



2016 APR. 25

3F174

iskolakultúra

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

XXV. évfolyam 2015. szeptember

tanulmány

Buda Mariann – Péter-Szarka Szilvia A kreatív klíma	3
Kékes Szabó Marietta – Szokolszky Ágnes Az észlelt valóság	18
Németh Zoltán Misztifikációk	30
Olteanu Lucian Líviusz A pályaválasztás rendszerelméleti nézőpontból	45
Alexandrov Andrea – Fenyődi Andrea – Jakab György Az erkölcsstan tantárgy útkeresése	56
Tóth Ágnes A nemzetiségi oktatás irányításának szervezete és tevékenysége Magyarországon az '50-es évek első felében	75
Karikó Sándor Nevelésfilozófiai kérdések a pedagógiai kudarcról	90
Berzsenyi Emese A társadalmi gondoskodás és tanítás történelmi előképei	100

szemle

Laczkó Mária A 22. Nemzetközi Tanulási Konferencia	113
---	-----

kritika

Laczi Renáta – Pelle Anita – Tabajdi Gabriella – Végh Marcell Zoltán Oktatás, foglalkoztatás, szegénység és társadalmi kirekesztés Magyarországon a válság után	118
Kárpáti László Kifejezőbb nyelvhasználat – angolul	122
Farkas Gábor Farkas Nádasdy Ferenc könyvtára	124

Buda Mariann¹ – Péter-Szarka Szilvia²¹ egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem BTK² egyetemi adjunktus, Debreceni Egyetem BTK

A kreatív klíma

Új irány az iskolai klíma és a konfliktuskezelés kutatásában

A szervezetek működésében az ember, az emberi tényező volt mindig is a legbizonytalanabb faktor. E tényező stabilizálása, a hatékonyság növelése érdekében a 20. század elején még a viselkedés szabályozása, uniformizálása és ellenőrzése volt a meghatározó törekvés. Elton Mayo (1975) híres Hawthorne-i vizsgálatait óta azonban tudjuk, hogy az „emberi tényező” leginkább kapcsolatokat jelent, és a szervezeti viselkedést pozitívan befolyásoló elégedettségnek csak a kisebbik részét teszi ki a fizikai vagy anyagi feltételek megfelelő szintje. A későbbi évtizedekben a szervezet tagjainak jól-létével, elégedettségével való törődést az elmélet és a gyakorlat egyaránt a vezetés hatáskörébe utalta.

A szervezeti és technológiai fejlődés még hosszú ideig biztosította a szervezeti/termelési hatékonyság megfelelő szintjét, illetve növekedését. Az évszázad utolsó harmadában azonban új fordulat kezdődött. Minden eddiginél gyorsabban változik a szervezetek környezete, a fejlett nyugat fölénye megszűnőben, egyre inkább számolni kell a keleti versenytársakkal. Az erősödő versenyben kulcskérdés a változásokhoz való gyors és rugalmas alkalmazkodás; így a szervezetkutatásban újra előtérbe került az emberi tényező. A kutatás és fejlesztés egyik irányvonala a pozíciók betöltésére legmegfelelőbb emberek felkutatását, kiválasztását és képzését helyezi a középpontba – ez a terület ma is intenzíven fejlődik. A másik egy régi antropológiai/társadalomtudományi fogalom alkalmazásával vizsgálja és gondolja újra a szervezetek működését: fejlődésnek indult a szervezeti kultúra és a szervezeti klíma kutatása.

Szervezeti kultúra és iskola

A szervezeti kultúrára – akárcsak a kultúrára magára – sokféle definíciót és modellt alkottak az elmúlt évtizedekben. Ezek ismertetése most nem célunk. Álljon itt egy sokat idézett, kifejező megközelítés, Marvin Bower, a „vezetők vezetője” megfogalmazásában: a kultúra az, „ahogy itt mennek a dolgok”¹. Ez a megfogalmazás természetesen nem ad korrekt definíciót, de mehökkentő egyszerűséggel világítja meg, hogy a szervezeti kultúra nem annyira a ’mit’, sokkal inkább a ’hogyan’ területe.

Az utóbbi 30 évben a témával foglalkozó, növekvő ütemben gyarapodó elméleti és gyakorlati munkákat egyre nehezebb számba venni; a szervezeti kultúra és klíma témája ma is aktuális, és élénken foglalkoztatja a szakembereket.

Mit tanulhatunk a szervezetelméleti kutatásokból?

Az, hogy az iskola is szervezet, nyilvánvaló tény, de bizonyos sajátosságai nehezé teszik az analógiák felismerését, a szervezetkutatások eredményeinek alkalmazását. Ennek ellenére történtek kísérletek az iskola szervezetként való vizsgálatára. A Halász Gábor (1980) vezette korai kutatás először kísérlete meg az iskolai szervezet leírását empirikus adatok alapján. Ez a kutatás elsősorban a vezetésre, illetve a vezetéssel kapcsolatos benyomásokra irányult, de ez a vonal nem fejlődött tovább jelentős mértékben, sem elméleti, sem empirikus síkon. (Horváth Kinga [2009] is Halász Gábor kérdőívét használta kutatásában.)

Bár Kozma Tamás (1985) abban az időben forradalminak számító könyve, amely szervezetként elemezte az iskolát, már 1985-ben megjelent, a szervezetszociológia, -pszichológia, a vezetéselmélet eredményei mégis nagyon lassan szivárognak be a pedagógiai gondolkodásba.² Alig néhány szerző foglalkozott azzal a kérdéssel, hogy értelmezze a szervezeti kultúrát az iskola vonatkozásában. Ezek a tanulmányok zömmel az 1995–2005 közötti időszakban jelentek meg, és szinte egyáltalán nem érintették az iskolai klíma kérdését, illetve ennek összefüggését más tényezőkkel (Kovács és mtsai, 2005; Serfőző, 1997, 2002, 2005; Szabolcsi, 1996). E tanulmányokban még fontos kérdés volt annak igazolása, hogy van létjogosultsága a szervezeti kultúra koncepció használatának az iskolával kapcsolatban is. Ezekben a munkákban a szervezeti klíma mint a kultúra egy „sajátos minősége” jelenik meg, és ugyanazokkal a tényezőkkel jellemzik – ha foglalkoznak vele egyáltalán –, amelyek a szervezetelemzésben is szerepelnek (pl. a szerepek, a konfliktusok és a konfliktuskezelés, valamint a vezetés leírásával, ld. Baló, 2005).

A szervezeti klíma

Régóta ismert tény, hogy a valamennyire tartósan együtt élő, munkálkodó csoportokban él egyfajta szellemiség, (csoport)ethosz, szubkultúra, amely – ha már kialakult – meghatározó erővel bír: befolyásolja a mindennapokat, az új személyekhez és új kihívásokhoz való alkalmazkodást, sőt, hatással van a csoport tagjainak mentális állapotára is. Közismert tény, mindennapi tapasztalat, hogy e szellemiségnek nagy jelentősége van az oktatási intézményekben is, hiszen olyan tényezőről van szó, amely nyilvánvalóan befolyásolja a neveltek fejlődését, érzelmi életét, értékrendjének alakulását. Ugyanakkor a kutatások számára nehezen hozzáférhető; komoly elvi és gyakorlati nehézségekbe ütközünk, ha leírni, megragadni szeretnénk.

A szervezeti klíma meghatározása nem egyértelmű a szakirodalomban. Némelyek a szervezeti kultúra egy elemének, faktorának, mások önálló entitásnak tartják, ismét mások a szervezeti kultúra szubjektív észleleteként, lelki megfelelőjeként értelmezik. Bár a jelentősége egyre nyilvánvalóbb, az empirikus kutatások többféle modellt alkalmaznak; hiányzik a szakmai konszenzus.

Az iskolai szervezetenklíma- és -kultúra-kutatások többsége azzal kezdődik, hogy a szerzők leszögezik álláspontjukat e fogalmak meghatározásával kapcsolatban. Mivel ezek a meghatározások nagyon sokfélék, időnként ellentmondásosak, több szerző is felveti a kérdés tisztázásának szükségességét (Denison, 1996; Van Houtte, 2005). Van Houtte és Van Maele (2011) amellett érvelnek, hogy a 'klíma' kifejezés a tágabb értelmű fogalom, amely magában foglalja a kultúrát. A klíma az iskola általánosabb sajátosságaira, például a fizikai környezet, az infrastruktúra, a szociális összetétel vagy a kohézió sajátosságaira utal, míg a kultúra a közös hiedelmek, értékek, feltételezések mentén ragadható meg. A szerző azt is kiemeli, hogy az iskolai hatékonyság vizsgálatában a kultúra jellegzetességei tűnnek relevánsnak, ezen belül is elsősorban a személyes hie-

delmek mentén leírható vonatkozások. Elgondolása erősen támaszkodik Tagiuri (1968) elképzelésére, amely egy multidimenzionális klíma-értelmezés alapján négy dimenzióval jellemzi a szervezeti klímát: a (1) fizikai jellemzők, (2) a szervezet tagjainak és csoportjainak jellemzői, (3) a társas kapcsolatok, és szociális struktúra, valamint a (4) kultúra, azaz a hiedelmek, értékek, jelentések, kognitív struktúrák jellegzetességei.

Mások éppen fordítva értelmezik a jelenséget. Schoen és Tedlie (2011) több mint 100, a témával foglalkozó írás (cikk, könyvfejezet, könyv) tanulmányozása során arra jutottak, hogy a kultúrát tartják a tágabb értelmű, általánosabb és holisztikusabb fogalomnak, melynek egyik szintje az ennél sokkal kézzelfoghatóbb és specifikusabb klíma. A kultúra az íratlan szabályok, hagyományok, normák és elvárások összessége, melyek nincsenek ugyan leírva, mégis áthatják a szervezet minden tagjának viselkedését. A kultúra vizsgálata gyakran kvalitatív módon, antropológiai értelmezési keretben történik. A klíma ezzel szemben egy sokkal kézzelfoghatóbb jelenség, melyet a fizikai környezet, a társas kapcsolatok és az elvárások határoznak meg. Ennek tanulmányozása inkább a pszichológiai nézőpontot tükrözi, és általában kvantitatív módszerekkel történik. A két fogalom viszonyának tisztázásával (vagyis a klíma mint a kultúra része) arra is magyarázatot adnak, hogy a klímára irányuló vizsgálatokat miért nevezik gyakran a szervezeti kultúra vizsgálatának. Elképzelésük jelentősen támaszkodik Schein (1997) kultúra-meghatározására, aki szerint a kultúra fő funkciója a szervezet adaptációjának és integrációjának támogatása, mely a tudatosság mértékének különbözőségei alapján három szintre bontható: a tárgyi világ és viselkedés szintje, a köznapi tudat, hiedelmek és értékek szintje, valamint a világra vonatkozó alapvető feltevések szintje (Klein, 2004). A szervezet tagjainak hiedelmei, észlelései, a szervezeti stratégia és célok a kultúra második szintjén jelennek meg. Az egyéni észlelések, hiedelmek, attitűdök tanulmányozása, majd ezek iskolai szintre történő kiterjesztése jelenik meg az iskolai klíma pszichoszociális konstruktumának leírásában, mely az iskola hatékonyságának jellemző mutatója.

A két álláspont közül mi magunk ez utóbbi véleményhez állunk közelebb, melynek több oka is van. Egyrészt a korábban említett magyarországi iskolai klíma-vizsgálatok, valamint a szervezeti kultúra-kutatások, melyek az iskolai kontextusban folytatott vizsgálatok előfutárai, ebben az értelemben határozták meg a kultúra és klíma viszonyát. A szervezeti kultúra hazai irodalmában az egyik leggyakrabban hivatkozott elmélet a fentebb említett Schein (1997) elképzelése, amely így jelentős kultúra- és klímavizsgálatok értelmezési keretét jelenti. A kreatív klíma kutatásának egyik úttörője, Göran Ekvall (1996) is a Schein-féle kultúramodell első szintjéhez tartozónak definiálja a klíma fogalmát. Végül pedig a magyar nyelv jelentésárnyalatait figyelembe véve úgy véljük, hogy a 'kultúra' kifejezés egy tágabb kontextusra utaló, általánosabb, kevésbé megfogható jelenségre utal, míg a 'klíma' konkrétabb, megragadhatóbb, épp ezért a kultúra jelentését némiképp leszűkítő fogalom. Mindazonáltal a szakmai konszenzus hiánya miatt mindkét értelmezési lehetőség elfogadható.

Hazai kutatások

Hazánkban Kozéki Béla foglalkozott intenzíven az iskolai ethosz kérdésével. Az ő felfogásában az ethosz valóban szellemiség, amely leginkább erkölcsi eszméket/értékeket és ennek nyomán megfogalmazható célokat jelentett. A rendszerváltás idején megjelent cikke ma is érdekes és tanulságos (Kozéki, 1991). Ez a vonulat azonban – általában az elvont/elméleti kérdések iránti érdeklődéssel együtt – lényegében kikerült a szakmai érdeklődés fényköréből.

Meleg Csilla és Aszmann Anna (1996) tanulmányukban egy nemzetközi kutatáshoz³ kapcsolódóan említik az iskola klíma fogalmát, és elemzik kapcsolatát a fiatalok egész-

ségmagatartásával. A klíma itt mint a tanulók közérzete jelenik meg, melyet csupán néhány vonással ragadnak meg.

Szabó Éva és Lőrinczi János (1998) felfogásában az iskolai klíma szintén a tanulók és tanárok közérzetében ragadhat meg. A tanulók közérzetének mutatóiként az iskolához fűződő érzelmi viszonyt, a teljesítmény-szorongást, a tanulási motivációt, az énképet és az önbecsülést és az észlelt konfliktuskezelési stratégiákat vizsgálták; a tanárok közérzetét a munkával való elégedettséggel, a tantestületi légkörrel, a pedagógiai attitűdökkel, az énképpel és önbecsüléssel, valamint az elfogadott konfliktuskezelési stratégiákkal.

Tímár Éva (1994) vizsgálataiban a tanár-diák kapcsolatot tekinti a (tanulási) klíma legfontosabb elemének. Konferencia-előadásában az alábbi klíma-faktorokat emelte ki: törődés, meghallgatás, beleszólás, önállóság, pedagógusi rugalmasság, tanulói rugalmasság, összetartozás, követelmények, szabályok (Tímár, 2004).

Buda Mariann kutatásában egy összetett közérzet-mutatót értelmezett, amely számos változót tartalmazott (szubjektív hangulat-észlelést, pszichoszomatikus panaszok gyakoriságát, attitűdöket az iskola, a tanulás és az osztály közössége iránt). Sikerült kimutatni, hogy e változók összetartanak, és összefüggésben vannak az iskolai erőszak szintjével (Buda, 2009, 2010; Buda és Szirmai, 2010).

Az iskolai klíma a nemzetközi szakirodalomban

A külföldi kutatások számos összefüggésre mutattak rá az iskola, illetve osztály klímája és más fontos tényezők között, az iskolai teljesítménytől kezdve a stresszel való megküzdésen át egészen az iskolai erőszakig.

Mivel nem létezik konszenzusos definíció és kidolgozott módszertan, lényegében minden kutatás a maga számára értelmezi az iskolai klíma fogalmát. H. Jerome Freiberg (1999, 11. o.) például így fogalmaz: „Az iskolai klímát úgy definiálhatjuk, mint egy olyan minőséget, amely megteremti az egészséges tanulás helyét, támogatja a gyerekek és szülők álmait és törekvéseit, ösztönzi a tanárok kreativitását és lelkesedését, emeli a csapat minden tagját. Erről a minőségről a gyerekek és fiatalok akkor beszélnek, amikor elmondják, miért szeretik az iskolájukat.”

Jason J. Barr és Ann Higgins-D'Alessandro (2007, 234. o.) értelmezése így hangzik: „A pozitív iskolai kultúra olyan, amelyben a tanárok és a diákok törődnek egymással, támogatják egymást, közösek az értékeik, normáik, céljaik; úgy érzik, odatartoznak; együttesen befolyásolják a csoportdöntéseket. Az iskolában és az osztályban törődnek a közösséggel, támogatják a proszociális viselkedést. A közösségi érzés a diákok magatartásából ered, amelyet a tanári gyakorlat és az osztálytermi atmoszféra befolyásol.”

„Az iskola és az osztályterem klímája magában foglalja a biztonságot, azokat a kapcsolati, társas-érzelmi és környezeti faktorokat, amelyek hatással vannak a tanulási tapasztalatok és az iskolai teljesítmény minőségére, és a tanulók pszichológiai jóllétére.” (Classroom..., 2001)

Stephen Brand és munkatársai egy nagymintás, több éves kutatásban igazolták az iskolai klíma és a diákok proszociális viselkedése, érzelmi és társas alkalmazkodása közötti kapcsolatot. A klíma jellemzésére az alábbi tényezőket vizsgálták: a tanárok által a diákoknak nyújtott támogatás, a szerepek és elvárások világossága és konzisztenciája, a diákok elkötelezettsége és teljesítményre orientáltsága, a kortárs interakciók, a fegyelem keménysége, a diákok döntési lehetőségei, innovativitás, kulturális pluralizmus támogatása, biztonság (Brand, Felner, Shim, Seitsinger és Dumas, 2003).

A Rudolf H. Moos és Edison Trickett által kifejlesztett kérdőívet (Classroom Environment Scale (CES), (1974) számos vizsgálatban alkalmazták. Viive-Riina Ruus és munkatársai a megküzdésre irányuló nagymintás kutatásukban is Moos klasszikus meg-

közelítését alkalmazzák, amikor a klíma alábbi három összetevőjét vizsgálják: (1) emberi kapcsolatok; (2) a személyes fejlődés fő irányai/céljai; (3) stabilitás és változás a közösségben (Ruus, Veisson, Leino, Ots, Pallas, Sarv és Veisson, 2007). Emellett természetesen még léteznek más klíma-értelmezések is.

Owens és Valesky (2007, idézi: Gislason, 2009) az iskolával kapcsolatban négy, egymással interakcióban lévő dimenziót ír le modelljében: az iskola eszközeit, berendezését, fizikai adottságait, illetve környezetét (Ecology); a szervezet működését (különösen a tanítás módját) (Organization), az értékek és elvárások, gondolatok és viselkedés csoportszintű mintázatait (Culture), valamint a légkört, amit a diákok szubjektív észleleteként értelmeznek a motivációról, a társas viszonyokról és a diákok közötti pszichoszociális kapcsolatokról (Milieu). A szerzők szerint a kutatások még nem tisztázták kellően e négy tényező interakcióját.

A Columbia Egyetem Tanárképzési Főiskoláján alapított National School Climate Center (NSCC)⁴ kutatásokat folytat, fejlesztési programokat dolgoz ki, nyári egyetemet, workshopokat és egyéb programokat szervez a pozitív iskolai klímához kapcsolódóan. Az Államok Oktatási Bizottsága és az NSCC által közösen vezetett National School Climate Council a következő definíciót dolgozta ki az iskolai klímára: „Az iskolai klíma az iskolai élet minőségét és karakterét írja le. A diákok, szülők és iskolai munkatársak iskolai életről való tapasztalatain alapszik; tükrözi a normákat, célokat, értékeket, az interperszonális kapcsolatokat, a tanítási-tanulási gyakorlatot és a szervezet struktúráját.” A klíma az alábbi dimenziókat tartalmazza: biztonság, kapcsolatok, tanítás és tanulás, külső környezet.⁵

Az iskolai légkör és a teljesítmény szoros kapcsolatára több külföldi kutatási eredmény utal. Goh és Fraser (1998) vizsgálatában a tanulók eredményei jobbak és attitűdjeik pozitívabbnak voltak azokban az osztályokban, ahol a társas barátságos, megértő, segítőkész viselkedést tanúsítottak egymással szemben. Egy másik vizsgálat eredményei szerint a tanulók azokban az osztályokban, ahol erős a kohézió, a munka céltudatosan folyik, kevesebb a dezorganizáció és a konfliktus, nagyobb valószínűséggel több ismeretet sajátítanak el és iskolai teljesítményükben sikeresebbek, mint ott, ahol ezek a feltételek nem teljesülnek (Adelman és Taylor, 2005, idézi Djigic és Stojiljkovic, 2011).

A hazai és nemzetközi klímakutatások változatos elméleti háttere, módszertana, az eredmények időnkénti ellentmondásossága összességében arra mutat, hogy az általános klíma fogalma nem biztos, hogy a gyakorlat szempontjából célravezető és fenntartható (Páskuné, 2007). Szerencsésebb, ha a klímát pontos referenciával alkalmazzuk, azaz utalunk arra, hogy mire vonatkozik a klímaértelmezésünk, pl. „klíma a kreativitásra”. Így az általánosan „jó” klíma helyett az adott tevékenység, csoportfeladat megoldásának hatékonyságát leginkább támogató légkör sajátosságait kutatjuk. Mint ahogy a szervezetfejlesztés egy másik jelentős területének, a vezetői hatékonyságnak a kapcsán is arra juthatunk a kontingencia-elméletek (Fiedler, 1967; Hersey és Blanchard, 1988; House, 1996) útmutatása alapján, hogy a vezetés „legjobb” útjának keresése helyett a vezetés számos hatékony útját elfogadjuk, a körülményektől, feltételektől, az elvégzendő feladat és a konkrét helyzet jellegétől függően.

Az iskolai klíma és az erőszak

Az iskolai klíma és az erőszak összefüggéseit vizsgáló kutatások többsége rámutat, hogy a klíma összetevői, vagyis azok a kapcsolati, társas-érzelmi és környezeti faktorok, amelyek hatással vannak a tanulási tapasztalatok, az iskolai teljesítmény minőségére és a tanulók pszichológiai jóllétére, egyértelműen kapcsolatba hozhatóak az erőszakos viselkedés megjelenésének gyakoriságával. A pozitív iskolai kultúra olyan, amelyben a

tanárok és a diákok törődnek egymással, támogatják egymást, közösek az értékeik, normáik, céljaik, úgy érzik, odatartoznak, együttesen befolyásolják a csoportdöntéseket. Az iskolában és az osztályban törődnek a közösséggel, támogatják a proszociális viselkedést (ld. pl.: *Barr és Higgins-D'Alessandro, 2007*). Mindez a sajátos összetartó erő alapvető biztonságélményt ad a csoport tagjai számára, és így közvetlen hatással van pszichológiai jóllétükre, a kapcsolati, érzelmi tapasztalataikra, élményeikre, ezáltal az iskolai teljesítmény minőségére is.

Az iskolai klíma melegsége, pozitív töltése mindemellett azért is kiemelten lényeges a gyermekcsoportok életében, mert közvetlen összefüggésben áll a tanulók együttműködésének mértékével, így fokozott védőfaktort jelent az agresszió, az alá-fölrendelt szerepvizonyok alakulása, ezáltal az iskolai zaklatás jelenségeivel szemben. A jó kapcsolat, az odafigyelés mértéke, a biztonságérzet, az aktív tanári szerep a diákok jóllétének támogatásában, illetve az, ha a tanárok lehetőséget adnak a tanulói ön kifejezés alternatív formáira, támogatják a kooperációt és méltányos, igazságos iskolai környezetet teremtenek, mind a diákok pozitív klímapercepcióját erősíti, ami az iskolai zaklatás mértékének csökkenésével jár együtt (*Buda, 2009*). Dan Olweus (1993), a téma elismert kutatója is több olyan klíma-tényezőt azonosít, amelyek csökkentik a zaklatás mértékét: a nemkívánatos viselkedés határozott és tiszta határai, a felnőttek pozitív érdeklődése és bevonódása, a diákok megfigyelése, a zaklató viselkedés fizikai és ellenséges szankciónak kerülése.

A kreativitást segítő környezeti tényezők: a kreatív klíma

A klímavizsgálatok egyik jelentős tanulsága, hogy a szervezeti-iskolai hatékonyság légköri összetevőinek kutatása, feltárása során érdemes az általános klíma fogalmán túllépni, és az általános értelemben vett hatékonyság és sikeresség mutatói helyett konkrétabb, specifikusabb kimeneti célt megjelölni. E nézőpont értelmében így nem az „ideális” vagy a „jó” légkör jellemzőit vizsgáljuk, hanem egyértelművé tesszük, hogy milyen cél elérését tűzi ki az adott szervezet, és az ehhez leginkább megfelelő klímaelemek azonosítására fókuszálunk. A következő részben azt mutatjuk be, hogy a legfrissebb kutatások alapján hogyan ragadhatjuk meg a kreativitást serkentő klíma jellemző vonásait.

Miért éppen a kreativitás?

A folyamatosan változó technikai, gazdasági és társadalmi térben a gyors helyzetfelismerési és alkalmazkodási képesség kulcsfontosságúvá vált, mind az egyén, mind a szervezetek szintjén. Az egyén szintjén ezt a követelményt az élethosszig tartó tanulás eszméje, a szervezetek szintjén a tanuló szervezet koncepciója testesíti meg. A változások gyorsuló üteme következtében egyre inkább szükség van arra, hogy meghaladjuk a korábban jól bevált működésmódokat, hogy szokatlan, új, előzmények nélküli megoldásokkal próbálkozzunk. Ez azt jelenti, hogy nem egyszerűen folyamatos tanulásról van szó – egyre növekvő jelentősége van a kreatitásnak egyéni és szervezeti szinten egyaránt. A hatvanas években az USA-ban hatalmas lendületet adott a kreativitás és általában a gondolkodás kutatásának és fejlesztésének az ún. Szputnyik-sokk. Ma a kreativitás újra az érdeklődés homlokterébe került.

