakorlat és a tevékenységek. Az erőforrásokat az intézmény számára hozzáférhető gazdasági javak, illetve kulturális, társadalmi és szimbolikus potenciálok alkotják. A társadalmi szereplők olyan egyének, csoportok vagy rendszerek, akik/amelyek támogatják a meglévő intézményes gyakorlatot (a védelmezők), vagy új logikát vezetnek be (intézményes vállalkozók – a változtatás ügynökei). A korrupatív intézményes logikát csak úgy lehet megváltoztatni, ha egy új, korrupcióellenes kollektív identitást teremtenek, amely saját gyakorlatának és erőforrásainak segítségével az új, korrupcióellenes intézményes logikát fogja pártolni és elősegíteni. A társadalmi szereplők lesznek viszont azok, akik az új eszmék, értékek és az új értelem (keret) teremtésének folyamatával ('framing') alapozzák meg és igazolják az új identitást. Ez a folyamat igen összetett, és magába foglalja a problémát észlelő tudatszint emelését ('diagnostic framing'), a probléma megoldására alkalmas eljárások (akciók) megkeresését ('prognostic framing'), illetve az eljárások (akciók) beindítását ('motivational framing') (Hunt, Benford és Snow, 1994). A korrupcióellenes változtatások főszereplői ezt a három folyamatot arra használják, hogy megalakítsák a változások híveinek csoportját, azokkal szemben, akik a meglévő korrupatív állapot fenntartása mellett foglalnak állást a szervezeten belül. Misangyi és szerzőtársai (2008) említik, hogy a korrupció hatékony felszámolásához nem elegendő a korrupció károságának tudatosítása, sem pedig a kormány által kibocsátott programcsomagok foganatosítása, mivel minden eljárást követően még mindig megmarad a korrupatív identitás, amely továbbra is kihasználja a létező erőforrásokat és gyakorlatot, vagy részben megváltoztatja őket, s a meglévő rendszert egy új, hibrid rendszerre alakítja át, amely azonban alapjaiban továbbra is korrupatív marad. Ezért helyeznek hangsúlyt ebben a modellben az új, korrupcióellenes kollektív identitás megalkotására és legitimálására, amely a saját, kezdeti erőforrásaiból merítve fogja kifejleszteni az új, korrupcióellenes intézményes logikát, és ezáltal megszerezni azokat az erőforrásokat is, amelyekből a korrupatív identitás táplálkozik.

Hogyan kell kialakítani és igazolni (legitimálni) az új, korrupcióellenes identitást? Alvesson (1990) említi, hogy az új identitásnak mindenekelőtt idealisztikusnak, egyszerűnek és összefüggőnek (koherensnek) kell lennie. Az ilyen identitásnak a gazdálkodás kívánatos logikájára és gyakorlatára kell rámutatnia, a korrupatív gazdálkodás logikájával és gyakorlatával pedig szembefordulnia. Kialakításához egy olyan szereplőre van szükség, aki képes kritikailag átgondolni a meglévő gyakorlatot, kifejleszteni az új intézményes logikát, legitimálni azt, s végül az anyagi és társadalmi erőforrások segítségével meg is valósítani. Ahhoz azonban, hogy mindez sikerrel járjon, elkerülhetetlen, hogy az ilyen szereplő (egyén vagy csoport) győztesként kerüljön ki az identitások összetűzéséből a korrupciós logika védelmezőivel szemben. Ennek egyik kulcsfeltétele pedig az, hogy hozzáférést nyerjen az erőforrásokhoz, amelyek segítségével támogathatja majd az újfajta viselkedést a szervezetben.¹ Az ilyen erőforrások a korrupcióellenes programok pénzügyi támogatásán kívül a társadalmi (szociális) erőforrásokat is felölelik, mint például a kényszer(ítés)t (a bírósággal és a törvények által előírt büntetésekkel történő fenyegetést), illetve a hozzáférés megnyitását a média számára és az ily módon általa nyert támogatást.² Az ilyen erőforrásokhoz való hozzáférés azonban még korántsem elegendő a sikeres intézkedés lebonyolításához. Az új kollektív identitásnak az egyének és a csoportok számára legitimnek kell lennie. A legitimálás felé vezető út pedig feltételezi az új identitás összekapcsolását a csoport felülvizsgált (revideált) múltjával, s részleges összehangolását a meglévő identitással, vagyis az uralkodó értékrenddel. Ez képezi ugyanis annak módját, hogy elkerülhetővé váljon az újítás által kiváltott legelső reakció, mely szerint mindez csak utópisztikus eszmét képezne, ami „nálunk (és) manapság használhatatlan”. Az ilyen szimbolikus változtatásokkal (új identitás) párhuzamosan azon-

ban elengedhetlenül fontos a meglévő gyakorlat(ok)on is változtatni (szubsztanciális szint), mégpedig oly módon, hogy az egyik a másikból következzen. Az új gyakorlatot a korábbi káros gyakorlatokkal kell magyarázni és ellenpontoszni (megkülönböztetni), ugyanakkor azonban a gazdálkodás új logikájával összefüggővé (konzisztenssé) tenni. Itt pedig három, korábban leírt folyamatot kell felismernünk: az egyének és csoportok tudatszintjének növelését, a változtatások meghatározását a konkrét gyakorlatban, illetve az új gyakorlat(ok) elfogadásának motiválását, az új kollektív identitással egybekötve. Misangyi és szerzőtársai (2008) nem tévesztik szem elől a tágabb környezet hatását sem, amely bizonyos kisebb rendszerek korrumpálásához nyújthat megfelelő kontextust (például az iparban uralkodó állapot, a kormány politikája az adott ágazattal szemben, a nemzetpolitika, a kultúra stb.). Amellett azonban, hogy a környezet megnehezítheti a korrupcióellenes változtatások bevezetését (mert önmaga is korrump), tudnunk kell, hogy a tágabb környezetben is mindig léteznek olyan összetevők, amelyek nem teljesen konzisztensek a korrupzív gondolkodással és viselkedéssel, s amelyeket ezért hasznosítani lehet a szimbolikus és a szubsztanciális szinten történő újrafogalmazásokban (redefiniálásokban). Például minden kultúrában, bármilyen hagyományörző és konzervatív legyen is, léteznek olyan értékek, amelyek az univerzális jólétet támogatják, mint amilyen például az igazságszeretet, a tolerancia, a nyitottság stb. Fontos tehát ezeket felismerni, megérteni és értelmesen beépíteni a korrupcióellenes intézkedések által pártolt és fejlesztett új intézményes logikába.

Mint észrevehettük, a felkínált modell erősen támogatja a pszichológiai intézkedések alkalmazását mint a korrupcióellenes kampány sikerének döntő tényezőjét. Itt tehát egy új identitás bevezetéséről van szó, ez pedig valójában olyan egyének és csoportok rehabilitációját jelenti, akik egy időszakban egy korrupzív rendszer részét képezték. Ezen a helyen párhuzamot vonhatnánk a korrupció egyik kevésbé összetett formájával, a rablási viselkedéssel. Mert miképpen az effajta bűncselekmény esetében is létezik rehabilitációs eljárás, úgy a korrupcióellenes intézkedések során is elengedhetetlen a rehabilitáció, hogy ugyanazok az emberek visszatérhessenek a közösségbe, mégpedig olyan fokú integritással, amelyet a másokkal végzett munka igényel. Ha ugyanis valaki hosszú időn át ki van téve egy korrupzív rendszer hatásának és e rendszer nem előírásos, de jelentős megerősítéseinek, ez az állapot lényeges kihatással lehet a korrupatív viselkedés megjelenésére és berögződésére ennél a személynél. S bár a törvényes szankciókkal való fenyegetés lehet eredményes, akárcsak a nyilvánosság az a fajta nyomása is, amely a korrupatív viselkedéstől való elállást célozza meg, egyidejűleg azonban indítékul is szolgálhat ahhoz, hogy a korrupatív hálózat továbbterjesztésével megerősítsék a korrupatív pozíciót, vagy más szóval fokozhatják azokat a törekvéseket, amelyek a leleplezés és a szankciók elleni önvédelmi mechanizmusok megerősítésére irányulnak. A környezet ennyire progresszív jellegű korrumpálása viszont a gonosz győzelmét jelentené a jó fölött, s mint ilyen, egyes csoportok „munkaprogramjává” is átalakulhatna, függetlenül attól, hogy mennyibe fog mindez kerülni a helybéli közösségnek. Jól példázná a korrupatív csoportok reaktív önvédelmének erősödését, ha a korrupcióellenes harc kormányprogramjának egyik részfeladataként etikai bizottságokat kellene alakítani a vállalatokban. A korrupatív és követői ez esetben szorgalmasan belevetnék magukat az ilyen bizottság kialakításába, hogy annak összetételébe kizárólag az általuk válogatott helyi emberek kerüljenek bele. Az így megalakított bizottság viszont hozhatna egy nem eléggé világos etikai kódexet, vagy a kifejlesztett etikai kódexet szelektív módon alkalmazhatná, hogy lehetővé tegye érdekeinek megvédését, illetve hogy megelőzhesse a klikk hűséges tagjai fölött foganatosítandó szankciókat. Az ily módon alakított etikai bizottság tehát a helyi hatalom intézményévé alakulna át, ahelyett, hogy az egész közösség szempontjából lényeges problémákat megoldó intézmény szerepét töltené be. Így az egyetlen védekezést a jó eszmék korrumpálása ellen az etikai alapelvek aktív védelmezése jelentheti a szervezetben. A hatékony

védekezés és az etikusság előnyben részesítése viszont csak úgy lehetséges, ha helyreáll a szervezet tagjainak előzetes személyes és kollektív identitása.

Az iménti modelltől eltérően, amely elméleti szempontból egyesíti az egyéni, szervezeti és intézményes tényezőket a korrupcióellenes küzdelem terén, Brass és szerzőtársai (1998) azt összegzik, hogy mire van gyakorlatilag szükség ebben a küzdelemben. Szerintük egy korrupcióellenes programnak a következő lépéseket kell tartalmaznia: az erkölcsös személyek előnyben részesítését a munkaviszony létesítése során, az alkalmazottak kötelező etikai képzésének bevezetését, az etikus viselkedés támogatása céljából eszközölt változtatásokat a javadalmazási rendszerben, a viselkedés etikai kódexének megalkotását, valamint a megfelelő etikai légkör és kultúra fejlesztését a szervezetben. Ashforth és Anand (2003) nem pontosítják, milyen lépéseket célszerű foganatosítani, de kiemelik, hogy egy ilyen változtatás beindításához legalább két eseményre van szükség: arra a sokkra, amelyet a médiában közölt riportok váltanak ki a vállalatban történő visszaélésekről tudósítva, valamint a legfelső igazgatás határozottságára, hogy ezeket a változtatásokat véghez is vigye. Továbbá, Boekerhez (1997) hasonlóan, ők is hangsúlyozzák, hogy a változtatás ügynökének külső személynek kell lennie, és semmiképpen sem helybélinek.

Olsen (2010) egy olyan korrupcióellenes programot³ ír le, amely belföldi és nemzetközi piacon működő amerikai vállalatok szükségleteire készült. E program szerint a korrupcióellenes harc sikere meghatározott elemeken múlik, ezek pedig:

- a felsőbb igazgatás teljes fokú támogatásának biztosítása a vállalatban, hogy a program a szervezet minden szintjén megvalósítható legyen,
- olyan viselkedési kódex összeállítása, amely jogi és etikai útmutatót tartalmaz, és amelyet mindenkinek eljuttatnak, s folyamatosan hatályban tartanak,
- annak szükségessége, hogy a korrupcióellenes program véghezvitelét az etikai igazgató tartsa kézben,
- az etikai képzés ösztönzése, illetve a korrupcióellenes törvényekről szóló informál-(ód)ás igénye, amelyeket minden alkalmazott számára meg kellene szervezni, a vállalat legfelső igazgatását is beleértve,
- a korrupcióellenes program alkalmazásának követése és a lefolyásáról szóló részletes jelentések elkészítése ('due diligence reviews'),
- szigorú belső pénzügyi ellenőrzés bevezetése a kettős könyvelés elkerülése érdekében, amely általában lehetővé teszi, hogy a pénzügyi javak egy részét korrupzív célokra használják ki,
- annak feltétlen szükségessége, hogy az alkalmazottak megismerjék a tájékoztatás gépezetét, vagyis azt, hogy miképpen lehet biztonságosan kommunikálni az etikai igazgatóval, amikor egy etikai dilemma vagy más személyek nem etikus viselkedésének esetében tanácsra van szükség (a riasztó megóvása), és
- az, hogy az alkalmazottaknak tudniuk kell, milyen szankciók várhatók, ha a viselkedési kódexet nem tartják tiszteletben, a vállalatnak viszont az egyének megbüntetésén kívül azt is tudnia kell, hogy milyen intézkedésekkel előzheti meg a hasonló kisiklások újbóli előfordulását.

William P. Olsen (2010) hangsúlyozza, hogy ezek csak általános jellegű jelzések, s hogy a konkrét korrupcióellenes program sikere a specifikus etikai kockázatra adott választól függ, amely a konkrét vállalat gazdálkodásával függ össze (például hogy a termék minőségébe vetett hit elvesztésének kockázatáról van-e szó, vagy a különleges emberi jogok megsértéséről, esetleg egy nagyméretű pénzügyi csalásról, a vásárlók egészségének kockázatásáról, illetve környezetvédelmi kockázatról stb.).

A korrupció szívóssága a szervezetekben arra készíti a kutatókat, hogy megelőző eljárásokat javasoljanak a korrupció elleni küzdelem alkalmasabb módszereként. Cialdini (1996) szerint itt öt lépés véghezvitelére szokás gondolni:

1. az etikai problémák tudatosításának elősegítése az új alkalmazottak szocializációja, illetve az etikai értékeknek a mindennapi döntéshozatalba történő bevonása révén,
2. teljes fokú személyes felelősség bevezetése az üzleti célok megvalósítási módjából származó következményeket illetően, valamint büntetések bevezetése azok számára, akik tetteik révén károsítják a szervezet hírnevét,
3. etikai tanácsos alkalmazása, aki bármilyen etikai problémával történő szembesülés esetén mindenki számára elérhető,
4. a szervezeti irányvonalak és az üzleti gyakorlat teljes átláthatósága, valamint
5. a vállalati igazgatóság bizalmának fejlesztése az alkalmazottak iránt, hogy csökkenjen az alkalmazottak etikátlan viselkedésének valószínűsége a vállalattal szemben.

Habár gyakran úgy értelmezik, hogy az etikai kódex bevezetése jelenti a teljes intézkedést, a kutatások azt mutatják, hogy ez a korrupzív gondolkodás és viselkedés megelőzéséhez önmagában nem elegendő. A kutatók ugyanis felfedezték, hogy a vállalatok gyakran azért alkotják meg az etikai kódexet, hogy elsősorban a középső és alsó szinteken elhelyezett alkalmazottaktól védjék meg a vállalat érdekeit, nem pedig a korrupciótól, amely már korábban mély gyökereket eresztett a szervezetben, vagyis magának a legfelső igazgatásnak az üzleti viselkedésébe is beépült (*Mathews, 1988*).

Ha röviden foglalnánk össze, a korrupzív gondolkodás és viselkedés intézményesítése elsősorban a politikai irányvonalak és a gyakorlat közötti összhanggal (konzisztenciával), illetve az etikai kultúra olyan dimenziói által előzhető meg egy szervezetben, mint az etikus igazgatás, az alkalmazottak iránti igazságos bánásmód és az etikai kérdések nyílt megvitatása (*Trevino, Weaver, Gibson és Toffler, 1999, 131–132.*).

A szervezet rehabilitációja

De miért is állna egy szervezet érdekében, hogy hangsúlyt helyezzen az üzleti etikára, és befektessen alkalmazottainak etikai képzésébe? Egy vállalat abbéli érdeke, hogy gazdálkodása során etikai integritása ép maradjon, tulajdonképpen azon bizalmi viszony megőrzésének igényében rejlik, amelyet befektetői, részvényesei és ügyfelei irányában alapozott meg. Ez a viszony ugyanis súlyosan meginog, amint a vállalat visszaél a befektetők és a részvényesek bizalmával, és érdekeikkel nem törődve pénzüket saját érdekeinek megvalósítására használja ki. Ha azonban ez a viszony annyira fontos egy vállalat túlélésének és fejlődésének szempontjából, felmerül a kérdés, hogy vajon visszaszerezheti-e a szervezet a bizalmi viszonyt, ha előzőleg egy korrupciós botránynak volt részese. Amennyiben igen, hogyan kellene kinéznie e szervezet rehabilitációs folyamatának, amely képessé (és hajlandóvá) tehetné arra, hogy újra kiépítse ezt a viszonyt a megbízókkal/hitelezőkkel szemben?

Pfarrer és szerzőtársai (2008) a szervezet etikai rehabilitációjának egy olyan modelljét kínálják fel, melynek segítségével a szervezet visszanyerheti befektetőinek, részvényeseinek és ügyfeleinek bizalmát. Azt az állapotot, amelybe a vállalat korrupciós ténykedéseit követően jutott, a szerzők transzgressziós állapotként definiálják. A transzgressziós állapot a befektetők, részvényesek és ügyfelek irányából érkező veszteség kockázatának megjelenését jelenti, ez pedig a szervezet korrupatív tevékenységeinek következményeként értelmezhető. A transzgressziós állapot túlhaladásának modellje szerint a vállalatnak négy eljárást kell véghezvinnie:

1. a transzgresszió teljes fokú feltárását,
2. a korrupzív tett részletes magyarázatát,
3. az ilyen tetre kirótt büntetés elfogadását és törlesztését/leszolgáltatását, valamint
4. belső és külső rehabilitációt, illetve a szervezet kulcsfolyamatainak újbóli kiépítését és legitimálását.

A transzgresszió teljes fokú feltárása azt feltételezi, hogy a vállalat információgyűjtést szervezzen arról, mi történt valójában a szervezetben (elvégezze az eset belső kivizsgálását), illetve vitát kezdeményezzen a megbízók/hitelezők ('stakeholders') és a vállalat képviselői között, mindaddig, amíg teljes egyetértésre nem jutnak a történeteket illetően. A kutatások azt mutatják, hogy azok a vállalatok, amelyeknek igazgatósága elvállalja a felelősséget, vagyis nyíltan áll hozzá a transzgresszióhoz, kevesebb kárt szenvednek hírnevük és gazdálkodásuk tekintetében, mint azok, amelyek a korrupciós esetben rejtegetik, és megvárják, hogy a botrányt a média leplezze le (Marcus és Goldman, 1991).

A szervezet által elkövetett tett magyarázatának arra a kérdésre kell választ adnia, miért történt az, ami megtörtént. A korrupció megfelelő magyarázata becsületes, nyílt és őszinte, s mentes attól a szándéktól, hogy valakit rászedjen. Ezzel a magyarázattal a szervezetnek meg kell mutatnia, hogy teljesen tudatában van, milyen hibát követett el tetteivel, s ki kell fejeznie a tett feletti megbánását, vállalnia kell a következményekből adódó felelősséget, változtatásokat kell javasolnia a munkájában, illetve felajánlania bocsánatkérését (Goffman, 1971; Pfarrer és mtsai, 2008, 737.). A megfelelő válasz legfőbb hatása pedig az, hogy a megbízók/hitelezők láthatják a szervezet készségét a saját hibáiból történő tanulásra, de az is, hogy esetleg enyhébb büntetést érdemel.

A szervezet által elkövetett tett magyarázatának arra a kérdésre kell választ adnia, miért történt az, ami megtörtént. A korrupció megfelelő magyarázata becsületes, nyílt és őszinte, s mentes attól a szándéktól, hogy valakit rászedjen. Ezzel a magyarázattal a szervezetnek meg kell mutatnia, hogy teljesen tudatában van, milyen hibát követett el tetteivel, s ki kell fejeznie a tett feletti megbánását, vállalnia kell a következményekből adódó felelősséget, változtatásokat kell javasolnia a munkájában, illetve felajánlania bocsánatkérését (Goffman, 1971; Pfarrer és mtsai, 2008, 737.). A megfelelő válasz legfőbb hatása pedig az, hogy a megbízók/hitelezők láthatják a szervezet készségét a saját hibáiból történő tanulásra, de az is, hogy esetleg enyhébb büntetést érdemel.

A szervezet megbüntetése annak a kérdésnek megválaszolását feltételezi, hogy milyen módon célszerű a szervezetet büntetni korrupzív tevékenységéért. A szervezetnek készen kell állnia arra, hogy elvállalja mind a felelősséget, mind pedig a büntetést. Ha erre nem kész, előzetes magyarázatát

puszta csalási szándék gyanánt ('cheap talk') értelmezhetik. Bottom és szerzőtársai (2002) azt vették észre, hogy a megbízók/hitelezők általában az igazságos büntetésben látják annak megfelelő módját, hogy a szervezet visszaszerezhesse legitimitását, és annak a lehetőségét, hogy az iránta táplált bizalmi viszony újra helyreálljon. Amennyiben a szervezet ellenállást fejt ki az igazságszolgáltatással szemben, negatív képet alkot magáról a megbízóknál/hitelezőknél, s arra a következtetésre készíti őket, hogy a

büntetést még inkább szigorítani kellene. A büntetés megítélhető bírósági úton, például kötbér fizetésével a megkárosított felek javára, de nem hivatalos úton is elintézhető, minek ügyében leginkább maguk a megbízók/hitelezők intézkednek. Itt elsősorban a lejáratosokra, illetve a vállalat igazgatóságának megszégyenítésére gondolunk, amit általában a közszolgálati média segítségével vagy a nyilvános összejöveteleken szoktak véghezvinni. Az efféle büntetőhadjáratot pedig a megbízók/hitelezők mindaddig folytatják, amíg véleményük szerint ki nem elégíti azt a mércét, amely a vállalat vétségének súlyával arányos.

A vállalat rehabilitációja a negyedik szakasz, amelyben a vállalatnak arra a kérdésre kell választ adnia, mit fog megváltoztatni gazdálkodásában annak biztosítása érdekében, hogy a korrupció ne fordulhasson újra elő. Pfarrer és szerzőtársai (2008) a rehabilitáció megközelítésének azt a módját művelik, amelyben a szervezet belső és külső tevékenységeinek összhangját támogatják. A belső rehabilitációs tevékenységek irányulhatnak a vezetésben, a javadalmazási rendszerben, illetve az etikai kódexben véghezvitt változtatásokra, és a szervezet abbéli hajlandóságát kell jelezniük, hogy készen áll kikutatni mindazokat a belső tényezőket, amelyek korruptív tevékenységek megjelenését válthatják ki. A külső tevékenységek viszont a vállalat imázsának megteremtésére irányulnak, amelynek az előzőleg lezajlott belső változásokra célszerű alapoznia. Ilyen értelemben a szervezetnek lehetőségében áll, hogy PR-tevékenységeinek közvetítésével kommunikáljon, és megfelelő humanitárius adományokra (donációkra) tegyen szert, hogy nyilvánosan kiálljon a társadalmilag felelős gazdálkodás mellett, hogy anyagilag támogassa a lokális közösség számára fontos eseményeket stb. Megtörténhet, hogy a szervezetek nem tudják koordinálni belső és külső tevékenységeiket, s hogy emiatt egyes kitűzött változtatásaikat nem képesek véghezvinni a szervezetben belül, vagy hogy a véghezvitt belső változtatások nem eléggé észrevehetőek a szervezet külső tevékenységeinek vetületében. Amennyiben pedig a tevékenységeknek ez a két csoportja nincs kellőképpen összehangolva, bizalmatlanságot válthat ki a megbízók/hitelezők táborából, ez viszont megnehezítheti a vállalattal történő újbóli egységesülésüket.

Ha a szervezet sikeresen átvészeli ezt a négy szakaszt, jó úton halad, hogy visszanyerje hitelét a megbízóknál/hitelezőknél, és bizalmi viszonyát az összes többi féllel szemben. Ebből viszont az következik, hogy a megbízók/hitelezők viszonylatában csak akkor kerülhet sor az újbóli egységesülésre, ha a felépülési folyamat érdemessé teszi a szervezetet az új bizalmi viszony megalapozására.

Az etikai képzés mint intézkedés és megelőzés

A szervezet rehabilitációja során a belső változtatások részeként olyan tevékenységeket javasolnak, amelyek képesek felemelni az alkalmazottak etikai szintjét (mint például az előbbiek során említett etikai kódex bevezetése és népszerűsítése esetében). De vajon ténylegesen is lehetséges-e felemelni az alkalmazottak személyes erkölcsi szintjét és ezáltal megelőzni vagy eltávolítani a korruptív viselkedést a szervezetből? Kohlberg (1981) domináns kognitív-morális fejlődési modellje azt sugallja, hogy ez lehetséges. Kohlberg ugyanis azt hangsúlyozza, hogy a moralitás legfelső szakaszai (az ötödik és a hatodik) a felnőtteknél az oktatás és a munkahelyi tapasztalatok hatása alatt is fejlődhetnek. S ezt igazolják azok a kutatások is, amelyek korrelációt fedeztek fel az erkölcsi fejlődés szintje és a képzettség szintje között, mégpedig 0,39 és 0,59 közötti intervallumban (Colby, Kohlberg, Gibbs és Liebermann, 1983). A moralitás szintjének emeléséhez szükséges alapvető mechanizmus pedig egy olyan helyzet által előidézett etikai disszonanciában rejlik, amely mint etikai probléma egy szinttel a személy aktuális kognitív-morális fejlődési szakasza felett helyezkedik el. A disszonanciát az által oldják

fel, hogy a személy a helyzet megvitatása útján kétségbe vonja saját etikai gondolkodását, és megismerkedik annak módozataival, hogy más személyek, akik nála magasabb fejlődési szakaszban helyezkednek el, miképpen oldják meg ugyanezt az etikai dilemmát (Trevino, 1986).

Mit kell konkrétan tartalmaznia egy képzés etikai programjának? A világ fejlett országaiban létezik egy iparág, amely on-line vagy in-person szolgáltatásokat kínál az etikai képzés terén, olyan programok szerint, amelyek nagymértékben kereskedelmi (kommerciális) jellegűek. Alapjában véve az ilyen programok célja a munkavégzés etikai kérdéseinek magasabb szintű tudatosítása vagy az etikai döntéshozatal általános fejlesztése lehet. Az etikai tudatosság szintjének emelése oly módon érhető el, hogy tájékoztatják az alkalmazottakat a törvényekről, az etikai normákról, illetve arról, hogy milyen az elfogadható viselkedés a szervezetben, míg az etikai döntéshozatal fejlesztése problémafelvető esetek bemutatásával (prezentációjával) és azoknak vita útján történő megoldásával valósítható meg. Az ilyen képzés eredményességét viszont általában az e célra kidolgozott számos teszt valamelyikével szokták értékelni, mely tesztek az etikai érettség szintjét hivatottak mérni a képzés előtt és után.⁴

Az eddigi kutatások azt mutatják, hogy az etikai oktatóprogramok ténylegesen hatnak az etikai gondolkodásra (például *Delaney* és *Sockell*, 1992). Penn és Collier (1985) felfedezték, hogy a félév végén minden harmadik egyetemi hallgató (pontosabban 37 százalékuk) megemelte etikai gondolkodásának szintjét, miután etikai gyakorlatokkal kombinált etikai oktatásban volt részük. Arra vonatkozóan, hogy mennyi időre van szükség az etikai gondolkodás szintjének megemeléséhez, még nem született egyetértés a kutatók között. Kohlberg (1969) szerint ehhez három hónaptól egy évig tartó időre van szükség, ugyanakkor más kutatók azt állítják, hogy felnőttek esetében ahhoz, hogy jelentős eredményeket mutasson fel az etikai képzés, elegendő hetenként két alkalommal kétórás foglalkozáson részt venni 40 napon át (*Goldman* és *Arbuthnot*, 1979).

A munkahelyi etikáról szóló képzést felkínáló ágazat sikere pedig azokon a törvényes kötelezettségeken alapul, amelyeket a világ fejlett országaiban a vállalatokra rónak. A vállalatoktól ugyanis ilyen szempontból megkövetelik, hogy alkalmazottaik évente legalább egyszer átessenek egy etikai képzésen, mivel így felelősségteljesebben állhatnak hozzá az üzlethez. S itt nemcsak az alkalmazottak felelős viszonyára gondolunk, amelyet munkájuk és vállalatuk iránt táplálnak, de arra a viszonyra is, amelyet a vállalat táplál az ügyfelek, a közösség és a környezet iránt.

Ha szem előtt tartjuk, hogy az üzleti életben fellendülőben van a korporációs felelősség bevezetésének irányvonala, mondhatnánk, hogy az etikai képzés egyike azoknak a legnagyobb távlattal rendelkező területeknek, ahol a pszichológiát a gazdaságban/iparban alkalmazni lehet. Hogy a szakma felkészülhessen erre a munkára, szükséges lenne a pszichológia egyetemi oktatásának tanulmányi tervezeteibe beiktatni a munkahelyi etika tárgyát, gyakorolni az etikai képzések (tréningek) alkalmazását a gazdaság/ipar számára nyújtott pszichológiai szolgáltatások programjának keretén belül és oktatni e tevékenységek értékelésének módszereit. Mindeközben pedig feltétlenül hangsúlyt kell fektetni a pszichológusok kompetenciájának marketingjére is, akiket mifelénk szinte soha sem említik azon erőforrások között, amelyek a korrupcióellenes intézkedések sikeres lebonyolításához szükségesek.

Fordította: Pásztor Kicsi Mária

Jegyzetek

¹ Szem előtt kell tartanunk, hogy a korrupatív rendszer ugyancsak élt az erőforrások adta lehetőségekkel, hogy megalapozhassa a korrupatív logikát és identitást.

² Nem lehet sikeres egy korrupcióellenes akció, ha a változtatás szereplői nem képesek szembeszállni a korrupatív rendszer védelmezőivel.

³ A korrupcióellenes program általában egy szélesebb körű egyeztetési program ("compliance program") részét képezi, s olyan tevékenységek rendszerét jelenti, amelyek segítségével biztosítják, hogy a vállalat gazdálkodására vonatkozó törvényes szabályzatokat

és rendeleteket tiszteletben tartás. A vállalatok nemritkán tartanak egy olyan hivatalnokot ("compliance officer"), aki kizárólag ennek a programnak az alkalmazásával foglalkozik a cég mindannapi tevékenységeire vonatkozóan, beleértve a legfelső igazgatóság döntéseinek értékelését is

⁴ Az etikai érettséget kimutató ismert tesztek közül leggyakrabban a Differential Issues Test (DIT; Rest, 1990) használatos, amely mellett még a The Sociomoral Reflection Measure (SRM; Gibbs és Widaman, 1982) és a Sociomoral Reflection Objective Measure (Basinger és Gibbs, 1987) is megemlíthetők.

Irodalomjegyzék

Abed, G. T. és Davoodi, H. R. (2000): *Corruption, structural reforms, and economic performance in the transition economies*. IMF working paper No. 00/132. http://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=879906, letöltve: 2001. október 1.

Alvesson, M. (1990): Organizations: From Substance to Image? *Organization Studies*, 11. 3. sz. 373–374.

Anand, V., Ashforth, B. E. és Joshi, M. (2004): Business as usual: the acceptance and perpetuation of corruption in organizations. *Academy of Management Executive*, 19. 4. sz. 9–13.

Ashforth, B. E. és Anand, V. (2003): The normalization of corruption in organizations. In: Kramer, R. M. és Staw, B. M. (szerk.): *Research in organizational behavior*, 25. sz. 1–52. Elsevier, Amsterdam.

Basinger, K. S. és Gibbs, J. C. (1987): Validation of the Socio-moral Reflection Objective Measure-Short Form. *Psychological Reports*, 61. sz. 139–146.

Brass, D., Butterfield, K. és Skaggs, B. (1998): Relationships and unethical behavior: a social network perspective. *Academy of Management Review*, 23. 1. sz. 14–31.

Cialdini, R. B. (1996): Social influence and the triple tumor structure of organizational dishonesty. In: Messick, D. M. és Tenbrunsel, A. E. (szerk.): *Codes of Conduct: Behavioral Research into Business Ethics*. Sage, New York. 44–58.

Colby, A., Kohlberg, L., Gibbs, J. C. és Lieberman, M. (1983): A longitudinal study of moral judgment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 48. 1–2. sz. 1–124.

Delaney, J. T. és Sockell, D. (1992): Do company ethics training programs make a difference? An empirical analysis. *Journal of Business Ethics*, 11. 9. sz. 719–727.

Gibbs, J. és Widaman, K. (1982): *Social Intelligence: Measuring the Development of Sociomoral Reflections*. Prentice-Hall, NJ.

Goldman, S. A. és Artbutnot, J. (1979): Teaching medical ethics: The cognitive-development approach. *Journal of Medical Ethics*, 5. sz. 171–181.

Hunt, S. A., Benford, R. D. és Snow, D. A. (1994): Identity fields: Framing processes and the social construction of movement identities. In: Larana, E., Johnston, H. és Gusfield, J. R. (szerk.): *New social movements: From ideology to identity*. Temple University Press, Philadelphia. 185–208.

Klitgaard, R. E. (1988): *Controlling corruption*. University of California Press, Berkeley.

Kohlberg, L. (1981): *Essays on Moral Development, Vol. 1: The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row, San Francisco, CA.

Marcus, A. A. és Goodman, R. S. (1991): Victims and shareholders: The dilemmas of presenting organization policy during a crisis. *Academy of Management Journal*, 14. sz. 281–305.

Matthews, M. C. (1988): *Strategic intervention in organizations: Resolving ethical dilemmas*. Sage Publications, Newbury Park, CA.

Misangyi, V. F., Weaver, G. R. és Elms, H. (2008): Ending corruption: The interplay among institutional logics, resources and institutional entrepreneurs. *Academy of Management Review*, 33. 3. sz. 750–770.

Olsen, M. (2010): *The anti-corruption handbook: How protect your business in the global market place*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey, US.

Penn, W. Y. és Collier, B. D. (1985): Current research in moral development as a decision support system. *Journal of Business Ethics*, 4. 131–136.

Rest, J. R. (1990): *DIT manual*. University of Minneapolis Press, Minneapolis, MN.

Tisne, M. és Smilov, D. (2004): *From the ground up: Assessing the record of anticorruption assistance in southeastern Europe*. Center for Policy Studies, Central European University, The Soros Foundation Network, Budapest.

Trevino, L. K (1986): Ethical decision making in organizations: A person-situation interactionist model. *Academy of Management Review*, 11. 3. sz. 601–617.

Trevino, L. G., Weaver, D., Gibson, D. és Toffler, B. (1999): Managing ethics and legal compliance. What works and what hurts. *California Management Review*, 41. sz. 131–151.

Tushman, M. L. és Romanelli, E. (1985): Organizational evolution: A metamorphosis model of convergence and reorientation. In: Cummings, L. L. és Staw, B. M. (szerk.): *Research in Organizational Behavior*. JAI Press, Greenwich, CT. 171–222.

A könyv útja „a néphez”

Hatalmi attitűdök és olvasási szokások a 20. századi Magyarországon

„A nép” helyzetét a 20. század első felében sajátos kettősség jellemezte. Egyrészt az esszencialista fogalomkonstrukció nyomán parasztként számon tartott csoportok egyre öntudatosabban vallották egyenjogúságukat a magaskultúrát meghatározó rétegekkel, másrészt – ezzel egy időben – a tradicionális parasztság erodálódása, bomlása is felgyorsult. Ez a két, paradox módon egymást erősítő folyamat a népi írók fellépésében kulminált, akik nem is tudtak egységes álláspontra jutni a modernitás versus paraszti hagyományok kérdésében. Ráadásul a politikai, sőt, a gazdasági hatalom is markánsan hallatta szavát a „paraszti jövőt” illetően, még szövevényesebbé téve a fenti képletet.

Elméleti megfontolások

Hogy mennyire volt a magaskultúra mindig is kevesek ügye, avagy kiváltsága, és hogy mit is jelent a mindenkori »kevesek« szó, olyan kérdés, melyet minden korszak kultúratudósának érdemes újra föltenni, saját jelen idejének távlatából igekezkvén megválaszolni. A kérdés egyszerre érinti a kultúra vertikális átjárhatóságát, a társadalmi javak egy részének elosztását, a különböző művészeti produktumok hasznát és hasznosságát (»Miért e lom?«), hatáspotenciálját, életintegrációs szerepét, a mecénatúrát, az irodalmár szakma felelősségét, lehetőségeit és – talán a legkisebb hatókörű, ám egyéni szempontból nem jelentéktelen tényezőként – mindennapi érzésvilágát.” (Lapis, 2009, 76. o.) – töpreng a kultúrjavak eloszlásán az irodalomtudós. Érdekes módon a történészeket mintha kevésbé foglalkoztatná a kérdés, noha a 20. századi társadalmi modernizáció egyik kulcsproblémájáról van szó, melynek fő téje – egy elcsépeelt fordulattal élve – „a nép beemelése a nemzetbe.” Itt máris ki kell térjünk a „nép” fogalmára, hiszen ebben a kérdésben koránt sincsen egységes álláspont a kutatók körében. Gyáni Gábor például a Paládi-Kovács Attila által főszerkesztett *Magyar Néprajz* kötetének apropóján adott hangot aggályainak a néprajztudomány népfogalmát illetően. Anélkül, hogy elmerülne a részletekben (a néphe beletartozik-e a kismemesség, a kispolgárság, az ipari munkásság stb.), leszögezendő, hogy „érdemleges néprajzi érdeklődés kezdettől [...] mindig kizárólag csupán a parasztok iránt nyilvánult meg.” (Gyáni, 2013, 14–15. o.) Számunkra is ez lesz az irányadó, amikor „a nép” kapcsán a magyar parasztság kultúra-fogyasztását vizsgáljuk.