Az OECD is felismerte a kreativitás gazdasági horderejét. Az OECD innovációs stratégiájának egyik meghatározó pillére az innovációhoz szükséges képességek fejlesztése, és ebben az oktatási ágazatnak értelemszerűen meghatározó szerepet tulajdonítanak. Bizonyos országokban a nemzeti innovációs politika szereplői igen határozott bírálatot és elvárásokat fogalmaztak meg az oktatással szemben. A bírálat lényege az, hogy az

oktatás gyakran nem támogatja a kreativitást és a kockázatvállalási képességet, az elvárás pedig az, hogy ezen változtatni kell.

Az innovációs stratégiához kapcsolódón az OECD oktatással foglalkozó szervezete, a CERI (Centre for Educational Research and Innovation) 2012 áprilisában *Educating for Innovative Societies* címmel egész napos szemináriumot szervezett⁶, amelynek a témái a következők voltak.

- Interjúbeszélgetés Howard Gardner professzorról a kreativitásról, a többféle intelligenciáról és ezek fejlesztésének lehetőségeiről.
- A természettudományos, matematikai és műszaki nevelés szerepe az innovációhoz szükséges képességek fejlesztésében.
- A művészeti nevelés szerepe az innovációhoz szükséges képességek fejlesztésében.
- A komplex kognitív képességek és a kreativitáshoz kapcsolódó képességek mérése a nemzeti és nemzetközi tanulói teljesítménymérésekben.

A tény, hogy létrejött ez a rendezvény, világosan mutatja, hogy az OECD a jövő gazdasági tényezőjét látja a megfelelő képességfejlesztésben részesülő ifjúságban.

Kreativitás a szervezetekben

Világosan kell látnunk, hogy a szervezeti lét általánosságban véve nem támogatja a kreativitást. A szervezetet úgy definiáljuk, mint pozíciók együttesét, azaz a szervezet szempontjából szinte mindegy, hogy ki az a konkrét személy, aki a pozíciót betölti. A struktúra adott, a működést szabályok írják le. Ez gyakran azt is jelenti, hogy az egyéni arculat, a szokatlan, váratlan, új megoldások nem elvártak, sőt, gyakran egyenesen nem kívánatosak. Úgy is mondhatnánk, hogy a szervezet alapműködése az, hogy stabilitásra, a status quo megtartására törekszik. Ha tehát nyitott, a változásra érzékenyen reagáló, tanuló szervezetet szeretnénk létrehozni, ennek feltételeit be kell építenünk a rendszerbe. És mivel kreatív szervezet nem képzelhető el kreatív egyének nélkül, fontos kérdés, mi történik az egyének kreativitásával a szervezetben.

A szervezetek természetesen nagyon sokfélék. A szervezetek rugalmassága vagy „kreativitás-igénye” függ a feladataitól, a méretétől, a szervezeti felépítésétől. Vannak olyanok, ahol a rutinszerű működés nem igényli a kreativitást, és vannak olyanok is, ahol a munka kreatív jellege kiköveteli a kisebb méretet és a laza szervezeti struktúrát.

A kreativitást serkentő környezeti tényezők szisztematikus feltárása eddig elsősorban munkahelyi, szervezeti kontextusban történt meg. A kreativitás személyhez kötött meghatározónak jelentőségét, például a gondolkodás rugalmasságának, a megfelelő szintű kognitív képességeknek vagy a nyitottságnak a fontosságát a környezeti irányultságú megközelítés sem kérdőjelezi meg, de ráirányítja a figyelmet azokra a külső (környezeti) tényezőkre, amelyek támogathatják vagy akadályozhatják, eltorzítják vagy fejleszthetik az egyéni képességeket is. Ez a gondolat motiválta azokat a kutatásokat, amelyek a szervezeti klímát abból a szemszögből vizsgálják, hogyan viszonyul a kreativitáshoz.

Az erre irányuló vizsgálatok jó néhány fontos kapcsolatot tártak már fel. A kreativitást serkentő – szervezeti és szociális – környezeti tényezők közé tartozik a szervezet és az egyén céljai közötti összhang, a világos keretek között megvalósuló rugalmasság és autonómia, a vezetés és a kollégák elismerése, az új elgondolások támogatása és a lehetőség a hibázásra (*Mathisen és Einarsen, 2004*). A klíma, a légkör ilyen irányultságú vizsgálata azt teszi lehetővé, hogy diagnosztizáljuk egy adott környezetben a kreativitást, innovációt elősegítő feltételek jelenlétét a mértékét. A diagnózis alapján feltárhatjuk az adott szervezet erős és gyenge pontjait, ami a későbbi fejlesztés, tanácsadás kiindulópontjaként szolgálhat (*Amabile és mtsai, 1996*).

A kreatív klíma

A kreatív klíma fogalma Göran Ekvall (1983) munkásságához kapcsolódik. Felfogása hasonlít a klasszikus Bower-i megközelítéshez („ahogy itt mennek a dolgok”): a szervezeti klímát úgy értelmezi, mint a szervezet mindennapi életében megfigyelhető, gyakori, hétköznapi jelenségeket, viselkedésmintákat, érzéseket, attitűdöket. Ezek a tényezők jelentős befolyást gyakorolnak a szervezet formális és informális működésére, a szervezet tagjainak elégedettségére, a munkavégzés színvonalára és a kreativitásra. Ekvall maga is úgy véli, hogy a klíma nem csupán a szervezet tagjainak a szubjektív észleleteit jelenti, hanem a szervezet objektív, meghatározott, azaz megragadható, leírható jellemzője. A terület diagnosztizálásához mérőeszközt szerkesztett, melynek kiindulópontjaként meghatározta azt a négy fő területet, amely legfontosabb a kreativitás támogatása szempontjából (Ekvall, 1983):

1. Kölcsönös bizalom, átlátható kapcsolatok, nyitottság, új ötletek, elgondolások támogatása.
2. Kihívás és motiváció, a szervezet céljai iránti elköteleződés.
3. Szabadság és autonómia az információk felkutatásában, a kezdeményezés lehetősége.
4. A nézőpontok, tudás és tapasztalat sokszínűsége, lehetőség egymás véleményének megismerésére.

E tényezők szerepe a kreativitás kibontakozásához szükséges feltételek megteremtésében, a szervezet céljait is támogató kreatív ötletek támogatásában, a csoport facilitáló hatásának létrejöttében nyilvánvaló, a kreativitás szakirodalmában sokszorosan igazolt.

A területek részletes feltárásához Ekvall megalkotott egy 50 itemből álló kérdőívet, a Creative Climate Questionnaire-t. A megfelelő statisztikai elemzések után 10 fő dimenziót sikerült kimutatni, amelyek értelmezhetők úgy, mint a szervezet kreativitást támogató klímájának azonosítói, indikátorai. Ezek a dimenziók a következők:

- Kihívás (Challenge): a szervezet tagjainak érzelmi bevonódása és elkötelezettsége a célokkal, élvezet és jelentésteliség a munkában.
- Szabadság (Freedom): függetlenség és autonómia a feladatok meghatározásában, megoldásában.
- Új ötletek támogatása (Idea Support): az új elgondolások kezelésének módja, figyelmesség, támogatás, lehetőség az új ötletek végiggondolására, kipróbálására.
- Bizalom, nyitottság (Trust/Openness): érzelmi biztonság a kapcsolatokban, így a megszégyenülés félelme nélkül lehet a véleményeket, ötleteket megosztani másokkal; a hibázás nem von maga után érzelmi nyomást.
- Dinamizmus, élénkség (Dynamism, liveliness): változatosság, eseményteliség.
- Játékosság, humor (Playfulness/Humor): könnyedség, spontaneitás, nyugodt légkör, melyben helye van a viccelődésnek, nevetésnek is.
- Vita (Debate): vélemények ütköztetésére való lehetőség, egymás tapasztalatainak, nézőpontjainak megismerése.
- Kockázatvállalás (Risk-Taking): a bizonytalanság tolerálása, új lehetőségek megragadása, gyors döntések, készenlét a cselekvésre.
- Az elmélyüléshez szükséges idő biztosítása (Idea Time): az új ötletek kidolgozásához szükséges idő mennyisége, lehetőség az előzetesen nem tervezett folyamatok beiktatására, a feladat megoldása során felmerülő új problémák végiggondolására.
- Konfliktusok (Conflicts): érzelmi és személyes feszültségek, személyes ellentétek, pletyka. (Ez az egyetlen faktor, ami a kreatív klímát negatív módon befolyásolja.)

A kérdőív angolra lefordított és revideált változata néhány csekély változást tartalmaz (Ekvall, 1996; Isaksen és mtsai, 1995), az elnevezése Situational Outlook Questionnaire (SOQ) lett. Az új név kiemeli, hogy a vizsgált dimenziók nemcsak a kreativitás, hanem általában a munkavégzés, a csoportban való együttműködés hatékonyságának a növelésében is meghatározó szerepet töltenek be. A végső változathoz egy dimenzió, a Dinamizmus/élénkség kimaradt; a megmaradt 9 dimenzió pedig nem minden esetben tartalmaz egyenlő számú itemet. A kérdőívben egy 4-fokú skála alapján kell kiválasztani az adott állítás szervezetre jellemző mértékét. A szervezet tagjainak összesített eredménye alapján a szervezeteket három csoportba lehet besorolni: a kreativitás szempontjából innovatív, átlagos vagy stagnáló jelzőkkel írható le a klíma.

A kérdőív segítségével igen sok vizsgálat született egy-egy szervezet kreatív klímájának a meghatározására (Ekvall, 1989; Ekvall, Arvonen és Nyström, 1987), illetve országok, kultúrák közti különbségek megragadására (Ekvall, 1996; Mohamed és Richards, 1996). Érdekes Ekvall és Ryhammar (1996) vizsgálata, akik 130 egyetemi oktatót kérdeztek meg a szervezetükre jellemző kreatív klímáról, melynek eredményeképpen egyértelmű összefüggést tudtak kimutatni a klíma és a szervezetben valóban megjelenő kreativitás mértéke között.

Kreatív klíma az iskolában

Ma már nem vitatott, hogy az iskola értelmezhető és vizsgálható a szervezetkutatások fogalmi körén belül is. Fontos kérdés, vajon mi lehet az értelme, a hozzáadéka a kreatív klímának az iskolában.

A korszerű felfogásban a tanuló kliens és munkatárs is, aki az iskola dolgozóival együttműködve hozza létre az iskola „termékét”: saját fejlődését. Az, amit a hétköznapi kommunikációban iskolai munkaként értelmezünk – a tanítás és tanulás, a tanárok és diákok együtt munkálkodása –, valójában ezt az egyetlen célt szolgálja. Az iskola működésének ez a két – elvi – szintje nem mindig működik harmóniában. Fontos cél, hogy óvjuk az iskola szilárd kereteit, és törekedjünk megvalósítani a társadalmi integráció alapvető céljait. Ezek a törekvések gyakran merevebbé teszik az iskola működését. Azonban az egyéni fejlődés fontos tényezője, hogy ne sorvadjon el, hanem kapjon teret és fejlődjön az egyén kreativitása, ami a társadalom jövője szempontjából is rendkívül fontos tényező.

Alapvető jelentősége van annak a ténynek, hogy a klíma nem annyira a 'mit', inkább a 'hogyan' művészete. Ez azt is jelenti, hogy alapvetően nem a tananyag vagy a vizsgarendszer, hanem sokkal inkább a mindennapi működés határozza meg.

A fentiek értelmében az SOQ fő dimenziói azonosíthatóak az iskolában is, sőt, a hatékony iskolai feladatvégzés vonatkozásában is értelmezhetőek. Ezeket a feltételezéseket támasztják alá azok a friss vizsgálati eredmények, melyek a Péter-Szarka és munkatársai (2015) által középiskolások számára összeállított Iskolai Kreatív Klíma Kérdőívvel történtek, és amelyek rámutatnak a kreatív klíma iskolai jelentőségére.

Miért jó a kreatív klíma?

A mai (magyar) iskola egyik legsúlyosabb problémája a tanulók motivátlansága (ld. pl. Imre, 2006). Egy 2009-es reprezentatív vizsgálatban a magyar pedagógusok körében a problémák negatív rangsorában – a kiszámíthatatlan oktatásirányítás után a nagy terheléssel holtversenyben a második helyen szerepel, hogy nem tudják a diákokat motiválni (Lannert és Sinka, 2009). A felsorolt 10 tényező nemcsak a kreativitás, hanem a motivá-

ció szempontjából is releváns, mert támogatja a diákok kötődését, érdeklődését, érzelmi és intellektuális jól-létét az iskolában. Ha elképzelünk egy olyan iskolát, amelynek jó a kreatív klímája, a 10 szempontot áttekintve azonnal belátható, hogy ebben a tekintetben döntő, hogy mi és hogyan történik a tanárok és diákok idejének nagyobb részét kitevő tanítási órán.

A jó kreatív klímájú iskola erősíti a diákok elköteleződését a pozitív célok iránt, növeli az énhatékonyságukat, nagyobb társas támogatást és több élvezetes tevékenységet feltételez. Emellett több kutatási eredmény is alátámasztja az intrinzik motiváció és a kreativitás kapcsolatát: Hebb (1955) és Berlyne (1960) már évtizedekkel ezelőtt megfogalmazták, hogy az élvezetet nyújtó (intrinzik módon motiváló) tevékenységek az újszerűség optimális mértékével jellemezhetőek, míg az újabb kutatások során Amabile (1996) és Hennessey (2003, 2004), illetve kettejük közös vizsgálatai (*Amabile, Hennessey és Grossman, 1986; Hennessey és Amabile, 1998*) nyújtottak egyértelmű bizonyítékot a motiváció és a kreativitás szoros kapcsolatára, melynek alapján megfogalmazták a kreativitás intrinzik motivációs alapelvét (The Intrinsic Motivation Principle of Creativity).

A jobb tanórai légkör, a tanuláshoz való pozitívabb viszony hatása azonban sokkal nagyobb annál, mint hogy a gyerekek jobban teljesítenek. Jelentős lehet a hatása például az iskolai agresszió szintjére. Az iskolai feszültség és agresszió mértékének növekedése háttérben ugyanis egyértelműen tetten érhető az unalom, a motiválatlanság. Buda (2010) nagymintás vizsgálatának egy jelentős eredménye, hogy ha a tanulók úgy érzékelik, hogy az iskolában érdekes dolgokat tanulnak, akkor az iskolával kapcsolatos attitűdjeik is pozitívabbak, összességében jobbnak érzékelik az iskolai klímát, ez pedig szoros kapcsolatban áll a zaklatás gyakoriságának mértékével. „Az iskolához fűződő érzelmi viszonyulás nem a társas klímával, hanem a tanulási klímával van szorosabb kapcsolatban. Az iskolához fűződő érzelmeket tehát nem annyira a kortárs közösség, inkább a tanuláshoz és a tanárokhoz való viszonyulás határozza meg. Ez azt jelenti, hogy a gyerekek általában fogják szeretni az iskolát, ha érdekesnek találják a tanulást és segítőkésznek a tanárokat.” (Buda, 2010, 158. o.) Ez egyértelműen megfogalmazza számunkra, hogy az iskolai erőszak csökkentésének hatékony módja lehet az, ha az iskolai tanítás-tanulás folyamatát tesszük érdekesebbé, ezáltal aktivizáljuk és motiváljuk a tanulókat.

Ez a gondolat különösen annak tükrében izgalmas, hogy tudjuk: iskolai konfliktusok hatékony kezelésére, az agresszió megelőzésére és csökkentésére irányuló programok többsége a társas kapcsolatok és a szociális készségek fejlesztését helyezik a középpontba. Az ilyen jellegű komplex programok megvalósítása az iskolák részéről nagyon erős elköteleződést, sok munkaóra befektetést, jelentős mennyiségű tanórán kívüli tevékenységet és megfelelő szakemberek alkalmazását igényli. Az iskolák többsége ezt – elsősorban az anyagi feltételek hiánya miatt – nem tudja vállalni. Érdeemes ezért azt a területet a prevenció folyamatok középpontjába állítani, amely minden tanár számára elérhető különleges idői és anyagi ráfordítás nélkül: magát a tanítási órát.

Az iskolai klíma-vizsgálatok újszerű megközelítését is jelenti, ha nem csupán a társas viszonyokat és az érzelmi oldalt állítjuk a középpontba, hanem a tanulási klímát változtatjuk a motiváció növelése és a kreativitás fejlesztése érdekében. Fontos újra leszögeznünk, hogy a kreatív iskolai klíma pozitív hatása nem áll meg a tanulásnál és az intellektuális tevékenységnél. Az a kreatív produktumok létrehozásának kedvező légkör, amelyet az Ekvall által értelmezett fenti 10 dimenzió ír le, egy olyan konstruktív potenciált hoz létre, amelynek hatása vélhetően kiterjed az iskolai élet többi területére is.

Kreatív konfliktuskezelés és problémamegoldás

A kreativitás komplex megközelítése alapján tehát azt láthatjuk, hogy bizonyos környezeti faktorok elősegítik a kreatív produktum létrejöttét. A konfliktus- vagy problémahelyzetek tipikusan olyanok, amelyek egy – addig nem feltétlenül észrevett – kérdéses területre irányítják a figyelmet, és felkeltik a probléma megoldására irányuló motivációt, a megoldásra való törekvés pedig új, kreatív megoldásokat szül. Például egy kutatót az elméletét nem támogató új vizsgálati eredmény a kutatásai folytatására, új válaszok keresésére sarkall. Egy személyes konfliktus az osztályban a helyzet megbeszélését, a másik nézőpontjának megismerését, egy minden fél által elfogadható megoldás keresését eredményezi. A konfliktusok, problémahelyzetek tehát azzal a jelentős erénnyel bírnak, hogy olyan szituációkkal szembesítenek bennünket, amelyekkel addig még nem találkoztunk, így kénytelenek vagyunk újszerű megoldásokat keresni. Ez a nyitott, kereső tevékenység a konstruktív potenciál egyik legfőbb alkotóeleme. A problémamegoldás, konfliktuskezelés folyamatában mindig megjelenik egy olyan lépés, mely a végső döntés meghozatala előtt a lehetséges megoldások összegyűjtését jelenti, ami szintén a kreatív folyamatok, a divergens gondolkodás mozgósításán alapul.

A konfliktuskezelés konstruktív megközelítése hangsúlyozza, hogy nem mindig lehetséges kompromisszumot teremteni mindkét fél igényeinek kielégítése érdekében. A szembenállás és a nézőpontok különbözőségének hangoztatása helyett a felek együttműködésén alapuló, egymás érdekeit figyelembe vevő légkör szükséges ahhoz, hogy az adott problémátér kereteit kitágítsuk, és megkeressük a problémahelyzet kreatív megoldását.

A konfliktus, a dolgokkal való elégedetlenség, a problémahelyzet megjelenése és a megoldására irányuló egyéni törekvés azonban önmagában még nem elegendő a kreatív megoldások létrejöttéhez, a körülmények megfelelő alakulása ugyanis kulcsszerepet játszik e folyamatban. A környezetnek, a klímának olyannak kell lennie, amely nem fenyegető és nem gyakorol nyomást az egyénre. A fenyegetettség érzése csökkenti a toleran-

A kreativitás komplex megközelítése alapján tehát azt láthatjuk, hogy bizonyos környezeti faktorok elősegítik a kreatív produktum létrejöttét. A konfliktus- vagy problémahelyzetek tipikusan olyanok, amelyek egy – addig nem feltétlenül észrevett – kérdéses területre irányítják a figyelmet, és felkeltik a probléma megoldására irányuló motivációt, a megoldásra való törekvés pedig új, kreatív megoldásokat szül. Például egy kutatót az elméletét nem támogató új vizsgálati eredmény a kutatásai folytatására, új válaszok keresésére sarkall. Egy személyes konfliktus az osztályban a helyzet megbeszélését, a másik nézőpontjának megismerését, egy minden fél által elfogadható megoldás keresését eredményezi. A konfliktusok, problémahelyzetek tehát azzal a jelentős erénnyel bírnak, hogy olyan szituációkkal szembesítenek bennünket, amelyekkel addig még nem találkoztunk, így kénytelenek vagyunk újszerű megoldásokat keresni. Ez a nyitott, kereső tevékenység a konstruktív potenciál egyik legfőbb alkotóeleme.

ciát, a kétértelműség, a bizonytalanság feszültsége elviselésének a képességét, az újra és a szokatlanra való nyitottságot, ugyanakkor a gondolkodási folyamatok egyszerűsödését és sztereotipizáló tendenciákat von maga után (Coleman és Deutsch, 2006). A jó légkör, az együttműködésre és a jó kapcsolat fenntartására való törekvés segíti a kreatív gondolatok megszületését az egyébként konfliktusos helyzetekben is (Rognes és Schei, 2010).

A szociálpszichológiai irányultságú konfliktuskutatások kreatív vagy integratív megoldásnak nevezik azt, amikor a konfliktusban részt vevő felek mindegyikének az igényei kielégülnek. Ez nem pusztán a győztes-vesztes dichotómia mentén meghatározott, kettősérdek-logikájú modellek „kompromisszum” fogalmát írja le, hanem annál többet jelent: konstruktív és újszerű megoldást, magasabb együttes nyereséget (De Dreu, Weingart és Kwon, 2000, idézi: Kovács és Pántya, 2011). A kreatív megoldások között találjuk a prioritások értelmes figyelembevételét, az erőforrások ártértelemezését, módosítását, növelését, az érdekkülönbségek áthidalását, vagy a költségsökkentés, kompenzáció és érdekáthelyezés folyamatát (Carnevale, 2006, idézi: Kovács és Pántya, 2011).

A konfliktuskezelés és a kreativitás folyamatában egyaránt szerepet játszanak bizonyos szociális készségek, melyek a társakkal való együttműködésen, a saját és a másik érdekeinek felismerésén, kinyilvánításán és elfogadásán alapulnak. Ezeknek a szociális készségeknek a fejlődése, fejlesztése pozitív hatással van a konfliktusmegoldás hatékonyságára és a kreativitás növelésére is. A tanulási formák, az együttműködés és a zaklatás összefüggéseit igazolja Majorosné (2011) vizsgálata, mely szerint a kooperatív tanulási formában is tanuló diákok több segítő és kevesebb támadó magatartásformát mutattak, mint a hagyományos, frontális módszerekkel tanuló társaik, vagyis a kooperatív tanítási módszerek alkalmazásával csökken a zaklatás mértéke az iskolában. A kreativitás, az alkotókészség szociális készségekhez kötődő meghatározottságát mutatja az is, hogy a kreativitás fejlesztésének újszerű gyakorlatában már nem csak a kreatív megnyilvánulásokhoz szükséges képességek fejlesztése jelenik meg, hanem a kreatív viselkedés társas alapjai is fontos szerepet kapnak (Gyarmathy, 2007). Így megjelenik az együttműködés, a konstruktív kritika és az ötletek megvédésének képessége is, melyek egyértelműen a szociális kompetenciák közé sorolhatóak.

Mindez azt mutatja, hogy az iskolai élet alakítása a kreatív klíma létrehozásának irányába számos olyan kedvező folyamatot indít el, amelyeket közvetlenül nem vagy csak nehezen tudunk befolyásolni.

A kreatív klíma hazai kutatásának lehetőségei

A kreatív klíma iskolai vonatkozásaival kapcsolatban még igen kevés kutatás született. A Buffalo State College, International Center for Studies in Creativity több hallgatójának záródolgozatában (Argona, 2001; Aurigema, 2001; Richards, 2002) az Ekvall (1983) által megfogalmazott dimenziók iskolai vizsgálata történik. Mivel ezek a tanulmányok elsősorban általános iskolai közegben azonosítják e dimenziókat, az általuk alkalmazott módszerek között nem a kérdőíves vizsgálat, hanem az óramegfigyelés, a tanárokkal, illetve a diákokkal készített strukturált interjú szerepel nagyobb hangsúllyal. Egy litván kutatók által végzett vizsgálat (Klimovienė és mtsai, 2010) az ekvalli dimenziók mentén létrehozott, saját, 20 itemből álló kérdőív használatával történt, melyben rámutatnak a kreatív klíma és a nyelvtanulás eredményessége közötti összefüggésre.

A kreatív klímát tanulmányozó itthoni iskolai kutatással egyelőre nem találkoztunk, így különösen érdekes és újszerű lehet ennek a szemléletnek, kutatási irányvonalnak az oktatás területére történő bevezetése. Célunk, hogy ezt a folyamatot vizsgálati eszközök létrehozásával, elméleti és gyakorlati kutatásokkal elősegítsük.

Irodalomjegyzék

- Adelman, H. S. és Taylor, L. (2005): Classroom Climate. In: Lee, S. W., Lowe, P. A., Robinson, E. (szerk.): *Encyclopedia of School Psychology*. Sage Publications, Thousand Oaks. 88–90.
- Amabile, T. M. (1996). *Creativity in context*. Westview, Boulder, CO.
- Amabile, T. M., Conti, R., Coon, H., Lazenby, J. és Herron, M. (1996): Assessing the work environment for creativity. *Academy of Management Journal*, **39**. 5. sz. 1154–1184. DOI: [10.2307/256995](https://doi.org/10.2307/256995)
- Amabile, T. M., Hennessey, B. A. és Grossman, B. (1986): Social influences on creativity: The effects of contracted-for reward. *Journal of Personality and Social Psychology*, **50**. 14–23. DOI: [10.1037//0022-3514.50.1.14](https://doi.org/10.1037//0022-3514.50.1.14)
- Argona, C. A. (2001): Identifying Ekvall's creative climate dimensions in an aesthetic education setting. International Center for Studies in Creativity. <http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/theses/Argoncap.pdf>
- Aurigema, M. (2001): Identifying Ekvall's creative climate dimensions in elementary school music classrooms. International Center for Studies in Creativity. <http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/theses/Aurigmmp.pdf>
- Baló András (2005): Egy fővárosi általános iskola szervezetszociológiai vizsgálata. *Új Pedagógiai Szemle*, **55**. 5. sz. 59–71.
- Barr, J. J. és Higgins-D'Alessandro, A. (2007): Adolescent Empathy and Prosocial Behavior in the Multidimensional Context of School Culture. *Journal of Genetic Psychology*, **68**. 3. sz. 231–250. DOI: [10.3200/gntp.168.3.231-250](https://doi.org/10.3200/gntp.168.3.231-250)
- Berlyne, D. E. (1960): *Conflict, arousal, and curiosity*. McGraw-Hill, New York. DOI: [10.1037/11164-000](https://doi.org/10.1037/11164-000)
- Bower, M. (1966): *The Will to Manage: Corporate Success Through Programmed Management*. McGraw-Hill, New York.
- Brand, S., Felner, R., Shim, M., Seitsinger, A. és Dumas, T. (2003): Middle school improvement and reform: Development and validation of a school-level assessment of climate, cultural pluralism, and school safety. *Journal of Educational Psychology*, **95**. 3. sz. 570–588. DOI: [10.1037/0022-0663.95.3.570](https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.3.570)
- Buda Mariann (2009): Közérzet és zaklatás az iskolában. *Iskolakultúra*, **19**. 5–6. sz. 3–15.
- Buda Mariann (2010): *Közérzet és zaklatás az iskolában*. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem, Neveléstudományi Intézet.
- Buda Mariann és Szirmai Erika (2010): School Bullying in the Primary School. Report of a Research in Hajdú-Bihar County (Hungary). *Journal of Social Research & Policy*, 1. July. 49–68.
- Carnevale, P. J. (2006): Creativity in the Outcomes of Conflict. In: Deutsch, M., Coleman, P. T. és Marcus, E. C. (szerk.): *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. 414–435.
- Classroom and School Climate. (2001) In: *Encyclopedia of Women and Gender: Sex Similarities and Differences and the Impact of Society on Gender*. Elsevier Science & Technology, Oxford. 2009. 08. 24-i megtekintés, http://www.credoreference.com.libzproxy.open.ac.uk/entry/estwomen/classroom_and_school_climate
- Coleman, P. T. és Deutsch, M. (2006): Some guidelines for developing a creative approach to conflict. In: Deutsch, M., Coleman, P. T. és Marcus, E. C. (szerk.): *The Handbook of Conflict Resolution: Theory and Practice*. 402–413.
- De Dreu, C. K. W., Weingart, L. R. és Kwon, S. (2000): Influence of social motives on integrative negotiation: A meta-analytic review and test of two theories. *Journal of Personality and Social Psychology*, **78**. 889–905. DOI: [10.1037/0022-3514.78.5.889](https://doi.org/10.1037/0022-3514.78.5.889)
- Deal, T. E. és Kennedy, A. A. (1982): *Corporate Cultures: The Rites and Rituals of Corporate Life*. Addison-Wesley Publishing, Reading, MA.
- Denison, D. (1996): What is the difference between organisational culture and organisational climate? A native's point of view on a decade of paradigm wars. *Academy of Management Review*, **21**. 3. sz. 619–654. DOI: [10.2307/258997](https://doi.org/10.2307/258997)
- Djigic, G. és Stojiljkovic, S. (2011): Classroom management styles, classroom climate and school achievement. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, **29**. 819–828. DOI: [10.1016/j.sbspro.2011.11.310](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.310)
- Ekvall, G. (1983): *Climate, structure and innovativeness of organizations: a theoretical framework and an experiment*. Report 1. FA radet, The Swedish Council for Management and Organizational Behaviour, Stockholm, Sweden.
- Ekvall, G. (1989): Organisationsklimat och ledarskap för kreativitet (The organizational climate and A ership for creativity). In: Ekvall, G. (szerk.): *Kreativa arbetsmiljöer: perspektiv pa 90-talets arbetsliv*. TCO, Lund, Sweden. 5–19.
- Ekvall, G. (1996): Organizational climate for creativity and innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, **5**. 1. sz. 105–123. DOI: [10.1080/13594329608414845](https://doi.org/10.1080/13594329608414845)
- Ekvall, G., Arvonen, J. és Nyström, H. (1987): *Organisation och innovation* (Organization and innovation). Studentlitteratur, Lund, Sweden.

- Ekvall, G. és Ryhammar, L. (1999): The creative climate: Its determinants and effects at a Swedish university. *Creativity Research Journal*, **12**. 303–310. DOI: [10.1207/s15326934crj1204_8](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1204_8)
- Fiedler, F. E. (1967): *A Theory of Leadership Effectiveness*. McGraw-Hill, New York.
- Freiberg, H. J. (1999, szerk.): *School climate: measuring, improving and sustaining healthy learning environments*. Falmer, London. DOI: [10.4324/9780203983980](https://doi.org/10.4324/9780203983980)
- Gislason, N. (2009): Mapping School Design: A Qualitative Study of the Relations Among Facilities Design, Curriculum Delivery, and School Climate. *The Journal of Environmental Education*, **40**. 4. sz. 17–33. DOI: [10.3200/joe.40.4.17-34](https://doi.org/10.3200/joe.40.4.17-34)
- Goh, S. C. és Fraser, B. J. (1998): Teacher interpersonal behaviour, classroom environment and student outcomes in primary mathematics in Singapore. *Learning Environments Research*, **1**. 199–229.
- Gyarmathy Éva (2007): *A tehetség – Háttéré és gondozásának gyakorlata*. ELTE, Eötvös Kiadó, Budapest.
- Halász Gábor (1980): *Az iskolai szervezet elemzése*. Kutatási beszámoló az iskolai szervezeti klíma empirikus vizsgálatáról. MTA Pedagógiai Kutatócsoport, Budapest.
- Hebb, D. O. (1955): Drives and the CNS. *Psychological Review*, **62**. 243–254.
- Hennessey, B. A. (2003): The social psychology of creativity. *Scandinavian Journal of Educational Psychology*, **47**. 253–271.
- Hennessey, B. A. (2004): *Developing Creativity in Gifted Children: The Central Importance of Motivation and Classroom Climate*. <http://www.gifted.uconn.edu/nrcgt/reports/rm04202/rm04202.pdf>
- Hennessey, B. A. és Amabile, T. M. (1998): Reward, intrinsic motivation, and creativity. *American Psychologist*, **53**. 674–675. DOI: [10.1037/0003-066x.53.6.674](https://doi.org/10.1037/0003-066x.53.6.674)
- Hersey, P. (1985): *The situational A er*. Warner Books, New York, NY.
- Hersey, P. és Blanchard, K. (1988): *Management of Organizational Behavior – Utilizing Human Resources*. Prentice Hall, New Jersey.
- House, R. J. (1996): Path-goal theory of A ership: Lessons, legacy, and a reformulated theory. *Leadership Quarterly*, **7**. 3. sz. 323–352. DOI: [10.1016/s1048-9843\(96\)90024-7](https://doi.org/10.1016/s1048-9843(96)90024-7)
- Horváth Kinga (2009): Az iskolai szervezet klímája. *Új Pedagógiai Szemle*, **4**. 43–50.
- Imre Nóra (2004): Pályakezdd pedagógusok a nemzetközi szakirodalomban. *Pedagógusképzés*, **3**. 79–96.
- Isaksen, S. G., Lauer, K. J., Murdock, M. C., Dorval, K. B. és Puccio, G. J. (1995): *Situational Outlook Questionnaire: Understanding the climate for creativity and change (SOQ) – A technical manual*. Creative Problem Solving Group – Buffalo, Buffalo, NY.
- Klein Sándor (2004): *Vezetés- és szervezetszociológia*. Edge 2000 Kft., Budapest.
- Klimoviené, G., Urboniené, J. és Barzdžiukienė, R. (2010): Creative Classroom Climate Assessment for the Advancement of Foreign Language Acquisition. *Studies About Languages*, **16**. 114–121. http://www.kalbos.lt/zurnalai/16_numeris/18.pdf
- Kovács József és Pántya József (2011): Kreatív konfliktusmegoldás. In: Münnich Ákos (szerk.): *A kreativitás többszemontú vizsgálata*. Didakt Kiadó, Debrecen. 223–243.
- Kovács Zoltán, Sass Judit és Perjés István (2005): Iskolák szervezeti kultúrája. In: Kovács Zoltán (szerk.): *Szervezeti látleletek*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 51–64.
- Kozéki Béla (1991): Az iskola szelleme és nevelési céljai egy összehasonlító vizsgálat tükrében. *Magyar Pedagógia*, **91**. 1. sz. 63–77.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár*. KJK. Budapest.
- Lannert Judit és Sinka Edit (2009): *A pedagógusok munka- és munkaidő-terhelése*. Kutatási beszámoló. Társi-Tudok.
- Majorosné Bessenyei Éva (2011): *Az iskolai erőszak, zaklatás jelenségének vizsgálata társadalmi-ökológiai nézőpontból*. Szakdolgozat. Pszichológiai Intézet, Debrecen.
- Mathisen, G. E. és Einarsen, S. (2004): A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, **16**. 1. sz. 119–140. DOI: [10.1207/s15326934crj1601_12](https://doi.org/10.1207/s15326934crj1601_12)
- Mayo, E. (1975): *The Social Problems of an Industrial Civilization*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Meleg Csilla és Aszmann Anna (1996): Az iskola mint munkahely. In: Vastagh Zoltán (szerk.): *Kooperatív pedagógiai stratégiák az iskolában II*. JPTE Tanárképző Intézet, Pécs. 47–65.
- Mohamed, M. Z. és Richards, T. (1996): Assessing and comparing the innovativeness and creative climate of firms. *Scandinavian Journal of Management*, **12**. 109–121. DOI: [10.1016/0956-5221\(96\)00003-6](https://doi.org/10.1016/0956-5221(96)00003-6)
- Moos, R. és Trickett, E. (1974): *Classroom environment scale manual*. Consulting Psychology Press, Palo Alto, CA. DOI: [10.1037/t06449-000](https://doi.org/10.1037/t06449-000)
- Olweus, D. (1993): *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers, Oxford, UK.

- Owens, R. G. és Valesky, T. C. (2007): *Organizational behavior in education: Adaptive A ership and school reform*. Pearson Education, Toronto, Canada.
- Páskuné Kiss Judit (2007): A munkahelyi légkör kommunikációs vonatkozásai. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Kommunikáció és konfliktuskezelés a munkahelyen*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 51–70.
- Péter-Szarka Szilvia, Timár Tünde és Balázs Katalin (2015): Az Iskolai Kreatív Klíma Kérdőív. *Alkalmazott Pszichológia*, **15**. 2. sz. 107–132.
- Richards, T. (2002): *Identifying Ekvall's creative climate dimensions in gifted and talented/enrichment programs*. International Center for Studies in Creativity. <http://www.buffalostate.edu/orgs/cbir/readingroom/execsums/Richatmx.pdf>
- Rognes, J. K. és Schei, V. (2010): Understanding the integrative approach to conflict management. *Journal of Managerial Psychology*, **25**. 1. sz. 82–97. DOI: 10.1108/02683941011013885
- Ruus, V. R., Veisson, M., Leino, N., Ots, L., Pallas, L., Sarv, E. S. és Veisson, A. (2007): Students' Well-Being, Coping, Academic Success, and School Climate. *Social Behavior and Personality*, **35**. 7. sz. 919–936. DOI: 10.2224/sbp.2007.35.7.919
- Schein, E. H. (1997): *Organizational Culture and Leadership*. Jossey-Bass Publishers, San Fransisco.
- Schoen, L. T. és Teddlie, C. (2008): A new model of school culture: a response to a call for conceptual clarity. *School Effectiveness and School Improvement*. **19**. 2. sz. 129–153. DOI: 10.1080/09243450802095278
- Serfőző Mónika (1997): Az iskola szervezeti kultúrája. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 381–397.
- Serfőző Mónika (2002): A nevelési-oktatási intézmények, mint szervezetek. In: Trencsényi László (szerk.): *A kultúra szervezete, a szervezet kultúrája*. OKKER, Budapest. 20–46.
- Serfőző Mónika (2005): Az iskolák szervezeti kultúrája. *Iskolakultúra*, **15**. 10. sz. 70–83.
- Szabó Éva és Lőrinczi János (1998): Az iskola légköreinek lehetséges pszichológiai mutatói. *Magyar Pedagógia*, **98**. 3. sz. 211–229.
- Szabolcsi Ferenc (1996): A szervezeti kultúra sajátosságai az iskolában. *Iskolakultúra*, **6**. 5. sz. 85–90.
- Tagiuri, R. (1968): The concept of organisational climate. In: Tagiuri, R. és Litwin, G. (szerk.): *Organisational climate. Explorations of a concept*. Harvard University Press, Cambridge. 11–32.
- Timár Éva (1994): Városi és községi iskolák tanítási klímájának sajátosságai. *Magyar Pedagógia*, **94**. 3–4. sz. 253–274.
- Timár Éva (2004): *Tanulói klímaélesztés. Érzelem és minőség*. Gallup Közoktatási Konferencia, Budapest. http://oktatas.gallup.hu/Conf_prog/04erzelem/eload_timar.htm
- Van Houtte, M. (2005): Climate or culture? A plea for conceptual clarity in school effectiveness research. *School Effectiveness and School Improvement*, **16**. 1. sz. 71–89. DOI: 10.1080/09243450500113977
- Van Houtte, M. és Van Maele, D. (2011): The black box revelation: in search of conceptual clarity regarding climate and culture in school effectiveness research. *Oxford Review of Education*, **37**. 4. sz. 505–524. DOI: 10.1080/03054985.2011.595552
- Zétényi Ágnes (1997): A tanár mint vezető, vezetési stílusok. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 269–283.

Jegyzetek

¹ A 2003-ban, 99 éves korában elhunyt Marvin Bower 60 éven át a híres McKinsey & Company meghatározó személyisége volt. (Ez a cég teremtette meg a vállalati szférában a szervezetfejlesztés és vezetési konzultáció elméletét és gyakorlatát.) 1966-ban (Bower, 1966) megjelent könyve a modern vezetéselmélet alapműve. Sokat idézett mondása – „the way we do things around here” – először Terrence E. Deal és Allen A. Kennedy (1982, 4. o.) könyvében jelent meg.

² Paul H. Hersey és Kenneth H. Blanchard híres helyzetfüggő vezetés elmélete már a '70-es évek végén körvonalazódott; az elméletet már mai nevén megnevező könyv (Hersey, 1985) 1985-ben jelent meg. Nálunk 1997-ben jelenik meg ez a megközelítés az iskolával kapcsolatban, de ez a tanulmány (Zétényi, 1997) – fontossága ellenére – elszigetelt maradt, nem mutatható ki a hatása az iskolai szervezettel foglalkozó munkákban.

³ A WHO ún. HBSC (Health Behaviour in School-aged Children) kutatása 1983 óta négy évente zajlik, Európa és Észak-Amerika immár 43 országában, illetve régiójában. 11, 13 és 15 évesek körében gyűjtenek adatokat, egészségükről és általános jól-létükről, társas környezetükről és egészségmagatartásukról. Magyarország 1985 óta vesz részt ebben az együttműködésben. A projekt honlapja: <http://www.hbsc.org>

⁴ Az NSCC honlapja: <http://www.schoolclimate.org/>

⁵ 2013. 03. 03-i megtekintés, <http://www.schoolclimate.org/climate/#sthash.SsuPK2O6.dpuf>

⁶ A konferencia honlapját lásd itt: http://www.oecd.org/document/15/0,3746-en_21571361_49995565_49798543_1_1_1_1,00.html

Kékes Szabó Marietta¹ – Szokolszky Ágnes²¹Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományi Doktori Iskola²Szegedi Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar Pszichológiai Intézet Kognitív- és Neuropszichológia Tanszék

Az észlelt valóság

Jellegzetességek autizmusban, összevetve a tipikus fejlődéssel

Míg a korábbi években az autizmus pszichológiai elméletei és vizsgálatai a kognitív-kommunikációs eltérésekre helyezték a hangsúlyt, az utóbbi években előtérbe kerültek az autizmus spektrumzavarral élők érzékelési-észlelési nehézségei.

Tanulmányunkban azokkal az érzékelési eltérésekkel foglalkozunk, amelyek sajátossá teszik az észlelt valóságot ezen személyek számára.

Vizsgálatunkban tipikus fejlődésmentű és autizmus spektrumzavarral élő kisgyermekek szenzoros profilját hasonlítottuk össze Bogdashina (2003) Érzékelési Állapotfelmérő Kérdőívének (Sensory Profil Checklist Revised) felhasználásával.

A kérdőívet 24 tipikus fejlődésmentű és 18 autizmussal élő, 2–7 év közötti gyermek szülője töltötte ki, saját gyermekükkel kapcsolatos megfigyeléseik alapján. Eredményeink az érzékszervi csatornák fokozott érzékenységet mutatták autizmusban (kivétel: a szaglás). Arra is bizonyítékot találtunk, hogy autizmusban egy-egy modalitás párhuzamosan, illetve felváltva is lehet hiper- vagy hiposzenzitív. A „fehér zaj”-ként definiált szokatlan szenzoros és perceptuális élmények is nagyobb arányban szerepeltek az autista gyermekek körében. Az eredmények tehát számos érzékelési-észlelési sajátosságra hívják fel a figyelmünket mind az egyes érzékelési modalitások közötti összefüggéseket, mind pedig a modalitásokon belüli, különböző fokú érzékenységet tekintve. Az autista spektrumon elhelyezkedő gyermekek érzékelési és észlelési nehézségeinek feltárása és tudatosítása pedig fontos előfeltétele annak, hogy meg tudjuk határozni az optimális fejlesztés lehetőségeit és a speciális oktatási szükségletek megvalósításának stratégiáit.

Az autizmus olyan, különböző fejlődési zavarokat fedő tünetegyüttes, amely az elmúlt években egyre ismertebbé vált. A statisztikai adatok alapján az utóbbi években a diagnosztizált esetek száma megnőtt, bár lehetséges, hogy ennek hátterében nem az autizmussal élők számának növekedése, hanem a diagnosztika fejlődése mutatkozik meg (Bognár, 2011). A diagnosztikai rendszerek (DSM-IV: ld. APA, 1994; ICD-10: ld. WHO, 1993) egyetértenek abban, hogy az autizmus egész személyiséget átható fejlődési zavar, amely érinti a szociális interakciókat, a nyelvi képességeket és a szimbolikus-képzelti tevékenységet (Volkmar, Paul, Klin és Cohen, 2005). A fejlődési kép azonban szerteágazó és változatos. Az autizmussal járó, tipikustól eltérő jellegű fejlődés sok esetben értelmi sérüléssel is társul, azonban az autizmus enyhébb formájával, az Asperger-szindrómával élők esetében akár az átlagosnál magasabb szintű intelligencia is jelentkezhet, bizonyos tünetek pedig hiányozhatnak, avagy kevésbé lehetnek szembetűnőek (Baron-Cohen és Klin, 2006). Továbbá a magas(abb) intelligenciával jelentkező Asperger-szindrómások

gyakran maguk is felismerik azokat a képességeket, amelyekben különböznek a tipikus képességű emberektől, és ezeket a hátrányokat kompenzálni tudják. Például egy Asperger-szindrómával élő tudatosan meg tudja tanulni és követni tudja a társalgási szokásokat, ahogyan gyakorolni is képes azokat, míg egy tipikusan fejlődő egyén számára nincsen szükség efféle tudatosságra, irányításra a társalgásban való sikeres részvételhez (Williams, 1995). Az autizmusra használt kifejezés, az „autizmus spektrumzavarok” (Autism Spectrum Disorders, ASD) a tüneteknek ezt a változatosságát fejezi ki.

A viselkedéses eltéréseket az autizmussal élőket körülvevő személyek is érzékelik, bár azok megjelenése változatos képet nyújthat. Amennyiben nem diagnosztizált az állapot, furcsa magatartás és az interakciókban mutatkozó nehézségek utalhatnak az autizmus jelenlétére. Az oktatási rendszerben ezek a nehézségek sajátos kihívást jelentenek. A merev, bizarr, érthetetlen megnyilvánulások sora kiközösítéshez vezethet a társak körében, ahogyan a gyermek megértése a pedagógus számára is nehéz lehet. Van Krevelen (idézi: Wing, 1991, 99. o.) megfogalmazásában: az alacsonyan funkcionáló autista gyermek „a maga világában él”, míg a magasan funkcionáló „a mi világunkban él, de a maga módján”. Az Asperger-szindrómához köthető jellegzetes viselkedésmódok közé tartozik például a megszokott dolgokhoz való ragaszkodás, így az aspergeres gyermeknél fennálló törekeny egyensúlyt akár már a kisebb környezeti változások is könnyen felboríthatják, stressz hatására pedig szorongás és obszesszív viselkedéses rituálék alakulhatnak ki nála. Jellemző még a beszélgetés és a fizikai kontaktus kerülése, a társas kapcsolatok és a humor meg nem értése, az érzelmi sérülékenység, a beszűkült (de azon belül magas szintű) érdeklődési kör és a figyelmi összpontosítás nehézsége.

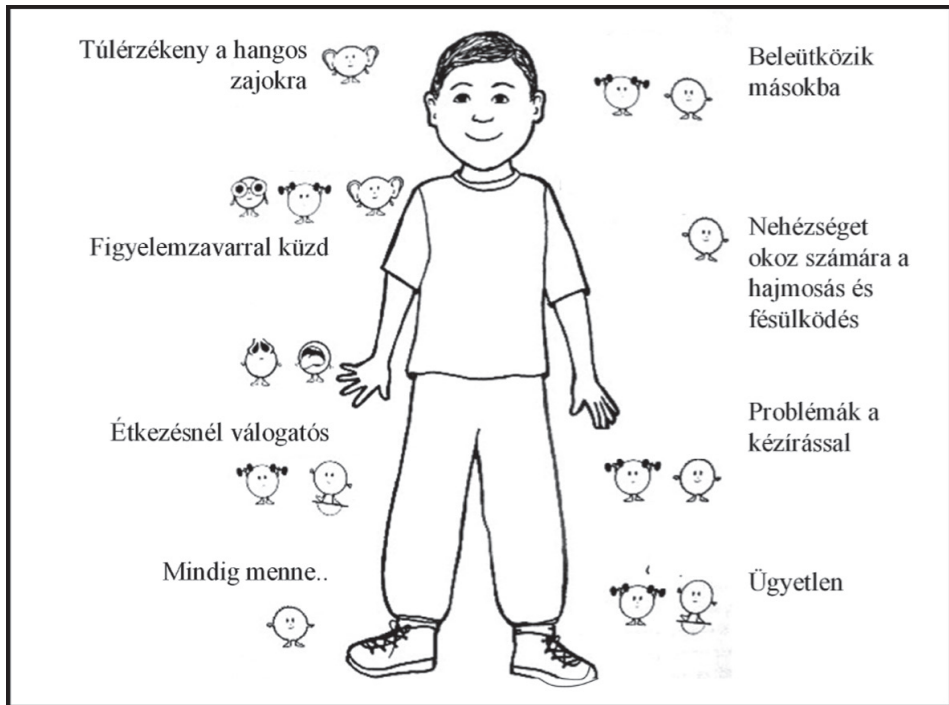
Az autizmussal élők világának mélyebb szintű megértéséhez bele kell helyezkedjünk az egyes szám első személyű perspektívába – hogy mintegy az ő szemükkel nézzük a világot –, melyből maguk építik fel annak jelentéstartalmát. Mindezen sajátos világ alapját pedig az érzékelési és észlelési folyamatok képezik. Ezek ugyanis nyilvánvalóan befolyást gyakorolnak viselkedésükre, meghatározva adaptációs lehetőségeiket. Az érzékelési és észlelési karakterisztikumok jobb megismerése így elengedhetetlen tényező ezen személyek hatékonyabb támogatását illetően. Míg a korábbi években az autizmus pszichológiai elméletei és vizsgálatai a kognitív-kommunikációs eltérésekre helyezték a hangsúlyt, az utóbbi évtizedekben mind több kutatás fókuszált az autisták szenzoros-perceptuális nehézségeire (Bogdashina, 2003). Tanulmányunkban magunk is ezen úton haladunk tovább, és azokkal az érzékelési eltérésekkel foglalkozunk, amelyek sajátossá teszik az észlelt valóságot az autizmussal élők számára. Hiszen ezeknek a sajátosságoknak a feltárása fontos előfeltétele annak, hogy meg tudjuk határozni az érintettek speciális oktatási szükségleteinek hierarchiáját és az optimális fejlesztés stratégiáit (Jordan, 1997).