Minek a kultúrafogyasztását? Be kell lássuk, a „parasztság” kifejezés is pontosításra szorul. Sárkány Mihály történeti-antropológiai olvasatában a parasztok önálló földművesek, akik valamilyen formában tulajdonosként családjukkal háztartási és gazdálkodási egységben élnek és dolgoznak az adott közösség szokásai, elvárása és értékrendje szerint. A szociológus Kovách Imre szerint a „történeti parasztságot” magántulajdonnal, a

mezőgazdasági termelés túlsúlyával, a piacra és önellátásra termelés kettősségével, a túlélési és ellenállási készség meglétével és a gyenge társadalmi mobilitással lehet jellemezni. Ekképpen a parasztság rostáján kihullnak az agrárproletariátus népes csoportjai (napszámosok, cselédek, részes aratók, summások stb.), történetiségében vizsgálva a kérdést pedig a hatvanas évekkel, a téjesítéssel megszűntnek tekinthető ez a réteg. Juhász Pál róluk már mint „utóparaztságról” beszél, amit Harcsa István megerősít: „a régi paraszti rétegek nyomában teljesen új társadalmi csoportok jönnek létre, amelyek már egyáltalán nem hasonlítanak elődeikre.” (Valuch, 2003; Kovách, 2003)

Bárhogyan is áll a dolog, „a nép” helyzetét a 20. század első felében sajátos kettősség jellemezte. Egyrészt az esszencialista fogalomkonstrukció nyomán parasztként számon tartott csoportok egyre öntudatosabban vallották egyenjogúságukat a magaskultúrát meghatározó rétegekkel, másrészt – ezzel egy időben – a tradicionális parasztság erodálódása, bomlása is felgyorsult. Ez a két, paradox módon egymást erősítő folyamat a népi írók fellépésében kulminált, akik nem is tudtak egységes álláspontra jutni a modernitás versus paraszti hagyományok kérdésében. Ráadásul a politikai, sőt, a gazdasági hatalom is markánsan hallatta szavát a „paraszti jövőt” illetően, még szövevényesebbé téve a fenti képletet (részletesen lásd: Bartha, 2013).

Az újabb kutatásokból (Papp, 2012) tudjuk, a népiség csúcspontja nem a szociográfiai és az íróperek idejére szorítkozik, hanem kormányokat, rendszereket átívelően egy jóval szélesebb időintervallumot (egy bő évtizedet) ölel át és egészen a kommunista hatalom megszilárdulásáig tart. Ebből adódóan, mint oly sok más társadalomtörténeti jelenséget, a paraszti modernizáció körüli vitát is a mindenkori hatalom, illetve egyes értelmiségi szekértáborok igyekeztek kanalizálni. Ennek ellenére (vagy éppen ezért) igen keveset tudunk a dualizmuskori szabadművelődés, a Horthy-kori iskolán kívüli népművelés vagy a „fényes szellők” népiskoláinak hatásmechanizmusáról. Vagyis arról, hogy milyen hatást gyakoroltak ezek az intézmények a megcélzott rétegekre; mennyiben tekinthetők valós igényekre megfogalmazott reakcióknak és mennyiben a hatalom társadalompolitikai akcióira kötött díszes maszinak (üdítő kivételek például: Majtényi, 2005; Papp, 2008). Itt most nem törekedhetek e komplex, alapkutatásokat igénylő témakör teljes kibontására, csupán a sárospataki faluszeminárium (1931–1951) vándorkönyvtár-akcióján keresztül szeretném illusztrálni a magyarországi falusi/tanyasi közösségek olvasási szokásait és lehetőségeit a 20. század első felében. Értelmezésembe bevonok néhány „klasszikus” szociográfiát, ám a megszokottól némiképp eltérő módon (a kulturális antropológia, a xenológia, és a politikai filozófia eredményeire is reflektálva).

„Népkultúra” a két világháború között

Kiindulópontunk a Horthy-korszak kultúrpolitikája, melynek embereszménye az egészséges, erős, nemzeti kötődésű állampolgár volt – falun és városban egyaránt. Természetesen ezt a sablonos képet egyedi elképzelések tették színessé. Klebelsberg Kunó szerint a népiskolai program azért volt fontos, mert „a politikai demokráciát meg kell előznie a kulturális demokráciának, vagyis mindenkinek tanulnia kell”. A sokat emlegetett „kultúr-főlény” nem válhatott volna politikai szlogenné a vidéki iskolák áldatlan állapotának felszámolása vagy legalábbis a gondok mérséklése nélkül. S bár az iskolaprogram „elsősorban az Alföld elmaradott, ritkán lakott tanyavilágának népiskolával való ellátását tűzte ki célul” (Kührner, 2010, 18–22. o.), Zemplénben is épültek „Klebelsberg-iskolák”, melyek sikerrel szolgálták az analfabetizmus visszaszorítását (Orbán, 1970, 136. o.). A korszak következő nagyhatású kultúrpolitikusa, Hóman Bálint 1932-ben került a tárca élére és tíz éven át töltötte be tisztását. Míg a húszas évek, Klebelsberg (és például Kornis Gyula) ténykedése elsősorban arra irányult, hogy mindenki minél inkább megtalálja számításait

a társadalmi ranglétrán elfoglalt pozíciójának megfelelően, Hóman a szegény, de tehetős gyermekek értelmiségévé válását – tehát társadalmi felemelkedését – részesítette előnyben, erősen hangsúlyozva a közvetített műveltséganyag nemzeti jellegét (Ujváry, 2009). A szegény sorsú tömegek sorsán ösztöndíjalapok, majd a korszak vége felé népi kollégiumok igyekeztek segíteni – a lehetőségekből adódóan szerény eredménnyel.¹

A népi iskoláztatás esélyeit köztudott módon rontotta, hogy a parasztszülők vonakodva engedték gyermeküket (tovább)tanulni, hiszen az munkaerő-kiesést jelentett a család számára. Másrészt a paraszteleletformának értelemszerű velejárója volt a természet-közelség és a tapasztalati tudás preferálása a klasszikus iskolai ismeretszerzés helyett. A várossal szemben „a falusi nevelőkörnyezet áttekinthető: egy egész világ, amelyben a gyermek tud tájékozódni s nemcsak szavakat, hanem összefüggéseket és jelentéseket tanul meg”, ami a magaskultúrával való találkozáskor már nem mindig adatik meg (Erdei, 1974, 184–185. o.). Erdei Ferenc gondolatmenetén továbbhaladva: „A mezőgazda kétféle úton szerzi meg a szaktudását. Egyfelől a szülők gazdaságában megtanulja a termelés hagyományos paraszti módszereit, másfelől úgy–ahogy tanul valamit más gazdaságokban, újságból, nagyritkán könyvből és tanfolyamokon.” (Erdei, 1974, 174. o.) A paraszti praktikizmust igazolják Fél Edit és Hofer Tamás átányi kutatásai is („nem az a fontos, ami a házban van, hanem ami a házon kívül”), noha ugyanők figyelmeztetnek a művelődés regionális és szociális alapú különbségeire.²

A két világháború közti korszakot illetően népkönyvtárakról körülbelül a falvaknak egyharmadából (Balogh, 1973, 96. o.), más számítások szerint 40 százalékából (Gunst, 1987, 130. o.) van tudásunk – azt azonban nem tudjuk, hogy ezek mennyire működtek valójában. Tartalmukat illetően sejthető, hogy „a parasztság ízlése a szépirodalom terén eléggé konzervatív volt, Jókai, Gárdonyi, Vas Gereben, Beniczky Bajza Lenke voltak a legkeresettebbek, mellettük Mikszáth, Tömörkény, Bródy Sándor, Herczeg Ferenc, a külföldiek közül Dumas és Courths-Mahler, s az újabb generációból Zilahy” volt népszerű. 1927-ben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium 650 000 pengős alappal 1500 új népkönyvtárat hozott létre, amit 1935-ben vándorkönyvtári hálózattá alakított át (Gunst, 1987, 134. o.)³, a Földművelésügyi Minisztérium pedig – szintén 1935-től – több tízezres példányszámban jelentette meg a rádió vasárnapi mezőgazdasági előadásait. A háború idején a VKM újra kísérletet tett, hogy megismertesse „a népet” nemzeti klasszikusainkkal és nagy példányszámban, nyomott áron jelentetett meg néhány válogatott életművet (Balogh, 1973, 96–99. o.), mintegy megelőlegezve a szocializmusbeli Olcsó Könyvtár sorozatát. Tette mindezt szerény sikerrel, hiszen a parasztság műveltséganyaga nem vált, nem válhatott egyik pillanatról a másikra könyvalapúvá, ráadásul az államilag dotált Hangya Szövetkezet detektívregényein keresztül a már-már kiszorolni látszó filléres ponyvát is sikerült visszacsempészni a falvak világába (Gunst, 1987, 133. o.). Hasonlóan járt a népi orgánumként működő *Szabad Szó* kezdeményezése, mely szövetkezeti jelleggel igyekezett minőségi irodalmat terjeszteni a falvak számára a világháború éveiben. A munkacsoport 1941-ben (más szervezetekkel karöltve) 100 vándorkönyvtárat hozott létre és köröztetett 1943-ig, összességében csekély eredménnyel (Varga, 1968).⁴ A szakirodalom ugyanakkor – a szociográfusokhoz hasonlóan – „a népet” sem menti fel, hangsúlyozván, hogy még a tehetősebbek sem igen olvastak (és főképp nem vásároltak) könyvet, inkább a járatott lapokat tanulmányozták a gazdakörökben (Gunst, 1987, 135. o.).

Míg a könyv áttörése tehát váratott magára, a dualizmus korában már polgári magatartásmintákat (szorgalom, munka, takarékoság) is közvetítő, mindazonáltal alapvetően ponyvatermeknek tekinthető kalendárium pedig az első világháború után elveszíti „központi szerepét a parasztság kommunikációs háztartásában”. A Horthy-korszakban megszaporodnak az információszerzés lehetőségei, ezzel egy időben a megmaradt piacon a kultusztárca népművelési osztálya által jóváhagyott, kifejezetten az okszerű gazdálko-

dást népszerűsítő, gazdagon illusztrált naptárak kerülnek előtérbe⁵, amellett, hogy a tradicionális normaformáló íráskorok – mindenekelőtt a Biblia, illetve kisebb erkölcsnemesítő broszúrák (például az átányi „*Arany ábécé*”) – a háztartások szériatartozékai maradnak. Természetesen a befogadói tudat mindig más, mint a szándék, ahogyan a szociográfus is másképp látta, mint a történész. Nagy Lajos (1999, 87–88. o.) például ekképpen illusztrálja a *Képes Naptár* „élménytávoltságát”: „Fekete és piros betűk és érthetetlen kerek, szögletes és ábrás jelek váltakoznak a naptár oldalain, különös rövidítések, csonka szavak, szentek és kevésbé szentek nevei, Kalib, Polyuekt, Mich. Föp. Alan. Ján., Az sz. Ján., Gurian vt. és így tovább, mintha valamely rettentő és fölérhetetlen tudomány fenyegetésével akarnák Szalai és Mosel urak a tehetetlenség és szégyen érzéseit rábilincselni az egyszerű elmékre.”

A sárospataki faluszeminárium

A fenti értelemben vett „élménytávoltság” mérséklése a falusi intelligencia (pap, tanító, jegyző) feladata lett volna elsősorban. Helyzetük nem volt irigylésre méltó: 1931-ben Weis István (1931, 59. o.) számítása szerint a községi jegyzőkkel 99 „különböző felsőbb

hatóság” rendelkezett, amellett, hogy a falu népessége saját érdekvédelmét várta (volna) el tőlük. A tanítók sanyarú helyzetét futólag már említettük⁶, de sok múlt a pap/lelkész hozzáállásán is (lásd: *Bene*, 1925, 117–122. o.). Egy felvidéki lelkész második világháború alatti visszaemlékezésén keresztül: „a lelkész a falu mindenese. [...] Alkalomadtán orvos, jogi tanácsadó, tanító, bevásárló, hivatalos ügyek intézője” egyben. Emellett ő maga „akkori szemmel nézve merész” népművelő előadásokat tartott, könyvtárt létesített és kirándulásokat is szervezett. Az agilis lelkész kultúrházat is szeretett volna építeni, ahol népnevelő színdarabokat adtak volna elő.⁷

Fent említett „népművelő”, Kalydy Miklós a sárospataki Teológián végzett, ahol társadalmi érdeklődését az Újszászy Kálmán által irányított faluszemináriumon paléozhatta. Itt, a sárospataki református főiskola teológushallgatóinak kérésére indult meg (a trianoni határokon belül Szeged után elsőként) az alulról szerveződő, ám szervezett kereteken belül folytatott falukutatás 1931-ben, tehát öt évvel a nagy szociográfiai megjelenése előtt, a világgazdasági válság közepén, a sárospataki kollégium 400 éves jubileumának évében. Ez a közösség – a pataki faluszeminárium – tekinthető az

Ez a közösség – a pataki faluszeminárium – tekinthető az ország egyik legszervezettebb, ideológiailag legkonzekvensebb, mindemellett a leghosszabb ideig ténylegesen működő falukutató csoportjának, mely a sárospataki református teológia 1951-es bezárásáig kormányokon, határokon, rendszereken átívelően folytatta munkáját, elsősorban a környező tájegységekben: Hegyközön, Hegyalján és Bodroghözben. A fő cél a leendő falusi lelkészek munkájának segítése, leendő munkaterületük megismerése volt, mivel a hallgatók többsége várhatóan a kisközségek parókiájára tért vissza hivatalába.

ország egyik legszervezettebb, ideológiailag legkonzekvensebb, mindemellett a leghosszabb ideig ténylegesen működő falukutató csoportjának, mely a sárospataki református teológia 1951-es bezárásáig kormányokon, határokon, rendszereken átívelően folytatta

munkáját, elsősorban a környező tájegységekben: Hegyközön, Hegyalján és Bodrogközben. A fő cél a leendő falusi lelkészek munkájának segítése, leendő munkaterületük megismerése volt, mivel a hallgatók többsége várhatóan a kisközségek parókiájára tért vissza hivatalába. Ennek következtében a szociográfia csupán egy aspektusa volt sokrétű munkásságuknak.⁸

A tulajdonképpen a pataki cserkészetből kinövő szeminárium egyik legfontosabb eleme a félévenkénti, néhánynapos vidéki „kiszállás” volt, ahol evangelizációs munka mellett a falu és a református gyülekezet körében gyűjtöttek a résztvevők adatokat, amit az anyag feldolgozása követett – immáron Patakon. A szeminaristáknak szellemi és tárgyi néprajzi gyűjtésekre, kiállítások rendezésére, a végzett tagok munkába való bevonására is kiterjedt a figyelmük, amellet, hogy a falvak számára a téli hónapokra vándorkönyvtárakat létesítettek és egyéb szociális falumunkákat végeztek. Elméleti képzésükön, az úgynevezett „szerda esteken” lényegében végigtárgyalták a kor faluirodalmát, pártállástól függetlenül, a konzervatív Scherer Péter Páltól a marxizmussal rokon-szervező Veres Péterrel bezárólag. Továbbá a faluszeminárium 1935-ben megrendezte az ország első – nemzetközi visszhangot keltő – munkatáborát is.

Bár a munkaközösséget a hallgatók érdeklődése hozta létre, kivételes szervezőképességű, a kérdés iránt nyitott, karizmatikus tanáregyeniségek nélkül nyilvánvalóan nem lehetett volna hosszútávon sikeres a kísérlet. Sárospatakon két ilyen tanár is ténykedett; a teológia tanára, a szociálisan igen bátor (ugyanakkor Teleki Pál köréhez tartozván a harmincas évek második felében kormánypárti képviselővé váló) Szabó Zoltán és a pedagógiát és filozófiát (többek között) egyaránt oktató Újszászy Kálmán. Szabó professzornak mindenekelőtt termékenyítő szellemét kell kiemelni, mivel ő alakította ki a pataki kollégium Trianon utáni fő profilját, az „arccal a falu felé” hitvallását. Eszerint a városhiányos „csonka régióban” a törpe- és kislelvekre kell a főiskolának elsősorban koncentrálnia, mely felismerés nélkül valószínűleg a szeminárium sem jött volna létre. A „faluszeminárium atyja”, Újszászy Kálmán 1931-től vezette az önképzőkört, 1936-tól a (szintén úttörő jellegű) pataki népfőiskola egyik irányítójaként ténykedett, 1944–1946 között pedig a főiskola rektora volt. A professzor az ötvenes évekbeli államosítás után is kitartott Sárospatak mellett, gyűjteményi igazgatóként és főkönyvtárosként folytatva munkásságát, sőt, még megélhette a Teológia 1992-es újrainvitását is (a szemináriumról részletesen lásd: Bartha, 2013b).

A szeminárium igen tekintélyes méretű dolgozatanyaga (Faluszemináriumi Kéziratok) a Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményeinek Adattárában található. Mindazonáltal a dobozok nemcsak a faluszeminaristák írásait tartalmazzák, hanem a hozzájuk lazábban-szorosabban kapcsolódó cserkészársak, végzett lelkészek, tanárok, vagy éppen teljesen kívülálló egyének megküldött munkáit is. A vándorkönyvtár(ak) bemutatásánál az itt található dokumentumok mellett Újszászy Eszter *Adalékok a sárospataki faluszeminárium vándorkönyvtár-akciójához* című, 1965-ös, széleskörű forrásfeldolgozás alapján készült dolgozatát is felhasználtam.⁹

A faluszeminárium vándorkönyvtára

A szeminárium legállandóbb szociális falumunkája a téli vándorkönyvtár-akció volt. Ez negyven kötet ládában való kiküldését jelentette a Sárospatak környéki falvakba és pusztákba. A kölcsönzés rendjét mindenhol kezelők felügyelték – általában a lelkész, a tanító vagy egy népfőiskolás (a sárospataki népfőiskoláról lásd: *Jakab és Varga, 1986*) –, akik nemcsak a kölcsönzést regisztrálták, de a kölcsönző adatait is felvették. Az első könyvtár 1936 őszén indult el Nagyrovágyra azzal a céllal, hogy egyrészt felderítsék „a nép” kultúrigényét (illetve az olvasók körét), másrészt hogy igyekezzenek alakítani is

az ízlést, mindenekelőtt a gombamód terjedő ponyvairodalom ellenében propagálva a jól olvashatónak minősített, mégis értékes műveket. A fő szempont tehát az olvasmányosság, ám emellett műfaji prioritás is létezett, vagyis a versek és a mesék mellett a regény elsőbbsége. Előny volt, ha az olvasók (tehát a parasztság) életét, gondjait, mindennapjait örökítette meg a mű, lehetőleg a „saját nyelvükön”, és a történetnél előnynek tekintették a „tájjellegét”. A visszajelzések szerint azonban a falusiak egyrészt nemigen ragaszkodtak saját bajaik „vizsontolvasásához”, másrészt olyan kötetek is ládába kerültek (Szabó Dezső művei például), melyeket bajosan lehetne könnyen olvashatónak minősíteni.

1938-ban mindenesetre már két láda keringett a környék falvain/tanyáin, majd 1939-ben a kezdeményezést felkarolta a Faluszövetség is, megküldve a patakiak számára egy százkötetes vándorkönyvtárat. 1941-ben már ötládányi könyve volt a szemináriumnak – azonban mindössze három ládával, így egyszerre csak három helyen lehetett kint a gyűjtemény. Ezt a problémát is sikerült hamarosan orvosolni, sőt 1942-re már hat könyvtárról tudunk. A háború idején mind a hat kint volt szolgálatban, így összességében szerencsésnek mondható, hogy mindössze egy könyvtár veszett el a zavaros időkben. 1945 után is folytatódott a kultúrmisszió, a kiviteli naplók számadatai és a kezelők bejegyzései nagy népszerűségről tanúskodnak. Ennek megfelelően 1948-ra nyolc, 1949 végére pedig kilenc láda járt körbe a vidéken.

A számadatoknál jóval izgalmasabb kérdésnek tűnik a ládák tartalma, tekintve, hogy e tizenhárom év alatt kormányok, rendszerek és hozzájuk tartozó korszellemek változtak, megannyi írott nyomot hagyva maguk után. Ami szembeötlő, hogy míg az első három könyvtár inkább szórakoztató jellegű volt Mórával, Tömörkénnyel és Gárdonyival, addig a negyedikről már nemcsak a könyvek megszerettetésére törekedtek a szeminaristák, hanem igyekezvén az olvasók ismereteit bővíteni, a kor kérdéseiben való tájékozottságot is szolgálni akarták – többek között Boldizsár Iván, Erdei Ferenc vagy (a történéssz) Szabó István műveivel. A rendszer ellenzékének tekinthető népi írók munkái is helyet kaptak tehát a ládákban, ami esetenként konfliktushelyzetet eredményezhetett az egyházi vezetéssel. Alighanem egy ilyen konfliktusról számolt be az egyik, Újszászy Kálmánnak címzett (anonim) levél: „Kiss Ernő esperes úr volt szíves figyelmeztetni arra, hogy a semjéni ifjúsági egyesületnél erre a télre letétben lévő vándorkönyvtárunkba olyan könyvek is becsúsztak, amelyek felkeltették a kedves Nagytiszteletű Úr jogos aggodalmát. Mély tisztelettel kérem, szíveskedjék a könyvtárból azokat a könyveket kivonni, amelyek ellen kifogás merült fel. Talán a legjobb lenne, ha ezeket a könyveket szíves volna magánál tartani a kedves Nagytiszteletű Úr, amíg a könyvtár Semjénben van.”¹⁰

A tartalmat illetően megállapítható, hogy politikai fordulatoktól szinte függetlenül, körülbelül 1942-re tehető a változás, a kortárs népi írók térnyerése. A hatodik könyvtár összeállítása ráadásul már közvélemény-kutatás után történt; figyelemreméltó, hogy az olvasók a Nobel-díjas finn Sillanpää és József Attila műveit is a ládába követelték.¹¹ A negyvenötös cezúra csak felerősíti a tendenciát – néhány nemzetközi alkotás (Giono, Szolovjov) bevétele mellett –, ami a népi mozgalom már említett, rendszereken átívelő népszerűségét látszik igazolni. A sárospataki vándorkönyvtárakban 1945 után békésen megfér egymás mellett Tersánszky Józsi Jenő, Szabó Dezső és Sztálin „generalisszimusz”, noha a kurrens szakirodalom szerint a könyvtárak 1948 után csak központilag meghatározott könyvállománnyal rendelkezettek, és a többi kulturális intézményhez hasonlóan ki kellett vegyék részüket a propaganda- és az aktuális agitációs feladatokból is (Halász, 2013).

Mivel sok könyvtárkezelő lelkész volt levelezésben Patakkal, tudjuk, hogy a könyvtárakat elsősorban fiatal férfiak használták, mégpedig igen lelkesen (a kiviteli naplók szerint a kölcsönzők átlagéletkora 28 év volt).¹² A könyves ládát a legtöbb helyen a helyi ifjúsági egyesületeknél helyezték el, így nem meglepő, hogy a kimutatások szerint

ők voltak a leglelkesebb olvasók. Szintén a kiviteli naplókából tudható, hogy elsősorban a rövidebb novellákat, a történelmi regényeket forgatták; szerzők szerint elsősorban Jókai, Mikszáth, Gárdonyi, Móricz, Nyíró s a helyinek tekinthető Komáromi János munkáit. Az egyébként is magas használati mutatók azonban önmagukban nem mérvadóak, mivel gyakorta körbejártak a szomszédok, rokonok kezén a könyvek, sőt a tanyasiak között még ekkor is nagyszámú (jobbára idősebb) analfabéták több helyen felolvastattak maguknak. Az olvasmányélményekről, a megszerzett, megértett tudásról sajnos kevesebbet tudunk. E téren óvatosságra intenek a mentalitástörténet eredményei, hiszen azok a maguk esetlegességében is jól érzékeltetik, miképpen gyarapodott (torzult?) egy friuli molnár vagy egy kiskunhalasi gazdaember világképe némi magaskultúra becseppentésével (lásd: *Ginzburg*, 1991; *Romsics*, 2009).

A patakiak kísérlete sem nélkülözte az ellentmondásokat, s a lelkesedés gyakorta inkább csak gátlásos sóvárgásban öltött testet. Ahogyan Jánosi Ferenc volt faluszeminarista¹³, későbbi élvonalbeli kommunista politikus (ekkor épp vajdácskai lelkész)¹⁴ fogalmazott 1943-ban: „Úgy éreztem, hogy valami sajtószerű szegényérzet visszatartja őket attól, hogy személyesen jöjjenek el könyvért és beszéljenek a könyv tartalmáról. Úgy érzik [...], hogy a világ rendekre van osztva, s egyik rendnek kötelessége, vagy lehetősége, hogy könyvekkel foglalkozzék, a másiké pedig, hogy látástól vakulásig dolgozzék, s minden »határátlépés« a két rend között igen sok lelki gátlásba ütközik.”¹⁵ A későbbi miniszterhelyettes beszámolója alapján (is) úgy tűnik, a kulturális javakhoz való hozzáférést hasonló aszimmetria jellemezte, mint amit „a nép” máshol is tapasztalhatott. A *Puszták népében* olvasható rítus, a cselédszerződés meghosszabbításának forgatókönyve („gatyaremegetés napja”) például e kulturális aszimmetria jogszokásbeli kodifikációja.¹⁶ Jánosi (és mások) beszámolója alapján úgy tűnik, mintha – Walter J. Ong felosztásával¹⁷ élve – a másodlagos szóbeliség hajnalán (vagyis a két világháború közt) a paraszti társadalom némiképp az (írásbeliség előtti) elsődleges szóbeliség korában élt volna, küzdve-birkózva az „írásbeliség démonaival”. Azt is láthatjuk, a nyelv „határátlépést” gátló limitikus szerkezetként¹⁸ is működhet egy társadalomban, amennyiben egyes elemei érthetetlenek, dekódolhatatlanok más rétegek számára.

Noha köztudott, hogy az analfabetizmus – leginkább Klebelsberg Kunó kultuszminiszteri tevékenységének köszönhetően – mintegy felére (országos átlagban 7 százalékra) csökkent a korszakban (*Gyáni és Kövér*, 2003, 218. o.), mindez nem feltételezi az írásbeliség gócpontjaitól, vagyis a várostól földrajzilag elzárt parasztemberek otthonosságát az írásbeliség különböző szinterein. Ahogyan a szociográfus Szabó Zoltán (1986, 27. o.) érzékeltette a „nadrágszjiparcellák” adminisztrációja kapcsán: „kalapját kezébe gyűrve jelenik meg a »birtokos« a jegyzői irodában egy másik falubelivel, rettegve hallgatja a jegyző által felolvasott érthetetlen szerződési szöveget, az írástól való iszonyodással és félelemmel írja alá az eléje tett papírost.” Bár a hivatalos nyelvhasználat csupán bizonyos alkalmakra (például: iskola, hivatal, ünnepek) szorítkozott, éppen ezeken az alkalmakon kellett volna az állampolgároknak megismerkedni az államuk által reprezentált ideológiai tartalmakkal, így például a sokat hivatkozott „keresztény-nemzeti” eszmével is. Ennek korlátait érzékelteti az alábbi példa a harmincas évek egy másik úttörő szociográfiájából: „Julika hazaérkezik. Leül az udvarra, kinyitja a könyvet. Olvasókönyv. Jézus eltemetése következik. Ezt az egyetlen kis történetet nyüvi már napok óta. Ismeretlen előtte a mód, hogy amit elolvasott, ezt nyugodtan, dermesztő félelem nélkül próbálja megérteni s a saját szavaival elmondani. Úgy tudja, hogy szóról szóra kell mondania azt, ami a könyvben áll.” (*Nagy*, 1999, 103. o.)

Julikának és Szabó parasztjának nyelven (szövegen) keresztüli találkozása a falusiaknak szánt magas kultúrával a kulturális erőszak példája, hiszen annak „pregnans megnyilvánulása a nyelvtől, az anyanyelvtől való megfosztás, amely egy a strukturális erőszak tudatosítására hivatott nyelvi kódrendszer átvételének és napi használatának a

kényszerében kulminál.” (Gyáni, 2007, 46. o.; lásd még: *Galtung*, é. n. és *Ö. Kovács*, 2008, 103. o.) A Horthy-rendszerrel igen kritikus (a marxizmussal szimpatizáló) szociográfus szavaival: „az urak” mintha igyekeznének „a tehetetlenség és szégyen érzéseit rábilincselni az egyszerű elmékre” (Nagy, 1999, 87–88. o.). Paul Ricœur (1998, 129. o.) idevágó megállapítása szerint „a jogrend, amely a társadalom testének formát ad, egyben hatalom is, ellenállhatatlan erőszak, amely befurakszik a privát erőszak terébe, s az érték és a tisztelet nyelvével beszél”. Másrészt viszont a szavak bele is vannak szövődve a hatalomba, hiszen a hatalom külső jelei főként verbálisak (*Lasswell*, 2000a, 26. o.). Harold D. Lasswell (2000b, 70. o.) másutt rámutat, hogy a nem demokratikus (szellemiségű) elítéltek „azzal az igénnyel lépnek fel, hogy ők fensőbbiséget alkotnak, távolságot tartanak saját »magasságuk« és a tömegek között. A szimbólumok és a jelek azt hivatottak kifejezni, hogy milyen »messze« és »fent« vannak. Így az önkényuralom stílusa alapvetően a kontraszthatás felkeltésén alapul. »Utasításokat« adnak ki és az »engedelmség« kötelező.” Megjegyzendő, hogy bár Lasswell önkényuralomról beszél, példáin keresztül érzékelhető, hogy tétele az autoritatív jellegű, korlátozott parlamentarizmus alapján működő államokra – így a Horthy-kori Magyarországra (*Romsics*, é. n.) – is érvényes.

Változó keretek – állandósuló problémák

Ennyi súlyos vád után végezetül érdemes (csupán kitekintésszerűen) megvizsgálni, mennyiben demokratizálódott a kulturális javak eloszlása 1945 után. Úgy tűnik, nem sokban. Az ígéretesen induló „fényes szeleket” hamar borúsabb idők követték, ahol a „haladó erők” ugyanazzal a paternalista szemlélettel – és nyers erőszakkal – terelték be a termelőszövetkezetekbe a paraszti csoportokat, mint ami az 1945 előtti „reakciós elitet” jellemezte (*Ö. Kovács*, 2012). Témánkat illetően rendelkezésünkre áll a honi olvasásszociológia egyik alapmunkája, Ughy Jenő (1965) *Ezer falusi lakos és a könyv* című, az OSZK Könyvtártudományi és Módszertani Központja által megjelentetett – tehát hivatalos – kutatása. Az öt falura kiterjedő felmérés már csak „utóparaszti” falusi csoportokat találhatott (35 százalék), akiket a szerző némi mérlegelés után parasztként regisztrált. Szomorú mérlege szerint „közművelődési könyvtárügyünk újjászületése” (a tanácsai, szakszervezeti könyvtárak országos hálózattá fejlesztése) ellenére „a parasztság 31%-a saját állítása szerint sem olvas sohasem könyvet” és „közel 70%-a él olyan család kötelékében, ahol egyáltalán nincs könyv, vagy csak egy-két kötet található.” Érzékelhetően a szerző is megdöbben e „sivár képen” (*Ughy*, 1965, 7., 24., 28., 51. o.).¹⁹ Ami pedig a vándorkönyvtári kísérlet(ek)et illeti, a jelenség – mint láthattuk – egyrészt „a nép” gyámoltalan, ám létező olvasási, művelődési igényét mutatja, másrészt a kulturális javak demokratizálása iránt kevés fogékonyságot mutató mindenkor hatalmi struktúra felelősségét érinti.²⁰

Jegyzetek

* A tanulmány eredeti formájában a *Kommentár* című folyóirat 2013/6. számában jelent meg.

¹ Noha Márai Sándor (2013, 21–22. o.) nemrég kiadott kötetében arról értekezik, hogy a (nagy)birtoikos osztály nem zárta ki „egyetlen fiát sem a művelődési lehetőségekből” („ez a vád hazugság”) és a munkások és parasztnak gyermekei „nagyon sok esetben” továbbtanulhattak, a statisztikai adatok ennek ellentmondanak. 1930-as adatok szerint a közszerződési és

szabadfoglalkozású értelmiségi keresők nem egészen 3 százaléka jött az agrárszegénységből (*Gyáni és Kövér*, 2003, 335. o.).

² Átányon például 1878-ra már alig volt analfabéta, a két világháború között pedig frakcióharcokkal terhelt Olvasókör, Olvasókörből kiváló Gazdakör is működött számos más egyesület és szövetkezet mellett (*Fél és Hofer*, 2010, 286., 328–332. o.). A források kritikai kezelésére figyelmeztet, hogy egy 1925-ös, hivatalos

felmérés semmilyen kulturális egyesületről nem tud(ósít): Néprajzi Múzeum, Etnológiai Archívum, Közigazgatási tájékoztató lap: Átány. (St. 1164.) Noha hasonló községbeli szociális törésről számol be például Márkus István (1979, 39. o.) és Püski Sándor is (Huszár, 2005, 257. o.).

³ Gunst maga is óvatosan fogalmaz, kutatásait reprezentatív olvasásszociológiai felmérés nem segítette. Zemplén vármegyében mindenestre 1939-ben 47 községben összesen 8694 kötetből álló „népkönyvtárról” tudunk, „ezen kívül 8 község részére a földművelésügyi miniszter mezőgazdasági szakkönyvtárat adott” (Orbán, 1970, 156. o.).

⁴ Az eléggé „vonalas” írás még a ’vándorkönyvtár’ kifejezést is a munkásmozgalomtól eredezteti (Varga, 1968, 314. o.).

⁵ A két világháború közötti magyar kalendárium szerepéhez a paraszti mentalitás változásában lásd: Kovács I., 2011, 437–447. o. A kalendáriumok kultúrtörténetéhez: Kovács I., 1989.

⁶ Az országos akció következtében „1930/31-re az egy tanteremre jutó átlagos tanulószám 60-ról 40-re csökkent, egy tanítóra már csak 47 tanító jutott a nyolcvannal szemben” (Kührner, 2010, 18. o.).

⁷ Állítása szerint ebben segítségére lett volna a szociálisan érzékeny főszolgabíró, későbbi kassai polgármester, aki emellett vállalta, hogy minden faluban bevezetőt mond Kodolányi János *Földindulás* című drámájához. Ez az információ azért tűnik érdekesnek, mert a *Földindulás* az ormánsági egyke kapcsán igencsak negatív színben tüntette fel a sváb gazdák földvásárlásait, ami az ország világháború alatti (hivatalos) külpolitikai orientációját figyelembe véve inkább kényes, mintsem megbolygatandó kérdés volt (egy főszolgabírótól). Még érdekesebb adalék, hogy az 1949-es szövegben vélhetően szándékosan nem nevesített, szociálisan érzékeny főszolgabíró minden bizonnyal az a Fazekas József volt, aki 1944. október 17-én vette át Kassa irányítását, statáriumot hirdetve a városban. A főszolgabíró Fazekashoz (épp egy jótékonykodás kapcsán): Magyar Országos Levéltár K 428. MTI. „Könyvomasz”. Napi hírek, napi tudósítások (1920–1944). 1943. június 13. 13. o. Kassai kinevezéséhez: *Potemra*, 1986, 299. o. Kassa nyilas uralom alatti napjaihoz: Szabó, 2000, 147–160. o.

⁸ Két vélemény a szemináriumról: A sárospataki faluszeminárium „jelentősége túlmutatott a helyi akciókon és a 30-as évek egyik legfontosabb falukutató műhelyének nevezhető” (Torkos, 1989, 92. o.). „Ez a falukutató mozgalom – mely az országban elsők között bontakozott ki és másoknak, sokaknak példaképpül szolgált – hatalmas, konkrét, tudományos adatanyagot hordott össze”, mindamelllett, hogy alapvető pedagógiai célját is betöltötte (Benda, 1996, 49. o.).

⁹ Újszászy Eszter (1965): *Adalékok a sárospataki faluszeminárium vándorkönyvtár-akciójához*. Sárospatak. Sárospataki Református Kollégium Tudományos Gyűjteményei. Adattár. Faluszemináriumi kéz-

iratok (továbbiakban: SRKTGY Adattár. Fsz. kt.), 410. o.

¹⁰ SRKTGY Adattár. Fsz. kt. 2768.

¹¹ Néhány népszerű szerző: Tamási Áron, Szabó Pál, Bibó Lajos, Jean Giono, Frans Eemil Sillanpää, Tompa Mihály, Vörösmarty Mihály, Ady Endre, József Attila, Illyés Gyula, Petőfi Sándor, Gaál Mózes, Ferenczy László, Makkai Sándor, Kós Károly (*Újszászy*, i. m., 410. o.).

¹² Részlet egy faluszemináriumi körlevélből: „Úgy halljuk, a könyvek állandóan kézben forogtak. Rend szerint egy-egy könyvosztás után egy sem maradt a könyvtárban. A napokban fogják hazaküldeni. Reméljük, olyan állapotban, hogy még néhány magyar falvunk kiszolgálására elegendő lesz.” (1936/137) Idézi: *Újszászy*, i. m., 410. o.

¹³ A faluszeminárium munkanaplói. SRKTGY Adattár. Fsz. kt. 1874–1881.