Érzékelési és észlelési sajátosságok autizmus spektrumzavarban

Az észlelés nem azonos a szűk értelemben vett érzékelési csatornák működésével, ennél sokkal többet takar: megérteni a jelentését a látóterünkbe, hallókörünkbe, figyelmünk fókuszába került tárgyaknak vagy jelenségeknek. Az észlelés továbbá bázisát képezi mások mentális állapotai és cselekvései megértésének is (szándéktulajdonítás), valamint a megfigyelhető tevékenységek utánzásához is előfeltétel (Oberman, Winkelman és Ramachandran, 2010). Ilyenformán az észlelés alapvető összefüggésben áll kognitív folyamatainkkal, továbbá a perceptuális nehézségek és az azokkal járó stressz sok esetben inadekvát cselekvéshez vezethetnek. Az inadekvát cselekvés, illetve viselkedés pedig „a jéghegy csúcsa”-ként jelenhet meg a külső megfigyelő számára, aki nincs felültenül tisztában a viselkedés mögött rejlő alapvetőbb problémákkal.

Számos tanulmány vizsgálta a látás- és halláskárosodást szenvedett emberek szenzoros depriváció révén létrejött viselkedésmintáit, melyek mind a szociális kapcsolatok során, mind a kommunikáció folyamatában és sztereotip mozgásformákban jól megragadhatóak. Azonban míg ezek a személyek a többi ép modalitásukkal alapvetően kompenzálni tudják az adott információcsatorna deficitjét, az autizmussal élő emberek sok esetben több érzékszervüket tekintve is érintettek, és ennél fogva nem áll magától értődően rendelkezésükre kompenzatorikus szenzoros csatorna. Bogdashina (2003) empirikus felmérésen alapuló becslése szerint autizmusban a látás 81 százalékban, a hallás 87 százalékban, a tapintás 77 százalékban, az ízlelés 30 százalékban és a szaglás 56 százalékban torzított szenzoros élményeket kínál számukra, mely érzékelési hiányosságok (ön)kifejezési nehézségekben, magatartásbeli problémákban nyilvánulnak meg (Bogdashina, 2003). Külön tünetegyüttesként is meghatározták ezeket az együttjáró problémákat „érzékelés-feldolgozási rendellenesség” (Sensory Processing Disorder) elnevezéssel (Miller, Nielsen, Schoe és Brett-Green, 2009).

Az 1. ábra egy tipikus Asperger-szindrómával élő gyermek szenzoros karakterisztikumait mutatja meg.



1. ábra. Példa egy tipikus Asperger-szindrómás gyermek szenzoros karakterjegyeire (Smith Myles, Tapscott Cook, Miller, Rinner és Robbins, 2005, ii nyomán)

Amikor egy másik ember viselkedését és annak esetleges furcsaságait tekintjük, szem előtt kell tartanunk, hogy ő (is) a maga által felfogott világ alapján reflektál környezetére és cselekszik adott módon, noha az számunkra esetleg idegennek vagy bizarrnak tűnhet (Bogdashina, 2003). Hagományos értelemben a következő szenzoros csatornákat különböztethetjük el: látás, hallás, egyensúlyérzék (vesztibuláris rendszer), szaglás, ízlelés, tapin-

tás és proprioceptív rendszer (testtudat). A világról szerzett minden tudásunknak ezeken a modalitásainkon, illetve ezek integrációján keresztül jutunk birtokába. Ezen sokrétű észlelési folyamat ismeretében pedig különösen érdekesek azok a szubjektív beszámolók, amelyekben az elmúlt évtizedek során számos felnőtt korú autista személy osztotta meg érzékeléssel és észleléssel kapcsolatos tapasztalatait a világgal:

„Fel kellett ismernem, hogy én nem úgy látom a világot, ahogyan azt mások látják. A többi ember számára kiismerhetőek a mindennapi élet rutinjai, látják, hogy hogyan függenek össze a dolgok. Normális adottság a számukra, hogy látnak, hallanak, ízlelnek és másokhoz kapcsolódnak. Nekem mindez gyakran túl sok, kezelhetetlen, kiismerhetetlen és legyőzhetetlen probléma.” (*Daly, Daneski, Ellen, Goldsmith, Hawkins, Liddiard, Martell, Stubbs és Culshaw*, 2012, 6. o.)

„Néha, amikor egy másik gyerek beszélt hozzám, akkor alig hallottam, amit mond, néha meg úgy hallottam, ha szóltak hozzám, mintha pisztolyt sütöttek volna el a fülem mellett.” (*White és White*, 1987, 224–225. o.)

„Az éles hangok és fények bántóak voltak az érzékszerveimnek. A fejemben feszültség volt, a gyomrom összeszorult, és a szívem erősen vert, amíg nem találtam egy biztonságos helyet” (*Willey*, 1999, 22. o.).

„Az arcokat nem láttam egyben. Külön láttam a haját, a szemeket, az orrot, a száját, az állat, de nem egy arc rajzolódott ki előttem.” (*Williams*, 1999, 180. o.)

„A hangokat gyakran valamilyen szín, alakkal bíró struktúra, mozgás, illat vagy íz homályos érzete kíséri. Ez olyan, mintha az információ több modalitásból érkezne, pedig valójában egy forrásból származik” (*Walker és Cantello*, 1999, o. n.).

„Annyira vágytam egy szeretetteljes ölelésre. Ugyanakkor elhúzódtam az én túlsúlyos, ragaszkodó nagynénim ölelése elől. Az ő szeretete olyan volt, mintha csak egy bálna nyelt volna le. Akárhányszor megérintett a tanár, összerementem és elhúzódtam tőle. Akartam, de mégsem tudtam elviselni. Az idegrendszerem bebörtönzött engem. Olyan volt, mintha egy tolóajtó választott volna el a szeretet világától és az emberek megértésétől.” (*Walker és Cantello*, 1999, o. n.)

Az érzékelési problémák három csoportját különíthetjük el (*Emmons és Anderson*, 2005): (1) hiperszenzitivitás, amikor az adott szenzoros csatorna „túlzottan nyitott”, így túl sok inger érzékel a környezetből, és a gyermek fokozott érzékenységgel reagál azokra az ingerekre, amely mások számára átlagosak, (2) hiposzenzitivitás, amikor a szenzoros csatorna nehézkesen működik, a gyermek kevésbé érzékeny az ingerekre, és így „alulstimulált” marad, (3) és az ún. fehér zaj, amikor a szenzoros rendszer nem megfelelő hatékonysággal működik, interferenciát vagy zajt indukálva a rendszerben, mely a külvilág ingereinek további felvételére immár képtelenné teszi az adott csatornát (*Bogdashina*, 2003). Gyakran ezek a sajátosságok állnak a szokatlan viselkedés hátterében: a hiperszenzitivitás ugyanis az interakcióktól való elzárkózáshoz, a hiposzenzitivitás pedig különböző öningerléses, sztereotip viselkedésmintákhoz vezethet (*Volkmar, Paul, Klin és Cohen*, 2005). A szétesett, töredezett észlelés nehezzé teszi az értelmes egészek (pl. érzelmet kifejező arc) felfogását, és negatívan hat a mozgáskoordinációra és a figyelem-összpontosításra is.

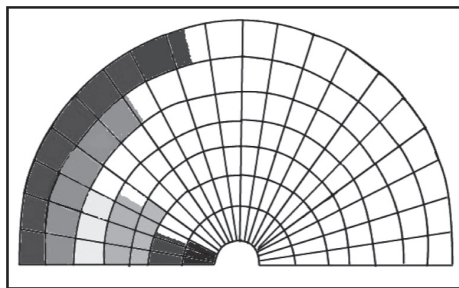
Azzal a jelenséggel is számolni kell, hogy egy adott modalitás érzékenysége nem állandó, mivel az erősen fluktuálhat a hiper- és hiposzenzitiv végpontok között, és ez a

mintázat az eltelt évek függvényében is eltérő képet nyújthat. A diszfunkcionális szenzoros élmények – mint az idézett példákban láttuk – a dolgok egészszleges megragadásának nehézségeit is jelzik. A meglassult információ-feldolgozás és a szinesztetikus élmények előfordulása hasonlóképpen magasabb arányt képvisel annál, amit az egészszges kontrollcsoportban tapasztalhatnánk (*Bogdashina*, 2003). Ezen észlelési sajátosságokat *Bogdashina* (2003) szerint nem megfelelő egyértelműen diszfunkcionális világgként értelmezni. Célszerűbb ezt az észlelési világot belülről megérteni, és úgy értelmezni, mint ami forrása lehet bizonyos erősségeknek is (például a részletek megfigyelésének képessége). Az autizmussal élő gyermekek hatékony támogatásának is ez a szemlélet képezheti a megfelelő keretét.

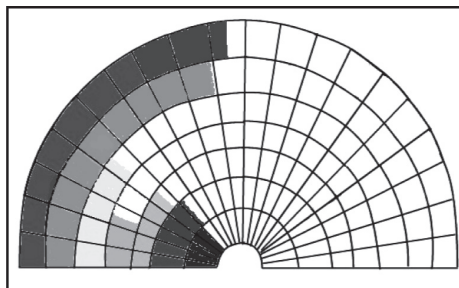
Autizmussal élő gyermekek érzékelési sajátosságai empirikus vizsgálatunk tükrében

Kutatásunkban 24 tipikus fejlődésmentű szegedi gyermek (11 lány/13 fiú; életkor: 2–7,5 év; $M=4,729$; $SD=1,375$) és 18 autizmus spektrumzavarral élő, szegedi és budapesti lakhelyű gyermek (1 lány/17 fiú; életkor 2–7 év; $M=4,750$; $SD=1,458$) szülője vett részt. A szülők *Bogdashina* (2003) Érzékelési Állapotfelmérő Kérdőívét (Sensory Profil Checklist Revised, SPCR) töltötték ki saját gyermekükkel kapcsolatos megfigyeléseikre vonatkozóan. A kérdőív 232 viselkedéses megnyilvánulásra vonatkozó állítást tartalmaz, amelyekre az (1) jellemző volt korábban, (2) jellemző jelenleg, (3) nem jellemző, valamint (4) nem tudom válaszok voltak adhatóak. A hét szenzoros csatorna (látás, hallás, egyensúlyérzék, szaglás, ízlelés, tapintás és testtudat) érzékenységéhez kapcsolódó kérdések tovább bonthatóak a gyermeknél tapasztalt hiper- (például: „Befogja a fülét, ha hangzavar van.”), hiposzenzitivitásra (például: „Szereti a szorítást és a szűk ruhadarabokat.”) és „fehér zaj”-ra (például: „Csak néhány szót hall meg az egész mondat helyett.”). Ennek révén pedig kirajzolhatóvá válik a gyermek „érzékelési szivárvány profilja”, azaz érzékelésének vizuálisan ábrázolt összesítése. A szülők a kérdőívet otthonaikban töltötték ki, majd visszajuttatták a vizsgálatvezetőkhez. A résztvevők együttműködők voltak, az adatelemzéshez szükséges kérdések mindegyikére választ kaptunk.

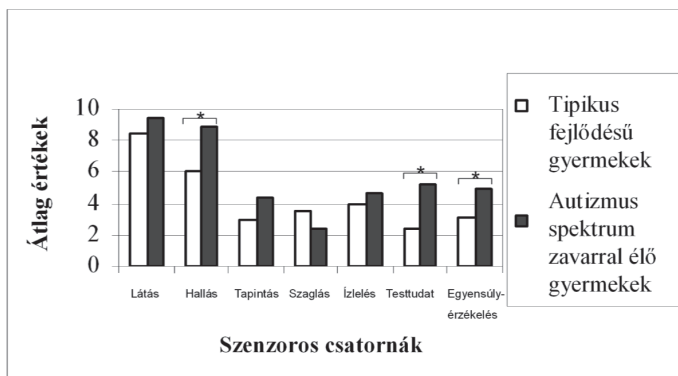
A tipikus fejlődésmentű- és autizmussal élő gyermekek hét szenzoros csatornán mért érzékenységének átlagértékeit független mintás T-próbával hasonlítottuk össze. A szaglás kivételével az egyes modalitások érzékenysége az autista csoportban volt nagyobb, szignifikáns különbség a következő szenzoros csatornákon mutatkozott: (1) hallás ($t(40)=-2,822$, $p=0,008$); (2) testérzékelés ($t(40)=-3,497$, $p=0,002$); (3) és az egyensúlyérzékelés ($t(40)=-2,194$, $p=0,037$). A gyermekek így kapott, összesített szenzoros „szivárvány-profilját” a 2. és 3. ábrán, az egyes modalitásokban kapott érzékenység átlagértékeinek összehasonlítását pedig a 4. ábrán láthatjuk.



2. ábra. Tipikus fejlődésmentű gyermekek élő gyermekek „érzékelési szivárvány profilja”



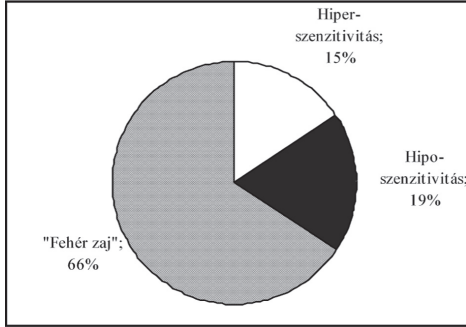
3. ábra. Autizmus spektrumzavarral élő gyermekek „érzékelési szivárvány profilja”



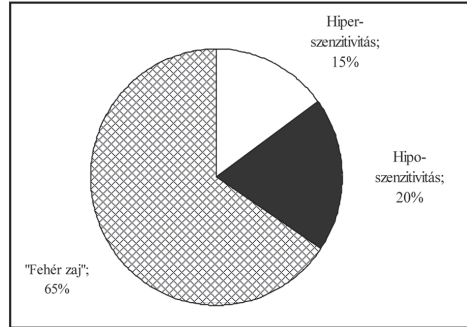
4. ábra. A Bogdashina-féle (2003) Érzékelési Állapotfelmérő Kérdőív hét szenzoros csatorna érzékenységére vonatkoztatott eredményei a tipikus fejlődésmentű- és autizmus spektrumzavarral élő gyermekek relációjában (*: $p < 0,05$)

A modalitások érzékenységére vonatkozóan nemi különbséget nem találtunk. Továbbá a minták három korcsoportra történő bontása (1,5 éves időintervallumokkal: 2–3,5 évesek, 4–5,5 évesek és 6–7,5 évesek) és a hét szenzoros csatornán mért érzékenység-átlagok variancia-analízissel való összehasonlítása sem mutatott az almintákon szignifikáns eltérést.

A szenzitivitás-típusok (hiper-, hipoérzékenység és „fehér zaj”) modalitásfüggetlen előfordulási arányát a tipikus fejlődésmentű és autizmus spektrumzavarral élő gyermekeknel a 5. és 6. ábrák szemléltetik. A két csoportban csaknem azonos arányban találjuk meg a három érzékenység-típust, de mint a későbbiekben látni fogjuk, azok érzékelési csatornákra bontott képe már komoly különbségekre világít rá.

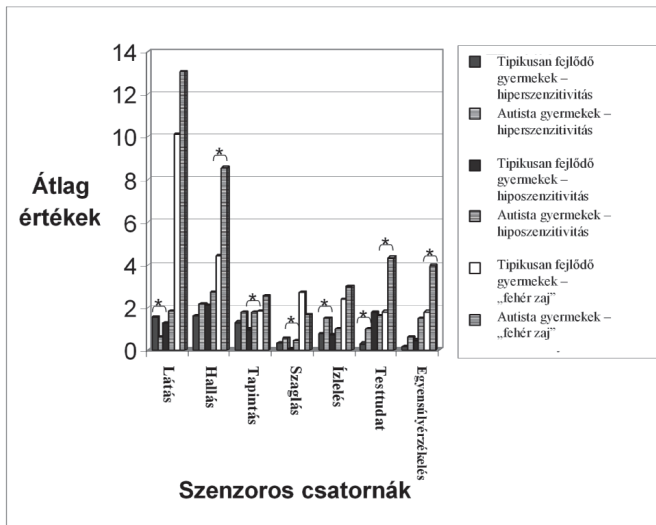


5. ábra. Tipikus fejlődésű gyermekek összesített szenzoros profilja



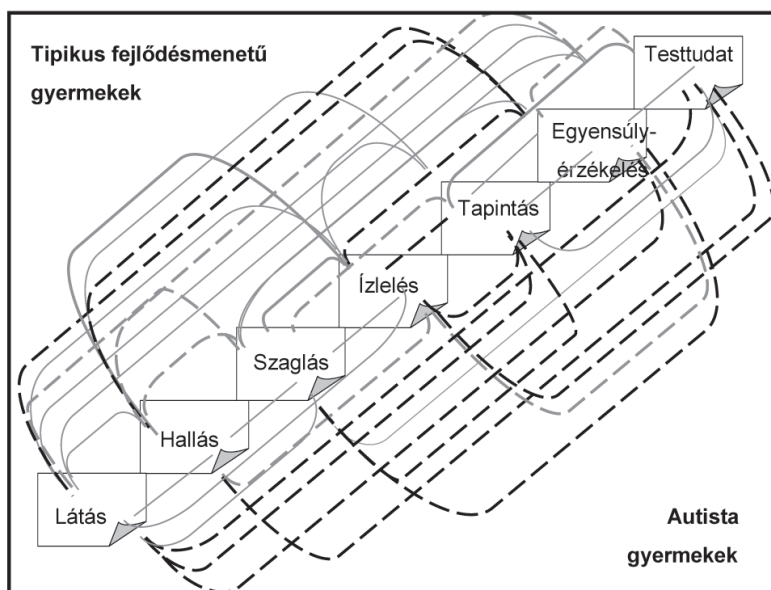
6. ábra. Autizmus spektrumzavarral élő gyermekek összesített szenzoros profilja

A hét szenzoros csatorna három érzékenységtípusra vonatkozó átlagértékeinek összehasonlítása nyomán több modalitásnál szignifikáns eltérést találtunk a tipikus fejlődésű és az autizmus spektrumzavarral élő gyermekek között. Hiperérzékenységük a látás ($t(40)=2,983$, $p=0,005$), az ízlelés ($t(40)=-2,340$, $p=0,027$) és a testtudat ($t(40)=-2,932$, $p=0,007$), hipoérzékenységük a tapintás ($t(40)=-2,727$, $p=0,010$) és a szaglás ($t(40)=-3,159$, $p=0,005$) terén, valamint a „fehér zaj”-ként megragadható szenzitivitásuk a hallás ($t(40)=-3,380$, $p=0,002$), a testtudat ($t(40)=-2,918$, $p=0,008$) és az egyensúlyérzékelés ($t(40)=-2,489$, $p=0,020$) szenzoros csatornáknál mutatott szignifikáns különbséget (7. ábra). A szenzoros csatornák közül a látás jelentősége mindkét vizsgálati mintán kiemelkedő volt.



7. ábra. A Bogdashina-féle (2003) Érzékelési Állapotfelmérő Kérdőív hét szenzoros csatorna érzékenységére vonatkoztatott eredményei a tipikus fejlődésű és autizmus spektrumzavarral élő gyermekek relációjában (*: $p < 0,05$)

A hét szenzoros csatornán kapott átlagos érzékenység-értékek korrelációja a tipikus fejlődésmentű és az autizmus spektrumzavarral élő gyermekek összetetésében a 8. ábrán látható. Tipikus fejlődésben a modalitások inkább tanúskodnak homogénebb érzékenységről, miközben autizmus spektrumzavarban a különböző csatornák érzékenysége – a szaglás kivételével – nagyobb szórást mutat, emellett a modalitások közötti korrelációk is kevésbé voltak szorosak. Ezt a mintázatot erősíti meg az is, hogy a hét szenzoros csatornán kapott hiper-, hiposzenzitivitás és „fehér zaj”-ként jegyzett érzékenység közötti 42 lehetséges modalitásfüggő korrelációs párosításból tipikus fejlődésmentű gyermekeknél 16 (38 százalék), autizmus spektrumzavar esetén pedig csak 10 (24 százalék) szignifikáns együttjárást tártunk fel (0,05-os szignifikancia-szinten nézve). Ezek az eredmények az észlelési mintázat tipikus fejlődésmentűben inkább fennálló kiegyensúlyozottságát, illetve autizmusban ennek hiányát vagy gyengébb jelenlétét mutatják, ami a tipikus fejlődésmentűre vonatkozóan kiegyensúlyozottabb működésként értelmezhető az érzékelés és az észlelés terén.



8. ábra. A szenzoros csatornák között tapasztalt korrelációk tipikus fejlődésmentű- és autizmussal élő gyermekeknél (szürke szín: 0,01 szignifikancia-szint; fekete szín: 0,05 szignifikancia-szint; egyenes vonal: 0,6 feletti értéket mutató szignifikáns korreláció; szaggatott vonal: 0,4–0,6 közötti értéket mutató szignifikáns korreláció)

Eredményeink más vizsgálatokkal összhangban (pl. Henshall, 2008; Kern, Trivedi, Garver, Grannemann, Andrews, Savla, Johnson, Mehta és Schroeder, 2006) az érzékszervi csatornák magasabb fokú szenzitivitását igazolták autizmus esetében. Ez alól a szaglás volt kivétel. Ennek magyarázata nem világos, de elképzelhető, hogy a szaglás mint a többenél filogenetikusan ősbibb eredetű érzék az autizmusban is kiegyensúlyozott működésű, hiszen ennek érzékenysége mutatta a legkisebb mértékben a hiper-, illetve hiposzenzitivitás és a „fehér zaj” felé történő elmozdulást. Arra is bizonyítékot találtunk, hogy autizmusban egy-egy modalitás párhuzamosan, vagy akár felváltva is lehet hiper- vagy hiposzenzitiv, mivel a szülők az „igaz volt” és a „jelenleg igaz” válasz kategóriákban több esetben jelöltek meg egy adott modalitást felváltva vagy párhuzamosan

Bertone, Mottron, Jelenic és Faubert (2005) vizsgálatai arra mutattak rá, hogy autizmusban a komplex mozgások során megvalósuló, dinamikus tapasztalatszerzést támogató neurointegratív mechanizmusok feltételezhető sérülése éppen úgy jelen van, mint a statikus feladatokban mutatkozó magas fokú teljesítmény. Ez pedig arra utal, hogy az autistáknál tapasztalható jelenségek nem a kéreg alatti struktúrák (magnocelluláris és parvocelluláris működések) szintjén zajló abnormális információfeldolgozással, hanem inkább a megváltozott alacsony szintű információ-feldolgozással írhatóak le. Bár az idegrendszeri háttér részletes feltárása még hátra van, bizonyos, hogy az autizmus spektrumzavarral társuló eltérések olyan észlelhető világot jelentenek az autizmussal élők számára, amely sok vonatkozásban eltér a többség által tipikusan észlelhető világtól. Az autizmussal élők – akár „saját világukban élnek”, akár „a mi világunkban, de a maguk módján” – környezetük értő támogatását igénylik ahhoz, hogy hátrányaik ne legyenek leküzdhetetlenek.

hiper-, illetve hiposzenzitívnek. A „fehér zaj”-ként definiált szokatlan szenzoros és perceptuális élmények is nagyobb arányban szerepeltek autizmusban a kommunikációs csatornák többségénél.

A szenzoros profil eltéréseinek jelentősége és a támogatási lehetőségek

Milyen jelentőséggel bírhatnak a fenti és más kutatások által is igazolt szenzoros-perceptuális sajátosságok? Kern, Trivedi, Granemann, Garver, Johnson, Andrews, Savla, Mehta és Schroeder (2007) rámutattak, hogy gyermekeknél az egyes szenzoros csatornák érzékenysége a fejlődési zavar súlyosságával korrelál, vagyis az érzékelési abnormalitásokat a zavar részeként kell tekintenünk. Ez pedig diagnosztikai lehetőségeket is sejtet számunkra. Iarocci és McDonald (2006) „inverz hatékonyság szabálya” értelmében, ha egy unimodális inger gyengébb választ indukál, az erőteljesebb integrált jel létrehozatalát vonja maga után, míg egy intenzívebb választ keltő inger végső soron gyengébb integrációhoz vezet. Lényeges továbbá, hogy a környezettel való interakcióink során multiszenzoros tapasztalatokra teszünk szert, melyből az inkongruens jelek szétválogatásában, a releváns elemek kiemelésében és értelmezésében a kontextuális információk segítenek bennünket. Az integrált, jelentésteli észlelés által leszünk képesek arra, hogy adaptív viselkedéssel kezeljük fizikai és szociális környezetünket. Abban az esetben, ha a pillanatról pillanatra változó világban érzékeink működése nem vezet koherens, összerendezett észleléshez, nyilvánvalóan egy „atipikus világkép” alakul ki, ami szokatlan magatartásbeli megnyilvánulásokban mutatkozik meg az aktuális helyzettel való megküzdés során. Attól, hogy számunkra egy viselkedésforma idegennek tűnhet, az az adott egyén szemszögéből nézve normális, adaptív reakcióként értékelhető (Bogdashina, 2003). Donna

Williams (2001) például arról számolt be, hogy a perifériális látását használta interakciók közben, mert a másik személlyel való szemkontaktust olyan túlzóan lehangoló, fájdalmas ingernek érezte, hogy azt nem volt képes fenntartani.