¹⁴ János Ferenc (1916–1968): református lelkész, tanár, miniszterhelyettes, levéltáros. Sárospatakon szerzett református lelkészi oklevelet. A debreceni tudományegyetemen magyar–latin–görög szakos tanárként végzett (1941), magyar irodalomból doktorált, majd a sárospataki gimnázium tanára lett. Katonai szolgálatra hívták be (1943), tábori lelkész főhadnagyként szovjet hadifogságba esett, ahol propagandamunkára jelentkezett. Feleségül vette Nagy Imre lányát. A debreceni Ideiglenes Nemzeti Kormány Honvédelmi Minisztériumának osztályvezetője, később a népművelési miniszter első helyettese (1951–1954), a Hazafias Népfront Országos Tanácsának főtitikára (1954–1955), a Petőfi Irodalmi Múzeum főigazgatója (1955–1957). Az 1956-os forradalom és szabadságharc után letartóztatták és a Nagy Imre-perben elítélték. 1960-ban amnesztiával szabadul és levéltárosként helyezkedett el (*Magyar Életrajzi Lexikon*)

¹⁵ *Újszászy*, i. m., 410. o.

¹⁶ „Az állandó csend, melyet először rituális mondatával a cseléd tör meg, majd az intézőség, ha a döntés pozitív, a cselédség függő helyzetének tökéletes kifejeződése. Abban, hogy a »hatalom« csak az aláztos kérés után reagál, és ez a reakció is általában negatív, a számonkérés hangja, tetten érhető a kiszolgáltatottság érzetetésének kifejezett célja, mely segít az alárendeltség és függőség érzetének további megerősítésében. Ellenben, ha a hatalom még szóra sem méltatja a cselédet, csak átadja a cselédkönyvet, és így nem töri meg a csendet, akkor a csend fenntartása szintén a túlhatalmi pozíció jelzésére szolgál, továbbá a megalázás egyik legjobb eszköze, hiszen még szóra sem méltatják a nem jól dolgozó munkást. Mondani sem kell, hogy mindez az uradalom kiemelt hatalmi pozícióját és a cselédek feletti omnipotenciáját erősíti – pontosan, ahogy azt a birtokosok vagy a bérlők elképzelik.” (Fekete, 2012, 204. o.)

¹⁷ A kérdéskörhöz és Ong magyarul hozzáférhető munkáihoz: *Nyíri és Szécsi*, 1998; *Ong*, 2010.

¹⁸ Emil W. Mühlmann kifejezését idézi és magyarázza: Assmann, 2008, 265. o. A limitikus szerkezetet „maga az ember alkotja meg, amikor »határjelek« hordozójává válik. A határt jelölhetik tetovált min-ták, testfestések [...], egyszerűen a kultúra, mint tárgyi tulajdon, további hagyományok, mítoszok, stb.” Ekképp a könyv mint a nyelv tárgyasult kultúrahordozója is ide veendő.

¹⁹ A Bácsa, Bácsalmás, Bátor, Dáka, Nyírmeggyes községekre kiterjedő felmérés szerint a (poszt)paraszti csoportok legszívesebben a klasszikus magyar

szépirodalmat forgatták. Kiemelkedő az *Egri csillagok* olvasottsága (Ughy, 1965, 48., 56. o.).

²⁰ A patakiak azt akarták orvosolni, amit *A tardi helyzet* szerzője (Szabó, 1986, 133. o.) így foglalt össze: „Általában, kicsi nehézségeken és apró kellemetlenségeken csúszik el a könyv ügye Tardon, apró hanyagságokon és lustaságokon, mint nem fontos, mint mellékes, külön munkát adó valami. Irányított olvasásról nem is beszélhetünk, arról, hogy valaki gondoljon azzal, hogy egymásután olyan könyveket adjon a tardiak kezébe, melyek valamire nevelik és tanítják őket.”

Irodalomjegyzék

Assmann, J. (2008): Idégenség az ókori Egyiptomban. In: uő: *Uralom és üdvösség: Politikai teológia az ókori Egyiptomban, Izraelben és Európában*. Atlantisz, Budapest.

Balogh István (1973): *A parasztság művelődése a két világháború között*. Akadémiai, Budapest.

Bartha Ákos (2013a): A földkérdés mentén: Népiek és konzervatívok a két világháború közti Magyarországon. *Kommentár*, 3. sz. 48–59.

Bartha Ákos (2013b): *Falukatás és társadalmi önismeret: A Sárospataki Református Kollégium faluszemináriumának (1931–1951) történeti kontextusai*. Hernád, Sárospatak.

Benda Kálmán (1996): Újszászy Kálmán köszöntése. In: Balassa Iván, Kováts Dániel és Szentimrei Mihály (szerk.): *Újszászy Kálmán emlékkönyv*. Sárospatak–Budapest.

Bene Lajos (1925): *A magyar falu társadalma*. Budapest. 1925.

Erdei Ferenc (1974): *Magyar falu*. Akadémiai, Budapest. 1974.

Fekete Balázs (2012): Irodalom, jogszociológia, jogantropológia. Az állami jog alternatívái az második világháború előtti Magyarországon. In: H. Szilágyi István, Cserne Péter és Fekete Balázs (szerk.): *Társadalmi-jogi kutatások. Egyetemi jegyzet*. Szent István Társulat, Budapest.

Fél Edit és Hofer Tamás (2010): „Mi, korrekt parasz-tok...” : *hagyományos élet Atányon*. Korall, Budapest.

Galtung, J. (é. n.): *Violence, War, and Their Impact. On Visible and Invisible Effects of Violence*.

Ginzburg, C. (1991): *A sajt és a kukacok*, Európa, Budapest.

Gunst Péter (1987): *A paraszti társadalom Magyarországon a két világháború között*. MTA TTI, Budapest.

Gyáni Gábor (2007): A látható és a láthatatlan erőszak. *Pannonhalmi Szemle*, 1. sz.

Gyáni Gábor (2013): *Nép, nemzet, zsidó*. Kalligram, Pozsony.

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

Halász Csilla (2013): *A nép művelése: agitáció és propaganda a népművelésben a Rákosi-rendszer idején*. MNL PML, Budapest.

Huszár Tibor (2005): *Találkozások: beszélgetések a két világháború közötti magyar szellemi-politikai mozgalmakról*. Corvina, Budapest.

Jakab Sándor és Varga Csaba (1986): *A Sárospataki Népfőiskola: 1936–1986. Országos Közművelődési Központ – Tudományos Ismeretterjesztő Társulat, Budapest*.

Kovács Imre (2003): *A magyar társadalom „parasztlanítása” – európai összehasonlításban*. Politikatudományi Szemle 3. sz. 41–65.

Kovács I. Gábor (1989): *Kis magyar kalendáriumi-történet 1880-ig*. Akadémiai, Budapest.

Kovács I. Gábor (2011): *Eliték és iskolák, felekezetek és etnikumok. Társadalom- és kultúrtörténeti tanulmányok*. L'Harmattan, Budapest.

Kührner Éva (2010): *Iskola és egészség: Az iskola-egészségügy helyzete 1945 előtt, különös tekintettel Szabolcs vármegyére*. Örökségünk, Nyíregyháza.

Lapis József (2009): Enyhe mámor. A legújabb líra kihívásai az ezredforduló után. *Alföld*, 12. sz.

Lasswell, H. D. (2000a): A hatalom nyelve. In: Szabó Márton, Kiss Balázs és Boda Zsolt (szerk.): *Szöveg-változatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus*. Nemzeti Tankönyvkiadó – Universitas, Budapest.

Lasswell, H. D. (2000b): A politikai nyelv stílusa. In: Szabó Márton, Kiss Balázs és Boda Zsolt (szerk.): *Szöveg-változatok a politikára. Szöveg-változatok a politikára. Nyelv, szimbólum, retorika, diskurzus*. Nemzeti Tankönyvkiadó – Universitas, Budapest.

- Majtényi György (2005): *A tudomány lajtorjája. „Társadalmi mobilitás” és „új értelmiség” Magyarországon a II. világháború után.* Gondolat–MOL, Budapest.
- Márai Sándor (2013): *Hallgatni akartam.* Helikon, Budapest.
- Márkus István (1979): *Nagykőrös.* Szépirodalmi, Budapest.
- N. Kovács Tímea (2007): *Helyek, kultúrák, szövegek: a kulturális idegenség reprezentációjáról.* Csokonai, Debrecen.
- Nagy Lajos (1999): *Kiskunhalom.* Osiris, Budapest.
- Nyíri Kristóf és Szécsi Gábor (1998): *Írásbeliség és szóbeliség: A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig.* Áron, Budapest.
- Ong, W. J. (2010): *Szóbeliség és írásbeliség: a szó technológizálása.* Gondolat, Budapest.
- Orbán Sándor (1970): *Borsod-Abaúj-Zemplén megye története és legújabb kori adattára.* Borsod-Abaúj-Zemplén megye Tanácsa Végrehajtó Bizottsága, Miskolc.
- Ö. Kovács József (2008): *Az erőszak történelmi értelmezéséről. Publicationes Universitatis Miskolcensis. Sectio philosophica. Tomus XIII. Fasciculus I.*
- Ö. Kovács József (2012): *A paraszti társadalom fel-számolása a kommunista diktatúrában: a vidéki Magyarország politikai társadalomtörténete: 1945–1965.* Korall, Budapest.
- Papp István (2008): *A népi kollégiumi mozgalom története 1944-ig. Népi tehetségek gondozása, vagy tudatos elitnevelési kísérlet? Napvilág, Budapest.*
- Papp István (2012): *A magyar népi mozgalom története: 1920–1990.* Jaffa.
- Potemra, M. (1986): *Politický a hospodársky život v Košiciach v rokoch 1938–1945: Tematická bibliografia I.* Košice.
- Ricœur, P. (1998): Erőszak és nyelv. In: Szabó Márton (szerk.): *Az ellenség neve.* József Műhely, Budapest.
- Romsics Ignác (2009, szerk.): *Csonka Mihály élete és világképe.* Osiris, Budapest.
- Romsics Ignác (é. n.): A Horthy-rendszer jellegéről. Elitizmus, tekintélyelv, konzervativizmus. *RubicOnline.*
- Szabó Lajos (2000): *Utolsó szalmaszál.* Magyar Egyháztörténeti Enciklopédia Munkaközösség – Kazinczy Ferenc Társaság, Budapest.
- Szabó Sándor (1980): *Dorkó tanya település- és társadalomstruktúrájának változásai.* Borsodi Szemle, 2. sz.
- Szabó Zoltán (1986): A tardi helyzet. In: uő: *A tardi helyzet; Cifra nyomorúság.* Akadémiai–Kossuth–Magvető, Budapest.
- Torkos Veronika (1989): A hivatalos falukutató intézményei a két világháború között. *Társadalomismeret*, 3. sz.
- Ughy Jenő (1965): *Ezer falusi lakos és a könyv.* OSZK KTMK.
- Ujváry Gábor (2009): Klebelsberg Kuno és Hóman Bálint kultúrpolitikája. In: Romsics Ignác (szerk.): *A magyar jobboldali hagyomány.* Osiris, Budapest. 377–413.
- Valuch Tibor (2003): A történeti parasztság változásai az 1960-as években. *Századvég*, 1. sz. 3–31.
- Varga Sándor (1968): A Szabad Szó című hetilap könyves-akciói 1939–1943. *Magyar Könyvszemle*, 4. sz. 305–320.
- Weis István (1931): *A magyar falu.* Magyar Szemle Társaság, Budapest.

A közösségi média és a társadalmi mozgalmak

A Pilvax-iffjak, hogy a több ezer pesti polgár által aláírt Tizenkét ponttal támogassák a reformellenzék megrekedni látszó országgyűlési küzdelmét, 1848. március 19-ére, a József-napi vásár egyik napjára – francia mintára – Rákos mezején nagygyűlést és bankettet akartak szervezni, aláírásgyűjtéssel. A történelem közbeszólt, és még a tervezettnél is korábban bekövetkezett a forradalom, amelyben kulcsszerephez jutott a mai Kossuth Lajos utcában lévő Landerer-Heckenast nyomda is, ahol a márciusi forradalmárok közzéteheték követeléseiket (Závodszy és Hermann, 1999, 72. o.). Valamivel később, a világ egy másik táján „osztódba” kezdett elterjedni a nyomtatás, hozzájárulva a sajtó megerősödéséhez az arab világban. 1855-ben például Aleppóban megjelent az első nyomtatott, arab nyelvű újság, az Állapotok tükre¹, amelyet több tucat követett, új ötleteket és információkat víve el az olvasóhoz, ráadásul mindezt mindenki számára közérthető nyelven. Ez egy olyan innovációs lépés volt, amely bizonyos értelemben a mai kor arab műholdas csatornáival hasonlítható össze. A nyomtatás nagyban hozzájárult az arab kulturális reneszánsz, a Nahda kibontakozásához a 19. század második felében (Hourani, 1962), amely az arab szellemiség szabadelvű korszakának tekinthető, és amelynek mozgatórugója a kozmopolita, városi értelmiség volt. Sokan bennük a 2011-es évben főszerepet kapó „Facebook-generáció”² szellemi elődeit vélik felfedezni (Filiu, 2011. 09. 23.).

A párhuzamok rámutatnak arra, hogy a történelem időről-időre visszatérő momentuma, amikor a tömeg, és a technológiai „gyorsulás” összjátéka a forradalmi változás vektoriális hajtóerejét alkotják. Guttenberg nélkül aligha jutott volna annyira nagy szerephez Luther Márton, vagy pamflet nélkül Thomas Paine³, Benjamin Franklin postaszolgálatára megkönnyítette Washington dolgát (Shirky, 2011), és a transzkontinentális távíró segített az abolicionista Abraham Lincoln újraválasztásában. De vajon internet nélkül milyen szerepet játszott volna WaelGhanim vagy Leyla Ben Mortada, az idei Nobel-békedíj elnyerésére is jelölt „bloggerek”?

A világhálón kezdődő arab forradalom mára toposszá vált. Ezekben az állításokban sok igazság rejlik, hiszen a közösségi média hirdetői és mozgatói eszközként hozzájárult a megmozdulások sikeréhez, ám a forradalmak impulzusát eszmék és követők adják, nem a világháló. A „kibertér” a 2011-es arab tavasz alatt nem az amerikai függetlenségi háború Levelezési Bizottságának, vagy a francia forradalom Közbiztonsági Bizottságának, vagy az 1848-as forradalom pesti radikális ifjúság csoportjainak jelenkori megfelelőjeként értelmezhető. Inkább az ő rendelkezésükre álló technológiai apparátus

részeként, amely az említett megmozdulások és társadalmi manőverek dinamikáját változtathatta meg, ám a világtörténelem dialektikus önmozgását kísérő (Hegel, 1979, 41. o.), önmagára ébredt és önmagától kibontakozó, önmagához visszatérő eszméket nem válthatja ki.

A forradalmak okait, hatásait, eredményeit és problémáit kizárólag a közösségi médiára visszavezető egyoldalú olvasatok és interpretációk, annak ellenére, hogy részizgazságokat hordoznak, reduktívak, a jelenség egy oldalára koncentrálnak, és nem teljességében szemlélik azt. Ezek az olvasatok okokat, kérdéseket és fontos dimenziókat ragadnak ki az arab tavaszt és fejlődését vizsgáló tudományos ismeretrendszer kontextusából, nevezetesen alapvető társadalom-politikaiakat.

Sokan vitatják, hogy a közösségi oldalak számottevő hatással lennének egy ország politikájának alakulására. Legtöbbször azzal szoktak érvelni a szkepticisták, hogy a közösségi oldalak, mint eszközök önmagukban hatástalanok, másodsorban pedig hozzá szokták tenni, hogy azok legalább annyit ártanak a demokratizálódásnak, mint amennyire hasznára vannak, mivel az elnyomó kormányok is egyre ügyesebben használják azokat az eltérő vélemények elnyomására. A hatástalansággal kapcsolatban Malcolm Gladwell (2010. 10. 04.) kanadai újságíró fogalmazott meg kritikát a *The New Yorker* hasábjain. Gladwell véleménye szerint az emberek egy része olyan tevékenységgel próbál társadalmi változást elérni, amely kevés áldozatot követel, például a „Darfur megmentésére” létrehozott (Save Darfur) Facebook-csoporthoz való csatlakozással, amelynek nincs igazi haszna.

Egy másik érv a közösségi oldalaknak az arab forradalmi hullámban játszott egyértelmű, sorsdöntően politikaformáló ereje ellen az érintett országok internetfelhasználói kultúrája és adottságai. A *The George Washington University* tavaly január és március között végzett felmérése, amelyet az egyiptomi és a líbiai felkelések „csiripeléseiről” végeztek, rámutatott, hogy az e két ország eseményeit tárgyaló „tweet-ekre” érkező kattintások háromnegyede az arab világon kívülről érkezett (Marks, 2011. 09. 16.). Mark Perry (2011. 02. 21.) katonai és külpolitikai elemző egy forrásra hivatkozik, amely szerint Tunéziában, Egyiptomban és Jemenben együttvéve nincs tizenötezer Twitter-használó!

A közösségi média ugyanakkor, ha nem is kizárólagos, ám tagadhatatlanul jelentős szerepet játszott az arab tavasz eseményeiben. Ezt mindjárt két empirikusan igazolható tény is alátámasztja: először is, a különféle, országra szabott Jaumu'l-Ghadab (A Harag Napja) kezdeményezések szinte minden helyen testet öltöttek. Az eredményesség széles spektrumához vezetve, az érdektelenség hiányából és/vagy a szankcióktól való félelemből adódóan társadalmi bázis híján forradalommal nem érő tüntetésektől (például Szaúd-Arábia) (*Arab Revolt...*, 2011. 02. 25.) a vérbefojtottakig (például Bahrein) (*Harfoush*, 2011. 02. 22.) és azokig, amelyek a diktátorok megbuktatásához vezettek (például Egyiptom) (*Harb*, 2011). Másodsorban, a „kibertérben” adott kifinomult (Szíria) vagy durva (Egyiptom) hatalmi válasz – előbbi helyen a korábban tiltott oldalak látogatásának engedélyezése, amiben néhányan az aktivisták titkosszolgálati szemmel tartásának új módszerét látják (*York*, 2011. 02. 12.), utóbbi helyen a teljes internetszolgáltatás kikapcsolása a forradalom „kellős közepén” (*How Egypt...*, 2011. 01. 28.) egyértelmű – bár elkésett – felismerése a közösségi média hatalmának és az eseményekben játszott szerepének. Egyfajta aláhúzása a ténynek: az új eszközök módosították a nyilvánosság erőtanát.

A világhálóban rejlő lehetőségek és a tömegmédiá hatásának kovergenciája

A világot meglepetésként érte a kilencvenes évek elején az internet minden képzeletet felülmúló detonációja. Nem egészen tíz év leforgása alatt több, mint százmillió (!) számítógép összekapcsolásának segítségével egy „megagépezet” jött létre, amely – ugyanúgy, ahogy egykor a számítógép „kibújt” a laboratóriumok és géptermekek falai közül – kiszabadult a zárt katonai, majd amerikai egyetemi hálózatok kalodájából, és világméretű kommunikációs, illetve adattároló és szolgáltató rendszerré vált. Az internet utolérhetetlenül gyors és rugalmas információs szolgáltatások gyűjtőhelye, a hagyományos postai és telefonszolgáltatásokkal versenyre kelő kommunikációs médium (a teljes internetes forgalom közel 50 százalékát az elektronikus levelezés teszi ki, rendkívül népszerűek a vita- és hírcsoportok, az úgynevezett chat-roomok és newsgroupok). Köztudott, hogy az interneten keresztül mind többen telefonálnak, hallgatnak rádiót, gyűjtenek zenei és filmanyagot, a web-tévé elterjedésének második hullámában vagyunk, a kereskedelem, illetve pénzforgalom soha nem ismert formáit teremti meg a „hálózat.” Sőt, közhely, hogy századunk életének részévé vált a világháló. De vajon az internet kultúrájának gyors terjedése megszünteti-e a politikai és társadalmi mozgalmak elszigeteltségét és elszigetelhetőségét? (Z. Karvalics, 2000)

Az arab országokban az ezredforduló óta robbanásszerűen tört előre a világháló, gyakran több ezer százalékos növekedést mutatva fel (Alloush, é. n.). Ahogy a kommunikációs tájkép egyre sűrűbbé, összetettebbé és részvételié válik, a „behálózott” lakosság egyre több információhoz fér hozzá és több lehetősége nyílik a nyilvános párbeszédben való részvételre (Shirky, 2011).

Az internet azért játszhat fontos szerepet a politikai események alakításában, mert nem olyan egyirányú tömegkommunikációs eszköz, mint a televízió, és nem csak két személy között teszi lehetővé a párbeszédet, mint a telefon, hanem lehetőséget ad arra, hogy egész közösségek kommunikáljanak más közösségekkel – sokan sokakkal, ha úgy tetszik. Ennek pedig egyértelmű politikai és társadalmi vonzatai vannak. Clay Shirky az internetnek a média világára gyakorolt hatásait tekintve három fontos tényezőt tart kiemelendőnek:

- Az egyik az, hogy az internetnek hála az emberek rengeteg információhoz férhetnek hozzá.
- A másik, hogy hétköznapi emberek kapnak lehetőséget általa arra, hogy véleményüket nyíltan hangoztassák.
- A harmadik tényező, hogy csoportok szervezhetik segítségével tevékenységüket.

Ám ezen eszközöknek a politikai hatásait vizsgálva sokan hajlamosak túlbecsülni az információhoz való hozzáférés fontosságát, mint például a közel-keleti és észak-afrikai események esetében. Shirky elismeri az információhoz való hozzáférés fontosságát, ám szerinte hiba volna emellett lebecsülni az „egymáshoz való hozzáférés” jelentőségét: azt, hogy hétköznapi emberek alakíthatják a közvéleményt, s csoportok koordinálhatják tevékenységüket az Interneten keresztül. A digitális média eszközei lehetővé teszik a korábban szétszórt közösségek számára, hogy szinkronizálják véleményeiket, koordinálják lépéseiket, és hogy dokumentálják az eseményeket (Shirky, 2011).

Ahhoz, hogy megértsük a közösségi médiához társuló aktivizmust, először is tisztázniuk kell, hogy annak platformjai gyenge kötelékekre épülnek. A Twitter például arra jó, hogy olyan embereket kövessünk nyomon (vagy hogy olyanok kövessenek minket), akikkel még sosem találkoztunk. A Facebook pedig kiváló eszköz arra, hogy olyan ismerőseinkkel tartsuk a kapcsolatot, akikkel máshogy nehéz lenne. Ezért van az, hogy a Facebookon lehet az embernek akár 1000 „barátja” is, míg a való életben nem. Ettől

függetlenül nem szabad elfelejtenünk, hogy a Facebook vagy a Twitter így is hozzájárulhat ahhoz, hogy ezek az egymást talán alig ismerő emberek összefogjanak egy közös cél érdekében. Bár a gyenge kötelékekre épülő formációknak még így sem sikerült soha jelentős politikai változást elérniük, az erős kapcsolati rendszerrel rendelkező, politikailag aktív emberek csoportjai is használják a közösségi média eszközeit, így a közösségi oldalak nem korlátozódnak a gyenge kötelékekkel rendelkező hálózatokra.

Anne-Marie Slaughter nemzetközi kapcsolatok szakértő az internet szerepét és fontosságát a szabadságjogok felől megközelítve három tényezőt tart kiemelendőnek. Az egyik az internethez való csatlakozás lehetősége, mivel ma az emberek életüket „offline és online” élik, s e kettő egyre inkább összeolvad. Aki ma nem rendelkezik internet-hozzáféréssel, az lényegében kítaszítódik a 21. század világából. Viszont, ha már valaki számára biztosított az internet-elérése, annak szüksége van arra, hogy minden információhoz hozzáférhessen, amire szüksége van. Mindezek után pedig a felhasználóknak egymással is kapcsolatba kell tudni lépniük, hogy megoszthassák egymással véleményüket (*Rose, 2011. 03. 31.*).

A közösségi média és az internet politikai hatásának egy másik vonzata, hogy a korlátlan információáramlásnak köszönhetően az emberek olyan eseményekről értesülhetnek, amelyekről eddig nem hallhattak. Ebből következik, hogy számos megoldásra váró problémáról indulhat párbeszéd az emberek között, ami végül valamilyen módon beavatkozáshoz vezethet. Egy 2010-es kutatás szerint bizonyítékokkal alátámasztható, hogy az úgynevezett Web 2.0 alkalmazások módosítják az egyének és az állam közötti erőegyensúlyt. Az állampolgárok ma már sokkal könnyebben működhetnek együtt nem kormányzati szervezetekkel és külföldi közösségekkel annak érdekében, hogy saját kormányuk politikáját befolyásolják. A YouTube-ot rendszeresen használják arra, hogy az elnyomó kormányerők cselekményeiről mobiltelefonokkal készített videókat megosszák, kiváltva ezáltal a világ elítélő reakcióját. A Facebookot ehhez hasonlóan társadalmi megmozdulások megszervezésére is felhasználják, ami pedig végső soron politikai cselekvés (*Carpenter és Drezner, 2010, 260. o.*).

Az internet, a közösségi oldalak és hálózatok elősegítik az állampolgári részvételt és tágabb körben biztosítják a szabadságjogokat, ahogyan azt korábban a nyomtatott sajtó, a táviró, vagy a telefon is tették. Az új médiával, mint politikaformáló erővel szemben megfogalmazott leggyakoribb kritika ugyanakkor, hogy az emberek az általa nyújtott eszközöket csak kereskedelmi célokra, társadalmi életük folytatására, esetleg önpusztításra használják. Ez viszont a média minden formájára igaz, ettől még a közösségi oldalaknak még lehet komoly befolyása a politikai folyamatok alakulására. Ahogyan korábban is, napjaink társadalmi mozgalmai is meg fognak ragadni minden eszközt nézeteik hangoztatására, és tevékenységük megszervezésére. Az autoriter kormányok is felismerték, hogy egy jól szervezett közösség korlátozhatja a politikai vezetés mozgásterét, s ezért igyekeznek elfojtani az állampolgárok közötti kommunikációt.

Az az elmélet, hogy a média támogató szerepet játszik a társadalmi átalakulásokban, a nyomtatott sajtó példájával is igazolható. Ahogy arra Jürgen Habermas német filozófus 1962-ben már rámutatott, a nyomtatott sajtó elősegítette Európa demokratizálódását azáltal, hogy teret adott a politikailag aktív állampolgároknak nézeteik megvitatására, még a demokratizálódási folyamat lezárulása előtt. Ennek az érvelésnek a későbbi vizsgálata után azt a következtetést vonták le a kutatók, hogy a politikai szabadságjogokhoz egy olyan író-olvasó civil társadalomnak kell társulnia, amely képes a nyilvánosság elé tárt ügyek megvitatására

Mustafa Nail Alkan szerint a kommunikációkutatásban a '70-es évek közepéig az az elgondolás uralkodott, hogy a média az egyén elképzeléseiben nem változtat, pusztán megerősíti a már létezőt. Ezt a tézist úgy magyarázták, hogy az emberek az információkat szelektíven észlelik, és a nagy kínálatból azokat a közléseket ragadják meg, amelyek a

már létező meggyőződéshez passzolnak és azokhoz kapcsolódnak is. Ezt a nézetet végül a '70-es évek közepén a médiakutatók feladták, Elisabeth Noelle-Neumann már 1971-ben azon az állásponton volt, hogy „minél kevésbé van lehetőség a szelekcióra, annál inkább érvényét veszti a megerősítés-szabály, vagyis, annál több lehetőség nyílik a média számára az elképzelések módosításához” (Alkan, 1994, 32. o.; Koschinsky, 1986, 61. o.).

David Croteau és William Hoynes (2003) több, a média közönségre gyakorolt hatásáról felállított teóriát vázol. Az általuk elsőként bemutatott, Palmer és Colton által képviselt „hipodermikus modell” szerint a média mintegy „ezüstgolyóként” hatol az emberi tudatba, azonnali és rendkívül nagy hatást kifejtve, mint ahogy azt például Orson Welles *Világok harca* (1939) rádiójátéka tette.

Egy másik, Kornhauser és Reisman kutatókhoz köthető elképzelés, a „tömegetársadalom teória” szerint egy izolálódott személyekre, szegényes emberi kapcsolatokra épülő, heterogén és atomizálódott társadalom lakossága különösen fogékony a médiaüzenetekre és tartalmukra, ami a második világháború után járó Egyesült Államok társadalmi viszonyainak tükrében volt szembevetendő. A „tömegetársadalom elmélet” németországi létjogosultsága mellett szólhat mindenképp az erősen individualizált és elhidegült németországi atmoszféra is.

Lazarsfeld, Berelson és Gaudet a hipodermikus teóriával szembe helyezkedve azt az álláspontot képviselte, ami Alkan szerint a '70-es években kezdte érvényét veszíteni, vagyis hogy a média minimális és rövidtávú hatást gyakorol a közönségre, és inkább a már létező gondolatvilághoz szolgáltat „logisztikai támogatást,” nagyon nem formálja a véleményt, mert a társadalmi jellegzetességek, mint az osztályhoz vagy vallási felekezethez való tartozás már eredendően meghatározza azt. Különbözik pedig aki erős politikai (vagy egyéb) meggyőződéssel rendelkezik, azon a média vajmi keveset változtat, aki pedig nem, az valószínűleg a média üzeneteire amúgy sem tart igényt – legalábbis e teória hívei szerint. A személyközi kontaktus nagyobb hatást kelt, mint a média.

Mások, például Bernard Cohen szerint a média, ha nem is „mondja meg, hogy az ember mit gondoljon, azt azonban mindenképp, hogy mire”.

Graber mindenképp vitatja a média nagyon erős hatását, ami mellett az amerikai választások alatt megfigyelhető biztos szavazók körének szilárdságát hozza fel példaként, azt azonban elismeri, hogy a média korlátozott hatást mindenféleképp kifejt.

Lenart kísérleti adatokkal támasztja alá azon álláspontját, hogy a médiainformációk és a személyközi kommunikáció a teljes információ felét-felét teszi ki.

A „politikai szocializáció elmélete” szerint a média különösen erős hatást gyakorolhat a politikai szocializációjuk korai szakaszában lévő kamaszokra, akik már elég idős ahhoz, hogy bizonyos – politikai vagy más – kérdéseket komolyan vegyenek, de még politikai orientációjuk nem fejlődött ki. Ez az elmélet mindenképp ellentétes Lazarsfeld, Berelson és Gaudet „minimális hatás” teóriájával (Croteau és Hoynes, 2003, 240–247. o.). Ugyanakkor, a „politikai szocializáció elméletéből” kiindulva, az egyik ok, amiért a technológia hatékony eszköze lehetett a demokratikus mozgalmaknak Tunéziában és Egyiptomban, hogy mindkét országnak viszonylag fiatal, a technikai eszközöket jól ismerő népessége van. Tunéziában, ahol az átlag életkor 30 év, a 10 milliós lakosságnak közel 23 százaléka 14 éven aluli. Egyiptomban, ahol az átlag életkor 24 év, az ország 83 milliós lakosságának 33 százaléka fiatalabb 14 évesnél. A mobiltelefonok mindkét országban elterjedtek, Tunéziában minden 100 emberre jut 93 mobiltelefon előfizetés, míg Egyiptomban 100 emberből 67 rendelkezik mobiltelefonnal. Mindezek mellett ráadásul a kormány cenzúrázta a médiát, ami arra készítette az embereket, hogy az Interneten keresztül próbáljanak meg tájékozódni az eseményekről. Az internet-használat szintén jelentős mindkét országban: Tunéziában a lakosság 25 százaléka, Egyiptomban pedig 10 százaléka használta már az Internetet. Az internet-használóknak ráadásul több mint a fele 34 évesnél fiatalabb. Mindez részben magyarázatul szolgálhat arra, hogy az

utcaikon tüntető emberek között miért volt olyan sok a fiatal, technikai eszközök használatában jártas személy, aki blogot írt, twitterezett, vagy posztolt a Facebookon az aktuális eseményekről.

Croteau és Hoynes (2003, 240–247. o.) a fentebb említett teóriákat összegezve arra a következtetésre jut, hogy egyrészt a média hat arra, hogy az ember mire gondoljon, és bár kevesebb mértékben, de arra is, hogy az ember hogyan fogja fel a körülvevő világot, másrészt, hogy a média hosszútávon fejti ki – áldásos vagy áldatlan – hatásait.

Ball-Rokeach és DeFleuris (1976) úgy véli, hogy az ember vélekedése a valóság képéről a médiához igazodik, ezáltal az erős hatást fejti ki az egyénre és a társadalom egészére. Szerintük különösen erős lehet a média hatása, ha a következő feltételek teljesülnek: a médiarendszer sok „hasonszórú” és központi információt szolgáltat, különösen nagy az egyének és/vagy társadalmi csoportok igénye a tömegmédiá információira, és a társadalom konfliktusok vagy átalakulás következtében a strukturális instabilitás magas fokán áll.

Az események tükrében a Karl Deutsch-féle tömegkommunikációs, lineáris „vízesésmodell” átalakulása során a magaslati pozícióban álló politikai és gazdasági elit tovább távolodott a „tengerszinttől”. Ezzel egyidőben a „zuhatag” alsó részét képező úgynevezett „helyi véleményvezérek” és a legalul található démosz konvergenciája szintén megfigyelhető volt, amennyiben a démosz mind nagyobb társadalmi felelősséget érző egyénei tömegesen váltak ismerőseikre hatást gyakorló, egyenrangú és cselekvő helyi véleményvezérekké a közösségi média által biztosított kiberterben (vesd össze: Deutsch, 1968), amely felfogható a habermasi polgári nyilvánosságot kikristályosító kávéházak, szalonok és asztaltársaságok 21. századi, virtuális megfelelőjének is.

A közösségi média szépsége a hozzáférhetőségében rejlik. A változatos jelentőségű és hitelességű felhasználók – az egyszerű állampolgártól a jordániai Rania királynéig – egyenlők és képesek hozzájutni olyan információkhoz is, amely azelőtt csak egy szűk elit számára állt rendelkezésre (All a twitter, 2011. 11. 11.).

Croteau és Hoynes (2003, 247–248. o.) megjegyzi, hogy a társadalmi mozgalmak és a média két, részben egymásra utalt összetett rendszer, amelyeket tranzakciójuk során saját céljaik mozgatnak. A mozgalmak üzeneteik kommunikálását várják a médiától, az utóbbi pedig hírforrást lát a mozgalmakban. Véleményem szerint a közösségi média ebben a folyamatban integráló tényező – minthogy a világháló nemcsak a médiafogyasztást lendíti fel, hanem a termelést is –, és lehetővé teszi, hogy az emberek magánúton és kvázi-nyilvánosan is megvitassák nézeteiket reciprokális mechanizmusok keretében, maguk

Érdekesség, hogy az immár nyolc hónapja tartó szíriai válságban kutatásom szerint nem a közösségi média bizonyult az események katalizátorának, és tulajdonképpen a „Facebook-generáció” jelentős része a rendszer mellett sorakozott fel³⁴, mégis, a világsajtó időről időre tüntetésekről számol be, amelyek elsősorban, de nem kizárólag, a kevésbé urbanizált részekben (Deraa, Deiraz-Zawr, Qamishli) történnek. Ha premisszákként el is fogadjuk, hogy a Facebook generálhat forradalmat, illetve, hogy Szíriában forradalom van, valószínűleg közel járunk az igazsághoz, ám ebből azt a következtetést levonni, hogy a szíriai „Facebook-forradalom”, az „utótag állításának” klasszikus logikai hibája lenne.

állítsák fel az „agenda”-t (napirendjüket), végső soron megvalósítva a „két nagy összetett rendszer” fúzióját, ráadásul viszonylag alacsony költségeken. A Lazarsfeld, Berelson és Gaudet (1948) által leírt kétlépcsős folyamat, amely szerint a média által tájékozódott véleményvezérek, és a referencia-csoportokkal való azonosulás játsszák a legfontosabb, döntő szerepet a tudatformálásban, lerövidül és egy olyan átalakult, öngerjesztő folyamattá válik, amelyben az interperszonális kapcsolatok helyszíne maga a világháló, egészen addig a pillanatig, amíg az ott egyeztetett konkrét cselekvés meg nem valósul.

Érdekes, hogy az immár nyolc hónapja tartó szíriai válságban kutatásom szerint nem a közösségi média bizonyult az események katalizátorának, és tulajdonképpen a „Facebook-generáció” jelentős része a rendszer mellett sorakozott fel⁴, mégis, a világsajtó időről időre tüntetésekről számol be, amelyek elsősorban, de nem kizárólag, a kevésbé urbanizált részekben (Deraa, Deiraz-Zawr, Qamishli) történnek. Ha premisszákként el is fogadjuk, hogy a Facebook generálhat forradalmat, illetve, hogy Szíriában forradalom van, valószínűleg közel járunk az igazsághoz, ám ebből azt a következtetést levonni, hogy a szíriai „Facebook-forradalom”, az „utótag állításának” klasszikus logikai hibája lenne. Ám a többi ország tapasztalataiból kiindulva, az új eszközök jelentőségét vitatni vagy alábecsülni napjainkban talán még nagyobb hiba.

Izolált látens közvélemény?