Bertone, Mottron, Jelenic és Faubert (2005) vizsgálatai arra mutattak rá, hogy autizmusban a komplex mozgások során megvalósuló, dinamikus tapasztalatszerzést támogató neurointegratív mechanizmusok feltételezhető sérülése éppen úgy jelen van, mint a statikus feladatokban mutatkozó magas fokú teljesítmény. Ez pedig arra utal, hogy az autistáknál tapasztalható jelenségek nem a kéreg alatti struktúrák (magnocelluláris és parvocelluláris működések) szintjén zajló abnormális információfeldolgozással, hanem inkább a megváltozott alacsony szintű információ-feldolgozással írhatóak le. Bár az idegrendszeri háttér részletes feltárása még hátra van, bizonyos, hogy az autizmus spektrumzavarral társuló eltérések olyan észlelhető világot jelentenek az autizmussal élők számára, amely sok vonatkozásban eltér a többség által tipikusan észlelhető világtól. Az autizmussal élők – akár „saját világukban élnek”, akár „a mi világunkban, de a maguk módján” – környezetük értő támogatását igénylik ahhoz, hogy hátrányaik ne legyenek leküzdhetetlenek.

Milyen lehetőségek állnak előttünk a támogatásra és fejlesztésre vonatkozóan? Mintegy 50 éve folynak autizmusra vonatkozó kutatások, és ezekkel párhuzamosan a terápiás beavatkozásoknak is széles köre alakult ki, noha ezek tudományos megalapozottsága nem mindig meggyőző. Mindazonáltal egyértelmű, hogy az érzékelési sajátosságok azt igénylik, hogy a környezet megfelelő alakításával szabályozzuk az autista gyermeket érő ingerek mennyiségét és minőségét (Nguyen, 2008; Morris, 2013). Biztatóak a motoros és kognitív fejlődés egymást erősítő jellegében és az ezzel összefüggésben megnyilvánuló agyi plaszticitásban rejlő lehetőségekre utaló eredmények (Diamond, 2000; Czurkó, 2008). Az autizmus ellátórendszerében már kialakult a megfelelő bizonyítékokkal alátámasztott „legjobb gyakorlatok” (best practice) köre, és ezek többek között az iskolák számára is megfogalmazznak számos útmutatást (lásd például: Gillingham, 1995, illetve az Egyesült Államokbeli Nemzeti Autizmus Központ frissebb kiadványát: NAC, 2011). A magyar autizmus-kutatás alapján kialakult modell (Stefanik, é. n.) javaslata szerint a fejlesztés első lépéseként olyan közeget kell teremteni, amely alkalmazkodik az autizmus sajátosságaihoz és az adott gyermek egyéni szükségleteihez. Ezt követően fokozatosan, a gyermekhez mérve kell egyre rugalmasabbá és átjárhatóbbá tenni ezt a közeget, miközben a gyermeket egyre több sikerélményhez segítjük hozzá. Az autizmus a megfelelő terápiák, egyéni fejlesztések révén befolyásolható az egyén adottságainak függvényében (Rutter, 2007). Fontos, hogy a pedagógusok ismerjék mind az autizmus spektrumzavarokhoz tartozó viselkedés problémákat, mind pedig az ezek korrigálására vonatkozó cselekvési lehetőségeket.

Irodalomjegyzék

- American Psychiatric Association (1994): *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV*. 4th Edition. APA, Washington. 2014. 03. 12-i megtekintés, <http://www.psychiatryonline.com/DSMPDF/dsm-iv.pdf>
- Baron-Cohen, S. és Klin, A. (2006): *What is so special about Asperger Syndrome?* *Brain and Cognition*, **61**. 1. sz. 1–4. DOI: [10.1016/j.bandc.2006.02.002](https://doi.org/10.1016/j.bandc.2006.02.002)
- Bertone, A., Mottron, L., Jelenic, P. és Faubert, J. (2005): Enhanced and diminished visuo-spatial information processing in autism depends on stimulus complexity. *Brain*, **128**. 10. sz. 2430–2441. DOI: [10.1093/brain/awh561](https://doi.org/10.1093/brain/awh561)
- Bogdashina, O. (2003): *Sensory Perceptual Issues in Autism and Asperger Syndrome. Different Sensory Experiences. Different Perceptual Worlds*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Bognár Virág (2011): *Láthatatlanok. Autista emberek a társadalomban*. Scolar Kiadó, Budapest.
- Czurkó András (2008): Neuronális és funkcionális plaszticitás. In: Kállai János, Bende István, Karádi Kázmér és Racsmány Mihály (szerk.): *Bevezetés a neuropszichológiába*. Medicina Könyvkiadó, Budapest. 69–114.
- Daly, J., Daneski, R., Ellen, R., Goldsmith, S., Hawkins, T., Liddiard, S., Martell, L., Stubbs, H. és Culshaw, A. (2012): Sensory issues in Autism. 2012. 07. 26-i megtekintés, Autism and Practice group (Learning Disability Services), East Sussex County Council, <https://czone.eastsussex.gov.uk/specialneeds/autism/Documents/sensory%20issues%20in%20autism.pdf>
- Diamond, A. (2000): Close Interrelation of Motor Development and Cognitive Development and of the Cerebellum and Prefrontal Cortex. *Child Development*, **71**. 1. sz. 44–56. DOI: [10.1111/1467-8624.00117](https://doi.org/10.1111/1467-8624.00117)
- Gillingham, G. (1995): *Autism: handle with care! Understanding and managing behavior of children and adults with autism*. Future Education Inc., Arlington.
- Emmons, P. G. és Anderson, L. M. (1999): *Understanding Sensory Dysfunction: Learning, Development and Sensory Dysfunction in Autism Spectrum Disorders, ADHD, Learning Disabilities and Bipolar Disorder*. Jessica Kingsley Publishers, London
- Henshall, C. (2008): Unusual Sensory Experiences in People on the Autism Spectrum. unpublished PhD thesis. 2012. 07. 30-i megtekintés, Warwick University, <http://wrap.warwick.ac.uk/id/eprint/2853>
- Iarocci, G. és McDonald, J. (2006): Sensory Integration and the Perceptual Experiences of Persons with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, **36**. 1. sz. 77–90. DOI: [10.1007/s10803-005-0044-3](https://doi.org/10.1007/s10803-005-0044-3)
- Jordan, R. (1997): *Autisztikus gyermekek speciális tantervi szükségletei: tanulási és gondolkodási készségek*. Kapocs Kiadó, Budapest
- Kern, J. K., Trivedi, M. H., Garver, C. R., Grannemann, B. D., Andrews, A. A., Savla, J. S., Johnson, D. G., Mehta, J. A. és Schroeder, J. L. (2006): The pattern of sensory processing abnormalities in autism. *Autism*, **10**. 5. sz. 480–494. DOI: [10.1177/1362361306066564](https://doi.org/10.1177/1362361306066564)
- Kern, J. K., Trivedi, M. H., Grannemann, B. D., Garver, C. R., Johnson, D. G., Andrews, A. A., Savla, J. S., Mehta, J. A. és Schroeder, J. L. (2007): Sensory correlations in autism. *Autism*, **11**. 2. sz. 123–134. DOI: [10.1177/1362361307075702](https://doi.org/10.1177/1362361307075702)
- Miller, L. J., Nielsen, D. M., Schoen S. A. és Brett-Green, B. A. (2009): Perspectives on sensory processing disorder: a call for translational research. *Frontiers in Integrative Neuroscience*, **3**. 22. sz. 1–12. DOI: [10.3389/neuro.07.022.2009](https://doi.org/10.3389/neuro.07.022.2009)
- Morris, K. (2013): *Autism and sensory processing disorders*. [Seminar manual]. Summit Professional Education, Washington. 2013. 09. 13-i megtekintés, <http://summit-education.com/>
- National Autism Center (2011): *Evidence-based practice and autism in the schools. A guide to providing appropriate interventions to students with Autism Spectrum Disorders*. NAC, Randolph. 2015. 03. 03-i megtekintés, https://www.pbis.org/Common/Cms/files/Forum14_Presentations/D15_NAC_Ed_Manual_FINAL.pdf
- Nguyen, A. (2008): *Environment and surroundings: how to make them autism-friendly*. The National Autistic Society, London.
- Oberman, L. M., Winkelman, P. és Ramachandran, V. S. (2010): Embodied Simulation: A Conduit for Converting Seeing into Perceiving. In: Balçetis, E. és Lassiter, G. D. (szerk.): *Social Psychology of Visual Perception*. Psychology Press, New York. 201–222. DOI: [10.4324/9780203848043](https://doi.org/10.4324/9780203848043)
- Rutter, M. (2007): *Autizmus – a kutatás és a klinikum közötti kétirányú kölcsönhatás*. Kapocs Kiadó, Budapest.
- Smith Myles, B., Tapscott Cook, K., Miller, N. E., Rinner, L. és Robbins, L. A. (2005): *Asperger Syndrome and Sensory Issues. Practical Solutions for Making Sense of World*. Autism Asperger Publishing Co., Kansas, MO.
- Stefanik Krisztina (é. n.): *Terápiás lehetőségek autizmussal élő gyermekek ellátásában*. 2015. 03. 03-i megtekintés, Autizmus Alapítvány, <http://www.autizmus.hu/doc/Stefanik.pdf>

- Volkmar, F. R., Paul, R., Klin, A. és Cohen, D. J. (2005, szerk.): *Handbook of Autism and Pervasive Developmental Disorders*. John Wiley & Sons, Hoboken.
- Walker, N. J. és Cantello, J.(1999): *You don't have words to describe what I experience – What does autism feel like?* 2015. 03. 03-i megtekintés, Dragonfly. Universal Access Resources. Articles, <http://www.dragonflytoys.com/specialneeds/universalaccess/resources/articles/browse/detail/usa/Article/All/1/174/0>
- White, D. B. és White, M. S. (1987): Autism from the inside. *Medical Hypothesis*, **24**. 223–229. DOI: [10.1016/0306-9877\(87\)90068-5](https://doi.org/10.1016/0306-9877(87)90068-5)
- Willy, L. H. (1999): *Pretending to be Normal: Living with Asperger's Syndrome*. Jessica Kingsley Publishers, London.
- Williams, D. (1999): *Like color to the blind: soul searching and soul finding*. Jessica Kingsley, London.
- Williams, D. (2001): *Léttelenül. Egy autista nő naplója*. Animula Kiadó, Budapest.
- Williams, K. (1995): Understanding the Student with Asperger Syndrome: Guidelines for Teachers. *Focus on Autistic Behavior*, **10**. 2. sz. o. n. DOI: [10.1177/108835769501000202](https://doi.org/10.1177/108835769501000202)
- Wing, L. (1991): The relationship between Asperger's syndrome and Kanner's autism. In: Frith, U. (szerk.): *Autism and Asperger syndrome*. Cambridge University Press, Cambridge. 93–121. DOI: [10.1017/cbo9780511526770](https://doi.org/10.1017/cbo9780511526770)
- World Health Organization (1993): *The ICD-10 Classification of Mental and Behavioural Disorders. Diagnostic Criteria for Research*. WHO, Geneva. 2015. 03. 03-i megtekintés, <http://www.who.int/classifications/icd/en/GRNBOOK.pdf>

Németh Zoltán

habilitált egyetemi docens, Konstantin Filozófus Egyetem, Nyitra

Misztifikációk

Értelmezések szövegek, képek és testek határán

„Nem tudtam / nem továbbgondolni a testét...”
(Rosmer János: *Anti-Pygmalion*)

Az álnevhasználatnak és a névtelenségnek rengeteg eltérő okát és célját lehet felsorolni, a rejtőzködéstől az általános társadalmi gyakorlatig, a tudatos misztifikációtól a nemi kiszolgáltatottság eseteiig. Az időben és térben elkülönülő álnevhasználat és/vagy anonimitás éppen ezért általános jellegzetességeket éppúgy megjelenít, mint specifikus egyéni és társadalmi érdekeket. Ráadásul az álnevességnek és névtelenségnek nemcsak szépirodalmi eseteit tudjuk megemlíteni, a hétköznapi gyakorlatot éppúgy áthatja, mint a művészeti élet egészét, kapcsolódva akár a plágium, az állhír, a fake, a hoax stb. jelenségeihez.

A kortárs szépirodalomban leginkább a posztmodern szövegformálás és az új médiumok kapcsán kerül elő az álnevesség és névtelenség gyakorlata. Míg az új médium műfajainál (blog, kommentár, Twitter- és Facebook-bejegyzések stb.) az internetkultúra hatására megváltozott írásfeltételekről van szó, addig a posztmodernizmus esetében valószínűleg onnét eredeztethető ez a vélekedés, hogy a posztmodern irodalom egyik jellegzetes eljárása az elbizonytalanítás effektusainak lehető legteljesebb körű alkalmazása. Az egyetemessé tett elbizonytalanítás jelenségeiként értelmezhető a posztmodern szövegek kapcsán sokat emlegetett intertextualitás, a metafikció, a mise-en-abyme technika, a nyitott, lezáratlan szövegvég, a parodisztikus-ironikus beszédmód, a nyelvjáték, a nagy elbeszélések iránti bizalmatlanság, az elit és populáris megszólalásformák közötti határok feloldása, valamint az álneves szövegekbe kódolt misztifikáció jelensége is.

A posztmodern misztifikáció azonban nem annyira a posztmodern szövegalkotás sokszor tárgyalt areferencialitásával hozható kapcsolatba (ebből a szempontból az avantgárd és a neoavantgárd sokkal produktívabb¹ volt), sokkal inkább egy-egy probléma mediális feltételezettségére utal: arra, hogy minden olvasó végzetesen kiszolgáltatott a jelentést hordozó médiumnak. A posztmodern misztifikáció éppen ezért a befogadás nem-természetességére is utal, az értelmezés összetettségének tapasztalatát jeleníti meg, s a naiv olvasás leleplezésében érdekelt.

A misztifikáció és a médium kérdései, valamint a megtévesztés, átverés, beugratás, hamisítás jelenségei akkor vetődnek fel még élesebben, amikor azzal a gyakorlattal szembesülünk, hogy bizonyos álneves szövegek kísérőjeként olyan képek, rajzok és fotók jelennek, amelyek az álnev testét és arcát mutatják meg. Weöres Sándor *Psychéje* (1972) Gyulai Líviusz tollrajzának köszönhetően nyert arcot és testet a kötet borítóján. Esterházy Péter Csokonai Lili álneven írt, *Tizenhét hattyúk* (1987) című regényének

hátlapját egy fiatal nő arcképe díszíti, Csokonai Lili fotója. A Daniela Kapitáňová által Samko Tále álnéven írt *Kniha o cintoríne* (2000) című regény későbbi kiadásain a borítóra szintén felkerült egy alak, Fero Lipták illusztrációja, amely az infantilis-retardált főhős-narrátort, Samko Tálet volt hivatott megjeleníteni. A *Legyél helyettem én!* (2011) című Tsúszó-breviárium rögtön egy Tsúszó Sándorról 1933-ban készült fényképpel kezdődik, Zselinsky Miroslav közreadásában. Vajon kit ábrázol ez a fotó, ha tudjuk, Tsúszó fiktív alak, akit az 1980-as évek végén talált ki néhány pozsonyi magyar irodalmár? A fiktív vietnami cseh író, Lan Pham Thi *Bílej kůň, žlutej drak* (2009) című regényének hátoldaláról – Esterházy Péter Csokonai Lilijéhez hasonlóan – egy fiatal, távol-keleti származású lány néz az olvasóra, a fikció szerint 1990-ben született Lan Pham Thi, akiről később derült csak ki, hogy valójában Jan Cempírek álnéve. Ki szerepel akkor a borítón? Spiegelmann Laura (Kabai Lóránt) erotikus blogbejegyzései által vált országos hírűvé – az azóta megszüntetett blogon ott szerepelt illusztrációként egy mangalány alakja, összekötözött kézzel, hatalmas szemében remegő könnycseppel. Anna Snegina *Pas de deux* (2003) című kötetének borítóján egy szinte teljesen meztelen női test látható, *Básne z pozostalosti* (2009) című kötetének borítóján pedig egy elmosódott fotó, deréktól lefelé, szoknya, körömcipő, vékony, meztelen női lábszárak és egy bőrönd. Mindkét kép azt sugallja az olvasónak, hogy magáról a fiatal, 1980-ban Oroszországban született, de Szlovákiában felnevelkedő, a fikció szerint 2005-ben eltűnő titokzatos, mint később kiderült, Michal Habaj által teremtett költőnőről kap képet és szerezhethet információt. A mai napig háttérbe húzódó prózaíró, Centauri honlapján több olyan fotót is közöl – vélhetően – magáról, amelyeken hátulról, meztelen felsőtesttel látható. Az elvonulás és a megmutakozás feszültségében generálódó test így visszamenőleg is új értelmet ad az álnévességnek és az álnevességben megmutakozó misztifikációnak. Petrence Sándor Facebook-oldalán, amelyet Nyerges Gábor Ádám működtetett, egy kalapos arc egytizede látható, felidézve a vidékiség jellegzetes attribútumait, újraértelmezve és megerősítve a versek nyelvezetéhez kapcsolható konvenciót. Rosmer János *Hátsó ülés* (2010) című kötetén szintén ott szerepel a fiktív (?) költő arca, egy borostás, napszemüveges kreol férfi – akivel azonban még soha senki sem találkozott a kortárs magyar írók közül.

De vajon van-e, lehet-e az álnévnek teste, lehet-e arcot adni az álnévnek? Ha az álnév fiktív név, amely nem létező szubjektumra utal, akkor vajon honnét és miért rendelődik kép az álnév mellé?

Minden olyan eljárást, amikor kép rendelődik a szöveg mellé, az intermedialitás esetei közé sorolhatunk, s az álnév teste, arca az illusztráció szerepét tölti be. Werner Wolf (2011, 65. o.) az interszemiotikai komplexumokat két nagy csoportba sorolja, megkülönböztetve az intramedialis (intertextualitás, illetve zenén, filmen belüli) és az intermedialis kapcsolatokat. Ez utóbbiak kapcsán Wolf szerint megkülönböztethető a relációs és a strukturális intermedialitás: az előző esetben a mediális viszonyok átlépnek egy mű határain, míg az utóbbiban belekomponálódnak (Wolf, 2011, 66. o.). A német teoretikus a relációs intermedialitás két esetére utal: a transzmedialitásra, amely bizonyos tartalmi és formális koncepciók felbukkanását jelenti a különféle médiumokban, illetve az intermedialis transzpozícióra, amelyet átvitelként értelmez, bizonyos tartalmi és formális koncepciók átvitelekként egyik médiumból a másikba (Wolf, 2011, 72. o.).

Az álnévhez és az álnevesszöveghez rendelt arcok, testek, képek minden bizonnyal ez utóbbi intermedialis viszonyhoz sorolhatók, hiszen a szöveg kiterjesztéseként értelmezhetők, a szövegből a képbe transzpozicionált tartalmak megjelenítéseként. Ebben az esetben az illusztráció fogalma tűnik használhatónak. Mindazonáltal hibába eshetünk, ha pusztán egyirányú viszonyt tételezünk fel szöveg és kép között, olyan viszonyt, amely elsődlegesen a szövegből indul ki és a kép felé tart. Varga Emőke (2012) figyelmeztet arra, hogy „az illusztráció nem pusztán egy képi reprezentáció, de nem is csak egy szöveges előzménnyel így vagy úgy rendelkező kép, hanem olyan, a mediális közöttiséget

valóban játékba hozó műalkotás, amely a befogadás folyamatában megnyitja a folyamatos be- és visszairódás lehetőségét: szövegtől a kép, de képtől a szöveg felé is – folytonos oszcillációban.”

Mit is értünk az illusztráció fogalma alatt? Kantár Balázs (2014, 10. o.) szerint „Tágabb értelemben véve illusztrációnak nevezhetünk minden képet, ami szöveges előzménnyel rendelkezik, vagy ami valamilyen módon szöveghez rendelhető.” Kibédi Varga Áron (1997, 307. o.) a szöveg és illusztráció közti kapcsolatot az interreferencialitás terminusával jellemzi. Eszerint szó és kép „elválik egymástól, de azonos oldalon jelenik meg. Interreferenciális viszonyban vannak: egymásra vonatkoznak.” Varga Emőke (2007, 20. o.) az interreferencialitás fogalmát tipizálja, amikor az interreferenciális viszonyok négy típusát próbálja elkülöníteni „a konvergenciától a divergenciáig terjedő gazdag átmeneti skálán”. A retorikai fogalmak felhasználásával – metafora, metonímia, szinekdoché, irónia – kialakított interreferenciális típusok azonban az intermedialitás világában mintha kevésbé lennének jól elkülöníthetők, mint a retorikában. Hiszen ebben az esetben nem jól körülhatárolható entitások, szójelentések viszonyairól van szó, mint a retorikában, hanem egy-egy bonyolult, összetett műalkotás kapcsolatairól mind a kép, mind a szöveg területén, vagyis eleve az értelmezettség állapotában álló jelenségek egymásra vonatkozását kellene modellálni eszerint. Éppen mivel mindkét síkon műalkotásokról van szó, mindenféle modellezési kísérlet mintha egyetlen olvasási irány abszolútizálása lenne – eltörölve a műalkotás fogalmában rejtőző eredendő többértelműséget. Konkrétan: ami az egyik olvasó számára a kép–szöveg, pontosabban illusztráció – illusztrált szöveg kapcsolatában metaforikus, az egy másik értelmező számára ironikus lehet, egy harmadik értelmezésben szinekdotikus dimenziókat nyerhet, egy negyedikben metonimikus stb.

Illusztráció és illusztrált szöveg kettőse azonban felvet egy rendkívül érdekes kérdést, amely az előbbieken említett médiumkeveredésre utal: ez pedig az illusztráció és az illusztrált szöveg közötti reflexió, pontosabban öntüközés, a két médium közötti tükrök elhelyezése. A mise-en-abyme technika jelenlétére figyelhetünk ebben az esetben, vagyis az „autotextuális tükrök” (*Pethő*, é. n.) jelenlétére illusztráció és illusztrált szöveg között. A mise-en-abyme technika a reflexió szükségszerűségét írja bele a két médium közötti kapcsolatba, s így az értelmezés szükségszerűségének alakzatává válik illusztráció és illusztrált szöveg kapcsolatában. A „kicsinyített” másolat, ismétlés, reprezentáció, tükrökép azonban – mint ahogy Lucien Dällenbach (1980, 442. o.) utal rá – leleplezi és egyúttal megjeleníti a „képi illúzió” problémáját is (például Magritte képein), kapcsolódva a trompe l’oeil technikához. Mindez a reprezentáció illuzórikusságára is rámutat, különösen az álneves szövegekhez csatolt portrék esetében.

Ha a mise-en-abyme és a trompe l’oeil technika jelenségeit az álneves szövegek és a fiktív szerzők portréi felől nézzük, akkor a kép három szintje jelenik meg előttünk:

1. a kép, amely arcot és testet ábrázol, vagyis felidéz egy referenciát, egy konkrét szerzőt, elfedve mintegy az álneves szöveg pozíciójában benne rejlő misztifikációt;
2. a kép, amely arcot és testet ad az álnévnek, s ezáltal értelmezői viszonyba kényszeríti a szöveg olvasóját és a kép nézőjét, rákényszerítve az intermedialis értelmezésre, vagyis a két médium egymásra vonatkoztatott viszonyának interpretálására;
3. a kép, amely mögött semmi sincs, vagyis az álnévnek adott arc és test üres helye, referencianélkülisége.

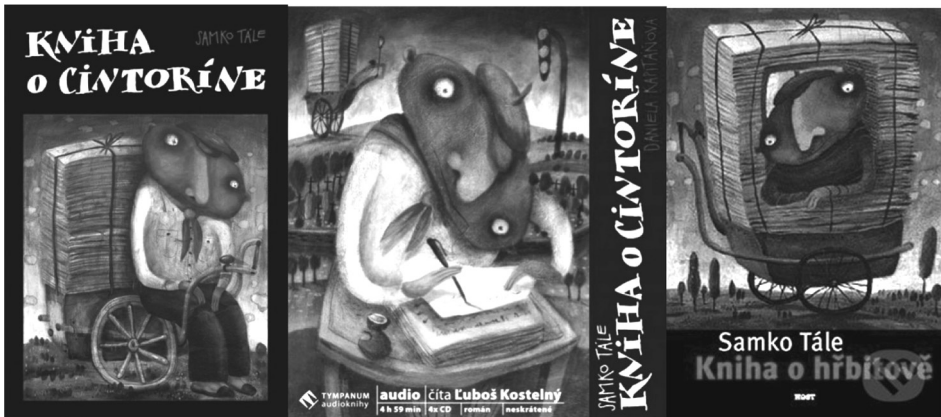
Az intermedialitásnak ez a három szintje egyszerre van jelen a befogadásban, előhívva és egyúttal eltörölve a referenciát, megteremtve egy fiktív szerzői név arcát, egyúttal le is leplezve azt, pontosabban annak ürességét. A szimuláció technikája terjeszti ki magát ezért az ilyen típusú viszonyokra, viszont egyúttal felveti az eredet kérdését is. Hiszen minden, az álnévhez hozzárendelt kép, fotó úgy játszik el a referencia kérdésével, hogy a kép mögött álló szubjektumra irányítja a figyelmet – egyrészt az álnévre, álneves szerző-

re és szövegére; másrészt azonban arra az alakra is, akiről a kép készült, akinek a képét, referenciáját, identitását meghamisítva, felhasználva létrejön az „álnév teste”.

A referenciához való viszony szempontjából álnév és álnév teste között szintén több szintet különböztethetünk meg.

1. szint

Bizonyos álnevek esetében a könyv illusztrátora rajzolja, illetve festi meg az álnév arcának, profiljának, testének kontúrjait. Ebben az esetben a referencia minimális, hiszen a rajz vagy festmény gyakran annyira torz, hogy teljesen kizárja az illusztráció mögött egy reális alak jelenlétét. Másrészt azonban bonyolult viszonyt építhet fel szöveg és kép között, a kép által értelmezve a szöveget, illetve az olvasó számára együttesen játékba hozva illusztrált szöveg és illusztráció kettőssét. A Samko Tále (Daniela Kapitaňová) álneven írt *Kniha o cintoríne* (2000) illusztrátora, Fero Lipták a kötet egyes kiadásaihoz, illetve a cseh és angol fordításhoz is más-más borítóterveket készített, azonban minden esetben a főszereplő, a degenerált hulladékpapír-gyűjtő, dilettáns regényíró Samko alakját láthatjuk.



1. a-b-c ábra. A Fero Lipták által illusztrált Samko Tále-kötetek

2. szint

Más álnevek esetében nem egy külső személy végzi el az arcadás műveletét, hanem maga a szerző. Spiegelmann Laura azóta megszüntetett blogján, a <http://lauramanga.blog.hu> kezdő oldalán egy stilizált női alak, egy mangalány volt látható. Vagyis a blog megnevezése és a mellé állított test egyaránt a japán képregények vizualitása felől értelmeződött. A képregényfigura tüzetesebb vizsgálata során nemcsak a szokásosan hatalmas szemekben reszkető könnycseppekre figyelhetünk fel, hanem arra is, hogy a mangalánynak természetellenes módon gúzsba van kötve a keze, s ezért a szabadságtól való megfosztás, a rabság, illetve az ártatlanság női képzetkörével kapcsolódik össze. Mindez nagyon tudatos, profi módon felépített jelkomplexumot feltételez, főként ha figyelembe vesszük, hogy Kabai Lóránt a Spiegelmann Laura-féle *Édeskevés*-regényt eredetileg *Manga* munkacím alatt írta, illetve ha a kötet szövegeinek szexista vonulatára gondolunk. Ennek munkacím az ún. mangapornó, vagyis az „abnormális”, „perverz” jelen-

tésű, extrém szituációkból felépülő hentai műfaja idéződik fel, újraértelmezve a képet: amelyen egy kiskorú lány látható összekötözött kézzel, kimondatlanul is a szexmániás, szadista férfit várva. Mindez a Spiegelmann vezetéknév – „Tükörférfi” – jelentésén át értelmet nyer: a fiktív arckép és a fiktív név nagyon is valóságos önértelmezéseként. Vagyis álneves szöveg és illusztráció többrétegű, professzionális önreprezentációja zajlik kép és szöveg között.



2. ábra. Spiegelmann Laura arcképe az egykori <http://lauramanga.blog.hu> oldalról

3. szint

Weöres Sándor *Psyché* (1972) című kötetének illusztrációi azért térnek el az előző két esettől, mert a fikció szerint egy 18–19. századi költőné, Lónyay Erzsébet portréját közli, vagyis egy olyan korba helyezi a fikciót, amikor fotográfiáról még szó sem lehetett. A medialitás történetisége ebből a szempontból a tökéletes imitáció lehetőségét játszhatja el, éppúgy, ahogyan Weöres Sándor archaikus nyelve is a nyelvújítás előtti, 18. századi nyelvi regisztert mint a tökéletes azonosulás ígéretét mutatja meg. Nem véletlenül írja Kovács Sándor Iván (2002, 105. o.), hogy az illusztrátor „Gyulai Líviusz éppoly pontosan találta el rajzoló és metsző szerszámaival a XIX. század eleji Psychét, mint XX. századi megteremtője akarátát.” A tökéletes imitáció lehetősége ebben az esetben az jelenti, hogy az olvasó teljes joggal dekódolhatja úgy a kötet képeit, hogy azok egy másfél száz évvel korábbi technikai állapotot őriznek, s hogy a kötet valóban egy 18. századi költőné verseit és valóban a róla készült korabeli tollrajzokat, litográfiákat tartalmazza. Vagyis a medialitás történeti jellegzetességei miatt a rajz olyan funkciókat is képes demonstrálni ebben az esetben, amelyek egyébként a fotóra jellemzőek.

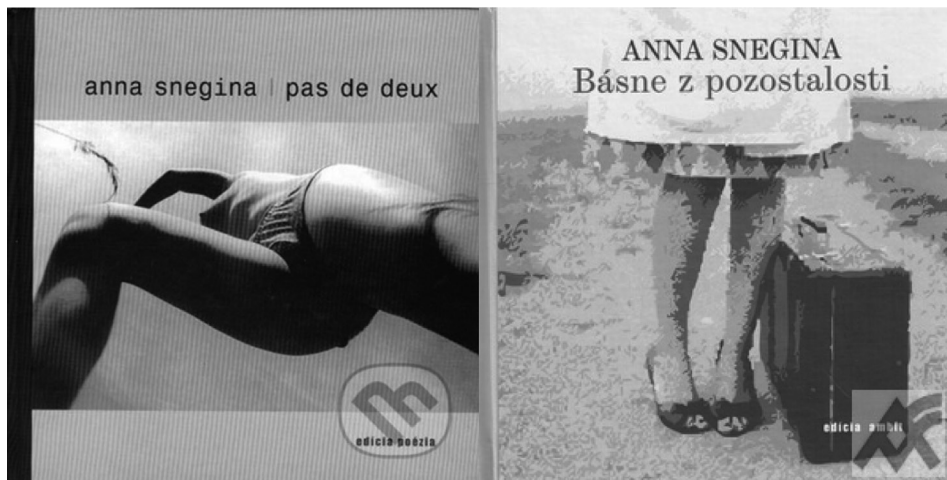


3. a-b-c ábra. Gyulai Líviusz illusztrációi Weöres Sándor *Psyché*jéhez

4. szint

A fiatal szlovák költő, Michal Habaj Anna Snegina álnéven két kötetet jelentetett meg: a *Pas de deux* (2003) és a *Básne z pozostalosti* (2009) című verseskötetek a fikció szerint egy 1980-ban Oroszországban született, de gyermekkorát Pozsonyban töltő költőnő versei. A fiktív életrajz szerint Anna Snegina felváltva élt Moszkvában és Rakytká településen, 2003-tól az orosz M. I. Bresztynszkij nevű költő felesége, 2005 óta eltűnt. A misztifikációra utal maga a név, amely Szergej Jeszenyin *Anna Sznyegina* című poémájából eredeztethető, amelyet Jeszenyin a szülőfalujában, Konsztantynovóban élő Ligyija Ivanovna Kasinához írt.

Michal Habaj első Snegina-kötetének borítóján egy szinte teljesen meztelen női test található, s e megoldás nyomán az olvasó eljátszhat azzal a gondolattal, hogy talán magát a költőnőt láthatja a borítóra helyezve. A vágy, illetve a vágy tárgyaként megjelenő fiatal női test a szexizmus képleteit vetíti rá a kötet borítójára: a nő csak testén keresztül válhat művésszé, költővé. Hasonló stratégiát láthatunk Gyulai Líviusz Psyché-illusztrációin is, a fedetlen keblű Psyché a vágy titokzatos tárgyát a férfifantázia szexista tekintetén keresztül vizslatja. Hiszen amennyire elképzelhetetlen, hogy egy férfi író meztelenségével csábítson olvasásra, épp annyira felel meg a patriarchális-szexista sztenderdeknek az, hogy a nő meztelen testén keresztül érje el az irodalom világát és olvasóját. A második Snegina-kötet borítója is a női test és a szerző titokzatoságán keresztül fogalmazza meg viszonyát a szöveghez: a borítón egy félbevágott nőalak látható, bizonytalanságról árulkodó meztelen női lábszárak az elutazásra, otthontalanságra utaló bőrönddel.



4. a-b ábra. Az Anna Snegina-kötetek borítói

Még erőteljesebben játszanak rá a vágyjáték szexista felfogására azok a fotók, amelyek Anna Snegina Facebook-profilján² borítóképként találhatóak, és amelyek mintegy vizuális kontextust teremtenek az Anna Snegina-jelenség köré erotika, szexus, vágy, meztelenség, csábítás mentén.



5. a-b ábra. Az Anna Snegina Facebook-profilján található fotók

Egy másik kortárs álnév, az „irgalmatlan nagy” „népiköttő” Petrence Sándor számára is Facebook-profilt hozott létre az önmagát később felfedő költő, Nyerges Gábor Ádám. A nyelvjárási (főként dunántúli) regisztereket mozgósító és a helyesírási konvenciókat leromboló költészet a vidékiség nyelvi lehetőségeiből építette fel önmagát, és a Facebook-profilra kitett borító- és profilkép is erre játszik rá.³ Ez utóbbin ugyanis egy kalap pereme, valamint egy arc azonosíthatatlan részlete látható. A mindkét képen megjelenő paraszti kultúra természeti (mező, szántófield, nádtetős vályogház, szürke marha) és tárgyi (kalap, vászoning) attribútumain keresztül így íródik vissza a vizualitás a szövegbe.



6. a-b ábra. Petrence Sándor Facebook-profilképe és -borítóképe

5. szint

Több esetben egy valóságos, sőt azonosítható szerzői test, illetve arc rendelődik az álneves szöveghez. A misztifikáció ebben az esetben válik teljessé és egyúttal kontrollálhatatlanná, hiszen a fotó azt sugallja, az álnév nem álnév, a misztifikáció nem misztifikáció, s az irodalmi mű teljesen beleilleszkedik az irodalmi konvenció zavartalan szerző-mű szerkezetébe. Ilyen esetben az illusztrációként megjelenő arc jelenlétébe csak akkor íródik bele a kétely, illetve a titok, miután a szöveg szerzősége kapcsán merülnek fel kérdések.

Az azonosítható arc megjelenítése álneves szöveg esetében azonban nemcsak az irodalmi konvenció zavartalanságaként értelmezhető, hanem úgy is, hogy ebben az esetben az azonosítható arc voltaképpen eljártssza, szimulálja a lelepleződést. Mintha – mintegy az álnév stratégiája ellenében – végső referenciával szolgálna, hiszen valóságos arcot és testet ad az álnévnek. Mintha leleplezné az álnevet, hiszen felmutatja a szerzőt a maga póré valóságában.

Esterházy Péter 1987-ben Csokonai Lili álnéven írt, *Tizenhét hattyúk* című regényének hátoldalán egy fiatal nő arcképe látható, azt sugallva, a szerzőről, Csokonai Liliről van szó. Ráadásul – mint az a női álnevek esetében rendkívül gyakori eset – autobiográfiai szövegről van szó, a narrátor egyes szám első személyben szólal meg, ezért a szövegbe foglalt beszélő életeseményei a kötet hátoldalára helyezett alakra, személyre vonatkoztathatók. De vajon kit ábrázol ez a fénykép?

Hock Beáta (2002) *Makacs és zavarbaejtő* történelmi újrakezdés című tanulmányából egyértelművé válik, hogy Esterházy családjának nőtagjait vont be a játékba a könyv több pontján is. A szerző a „nagyon is közvetlen személyes-érzelmi legitimáló mozzanatok” között említi „az anya nevének kívül a feleség fiatalkori portréjának a hátsó borítóra csempészését”-t (Hock, 2002) is. Vagyis a fotón látható fiatal hölgy Esterházy Péter felesége. Az álnévadás problémáival és a fotó szerepével maga Esterházy is foglalkozik *Tizenhét kitömött hattyúk* című esszéjében.⁴

Több esetben egy valóságos, sőt azonosítható szerzői test, illetve arc rendelődik az álneves szöveghez. A misztifikáció ebben az esetben válik teljessé és egyúttal kontrollálhatatlanná, hiszen a fotó azt sugallja, az álnév nem álnév, a misztifikáció nem misztifikáció, s az irodalmi mű teljesen beleilleszkedik az irodalmi konvenció zavartalan szerző-mű szerkezetébe. Ilyen esetben az illusztrációként megjelenő arc jelenlétébe csak akkor íródik bele a kétely, illetve a titok, miután a szöveg szerzősége kapcsán merülnek fel kérdések.



7. ábra. Csokonai Lili

Rosmer János *Hátsó ülés* (2010) című kötetén szintén egy fénykép található, amely a szerzőt hivatott ábrázolni. Ebben az esetben azonban olyan jól játszik el a szerző az álneves misztifikációval, hogy voltaképpen az sem tudható, Rosmer János valóban létező szerző neve-e vagy álnév, illetve hogy a kötetben található fénykép voltaképpen kit ábrázol: Rosmer Jánossal ugyanis még senki sem találkozott, és a fényképen látható alak is tökéletesen ismeretlen. Mindenesetre az „Ibsen-drámából álnevet választó szerző idegenvezetőnkül szegődik a radikális meleg szubkultúra zaklatott tárlatán: bárók, szaunák, fistingparty, homopornó” követik egymást a verseskötet lapjain (- *urfî* -, 2011).



8. ábra. Rosmer János

A teljes arcot megjelenítő fotók úgy is színre viszik az álnévhasználatban megjelenő titkot, hogy a fotók egy része olyan arcot ábrázol, amely az azonosíthatóság – azonosíthatatlanság közti tág területen helyezkedik el. Rosmer János arca félig homályba merül, ráadásul egy hatalmas napszemüveg takarja szemét és arca egy részét.

Tsúszó Sándor alakját 1987-ben fiatal pozsonyi irodalmárok teremtették meg a Madách Kiadóban, s rövid időn belül kollektív álnévvé vált. Tsúszó neve alatt költők publikáltak verseket, prózairók elbeszéléseket, még Tsúszó által fordított vers is született Csehy Zoltán

jóvoltából, s egy egész irodalomkritikusi generáció dolgozott össze azon, hogy recepciót, kritikai visszhangot, irodalomtörténeti kontextust teremtsen Tsúszó Sándor életműve köré. Az 1992-ben megjelenő *Legyél helyettem én. Tsúszó Sándor Emlékkönyv* című antológiában még nem található Tsúszóról készült fénykép, a 2011-es *Legyél helyettem én! Tsúszó Sándor-breviárium I.* című válogatás azonban már egy Tsúszó Sándorról készített fotóval kezdődik. A fotó felirata, címe csupa nagybetűvel: *Tsúszó Sándor és Cecil M. Jeopardy egy 1933-ban készült fényképen.* Szövege szerint: „A képen nagy bizonyossággal Tsúszó Sándor és Cecil M. Jeopardy látható. A felvétel egy kontaktmásolat arról az üvegnegatívról, amit a keleti pályaudvar kávéházának pincéjében talált meg egy Pinkhammer Rudolf nevű sváb műbútorasztalos és tájképfestő. A negatívval a borospince törött ablakának egyik részét tömte be valamelyik pincér, az egerek távol tartása végett.” Alatta: „A fotót közreadja és a megjegyzést írta: Zselinszky Miroslav” (*Hiznyai*, 2011, 4. o.)

A foton Tsúszó Sándor mellett látható Cecil M. Jeopardy a nyugatosok fiktív szerzője volt, Babits Mihály (1938) egyik esszéjében találhatunk utalást születésére: „Erről eszembe jut Jeopardy, Cecil M. Jeopardy, a mély és különös ausztráliai író, aki Karinthy lakásán született meg hajdan, egy fiatal, vitákkal izzó téli estén. Ha jól emlékszem, »hármán valának együtt«, Karinthy, Kosztolányi és én. Mi adtunk életet a nagy Jeopardynak. Ez már őszintén teremtés volt: három író teremtett egy negyediket, aki mind a háromtól különbözött volna; új alak, új név a literatúrában. Micsoda ösztön viheti az írókat hogy kilépjen önmagából és megpróbáljon más íróvá lenni?” Alakját később Balla D. Károly (é. n.) használta fel, egy egész életrajzot és életművet kreált köréje: „Cecil M. Jeopardy (1869, Vatomandry – 1957, Antananarivo) a magyar nyelvterületen főleg aforizmáról ismert, bengáli, maláj és angol nyelven alkotó költő, esszéista, gondolkodó, filozófus. Életét és igen szerteágazó munkásságát legendák övezik, származásáról, születési helyéről nincsenek teljes hitelességű információk. Eredeti neve: Ceššaro Masunti Jesyunga.”

A fotó eredetét célzó kutatásaim során kiderült, hogy nem egy 1933-ból származó „talált tárgy”-ról van szó, hanem Czuczor Nórának a pozsonyi Comenius Egyetemen 2009-ben megvédett, *Tsúszó Sándor; az ismeretlen ismerős* című diplomamunkájához⁵ készített fotóról, amely Czuczor Nóra kérésére készült. A fotó készítője, Zselinszky Miroslav két barátját kérte fel a modell szerepére, a helyszín a Keleti pályaudvar kávézója volt. Jeopardy kezében egy könyvet láthatunk – ez a Hamvas Béla-életműsorozat egyik darabja. A fotót olyan eljárásoknak tette ki alkotója (fekete-fehér kép, elsárgult papír, rongálás, foltok), amelyek egyrészt megteremtik az időbeli távolságot, másrészt elrejtik a valódi arc egyes részeit is. Vagyis a fotó nagyszerűen használja ki a fotográfia médiumában benne rejlő lehetőségeket, önmaga is több szinten lép a misztifikáció területére, s így valódi párbeszédbe kerül mind a Tsúszó Sándor-életművel, mind a Cecil M. Jeopardy-kontextussal.



9. ábra. Tsúszó Sándor és Cecil M. Jeopardy

6. szint

Vannak olyan esetek, amikor az álnévhez nem is egyetlen valóságos test, arckép, identitás rendelődik, hanem – követve a misztifikáció stratégiáját – több. A kortárs cseh irodalom egyik legjelentősebb misztifikációs projektje Lan Pham Thi *Bílej kůň, žlutej drak* (2009) című regénye, illetve annak utótörténete. A kötet borítóján elhelyezett fülszöveg szerint Lan Pham Thi 1990-ben született Sokolovban, a középiskolát Písekben végezte, a könyv kiadásának időpontjában pedig Kuala Lumpurban tartózkodik, ahol az University of Malaya hallgatója environmentális management és informatika szakon. Elektronikus gitáron játszik és fotográfiával is foglalkozik. *Bílej kůň, žlutej drak* című könyve a cseh Könyvklub irodalmi díjában részesült, ez az első kötete.

A könyv azért is váltott ki jelentős visszhangot, mert a cseh-vietnámi együttélés kényes kérdéseivel foglalkozott, és egy zárt csehországi közösség, a csehországi vietnámiak világába engedett bepillantást. Bizonyos szempontból az egyik első kelet-közép-európai migráns regénynek is tekinthető ebből a szempontból, és sokan a cseh-vietnámi dialógus első szépirodalmi megformálójaként figyeltek fel a fiatal, tizenkilenc éves írónőre.

A misztifikáció nemcsak szövegre és fényképre, hanem az új média több területére is kiterjedt. Az író nő ugyanis a Könyvklub díjátadóján videóüzenetben köszönte meg az elismerést – Kuala Lumpurból. Csak később derült ki, hogy Jan Cempírek, a valódi szerző egy fiatal, Dél-Csehországban, Trhové Svyníben élő tizennyolc éves gimnazista lányt, a Mája becenévre hallgató The Thi Hong Nhungot kérte fel a szerep eljátszására egy dél-csehországi, még épülő egyetem campusán. Az arcát félig-meddig eltakaró sapkában üzenő lány – mint később elmondta – annyira izgul, hogy a felvételt többször is meg kellett ismételni. A regényt olvasta, és teljesen azonosul vele, hiszen az ott leírt rasszista jellegű atrocitásokban neki is része volt Csehországban, bár ez idáig csak verbális támadások érték. Éppen ezért gondolta fontosnak a regény üzenetét, és volt segítségére az írónak (*Koblenz, é. n.*).



10. ábra. A második Lan Pham Thi, *The Thi Hong Nhung*

A videóüzenetben szereplő lánnyal több interjú is készült, azonban a könyv borítóján található fotót továbbra is homály fedte. Kutatásaim során akadtam rá arra a blogbejegyzésre, amely megmagyarázza, ki, hogyan és miért került fel Cempírek könyvére, ki adott arcot Lan Pham Thinek.

Adam Robert Young 2014. március 15-én a Twitteren⁶ adta hírül rövid, képpel ellátott szöveges üzenetben a hírt, amelyet másnap blogján részletesen is kifejtett: hogyan kerültek a feleségéről 2009-ben kínai tartózkodásuk során készített fényképei Jan Cempírekhez.⁷ A fotós közli azt az e-mailt, amelyet egy bizonyos Lan Blahától kapott, és

amelyben a cseh újságíróként bemutatkozó alak elkéri Young fotóit egy, a csehországi vietnámi közösség életét bemutató könyv elkészítéséhez: „szerethető”, szimpatikus vietnámi lány képeire lenne szüksége. A blogbejegyzésben saját magát önkritikusan akkor még fiatal, zöldfülű fotósként aposztrofáló Young elküldte képeit, majd pedig vietnámi Facebook-ismerősei hívták fel a figyelmét arra, hogy felesége fotói egy cseh hoaxban kerültek felhasználásra, s ennek nyomán lett világos számára, hogy Lan Pham Thi sosem létezett. Írt a cseh szerzőnek, aki 100 dollárt küldött a számlájára. Mint írja, bár tudja, hogy az álnevek használata elterjedt az irodalomban, leginkább az fáj neki, hogy félrevezették, nem teljesen volt tudomása arról, milyen célra használták a feleségéről készült képeket, a promóciós anyagokról nem is beszélve. Adam Robert Young Facebook-profiljáról aztán már könnyű volt eljutni felesége, a Jade becenévre hallgató Le Ngoc Dung Facebook-oldalára⁸, aki arcot és testet adott a kortárs cseh irodalom egyik legizgalmasabb misztifikációjának.



11. ábra. Az első Lan Pham Thi, Le Ngoc Dung

7. szint

Vannak olyan álnevek, amelyek esetében a test-, illetve arcadáshoz a szerző – vélhetően – saját képét használja fel, de olyan formában, hogy az – a szöveghez hasonlóan – a misztifikációt folytassa tovább, egy másik médiumra kiterjesztve. A magyar Centauri úgy játszik el az álnevességgel, az internet adta lehetőségekkel és saját testével, hogy közben képes a sokrétegű misztifikációra. Saját testét egyszerre jeleníti meg és rejti el úgy, hogy önmagáról készített, de a szerzőt mégsem beazonosíthatóan ábrázoló fotókat tesz fel saját honlapjára.⁹ Ezek a képek jól átgondolt, céltudatos stratégiáról tudósítanak, arról, hogy az álnevesség nem annyira a rejtőzködés, mint inkább a mediális figyelem felkeltésére szolgáló eszköz, amely a rejtély, a titokzatosság és a vágy mentén halad. Centauri egész képsorozatot tesz fel önmagáról saját honlapjára, amelyeken félmeztelenül, hátulról pózol a kamerának – vagyis egy olyan mediális ígéretre tesz ajánlatot, amelyben folyton elhalasztódik a beteljesülés. A saját test hozzárendelése az álnévhez egy türelmes és összetett mediális munkára enged tehát következtetni.



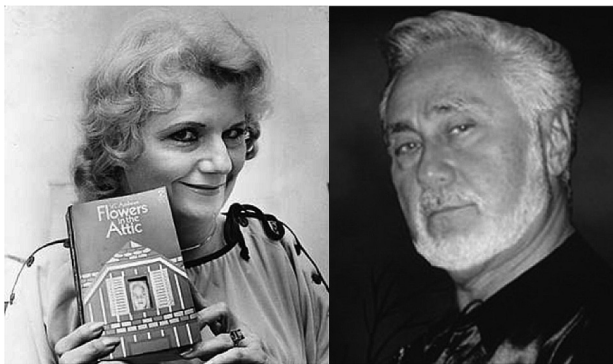
12. a-b-c ábra. Centauri képei

8. szint

Az „álnév – test” kapcsolatok utolsó fokozata az, amikor az „álnév választ testet” önma-ga számára. Cleo Virginia Andrewst, azaz V. C. Andrewst a gótikus horrort és a családre-gényt ötvöző sikeres regényíróként kezelte az irodalmi élet, amikor súlyos betegség után, 1986. december 19-én elhunyt. A szerző halála után az Andrews-család úgy döntött, hogy olyan író-t keres, aki megfelelő módon képes folytatni a V. C. Andrews-stílust, illetve a *Casteel*-sorozatot, s erről az olvasókat is tájékoztatták.¹⁰ Az új V. C. Andrews e döntés után Andrew Neiderman lett, aki addig thrillerek és horrorregények írójaként volt ismert. A döntés utáni spekulációk főleg arra irányultak, vajon melyek azok a művek, amelyeket még Cleo Virginia Andrews kezdett el, de már Andrew Neiderman fejezett be, és hogy tetten érhető-e a szerzőváltás az ilyen regényekben.

Andrew Neiderman, a „szellemíró” (ghostwriter) egy interjúban elmondta, kezdetben két számítógépet használt az íráshoz: az egyiken Neiderman név alatt megjelenő műveit írta, a másikon a V. C. Andrews-könyveket. Feladata annál is kényesebb volt, hogy egy női szerző regényeit vette át, amelyek olvasói főként nők voltak. Mint elmondta, a női nézőpont megfelelő alkalmazásához gyakran kérte felesége, illetve lányunokái segítsé-gét. Bár az erre vonatkozó kérdések egy idő után már annyira idegesítették, hogy egyszer egy ilyen típusú újságírói értetlenkedésre már azt felelte, hogy amikor női regényeit írja, mielőtt leül az írógéphez, mindig felveszi felesége hálóköntösét és magassarkú cipőjét (*Ghostwriter...*, é. n.).