Az érintett arab országokban a 2011-ben végbement változások előtti társadalmak vázlatos tablóján piramisszerű szociológiai szerkezetek körvonalazódnak, amelyekben a hatalmi központ olyan mértékben integrálta a véleménnyilvánítás és az érdekérvényesítés különböző intézményeit, hogy az az autonóm véleményformálás és -nyilvánítás alapjainak megroppanásához vezetett. Ezen alapok romjain létrejöttek az öncenzúra különféle módozatai: a kritikus vélemények ilyenkor egyáltalán nem jelennek meg a nyilvános kommunikáció fórumain, amely mögött a keményebb társadalmi konzekvenciáktól való félelem érzése húzódik meg. A központi hatalom radarja alatt, vagyis a társadalmi kontroll mechanizmusaihoz képest túlsúlyra jutó hatósági vagy kvázi-hatósági normák és szankciók árnyékában ugyanakkor a közösségi média a formálódó látens közvélemény fórumává vált, vagyis a szabad övezetek kiterjedéséhez vezetett, a de iure és de facto védett sajtómonopólium megtörésének eszköze lett (lásd: *Anghusz*, 1996, 21–22. o.).

Az arab uralkodók és az írás a falon⁵

2011-ben, az arab országokban az emberek készen álltak, a politikai pillanat eljött, és az emberek kihasználták azt (*Harb*, 2011). Clay Shirky (2011) közgazdaságtanból kölcsönzött metaforája szerint a közösségi média digitális hálózatai nyomán egy masszív pozitív kínálati sokk érte az információ árát és terjedését, a nyilvános beszéd hatótávolságát, és a csoport-koordináció sebességét és arányát. A közösségi média szerepének szkeptikusai szerint ezek az eszközök nem teszik lehetővé, hogy a máskülönben el nem kötelezett csoportok hatékony politikai cselekvőkké váljanak (*Gladwell*, 2010. 10. 04.), ám Shirky (2011) szerint lehetővé teszik, hogy az elkötelezett csoportok új szabályok szerint játszanak. A Facebook a hangok összegyűjtésének csatornája és eszköze lett, villámgyorsan alakítva a közvéleményt. A YouTube-ból a nyilatkozatok, események és incidensek szócsöve és szemtanúja lett minden helyszínen. A Twitter mint mikro-blogoló weboldal lehetővé tette, hogy a felhasználók az összes kulcsfigurát és hírt azonnal követhessék, az összes rendelkezésre álló forrásból. Nem szabad elfeledkeznünk a Google hozzájárulásáról sem, amely a nyomozások és kutatások eszköze volt, de a Wikipedia világháló

enciklopédiáról és a kifejezetten a politikával és hírszerzéssel kapcsolatos kiszivárogatásra tervezett Wikileaksről sem (*Shobokshi*, 2011. 02. 20.). Ezek az oldalak a belföldi szinten szervezési funkciókat láttak el és táplálták az online harag tüzét, míg a külföld felé közvetítették a tüntetéseket és a közhangulatot (*Theyeb*, 2011. 01. 20–26.).

A tunéziaiak negyven százaléka rendelkezik internet-hozzáféréssel, majdnem egyötödük fenn van a Facebookon (*Mourtada és Salem*, 2011). Egy új „média-tudó” lakosságról van szó, akik az említettek értelmében képesek hozzájutni a technológiához, és használni is tudják azt. A Facebook-használók nyolcvan százaléka harminc év alatti. A közösség dacát és ennek kifejeződését a közösségi média segítette fenntartani (*Miladi*, 2011. 01. 17.). Az olyan oldalak, mint „A nép felgyújtja magát, Elnök Úr”, több tízezres tagszámot könyvelhettek el napjainkig. A videomegosztó YouTube portálon több, mint háromezer videót címkézték a tüntetések epicentrumának számító Sidi Bouzid város nevével a forradalmi megmozdulások során (*Theyeb*, 2011. 01. 20–26.), a településhez köthető csoportok száma a Facebookon a mai napig több tucat. A legnépszerűbb a „Mosolyogj, nem Sidi Bouzidban vagy”, több, mint 180 ezres taglétszámmal. E csoport töretlenül tartja a lépést a megmozdulásokkal és utóéletükkel, a „Jázmin forradalom” szekuláris humanista eszmerendszeri töltésű platformjaként továbbélve. A csoport figyelemmel kísérte a közelmúltban a tunéziai Alkotmányozó Nemzetgyűlésről döntő választásokat, és globális perspektíváit jelzi, hogy még a közelmúlt tengerentúli eseményeiről, akár a „Foglaljuk el a Wall Streetet!” mozgalomról is beszámol, amelyben sokan az arab forradalmak utórezgéseit véli felfedezni. Hasonlóan aktív a kezdetektől a „Mindannyian Khaled Saidok vagyunk” oldal, amely az egyiptomi forradalom emblematisztikus figurája, a brutális rendőri túlkapás áldozatául esett fiatal egyiptomi nevét viseli, közel 1, 718 865 „rajongóval.” Ezek az oldalak a tüntetések helyét és idejét tartalmazó wall-postokkal, megrázó képekkel, a fontos hírek („khabaraadzsil”) lehető leggyorsabb közlésére szolgáló wallphotokkal a forradalom óta egészen napjainkig, gyakran óránként frissülő hírekkel látják el a csoport tagjait és más érdeklődőket. Tunéziaiak és „külföldiek” egyaránt vitték a hírt, az arab transznacionalizmus jegyében csiripelve azokról a szomszédos országokban és világszerte (*Harb*, 2011).

Az egyiptomi fiatalok az arab világban elsőként, már 2007-ben elkezdték politikai platformként használni a közösségi médiát, felfedve az állami korrupciót és változásokat követelve (*Saleh*, 2007. 02. 22.). Ugyancsak ebben az országban van a térség legnagyobb és legakívabbblogoszférája. A január 25-i forradalom meglepte a rendszert, amely drasztikusan válaszolt: előbb a Twittert, majd a Facebookot és az sms-, illetve BlackBerry-szolgáltatásokat blokkolta, végül – a történelem folyamán először egy országban – az egész világhálót. Azonban a térség arab aktivistái kódok és szoftverek cseréberéjével lehetővé tették azt, hogy az egyiptomiak hozzáférjenek a világháléhoz, a kormányzati blokádnak ellenére (*Harb*, 2011), amelyet a számítástechnika szakos diákok is próbáltak leküzdeni (*Shouier*, 2011. 02. 17.). Eközben a Google által biztosított szolgáltatást – amely Twitter-üzenetek hangüzenetkénti telefonos továbbítását tette lehetővé – az egyiptomi diaszpóra is igénybevette, hogy például az Ákhir Khabar Facebook-csoport híradásait „hagyományos” kommunikációs úton juttassa célba az otthoni családtagok és barátok számára. A kétirányú kommunikáció pedig a többi arab ország, és a világ közvéleménye tudomására hozta a történéseket.

Líbia esetében szintén az „anyaországiak” és a külföldön élő líbiaiak mozgósító eszköze lett a közösségi média. Az ország lakosságának négy százaléka szerepel a Facebookon (*Mourtada és Salem*, 2011), és a rezsím internetblokkoló lépései után a diaszpórára nagy szerep hárult az ország történéseinek közvetítésében. Az információk, képek és videók a Február 17th honlap mint középont körül keringtek a világhálón (*Harb*, 2011). A *Channel4 News* műsorában Omar Amer, a Nagy-Britanniában élő líbiai fiatalok vezetője azt állította, hogy telefonos kapcsolatban álltak Tripolival és Benghazival, és a kapott infor-

mációkat egyből megosztották a Twitteren (*Arab Revolt...*, 2011. 02. 25.). A kialakuló nemzetközi szolidaritás egyfajta „globális hátországot” biztosított a líbiai felkelőknek, így a közösségi média a 19. századi Nahda újságjainak, és az ezredforduló tájékának pán-arab csatornáinak szerepét vehette át (vesd össze: *Harb*, 2011) – ám ezúttal az események tudósítói gyakran hétköznapi emberek voltak.

Befejezés

A technológia lehetővé teszi, hogy a hírek mellett a nézeteket is mind kevésbé lehessen korlátozni. A televízió, a blogok, a Facebook és a „csiripelések” (‘tweet’) egyszerre keltik fel és elégitik ki a közösség szomjúságát az alternatív véleményekre. Következésképpen, az új média az önkifejezés csatornája lett, amely egyfajta biztonsági szelep a felgyülemlett frusztráció enyhítésére. Egy számítógép, az internet-hozzáférés és a véleménynyilvánítás iránti vágy együttesen olyan új kultúrát fejlesztett ki, amely politikai és állampolgári szabadságjogokat igényel. Az arab tavasz idejének beköszöntétől elválaszthatatlan a technológiai újítás és a közösségi média, amely újra feltalálta a társadalmi aktivizmust. A Facebook és a Twitter megkönnyítik, hogy az erőtlenekek együttműködjenek, hangot adjanak érzéseiknek és összehangolják elképzeléseiket. Mert eszmék és más tényezők nélkül a közösségi média vajmi kevésbé alkalmas erre. A magyarországi államszocializmus és a keleti blokk összeomlásának hátterében sem kizárólag a szamizdat irodalom vagy az annak terjesztése végett a szegedi Marx Károly Intézetre csempészett Xerox-gépek (*Soros*, 2011, 16. o.) álltak önmagukban, hanem sokrétű és összetett társadalom-politikai és világgazdasági okok. Ahogy az írás elején hozott példa is mutatja, egy-egy történelmi jelentőségű fordulat mögött nem az akár abban nagy szerephez jutó kommunikációs apparátus a legfontosabb technológia, hanem maga a történelem rendületlenül forgó kereke.

Jegyzetek

¹ *Tārīkhu 'l-tibaati 'l-aarabijjati 'l-aalam hattá nihá-jati 'l-qarni 'l-tászi 'l-asar.* <http://www.nashiri.net/articles/general-articles/3597-2010-03-03-02-56-27.html>

² A „Facebook-generáció” kifejezés nemcsak európai szerzőknél fordul elő, hanem arab származásúaknál is. Az egykori kuvaiti, információért és kultúráért felelős miniszter Saadibn Tefla (é. n.) is utalt rá *What about the Gulf, Your Excellencies?* című tárcacikkében.

³ A könyvnyomtatás egyik további vívmánya egy hagyományos kommunikációs eszköz, a petíció intézményének átalakítása is, amelynek eredményeként David Zaret szerint magának a közvéleménynek a „feltalálása” is – már az angol polgári forradalom idején – végbement. A könyvnyomtatás műszaki és gazdasági tulajdonságai – nevezetesen a szövegek sokszorosításának megnövekedett kapacitása és az üzleti alapokra helyeződés – révén, vagyis az információ tartalmának és alkalmazási körének transzformálásával hozzájárult a petíció középkori, titkoságra és privilégiumokra vonatkozó normatíváinak felszámolásához és a „közvélemény” megjelenéséhez (*Zamer*, 1996) még a habermasi, irodalmi nyilvánosságból előlépő és a kávéházak, szalonok, szabadkő-

műves páholyok és asztaltársaságok mint fókuszpontok mentén a 18. században kibontakozó polgári nyilvánosság (‘bürgerlicheÖffentlichkeit’) és funkciójának öntudata előtt (*Habermas*, 1971 [1962], 50. o.).

⁴ Ehhez eligazítást nyújt a “kérdések határok nélkül – Szíriából” alkalmazás a Facebookon. A szíriai állami médiát a válaszadók többsége, 53 százaléka „igaznak” véli, 47 százalék ellenében, akik azt „hazugnak” tartják. A „Maradjon Bassár el-Aszad államfő az ország élén?” kérdésre 7662 „igen” és 1621 „nem” válasz érkezett. A „Mit szeretne Szíria” kérdésre 4718 válaszadó „Bassár”-ral, 3978 „szabadsággal” válaszolt. Egy másik kérdés esetében, a provokatív-normatív megfogalmazás ellenére is, a válaszadók nem elhanyagolható része, 34 százaléka szerint „Szíria Aszadé”, míg a fennmaradó rész szerint „Szíria a népé”. Az állami retorika egyik elemét, vagyis hogy „Szíriában fegyveres bandák gyilkolják a népet”, míg a hadsereg megvédi az utóbbiakat, 9175-en hiszik el, 8576 „nem” ellenében. „Ha népszavazás lenne, hogy kapjon-e Bassár el-Aszad újabb alkotmányos felhatalmazást”, azt 44 669 válaszadó támogatná, 39 723-an nem. Az „Elismered az ellenzéki Szíriai Átmeneti Nemzetgyűlést?” kérdés kapcsán 8970 nem és 3852 igen az állás, míg 686 főt a kérdés nem

érdekl. A megkérdezettek közül 7251-en azt szeretnék, hogy a világ Bassár el-Aszad elnök rendszerét támogassa, ezzel szemben 4174-en favorizálják az (ellenzéki) Nemzetgyűlést. Hasonlóan, 12 248 főt „szíriaiként” Bassár el-Aszad képvisel, és mindössze 5944-et reprezentál Burhan Ghalyun ellenzéki politikus. Természetesen a számok nem reprezentatívak, ám tükrükben semmiképpen nem állítható, hogy a közösségi médiát használó fiatalok egyöntetűen az elnök vagy rendszere ellen lennének, még a titkoszolgálati jelenléttől való félelem sem indokolná ezt, hiszen valószínűleg a rendszer igazi ellenzői ilyen esetben egyszerűen nem „szavaznának”. Szíria tényei

szerintem újra az arab tavasz vizsgálatának holisztikus jellegét igénylik, vagyis összetett társadalom-politikai okoktól elválaszthatatlan történésekkel állunk szemben, amelyekben az offline előzmények is fontos szerepet kapnak, nemcsak az online történések.

⁵ A cím utalás a végzetes változások közelgő eljövételét jelző rejtélyes üzenetre az ószövetségi Dániel próféta könyvében (5:25-28), illetve a közösségi média interakcióiban kulcsszerepet kapó „falüzenetekre”, vagyis arra, hogy a változásokat hozó forradalmak sikertörténetét – legalábbis részben – a közösségi média „falain” írták.

Irodalomjegyzék

- Alkan, M. N. (1994): *Die Perzeption der Türkei im westdeutschen Presse von 1960 bis 1971*. Diss. Phil. Bonn.
- All a twitter. (2011. 11. 11.) *Daily Star Lebanon*. <http://www.dailystar.com.lb/Opinion/Editorial/2011/Nov-11/153678-all-a-twitter.ashx#axzz1dcZ8uMEg>
- Angelusz Róbert (1996): *Optikai Csalódások*. Pesti Szalon.
- Arab Revolt: Social Media and the People's Revolution. (2011. 02. 25.) *Channel 4 News*. <http://www.channel4.com/news/arab-revolt-social-media-and-the-peoples-revolution>
- Ball-Rokeach, S. J. és DeFleuris, M. L. (1976): A dependency modell of mass-media effects. *Communication Research*, 3. sz. 3–21.
- Carpenter, Ch. és Drezner, D. W. (2010): International Relations 2.0: The Implications of New Media for an Old Profession. *International Studies Perspectives*, 260. <http://danieldrezdner.com/research/ir2.0pdf>
- Croteau, D. és Hoynes, W. (2003): *Media Society*. Fine Forge Press.
- Deutsch, K. (1968): *The Analysis of International Relations*. Englewood Cliffs, Prentice-Hall.
- Filiu, J.-P. (2011. 09. 23.): Der zweite Renaissance der Araber. *Neue Zürcher Zeitung*. http://www.nzz.ch/nachrichten/kultur/aktuell/die_zweite_renaissance_der_araber_1.12619556.html
- Gladwell, M. (2010. 10. 04.): Small Change. Why the revolution will not be tweeted. *New Yorker*. http://www.newyorker.com/reporting/2010/10/04/101004fa_fact_gladwell
- Habermas, J. (1971): *Strukturwandel der Öffentlichkeit – Untersuchungen zu einer Kategorie der bürgerlichen Gesellschaft*. Neuwied, Berlin.
- Harb, Z. (2011): Arab Revolutions and the Social Media Effect. In: *Media-Culture Journal*, 14. 2. sz. <http://journal.media-culture.org.au/index.php/mcjournal/article/viewArticle/364>
- Harfoush, E. (2011. 02. 22.): The Arab Berlin Wall. *Dar Al-hayat*. <http://www.daralhayat.com/print/237118>
- Hegel, G. F. (1979): Vorlesungen über die Geschichte der Philosophie I. In: uő: *Werke in zwanzig Bänden*. XVIII. Frankfurt am Main.
- Hourani, A. (1962): *Arabic Thought in the Liberal Age 1789–1939*.
- How Egypt shut down the Internet. (2011. 01. 28.) *The Telegraph*. <http://www.telegraph.co.uk/news/worldnews/africaandindianocean/egypt/8288163/How-Egypt-shut-down-the-internet.html>
- Koschinsky, M. (1986): *Fernsehprogramme als Mittel der Integration. Eine Untersuchung interkultureller Kommunikationsprobleme der türkischen Minderheiten in der BRD*. Die blaue Eule, Essen.
- Lazarsfeld, P., Berelson, B. és Gaudet, H. (1948): *The People's Choice: How the Voter Makes Up His Mind in a Presidential Campaign*. Columbia University Press, New York.
- Marks, J. (2011. 09. 16.): Social Media's Role In Arab Spring Still Unclear. *Nextgov*. <http://www.nextgov.com/technology-news/2011/09/social-medias-role-in-arab-spring-still-unclear/49789/>
- Miladi, N. (2011. 01. 17.): Tunisia: a media-led revolution? *Aljazeera.net*. <http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2011/01/2011116142317498666.html>
- Mourtada, R. és Salem, F. (2011): *Arab Social Media Report, Facebook Usage: Factors and Analysis*. Dubai School of Government 1.1.
- Perry, M. (2011. 02. 21.): Ideaskindlethefire of revolution, notthe internet. *The Daily Star Lebanon*. <http://www.dailystar.com.lb/Opinion/Commentary/Feb/21/Ideas-Kindle-the-Fire-of-revolution-not-the-internet.ashx#axzz1vfirR0gY>
- Rose, G. (2011. 03. 31.): *Digital Power: Social Media and Political Change*. Transcript. Council on

- Foreign Relations. <http://www.cfr.org/health-science-and-technology/digital-power-social-media-political-change/p24576>
- Saleh, H. (2007. 02. 22.): Egypt bloggers fear state curbs. *BBC News*. http://news.bbc.co.uk/go/pr/fr/-/1/hi/world/middle_east/6386613.stm
- Shirky, C. (2011): The political power of social media. Technology, the Public Sphere and Political Change. *Foreign Affairs*, január-február. <http://www.foreignaffairs.com/articles/67038/clay-shirky/the-political-power-of-social-media?page=show>
- Shobokshi, H. (2011. 02. 20.): You're next! *Asharq Alawsat*. <http://www.asharq-e.com/news.asp?section=2&id=24234>
- Shouier, M. (2011. 02. 17.): At-Tahríruqanátu'n-nasr. *ALakhbar*.
- Soros, G. (2011): My Philanthropy. In: Sudetic, Ch. és Soros, G.: *The Philanthropy of George Soros*. Public Affairs.
- Tefla, S. (é. n.): What about the Gulf, Your Excellencies? *Asharq Alawsat*, <http://www.asharq-e.com/news.asp?section=2&id=24047>
- Theyeb, M. (2011): A 'social-media revolution'? *Al-Ahram Weekly*, január 20–26. <http://weekly.ahram.org.eg/2011/1032/re22.htm>
- York, J. (2011. 02. 12.): Unblocking Syria's social media. *Aljazeera.net*. <http://www.aljazeera.com/indepth/opinion/2011/02/2011212122746819907.html>
- Z. Karvalics László (2000): Az informatika társadalomtörténetét ír. Az első számítógépektől az internetig. *História*, 1. sz.
- Zamer, D. (1996): Petitions and the „Invention” of Public Opinion in the English Revolution. *American Journal of Sociology*, **101**. 6. sz. 1497–1555.
- Závodszy Béla és Hermann Róbert (1999): *Nemzet születik*. Magyar Könyvklub – Officina Nova, Budapest.

Vámbéry Ármin és a török-magyar nyelvcsere

Vámbéry mint nyelvész

Vámbéry Ármin nevét Magyarországon a legutóbbi évszázadban sokan azonosították a „dilettáns nyelvessel”, aki nemzeti büszkeségből foggal-körömmel ragaszkodott ahhoz a tanhoz, hogy a magyar nyelv a török nyelvek családjába tartozik. Iskolai tananyag, hogy ő volt az ugor-török háborúnak nevezett, a napilapok hasábjain is zajló durva nyelvészeti vita negatív főszereplője: aki mindvégig kitartott a régi, hamis tanok mellett, szemben Hunfalvy Pállal és Budenz Józseffel, akik viszont kiváló nyelvészek voltak, és a fölvilágosult tudományt képviselték, bebizonyítva, hogy a magyar nyelv valójában finnugor eredetű. A „törökpárti” Vámbéry képtelen volt ezt elfogadni, hívei pedig erőszakosan támadták szegény finnugristákat.

Mindez azonban csak mítosz: ezt a képet a győztes tudományos paradigma képviselői szerkesztették (lásd például: *Pusztay*, 1977). Ezért kimarad belőle, hogy Hunfalvynak szintén voltak tévedései: jó ideig a hun-szkíta rokonság lelkes híve volt, és 1856-ban még úgy vélte, az indoeurópai, a sémi és az altaji „nyelv-fajokhoz” közel áll a dakota (*Hunfalvy*, 1856). Nem nagyon beszélnek arról, hogy nemcsak a Vámbéry oldalán hadba szálló publicisták fogalmaztak keményen, hanem a „finnpártiak” is. Vámbéry egyáltalán nem vádolható azzal, hogy csak az előkelő származás miatt föltételezett szoros török kapcsolatokat, hiszen maga írta, hogy némelyek „kicsinyes és gyerekes nemzeti hiúságból” becsülik többre az ázsiai rokonságot a finnugornál (*Vámbéry*, 1883, 13–14. o.). Kétségtelen, hogy Vámbérynek nagy számban voltak téves ötletei, etimológiáinak csak kisebbik részét – mintegy egyharmadát – lehetett később igazolni. Ne felejtjük azonban el, hogy kortársainak többsége sem dolgozott sokkal jobb hatásokkal: az a fajta pozitívista precizitás, amely később a történeti nyelvészet alapköve lett, Vámbéry munkálkodásának első időszakában még nem volt követelmény. Nem voltak olyan forráskiadások, szótárak sem, amelyek lehetővé tették volna, hogy megfeleljen azoknak a kritériumoknak, amelyeket ma támasztunk a szótörténeti munkákkal szemben. Éppen ezért fontos azt is elmondani, hogy Vámbérynek voltak jó szöveggyeztetései is, Hunfalvynak és Budenznek pedig szintén voltak később nem igazolható szóeredeztetései. A kép tehát már ezt illetően sem fekete és fehér.

Még kevésbé az, ha Vámbéry nyelvészeti tevékenységét nem kizárólag etimológiai és összehasonlító nyelvészeti nézetei alapján értékeljük. Ez azért nyújt torz képet, mert Vámbéry ugyan valóban nem követte szorosan az akkor alakuló pozitívista nyelvtörténet szigorú szabályait, de sokkal inkább figyelembe vette a nyelv társadalmi és történeti beágyazottságát, mint kortársai – nem véletlenül, hiszen a közép-ázsiai törökségről is elsősorban etnográfusként gyűjtött adatokat. Sokkal inkább hajlott tehát a felé a megközelítés felé, amelyből később az antropológiai nyelvészet kibontakozott: ha nem

tökéletesre sikerült volna közép-ázsiai résztvevő megfigyelése, az életével fizetett volna érte. Ezzel magyarázható, hogy sokkal tisztábban látta nyelv és etnikum viszonyát, mint kortársai – nem árt ezt hangsúlyozni, mert kevesen tudják. Hunfalvy például soha nem mondott le arról, hogy nép és nyelv eredete és története azonos. 1883-ban írta: „a nemzetek ethnikai eredetét az illető nyelv eredetével egynek kell tartani.” (*Hunfalvy*, 1883, 35. o.) Vámbéry rég túllépett ezen a fenntarthatatlan nézeten, mert pontosan látta, hogy a nép kialakulása folyamat, és a nyelv folytonosságától függetlenül etnikai keveredéssel jár. Bírálta is Hunfalvyt a fent idézett szemléletért, joggal.

Az igazságosság és a történeti hűség azt követeli tehát, hogy szabaduljunk meg attól a mítosztól, amely Vámbéryt csak sötét színekkel festi le.¹ Az természetes, hogy minden közösség olyan mítoszokat teremt magának, amelyek magát jó, ellenfeleit rossz színben tüntetik föl, így tettek azok is, akik hitvitaként értelmezik a Vámbéry és Hunfalvy, illetve Budenz között lezajlott tudományos vitát. Tudnunk kell azonban, hogy a mítoszok elfogultak, és ennek megfelelően a Vámbéryről kialakított és a közgondolkodásban élő kép is torz és egyoldalú. Az utóbbi évtizedben jelentős változást hoztak az előítéletes Vámbéry-kép megváltoztatásában Vámbéry fölnevelő városa, Dunaszerdahely egy közösségének, a Vámbéry Polgári Társulásnak a Vámbéry munkásságát jobban megismertető törekvései, s nagyon fontos az is, hogy újra kiadják Vámbéry könyveit. A Vámbéry halálának századik évfordulója alkalmából meghirdetett Vámbéry emlékévi rendezvényei, kiadványai – Magyarországon és külföldön egyaránt – szintén jelentősen hozzájárulhatnak ahhoz, hogy Vámbéry Ármin végre az őt megillető méltó helyre kerüljön a magyar tudománytörténetben.²

Itt az ideje annak is, hogy Vámbéry Ármint ne csak etnográfusi leírásaiért, szövegkiadásaiért, úttörő filológiai munkáiért ismerjük el: érdemes lesz majd újraértékelni azt is, hogy Vámbéry mint nyelvész milyen életművet hozott létre. Ebben az írásban ennek egy részletével foglalkozom: azzal, hogy Vámbéry szerint a nagyszámú török kölcsönzó egy egykori török etnikum beolvadása révén került a magyarba. Azért érdekes ez a kérdés, mert később több alkalommal is fölmerült annak a lehetősége, hogy a magyarba került török szavak az egykori török etnikai komponens nyelvéből megőrzött emlékek volnának.

Vámbéry nyelvcsere-elmélete

A közhiedelemmel ellentétben Vámbéry soha nem mondta, hogy a magyar nyelv ne volna egyben finnugor is: a magyart mindvégig finnugor és török nyelvnek tartotta. Ebben az ő korában semmilyen ellentmondás nem volt, hiszen az altaji és az uráli nyelveket még jóval később is kapcsolatba hozták egymással. Azt illetően, hogy a magyar a török vagy a finnugor nyelvekkel áll-e közelebbi rokonságban, többször is változott a véleménye. *A magyar és török-tatár nyelvekbeni szöveggyeztetések* című, 1869-ben megjelent munkájában úgy foglalt állást, hogy a magyar gyökere finnugor, rokonsága a törökkel későbbi. Amikor Budenz József (1871) – saját korábbi nézetével is szembeállva – szigorú kritikát írt erről a könyvről, Vámbéry részben a bírálatra adott reakcióként fogalmazta át korábbi nézetét. 1882-ben jelent meg *A magyarok eredete (Vámbéry, 1882)* című könyve, ebben már elsődlegesen töröknek, másodlagosan finnugornak tekintette a magyar nyelvet és népet. Később azonban visszatért eredeti nézetéhez: 1895-ben kiadott *A magyarság keletkezése (Vámbéry, 1895)*, illetve utolsó, már csak halála után megjelent, *A magyarság bölcsőjénél (Vámbéry, 1914)* című könyvében azt fejtette ki, hogy a magyar nyelv törzse, nyelvtana túlnyomórészt finnugor, szókincse viszont nagymértékben török. Ezt Vámbéry úgy magyarázta, hogy a magyar keveréknép, és a kiformalódó új nép ural-

kodó etnikuma a török volt. Fölhívta a figyelmet arra is, hogy csak nyelvi, s ne etnikai rokonságról beszéljünk, hiszen a magyar, miként Európa valamennyi népe, több etnikum keveredéséből jött létre. Összegzése szerint:

„...a magyar nép és nyelv fejlődési folyamatának legelején inkább az ugor, mint a török elem van előtérben; de a magyar nyelv etnikumának későbbi fejlődéséről már nem lehet ezt elmondani, mert ekkor a török elem az irányadó, s a családi életre, vallásra, államszervezetre, hadi dolgokra, etikai és morális fogalmakra vonatkozó szók nagyobbára török eredetűek. Röviden ezt így lehetne mondani: a magyarság ugor származék, mely idők multával eltörökösödött s a világtörténetbe már mint török nép lépett be.” (Vámbéry, 2008, 38–39. o.)

Ez a nézet kissé átfogalmazva lényegében ma is megállná a helyét. A nép, nyelv, etnikum fejlődése helyett ma már azt mondjuk, hogy ezek változnak, átalakulnak; pontatlan az „eltörökösödött” kifejezés is, hiszen a magyar nyelv ma sem a török nyelvek közé tartozik. De lehet igaz, hogy a honfoglaló magyarok között magas lehetett a török etnikai komponens aránya; az is igaz, hogy a magyar nép nyelvében nem, de kultúráját tekintve valóban eltörökösödött; s az is igaz, hogy ez a 9–10. századi világ számára egyáltalán nem volt kétséges. Azt sem tagadhatjuk, hogy a magyar nyelvet a honfoglalás előtt nagyon intenzív török hatásnak kellett érnie, ha több mint ezer évvel később, többszörös kultúraváltás után olyan mennyiségű török eredetű szót használunk a mindennapi nyelvben, amennyit használunk.

Vámbéry tehát az erősebbnek, szövetségsszervezőnek gondolt, szerinte a magyarság részét képező török etnikai elem szempontjából gondolt nyelvcsere-re – joggal, hiszen ha föltételezzük, hogy a honfoglalás előtt a finnugor nyelvű magyar néprészekhez törökök is csatlakoztak, akkor ők nyilvánvalóan nyelvet cseréltek. Vámbéry arra azonban nem tudott magyarázattal szolgálni, miért vették át a vélekedése szerint kulturális, majd később számbeli fölényben is lévő törökök az ugorok nyelvét. 1895-ben, *A magyarság keletkezése és gyarapodása* című munkájában így fogalmazta meg azt az elméletet, amelyet később többen is megpróbáltak újragondolni (kiemelés az eredetiben):

Ez a nézet kissé átfogalmazva lényegében ma is megállná a helyét. A nép, nyelv, etnikum fejlődése helyett ma már azt mondjuk, hogy ezek változnak, átalakulnak; pontatlan az „eltörökösödött” kifejezés is, hiszen a magyar nyelv ma sem a török nyelvek közé tartozik. De lehet igaz, hogy a honfoglaló magyarok között magas lehetett a török etnikai komponens aránya; az is igaz, hogy a magyar nép nyelvében nem, de kultúráját tekintve valóban eltörökösödött; s az is igaz, hogy ez a 9–10. századi világ számára egyáltalán nem volt kétséges. Azt sem tagadhatjuk, hogy a magyar nyelvet a honfoglalás előtt nagyon intenzív török hatásnak kellett érnie, ha több mint ezer évvel később, többszörös kultúraváltás után olyan mennyiségű török eredetű szót használunk a mindennapi nyelvben, amennyit használunk.

„A nyelvi nyilvánvalóság alapján itélve úgy látszik, hogy e nyelvtest csontváza ugor, husa és vére azonban török eredetű volt; hogy azonban a hunnok és avarak nevéen ismeretes törökségre az alája rendelt ugarság *csupán* az idő folyamán hatott-e, vagy hogy az ugorok eredeti törzsbeli odatartozásának e mélyre vágódó nyoma mindjárt kezdetben maradt-e nagy számuk következtében: ezt, úgy hiszem, nehezen lehet valaha végleg eldönteni. [...] Csak feltételesen volna szabad elfogadnunk, *hogy az eredeti ugor többség a mind inkább szaporodó török elemek hatásától etnikai tekintetben átalakult, de nyelvi tekintetben meg birt maradni.*” (Vámbéry, 1895, 94. o.)

További nyelvcsere-elméletek

Gombocz Zoltán 1912-ben megjelent munkája új korszakot nyitott a magyar nyelv török kölcsönszavainak kutatásában. Gombocz egyértelműen kölcsönszavaknak, s nem nyelvcsere után maradt „örökségnek” tartotta a magyar nyelv török elemeit, tekintélye végképp eldöntötte, hogy a nyelvcsere-elmélet szinte eltűnt. Mégis voltak néhányan, akik Vámbéryhoz hasonlóan a magyarokhoz nyelviileg asszimilálódott egykori török vezetőréteg nyelvéből származtatták a magyar nyelv honfoglalás előtti török szavait.

Zichy István 1939-ben megjelent, *Magyar őstörténet* című kis könyvében Vámbérynál összefogottabban és jóval részletesebben fejtette ki elméletét. Nézete szerint a Káma és Pecsora vidékén élő, erdőlakó, halászó és vadászó ugor népeket a későbbi Baskiria területét birtokló nomád, de prémkereskedéssel is foglalkozó onogurok hajtották uralmuk alá, hogy prémben fizetessenek velük adót. Az alacsony szintű kultúrában élő ugorok „nem vágytak többre”, így a fejlettebb onogurok prémkereskedő csoportjai tanulták meg alattvalóik nyelvét, majd később tőlük a többi onogur is elsajátította ugyanezt a nyelvet. Amire nem volt szava a fejletlenebb kultúrát tükröző ugor nyelvnek, azt az onogurok megőrizték török nyelvükből – Zichy szerint innen valók a magyar nyelv török kölcsönszavai. Az onogurok természetesen kétnyelvűek maradtak, de az ugor (uráli eredetű) nyelv korán, már az 5. század előtt elterjedt közöttük, hiszen a vándorlások során leszakadt, később Julianus által megtalált volgai magyarok már az „ugor magyart” beszélték. Ugyanakkor a török nyelv ismerete, igaz, egyre kisebb csoportokat érintően, egészen a 11. század második feléig megmaradt Zichy szerint, ezzel magyarázható, hogy a magyar törzsnevek és személynevek között olyan sok a török eredetű. Az onogur eredetű török nyelv végső eltűnésének okát Zichy abban látta, hogy megszűnt a kapcsolat az „onogur-magyarhoz” közelálló török nyelvekkel, a volgai, illetve a dunai bolgárral, ez utóbival azért, mert a dunai bolgárok elszávosodtak.

Zichy tehát etnikai egybeolvadásról sokkal kevésbé beszél, mint Vámbéry, számára a magyarok lényegében onogur-törökök, csak nyelvet cseréltek. Különösen érdekes, hogy a nyelvcsere társadalmi és kulturális vonatkozásaira egyébként igen érzékenynek mutató Zichy milyen nagyvonalúan érvel azzal, hogy a török nyelvű onogurok a prémkereskedés kedvéért egyszerűen megtanulták alattvalóik nyelvét. Nem indokolja azt sem, hogy még ha így lett volna is, mi okból tanulták volna meg a prémkereskedő onoguroktól a többi onogurok az „alacsony műveltségű” ugorok nyelvét. Nem ad magyarázatot arra sem, miért vált volna az egyébként korábban csak az erdőlakó ugorokkal használt alattvalói nyelv a vándorlások korára kétnyelvűnek vélt, etnikailag és kultúrájában török magyarok domináns nyelvévé. Elmélete így kidolgozottabb, de irreálisabb, mint Vámbéry ötlete, hiszen szembemegy minden tapasztalattal, amit a nyelvcsere társadalmi-kulturális-politikai dominanciára épülő okairól tudunk.

Hosszú idő után Halasi-Kun Tibor vetette újra föl a nyelvcsere-elmélet módosított változatát 1990-ben. Nézete szerint a török eredetű magyarság nyelvcserejét az okozta,

hogy a harcok emberveszteségének pótlására a nomádok ágyasaitól származó gyermekeiket is a közösség teljes jogú tagjává fogadták. Ezeket a gyerekeket viszont nem-török származású anyjuk nevelte, „a magyarok mint sztyeppe nomádok harcos társadalomban éltek, patriarchális tradíciókkal és matriarchális nyelvi behatással egy poligamikus társadalmi keretben”, és „mivel a férfiak gyakran voltak távol, a nők váltak a fennálló tradíciók hordozóivá, miközben a saját nyelvüket átplántálták az őket bekebelező társadalomba”. Halasi-Kun elméletével legalább olyan nagy bajok vannak, mint Zichyével: azt kellene hinnünk, hogy a török anyától származó gyerekek nem érintkeztek ugor-magyar anyától származó fivéreikkel, nővéreikkel, valamint azt, hogy a szolgák, ágyasok mind ugyanabból a népcsoportból kerültek ki, és nagy számban voltak jelen, s még azt is, hogy a gyerekek nem tanulták meg féltestvéreik, apjuk, családjuk, nemzetségük, törzsük török nyelvét – mindhárom föltétel igazolhatatlan és meglehetősen valószínűtlen.

Vámbéry, Zichy és Halasi-Kun nyelvcsere-elméletében közös, hogy a magyar nyelv honfoglalás előtti török kölcsönszavait a magyar törzsszövetség vezetőjének vélt török népek nyelvéből származtatták: a képlet szerint az uralkodó réteg asszimilálódott volna, de sokat megőrzött eredeti nyelvéből. Azaz: a magyar nyelv török kölcsönszavai ebben az esetben valójában megőrzött szavak, legalábbis a beolvadt törökök szempontjából. Ehhez hasonlít az a Tóth Sándor (1996) által kifejtett nézet, amely a kabarok nyelvéből származtatja a magyarba került török szavakat: csak ebben az esetben nem a beolvadt vezető törzsek, hanem a beolvadt csatlakozott törzsek nyelvében volna „megőrzött régiség” a kölcsönszavak tömege.

Zichy és Halasi-Kun elmélete egyértelműen hibás, minden egyes elemük ellentmond a nyelvészeti tényeknek, a mögéjük rajzolt történeti háttér szintén irreális. Vámbéry sokkal visszafogottabb, nem alkot mesészerű történelmet, hiszen mindössze annyit mond, hogy egy ugor népesség találkozott egy török népességgel, s ugyan kulturálisan a hatása alá került, de nyelvíleg nem. Ezt egyébként ma is így gondoljuk. Lehet-e abban is igaza, hogy a török kölcsönszavak valójában nem kölcsönzésből származnak, hanem az egykori török nyelvű, de asszimilálódott török népesség egykori nyelvének maradványai? Pontosan ugyanez a kérdés Tóth fölvetésével kapcsolatban is: lehet-e a magyarban lévő honfoglalás előtti török kölcsönszókészlet a kabarok nyelvének „öröksége”? Azt természetesen tudjuk, hogy a magyar törzsekbe beolvadt török – és iráni – etnikai csoportok egészen biztosan nyelvet cseréltek.

Történeti szociolingvisztika, kölcsönzés, szubsztrátum

A továbbiakban a történeti szociolingvisztika szemléletével vizsgálom meg annak lehetőségét, hogy magyarázható-e szubsztrátumjelenségként a magyar nyelv török szókészlete. A történeti szociolingvisztika elméleti alaptétele Lyell elve: azaz hogy a nyelv általános tulajdonságai és a nyelvi változások lejátszódásának folyamata azonos az emberi történelem folyamán (Labov, 1994, 21–23. o.). A történeti rekonstrukció közben hasznos emlékeznünk Labov (1994, 11. o.) azon megjegyzésére is, hogy a történeti nyelvészet annak a művészete, hogyan lehet a lehető legjobb eredményt kihozni torzult és hiányos adatokból. Lyell elvének nyelvészeti alkalmazásaként az egykori török–magyar kapcsolatok vizsgálatában érdemes a nyelvi kölcsönzések természetének általános leírását tartalmazó munkát alkalmazni – ilyen Thomason és Kaufman munkája, melyben számos, ma megfigyelhető nyelvi kontaktus leírása alapján alkották meg a nyelvi érintkezések tipológiáját.

A jelenleg zajló nyelvi kontaktusok vizsgálataiból jól tudjuk, hogy a kölcsönzés és a szubsztrátum nyelvi lenyomata nagymértékben különbözik egymástól. Kölcsönzésnek nevezzük, ha egy nyelv anyanyelvi beszélői más nyelvből emelnek át elemeket saját nyelvükbe, de megtartják eredeti anyanyelvüket. A nyelvi érintkezés intenzitása alapján

Thomason és Kaufman egy skálát állított föl, amely a kölcsönzés jellegzetes fázisait tartalmazza. Ez tulajdonképpen egy implikációs skála, ez azt jelenti, hogy ha azt tapasztaljuk, hogy egy kontaktus valamelyik szint jellegzetességeit mutatja, akkor már átment a kölcsönzés korábbi fázisain, azaz az előtte lévő szintek jellemzőit is meg fogjuk találni. A kölcsönzési skála szerint az első fázis mindig a szavak kölcsönzése, és már az enyhe strukturális (nyelvtani) kölcsönzést is nagymértékű szókölcsönzés szokta megelőzni.

A szubsztrátumhatás nyelvcsere után megfigyelhető jelenség, és felnőtt nyelvtanulás révén keletkezik: a kritikus periódusnak nevezett nyelvtanulási szakasz lezárulta után a másodnyelv elsajátítása már általában nem tökéletes. Így amikor egy közösség felnőtt generációi közül sokan sajátítják el a másodnyelvet, akaratlanul is olyan változatát alakítják ki, amelyben anyanyelvük szemlélete, hangzásbeli sajátosságai visszaköszönnek: leginkább azok a nyelvi elemek jelennek meg a szubsztrátumban, amelyek a legkevésbé tudatosulnak. (Ugyanúgy, mint amikor idegen nyelvet tanulunk, hiszen pontosan erről van szó.) Ezért van, hogy a szavak nem jellemző részei a szubsztrátum-jelenségeknek. Ha a következő generációk szüleiktől az új nyelvnek ezt az eredeti anyanyelv által módosított kontaktusváltozatát tanulják meg, a közösség régi anyanyelvének nyomai is megőrződnek, legalábbis egy ideig. Kisebb erre az esély, ha a másodnyelv folyamatosan jelen van, és a felnövő generációk alapnyelvi szinten is elsajátíthatják, hiszen folytonosan érintkeznek a másodnyelv „eredeti” változataival, s nem csak a saját csoportjuk előző generációja által kialakított kontaktusváltozattal.³

Minél erősebb egy nyelvi elem kognitív beágyazottsága, annál nagyobb a valószínűsége, hogy a nyelvet cserélő csoport átviszi az új nyelvbe. Egy nyelvi elem kognitív beágyazottságának mértéke függ például használatának gyakoriságától, strukturális beágyazottságától, jelöltségének fokától mind relatív (az érintkező nyelvek közötti), mind abszolút (univerzális pszicholingvisztikai) értelemben. Összefoglalva azt mondhatjuk, hogy egy nyelvi elem erőssége attól függ, mennyire szorosa az adott elem asszociatív neurális hálózati kapcsolatai. Ebből következik, hogy a szubsztrátumjelenségek a fonológiában és a mondatban a leggyakoribbak, és ritkák a szókinésben.

A kölcsönzést és a szubsztrátumhatást tehát elsősorban a nyelvi beágyazottság mértéke különbözteti meg, illetve az, hogy egy elem mennyire hozzáférhető a nyelvi tudatosság számára. A nyelvi tudatosság számára való hozzáférhetőség azt jelenti, hogy mennyire könnyen szegmentálható egy-egy nyelvi elem a beszélők számára: a szavak könnyen, a hangrendszer belső szabályai, a nyelv kategóriarendszere (hogyan, milyen egységekre, alegységekre osztja a világot) és „szemlélete” (igemódok, igeidők, többes és egyes szám használata, mi számít „egységnek” stb.) nehezebben érhetők el a nyelvi tudatosság számára. A kölcsönzés esélye annál nagyobb, minél lazább az asszociatív kapcsolathálózat, amelybe az új elemet bele kell illeszteni, illetve minél könnyebben szegmentálható egy nyelvi elem a nyelvi tudatosság számára. A szubsztrátum esetében éppen fordítva: minél nehezebben fér hozzá a nyelvi tudatosság egy-egy elemhez, annál nagyobb az esélye, hogy nyelvcsere után megőrződjön az új nyelvben.

A kölcsönzés lehet fölismert és rejtett is, azaz a beszélők észrevehetik, hogy másik nyelvükből származó elemet használtak, de maradhat ez rejtve is – éppen ezért fejezi ki Johansson (1992) terminusa, a „másolás” sokkal pontosabban azt a pszicholingvisztikai folyamatot, amelyet hagyományosan „kölcsönzés”-nek neveznek.⁴ A szubsztrátumhatásként megmaradt elemek viszont rejtettek, a beszélők többnyire nincsenek tudatában annak, hogy egy nyelvi elem csoportjuk egykori anyanyelvének lenyomata.

A kölcsönzésben a leggyakoribbak tehát azok az elemek, amelyek könnyebben fölismerhetők a nyelvi tudatosság számára – a kölcsönzés első fázisaiban csak ilyen elemeket másolnak a beszélők. Éppen a fölismerhetőség teszi a kölcsönzött elemeket alkalmasná arra, hogy szimbolikus, identitásjelző funkciót kapjanak: például ha a másodnyelv mögött álló kultúra nagy tekintélyű, és a kölcsönzött szavakkal ennek elfogadását, az

odatartozás vágyát fejezik ki, hiszen a kölcsönszavak az átadó nyelvet, rajta keresztül a mögötte álló kultúrát is szimbolizálják. A rejtett kölcsönzésre példa viszont a jelentéskölcsönzés – de szavakat is lehet rejtetten másolni, intenzív kétnyelvűség esetében gyakori, hogy a beszélők minden kulturális októl függetlenül, egyszerűen pszicholingvisztikai okból kölcsönöznek, gyorsabban hívnak elő bizonyos szavakat a másodnyelven, mert mondjuk a másodnyelvükben sokkal gyakrabban használják azt a bizonyos kifejezést vagy egy meghatározott kontextusban (például szakmai szövegben) gyakrabban használják a másodnyelvet. A fölismert, de erős identitásjelzéshez nem feltétlenül kapcsolódó kölcsönzésre példa a kölcsönzés legkorábban azonosított fajtája, a kulturális kölcsönzés: ha egy csoport valamilyen korábban ismeretlen fogalommal, tárggyal, jelenséggel találkozik, vagy ha ezek ugyan már ismeretesek voltak a csoport tagjai számára, de új változatokkal találkoznak, akkor elsődlegesen a jelenséget, a szokást ismerik meg a másik csoporttól, és ennek következménye, hogy a kulturális újításhoz tartozó szavakat is átveszik.

A kölcsönzés folyamataiban tehát a nyelv kognitív összefüggései mellett a társadalmi-kulturális-politikai tényezők – azaz a nyelvhasználat szimbolikus vonatkozásai – is nagyon nagy szerepet játszanak, a szubsztrátum-hatás kialakulását azonban a nyelv kognitív beágyazottsága irányítja. Erős egyszerűsítéssel: a kölcsönzött szavakkal tudunk elvárásokat, értékeket, igazodást kifejezni, hiszen mások is észreveszik, hogy „idegen szót” használtunk. A szubsztrátum-jelenségekkel viszont nem, hiszen nem is tudunk róluk. Az új, módosított, szubsztrátumhatásokat tartalmazó nyelvváltozat persze kialakulása után maga is szimbolikus értékeket vesz föl, s mint minden nyelvváltozat, az őt használó közösség identitásának jelzője lesz. De abban, hogy miért éppen azok az elemek szivárogtak be az új nyelvbe a régiből, amelyek átszivárogtak, nincs szerepe a társadalmi és kulturális értékrendnek.

A kölcsönzés és a szubsztrátumhatás különbségeinek ismeretében könnyebb válaszolnunk arra a kérdésre, lehet-e a magyarban kimutatható török hatás a magyar etnikum kialakulásában résztvevő török etnikumok nyelvének maradványa. A honfoglalás előtti magyar szövetségnek minden bizonnyal volt török etnikai komponense, ők valóban nyelvet cseréltek, de nyelvük nyomait ma már lehetetlen megtalálni a magyar nyelvben. Ezeket a nyomokat korábban sem a szókincsben, hanem a nyelvtanban, hangtanban, a tükörkifejezésekben kellett volna keresni, amikor még léteztek azok a magyar nyelvjárások, amelyeket a nyelvcsere már átsetett, magyar nyelvűvé vált egykori törökök beszéltek – azaz az asszimilálódás után nem sokkal. A szókincsben föllelhető sok száz szó nemigen lehet az ő „örökségük” – a mai kontaktusnyelvészeti adatok alapján valószínűbb, hogy ezek a szavak a magyarokhoz csatlakozott törökök nyelvcsereje előtt, akkor kerültek a magyarba, amikor a magyar törzsek megismerték és átvették a török nomád kultúrát. A török eredetű elemek tehát már részei voltak annak a magyar nyelvnek, amelyet a később beolvadó törökök átvettek.

A kabarból való származtatást ugyanezzel a kontaktusnyelvészeti érveléssel cáfolhatjuk. Az is meglehetősen valószínűtlen, hogy a korai török elemek nem szubsztrátumhatásként, hanem kölcsönzőként kerültek volna a kabarok nyelvéből a magyarba. Egyrészt nehéz elképzelni, hogy a többségükben a nomád kultúrához kötődő szavakat a magyarok csak a steppei élet vége felé ismerték volna meg. Másrészt a kabaroknak mint frissen csatlakozott, s ezért a törzsek rangsorában alul álló népességnek nem volt meg a szükséges presztízszük ahhoz, hogy nyelvük ilyen erős hatást gyakorolt volna az akkor már igen erős magyar törzsszövetség nyelvére.

Azt mondhatjuk tehát, hogy a nyelvészeti érvek valamennyi nyelvcsere-elméletet valószínűtlennek mutatják. A mai magyar nyelvben csaknem négyszáz honfoglalás előtti török kölcsönző mutatható ki (lásd: *Róna-Tas és Berta*, 2011) – s ez bizonyosan még több lehetett a honfoglalás előtt –, s tudjuk, hogy a kölcsönzés a szókincsben mutatkozik meg leginkább, viszont alig jellemző a nyelvcsere utáni szubsztrátumhatásra. A Thoma-

son és Kaufman által vizsgált esetekhez hozzátehetünk még egyet, amely földrajzi és történeti értelemben is közel esik a magyar honfoglaláshoz: a szlávokra telepedő dunai bolgárok nyelvi asszimilációja után szinte egyáltalán nem maradtak fenn szavak az uralgó réteg egykori török nyelvéből.

Érdekes azonban megemlítenünk, hogy van néhány ismert példa, amely szembemegy az általános szabállyal: néhány esetben az egykori nyelvből nemcsak nyelvtani elemeket, hanem nagy mennyiségű szót is továbbörökített a nyelvcsere átasett népesség. A legismertebb a normanok példája, akiknek a nyelvéből több száz szó megőrződött az után is, hogy nyelvet cseréltek. Az ilyen eseteket, minthogy a nyelvileg asszimiláló csoport szociokulturális értelemben nem alá-, hanem fölérendelt szerepben volt, szubsztrátumnak is szokás nevezni. Ez a különbség igen fontos nyelvileg: úgy tűnik, a politikai és kulturális fölény az, ami lehetővé teszi, hogy az egykori anyanyelvből szavak is jelentős számban őrződjenek meg. Érdekes megjegyezni, hogy a Vámbéry által föltételezett török-magyar nyelvcsere a norman-angolszász viszonyhoz áll közelebb, s nem a bolgár-szláv viszonyhoz. A dunai bolgárok politikailag igen, de kulturálisan nem voltak dominánsak a szlávok mezőgazdaságra épülő kultúrájával szemben, a Vámbéry által föltételezett török vezetőréteg viszont értelemszerűen kulturálisan is dominálta volna a szintén nomadizáló ugor nyelvű népességet.

A szubsztrátum és a kölcsönzés persze nem zárja ki egymást: sokszor előfordul, hogy a nyelvcsere előtt a később nyelvet cserélő csoport eredeti anyanyelve forrásnyelvként szolgál a másik nyelv beszélői számára. Közelebb juthatunk ahhoz, hogy a két nyelvi folyamat közötti lehetséges arányt pontosabban megállapítsuk, ha alaposabban megvizsgáljuk a magyar nyelvre gyakorolt török strukturális hatást: akkor kiderülhet, hogy ez a hatás inkább a kölcsönzésre, vagy inkább a szubsztrátumhatásra lehet jellemző, azaz hogy egy-egy elem inkább a kölcsönözhető, vagy inkább a megtartható kategóriába tartozik. (Akkor is, ha sokszor nem tudjuk megállapítani, egy-egy elem melyik kategóriába sorolható.) A strukturális hatás vizsgálata ezért is fontos, de önmagában is az, mert a strukturális hatás átfogó elemzése hiányzik a magyar nyelv török elemeinek vizsgálatából.

Shokás még egy nyelvtörténeti érvtet fölhozni a török-magyar nyelvcsere lehetősége ellen. A magyar nyelv török kölcsönzszavai Ligeti Lajos (1986) és Róna-Tas András (*Róna-Tas és Berta*, 2011) szerint is több török nyelvből, s valószínűleg több török nyelvtörténeti időszakból származnak. Az általuk képviselt s általánosan elfogadott nézet szerint a kölcsönzszavak jelentős része r-török kritériumot tartalmaz, néhány viszont z-török kritériumot (elég nagy részük egyiket sem, de a jelentésük alapján a hasonló jelentéskörbe sorolható, r-török szavak miatt ezek többségét szintén r-töröknek szokás tartani). Az r-törökön belül mindketten két történeti réteggel számolnak. Ez azt jelenti, hogy a magyar nyelv honfoglalás előtti török kölcsönzszavai legalább három különböző átdó nyelvből származnak.

Ez természetesen lehetséges. Nem árt azonban óvatosnak lennünk a történeti adatokkal, mert a nyelvi heterogenitás könnyen megtréfálhatja a történeti rekonstrukciót végző nyelvészeket. A jelenkori változások vizsgálatából jól tudjuk, hogy egy-egy nyelvi változó legalább két változatot tartalmaz, egy régebbi és egy újabb formát, s ezek akár huzamos ideig – adott esetben akár évszázadokig – egymás mellett élnek ugyanabban a nyelvben, de akár ugyanabban a dialektusban, sőt ugyanannak a beszélőnek az idiolektusában is. Ez viszont arra is figyelmeztet, hogy a különböző r-török időszakból származtatott szavak a magyarba kerülhetek akár ugyanabból a török nyelvből is, sőt a nomád államszerveződési modellek ismeretében (az eltérő nyelv és etnikum nem volt akadály a szövetség szervezésének, akár azonos törzshöz is csatlakozhattak korábban más-más népességek töredékei), elméletileg még azt sem zárhatjuk ki, hogy a magyarokkal egyetlen, egyszere több török dialektust/nyelvet beszélő török népesség került kapcsolatba.

Kommunikációs korlátokat ez nem jelentett volna, nem csak a kölcsönösen érthető török nyelveket beszélők számára, az eltérőbb (vagy egészen más) nyelveket beszélő néprészek számára sem, hiszen a többnyelvűség egykor ugyanolyan természetes állapot lehetett, ahogyan ma is az a világban élő emberek többsége számára.

Mindezzel nem akarom azt állítani, hogy a magyar nyelv 10. század előtti török kölcsönszavai egyetlen török népesség különböző nyelveiből, dialektusaiból származnak. Mindössze arra akartam fölhívni a figyelmet, hogy az empirikus adatokon nyugvó nyelvészeti megközelítés nem tudja kétségtelen biztossággal igazolni azt, ami a klasszikus történeti nyelvészet számára megkérdőjelezhetetlen bizonyítéknak látszik.

Összegzés

A magyar nyelv 10. század előtti török kölcsönszavainak történeti szociolingvisztikai megközelítése alapján nem zárhatjuk ki, hogy e szavak nyelvcsere után öröztek meg, ha elfogadjuk, hogy egy politikailag és kulturálisan is erősen domináns török csoport nyelvi asszimilációja után maradtak fenn. Ennek azonban jóval kisebb az esélye, mint annak, hogy ezek a szavak a kontaktusnyelvészeti tapasztalatok túlnyomó részével összhangban kölcsönzésből származnak. A továbblépéshez elengedhetetlenül fontos volna a kései ősmagyar, korai ómagyar átadó nyelv és az átadó török nyelvek föltételezett strukturális jellemzőinek összevetése.

A török-magyar nyelvcsere föltételező kutatók közül Vámbéry Ármin rugaszkodott el legkevésbé a valóságtól: jelezte, hogy nehezen magyarázható, miért nem cseréltek nyelvet a magyarok, de Zichyvel és Halasi-Kunnal ellentétben nem talált ki védhetetlen történeti hátteret elmélete igazolására. Úgy tűnik, jó helyen tapogatózott akkor is, amikor a török etnikai csoportok fokozatos csatlakozásával, és a magyar nyelvű népesség mindvégig megmaradt számbeli fölényével magyarázta, hogy a magyarság nem cserélt nyelvet.

Kortársainál sokkal pontosabban látta, hogy a nép kialakulása folyamat, és etnikai keveredéssel jár, függetlenül a nyelv folytonosságától. Általában véve is jellemző volt rá, hogy etnográfusi szemléletét rávetítette a nyelvre, s ennek köszönhetően számos vonatkozásban kortársai előtt járt. Lehet, hogy etimológiai javaslatai sokszor tévesek voltak, és joggal illették őket kritikával, de nyelvészete modernebb volt, közelebb állt a mai nyelvészethez, mint azoké, akik a szavakon túl nem látták a nyelvet – és a nyelvet beszélő közösséget sem.

Jegyzetek

¹ Ez a mítosz elsősorban a közgondolkodást jellemzi, az orientalisták már jóval korábban is nagyra becsülték Vámbéry Ármin munkásságát. Vámbéry mítoszmentes életrajzát Hazai György (1976) már a „Vámbéry-divat” előtt évtizedekkel megírta. Új kiadása és Vámbéry műveinek bibliográfiája: *Hazai*, 2009.

² 2013 szeptemberében Dunaszerdahelyen kívül Budapesten, Ankarában és Teheránban is nemzetközi konferenciát szerveztek Vámbéry munkássága előtt tisztelve, ekkorra készültek el az MTA Könyvtárának Vámbéry bemutató oldalai, a *Magyar Tudomány*

2013. augusztusi tematikus száma szintén Vámbéryt köszönti.

³ Ez ugyanaz a folyamat, mint ami a dekreolizáció során lejátszódik.

⁴ A ’fölsimert’ és a ’rejtett’ terminust ugyanabban az értelemben használom, ahogy a nyelvi változásokkal foglalkozó társasnyelvészeti irodalomban szokás: az angol „change from above”, illetve „change from below” megfelelői, ahol az ’above’ és a ’below’ nem a társadalmi státusra, hanem a tudatosság szintjére utal (lásd: *Trudgill*, 1997).

Irodalomjegyzék

- Budenz József (1871) Jelentés Vámbéry Ármin magyar-török szövegjezeiről. *Nyelvtudományi Közlemények*, 10. sz. 67–135.
- Gombocz Zoltán (1912): *Die bulgarisch-türkischen Lehnwörter in der ungarischen Sprache*. Mémoires de la Société Finno-Ougrienne 30.
- Halasi-Kun Tibor (1990): A magyar-török rokonságról. *História*, 2. sz. 8–10.
- Hazai György (1976): *Vámbéry Ármin. A múlt magyar tudósai*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hazai György (2009) *Vámbéry inspirációk*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- Hazai György és Fodor Pál (2013, szerk.): Vámbéry Ármin 1832–1913. Tanulmányok Vámbéry Ármin halálának 100. évfordulóján. *Magyar Tudomány*, 8. sz.
- Hunfalvy Pál (1856): *A Dakota nyelv*. Landerer és Heckenast, Pest.
- Johanson, L. (1992): *Strukturelle Faktoren in türkischen Sprachkontakten*. Steiner, Stuttgart.
- Labov, W. (1994): *Principles of Linguistic Change. Internal Factors*. Blackwell Publishers, Cambridge, MA.
- Pusztay János (1977): *Az „ugor-török háború” után*. Magvető, Budapest.
- Róna-Tas, A. és Berta, Á. (2011): *West Old Turkic. Turkic Loanwords in Hungarian*. Harrassowitz, Wiesbaden.
- Thomason, S. és Kauffmann, T. G. (1988): *Language Contact, Creolization, and Genetic Linguistics*. University of California Press, Berkeley.
- Tóth Sándor László (1996): A honfoglalás. In: Kristó Gyula (szerk.): *Árpád előtt és után*. Somogyi Könyvtár, Szeged. 43–54.
- Trudgill, P. (1997): *Bevezetés a nyelv és társadalom tanulmányozásába*. JGYF Kiadó, Szeged.
- Vámbéry Ármin (1869): *A magyar és török-tatár nyelvekbeni szövegjezetések*. Pest.
- Vámbéry Ármin (1882): *A magyarok eredete. Ethnologiai tanulmány*. Budapest.
- Vámbéry Ármin (1995) *A magyarság keletkezése és gyarapodása*. Budapest.
- Vámbéry Ármin (1914): *A magyarság bölcsőjénél. A magyar-török rokonság kezdete és fejlődése*. Budapest.
- Vámbéry Ármin (2008) *A magyarság bölcsőjénél. A magyar-török rokonság kezdete és fejlődése*. Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- Zichy István (1939): *Magyar őstörténet*. Magyar Szemle Társaság, Budapest.

A szociolingvisztikai megközelítésmód érvényesítési problémái a közoktatásban

Az új Nemzeti Alaptanterv 2012. május 16-i elfogadása számos területen indukált változásokat a közoktatásban. A NAT bevezetőjének átalakulásával a közoktatás hangsúlyos célja is megváltozott. A törvényalkotó az Alaptanterv rendeltetését „a nemzeti műveltség, a hazai nemzetiségek kultúrájának átadásában, megőrzésében, az egyetemes kultúra közvetítésében, az erkölcsi érzék és a szellemi-érzelmi fogékonyság elmélyítésében jelöli meg” (NAT, 2012, 30. o.).

Az újfajta célkitűzés szellemében érdemes egy pillantást vetni a „magyar nyelv és irodalom” műveltségterületre, azon belül is az „anyanyelvi kultúra” című fejlesztendő feladatra. A dokumentum a tanulók számára a 9–12. évfolyamokra írja elő többek között a „nyelv több szempontú megközelítésének” elsajátítását (NAT, 2012: 62), „a nyelvhasználat társadalmi jelenségként való (szociolingvisztikai) szemléletét”, (ugyanott) illetve „napjaink nyelvi változásainak felismerését” (NAT, 2012, 63. o.). Pontosnak és árnyaltnak, már-már kutatóhoz méltónak tűnnek számomra ezek a sorok.

Néhány bekezdéssel lentebb, a Közműveltségi feladatok között szerepel az Anyanyelvi kultúra, ismeretek az anyanyelvről című alfejezet (NAT, 2012, 70. o.), amelyből kiolvasható az új NAT nyelvpolitikája. A dokumentum szellemisége üdvözlendő: hangsúlyos célként jelenik meg benne a „nyelvi sokszínűség, nyelvi tolerancia” (ugyanott), amely többek között a „nyelvváltozatok, nyelvjárások” megismertetését; illetve „a hazánkban élő nemzetiségek nyelve, nyelvhasználatára” című témakört foglalja magában.

A közoktatás elvi fundamentumai tehát adottak ahhoz, hogy a nyelvtanoktatás többszólamú, demokratikus szellemű legyen.

A közoktatás konkrét szociolingvisztikai feladatai és néhány megoldási javaslat

A NAT szerint „az anyanyelvi nevelés alapvető feladata a nyelv mint változó rendszer megismerése, illetve a nyelvi kompetencia fejlesztése annak érdekében, hogy a tanulók életkoruknak megfelelő szinten birtokolják a szóbeli és írásbeli kommunikáció eszköztárát, képessé váljanak azok funkcionális elemzésére, gyakorlati alkalmazására” (NAT, 2012, 56. o.). A tanítás gyakorlatában ez általában két nagyobb, egymással összefüggő fejlesztési területet jelent: (1) a tanulónak el kell sajátítania a magyar nyelv grammatikájának alapjait, majd ezt a tudást biztonsággal használnia is kell, (2) a nyelv-

tanórai céljai között szerepel a tanuló verbalitásának (beszédképesség, kommunikatív kompetencia) fejlesztése is. Sok pedagógus éppen ezt a fejlesztést hanyagolja el, pedig az árnyalt, kulturált beszédnek tanulók későbbi életében, munkapiaci lehetőségében óriási szerepe lehet. Az adekvát kommunikáció ipari-gazdasági igényéről ír Huszár Ágnes is. A szerző leszögezi: „az utóbbi időben egyre-másra jönnek létre azok a professziók, [...] melyeknek képviselői munkaidejük jó részében kommunikációs feladatokat oldanak meg. Ezeknek a professzióknak a gyakorlóit Sankoff a nyelv technikusainak [...] nevezi” (Huszár, 2003, 103. o.).

Nyilvánvalónak látszik, hogy nem csak az iskola, hanem a munkaerőpiac érdeke is, hogy a közoktatás közvetíten nyelvvel kapcsolatos szociális-kommunikatív ismereteket. Ezeknek fontos része a hazai nyelvjárásokhoz kapcsolódó tapintat, a nyelvi illemszabályok ismerete és következetes alkalmazása. Ha mindez nem kap hangsúlyt a közoktatásban, akkor a későbbiekben szociális feszültségeket indukálhat a társadalomban. Például: ha a diákok nem jutnak modern szociolingvisztikai ismeretekhez, akkor nem lesznek képesek megfelelőképpen kezelni a nyelv presztízsváltozatának és stigmatizált változatának különbségeit.

A két fogalmat egy példával szeretném megmagyarázni: az édes, kelesztett tészta sztenderd nyelvváltozatbeli neve szalagos fánk, míg a palócok ezt az ételt – szlovák nyelvi hatás miatt – pampuskának nevezik. Általában, ha ez a kifejezés sztenderd nyelvváltozatot beszélők előtt hangzik el (például Budapesten, egy büfében), az negatív attitűddel ruhazza fel (stigmatizálja) a nyelvjárás használatát. Fodor Katalin és Huszár Ágnes a jelenséget így magyarázza: „Az egyes szociolektusok vagy dialektusok normáit követő beszédmód jelként értelmeződik a beszélő társadalmi hovatartozására vagy származására vonatkozólag. A nyelvi változatok felismerése legtöbbször intuitív, és hozzájuk értékkelépezetek kapcsolódása is ösztönös” (Fodor és Huszár, 1998, 196. o.).

A közoktatásnak a nyelvi megőrzését tekintve az árral szemben kell haladnia: a diákok nyelvjárási beszélőkkel szembeni negatív attitűdjére csak ráerősítenek a tévés sorozatok, filmek szinkronjai. Ezekben általában „egy-egy hangtani sajátosság túlhangsúlyozott, karikatúrisztikus használatával” (Fodor és Huszár, 1998, 201. o.) hangsúlyozzák a „mucsai stílusban” beszélő tanulatlanságát. Éppen ezért kell kiemelni, hogy a nyelvi tapintatnak – bár a tanulók első megnyilvánulása alapján általában ellentmond intuitív vélekedésüknek – fontos helye van a tananyagban.

Érdemes megfigyelnünk, hogy a leggyakrabban és a legszélesebb körben használt tankönyvek milyen mértékben felelnek meg a NAT szociolingvisztikai elvárásainak. Vizsgálatom során talákoztam olyan taneszközzel, melynek törzsszövegében a nyelvi tolerancia kisebb jelentőséggel bírt, ellenben teljes szakaszokat találtam benne a nyelvvédelemről, a nyelvi tervezésről. Fontos aláhúzni: a nyelvészet mostani ismeretei szerint a nyelvhasználat alapú megőrzésnek semmiféle tudományos alapja nincsen. A közoktatásnak mindenekelőtt a tanulók szituatív, tehát helyszíntől és helyzettől függő nyelvhasználatát kellene elősegítenie.

A taneszközök és a pedagógusok szemlélete szerencsére sokat fejlődött az elmúlt években, de még így is sok a tennivaló ezen a területen. Beregszászi Anikó (2011, 60. o.) írásában felel a „milyen volt?” kérdésre, és így jellemzi az anyanyelvi nevelés múltját: az oktatásban a felcserélő szemléletmód uralkodott, a kétnyelvűség fogalma negatív töltetű volt, a nyelvjárásokat és azok jellegzetességeit megőrizték, a nyelvtanoktatás nagyrészt a grammatika tanítására korlátozódott. Ahogyan láthatjuk, van még mit tennünk. Például még ma sem számít általánosnak, hogy a diákok ismernék a határon túli magyarság sajátos, – Kontra Miklós (2001, 69. o.) alapján – „interferálóknak” nevezhető nyelvváltozatait.

A rendszerváltás utáni oktatáspolitikai 1990-es évek végére indukált a tankönyvekben nagyobb szerkezeti és tananyagbeli változásokat. A tankönyvek szerzői egyre több

intertextuális, témák között átnyúló elemet építettek a tankönyvek törzsszövegébe: ezzel lehetővé tették a tanuló számára a jobb hatásfokú tanulást. Ez a folyamat azonban tovább optimalizálható.

Ennek az úgynevezett „kontrasztív szemléletnek” a kiteljesítése a nyelvtan oktatásában lehetővé tenné, hogy a tanulók megismerkedhessenek a társadalmon belül, egymás mellett létező nyelvi változatokkal. Előnyelvi anyagok integrálásával a tankönyvek szervesen építhetnének a tanuló otthonról hozott nyelvi mintájára is. Elősegítené ezt a folyamatot a hanganyagok gyakoribb, órán való felhasználása: ez helyet adhatna az élőnyelvnek a tananyagban is. Ha a taneszközök lehetővé tennék, akkor az élő nyelv alapjául szolgálhatna egy informatívabb, nagyobb hatásfokkal rendelkező közoktatási módszertannak.

Ennek másik feltétele természetesen az, hogy valódi hangsúlyt kaphasson a közoktatás „nyelvvél és társadalommal” foglalkozó része a tanítás gyakorlatában is: a dialektus és szociolektus fogalom párnak kontextusban kellene előkerülnie, s nem csak kétszavas definícióként, megtanulandó szósorként a tananyag végi kék vagy sárga négyzetben.

Ez a gondolatsor elvezet írásom következő, sarkalatos pontjához: a tanulói motiváció, érdeklődés kérdésköréhez. E témakör rendkívül szerteágazó és bonyolult egységet képez a neveléstudományban. Nehezen lehetne vitatni Antalné Szabó Ágnes (2004, 330. o.) azon kijelentését, hogy a tanulói motiváció felkeltésében szerepet kell szánni a pedagógusnak is: „Az iskola, a pedagógusok felelőssége is, hogy a tanulóknban egészséges, előítélet-mentes, pozitív anyanyelv szemlélet alakuljon ki saját nyelvhasználatukkal, valamint társaikkal, a kisebbségek és a nyelvjárást beszélők nyelvhasználatával kapcsolatban”.

En azonban egy másik szemléletmód figyelembevételét is szükségesnek tartom: a tankönyvek szerepét a motiváció felkeltésében. A tankönyveket átvizsgálva úgy találtam, hogy a taneszközök példaanyaga többnyire életidegen, nem illeszkedik a fiatalok mindennapi tapasztalataihoz. Ennek fontosságára már 2003-ban felhívta a figyelmet Kojanitz László: „...az elektronikus szórakoztatóiparból táplálkozó kultúrát szükséges bevonni az anyanyelvi és az irodalmi nevelésbe”.

Természetesen nem szükséges a tankönyvek feladatsorát minden kiadás során átdolgozni, az azonban elvárható, hogy az internetes közösségi oldalak „írott beszélt nyelve” (vesd össze: Bódi, 2004) nagyobb mértékben legyen képviselve a nyomtatott taneszközökben. Az élő nyelvi megközelítés alkalmazása a közoktatásban áthidalhatja a köznyelv és az internetes nyelv közötti szakadékot, amely évről-évre egyre mélyül. Az iskolának és a tankönyveknek megfelelő mértékben reagálnia kell mindeerre: túl kellene lendülniük a hibakeresés, „boszorkányüldözés” fázisán. Sajnos, a szakirodalomban megfogalmazott prognózisokat tekintve nem számíthatunk gyors javulásra ebben a kérdésben. A már idézett Kojanitz László (2003) így ír erről: „...a korábban bevált szerzők nem tudnak és nem

En azonban egy másik szemléletmód figyelembevételét is szükségesnek tartom: a tankönyvek szerepét a motiváció felkeltésében. A tankönyveket átvizsgálva úgy találtam, hogy a taneszközök példaanyaga többnyire életidegen, nem illeszkedik a fiatalok mindennapi tapasztalataihoz. Ennek fontosságára már 2003-ban felhívta a figyelmet Kojanitz László: „...az elektronikus szórakoztatóiparból táplálkozó kultúrát szükséges bevonni az anyanyelvi és az irodalmi nevelésbe”.

is nagyon akarnak változtatni szemléletükön sem a műveltséganyag kiválasztása, sem pedig az ismeretközvetítés módszerei tekintetében”.

A közoktatás szerencsére nem csak kritikát, hanem megoldási javaslatokat is kapott a szaktudománytól. A szociolingvisztikai szakirodalomban számos útmutatás született az anyanyelvi nevelés elősegítésére. Csak három példa a könyvtárakat megtöltő szakirodalomból. Beregszászi Anikó (2011, 61. o.) például a következők érvényesítését látja szükségszerűnek a közoktatásban:

- A hozzáadó nyelvi szemlélet rendszerszintű alkalmazását.
- A nyelvi változatosságra épülő oktatási stratégia alkalmazását.
- A kétnyelvűség természetes állapotként való elfogadását.
- A nyelvjárássok sajátosságaira való értékékként tekintést, a helyi nyelvhasználati jellemzők beépítését a közoktatásba.
- Az iskolán kívül is felhasználható nyelvtani ismeretek közvetítését.

Antalné Szabó Ágnes (2004, 330. o.) a közoktatás végső céljaként a kódváltás képességének kifejlesztését jelöli meg a tanulóknban: a diákok legyenek képesek a standard nyelvváltozattól eltérő nyelvi produktumot befogadni, és megfelelő hatékonysággal kiválasztani az adott beszédhelyzetnek megfelelő nyelvváltozatot.

Kiss Jenő a funkcionális-szituatív kettősnyelvűség kialakítása mellett érvel. A szerző szerint az ilyen szemléletmód „a nyelvjárást tudatosan beépíti a köznyelv oktatásába” (Kiss, 2003: 150), valamint „támaszkodik a tanulók elsődleges nyelvváltozatára” (ugyanott).