Mint látható, itt már egyetlen névhez két író, két konkrét személyiség kapcsolódik: de míg az egyik esetében a születési név megegyezik a szerzői névvel, addig a másik esetben álnévként funkcionál. Ebben az esetben nemcsak a kép változott meg, hanem a konkrét test is: amely leül a számítógép, illetve a papír elé – és megírja a művet.



13. a-b ábra A két V. C. Andrews: Cleo Virginia Andrews és Andrew Neiderman

Ezek az esetek arra utalnak, hogy szerzői név és szerzői arc kombinációjának kapcsolataiból az irodalmiság működésének és főként mediális feltételezettségének bonyolult viszonyaira láthatunk rá. A titok, a vágy, a csábítás, rejtély és a vizualitás felől érkező értelemadás (mise-en-abyme, rontott kép, egzotikum, szép test, erotika, meztelenség stb.) a határhelyzetekben írja bele jelentéseit a különféle médiumokban megjelenő esztétikai jelentésbe. Ezek összeolvasása azonban már médiumok hálózataként, a dialóguslehetőségek megsokszorozásaként értelmezhető csak.

Irodalomjegyzék

- Babits Mihály (1938): Könyvről könyvre. *Nyugat*, 6. sz. <http://epa.oszk.hu/00000/00022/00629/20118.htm>
- Balla D. Károly (é. n.): *A legendás Cecil M. Jeopardy*. <http://ungparty.net/2012/04/a-legendas-cecil-m-jeopardy/>
- Czuczor Nóra (2011): Tsúszó Sándor, az ismeretlen ismerős. In: Hizsnyai Zoltán (szerk.): *Legyél helyettem én! Tsúszó Sándor-breviárium I.* Lilium Aurum, Dunaszerdahely. 73–100.
- Dällenbach, L. (1980): Reflexivity and Reading. *New Literary History*, 11. 3. sz., On Narrative and Narratives: II (Spring, 1980), 442. In: <https://www.scribd.com/doc/102075657/mise-en-abyme-Lucien-Dallenbach> DOI: [10.2307/468937](https://doi.org/10.2307/468937)
- Ghostwriter Carries On V. C. Andrews' Gothic Legacy*. <http://www.npr.org/2013/10/27/241137349/ghostwriter-carries-on-v-c-andrews-gothic-legacy>
- Hizsnyai Zoltán (2011, szerk.): *Legyél helyettem én! Tsúszó Sándor-breviárium I.* Lilium Aurum, Dunaszerdahely.
- Hock Beáta (2002): „Makacs és zavarbaejtő történelmi újrakezdés” A Psyché és a Tizenhét hattyúk (újabb) lehetséges feminista olvasatai. *Palimpszeszt*, 19. sz. http://magyar-irodalom.elte.hu/palimpszeszt/19_szam/03.html
- Kantár Balázs (2014): *Az illusztráció szerepe a műértelmezésben és az irodalomoktatásban. (Pisomná práca k dizertačnej skúške.)* Kézirat. UKF FSS.
- Kibédi Varga Áron (1997): A szó-és-kép viszonyok leírásának ismérvei. In: Bacsó Béla (szerk.): *Kép, fenomenén, valóság*. Kijárat Kiadó, Budapest.
- Koblenc, V. (é. n.): *Vietnamkou je Cempírek. A takédívka* Mája. http://ceskobudejovicky.denik.cz/zpravy_region/vietnamkou-je-cempirek-a-takedivka-maja20091204.html
- Kovács Sándor Iván (2002): Litográfiák, illusztrációk. Az öreg Casanova. In: *Gyulai Líviusz. Időutazás álló- és mozgóképeken*. Te-Art-Rum Művészeti Bt., Budapest. <http://mek.oszk.hu/09500/09581/pdf/gyulai2.pdf>
- Pethő Ágnes (é. n.): *Önreflexivitas a filmben*. <http://film.sapientia.ro/uploads/oktatas/segedanyagok/Reflexivitas-vazlat1.pdf>
- urfi – (2011): Rosmer János: Hátsó ülés. *Magyar Narancs*, 20. sz. (05. 19.) http://magyarnarancs.hu/konyv/konyv_-_rosmer_janos_hatso_ules-76152
- Varga Emőke (2007): *Kalitka és korona. Kass János illusztrációiról*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Varga Emőke (2012): *Az illusztráció a teóriában, a kritikában, az oktatásban*. L'Harmattan Kiadó, Budapest.
- Wolf, W. (2011): Intermedialita: síroképolevých kumu a výzva literární vědě. *Česká literatura*, 1. sz. http://www.phil.muni.cz/plonedata/wels/texty/intermedialita/cs_wolf_intermedialita_uvod.pdf

Jegyzetek

¹ Gondoljunk csak arra, vajon lehetne-e a referenciálisabb szöveget írni, mint az avantgárdok értelmén túli nyelvéből létrejövő mű, példaként adódik a hlebynikovi zaum a *Zangezriben*, a Kassák-féle „latabagomár / ó talatta / latabagomár és finfi”, a Hans Arp-féle „A folyamok bakokként ugornak sátraikba.”, maga a dadaizmus, a lettrizmus, az ún. infinitezimális írás (önkényesen megrajzolt jelsorok), illetve az ún. afóniák.

² <https://www.facebook.com/annasnegina?fref=ts>

³ <https://www.facebook.com/petrencia.sandor?pnref=story>

⁴ „1984. okt. 9.: Terv: 1. Mányoky Lili: 17 db. »haiku«-novella – Tinódi Lili? Csokonai?” – Ez a legelső nyom. A bejegyzéseim olykor tárgyszerűek, terveket tartalmaznak a századvég szorgalmatos eltöltéséről, olykor lelkesek vagy leverték, szóval indulatosak: mintha közös volna bennük, hogy egy idő után (azaz másnap) már nehezen érthetőek. De mikor leírom, értem még, és később is olykor-olykor értek valamit rajta, itt például, hogy mi a „haiku”-novella. Le tudnám rajzolni. / (A haiku 17 szótag, ismerem majd

föl 85 nyarán.) / [...] / Mányoky Lili, az édesanyám neve. Gondoltam, így neki ajándékozom ezt a leendő könyvet (is). De úgy rémlik (ó a sunyi állat!), ettől megrettentem, ettől a közvetlenségtől. Mint-hogy akkoriban Csokonairól akartam egy „életrajzot” írni (végül Csáthról írtam), jutottam el a Csokonai névig. A Csokonai Lillája nem volt az eszemben. / „Cím (?): Az író arcképe kölyökmacska korából, vagy: Esti Kornélia kalandjai” / „Mindenképp Nemes Nagynak ajánlani. Nézni megint a 64 hattyút.” Akkor talán innét származik a hattyú szó. [...] Június elején még tiszta vizet öntöttem a pohárba, elmondtam, ki kicsoda. Egyszer még márciusban egy lány (szép lány) azt mondta, nagyon reméli, hogy nem én írtam ezt a könyvet. Remélem én is, mondtam alamuszin. Erre emlékezve ajánlottam itt, hogy – ha lehet, amit nem tudok – a továbbiakban, ez ügyben mégis tekintsünk el tőlem, borítsunk rám fátylat, maradjon meg „nekünk” ez a tündöklő, vagány, és kiszámíthatatlan 20 éves, szépséges nő... / Mankóul képzeletünknek, van róla egy fotó a borítón. A borítót Ölhafen Helén tervezte, és a fénykép is róla készült, húsz esztendővel ezelőtt. Ilyennek képzelem Csokonai Lilit. / Nekem ez a kép amúgy furcsán, vagy inkább váratla-

nul: személytelen, nem valakit ábrázol, nem a barátomat vagy a szeretőmet, nem is a feleségemet, nem a társamat, hanem valami jel inkább, figyelmeztetés és emlékeztető, mint Karinthy fiatalembere, aki számon kéri a vágyainkat, álmainkat, terveinket, és emlékeztet, hogy mire, az egészre, szegődünk; emlékeztet a „széplőtelen fényű kezdet”-re és a „fényes kudarcok”-ra. (De ennek azt hiszem, nincs köze magához a könyvhöz.) (<http://dia.pool.pim.hu/html/muvek/ESTERHAZY/esterhazy00056/esterhazy00068/esterhazy00068.html>)

⁵ A szakdolgozat egyes részletei nyomtatásban: *Czuczor*, 2011.

⁶ <https://twitter.com/adamyounghphoto/status/445029976887160832>

⁷ <https://adamrobertyoung.wordpress.com/2014/03/16/my-wifes-photos-misused-in-a-czech-hoax/>

⁸ <https://www.facebook.com/le.n.dung.90?fref=ts>

⁹ <http://centauriweb.hu/fotok-centaurirol/centauri/>

¹⁰ http://www.completeveca.com/bio_ghost.shtml

Olteanu Lucián Líviusz

PhD-hallgató, Szegedi Tudományegyetem BTK Neveléstudományi Doktori Iskola

A pályaválasztás rendszerelméleti nézőpontból

Számos pályafejlődéssel foglalkozó tanulmány a pályaválasztással kapcsolatos döntésképtelenséget – a hivatásválasztással kapcsolatos döntéshozási képesség hiányát – az interperszonális és intraperszonális folyamatokkal hozza összefüggésbe. A rendszerelmélet segíthet fényt deríteni az ezen kapcsolatok mögött meghúzódó folyamatokra. A Rendszerelméleti Keretnek (System Theory Framework, STF) két alrendszere van: a kontextuális rendszer (pl. szülők, baráti társaság) és az individuális rendszer. Ez a komponens azonosítja be az egyén és a kontextus között, valamint ezeken belül lejátszódott folyamatok visszatérő interakciójának jelenlétét. Az eddigi kutatásokon alapuló tudás, mely megmutatja, hogy a szülőkhöz, testvérekhez és kortársakhoz fűződő viszony hogyan befolyásolja azt, hogy az adott személy miként hozza meg pályaválasztással kapcsolatos döntését, valamint hogy mennyire tart ki e döntése mellett, segítségére lehet a tanácsadóknak abban, hogy megtervezzék a pályatervezést célzó intervenciót.

Bevezetés

A pályaválasztás jelentős döntés az emberek életében. A pályafejlődéssel foglalkozó számos tanulmány a pályaválasztással kapcsolatos döntésképtelenséget – a hivatásválasztással kapcsolatos döntéshozási képesség hiányát – interperszonális és intraperszonális folyamatokkal hozza összefüggésbe. A közelmúltig csak kevés kutatás foglalkozott a fent említett területtel, és csak annyit állapítottak meg, hogy létezik ilyen kapcsolat. Leong és Chervinko (1996) például pozitív összefüggésre bukkant a pályaválasztási döntésképtelenség és bizonyos személyiségjegyek között, mint például a tökéletességre való hajlam, az öntudatosság, illetve az elköteleződéstől való félelem. Ezenfelül negatív összefüggéseket is találtak: a pályaválasztási döntésképtelenség és a racionális döntéshozási stílus (Mau, 1995), valamint az önhatékonyról kialakított elképzelések (Betz és Luzzo, 1996), az ego identitás szintjének személyes tulajdonságai (Bowlby, 1982) között. E kapcsolatok mögött meghúzódó folyamatok azonban jórészt ismeretlenek.

A kontextuális tényezőket (a szülők és a kortársak) is bevonták az utóbbi időben a vizsgálatba annak kiderítése érdekében, hogyan befolyásolják a pályaválasztást, vagy még pontosabban, a pályaválasztási döntésképtelenséget (Guay, Senecal, Gauthier és Fernet, 2003).

Habár a fejlődésemelvételek bizonyos fogalmakra támaszkodva már elmélyítették a pályafejlődés elméleteit, a rendszerek elmélete kiszélesíti ezt, hogy előbbieket besorolhatóvá váljanak az elméletek hosszú sorába. Továbbá a rendszerek elmélete egységesíti a

pályafejlődéssel kapcsolatos kutatások területét, mivel – definíció szerint – nyitott a változásra, önmagából fejlődik ki, és folyamatosan változik, amint összefüggésbe kerül más rendszerekkel (Patton és McMahon, 1999). Az eddigi kutatásokon alapuló tudás, mely megmutatja, hogy a szülőkhöz, testvérekhez és kortársakhoz fűződő viszony hogyan befolyásolja azt, hogy az adott személy miként hozza meg pályaválasztással kapcsolatos döntését, valamint hogy mennyire tart ki e döntése mellett, segítségére lehet a tanácsadóknak abban, hogy megtervezzék a pályatervezést célzó intervenciót.

A tanulmány felépítése a Rendszerelméleti Keret (Systems Theory Framework, STF) (Patton és McMahon, 1997) felépítését követi. A második és a harmadik fejezetben a Tartalom két alrendszerével ismerkedünk (az individuális rendszerrel és a kontextuális rendszerrel), majd a negyedik fejezetben a Folyamat két alrendszerét tárjuk fel (a család és a kortárs kapcsolatok). Az ötödik fejezetben bemutatunk egy, a hagyományostól elérő pályaválasztási megközelítést, amely a kontextuális befolyások visszatérő hatásait mutatja be. A hatodik fejezetben megismerkedhetünk a rendszerelmélet felhasználásával a pályaválasztási beavatkozás során. Végül a hetedik fejezet a következtetéseket, jövőbeni kutatási lehetőségeket részletezi.

Az individuális rendszer

Az STF középpontjában az egyén áll (Patton és McMahon, 1999). A karrierfejlődéssel foglalkozó szakirodalomban az egyén központi szerepe többnyire passzív. Másként fogalmazva: az egyénre úgy tekintenek, mint akit olyan külső hatások formálnak, mint például az egyéni képesség, a társadalmi nem, a szocioökonómiai státusz, stb. (Roberts, 1977). Az STF aktívabb szerepet ad az egyénnek, hiszen a viselkedésszabályozás legfontosabb elemének tekinti. Ez az elképzelés megfelel azoknak a gondolatoknak, melyeket Vondracek, Lerner és Schulenberg (1986) fejtettek ki műveikben, melyek az egyén egyediségét, valamint társadalmi környezetét hangsúlyozzák. Amellett érvelnek, hogy az egyén és az egyéni fejlődés és viselkedés táptalaját adó környezet különböző szintjei között dinamikus interakció zajlik.

A személyes rendszeren belül személyre szabottan jelennek meg különböző tényezők, melyek befolyásolják a karrierfejlődést. Ezek között említhető: az értékek, a társadalmi nem, az egészség, hitek, képesség, életkor és önkép (Patton és McMahon, 1999). Guay és munkatársai az önkép megalkotásának két típusát vizsgálta (önmagunk számára érzékelhető fölismerett önhatékonyság és autonómia), valamint ezek pályaválasztásra gyakorolt hatását. A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a tanulók pályaválasztással kapcsolatos önbizalmi szintjét nagyban növeli a szülők és kortársak által biztosított autonóm támogatás. Utóbbi azt jelenti, hogy a tanuló információt és választásai lehetőséget kap, továbbá bevonják. Guay és munkatársai (2003) tanulmánya azt is felfedte, hogy a szülői kontroll nincs összefüggésben az autonómia és önhatékonyság észlelésének alacsony szintjeivel. Valójában Steinberg és kollégái (1994) arra jutottak, hogy ha a szülő autoritativ módon van jelen a tanuló döntéseiben, akkor a szülői részvétel pozitív hatású (ilyen lehet a szülői elfogadás és részvétel, a családi melegség, a pszichológiai önállóság vagy a demokratikus családon belüli viszony garantálása, valamint a viselkedés felügyelete vagy a szigorúság). Az ilyen pozitív eredmények közé tartozik a jó tanulmányi előmenetel és sikerek, a proszociális viselkedés, a pozitív mentálhigiénia és a szakmailag építő személyes kapcsolatok (Mounts és Steinberg, 1995). A szülői felügyelet szintjeire vonatkozó eredményekkel szemben Guay és munkatársai (2003) azt találták, hogy a kortársak kontrolláló viselkedési formái negatívan korreláltak a tanulók önmaguk számára érzékelt pályaválasztási hatékonyságával és pályaválasztási autonómiájával. Másként fogalmazva: azoknak a tanulóknak, akiknek társai irányító szerepre törekedtek, alacsonyabb volt

a saját maguk számára érzékelt önhatékonysági és autonómiaszintjük. Ennek következtében pedig igen bizonytalanok voltak a pályaválasztással kapcsolatban.

Guay és kollégái (2003.) tanulmányának azonban van egy gyenge pontja, mégpedig az, hogy a felhasznált mérési adatok önértékelési skálák voltak. A szülőket és a kortársakat is be lehetett volna vonni a kérdőíves felmérésbe, hogy ezáltal a méréseknek mélységet adjanak. Az adatokat keresztmetszetesen ábrázolták, ami korlátozza az okság megértését. Továbbá egy hosszú távú kutatási modell elősegíthetné a „pillanatnyi” döntésképtelenség és a krónikus döntésképtelenség megkülönböztetését. Mindazonáltal a szülők és kortársak viselkedése kétségtelenül jelentős hatást gyakorol a pályaválasztással kapcsolatos bizonytalanságra.

A kontextuális rendszer

A társadalmi rendszer

Csak a 21. század kezdete óta kezdtek a tudósok a karrierfejlődés viszonyrendszerére összpontosítani. A több dimenziójú társadalmi támogatás az egyik, társas viszonyok befolyásával összefüggésbe hozható tényező.

1. A testvérek és a szociális támasz

A testvéreket gyakran figyelmen kívül hagyják mint társas kapcsolati biztonságot és támaszt nyújtó személyeket, amely kapcsolat ráadásul egész életén át fennmarad (*Palladino Schultheiss és mtsai, 2002*). A felnőtt testvérek különösen fontos támaszai és gondviselői lehetnek egymásnak számos területen és formában, függetlenül a szülőktől és a család egészétől. A testvérek a biztonságot és a szeretetet jelentik egymás számára (*Cicirelli, 1995*). Az STF azáltal járul hozzá a karrierfejlődéshez, hogy felismeri a folyamatban lévő döntési folyamatot a személy minden egyes életszakaszában bekövetkezett fejlődése közben. Ezt úgy kell elképzelni, hogy az egyén és a rá jellemző rendszerek nemlineáris folyamata szélesebb időbeli szerkezetként halad előre az időben. Az STF figyelembe veszi a múltbeli, jelen- és jövőbeli befolyásoló tényezőket. A Palladino Schultheiss és munkatársai (2002) által írt tanulmány szerint a testvéri kapcsolatok egyéni pályára gyakorolt hatása megerősíti az STF azon feltételezését, miszerint folyamatos változás és visszahatás zajlik. A tanulmány a szociális támasz 4 dimenzióját vizsgálta: érzelmi támasz, szociális integráció, önbecsülési támasz és információs támasz. A résztvevők különbséget tettek a testvérek között általában, illetve a számukra legfontosabb testvér között. A tanulmány rámutatott, hogy a legfontosabb testvér a szociális támasz mind a négy aspektusára befolyással volt. Csak az érzelmi támasz volt az a dimenzió, ahol a többi testvér is hatást gyakorolt az egyénre. A kapott érzelmi támaszt érzelmi közelséggel és bátorítással azonosították. A résztvevők a szociális integráció testvéri támogatását úgy írták le, mint egy olyan helyzetet, ahol van valaki, akivel meg lehet beszélni a dolgokat, hasonlóak személyiségjegyeik és érdeklődési körük, valamint vannak közös barátaik. Az önbecsülési támasz ('esteem support') elsősorban azt jelentette, hogy a legfontosabb testvér bízik a résztvevő képességeiben és kiállításában saját döntései mellett. Utolsóként a legközelebb álló testvér által nyújtott információs támasz alatt azt az időszakot értették, amikor a testvér az adott pályával kapcsolatos információk forrása volt (pl. munkahelyi információ, tapasztalat, tanács és vélemény). Néhány résztvevő nem érezte ezt a fajta befolyást a karrierlehetőségek feltérképezésénél, vagy épp a pályaválasztás visszatérő elemmé vált az idősebb testvérrel kapcsolatban (akit egyébként tipikus módon

Az önbecsülési támasz ('esteem support') elsősorban azt jelentette, hogy a legfontosabb testvér bízik a résztvevő képességeiben és kiállásában saját döntései mellett. Utolsóként a legközelebb álló testvér által nyújtott információs támasz alatt azt az időszakot értették, amikor a testvér az adott pályával kapcsolatos információk forrása volt (pl. munkahelyi információ, tapasztalat, tanács és vélemény).

Néhány résztvevő nem érezte ezt a fajta befolyást a karrierlehetőségek feltérképezésénél, vagy épp a pályaválasztás viszsztatérő elemmé vált az idősebb testvérről kapcsolatban (akit egyébként tipikus módon a legfontosabb testvérként azonosítottak). Másként fogalmazva, a résztvevők úgy érezték, hogy az idősebb testvérek befolyásolták őket. Ugyanakkor azt is hozzátették, hogy ezt nem érezték kölcsönösnek. Azaz nem gondolták úgy, hogy befolyásolták idősebb testvérük pályorientációját vagy pályaválasztását.

a legfontosabb testvérként azonosítottak). Másként fogalmazva, a résztvevők úgy érezték, hogy az idősebb testvérek befolyásolták őket. Ugyanakkor azt is hozzátették, hogy ezt nem érezték kölcsönösnek. Azaz nem gondolták úgy, hogy befolyásolták idősebb testvérük pályorientációját vagy pályaválasztását.

Ezek a támasztényezők általában igen lényegesek az egyén jóléte szempontjából, különösen akkor, ha olyan stresszes élethelyzetekkel kell megküzdnie, mint amilyen például a lehetséges pályák feltérképezése és a pályaválasztás.

2. A testvérek és az azonosság

Palladino Schultheiss és munkatársai (2002) arra a következtetésre jutottak, hogy a testvéri szociális támaszrendszer a pozitív vagy negatív mintakép vagy a személyiség és ideológia révén befolyásolta a résztvevők pályorientációját és pályaválasztását. A pozitív mintakép megléte esetén ennek befolyását annak fokán mérték meg, hogy a résztvevők mennyire néztek fel testvéreikre, és mennyire akartak olyanok lenni, mint ők. A negatív mintakép pedig akkor bukkant föl, amikor a testvér rossz példát jelentett a résztvevő számára, amit el kell kerülni, vagy amikor a résztvevők túl akarták szárnyalni a testvérek aspirációit. A személyiséget és az ideológiát a személyiségjegyek (pl. türelmes és megértő) vagy elképzelések (pl. annak fontossága, hogy a családhoz közel éljünk) alapján határozhatjuk meg.

Ez a két tényező akkor bizonyult fontosnak a résztvevők pályaválasztása során, ha a résztvevő testvérét e tekintetben meghatározó személynek tartotta. Kölcsönösen fordított kapcsolatra bukkantak, mely egyaránt

érvényes volt a legfontosabb testvérré, valamint a többi testvérré is. A résztvevők arról számoltak be, hogy testvéri kapcsolatuk akkor bizonyult a legfontosabbnak pályafejlődésük időszaka alatt, amikor átmeneti periódusok jelentkeztek. Ez a kategória magába foglalta az „átmeneteket a gimnáziumba vagy a gimnáziumból, a pályaváltoztatást, főiskolára jelentkezést vagy főiskolai tanulmányok folytatását, vagy a gimnáziumi tanulmányok vagy kihívást jelentő kurzusok folytatását” (Palladino Schultheiss és mtsai, 2002, 10. o.).

A tanulmány egyik korlátja a résztvevők szelekciós folyamata volt. Azáltal, hogy csak olyan városi bejáró főiskolásokkal készítették interjút, akik folyamatos kapcsolatot tartottak fenn helyi szinten családjaikkal, egyben behatárolták a tanulmány általános követ-

keztetéseinek érvényét, és így a következtetések nehezen alkalmazhatóak más társadalmi csoportokra. A mérítés indexe ('index of enmeshment') felülreprezentált lehet a főiskolai hallgatók húzó hatása miatt, akik a család közelében maradtak. A tanulmányokat meg kellene ismételni más célcsoportokkal, hogy az eredményeket általánosítani lehessen.

Továbbá kvantitatív adatok több információval szolgálhattak volna annak felméréséhez, hogy a résztvevők milyen mértékben térképezték fel a pályaválasztást vagy mennyiben jutottak döntésre azzal kapcsolatban.