Az elemzett tankönyvek szociolingvisztikai szemléletmódja

Az elméleti áttekintés után rátérünk arra: hogyan is konstruálódik meg ez az elméleti tudásanyag a tanórákon. Négy tankönyvet vizsgáltam át a szociolingvisztikai ismeretek megjelenését keresve a törzsszövegben. Mivel elsősorban a praktikumból kiindulva szerettem volna a kutatásomat indítani, így az elemzéshez nem akartam felhasználni kísérleti, vagy nagyon ritka tankönyveket. Kizárólag olyanokat, amelyek egy gimnáziumba is eljutnak. Emiatt nem az egyetemi könyvtárban fellelhető tananyagokat tanulmányoztam, hanem a pécsi Babits Mihály Gyakorló Gimnázium és Szakközépiskola könyvtárában előforduló tankönyveket vettem igénybe. Ugyanezzel okolható, hogy nem legújabb kiadásokat alkalmaztam, hanem azokat, amelyeket az intézménykönyvtár aktuális adatbázisa tartalmazott. Úgy találtam, hogy mindegyik tankönyv 12. évfolyamra tervezte a legtöbb szociolingvisztikai téma tárgyalását, így tehát erre az évfolyamra fókuszáltam. A tankönyvelemzési szakirodalom gyakorlata alapján nem vettem be a kutatásomba a tankönyvekhez kiadott munkafüzeteket (erről ír Szabó, 2008 is).

Az elemzett tankönyvek

Jobbágyiné András Katalin, dr. Széplaki György és Törzsök Édua (2002): *Magyar nyelv (Tankönyv és szöveggyűjtemény a 12. Évfolyam számára)*. Nodus Kiadó, Veszprém. (Továbbiakban: Tankönyv 1.)

Antalné Szabó Ágnes és Raázt Judit (2003): *Magyar nyelv és kommunikáció (Tankönyv a 11-12. évfolyam számára)*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Továbbiakban: Tankönyv 2.)

Balázs Géza és Benkes Zsuzsa (2004): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Továbbiakban: Tankönyv 3.)

Hajas Zsuzsa (2009): *Magyar nyelv 12. (középszintűeknek)*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (Továbbiakban: Tankönyv 4.)

A *Nyelv és társadalom* fejezet szemléletmódja szerint a képzeletbeli skála szélső, nyelvvédő intervallumába sorolhatjuk az Antalné – Raátz szerzőpáros munkáját. A tankönyv bizonyos fejezetei¹ felcserélő (szubtraktív) szemléletűek.² A 14 oldalnyi törzsanyag több olyan mondatot is tartalmaz, amely alátámasztja ezt. Például: „A nyelvi tervezés feladatai közé tartozik az is, hogy intézményhálózattal, megfelelő tömegtájékoztatással segítse a magyar nyelv fejlődését, a káros jelenségek visszaszorítását.” (*Tankönyv 2*, 135. o.) Továbbá: „Ezért a nyelvművelőknek [...] tudatos döntéseket kell hozniuk az intézmények [értsd: iskolák] munkájával kapcsolatban.” (*Tankönyv 2*, 136. o.)

A nyelvpolitikai témakör taglalása szempontjából talán a Hajas Zsuzsa-féle tankönyvet említhetném pozitív példaként. A taneszköz nyelvi szemléletmódja a szakirodalom kívánalmainak megfelelő. Példaképpen idézem a ráhangoló feladatsort a nyelvtervezéssel foglalkozó fejezet elejéről: „Kell-e a nyelvet gondozni, védeni, ápolni és milyen eszközökkel?” (*Tankönyv 4*, 77. o.) A vita a következő irányított kérdéssel folytatódik: „Melyik módszert részesítenéd előnyben a nyelvhasználati kérdések megítélésben: a tanácsadó munkát vagy a szigorú normák előírásait?” (ugyanott)

Az idézett feladatszöveg, illetve a törzsszöveg alapján állíthatom, hogy az elemzett tankönyvek közül talán e nyomtatott taneszköz esetében jelenik meg optimális formában a modern, szociolingvisztikai nyelv szemlélet. Szerencsés pedagógiai megoldással pedig a diákok vitájuk során már azelőtt összeállíthatják a szembenálló szemléletmódok legfőbb jellegzetességeit, még mielőtt konkrétan szó lenne erről: a pedagógus számára csak az összefoglalás, rendszerbe szervezés feladata marad.

A nyomtatott taneszköz elsősorban a tudományosság szempontjából tartalmaz néhány tárgyi tévedést. Egy példa: egyedülálló módon ez a tankönyv külön részeket közöl a cigányságról, melyekben a nemzetiség létszámához és életformájához kapcsolódó forrásokat épít be a tankönyvbe. Azonban tévedésnek tartom, hogy a tankönyv 1996-os statisztika adataira támaszkodik, amely mára elavultnak tekinthető. Számptalan releváns adat nyerhető ki a haza kutatók munkájából. Pálmáné Orsós Anna (2007, 54. o.) kutatásaiból például kiderül, hogy Európában körülbelül 7–8,5 millió fő a cigányság létszáma, szemben a tankönyvben szereplő 2–5,6 millió fős becsléssel.

Az ilyen és ehhez hasonló hibák miatt nem nevezhetjük a munkát jól megírtnak dacára annak, hogy a külső kivitel, a hivatkozott források és a tananyag strukturáltsága elsőrangú tankönyvvé teszi a diákság számára. A nyomtatott taneszköz megfelelő szakirodalmi háttérrel, a többi munkához képest változatos forrásanyaggal és feladatsorral mutatja be a nyelvi tervezés, a nyelvi emberi jogok, az egyéni kétnyelvűség témaköreit. A tankönyv szakirodalmi megalapozottságú, viszonylag modern törzsszövegét jól használható feladatok és ábrák támasztják alá.

A másik két tankönyv a két minőségi véglet között helyezkedik el.

A Balázs–Benkes-féle tankönyvet nagyrészt modern szemléletűnek tartom. A törzsanyag szakirodalmi alátámasztását Szöllösy Éva (2008, 175. o.) is kiemeli, magát a *Nyelv és társadalom* fejezetet pedig „az ideális ismeretterjesztő szövegnek” tekinti. A tankönyv alaposan, tudományos alapokra építve körüljárja a *Nyelv és társadalom* témáját: a nyelvjárásokat, nem standard nyelvváltozatokat nem minősíti, igaz ugyan, hogy ez a tankönyv is tartalmazza „néhány nyelvi vétség” leírását, de az ezekre helyezett hangsúly csekélyebb, mint az előbb említett tankönyvben volt. A kötet nagy hiányossága, hogy a nyelvműveléssel foglalkozó fejezet ellentmond a többi fejezet szemléletmódjának.

A nyomtatott taneszköz másik hátránya, hogy törzsanyaga rendkívül részletes és szer-
teágazó, amely középiskolások számára (életkori sajátosságainak köszönhetően) nehezen
megtanulható. A tankönyv e negatívumát még az sem tudja ellensúlyozni, hogy a benne
található feladatok segítségével a tananyag valamennyi eleme feldolgozható: ennek csak
óraszám és a pedagógus kreativitása szab határt.

A Jobbágyiné–Széplaki–Törzsök-féle munkacsoport tankönyvének előnye, hogy
viszonylag modern szemlélettel, kevés tárgyi tévedéssel mutatja be a *Nyelv és társada-
lom* fejezetet. Hátránya, hogy a fogalomválogatás, valamint definíciók kérdéskörében
következetlen, néhol szerkesztési hibák is nehezítik az órai felhasználást. Az egyik ilyen
negatívum, hogy a szerzők az elemzett fejezet bekezdései közé helyezték a „nyelvtudo-
mány újabb ágai” című rövid ismertetőt, amelyet pedagógiailag nem tartok indokoltnak
(*Tankönyv 1*, 101. o.). A kognitív nyelvészet, a pszicholingvisztika és a szociolingviszti-
ka terminusok adott helyen való használatát ad hoc jellegűnek érzem, melyet a tananyag
összetétele nem igazol. Azzal sem számoltak a szerzők, hogy a tankönyv hevenyészett
értelmezéseinek kijavítása többletidőt igényel a pedagógustól, aki – nem értve a tan-
könyvírók logikáját – ki is hagyja az egyébként sokszínű nyelvészeti tudományágak
bemutatását az órájából.

A tankönyv tárgyi tévedései közé tartozik például az, hogy egyenlőség jelet tesz a
nyelvi és a kommunikációs (helyesebben kommunikatív) kompetencia közé. A fejezet,
bár törzsszövegében megfelelőképpen körülírja a különbséget, mégsem fogalmaz egy-
értelműen: a diákság számára nem lesz tisztán érthető, hogy a nyelvi kompetencia Noam
Chomskyhoz köthető fogalma (*Wardhaugh*, 1995, 10. o.) „a beszélőnek a grammati-
kailag helyes mondatok létrehozására szolgáló képessége” (lásd: *Gumperz*, 1972, idézi:
Wardhaugh, 1995, 224. o.), míg a kommunikatív kompetencia (*Csernicskó*, 2008, 107. o.
alapján) annak alkalmasságára értendő, hogy az ember az adott szituációnak megfelelő
nyelvváltozatot használja.

Pedagógiai perspektívából talán Hajas Zsuzsa tankönyve a legerőteljesebb. Szerkesz-
tismódja és a tanulói feldolgozást segítő elemek gazdasága miatt tartom én korszerűnek.
A sorban Balázs Géza és Benkes Zsuzsa munkája követi, amely bár a tanulói feldolgo-
záshoz elengedhetetlenül szükséges ábrákból, illusztrációból kevesebbet tartalmaz, ám
feladatai sokszínűségével³ és szakirodalmi alapú törzsszövegének frissességével min-
denképpen előkelő helyen szerepelne a képzeletbeli pedagógiai szempontú ranglistán.
Őt követi Jobbágyiné András Katalin, dr. Széplaki György és Törzsök Édua tankönyve,
amely világos szerkesztésű és modernebb szemléletmóddal rendelkezik, mint az Antal-
né – Raátz szerzőpáros munkája. Azonban a modern pedagógiai szakmódszertanból alig
használ valamit, törzsanyagának órai feldolgozásához jelentős tanári előkészület szüksé-
ges. Az elemzett tankönyvek közül Antalné Szabó Ágnes és Raátz Judit munkája szem-
léletmódját tekintve és pedagógiai szempontból sem mintaszerű: a túlzottan leegyszerűsi-
tett törzsszöveg és a túlnyomórészt az ismeretek „bemagolását” lehetővé tevő feladatok
felesleges terhet rónak a pedagógus vállára.

1. táblázat. Az elemzett tankönyvek fontosabb adatai

Tankönyv megnevezése:	A „Nyelv és társadalom” című fejezet terjedelme:	Az átnézett szöveg szaknyelvi elemeinek száma:	A megértést segítő elemek összetétele:
Jobbágyiné András Katalin – Dr. Széplaki György – Törzsök Édua: <i>Magyar nyelv (Tankönyv és szöveggyűjtemény a 12. évfolyam számára)</i> [TANKÖNYV 1.]	7 + 7 A/5 oldal	16 db	1 db szöveges forrás
Antalné Szabó Ágnes – Raázt Judit: <i>Magyar nyelv és kommunikáció (Tankönyv a 11–12. évfolyam számára)</i> [TANKÖNYV 2.]	14 A/5 oldal (7 oldal szól a nyelvművelésről [11. évfolyam], 3 oldal a határon túli magyarok nyelvhasználatáról, és 3 oldal a nyelvpolitikáról.)	12 db	2 db idézet és 2 db fénykép.
Balázs Géza – Benkes Zsuzsa: <i>Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára</i> [TANKÖNYV 3.]	22 oldal A/5 oldal	20 db	4 táblázat, 5 szöveges forrás, 1 fotó
Hajas Zsuzsa: <i>Magyar nyelv 12. (középiskolásoknak)</i> [TANKÖNYV 4.]	29 A/4 oldal	22 db	2 diagram, 8 idézet, 45 fotó és illusztráció, 8 táblázat, 5 térkép

A tankönyvek elemzése eléggé vegyes eredményt hozott. Egyrészt megállapítható, hogy valamennyi munka tartalmazott szociolingvisztikai részt, amelyeket a különböző tankönyvszerzők máshogyan dolgoztak fel. A legtöbb nyomtatott taneszköz kevés hibával integrálta a törzsszövegébe a NAT által meghatározott célokat és előírt közismereteket. A tankönyvek pedagógiai kidolgozása is eltérő határfokú: a feladatok és a megértést segítő elemek mennyisége általában optimálisan megoldott, egy esetben túlzott mértékű, és csupán egy esetben tartható kevésnek.

Természetesen valamennyi tankönyv felhasználható a tanításban: a közöttük levő mar-káns különbség a pedagógusnak nyújtott didaktikus segítség arányából és a diák otthoni munkáltatásának lehetőségéből fakad. Ha nekem kellene összeállítanom az ideális tankönyvet, minden bizonnyal ötvözném Hajas Zsuzsa szerkesztésmódját a Balázs – Benkes szerzőpáros általam redukált, egyszerűsített nyelvezetű törzsszövegével. Az optimális oktatási anyag azonban nem csak a két kötet kompilátuma lenne: a megfelelő tankönyvi nyelvezet kialakítását feltétlenül el kellene végezni. Erre figyelmeztet Peter Trudgill is. Úgy vélekedik, hogy a tankönyveknek „amennyire csak lehetséges, figyelembe kell venniük a gyerek már meglévő nyelvi, nyelvhasználati ismereteit és a világról összegyűjtött tudását, ebből kell kiindulnunk” (Trudgill, 2001, 134. o.).

Az elemzés csak megerősíteni tudta az a tudományos megállapítást: a nyomtatott taneszközöknek mindenképpen tovább kell fejlődniük azért, hogy segítségükkel a köz-oktatás a diákokból jól felkészült érettségizetteket, majd azután a munkaerőpiacon elhelyezkedni tudó felnőtteket nevelhessen.

Jegyzetek

¹ Például: *Tankönyv 2*, 78. o. (*A nyelvművelés napjainkban*); *Tankönyv 2*, 82. o. (*A tömegkommunikáció szerepe a nyelvművelésben*)

² Ennek jellemzőit leírja *Beregszászi*, 2011, 60. o.

³ A tankönyvcsalád feladatait méltatja: *Szóllósy*, 2008.

Irodalomjegyzék

Antalné Szabó Ágnes és Raázt Judit (2003): *Magyar nyelv és kommunikáció (Tankönyv a 11–12. évfolyam számára)*. Nemzeti tankönyvkiadó, Budapest. (Tankönyv 2.)

Antalné Szabó Ágnes (2004): Az anyanyelvi nevelés új stratégiái. In: Balázs Géza (szerk.): *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője II*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 328–348.

Balázs Géza és Benkes Zsuzsa (2004): *Magyar nyelv a gimnáziumok és a szakközépiskolák 12. évfolyama számára*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. (Tankönyv 3.)

Beregszászi Anikó (2011): Ideológiák, kutatási eredménye a kárpátaljai magyar anyanyelvi oktatásban és a hasznosíthatóság gyakorlata. In: Hires-László Kornélia, Karmacsai Zoltán és Márku Anita (szerk.): *Nyelvi mítoszok, ideológiák, nyelvpolitika és nyelvi emberi jogok Közép-Európában elméletben és gyakorlatban – a 16. Előnyelvi Konferencia előadásai*. Tinta, Budapest–Beregszász. 59–71.

Bódi Zoltán (2004): Az internet hatása a szövegre és a nyelvstratégiára. In: Balázs Géza (szerk.): *A magyar nyelvi kultúra jelene és jövője II*. MTA Társadalomkutató Központ, Budapest. 129–154.

Csernicskó István (2008): Új szemlélet – régi reflexek In: Csernicskó István és Kontra Miklós (szerk.): *Az üveghegyen innen*. PoliPrint Kft. – II. Rákóczi Ferenc KMF, Ungvár–Beregszász. 105–147.

Fodor Katalin és Huszár Ágnes (1998): Magyar nyelvjárások presztízisének rangsora. *Magyar Nyelv*, 2. sz. 196–210.

Hajas Zsuzsa (2009): *Magyar nyelv 12. (középiskolásoknak)*. Pedellus Tankönyvkiadó, Debrecen. (Tankönyv 4.)

Huszár Ágnes (2003): Szakmai és szociális kompetencia – kulturált beszéd. *Iskolakultúra*, 13. 10. sz. 101–109.

Jobbágné András Katalin, dr. Széplaki György és Törzsök Édua (2002): *Magyar nyelv (Tankönyv és*

szöveggyűjtemény a 12. Évfolyam számára). Nodus Kiadó, Veszprém. (Tankönyv 1.)

Kiss Jenő (2003): *Magyar dialektológia*. Osiris, Budapest.

Kojanitz László (2003): *Szakiskolai tankönyvek összehasonlító vizsgálata I*. 2012. 11. 06-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/szakiskolai-tankonyvek>, elérés: 2012-11-06)

Kontra Miklós (2001): *Egy s más a kétnyelvűségről*. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. JGYF Kiadó, Szeged. 69–82.

NAT (2012) *Új Pedagógiai Szemle*, január–március. 2013. 11. 10-i megtekintés, <http://www.ofi.hu/tudastar/upsz-2012-1-3-jav4>

Pálmainé Orsós Anna (2007): A beás nyelv Magyarországon. In: Bartha Csilla (szerk.): *Cigány nyelvek és közösségek a Kárpát-medencében*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 52–70.

Szabó Veronika (2008): Tankönyvek és kontrasztív nyelvészet. In: Medve Anna és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest. 156–166.

Szóllósy Éva (2008): Egy additív tankönyvcsalád. In: Medve Anna és Szépe György (szerk.): *Anyanyelvi nevelési tanulmányok III*. Iskolakultúra, Budapest. 167–182.

Trudgill, P. (2001): A tankönyvek és a nyelvészeti ideológia – szociolingvisztikai nézőpontból. In: Sándor Klára (szerk.): *Nyelv, nyelvi jogok, oktatás*. JGYF Kiadó, Szeged. 133–145.

Wardhaugh, R. (1995): *Szociolingvisztika*. Osiris-Százdadvég, Budapest.

Porkoláb Ádám

PhD-hallgató

Pécsi Tudományegyetem Nyelvtudományi
Doktori Iskola

Pekingi egyetemi hallgatók magyarnyelv-tanulási motivációjáról

A magyar nyelv a nem gyakran használt nyelvek (non common languages) közé tartozik. Ezt a fogalmat az 1990-es évek óta használják Kínában, és az ENSZ hat hivatalos nyelvén kívüli nyelveket jelölik vele. Ezeket a nyelveket csak az emberek szűkebb csoportja használja és csak korlátozott területen beszélik őket. Néha az angolon kívül minden más nyelvet a nem gyakran használt nyelvek közé sorolnak. A nem gyakran használt nyelvek közül Kínában legelőször a hindi nyelv kapott tanszéket. Ez 1942-ben történt. 2008-ban összesen 45 nem gyakran használt nyelvet tanítottak kínai egyetemeken BA szinten (Ding, 2010, 248. o.).

Jelenleg a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen az Európai Unió 27 tagországának összesen 23 hivatalos nyelvét tanítják.¹ A Kínai Oktatási Minisztérium Nyelvek és Szavak Információs Főosztályának vezetője, Li Yuming professzor úgy véli, hogy

„nem lehet az angol a globalizáció fokának értékmérője, nem lehet az idegen nyelvek körét leszűkíteni az angol nyelvre. Egy országnak a sok nem gyakran használt nyelv képezi az erőforrás-tartalékát.” (Li, 2010, 5. o.)

2012-ben az egyetemen megnyitották az uniós nyelvek és kultúrák oktatási platformját, amelynek része az Angol Kar, a Német Kar, a Francia Kar, a Spanyol és Portugál Kar, illetve az Európai Nyelvek és Kultúrák Kara. Ez utóbbin tanítják a legtöbb nem gyakran használt nyelvet, ezen belül a magyar nyelvet is. Az egyetemen tanított 23 uniós nyelvből 16-ot az Európai Nyelvek és Kultúrák Karán tanítanak (Chai, 2012. 12. 1).

Régen Kínában a nyelvtanítás egyik legfontosabb célja az volt, hogy szolgálja az ország külpolitikáját és külkapcsolatait, és ez meghatározta a diákok képzését. Mára a nyelvoktatás szerepe és feladata átalakult. A diákok több nyelvet és több kultúrát is megismerhetnek a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen. Az egyetemet elvégzett hallgatók tehát ideális esetben jelentős multikulturális ismeretekre tesznek szert.

A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetem (BFSU) Magyar Tanszékén már 1961 óta van magyarnyelv-oktatás. Az egyetemen folyó magyar nyelv tanításának történetéről Kong Kun-jü (2008a, 2008b) két alkalommal is készített összefoglalót. Az utolsó öt év történései azonban értelemszerűen kimaradtak a 2008-ban megjelent cikkekből. Pedig az egyetem megváltozott szerepéről az imént írtak alapján éppen ez a fél évtized volt az, amikor a tanulmányunk témája szempontjából is fontos változások történtek a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen.

Kong Kun-jü két cikke alapján arról bárki rendelkezhet információval, hogy, Ivar Sinimets (2003) szavait kölcsönvéve, „kinek, minek és hogyan” folyik a magyartanítás Pekingben. Eddig azonban még nem tette fel senki azt a kérdést, hogy miért is tanulnak kínai diákok magyar nyelvet.

Ennek a kérdésnek a megnyugtató megválaszolásához nyilvánvalóan rendkívül alapos motivációkutatásra lenne szükség. Ilyen kutatás hiányában azonban első pillantásra úgy tűnhet, hogy a kínai egyetemisták magyar nyelv tanulása okainak felsorolását rövidre lehet zárnivalóan a „motiváció = állás” képlet alkalmazásával, ahogy azt tulajdonképpen Jakab András (2003, 139. o.) is teszi az oroszországi magyarnyelv-oktatással kapcsolatos cik-

kében. A szakirodalom ezt a motivációtípust, mint közismert, *instrumentális (eszközjellegű) motiváció* néven ismeri (Qin, 2012, 63. o.). A nem gyakran használt nyelvek esetében, főleg amikor kínai egyetemistákról beszélünk, feltételezhető, hogy szinte kizárólag csak az instrumentális motiváció játszik szerepet a nyelvválasztásban. Hiszen milyen más következtetést lehetne levonni abból, ha kiderül, hogy a magyar nyelvet tanuló kínai diák korábban sem a magyar nyelvről, sem Magyarországról nem rendelkezett semmilyen ismerettel.

Sőt akár hozzá is tehetjük, hogy az még a jobb eset, ha a nyelvválasztást a diák instrumentális motivációja határozta meg, mivel a kínai diákoknak sokszor a szülei segítenek a végső döntés meghozatalában vagy nem is maguk választanak nyelvet (egyetemi szakot), hanem a szülei választják ki helyettük. A kínai szülők motivációt pedig, bármennyire is izgalmas és tanulságos volna, már végképp nem vizsgálhattuk.²

A részletes, szakszerű motivációkutatásnak úgy vélem, egyelőre nincsenek meg a feltételei a magyarul tanuló pekingi diákok körében, hiszen a mintavétel csak kevés diákra korlátozódna, akik ráadásul valamennyien hasonló feltételek mellett kezdtek el magyarul tanulni. Mindennek a belátásához elég csak megnézni a második nyelv (L2) tanulásával kapcsolatos Dörnyei-kérdőíveket, illetve amit a szerző a korábbi kérdőíveknek a kínai anyanyelvű tanulókra adaptált változat nehézségeiről ír (Dörnyei, 2010, 124-126. o.). Ugyanakkor az egyetem szerepének a bevezetőben már jelzett átalakulásával, a diákok nyitottabbá, önállóbbá válásával a motivációkutatásnak is meg fognak teremtni a feltételei. Addig is Vecsernyés Ildikó megoldása szimpatikus számunkra. Annak ellenére ugyanis, hogy dolgozatának címe „Helsinki egyetemi hallgatók gondolatai a magyar nyelvről”, a példák egy része nem a magyar nyelvvel, hanem a finn diákok magyar nyelv-tanulási motivációjával kapcsolatosak (Vecsernyés, 2009). A pekingi egyetemi hallgatók magyar nyelvvel kapcsolatos véleményét mi is több kérdés segítségével próbáltuk megtudni, és ugyanarra az eredményre jutottunk, mint amit Vecsernyés Ildikó cikkéből is megtudhattunk, vagyis hogy a magyar nyelvről szerzett ismeretek és a magyar nyelv tanulásának motivációi igencsak egy töről fakadnak. Ezzel persze semmi újat nem mondunk, hiszen a szakirodalomban már 1959 óta jól ismert, hogy az idegen nyelvek elsajátításakor a nyelvérzékhez hasonló jelentősége van a motivációnak is (Gardner and Lambert, 1959). A motivációkutatás egyik legjelesebb alakja egy évvel később doktori értekezésében is ezt a felismerést bontotta ki részletesebben (Gardner, 1960) Ugyanakkor Gardner arról is írt, hogy a nyelv tanulásának van a legerősebb társadalmi és pszichológiai értéke.

Ezek után lássuk a Pekingben magyar nyelvet tanuló kínai egyetemi hallgatóknak feltejt három kérdést:

Miért kezdett magyar nyelvet tanulni?

Korábban tudott-e valamit a magyar nyelvről, és ha igen, akkor mit?

Korábban tudott-e valamit Magyarországról, és ha igen, akkor mit?

A kérdésekre másod- és negyedéves diákok válaszoltak, 14-en, illetve 12-en, vagyis összesen 26 Pekingben tanuló kínai egyetemista. A kérdéseket kínaiul tettük fel, a válaszok is kínaiul érkeztek.

A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetem szerepe

A kínai diákok és szülők pontosan tudják, hogy a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemet kitűnő nyelvi képzés folyik, tudják, a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemet a diplomáták bölcsőjének hívják, minthogy az egyetemen végzettek közül többen lettek diplomáták, sőt nagykövetek és más magas beosztású állami alkalmazottak. A globalizáció korszakában egyre fontosabb a nyelv tanulása. Ezek alapján a középsikolát végzettek szívesen választ-

ják a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemet, amikor a továbbtanulás kérdésében döntenek. Vagyis, ha nem is mindig, de meglehetősen sokszor előfordul, hogy először kiválasztják az intézményt, esetünkben a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemenet, majd pedig eldöntik, hogy az egyetem által, a hozott pontszámok alapján felajánlott nyelvek közül melyik a szimpatikus számukra. Ezt egyébként a kínai oktatási, pontosabban a felvételi rendszer is támogatja valamennyire, hiszen a diákok nevezetes, talán már külföldön is ismert, sőt kínai nevén is ismert felvételi vizsgája, a *gaokao* ma már nem szakspecifikus, azaz egyszerűen nem is lehet „magyar nyelvi szakra felvételi vizsgát írni”. Ugyanakkor a nem gyakran használt nyelvek felvételi vizsgája régen három módon zajlott.

Az első szerint a *gaokao* előtt előzetes szóbeli és írásbeli felvételi vizsgát tartottak, amelynek témájáról az egyetem döntött. Ilyenkor a szóbeli vizsgán arra kérték a magyar szakra jelentkező diákokat, hogy utánozzák a magyar kiejtést, illetve Magyarországról is tettek fel kérdéseket. A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetem vizsgáztatói 1996-tól 2009-ig ezt a módszert használták a vidéki vizsgák során.

A második módszer szerint volt egy előzetes szóbeli vizsga, amelyet a *gaokao* követett, a végső döntés pedig a két vizsga összesített eredménye alapján született meg. A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen 1996-tól 2009-ig ezt a módszert használták a pekingi diákok esetében.

A harmadik módszer szerint a diákok részt vesznek a *gaokao*-n, a vizsga után pedig kitöltenek egy űrlapot, amelyben nyilatkoznak a továbbtanulási preferenciáikról. Az egyetem ez alapján veszi fel a diákokat, mégpedig legelőször a nem gyakran használt nyelveket bejelölőket.

Látható tehát, hogy az első módszer szerint a felvételi vizsga függetlenül zajlott a *gaokao*-tól. 2008-tól azonban a Kínai Oktatási Minisztérium reformot indított el, amelynek értelmében 2011-ig minden felső középiskolás diáknak részt kell vennie a *gaokao* vizsgán, bármely szakra is felvételizzen. A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetem már 2009-től alkalmazza a minisztérium utasítását (*Zhan és Zhao, 2011, 26. o.*).

Eszerint tehát az állami egyetemi felvételi vizsgának közvetett módon nagy jelentősége van abban, hogy egy kínai felső középiskolás diák magyar nyelvet fog tanulni vagy sem, de ez a hatás csak technikai, valamennyi nem gyakran használt nyelv esetében hasonló a helyzet.³

A diákok és szülei választásának az imént említett jellegzetessége az alábbi válaszokból is kiderül:

„A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetem nagyon híres, jól tanítják az idegen nyelvet, a nem angol szakos diákok is részt vehetnek az angol nyelvi vizsgákon.” (Q. W.)

„Mivel a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen szerettem volna nyelvet tanulni, és bizonyos korlátozó feltételek miatt 2011-ben csak az arab és a magyar nyelvre jelentkezhettem, a felvételi vizsgán szerzett pontszámom miatt választottam a magyar nyelvet.” (L. S. Q.)

Ezek után még mindig fel lehet tenni a kérdést, hogy mely nyelvekkel kell versenyeznie a magyarnak. A döntésben nyilván szerepet játszanak az adott ország politikai helyzetére, gazdasági fejlődésére, kultúrájára, a két ország közötti kapcsolatokra vonatkozó információk is. Elméletileg valamennyi nem gyakran használt nyelvet választhatja a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemre bekerülő diák, de az egyetem különböző tartományra vonatkozó felvételi tervei alapján csak megadott nyelvek közül választhatnak. Ez szorosan kapcsolódik az egyetem felvételi terveihez (*Wu, 2013, 72. o.*).

Ez a magyarázata a kérdőívünkben megjelenő, a kínai oktatási rendszert, a felvételi gyakorlatot nem ismerők számára minden bizonnyal különösnek tűnő válaszoknak.

„Arab, görög, magyar, koreai. A vizsgaeredményem alapján ezt a sorrendet állapítottam meg, és végül a magyarra vetek fel” (Q. W.)

Ezek után már nem nehéz megfejteni az egyik diák alábbi lakonikus válaszát:

„Nem választhattam mást” (L. Zh. C.)

Vagy itt van egy másik tömör indoklás:

„A felvételi pontom miatt [választottam a magyar nyelvet].” (L. H. X.)

És végül egy kicsit hosszabban:

„Nem volt elég magas a felvételi pontszámom, nem választhattam más.” (M. Q. Y.)

Vagyis biztosra vehetjük, hogy az utóbbi három diáknak is az volt a legfontosabb, hogy bejusson a Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemre, ez meg is történt. És mivel a felvételi vizsgán elért pontszámaik, valamint a már említett úrlapon szereplő preferencia alapján az egyetem a magyar nyelvre osztotta be őket, ezért ők magyarul kezdtek el tanulni.

„Nagyon kevesen beszélnek ezen a nyelven” (J. B. A.)

Magyarországon tévedésnek, a kishitőség megnyilvánulásának, az adatok félreértésének tartják azt az állítást, hogy a magyar nyelv nem gyakran használt nyelv lenne, és arra szoktak hivatkozni, hogy a világ első néhány tucat nyelve között, Lanstyák Istvánnál (1998, 131. o.) például a 46. helyen⁴ áll beszélői számát tekintve a magyar nyelv. Az adatoknak azonban mindig több olvasata van, márpedig ha az első 10 nyelvet a világ lakosainak több, mint 90 százaléka beszéli, akkor nem tévedés nem gyakran használt nyelvnek nevezni a magyart. Ahogy azt több pekingi diák meg is teszi, csakhogy egyáltalán nem lekcisinylő értelemben. A „small is beautiful” jegyében például ezt írta L. A. R.:

„A nyelv kicsi, nagy a fejlődési potenciálja, segítségével könnyen lehet munkát találni.”

Egy diáklány arra a kérdésre, hogy miért kezdett magyarul tanulni:

„A magyar nyelv nem gyakran használt nyelv. Egyrészt ha egy nem gyakran használt nyelvet tanulunk, akkor könnyebben találunk munkát. Másrészt pedig a társadalom fejlődésének is szüksége van ilyen [ti. nem gyakran használt nyelvet ismerő] emberre.” (G. X.)

Habár kutatásomat sem a résztvevők számát, sem a felmérés mélységét tekintve nem lehet összehasonlítani az angol nyelv tanulásának motivációit vizsgáló kínai tanulmányokkal, ezen a ponton mégis érdemes utalni egy országos felmérésre. 2002-ben végeztek Kínában egy reprezentatív felmérést, amelyen az angolul tanuló egyetemisták nyelvtanulási motivációit vizsgálták meg. A válaszok alapján a szerzők hét motivációtípust különböztettek meg. A hét közül az egyik a társadalmi felelősség nevet kapta, és a szerzők megjegyzik, hogy a szakirodalomban ez a típus nem lelhető fel. Konfucianus ere-

detűnek és jellemzően kínai, illetve ázsiai jelenségnek tartják⁵, amivel teljes mértékben egyet is érthetünk. Ugyanakkor az utóbbi évekre már nem igaz, hogy a szakirodalomban ne lenne tárgyalva a társadalmi célok (social goals) szerepe a motivációk között (*King és McInerney, 2012; King és Watkins, 2012*), viszont az idegennyelv-tanulás motivációi között továbbra is az ázsiai, elsősorban a konfuciánus gondolkodástól átítatott társadalmakban élőkől várható a társadalmi felelősség hangoztatása.

Mindezek után könnyebb eldönteni, hogy a fejezetcímnek választott idézet mire utal. A magyar anyanyelvűek számára arra is vonatkozhatott volna, hogy kevés a magyar anyanyelvi beszélő, de arra is, hogy kevesen tanulják és ezért kevesen beszélnek idegen nyelvként a magyart. Ugyanakkor ennek a mondatnak a kínaiak számára csak egy jelentése van, az, hogy kevesen beszélnek idegen nyelvként magyarul. A J. B. A. nevű kínai diák tehát arra gondolt, hogy hasznos számára, ha olyan nyelven tanul, amelyen „nagyon kevesen” beszélnek Kínában, vagyis kisebb lesz a konkurenciája, amikor majd állást keres. De kimondatlanul azért benne van ebben a mondatban az is, hogy ugyan kevesen beszélnek magyarul, de mivel egy nagy presztizsú kínai egyetemen tanítják ezt a nyelvet, ezért van értelme magyarul tanulni. Hogy ez mennyire így van, ahhoz elég utalni a fentebb említett tényre, miszerint nem nyelvet, hanem egyetemet választanak a diákok és szülei.

Az instrumentális motiváció elsőpró erejéről már a bevezetőben is volt szó, az imént idézett egyetemista véleményének apropóján ezt még ki lehet egészíteni azzal, hogy már a felső középiskolától kezdve tulajdonképpen mindennek ez a mozgatórugója. Ahogy azt Wu Pengsen megfogalmazta:

„Egy vizsga sorsokról dönt... Ha egy családban valaki felsőfokú végzettséget szerzett, akkor jogot szerzett arra, hogy belépjen a középosztályba. Ha egy szegény falusi családból valaki sikeresen felvételizett az egyetemre, akkor az azt jelent, hogy a család megszabadul a szegénységtől. A felsőoktatás nemcsak a fiatalok álmainak megvalósításában, hanem a család társadalmi és gazdasági helyzetének emelésében is segít.” (*Wu, 2013, 72. o.*)

Ugyanez a gondolat érhető utol Cockain tanulmányában is, amikor az alábbi véleményt idézi egy kínai középiskolástól:

„We can lose everything at the *gaokao*: a bad score in the *gaokao* means we go to a bad university ... This means we get a bad job ... and this means we will have a bad life.” (*Cockain, 2011, 109. o.*)

De kicsit messzire kalandoztunk attól, hogy a diákok tudják, milyen viszonylagos előnyei vannak annak, ha nem gyakran használt nyelvet tanulnak. Visszatérve a példákhoz, L. Ch. L. így fogalmazta meg azt, hogy miért kezdett magyar nyelvet tanulni:

„Mert egy nem gyakran használt nyelvet akarok tanulni.”

Ugyanakkor arra a kérdésre, hogy mit tudott korábban a magyar nyelvről, azt válaszolta, hogy semmit. Ezt nyilván úgy kell érteni, hogy azon kívül, hogy nem gyakran használt nyelv.

Ahogy az eddigi példák mindegyike, úgy a következő is negyedéves, vagyis végzős diáktól származik.

„Kínában csak egy helyen, a BFSU-n van nem gyakran használt nyelv, ezért jelentkezem ide, és szeretem Sziszit, ezért jelentkezem magyar nyelvre.” (Q. H. M.)

Később még visszatérünk természetesen Erzsébet királynéra, de most még a nem gyakran használt nyelvekkel kapcsolatos idézetek következnek. Még három, amelyekből az első kettő viszont már másodéves hallgatóktól való. Érdekes kérdés lenne egyébként megvizsgálni, hogy miért tartják többen nem gyakran használt nyelvnek a magyart a már régebb óta tanulók között, illetve a kérdést talán úgy lehetne inkább feltenni, hogy miért ezt az aspektusát emelik ki az idősebb diákok, és miért nem tartják annyira megemlítendőnek az alsóbb évesek. A diákok által kitöltött rövid kérdőív alapján ugyan erre nem tudunk teljes biztonsággal válaszolni, de ha figyelembe vesszük az egyetemre bekerült kínai diákok első 1-2 évének eufóriájáról imént elmondottakat, akkor talán ugyanazt a választ mi is megkockáztathatjuk, mint amire a magyarul tanuló lengyel diákok esetében Elzbieta Artowicz és Kozák Ildikó (1999, 5. o.) is gondolt, vagyis hogy „[a] harmadik év körül jönnek rá, hogy tévedtek.” Már tudniillik abban, hogy könnyen találhatnak maguknak munkát. Hiszen a lengyel és a kínai diákok is ebben a reményben, sőt a kínai diákok inkább ebben a hitben kezdik meg magyar nyelvi tanulmányaikat. Távoli párhuzamként lássuk a Budapesti Gazdasági Főiskola Külkereskedelmi Főiskolai Karán spanyol nyelvet tanulók körében végzett felmérés egyik megállapítását. Eszerint:

„a már több mint négy éve spanyolul tanulók közül igen sokan kifejezik azt a reményüket, hogy a jövőben, munkájukban használják a spanyolt”, míg „a rövidebb idő óta tanulók is gyakran írnak erről, de igen sokan »akadémiai rövidlátásban« szenvednek és végcélnak az eredményes nyelvvizsgát tekintik.” (Győri, 2002, 61. o.)

A három nyelvet tanulók későbbi esélyeivel kapcsolatban meg lehet kockáztatni azt a feltételezést, hogy a nyelvválasztási stratégiák tulajdonképpen azonos sikerességi eséllyel kecsegtetnek. A nem gyakran használt nyelveket választók úgy gondolkoznak, hogy kisebb a konkurenciájuk, de tudják azt is, hogy kevesebb a munkalehetőség. A gyakrabban használt nyelvet⁶ tanulók ezzel szemben bíznak a több munkalehetőségben, de tudatában vannak a nagyobb konkurenciának.

De most már valóban következéék két pekingi másodéves magyar szakos diák véleménye:

„Nem gyakran használt nyelvet akartam tanulni, az egyetemi felvételi tervben a magyar nyelv tetszett a legjobban nekem” (W. B. L.)

„Idegen nyelvet akartam tanulni, a nem gyakran használt nyelvénél a konkurencia is kisebb. Ha egy európai nem gyakran használt nyelvet tanulok, akkor Európában dolgozhatok, így a magyar nyelv lett az egyetlen választásom.” (W. R. P.)

A három nyelvet tanulók későbbi esélyeivel kapcsolatban meg lehet kockáztatni azt a feltételezést, hogy a nyelvválasztási stratégiák tulajdonképpen azonos sikerességi eséllyel kecsegtetnek. A nem gyakran használt nyelveket választók úgy gondolkoznak, hogy kisebb a konkurenciájuk, de tudják azt is, hogy kevesebb a munkalehetőség. A gyakrabban használt nyelvet tanulók ezzel szemben bíznak a több munkalehetőségben, de tudatában vannak a nagyobb konkurenciának.

Végül az utolsó ide tartozó idézet ismét egy negyedéves hallgatótól. Sh. Q. válaszában talán a legtisztábban fogalmazódik meg mindaz, amit az előzőekben idézett diákok részleteiben már megfogalmaztak:

„[Azért választottam a magyar nyelvet] mert egy nem gyakran használt nyelv gyors út a kormányhivatalokhoz, a magyar nyelv európai nyelv, régen is tudtam, hogy a diákok egy részének van lehetősége külföldön tanulni állami ösztöndíjjal.” (Sh. Q.)

Liszt, Sziszi, a Monarchia

Arra a kérdésre, hogy az egyetemi felvételi előtt mit tudott Magyarországról, többen is említették az Osztrák-Magyar Monarchiát: a másodévesek közül öten, a negyedévesek közül pedig négyen. A Monarchia ismertsége két dolognak köszönhető. Az egyik természetesen Erzsébet királyné, aki a körülményekhez képest nagy kultusznak örvend Kínában, egyértelműen a róla szóló 1955 és 1957 között készült *Sissi* című filmtrilógia miatt. De Erzsébet királyné mellett a kínai köztudatban máig szerepel az Osztrák-Magyar Monarchia, mint a nyolc nemzet szövetségének egyik tagja.

De lássunk is példaként két érdekesebb megfogalmazást:

„Hallottam, hogy az Osztrák-Magyar Monarchiának egy része volt, most talán egy modern európai ország.” (Q. H.)

„Magyarországról a benyomásom az Osztrák-Magyar Monarchiáról szóló filmekből szereztem, úgy éreztem, ez az ország rejtelmes.” (L. Ch. L.)

És talán itt érdemes idézni a magyarok számára nyilván legmegdöbbentőbb „vallomást”:

„Nem hallottam Magyarországról, sőt az egyetem előtt nem is tudtam, hogy van ez a nyelv.” (Ch. B. Ch.)

Persze a felvételiírók írtak fényében ezen nincs mit csodálkozni. Akitől korábban azt idéztük, hogy a pontszáma nem volt elég a kiválasztott nyelv tanulásához, csak a magyar nyelvéhez, attól logikus, ha szintén azt a választ kapjuk, hogy előzetesen annyit tudott csak Magyarországról, hogy a Duna arrafelé folyik. Ehhez képest talán meglepetés egy későbbi válasza. Arra a kérdésre, hogy akar-e a későbbiekben is magyar nyelvvel foglalkozni, ez a válasz szerepel:

„Szeretnék a magyarral foglalkozni, mert ez a legnagyobb előnyöm, négy évet tanultam, ha abbahagyom, nagyon sajnálom, ezen kívül a magyarral foglalkozó munka terén kicsi a konkurencia.” (M. Q.)

A 19 éves J. B. A. viszont, aki 1 éve tanul magyarul, arra a kérdésre, hogy mit tudott korábban Magyarországról, ezt válaszolta:

„Tudtam, hogy Liszt Ferenc híres magyar zongorista volt”.

Egy negyedéves diák is úgy emlékszik vissza, már ismerte Lisztet magyar nyelvi tanulmányainak megkezdése előtt is. Ő ezt írta ezzel kapcsolatban:

„Szeretem a klasszikus zenét, ezért szeretem Liszt zongoradarabjait.” (S. Ch. Ch.)

Liszt említéséről mindenképpen eszünkbe jut Rákos Péternek (2000, 14. o.) a Kínában zajló magyartanításra is kiválóan alkalmazható megállapítása:

„Vajon előfordul-e Magyarországon, hogy akit Liszt Ferencel vagy Bolyai Jánossal kapcsolatban érdekel valami, az ELTE valamelyik irodalomtörténeti tanszékén vagy a MTA Irodalomtudományi Intézetében keressen útbaigazítást, ahelyett, hogy valamely illetékes zenetörténeti vagy matematikai intézethez vagy tanszékhez fordulna (Rákos, 2000, 14. o.)”

Mint láthattuk, illetve a példa alapján elképzelhetjük, az „előfordul” Kína esetében még understatement is: itt tulajdonképpen ez a gyakorlat. Ezért aztán idézendő Galambos Csaba találó megjegyzése is, miszerint a nyelvtanár „afféle miniatűr országimázs-központként működik (Galambos, 2003, 102. o.)”. Fazekas Tiborc máshonnan közelíti meg a dolgot, amikor úgy fogalmaz, hogy „a lektor [...] többnyire igencsak kérészetű lény (Fazekas, 1999, 18. o.)”. A „miniatűr országimázs-központ” és a „kérészetű lény” hasonlatokat hadd egészítsem ki én is egyvel. A Pekingi Idegen Nyelvi Egyetemen dolgozó tucatnyi magyar lektor közül az egyik kvázi stand up komikus volt, az ő elve ugyanis az volt, hogy szórakozva, vidáman lehet a legtöbbet tanulni (lásd: Poletto, 2007).

De visszatérve a 19 éves J. B. A.-hoz, nem arról van természetesen szó, hogy a diáklány Liszt Ferenc miatt kezdett magyarul tanulni, de a párhuzam ettől még valós, hiszen azt mindenképpen feltételezhetjük, hogy a Liszt Ferenc kapcsán szerzett élményei megerősítették döntése helyességében. És nézzük csak, mit is válaszol arra ugyanez a másodéves diáklány arra a kérdésre, hogy miért kezdett magyarul tanulni.

„A magyar nyelv kiejtése nagyon szép.” (J. B. A.)

Ami alatt természetesen a magyar nyelv zeneisége, dallamossága értendő. Zárásként álljon itt egy idézet a 22 éves G. X. által írtakból. A negyedéves diák egy Qing-dinasztia idején élt meglehetősen ismert festő nevét viseli, ezért tőle különösen érdekes olvasni, amikor azt írja:

„Sokat hallottam az Osztrák-Magyar Monarchiáról, és még azt is hallottam, hogy Budapestet kis Párizsnak hívták, és nagyon szép.”

Az iménti gondolat értelmezéséhez tudni kell, hogy ugyan Európában Budapestet, ellentétben Bukaresttel, valószínűleg soha nem nevezték kis Párizsnak, Kínában viszont rendkívül elterjedt az a nézet, hogy Budapest Kelet-Európa, más változatban: Közép-Európa „kis Párizsa”.

Jegyzetek

¹ <http://europe.bfsu.edu.cn/IntroOfAcademy.aspx>

² Hadd utaljunk viszont itt egy érdekes, távoli példára. Míg Kínában a konfucianizmus szelleme irányítja a szülőket a gyerekek tanulásra ösztönzésében, addig Észak-Írországban a vallás befolyásolja a katolikus szülőket, hogy nyelvtanulásra biztassák a gyermekeiket. (Pritchard-Louidi, 1994).

³ A *gaokao* jelentőségéről számos tanulmány, cikk olvasható kínaiul és más nyelveken. (Peng, 2012). Az utóbbi években a témában született angol nyelvű szakirodalomról ld. Cockain, 2011, 101-102. o.

⁴ *Lanstyák*, 1998, 131. o. Lanstyák egyébként Décsy Gyula amerikai magyar nyelvészprofesszor számítá-saira hivatkozik.

⁵ A felmérésről írt kínai nyelvű tanulmány: Gao Yihong, Zhao Yuan, Cheng Ying és Zhou Yan, 2002. A felmérés redményeinek angol nyelvű összefoglalása: Gao Yihong, Zhao Yuan, Cheng Ying and Zhou Yan, 2007.

⁶ Habár Győri Anna (2002, 59. és 60. o.) idézett tanulmányában a spanyollal kapcsolatban a diákok válaszaiban a világnyelv jelleget kiemelők mellett ilyen megjegyzések is vannak: „nem akartam tömeges nyelvet tanulni”, illetve „különleges nyelv”.

Irodalomjegyzék

- Artowicz, E. és Kozák Ildikó (1999): A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a lengyel anyanyelvű tanulók szempontjából. *Hungarologische Beiträge* 12. sz. 5–16.
- Chai Wei (2012. 12. 01.): Beijing waiguoyu daxue oumeng yuyan wenhua zhuanye jianshe pingtai qidong (A BFSU megindítja az EU-s nyelvek és kultúrák tanítási platformját). *Zhongguo jiaoyubao (Kínai Oktatási Újság)*.
- Cockain, A. (2011): Students' Ambivalence Toward Their Experiences in Secondary Education: Views From a Group of Young Chinese Studying on an International Foundation Program in Beijing. *The China Journal*, 65. sz. 101-118.
- Ding Chao (2010): Beiwei Ouzhou feitongyongyu yuyan jiaoxue: chuantong, xianzhuang yu qianjing. (A Pekíngi Idegen Nyelvi Egyetem nem gyakran használt nyelvek tanítása, hagyománya, jelene és perspektívája). In: 2009 Zhongguo–Oumeng yuyan hezuo yantaohui lunwenji (2009 évi Kína-EU nyelvi együttműködések című konferencia tanulmányai). Waiyu Jiaoxue Yu Yanjiu kiadó, Peking. 247-252.
- Dörnyei Zoltán (2010): Questionnaires in second language research: construction, administration, and processing. 2nd ed. with Tatsuya Taguchi (Second language acquisition research series. Monographs on research methodology) New York.
- Fazekas Tiborc (1999): A magyar nyelv elsajátításának nehézségei a német anyanyelvű tanulók szempontjából. *Hungarologische Beiträge*, 12. sz. 17-26.
- Galambos Csaba (2003): Nyelvtanítási kánonok és tabuk. In: *A Balassi Bálint Intézet Évkönyve 2003. Hungarológia a XXI. Században*. 102-109.
- Gao Yihong, Zhao Yuan, Cheng Ying és Zhou Yan (2002): Daxue benkesheng yingyu xuexi dongji leixing yu ziwo rentong bianhua de guanxi (Az egye113 Szemle temisták angol tanulási motivációinak fajtái és az önismereti változás közötti kapcsolatok). *Guowai waiguoyu jiaoxue (Külföldi idegennyelv-oktatás)*, 4. sz. 20. 18-24.
- Gao Yihong, Zhao Yuan, Cheng Ying és Zhou Yan (2007): Relationship between English Learning Motivation Types and Self-Identity Changes among Chinese Students. *TESOL Quarterly*, 41. 1. sz. 133-155.
- Gardner, R. C. and Lambert, W. E. (1959): Motivational variables in second language acquisition. *Canadian Journal of Psychology*, 13. sz. 266-272.
- Gardner, Robert C. (1960): *Motivational Variables in Second-Language Acquisition*. McGill University
- Györi Anna (2002): Választott nyelve a spanyol. In: *Nyelvpedagógia. Iskolakultúra-könyvek 12., Iskolakultúra, Pécs*, 53-62.
- Jakab András (2003): A magyarnyelv-oktatás helyzete Oroszországban. In: *A Balassi Bálint Intézet Évkönyve 2003. Hungarológia a XXI. Században*, 2003. 138-140.
- King, R. B. és McInerney, D. M. (2012): Including social goals in achievement motivation research: Examples from the Philippines. *Online Readings in Psychology and Culture*, 5. 3. sz. <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1104>
- King, R. B. és Watkins, D. A. (2012): „Socializing” achievement goal theory: The case for social goals. *Psychological Studies*, 57. sz. 112–116.
- Kong Kun-jü (2008a): Negyvenhat éves a magyaroktatás Kínában. *Magyar Nyelv*, 104. 1. sz. 101–104.
- Kong Kun-jü (2008b): A magyartanítás múltja és jelene Pekingben. *THL2*, 1–2. sz. 44–47.
- Lanstyák István (1998): *Nyelvünkben - otthon*. NAP Kiadó, Dunaszerdahely
- Li Yuming (2010): Zhongguo waiyu jihua de rogan sikao (Kínai idegen nyelvi tervezési gondolatok). *Waiquo yu (Idegen nyelv)*, 33. 1. sz. 2-8.
- Peng Yongjun (2012): Gaokao gaige yu jingying zhizao (A gaokao reformja és az elitnevelés). *Daxue jiaoyu kexue (Egyetemi Oktatástudomány)*, 3. sz. 98-103.
- Poletto, G. (2007): A humor mint problémamegoldó stratégia interkulturális és didaktikai megközelítésben (olasz háttérrel). *Modern Nyelvoktatás*, 1. sz. 46-60.
- Pritchard, Rosalind M. O. and Loulidi, Rafik (1994): Some Attitudinal Aspects of Foreign Language Learning in Northern Ireland: Focus on Gender and Religious Affiliation. *British Journal of Educational Studies*, 42. 4. sz. 388-401.
- Qin Shujing (2012): Yixiang guanyu waiyu xuexi dongji de shizheng yanjiu (Idegen nyelv tanulási motívációjának empirikus kutatása). *Haiwai yingyu (Tengerentúli angol nyelv)*, 60-64.
- Rákos Péter (2000): Multilaterális megközelítés. *Hungarológia*, 2. 1-2. sz. 13-23.
- Sinimets, Ivar (2003): Magyartanítás Észországban: kinek, minek és hogyan? In: *A Balassi Bálint Intézet Évkönyve 2003. Hungarológia a XXI. Században*, 2003. 173-176.
- Vecsernyés Ildikó (2009): Helsinkii egyetemi hallgatók gondolatai a magyar nyelvről. *THL2*, 1-2. sz. 146-149.
- Wu Pengsen (2013): Zhongguo gaokao xin silu (A kínai egyetem felvételi vizsga, a gaokao új gondolatai). *Tansuo yu Zhengming (Felfedezés és állítás)*, 4. sz. 70-76.
- Zhan Xianjun, Zhao Jingmei (2011): Xiao yuzhong haosheng binggui dongyin guancha (A nem gyakran használt nyelvek felvételi reformjának okai). *Hubei Zhaosheng kaoshi (Hubei tartomány felvételi vizsgája)*, 2. sz. 26-29.

Guo Xiaojing

Pekíngi Idegen Nyelvi Egyetem

Gondolatok

Mednyánszky festészetéről

Markója Csilla könyve kapcsán

A 19. század képzőművészet- és irodalomtörténete számos olyan kimagasló alkotót ismer, akik társadalmi közegükből kiszakadva, azzal részben szembefordulva vállaltak magukra egy másik identitást, nem kevés megbotránkozást keltve excentrikus magánéletükkel. Elég, ha a pornográf műveit a 18. század végén publikáló, a szürrealizmus által újrafelfedezett François de Sade márkira vagy arra a lord Byronra gondolunk, aki a különböző szabadságmozgalmakban való részvétele mellett szerelmi életének szabadosságával is híressé tette magát. A sort folytathatnánk a 19. század végének ősi grófi leszármazottjával, az életét kuplerájokban tengető Henry de Toulouse-Lautrec-kel, aki mindenkinél meggyőzőbben és közvetlenebbül tudta megörökíteni a párizsi bohémvilág alakjait. Némi 20. századi kitekintéssel utalhatunk az olasz filmrendezőre, Pier Paolo Pasolinire, a római utcagyerekek (csórók) világának ábrázolójára, vagy a magyar közönség által éppen most látott fotográfusra, Robert Mappelthrope-ra, a New York-i meleg szubkultúra és underground krónikására.

Ide kívánczik a Wittkower házaspár (1996, 103–141. o.) művészet-szociológiai kézikönyvének az a megállapítása, hogy a képzőművészek emancipációjának folyamatában döntő szerep jut a 15–16. század fordulójának, mely végleg eloldotta őket a középkori kézműves-hagyománytól. Ekkor jelenik meg, a kortársak által is felismerten, a magányos, gyakran antiszociális, furcsa hobbikkal bíró művész alakja. Az egyedüllét ettől kezdve szegődött nyomába a legnagyobbaknak, így Leonardónak, Michelangelónak, nem is beszélve a manieristákról, önálló szigeteknek tűntetve fel őket, akiknek a művészete mégis ezer szállal kötődött korukhoz.

Mindezt figyelembe véve korántsem tűnik annyira szokatlannak a felvidéki nemesi családban született, gyermekéveit a festői Beckón és Nagyörött tölthető báró Mednyánszky László (1852–1919) válasza,

hogy főúri környezetének hátat fordítva, csavargóruhában lovászfűk és nap-szamosok közé vegyüljön. Markója Csilla kötet formában kiadott tanulmánygyűjteménye segít bennünket rálépni arra az útra, amely a különönc arisztokrata művész személyiségének megértése felé vezet. A rövid életrajzot (*Függelék*, 328–336. o.) áttekintve például kiderül, hogy Mednyánszky otthon volt (a teljesség igénye nélkül) Svájcban, a Genfi-tó partján, ahová a család 1870–71-ben költözött, a müncheni festőakadémián, Párizsban és Barbizonban (1874–75, 1889–92), Itáliában, Bécsben és Budapesten. Az elitkultúra éppúgy elérhető volt számára, mint a társadalom perifériái, élete során végigjárta mindazokat a helyszíneket, amelyeknek ismerete egy művelt európai arisztokrata számára szinte kötelező volt. Markója jogosan emeli ki, hogy Mednyánszky alá-

szállásában a paraszti és csavargókultúrába szerepe volt másságának, azaz homoszexualitásának is. Ám épp ilyen értékes és figyelemreméltó az a megfigyelése, hogy naplói tanúsága szerint a művész élete folyamatos küzdelem volt a fizikai vágyak átszellemítésére, szublimálására (lásd ehhez még: *Bardoly és Markója*, 2003). Utóbbi tény is hozzájárul csavargó- és sebesült-képeinek eredetiségéhez, megismételhetetlen voltához.

Am Markója Csilla tudatában van annak, hogy Mednyánszky képeinek sajátossága a látásmód újdonságában, egyfajta új vizuális kultúrában keresendő.

Ennek fényében állítja középpontjába a kötet első tanulmánya a nézés-látás aktusát, amelyet a borítólapon közölt *Tűz mellett* című kép kapcsán is fölvet. Arthur Schopenhauer *A világ mint akarat és képzet* című művében úgy jellemzi a kontemplációt, mint aminek során „...teljesen belefeledkezünk a tárgyba, vagyis megfeledkezünk individuunkról, akaratunkról, és maradunk mindössze pusztá szubjektum,

az objektum tisztá tükre; úgy, mintha a tárgy kizárólagosan volna jelen, anélkül, aki észleli, és így a szemléltöt nem lehet elválasztani a szemlélettöt, hanem a kettöt egyté válik, a tudat egészét kitölti egyetlen szemléletes kép...” (idézi: *Markója*, 2008, 20. o.). Nehéz megbecsülni, mekkora karriert futott be ez a gondolat a művészettörténet-írásban, mindenesetre hasonló gondolatokra bukkanunk Alois Rieglnek (1998, 147. o.) a holland csoportportréröt 1902-ben írott tanulmányában, ahol a szerzöt a figyelmet többre értékeli az akarat-

nál, mivel a külvilág dolgait elfogulatlanul szemléli, nem igyekszik azokat legyürni, maga alá rendelni. Erwin Panofsky (1927) pedig a késöt középkori vallásos ábrázolások egyik válfaját (az általa ’Andachtsbild’-nek nevezett kultuszkép-típust) olyan reprezentációként jellemzi, amely magába szippantja a szemléltöt, hangulatilag egytéolvasztva a szubjektumot az objektummal.

De hogyan hat ez a filozófia Mednyánszky festészetére? A művész által megjelenített tájakban Olgyai Bertalan szavaival „a természet saját lelkünk által újrateremtve

jelenik meg előttünk.

Saját bensönk összeforr a külvilág tényeivel” (idézi: *Markója*, 2008, 37. o.). A táj tehát szimbolikus jelentéssel bír, egy hangulat hordozója, amely azonban egy különös lebegöt érzésen túl nehezen határozható meg vagy önthető egyértelműen szavakba. A csavargó-portrék sem biedermeier ábrázolások, hanem típusok, elemi erök kifejeződései, egy olyan művész alteregöt, aki maga is (egykorú fotók tanúsága szerint) rongyokba öltözve járt-kelt, festett az első világháborús fronton hadifestöként, az olasz katonák szerint ’vecchio santó’-ként.

tett az első világháborús fronton hadifestöként, az olasz katonák szerint ’vecchio santó’-ként. A szünesztéziás gondolkodás, színek, dallamok, illatok rokonítása a szimbolizmus sajátossága, felfedezhető például James A. M. Whistlernél (1834–1903), aki képeinek gyakran adott zenei címeket (szimfónia, capriccio, variációk stb.). A szekvenciákban-sorozatokban való gondolkodás Whistlerhez hasonlóan Mednyánszkyt is jellemezte, akárcsak az impresszionizmus olyan nagyjait, mint Monet, aki különböző napszakokban, hangulatok-

ban festette meg ugyanazt a motívumot (lásd a roueni katedrális).¹

Azonban Mednyánszky késő-romantikus, magányos alkat, művészetének megértéséhez a századfordulónál jóval korábbra kell visszamennünk az időben. Ha a festő olyan korai rajzait nézzük, mint az 1860-as évekből származó *Fatanulmány* (Szlovák Nemzeti Galéria), az ugyanabban az évtizedben készült *Jégzajlás a Poprádon* (ugyanott), vagy az 1870–72 körüli várrom-akvarelleket (reprodukciók: *Markója*, 2008, 110–113. o.) megbizonyosodhatunk, mennyire megigézte a fiatal festő képzeletét a hegyes felvidéki táj. Ugyanakkor szoros motívum- és életérzésbeli rokonságra leszünk figyelmesek a nagy német romantikus festővel, Caspar David Friedrich-hel (1774–1840). Jóllehet a sziklacsúcs a keresztrel, a várrom, a temető, a tenger és mások a romantika közkézen forgó motívumkészletéhez tartoznak, mégsem mindenki számára bírnak akkora egzisztenciális jelentőséggel, nem mindenki teszi őket személyes mitológijába olyan szerves részévé, mint éppen ez a két festő.

Mednyánszky később is, már megváltozott formafelfogásban újra és újra variálta ezeket a témákat, gondoljunk csak a *Végtelen* című képére (1900-as évek első fele, magántulajdon), a parányi emberalakok és a hatalmas, hullámzó tótükör ellentétére (vesd össze: Friedrich: *Szerzetes a tengerparton*), a félelmetesen zúgó patak és az emberalak kettősére (*Beszélgetés a hídon, Zúgó patak híddal*, mindkettő magánkézben, lásd: *Markója*, 2008, 4/70, 72), vagy a fenséges hegycsúcsokon ágyút húzó katonákra (1915 körül, magántulajdon, *Markója*, 2008, 1/12), ahol az ember mint ha maga is a természet munkáló erőinek társává válna. A természetet mint folyamatosan változó, átalakuló egészet valóban csak kevés művész volt képes így megragadni, példaként említhetnénk még William Turner (1775–1851) csupa levegőből: gözből és párából formált látomásait, melyek némelyikére olyan Mednyánszky-alkotások rímelnek, mint a *Havas csúcsok* (1905 után, magántulajdon, *Markója*,

2008, 1/5). Bár Turner műveit sok évtized választja el Mednyánszkytól, mégis fontos felhívni a figyelmet ezekre a párhuzamokra (lásd még a *Kikötő este/Hollandi kikötő* című képet, 1900 körül, Magyar Nemzeti Galéria).

Ha immár Mednyánszky oeuvre-jének másik, ugyanilyen jelentékeny területét, az emberábrázolást nézzük, csavargóképeit, melyeket, mint Markója megjegyzi, a tájakénál sokkal kevesebb megértés és elismerés övezett a korabeli kritika részéről, szintén széles perspektíva nyílik előttünk. Az olyan képeket, mint a *Lincselés* (1911–1913), vagy a *Csavargók az éjszakában*, nehezen megragadható témájukkal, mint előbb említettem, inkább erők kifejezéseként kell tekinteni, s leginkább Francisco Goya (1746–1828) műveivel rokoníthatjuk őket (*Verekedők*, 1820–23, Prado, Madrid). A Mednyánszky által festett, bárgyú kifejezésű, maszkszerű *Két fej*et (Damjanich János Múzeum, Szolnok), a *Két csavargót* (Magyar Nemzeti Galéria, ltsz. 82.50), vagy a *Leselkedőket* (magántulajdon, *Markója*, 2008, 4/3) nézve Goya tragikus groteszségű arcai jutnak eszünkbe, akinek a háború borzalmait bemutató metszet-sorozata is fontos előképe Mednyánszky figuráinak (Goya műveihez lásd: *Földényi F.*, 1993). Az emberi alakokat roncsoló, szétdaraboló vagy összemosó, szadisztyikus, időnként groteszk látásmód rokonítja a spanyol és a magyar festőt, akik között az összekötő láncszem a francia Honoré Daumier művészete lehetne. Ezek a megoldások, mint Markója Csilla sejtetni enged, megelőlegezik Francis Bacon valóban feldarabolt, belsejükkel kifordított alakjait. Hogy mindezeket az analógiákat Mednyánszky felidézi bennünk, az művészetének szinte határtalan nyitottságát, sokrétűségét jelzi.

Azon sem kell túlságosan meglepődnünk, ha Mednyánszky-nál a hasonló figuratípusok, beállítások ellentétes tartalmú kontextusban jelennek meg (néha pihenést, támogatást, néha halált vagy kínzást stb. sejtetve, vesd össze: *Markója*, 168–171. o.) mert, ahogyan Tolnay Károly (1977, 14–16. o.) Michelangelo-monográfiájának

elején, Marcel Proustot idézve írja: „a nagy művészek egész életükben egyetlen művet alkottak...” Tolnay lebilincselően mutatja be, hogyan jelentkeznek a két legkorábbi Michelangelo-domborműben mindazok a motívumok, amelyek az egész későbbi életművet meghatározzák. A *Lépcsős Madonna* (Casa Buonarroti) kéztartásában például megvan a *Mózes* szakállba-túró mozdulata, a gyermek Jézus izmos háta az egyik Medici-síremlék *Nappal* figuráját, kartartása a firenzei Dómmúzeumban lévő *Pietà* Krisztusát vetíti előre. Ugyanígy a *Kentaurok csatájában* (Casa Buonarroti) benne van az *Utolsó ítélet* körkörös kompozíciója. Leonardo egyik legjobb kutatója, Kenneth Clark pedig rámutatott, hogyan vezethető le a mesternek gyakorlatilag minden fiziognómiai ábrázolása két alapformából: a hermafrodita ifjú és az idős harcos típusából. Ez a két forma Clark (1982, 63–64. o.) szerint a művész egyéniségének két ellentétes vonását tükrözi, állandó ismétlésük „a leonardói érzésvilág mélységeiben rejlő állandósult kényszernek” tulajdonítható.

Felvetődik mármost a kérdés: milyen kapcsolat fűzte Mednyánszkyt kora magyar művészetéhez? Markója könyvének lapjain megelevenednek a müncheni-bécsi tanulóévek, kapcsolata Mészöly Gézával, Paál Lászlóval, vonakodása Munkácsytól, az a talán enyhe érdektelenség, amellyel őt a Munkácsy ellen szintén lázadó Rippl-Rónai kezelte (lásd: *Markója*, 2008, 201–209. o.). Szó esik még a szolnoki művészekkel való kapcsolatról, a „Muskátlí” asztaltársaság tagjairól (Csók, Ferenczy, Réti), akikkel Mednyánszky Budapesten összejárt; a művész által protezsált kollégákról, az úgynevezett „Akvárium” tagjairól, így a furcsa alteregóról, Katona Nándorról; a hamisítókról és utánczókról, valamint az olyan fontos szellemi örökösökről is, mint Farkas István. A Mednyánszky-kutatásnak azonban ezek a kapcsolódások még mindig nyitott frontját alkotják, annak ellenére, hogy a művész széleskörű hatása világos volt a műkritikus Lyka Károly és mások előtt is (vesd össze: *Markója*, 2008, 319. o.).

Mednyánszky művészete mindenekelőtt a nagy magányosokéval rokon, mint például a sajátosan tudathasadásos Csontváryéval.² Mint Markója (2008, 162. o.) plasztikusan megfogalmazza, Mednyánszky látásmódja a „monumentális, szintetikus, a végsőkig leegyszerűsített festői kifejezést feltalálók, a posztimpreszionistákéval” rokonítható. Az *Alkony* című kép (Magyar Nemzeti Galéria) imponáló méretei (200 x 320 cm) a „nagy motívum” előtti alázatos áhítatot sugallják, csakúgy, mint Csontváry monumentális felületei, még ha a festői eszközök különbözőek is.³ Rokon az a megszállottság is, amellyel a különleges hatásokat keresik – Mednyánszky elsősorban a természeti katasztrófák, vulkánkitörések, árvizek iránt vonzódott.

Mednyánszky portréinak egyik-másik darabja, így a *Hosszú hajú szolga-legény* (Szlovák Nemzeti Galéria, *Markója*, 2008, 6/16) felidézi Gulácsy Lajos megoldásait, csakúgy, mint a tájképek rötös-fakó, monokrómába hajló színvilága (*Lángoló táj*, 1900-as évek, Szlovák Nemzeti Galéria) vagy rejtélyessége (*Park esti szürkületben*, 1910 körül, magántulajdon). A szimbolista korszak több alkotása (*Erdei szellem*, *Memento*, *Az élet vége* – mindhárom a Szlovák Nemzeti Galériában) Gulácsy képeinek előzményeként is tekinthető, de talán nagyobb rejtélyt jelent, hogy ki hathatott magára Mednyánszkyra. A szakirodalom, így Markója is elsősorban Zichy Mihály fantasztikus tárgyú műveire utal, amiben van is igazság, bár ez a tény további kutatást kíván. E sorok írójában a *Művész apjának halálára* című Mednyánszky-kép (1895 körül, Szlovák Nemzeti Galéria) felidézte Székely Bertalan 1873-ban festett történelmi képét, a *Thököly Imre búcsúját apjától* (Magyar Nemzeti Galéria).

Mednyánszky *Lincselés-* és *Keresztrefeszítés-vázlat*ai (ezek reprodukcióit lásd: *Markója*, 2008, 155–157. o.) párhuzamra találnak a nagy „átváltozóművész” Vaszary János (1867–1939) munkáiban. Vaszary barátja volt Mednyánszkyknak, mindketten az első világháborús frontról tudósítottak művészetük erejével. Vaszary képei között

az 1920-as években jelennek meg azok az expresszív *Golgota*-ábrázolások, melyek voltaképpen a háborús borzalmaknak, a szögesdróton fennakadt katonák holttestének szakrálissá átfordított változatai (lásd például: *Golgota*, o. v., 1929–30, Magyar Nemzeti Galéria, ltsz. 58264 T) (*Szűcs*, 2007). De utalhatnánk a Mednyánszky-portrék sommás, lényeglátó, minimalista eszköztárára, amely rokon annak a Nagy Istvánnak (1873–1937) a képeivel, akit a bárót támogató Singer és Wolfner cég is segítette. A székely festő egyébként szintén végigszolgált az első világháborút a galíciai és az olasz fronton mint haditudósító.⁴

Fontos csoportját alkotják a Mednyánszky-oeuvre-nek a háborús rajzok, képek, melyeket Goyával is rokoníthatunk, hiszen a felvidéki báró nem egyszerű „haditudósító” volt, hanem a témában rejlő általános emberi tartalom érdekelte. *A karácsony a táborban* című kép (1915 körül, magántulajdon, *Markója*, 2008, 10/10) eszembe juttatta kedves olvasmányomat, Kuncz Aladár *Fekete kolostor* címmel megjelent visszaemlékezését (1931), az első világháború idején Franciaországban, internálótáborban töltött éveinek krónikáját. Az író mély humanizmusa áthatja a monumentális emlékirat lapjait, csakúgy, mint Mednyánszky legsikerültebb portréit. Ennek hatására a leginkább visszataszító, az emberi léttel voltaképpen összeegyeztethetetlen vonások is egy nagyobb egész részévé válnak, a szolidaritást és a megértést segítik elő. Érdekes alakja a memoárnak Dr. Hertz, az alsó-ausztriai tanár,

aki számára a fogság és az internálótábor végső soron a kiteljesedést jelenti, mert csupán itt nyílik lehetősége arra, hogy a lényéből fakadó nőiséget megélje.

A magyar művészek közül többek között Rippl-Rónairól tudjuk, hogy francia feleségével és lányával együtt 1914 júliusában internálótáborba kerültek, ahonnan csupán Maillol és Denis segítségével tudtak Genf és Bécsen át hazatérni. Rippl 1915 szeptemberében az Ernst Múzeumban rendezett kiállítást háborús rajzaiból (*Szabó*, 1998, 515–522. o.). Eltérően Mednyánszkytól és Vaszarytól, Rippl esetében nincs meg a hadiesemények ábrázolásában a mai nézőt is megfogó, lebilincselő drámaiság.

Markója Csilla, mint maga is bevallja (346. o.), nem érezte szükségét egy, a teljeség igényével bíró monográfia megírásának, hiszen ezt a feladatot Kállai Ernő 1943-ban már elvégezte. Azonban a számos lappangó alkotás felbukkanása, illetve új források előkerülése szükségessé tette ezek új módszerek szerinti interpretációját. A szerző joggal számíthat arra, hogy kutatásai további kiindulópontot jelentenek majd mindazoknak, akik ennek a gazdag életműnek az értelmezésével (hermeneutikájával) foglalkozni szeretnének. Mednyánszky művészete továbbra is rengeteg titkot tartogat a kutató számára, akárcsak különös egyénisége, mely, hasonlóan Marcel Proust hőseihez, elmosódó kontúrokkal bír, árnyékos és napfényes oldalakkal, melyek, ahogyan távolodunk az időben, egyre rejtélyesebbekké válnak.

Jegyzetek

¹ Szinyei Merse Anna (2003, 171. o.) jegyzi meg, hogy Mednyánszky 1891-ben, Párizsban láthatta Whistler kiállítását, akinek nocturne-jeivel rokonságot fedezhetett fel. Szuggesztív lehet olyan Mednyánszky-képek, mint például *A város peremén* (1900 k., magántulajdon), Whistler képeivel való összevetése.

² Erre utal Gellér Katalin (2003, 177. o.) is a Magyar Nemzeti Galéria katalógusában publikált írásában („Vonjuk ki magunkat egyre jobban és jobban az érzéki csalódások eme világából”).

³ Ezt e tényt szemlélteti a Magyar Nemzeti Galéria jelenlegi kiállítása, ahol a második emeletre vezető lépcsőfordulóban a Mednyánszky-képek a hatalmas Csontváryk mellett kaptak helyet.

⁴ Nagy István életrajzi adataihoz lásd: *Murádin*, 1984, 136. o. Mednyánszkytól lásd a pasztell-portrékat, melyeket a Magyar Nemzeti Galéria 2003-ban megjelent életmű-katalógusában a 358-359., illetve a 366. oldalakon reprodukálnak (kat. 386, 389, 390, 391, 428).

Irodalomjegyzék

- Bardoly István és Markója Csilla (2003, szerk.): *Mednyánszky László feljegyzései 1877–1918*. Budapest.
- Clark, K. (1982): *Leonardo da Vinci*. Corvina, Budapest.
- Földényi F. László (1993): *A lélek szakadéka. Goya Szaturnusza*. Jelenkor, Pécs.
- Murádin Jenő (1984): *Nagy István*. Kritérion, Bukarest.
- Panofsky, E. (1927): *'Imago Pietatis – Ein Beitrag zur Typengeschichte des 'Schmerzensmanns' und der 'Maria Mediatrix'*. *Festschrift für Max J. Friedländer*. Seemann, Leipzig.
- Riegl, A. (1998): A holland csoportkép kialakulása. In: Beke László (szerk.): *Művészettörténeti tanulmányok*. Balassi, Budapest.
- Szabó László (1998): Rippl Rónai József életének kronológiája. In: Bernáth Mária (szerk.): *Rippl Rónai József gyűjteményes kiállítása*. Magyar Nemzeti Galéria. 515–522.
- Szinyei Merse Anna (2003): Mednyánszky kapcsolata kora művészetével. In: Markója Csilla (szerk.): *Mednyánszky László (1852–1919)*. Magyar Nemzeti Galéria, Budapest.
- Szűcs György (2007): Kárpátoktól le az Adriáig. Vaszary János és az első világháború. In: Gergely Mariann és Plasznivy Edit (szerk.): *Vaszary János (1867–1939) gyűjteményes kiállítása*. Magyar Nemzeti Galéria, Budapest. 68–77.
- Tolnay Károly (1977): *Michelangelo. Mű és világkép*. Corvina, Budapest.
- Wittkower, R. és Wittkower, M. (1996): *A Szaturnusz jegyében*. Osiris, Budapest.
- Markója Csilla (2008): *Egy másik Mednyánszky*. Enigma, Budapest. 404 o.

Veress Ferenc
művészettörténész

A Rasch-modell elmélete és gyakorlati alkalmazása a társadalomtudományi kutatásokban – egy kézikönyv bemutatása

Az utóbbi években Molnár Gyöngyvér több írása is foglalkozott a Rasch-modell bemutatásával, valamint neveléstudományi kutatásokban való alkalmazási lehetőségeivel. A Kutatás-módszertani Kiskönyvtár sorozatban megjelent, A Rasch-modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában című könyvének bevezetőjében olyan kötetet ígér az olvasónak, amely segíti a témában való elmélyedést. A bevezetés utal arra – kellőképpen kiemelve ezzel a könyv megjelenésének időszerűségét –, hogy a hazai neveléstudományi kutatásokban egyre nagyobb teret nyernek a valószínűségi tesztelméleti eszközök, melyek közül a Rasch-modell alkalmazódik leggyakrabban a pedagógiai kutatásokban. A valószínűségi tesztelméleti eljárások vonzerejét az adja, hogy a klasszikus tesztelmélettel kapcsolatban megfogalmazott olyan kritikákra igyekeznek választ adni, mint például a populációfüggetlen mérés megvalósítása vagy a mérések pontosságának javítása.

A könyv első fejezete a bevezetőben megfogalmazottaknak megfelelően azzal a problémafelvetéssel foglalkozik, hogy – a fizikai világ jelenségeinek méréséhez-értékeléséhez hasonlóan – a társadalomtudományi kutatásokban is igény mutatkozik univerzális skálák megalkotására. A szerző ezzel kapcsolatban alaposan, a témában járatlan olvasó számára is érthetően járja körbe a legfontosabb alapfogalmakat. Az olvasónak ugyanakkor szüksége van a tesztelméleti alapfogalmak és tesztelméleti irányzatok alapvető ismeretére ahhoz, hogy átláthassa azokat a problémákat, amelyekre a Rasch-modell választ kíván adni. A fejezet további részében megtudhatjuk, hogy történetileg az OECD PISA mérések milyen szerepet játszottak a valószínűségi tesztelmélet meghonosításában. Emellett a hazai tesztelés helyzetéről is olvashatunk: a szerző bemutatja azokat a pedagógiai műhelyeket, amelyek a hazai tesztelés gyakorlatában fontos szerepet játszanak, illetve megismerkedhetünk azokkal a kutatási területekkel, amelyekben már eredményesen használták a Rasch-modellt.

Az első fejezet problémaérzékeny felvetései és szemléletes példái összességében felkeltik az olvasó érdeklődését. A Rasch-modell hazai alkalmazási lehetőségeinek ismertetése pedig megerősíti az olvasót abban, hogy valóban egy olyan tesztelméleti eljárással ismerkedhet meg, amely Nyugat-Európában már általános gyakorlatnak számít, a hazai empirikus kutatásokban pedig napjainkban kezd teret nyerni.

A második fejezet a neveléstudományi kutatásokban használható univerzális skálák megalkotásának korlátaival foglalkozik. A szerző közérthető és szemléletes ábrák segítségével mutatja be, hogy a klasszikus tesztelmélet eszközei miért nem alkalmasak a vizsgált személyek és az itemek közös skálázását lehetővé tevő univerzális skálák megalkotására. A fejezet bemutatja, hogy a Rasch-modell a közös skálázást általánosan teszi lehetővé, hogy közös változót rendel a paraméterekhez. Ez a változó a megoldás valószínűsége,

amely logisztikus kapcsolatot feltételez a személyek képességszintje és a teszten elért eredménye között.

A harmadik fejezetben azokkal a jellemzőkkel ismerkedhetünk meg, amelyek kifejezetten alkalmassá teszik a Rasch-modellt a neveléstudományi kutatások számára. Megtudhatjuk például, hogy a modellt eredetileg egyparaméteres, dichotóm adatok elemzésére dolgozták ki, de megismerkedhetünk a paraméterek közötti logisztikus kapcsolatot leíró függvényvel is. Ebben a fejezetben kerülnek bevezetésre azok a jelölések is, amelyek segítségével a szerző a továbbiakban bemutatja a modell sajátosságait. A modell egyik jellemzője a speciális objektivitás, ami teszt- és mintafüggetlen elemzéseket tesz lehetővé. A mérések során a paraméterek becslése történik meg, ezért a teszt- és mintafüggetlenség megvalósulása attól függ, hogy egy mérés során milyen pontos becslést ad a teszt, és milyen populációt vizsgálunk. Annak eldöntésére, hogy az alkalmazott mérőeszköz milyen pontossággal becsli a tanulók és az itemek paramétereit, illeszkedésvizsgálat végezhető.

A Rasch-modell abból indul ki, hogy egy item megoldásának valószínűségét csak a tanulók képességszintje, valamint a megoldott feladatelem nehézsége befolyásolja. A személyek és itemek egymáshoz viszonyított elhelyezkedése közös skálán ábrázolható, melynek egysége a logit. A skála azonban nem rendelkezik abszolút nulla ponttal, így a személyek és itemek között lévő relatív távolságokat mutatja meg. Ebből kifolyólag a távolságok jellemzésére használt logitnak ('logg odds unit') sincs abszolút hossza. A modell további előnye, hogy lehetőséget ad az itemek nehézségi szintjének közelítésére a személyek képességszintjéhez, ami megnöveli a tesztekben kinyerhető információ mennyiségét.

A harmadik fejezet végén lezárul a könyv bevezető, egyértelműen elméleti szakasza. Az első három elméleti jellegű fejezet alaposan előkészíti a könyv következő szerkezeti egységét, amely öt fejezetre tagolódik. E fejezetek közös voná-

sa, hogy a szerző mindegyikben egy-egy modellt vagy eljárást ismertet, majd a fejezetek második felében konkrét gyakorlati példákon, mintaelemzéseken keresztül mutatja be az elemzések elvégzésére alkalmas ConQuest program használatát. A könyvben feltüntetett képernyőrészletek és leírások gyakorlati segítséget adnak ahhoz, hogy az olvasó elsajátíthassa a modellek felépítésének és az elemzések lefuttatásának menetét.

A negyedik fejezet első része a Rasch-modell olyan alkalmazási lehetőségeiről szól, mint a horgonyitemekkel összekötött tesztek kidolgozása vagy a számítógépes adaptív tesztelés. Előbbi a különböző tesztek összekálázását, a különböző tesztek eredményeinek összehasonlítását teszi lehetővé, utóbbi pedig a mérések azon jellemzőjét igyekszik maximálisan kihasználni, hogy a válaszadók képességszintjéhez közelebb álló feladatok segítségével több információt nyerhetünk ki a tesztek-ből, mint ha minden résztvevő ugyanazt a tesztet oldaná meg. A fejezet második részében az olvasó hasznos információkat kap arról, hogyan kell az elemzésekhez használt adatbázist megfelelően felépíteni, az eredményfájlokat értelmezni. A fájlokból kiemelt részletek és a hozzájuk fűzött jelmagyarázat segíti az olvasót az eligazodásban, az eredmények értelmezésében.

Az ötödik fejezet a nem dichotóm adatok (például többlépcsős itemek, Likert-skála) elemzésére alkalmas modellek ismertetését tartalmazza. Az olvasó először a parciális kredit modellel, majd a szigorúbb követelményeket támasztó rangskálás modellel ismerkedhet meg, ezt követően a fejezet kitér arra a kérdésre is, miként állapíthatjuk meg, melyik modell illeszkedik jobban saját adatainkhoz. A modellek bemutatása és az eredmények értelmezése mellett nagy hangsúlyt kap az elemzések elvégzésébe való bevezetés is. Ebben a részben gyakran jelennek meg a parciális kredit és rangskálás modellel végzett elemzések itemeihez tartozó karakterisztikus görbék is, melyek jelentősen eltérnek a dichotóm adatokból álló itemek görbéitől. Az olvasó az ábrák magyszerű magyará-

zatával találkozhat a fejezetben, a görbék létrehozására vonatkozóan pedig a könyv előző fejezetében kap támpontokat.

Az egyes személyek, valamint a populáció jellemzésére alkalmas paraméterek bemutatásával folytatódik a könyv hatodik fejezete. Az elméleti háttér tárgyalása mellett itt is megjelenik a gyakorlatiasságra irányuló szerzői törekvés, melynek célja, hogy az olvasó önállóan is meghatározassa a tárgyalt paramétereket. A szöveg mellett képernyőrészletek segítik az elemzések előkészítését. A leíró statisztikai elemzések elvégzése érdekében az elemzések eredményeit SPSS-be kell importálni. A szöveges részek és a képek ellenére nem minden esetben követhetők a lépések, de ez a nehézség elsősorban inkább abból eredhet, hogy a felhasználók különböző verziószámú, alapbeállítású és nyelvű SPSS programokat használhatnak.

A könyv hetedik fejezete a modellek optimalizálásába nyújt betekintést. Habár a Rasch-modell abból indul ki, hogy az itemek megoldásának valószínűségét csak a tanulók képességszintje és az itemek nehézsége befolyásolja, ilyen ideális eset ritkán fordul elő. Éppen ezért a modell lehetőséget ad arra is, hogy az eredményeket befolyásoló további változókat is bevonjunk. Ennek megvalósításához ez a gyakorlatorientált fejezet kétféle módszert is kínál: regressziós változóként vagy facetként is beilleszthetjük a változókat. A facettel történő elemzés során a könyvben szereplő példa-parancssor dichotóm itemek elemzésére használható, de ahhoz már nem kap segítséget az olvasó, hogy a nem dichotóm itemek esetében a lépésparaméterekhez miként lehet a megfelelő parancsot illeszteni. A parancssor összeállításuk kikövetkeztethető a dichotóm adatok esetében bemutatott példák alapján, azonban egy ilyen parancssor szemléltetése segítené az olvasót saját elemzései elvégzésében. Másrészt viszont az olvasó hasznos segítséget kap ahhoz, milyen eljárással dönthető el, hogy a bevont változók valóban javították-e a modell illeszkedését az adatokhoz.

Végül a nyolcadik, utolsó fejezetben a többdimenziós elemzések elméleti háttéréről és gyakorlati megvalósításáról olvashatunk. A fejezet elméleti áttekintése röviden, tömören, ugyanakkor jól érthetően mutatja be a többdimenziós elemzések használatának lehetőségeit. A szemléltetéshez használt képernyőrészletek és a hozzájuk tartozó leírások segítenek abban, hogy az olvasó önállóan is reprodukálhassa a szükséges parancssort dichotóm és nem dichotóm adatok esetében is. Ugyanitt kerül sor annak ismertetésére is, hogy hogyan lehet a ConQuest segítségével meghatározott paraméterekkel rendelkező adatbázisokat generálni. Úgy véljük, az adatbázis-generálás menetéről szóló részt érdemes lett volna inkább a legelső mintaelemzéseket tartalmazó részhez csatolni. Ezáltal az olvasók már a modellekkel való ismerkedés során létrehozhattak volna maguknak olyan adatbázisokat, melyeken elvégezhetik a könyvben szereplő elemzéseket.

Összességében egy logikusan felépített, jól követhető módszertani könyvet alkotott a szerző, mely számos hasznos információt tartogat az olvasó számára. A valószínűségi tesztelmélettel ismerkedők számára az első

három fejezet foglalja össze azokat a problémafelvetéseket és válaszlehetőségeket, melyeket a valószínűségi tesztelmélet kínál a klasszikus tesztelmélettel kapcsolatban megfogalmazott kritikákra. A Rasch-modell elméleti háttéréről és gyakorlati alkalmazásáról szóló fejezeteket elsősorban a témában már jártas, azonban az elemzéseket közelebbről még nem ismerő olvasók (például egyetemi hallgatók, Ph.D.-hallgatók, pedagógiai és egyéb társadalomtudományi kutatók) forgathatják haszonnal, hiszen a könyvben szereplő mintaelemzések önállóan is reprodukálhatóak.

Molnár Gyöngyvér (2013): *A Rasch-modell alkalmazási lehetőségei az empirikus kutatások gyakorlatában. Alapvető elemzések a társadalomtudományi kutatásokban*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Kinyó László és Dancs Katinka

SZTE Neveléstudományi Intézet,
egyetemi tanársegéd

SZTE Neveléstudományi Doktori Iskola,
PhD-hallgató

Erkölcstan, avagy a bölcsesség és tisztesség építőkövei fiataloknak

Az új tanévet mindig izgalommal, félelemmel, de mégis kíváncsian várják kicsik és nagyok, gyermekek és felnőttek is. Az idei tanév is sok újdonságot és meglepetést hozott mindannyiunk életébe. Az elmúlt tanév tavaszán nehéz döntés előtt álltak a szülők, mert lehetőségük nyílt arra, hogy nyilatkozzanak: gyermekük a hitéleti ismereteket, vagy az erkölcstan alapjait sajátítsa el iskolai keretek közt.

Atárgy elnevezése (erkölcstan) ijesztően hangzik, a régi idők szigorát idézi fel, a nádpálca és a körmös, a sarokban, a kukoricaszemeken térdelés, büntetés jut eszünkbe róla. Az egykori iskolák tanítási módszereit gondolatban

felidézve egy szigorú tanító képe jelenik meg előttünk, aki egy vaskos könyvből olvassa fel az egyenruhában egyenes háttal, hátratett kézzel a padban ülő kisdíákoknak a véget nem érő szabályok, parancsok és utasítások sorát.

Mindezeket a kételyeket oszlatja el a Kamarás István, Homor Tivadar és Vörös Klára szerzőtrío által az ötödik és hatodik osztályosok számára írt *Erkölcstan* könyv. Tankönyvnek készült, de amint az olvasó a kezébe veszi, azonnal elvarázsolja a kettős világ, ami elé tárul. A szép színes rajzok a gyermeki lélek mesés tükröződései, míg a fényképek a valóságot tárják az olvasó elé; eközben a feladatok hidat képeznek a két part között. A könyv játékos, szórakoztató, ám ennek ellenére komoly tudást közvetít, az általános erkölcsi alapokat dolgozza fel a gyermekekkel közösen. A könyvben a szerzők az új ismereteket nem kész tényként tárják a gyermekek elé, nem várják el, hogy a tanárok a sorokat bemagoltassák. Három különös lény érkezik szeptember elsején az Alfabetagamma nevű kisbolygóról, akik egymással és a gyerekekkel folytatnak párbeszédet. A két tanév folyamán abban segítik új barátaikat, hogy megismerjék önmagukon keresztül az emberiséget, és ezáltal eljuthassanak a boldogsághoz. A kis lények vitakoznak, ellentmondanak, magyaráznak, érvelnek, cáfolnak, párbeszédet folytatnak felfedezőtársaikkal, a diákokkal.

Az úrlények bemutatása is azt tükrözi, hogy az egyik fontos emberi érték a tolerancia, a másság elfogadása. Mindannyian különbözőek vagyunk, mégis a társadalom ugyanolyan fontos és értékes részét képezzük. A beszélő nevek egy-egy karaktert személyesítenek meg. Bió, a kis tudós a természetrajzot szereti; Filó, a társadalomtudós mindig filozófál, inkább töprengő alkat. Ötli nem elmélkedik, kreatív, annak ellenére, hogy a tudományokban nem jeleskedik. A három barát különös expedícióra hívja a gyerekeket, akik rögtön elfelejtik, hogy az iskolapadban ülnek, mivel küldetésük célja a Földön élő legfejlettebb élőlény, az ember felfedezése.

A két éven át tartó, ötödik és hatodik osztályban folytatott expedíció a 10–12 évesek életkori sajátosságait figyelembe véve, az Énből kiindulva, a világot egyre tágitva, párbeszédet segítségével ismerteti meg a kiskamaszokat hat nagy témakörrel. A tantervi követelményeket teljes mérték-

ben figyelembe vevő könyv az általános erkölcsi ismeretek alapjaival ismerteti meg a gyerekeket, amelyek az egy adott társadalomban helyesnek ítélt viselkedési formákat, cselekvéseket foglalják magukba. Ennek a hiánypótló könyvnek a szerkezete logikusan felépített, a gyermekek számára is jól áttekinthető. Az univerzális értékek közvetítésére törekszik, azon az elven, hogy mivel minden nép ugyanahhoz a fajhoz tartozik, közös humanizmus létezik, s az erkölcstan ezt hivatott közvetíteni. A könyv egyszerre szöveggyűjtemény és munkatankönyv, arányai megfelelően kialakítottak.

Mindegyik fejezet bevezető nagy képpel kezdődik, amely a téma bevezetése mellett kiválóan alkalmas a témához kapcsolódó beszélgetés indítására, a gyerekek véleményének megismerésére. A fejezeten belül minden egyes leckénél egy idézet segítségével kezdődik az útutazás Bió, Filó és Ötli mesés világba, amelyet a képek összekapcsolnak a valósággal. A párbeszédés szöveg, az ismeretterjesztő funkcion túlmutatóan, alkalmas az értő olvasás fejlesztésére. A *Kutass* című, sárga felkiáltó jellel jelzett rész problémafelvető kérdéseivel ösztönzi a diákokat a kutatásra. A feladatok önálló gondolkodásra készítetnek oly módon, hogy közben vezetik, segítik a gondolatok áramlását. Lehetővé teszik, hogy önállóan is végiggondolhassák a témákat, saját példákat gyűjtsenek és önállóan érveljenek. A megoldások keresési útvonala visszaviszi a gyerekeket a hagyományos információtárolók világába, de a modern utakat is felkutatják a megoldás keresése során. A lap szélén a szerzők jól értelmezhető kis ikonokkal is jelzik, hogy hol található a kiegészítő információk. A szerzők összegyűjtötték a témához kapcsolódó, gyermekek számára készült, az önálló kutatást segítő szak- és szépirodalmi, tudományos, valamint ismeretterjesztő könyveket, filmeket, internetes forrásokat, webcímeiket. A szerzők a tanulás folyamatában a szülőket is aktivitásra készítik, mert a gyerekeket arra ösztönzik a feleletválasztós tesztfeladatok, hogy kérdezzék meg szüleik véleményét

is. Ezt követően lehetőséget kapnak saját véleményük kifejtésére, szüleik válaszáinak értékelésére. A tanév folyamán olyan témakörök is feldolgozásra kerülnek, amelyekben a gyerekek a családi élet során már tapasztalatot szereztek, a téma szakértőinek számítanak. Itt a téma feldolgozását a szerzők a gyerekek előzetes tudására alapozva indítják.

A szemelvények változatosak, műfajukat tekintve is teljesen eltérőek. Olvashatunk verset, levelet, részleteket pedagógiai, pszichológiai, ismeretterjesztő és szépirodalmi könyvekből egyaránt. Egy dolog azonban közös mindegyik szemelvényben: felvet egy témát, megoldandó problémát, de nem fogalmaz meg ítéletet, nem mondja ki, hogy ez jó, az ellentéte pedig rossz. Lehetőséget hagy a gyermekeknek, hogy saját értékvilágukat állítsák párhuzamba a társadalom által meghatározott erkölcsi normákkal. A téma könnyebb megértését Ács Róbert humoros rajzai, ábrái segítik, amelyek a megoldást, a magyarázatot rejtik magukban. A képekhez feladatok kapcsolódnak, amelyek folyamatosan gondolkodásra, problémamegoldásra, aktivitásra készítetik a kis kutatókat. A gyermekek eltérő képességeihez igazított differenciáló feladatok minden tanuló számára sikerélményt biztosítanak, annak is, aki Bióra, de annak is, aki Filóra hasonlít.

A könyv szerkezete következetesen felépített, a hat témakör egymásra épül, fokozatosan egymásból bontakozik ki, a múltból mindig elkalauzolja az olvasót a jelenbe. A régi világot a jelen segítségével érteti meg, az elvont dolgokat a konkrétan magyarázza a saját tapasztalat segítségével. A fejezetek felépítésében az egész könyvön végigvonuló multidiszciplináris szemléletmód érzékelhető. A tudományterületek határai nem rajzolódnak ki az egyes leckékben, a téma feldolgozásánál a pszichológiai, pedagógiai, biológiai, történelmi, irodalmi és kulturális szemléletmód egysége érvényesül.

Az első fejezet az Én megismeréséből kiindulva, az emberek és az állatok közt párhuzamot vonva, a hasonlóságok és a különbségek felfedezésével segíti a meg-

ismerést. Az állatok kiválasztásának nem csak evolúciós szempontból van jelentősége, hanem a gyerekek számára erős motívációs hatással bír, mivel emocionálisan erősen kötődnek az állatokhoz, különösen a kis kölykök keltik fel az érdeklődésüket. Az összehasonlítás során egyértelműen a multikulturális szemléletmód jut érvényre, ráirányítja a gyermekek figyelmét arra, hogy attól, hogy valami más, az még nem feltétlenül rossz. A szerzők észrevétlenül, szeretettel nevelik az olvasót, befogadásra, empátiára, más sorsa iránti érzékenységre ösztönzik a fiatalokat. A generációs különbségekből adódó humoros ábrákkal szemléltetik, illetve levélrészletekkel próbálják meg elvezetni az olvasókat a konstruktív problémamegoldásig. A test, a lélek és a szellem harmóniájának megteremtését tüzi ki célul, melynek alapvető feltétele az én megismerése. Az erkölcsi értékítélet kialakításában a kis úrlények a tudatlanságukkal segítenek. Kérdéseket fogalmaznak meg, melyre a valódi hús-vér gyermekek és szüleik adják meg a választ, a végső döntést azonban az olvasóra bízva.

A második fejezet továbblép az Én világából, és a történelmi gyökerektől, a vérségi kapcsolatokból kiindulva jut el a társadalmi kapcsolatokig. Az ember társas lény, ebből kifolyólag nagyon fontos szerepet játszik életében a kapcsolatrendszer, melyre döntő hatást gyakorolnak a pozitív megnyilvánulások. A harmadik fejezet tovább bővíti a kor, a közösség jelentőségét, az egyén közösségben betöltött szerepének fontosságát hangsúlyozza. A saját közösségből, az iskolai kortárs csoport hatásából kiindulva jut el az együttélésből fakadó konfliktusokig s azok megoldásának lehetőségéig. A tankönyv a rózsaszín fodros, a valós élettől elzárt világban nevelkedő gyermekeket juttatja el a realitáshoz.

A negyedik fejezetben az állta közösségek szereposztásából kiindulva mutatja be a társadalom felépítését, intézményrendszerét s az abban elfoglalt pozíciókat. Az etnikai, nemzetiségi, nemzeti hovatartozás és identitás kérdésének megfogalmazása nehézséget okoz egy 11–12 éves gyermek számára, de Bió, Filó és Ötli kötékedései

ezt a problémakört is könnyen megvilágítják. A szerzőt pozitív, szeretetteljes, előítéletmentes szemlélete, pozitív viszonyulása végig érvényesül a könyvben. Ezt bizonyítja Kalmár apuka saját gyermekének adott válasza, melyben a hazaszeretetről beszél. „Aki nem szereti a hazáját, nem rossz magyar, hanem szegényebb ember, mint lehetne, mert kevesebbet érez magáénak a haza gazdag örökségéből.” A vallás témakörét feldolgozó leckék azonnal eloszlatják azt a kételyt, amelyet az utóbbi hónapok megalapozatlan kritikái keltek a szülőkben és a pedagógusokban, hogy az erkölcsstan vallásellenes. A szerzők a könyvben a vallási kisebbségekről a történelmi gyökeire kiindulva, a vallási csoport sajátosságairól objektíven, a gyermek számára érthetően szólnak. A nehéz témát, amely a gyermekekben esetleg feszültséget kelthet, a negyedik fejezet végén, nagyon jó elgondolással a virtuális közösség témájának feldolgozásával oldják.

Valljuk be őszintén, hogy a tizenévesek a virtuális világ etikai kódexétől eltekintve több jártassággal rendelkeznek, mint a felnőttek. A könyv előtérbe helyezi az internetes kommunikáció témáját, előnyeit és veszélyeit. Az ötödik fejezet a technikai fejlődés pozitív és negatív hatásaira hívja fel korunk gyermekének figyelmét, hangsúlyozva azt a hatalmas felelősséget, amellyel a világ születésünk

pillanatában felruházott bennünket. Ez a fejezet is a gyermekekhez közel álló témával zárul: a televízió, a mozgóképek világába kalauzolja az olvasókat. Ötli antennái ismét felvillannak, és cselesen megfogalmazott tudatlanságát színlelő kérdéseivel ismét a problémákat, a televízió káros hatásait állítja a fókuszba.

Az utolsó fejezet átfogó rész, globálisan szemléli a vallás, a tudomány és a művészetek világát. A természetkép, világkép, világnézet fogalmát tisztázva jut el a hit és a meggyőződés problémaköréig, majd megismerteti a gyerekeket az egyes népek világmagyarázatával és teremtéstörténetével. A vallás megértéséhez ismételtelen a kisürlények viszik közelebb az olvasókat, a vallást hitnek tekintik, és a legcsodálatosabb érzéshez: a szerelemhez hasonlítják, amely a szépség élményéhez juttatja el az embert.

Összességében a tankönyvet pedagógusként és szülőként nagyon jónak tartom. Érdekes, ötletes, színes, figyelemfelkeltő. A könyvet jó kézbe venni, és rögtön vonzsa az olvasót, hogy bele is lapozzon. Az élet összes bölcsességét magába foglalja a tananyag, a NAT-ban

megjelölt cél- és követelményrendszernek teljes mértékben megfelel, és mégsem tanít, hanem egy élményutazás során juttatja el a gyermekeket a bölcsesség alapjaihoz.

Megkérdeztem a környezetemben élő hatodik osztályos kisdíkokat, hogy mi tetszett nekik a könyvben legjobban.

Megkérdeztem a környezetemben élő hatodik osztályos kisdíkokat, hogy mi tetszett nekik a könyvben legjobban. Kiemelték a kis ürlényeket: mókásnak és nagyon szerethetőnek tartották őket, még azt is megjegyezték, hogy milyen jó lenne, ha plüssfiguraként megjelenének az órán az új barátaik. Faladat szempontjából érdekesnek találták a Harry Potter-regény új szempontból történő feldolgozását, ahol az emberi tulajdonságok alapján elemzik a szereplők viselkedési formáit. Megdöbbenette őket és félelmet keltett bennük az erőszakot bemutató fejezet, ahol a II. világháború fajgyűlöletével, majd a harmadik világban élő gyermekek sanyarú sorsával szembesültek.

Kiemelték a kis űrlényeket: mókásnak és nagyon szerethetőnek tartották őket, még azt is megjegyezték, hogy milyen jó lenne, ha plüssfiguraként megjelenének az órán az új barátaik. Faladat szempontjából érdekesnek találták a Harry Potter-regény új szempontból történő feldolgozását, ahol az emberi tulajdonságok alapján elemzik a szereplők viselkedési formáit. Megdöbbenette őket és félelmet keltett bennük az erőszakot bemutató fejezet, ahol a II. világháború fagyűlöletével, majd a harmadik világban élő gyermekek sanyarú sorsával szembesültek. Különösen megrázó érzés lehet a burokban élő gyermekeknek, mikor fényképen is látják a szörnyű tettek következményeit. Különösen nagy felelősséget ró a pedagógusokra a téma feldolgozása, mivel a gyerekek ebben a korban még nem rendelkeznek a téma megértéséhez szükséges történelmi ismeretekkel.

A könyv végén kislexikon található, amely a gyermekek számára ismeretlen fogalmak rövid magyarázatát tartalmazza. Hiányolom azonban, hogy az oly színes, a gyermeki világot megjelenítő könyvben a lexikon miért nem tartalmaz rajzokat, képeket. Szemléletesebb lenne, ha a burka, dhóti címszónál nem magyarázat lenne, hanem egy rajz mutatná be ezeket a ruhadarabokat. A híres emberek, példaképeink is közelebb kerülnének hozzájuk, ha az arcképük tekintene vissza rájuk a rövid leírás mellett.

Az utószóban szomorúan adnak hírt róla a kis űrlények, hogy küldetésüket elvégezték, kis barátaik segítségével az emberi lényeket, s az őket körülvevő világot megismerték. Szomorúan búcsúznak ettől a csodás kalandtól, de megcsillan a remény, hogy az emberkutató lények a viszontagságok ellenére földi világunkat választják. Ötli azt sejteti velünk, hogy lesz a könyvnek folytatása, mivel a legfőbb vágya az, hogy az általános iskola hetedik osztályos tanulója lehessen, míg Bió és Filó az egyetemet választja.

Véleményem szerint nagyon jó tanönyv jött világra a szerzők bábáskodásával, nyugodt szívvel ajánlom minden pedagógusnak, diáknak, szülőnek és minden kedves olvasónak, aki vidám perceket szeretne eltölteni, miközben megismerkedik a világunkban oly kevés helyen boldogságot nyújtó univerzális humanizmussal. A kaland a kis űrlényekkel sok vidám feladaton keresztül juttatja el barátait a tudás és a bölcsesség birtoklásához.

Kamarás István, Homor Tivadar és Vörös Klára (2013): *Erkölcstan 5–6. osztály*. Pedellus Kiadó, Debrecen. 144 o.

Bencéné Fekete Andrea

egyetemi docens
oktatási és tudományos dékánhelyettes
Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar

Szerkesztőség: Pañnon Egyetem,
Modern Filológiai és
Társadalomtudományi Kar
Iskolakultúra Szerkesztőség, 8200
Veszprém, Vár u. 20.
Tel.: 06 30 2354558
e-mail: geczijanos@vnet.hu

Elektronikus változat, közlési feltételek:
www.iskolakultura.hu

Előfizetésben terjeszti a Magyar Posta
Rt. Hírlap Üzletága (Budapest, Orczy
tér 1.), a Könyvtárellátó Kht. (Budapest,
Váci u. 19.), a Magyar Lapterjesztő Rt.
(Budapest, Táblás u. 32.), a HÍRKER
Zrt. (Budapest, Táblás u. 32.), valamint
egyéb alternatív terjesztők. Előfizethető
még közvetlenül a szerkesztőség címén.
Előfizetési díj számonként 500 Ft.
(Teljes évfolyam: 6000 Ft.) Megjelenik
havonta. Lapunk példányai megvásárol-
hatók a Gondolat Kiadó könyves-
boltjában (Gondolat Könyvesház, 1053
Budapest, Károlyi M. u. 16.), valamint
az Írók Boltjában (Budapest VI.,
Andrássy u. 45.).

11. *Petőfi S. János – Benke Zsuzsa* (2002):
A multimediális szöveg megközelítései
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (2002, szerk.):
Nyelvpedagógia
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (2002, szerk.):
A cigányság társadalomismerete
14. *Fóris Ágota* (2002):
Szótár és oktatás
15. *H. Nagy Péter* (2002, szerk.):
Ady-értelmezések
16. *Kéri Katalin* (2002):
Nevelésügy a középkori iszlámban
17. *Géczi János* (2003):
Rózsahagyományok
18. *Kocsis Mihály* (2003):
A tanárképzés megítélése
19. *Gelencsér Gábor* (2003):
Filmolvasókönyv
20. *Takács Viola* (2003):
Baranya megyei tanulók tudásstruktúrája
21. *Lajtai L. László* (2004):
Nemzetkép és iskola, 1777–1888
22. *Franyó István* (2004):
Biológiai műveltségünk
23. *Golnhofer Erzsébet* (2004):
Pedagógiai nézetek Magyarországon, 1945–1948
24. *Bárdos Jenő* (2004):
Nyelvpedagógiai tanulmányok
25. *Kamarás István* (2005):
Olvasásügy
26. *Géczi János* (2005):
Pedagógiai tudásátadás
27. *Révay Valéria* (2005, szerk.):
Nyelvészeti tanulmányok
28. *Pukánszky Béla* (2005, 2006):
Gyermekszemlélet a 19. században
29. *Szépe György – Medve Anna* (2005, 2006, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok I.
30. *B. Nagy Ágnes – Medve Anna*
– *Szépe György* (2006, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok II.
31. *Géczi János* (2006):
Az iskola kultúrája: nevelés és tudomány
32. *Kelemen Elemér* (2007):
A tanító a történelem sodrában. Tanulmányok
a magyar tanítóság 19–20. századi történetéből
33. *Medve Anna – Szépe György* (2008, szerk.):
Anyanyelvi nevelési tanulmányok III.
34. *Boros János* (2009):
Filozófia!
35. *Hoffmann Zsuzsanna* (2009):
Antik nevelés
36. *Orbán Jolán* (2010):
Jacques Derrida szakmai hitvallása
37. *Boros János* (2010):
A tudomány, a tudás és az egyetem
38. *Géczi János* (2010):
Sajtó, kép, neveléstörténet
39. *Révay Valéria* (2010):
A nyelvhasználat szintjei a XVII–XIX.
században Északkelet-Magyarországon
40. *Medve Anna – Farkas Judit – Szabó Veronika* (2010):
4×12 mondat
41. *Koltai Zsuzsa* (2011):
A múzeumi kultúrák közvetítés változó világa
42. *Boros János* (2011):
Demokrácia és szabadság
43. *Érfalvy Livia* (2012):
Kosztolányi írásművészete
44. *Nagy Péter Tibor* (2012):
Oktatás, -történet, -szociológia
45. *Horváth József* (2012):
Íráspedagógiai tanulmányok
46. *Boros János* (2013):
Időszerű etika

HU ISSN 1215 5233

Lapzárta: 2014. január 15.

Sáska Géza

Húsz év köz- és felsőoktatásáról, körkép

Mi is történt, még a 2010-es választások előtti két évtizedben a magyar oktatási rendszer szerkezetében-állapotában az óvodától az egyetemig? Ha a rendszer növekedését vesszük szemügyre, elmondhatjuk, meglehetősen terjedelmes – és természetesen igen költséges – hálózat fejlődött ki a közép- és a felsőoktatásban. A középiskolák körében az általános képzés vált uralkodóvá, a szakképzés nagyrészt kikopott innen, s javarészt az érettségi utáni időre tolódott.

Kis Noémi – Józsa Krisztián

A kiskamaszok és szüleik vélekedése a szülő-gyermek viszonyról

Korábbi kutatások sora mutatott rá, hogy a szülő-gyermek kapcsolat jelentősen befolyásolja a gyermek személyiség-fejlődését, és hatással van az iskolai eredményességére is. Viszonylag kevés információval rendelkezünk azonban arról, milyen eltérések és azonosságok vannak a szülők és gyermekek között abban, ahogyan megélik a kapcsolatukat. Mennyire látják a szülők és gyermekeik hasonlóan a viszonyukat? Mennyire változik a kapcsolatuk megítélése a kiskamaszkor időszakában? Keresztmetszeti vizsgálatunkban ezekre a kérdésekre kerestük a választ negyedik és hetedik osztályos tanulók és szüleik körében. Tanulmányunkban egyidejűleg elemezzük a kapcsolat két résztvevőjét, a szülőket és kiskamasz gyermekeiket, összehasonlítva vélekedéseiket a szülői bánásmódról, különös tekintettel a vélekedések 10–13 éves kor közötti alakulására.

Sándor Klára

Vámbéry Ármin és török-magyar nyelvcsere

Vámbéry, mint nyelvész

Vámbéry Ármin nevét Magyarországon a legutóbbi évszázadban sokan azonosították a „dilettáns nyelvészszel”, aki nemzeti büszkeségből foggal-körömmel ragaszkodott ahhoz a tanhoz, hogy a magyar nyelv a török nyelvek családjába tartozik. Iskolai tananyag, hogy ő volt az ugor-török háborúnak nevezett, a napilapok hasábjain is zajló durva nyelvészeti vita negatív főszereplője: aki mindvégig kitartott a régi, hamis tanok mellett, szemben Hunfalvy Pállal és Budenz Józseffel, akik viszont kiváló nyelvészek voltak, és a fölvilágosult tudományt képviselték, bebizonyítva, hogy a magyar nyelv valójában finnugor eredetű. A „törökpárti” Vámbéry képtelen volt ezt elfogadni, hívei pedig erőszakosan támadták szegény finnugristákat.