A családi rendszer

1. A szülői kapcsolatok

A szülőkről való leválás pszichológiai nehézségei önmagában még nem okoznak pályaválasztási bizonytalanságot. Mi több, a szülőkhöz fűződő kötődési szint önmagában szintén nem jelzi a határozott pályaválasztás hiányát. Habár a leválás és a kötődés ilyen irányú hatása külön-külön következmények nélkül áll, a kettő kombinációja adja azt a családi támaszt, ami leginkább elősegíti a pályaválasztási folyamatot. Blustein és munkatársai (1996) arra a következtetésre jutottak, hogy mindkét változó jelentős mértékben előmozdítja azt, hogy a pályaválasztás iránti elköteleződés módszerének és folyamatának változatait előre jelezhessük. Ebben az elköteleződési folyamatban a szülőkhöz való kötődés akkor válik fontossá, amikor valamilyen fokú pszichológiai leválasztódással fordul elő egyszerre. Két fogalmat szoktak a leválás definiálására használni: konfliktusos függetlenség ('conflictual independence') és hozzáállásbeli függetlenség ('attitudinal independence'). A konfliktusos függetlenség a leválás olyan pszichológiai folyamatára utal, ahol hiányzik a büntudat, a szorongás, a bizalomhiány, a szülők iránt érzett felelősség vagy megbánás. A hozzáállásbeli függetlenség pedig azt jelenti, hogy az egyén olyan attitűdöket, értékeket és elképzeléseket vall magáénak, amelyek különböznek szüleiétől. A leválási-önállósodási folyamat általában tisztázott és stabil identitás kialakulásához vezet. A diszfunkcionálisan működő családokban a gondolkodás és az érzelmek függetlenségére általában a család integritását veszélyeztető tényezőként tekintenek. Ezekben a családokban általában nem bátorítják arra a fiatalokat vagy fiatal felnőtteket, hogy kialakítsák a pszichológiai függetlenség érzését. A kötődést pedig úgy definiálhatjuk, mint a kötődés és közelség érzéseinek percepcióját.

Blustein és munkatársai (1996) eredményei a nemek közötti különbségekre mutattak rá. Arra a következtetésre jutottak, hogy azok a nők, akik a szülőikkel szembeni konfliktusos függetlenséget az egyik szülőhöz való mérsékelt kötődéssel együtt élik meg, szintén jobban elkötelezettek pályaválasztásukkal kapcsolatban, és csak kevésbé hajlamosak előre lezártnak tekinteni a pályaválasztást. A kizárás ('foreclosure') azt jelenti, hogy az elköteleződési folyamat iránt zártan, dogmatikusan és kettősséggel viszonyulnak, nem pedig nyitottan. Mindazonáltal nem ez volt a helyzet az ugyanabban a mintában előforduló férfiakkal kapcsolatban, akiknek az esetében nem fedezhetünk fel kapcsolatot a pszichológiai szeparáció és a szülői kötődés között, mely kizárási tendenciával párosulna.

A szerzők arra a következtetésre jutottak, hogy a férfiak elköteleződési folyamata bizonyos fokig az apjukhoz való kötődés és az apjuktól való konfliktusos függetlenség együttes meglétéén alapult. Mi több, azok a férfiak, akik viszont nagyobb hozzáállásbeli függetlenséget mutattak az apjuktól, kevésbé voltak elkötelezettek pályaválasztásukkal kapcsolatban. Ennek megfelelően az apáktól való valamilyen fokú függés elősegítette a pályaválasztás iránti elkötelezettséget. Az eredmények azt mutatták, hogy az apa-fiú kapcsolat sokkal nagyobb befolyást gyakorol a pályaválasztásra, mint az anya-fiú kapcsolat. A férfiak és a nők számára egyaránt a büntudat, a szorongás, a bizalomhiány, valamint a

szülő(k) iránt érzett felelősség vagy megbánás hiánya jelentős szerepet töltött be a pályaválasztással kapcsolatos orientációs képességükben. A szülők iránt érzett bizonyos fokú kötődés is közrejátszó tényező volt. A férfiak számára azonban a legfontosabb faktor az apjuk iránti kötődés. A fő különbség az, hogy a férfiak pályaválasztással kapcsolatos elköteleződését elmélyítette az, ha az apjuk attitűdjeihez hasonló nézeteket és értékeket vallottak.

A tanulmány keresztmetszetes szerkezete nem teszi lehetővé az oksági viszonyok vizsgálatát. Az önbeszámoló jellege és felhasználása szintén korlátozó tényező. Továbbá az általánosítást csak olyan, nem végzős diákokra alkalmazhatjuk, akiknek még mind a két szüleje él. Ugyanakkor mindezen korlátok ellenére a kutatók olyan elméleti alapot fektetnek le, amely elősegíti a pályafejlődés megértését a szülők és fiatalok közötti komplex kapcsolati rendszer vizsgálatával.

2. A családi hálózat

Számos tanulmány megerősítette már a családi származás egyéni pályafejlődésre és pályaválasztásra gyakorolt befolyását (*Gottfredson, 1971; Palladino Schultheiss és mtsai, 2002; Super, 1957*), de azt a kérdést, hogy a családi dinamika hogyan hat a döntési folyamatra, már jóval ritkábban választották meg a kutatók. Kinnier és munkatársai (1990) a családi hálózat és pályaválasztási bizonytalanság közötti kapcsolatot vizsgálták. Ezen belül a pályaválasztással kapcsolatos döntésképtelenség mértékét és az önelkülönítés ('self-differentiation') két skáláját (generációk közötti fúzió / egyéni jelleg kialakulása, generációk közötti háromszögelés ['intergenerational fusion' / 'individuation', 'intergenerational triangulation']) vizsgálták, hogy a hálózatot ('enmeshment') meghatározhatják. A családi dinamikára vonatkozó eredmények azt mutatták, hogy azok, akik határozottabbak voltak, a családjaikon belül általában individuálisabbnak tűntek és kevésbé háromszögeltek. Habár az eredmények statisztikailag jelentősek, mindazonáltal gyengék (a teljes ellentmondási mutató 11 százalék). Ez az alkalmazott módszernek köszönhető (mely meglehetősen újnak számított a tanulmány írásakor). Továbbá csekély volt az Egyéni Jelleg Kialakulását Vizsgáló Skála (Individuation Scale) tesztelés-újratesztelés megbízhatósága (0,55), valamint a társadalmilag megkívánttal való pozitív korreláció. Mi több, a tesztalanyok életkorának eloszlása meglehetősen aránytalan volt, mivel a résztvevők életkora 17 és 54 év közé esett, mindazonáltal a megkérdezettek 90 százaléka 24 éven aluli volt. A hálózat és a döntésképtelenség közötti kapcsolatot a jövőben erősíteni lehetne, ha a hálózat mérésére megfelelőbb mérőeszközt fejlesztenek ki.

A kutatók úgy vélték, hogy a tanulmány készítésének idejében ez volt a legalkalmasabb felhasználható eszköz, bár már akkor elismerték, hogy finomítás szükséges. A pályaválasztással kapcsolatos határozatlanság talán a szülők túlzott szerepvállalásában keresendő (családi hálózat vagy fúzió), vagy a háromszögelésben, ahol mindkét szülő egymásnak ellentmondó információkat ad, melynek következtében az egyén nyomás alatt érzi magát.

A kapcsolatrendszerek

A család

Guay és munkatársai (2003) arra a következtetésre jutottak, hogy a szülői kontroll nem von automatikusan maga után döntésbeli határozatlanságot; Steinberg és kollégái (1994) pedig megerősítik, hogy a szülői jelenlét és részvétel tulajdonképpen pozitív eredményekkel jár. Pontosabban a tekintélyelvűség és autonóm támogatás a magas szintű érzé-

kelt önhatékonysággal és autonómiával áll összefüggésben, mely pedig kapcsolatban áll a pályaválasztási tevékenységekbe vetett önbizalom magas szintjeivel. Ennek megfelelően, habár Kinnier és munkatársai (1990) arra jutottak, hogy a családi hálózat, bár gyengén, de összefüggésben áll a pályaválasztással kapcsolatos határozatlansággal, mégis úgy tűnik, hogy a szülők részvétele és bevonása pozitív eredményekkel jár.

Kinnier és kollégái (1990, 311. o.) hangsúlyozzák, hogy a „hálózatot természetesen sosem szabad összekeverni az érzelmi közelséggel. A családon belüli érzelmi közelség (ami nem azonos a hálózattal) a tapasztalatok alapján elősegíti a magas önbecsülést, magabiztosságot, és a gyermekekkel való jól-lét érzetét”. Az egyik tanulmányában Lopez (1989) pozitív kapcsolatba hozta a pszichológiai szeparációt a hivatással kapcsolatos identitással. Ez megfelel Blustein és munkatársai (1996) eredményeinek, melyek rámutatnak, hogy a fiatalok kevésbé hajlamosak a kizárásra (‘foreclose’) és a pályaválasztással kapcsolatos elköteleződés terén való előrelépésre, ha a fiatalok nagyon kötődnek a szüleikhez, és konfliktusosabban függetlenek tőlük. Ugyanakkor nem találtak jelentős kapcsolatot a szülőktől való pszichológiai szeparáció, a pályaválasztási határozatlanság és a pályaválasztási önhatékonyság között. Eigen és munkatársai (1987) sem találtak jelentékeny összefüggést a családi alkalmazkodóképesség, a kohézió és a pályaválasztási határozatlanság között. Santos és Coimbra (2000) szintén arra a következtetésre jutott, hogy elhanyagolható a kapcsolat a pszichológiai szeparáció és akár a folyamatos pályaválasztási határozatlanság, akár az általában vett határozatlanság között.

Csupán két tanulmány bukkant létező kapcsolatra a pályaválasztási határozatlanság és a családi változók között. Whiston (1996) kutatási eredményei szerint csak a nők pályaválasztási határozatlansága viszonyul negatívan a családdal való összefonódáshoz és a családi kontrollhoz. Whiston tanulmánya arra is rámutatott, hogy mind a férfiak, mind a nők pályaválasztási önhatékonysága pozitív kapcsolatban áll azzal, hogy a családok milyen mértékben bátorítják és támogatják a függetlenséget és a részvételt egy sor tevékenység során. Guerra és Braungart-Rieker (1999) arra jutottak, hogy a szülői kapcsolatok tanulói percepciói az iskolában töltött év és az identitás-formáció idején és az után áll összefüggésben a pályaválasztási határozatlansággal. Azt a következtetést vonták le, hogy a tanulók kevésbé voltak határozatlanok a pályájukkal kapcsolatban, ha az édesanyjuk jobban bátorította függetlenségre őket gyermekkorukban, mint azok a tanulók, akik úgy írták le édesanyjukat, mint aki túlzottan is óvta őket.

Ez a kutatásokon belül megmutatkozó ellentmondás annak köszönhető, hogy a hivatással kapcsolatos identitásmérő fogalmak eltérnek a határozatlanságot behatároló fogalmaktól. Így nem állítható, hogy valóban semmi kapcsolat nem létezik. Lehetséges, hogy közbeneső tényezők játszanak közre. A jelentős hatás hiánya annak is köszönhető, hogy a tanulmányokban kis számú résztvevő szerepelt, a hatásméret nagysága nem volt elég nagy, és a heterogenitás nem érte el a megfelelő szintet.

A kortárs kapcsolatok

Amint már korábban bemutattuk, Guay és munkatársai (2003) a kortársak pályaválasztásban játszott szerepét vizsgálták. Arra a következtetésre jutottak, hogy ha a kortársak önálló támaszt nyújtottak az egyénnek, akkor a tanulók nagyobb valószínűséggel rendelkeztek pályaválasztással kapcsolatos önhatékonysági képpel és pályaválasztási önállósággal. A kortársak kontrollja ezzel szemben negatívan korrelált a két előbbi tulajdonsággal. Ez a megfigyelési eredmény hasonló volt Felsman és Blustein (1999) konklúzióihoz.

Utóbbi szerzők bemutatták, hogy azok a fiatalok, akik nagyobb kötődésről számoltak be kortársaik iránt, nagyobb valószínűséggel térképezik fel pályaválasztási lehetősé-

geiket. Mi több, ugyanezek a fiatalok nagyobb előrehaladást értek el a pályaválasztással kapcsolatos elhatározásuk terén. A kortársak befolyásával kapcsolatos hasonló eredmények talán annak köszönhetőek, hogy a közeli kapcsolatok segítenek az egyéneknek, hogy többet megtudjanak magukról. Továbbá a közeli társas kapcsolatok biztonságot és pszichológiai támaszt nyújtanak, és mindkettő elősegíti az egyén karriertervvel kapcsolatos elhatározását.

A nem ítéletalapú megközelítés

A karrierelmélet hagyományosan az egyéni gondolkodásra és döntésre helyezte a hangsúlyt a pályaválasztással kapcsolatban. Azokról az egyénekről, akik másokra támaszkodtak a pályaválasztás során, úgy vélekedtek, mint függő (*Harren, 1979*) vagy túlságosan előzékeny egyének (*Eigen és mtsai, 1987*). Ugyanakkor a másokra való támaszkodásról és segítségkérésről azt gondolták, hogy gátolják a hatékony pályaválasztást.

Az újabb megközelítések (STF, MST, DST, LSF), melyek a kontextuális befolyások visszatérő hatásait vizsgálják, különös tekintettel a családra és a kortársakra, sokkal kevésbé ítéletorientáltak. Ez visszavezet ahhoz a gondolathoz, hogy a kapcsolatokban keresik az értékeket. Elismeri és normalizálja az egyén azon igényét, hogy számíthasson és támaszkodhasson másokra, ugyanakkor azt is megtanulja, hogyan vállaljon felelősséget magáért és saját tetteiért. Melody és munkatársai (1992) különbségekre bukkantak a gondoskodókkal fenntartott egészséges kötődések és a diszfunkcionális kapcsolatok (vagy azok hiánya) között. Az egészséges kapcsolatban a gondoskodó féltől megtanult három üzenetet a következőképp írja le: értékes vagyok; a kapcsolatok arról szólnak, hogy adunk és kapunk; felelős vagyok magamért. Melody munkája is tükrözi a kölcsönös egymásrautaltságban rejlő értéket, melyet az STF-ben is tetten érhetünk. Amint már korábban bemutattuk, a pályafejlődés szisztematikus tanulmányozása egyesíti a már létező elméletek erősségeit egy kevésbé ítéletfüggő és elfogadóbb módon. Patton és McMahon (1996) kimutatja, hogy rendszerelméleti szempontból kevésbé releváns értékítéleteket alkotunk a részidős munkavégzésről, a munkamegosztásról, az otthonteremtésről, az alkalmi munkáról és a munkanélküliségről, mivel az STF grafikusán is bemutatja a különböző befolyások jelenlegi együttállását, melyek felelősek az egyéni pályafejlődés jelenlegi státuszáért. Ennek megfelelően minden karrieropciót igazolni lehet és meg lehet magyarázni a rendszerek befolyása felől (*Patton és McMahon, 1996, 169–179. o.*).

A kötődési elmélet értéke az a felvetés, hogy bizonyos fokú kötődés megkönnyíti a kockázatvállalást és a lehetőségek feltérképezését. A független gondolkodás és másokra támaszkodás közötti egyensúlyt pedig elő lehet segíteni.

A rendszerelmélet felhasználása a pályaválasztásba való beavatkozás során

Az STF azt állítja, hogy a pályafejlődés egy egész életen át tartó jelenség, és folyamatos döntéshozatali láncot von maga után. Ez egy olyan folyamat, melynek során kiszelektáljuk az információt, amit folyamatosan kapunk a rendszer felől, tudatosan és tudtunkon kívül. A folyamat során működésbe lépő kognitív funkciók arra készítetik az egyént, hogy szubjektív és objektív értékítéleteket hozzon. Néhány értékítéletet meg lehet fogalmazni, míg másokat nem. Az STF szerint a szakemberek segíthetik az egyént értékítéleteinek megfogalmazásában, mégpedig azáltal, hogy segítenek nekik a különböző rendszerhatások, valamint a múlt, jelen és jövő közötti kapcsolatok létrehozásában (*Patton és McMahon, 1999*). A családi diagramokat is fel lehet használni ilyen eszközként, mégpedig a

család pályaválasztásra gyakorolt hatásának feltérképezésében. A szakemberek kreatív módon értékelhetik a családi munkát, a gazdasági elvárásokat, a családi munka értékét, a családi szerepek percepcióit és a világnézetet (Heppner és mtsai, 1994). Az információkat olyan módon is meg lehet világítani, amit standardizált interjúkkal vagy kérdőívekkel nem lehetne véghezvinni. Az így kinyert információk segíthetnek a változást előmozdító opciók kialakításában (Papp és Imber-Black, 1996). Habár általában a családterápiánál használják, Malott és Magnuson (2004) a genogramokat egy ötszekciós kísérleti csoportnál használta fel egy olyan egyetemi pályaválasztási osztályban, melyet még nem végzős egyetemisták számára terveztek, akik karrierterveket szövöttek. A tanulók maguk számoltak be elégedettségük szintjéről. Ez azt mutatta, hogy a csoportélmény igen hatékony és gyümölcsöző tapasztalat volt. Mindazonáltal az elégedettségről készített önbeszámoló csak részleteiben tudja megmutatni a program hatékonyságát.

Az elő- és utómérések fel lehetnek használni a jövőbeli tanulmányoknál a hatékonyság vizsgálatához és ennek pályaválasztással kapcsolatos döntésképtelenségre, a karriercélok egyértelműségére, döntéshozási stratégiákra és személyes tudásra gyakorolt hatásainak tanulmányozásához. Ezt kiegészíthetnék utótanulmányok, hogy vizsgálni lehessen a csoportélmény / osztály hosszú távú hatásait.

Amint fentebb már jeleztük, a tekintélyelvűség (azaz a szülői elfogadás és részvétel vagy melegség, a pszichológiai autonómia garantálása vagy a demokrácia, valamint a viselkedés felügyelete vagy a szigorúság) a szülők által elősegített önálló támasszal – mely azt jelenti, hogy a szülők választási lehetőséget, információt és segítséget adnak a fiatalnak – együtt olyan kulcsfogalmak a klinikai pszichiáterek számára, melyeket előszeretettel használnak a családterápia során. A klinikai orvosok számára a leglényegesebb, hogy azonosítsák a pozitív, egészséges szülői segítség és a túlzott ragaszkodás közötti különbséget.

A családterápiát fel lehet használni arra, hogy még több tekintélyt és önálló szülői támogatást adjanak. A klinikai orvosok ügyelhetnek a családon belüli konfliktus és támogatás különböző mértékére, és alternatív interakciós formákat kínálhatnak fel, ha ez szükségesnek mutatkozik. A családterapeuta által felállított modellt hasznosítani lehet az új technikák tanítása során. A családterápia három fontos üzenetre taníthat meg, melyet a gondviselőkkel fenntartott egészséges kapcsolatokban tanulunk meg (Melody, 1992): „Értékes vagyok”. A kapcsolatok arról szólnak, hogy kapok is és adok is: „Felelős vagyok magamért és a döntéseimért”. Ezeket az üzeneteket természetesen egyéni terápia vagy csoportterápia során is meg lehet tanítani, folyamatos csoportmunka révén és pszichológiai neveléssel. A mentálhigiénés klinikák és bentlakásos intézmények, a kettős diagnosztikus kezelést alkalmazó központok mellett az iskolarendszer is kiváló hely és eszköz lehet ezeknek az üzeneteknek a megtanításában azért, hogy elősegítse a nagyobb önhatékonyság kifejlődését, az önállóbb gondolkodás kialakulását, valamint a pályaválasztás folyamata iránt tanúsított nagyobb elkötelezettséget. Az önhatékonyság percepcióinak fejlesztését is meg lehet tanítani és fokozni.

A kötődéssel foglalkozó tudósok, Ainsworth és Bowlby felhívták a figyelmet a biztos háttér segítségére a környezet feltérképezésében. A terapeutikus kapcsolatot azon kliensek esetén lehet felhasználni, akik olyan nehézségekkel kapcsolatos tanácsadásért fordulnak a terapeutához, mely a fiatalok fejlődésével és még inkább a pályafejlődéssel függ össze. A terapeutával kiépített kapcsolat az, mely központi szerepet tölt be abban, hogy a tanácsadás hatékony legyen. Ezen a kapcsolaton keresztül az egyéneket rá lehet vezetni, hogy felismerjék erősségeiket, és megkíséreljék a destruktív viselkedés újraformálását azáltal, hogy reményt csepegtetünk beléjük. A kapcsolat az egészséges kötődést és az egészséges konfliktust is modellezheti. A változás kiváltójaként használt terapeutikus kapcsolat így megerősíti a függetlenség értékét.

Következtetések, jövőbeni kutatások

Nagy lehetőséget rejt és sokat lehet majd tanulni abból, ha folytatjuk annak vizsgálatát, hogy az egyének hogyan tanulnak és készülnek fel a munkára. Ismert tény, hogy néhány fiatal felnőtt a testvéreitől tanul azáltal, hogy információs forrásként használja őket (azaz információs támasznak). A testvéreikhez fordulnak tanácsért és véleményért, valamint őket tekintik példaképnek is. Ha megismernénk, hogy az egyének hogyan internalizálják a testvérektől szerzett információt a munkáról kialakított személyes képekké és elvárásokká, akkor sokkal jobban fel tudnánk készülni az intervencióra. További szisztematikus kvantitatív tanulmányokra van szükség annak kiértékeléséhez, hogy a testvéri támogatás és a testvérrel való azonosulás milyen mértékben áll összefüggésben a lehetséges pályák feltérképezésének sikerességével, a pályaválasztás iránti elköteleződés felé megtett lépésekkel, az elérni kíván munkahelyi célokkal és a jövőbeni munkavégzéssel kapcsolatos elvárásokkal.

A viselkedés megfigyelését fel lehet használni arra, hogy kvantitatív módon megmérjük a családi környezet és a fiatal felnőttek karrierfejlődésének és pályaelégedettségének sikeres megtárgyalása közötti kapcsolatot. A kutatás hiányos továbbá a tekintetben is, hogy más kontextuális tényezők (pl. szociokulturális és szocioökonómiai) hogyan viszonyulnak a karrierfejlődéshez és a pályaválasztáshoz.

Amint fentebb már bemutattuk, a pályaválasztásra gyakorolt családi befolyásokkal kapcsolatos ellentmondó kutatási eredmények miatt pontosabb fogalmakat és modelleket kell kidolgozni és használni. Kinnier és munkatársai (1990) például felhívták rá a figyelmet, hogy a hálózat egzaktabb mérésére van szükség. Azt állították, hogy a PAFS-Q tűnik a legalkalmasabb eszköznek, habár még ezzel a módszerrel kapcsolatban is az a véleményük, hogy nem elég átlátható és mérhető. Blustein és munkatársai (1996) megjegyezték, hogy a pályaválasztással és karrierlehetőségekkel kapcsolatos bizonytalanság leírására használt fogalmak talán túlságosan is kétértelműek, ami ellentmondásos kutatási eredményekhez vezethet.

A kutatás finomításával az STF visszatér ahhoz a gondolathoz, hogy az egyén kapcsolataiban keresse a megoldás kulcsát, ezáltal pedig hozzájárulhasson a pályaválasztás területéhez és megfelelően a hasznosság etikai elvének.

Irodalomjegyzék

- Ainsworth, M. D. S. (1989): Attachments beyond infancy. *American Psychologist*, 44. sz. 709–716. DOI: [10.1037//0003-066x.44.4.709](https://doi.org/10.1037//0003-066x.44.4.709)
- Betz, N. E. és Luzzo, D. A. (1996): Career assessment and the Career Decision Making Self-Efficacy Scale. *Journal of Career Assessment*, 4. sz. 413–428. DOI: [10.1177/106907279600400405](https://doi.org/10.1177/106907279600400405)
- Blustein, D. L., Walbridge, M. M., Friedlander, M. L. és Palladino, D. E., (1996): Contributions of psychological separation and parental attachment to the career developmental process. *Journal of Counseling Psychology*, 38. 1. sz. 39–50. DOI: [10.1037/0022-0167.38.1.39](https://doi.org/10.1037/0022-0167.38.1.39)
- Bowlby, J. (1982): *Attachment and Loss: Volume I, Attachment*. 2nd ed. Basic Books, New York.
- Cicirelli, V.G. (1995): *Sibling Relationships Across the Lifespan*. Plenum, New York. DOI: [10.1007/978-1-4757-6509-0](https://doi.org/10.1007/978-1-4757-6509-0)
- Cohen, C. R., Chartrand, J. M. és Jowdy, D. P. (1995): Relationships between career indecision subtypes and ego identity development. *Journal of Counseling Psychology*, 42. sz. 440–447. DOI: [10.1037/0022-0167.42.4.440](https://doi.org/10.1037/0022-0167.42.4.440)
- Dinklage, L. B. (1968): *Decision Strategies of Adolescents*. Doktori disszertáció. Kézirat. Harvard University.
- Eigen, C. A., Hartman, B. W. és Hartman, P. T. (1987): Relations between family interaction patterns and career indecision. *Psychological Reports*, 60. sz. 87–94. DOI: [10.2466/pr0.1987.60.1.87](https://doi.org/10.2466/pr0.1987.60.1.87)
- Felsman, D. R. és Blustein, D. L. (1999): The role of peer relatedness in late adolescent career development. *Journal of Vocational Behavior*, 54. sz. 279–295. DOI: [10.1006/jvbe.1998.1664](https://doi.org/10.1006/jvbe.1998.1664)
- Gottfredson, L. S. (1981): Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational

- aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28. sz. 545–579. DOI: [10.1037/0022-0167.28.6.545](https://doi.org/10.1037/0022-0167.28.6.545)
- Guay, F., Senecal, C., Gauthier, L. és Fernet, C. (2003): Predicting career indecision: A self-determination theory perspective. *Journal of Counseling Psychology*, 50. 2. sz. 165–177. DOI: [10.1037/0022-0167.50.2.165](https://doi.org/10.1037/0022-0167.50.2.165)
- Guerra, A. L. és Braungart-Rieker, J. M. (1999): Predicting career indecision in college students: The roles of identity formation and parental relationship factors. *The Career Development Quarterly*, 47. sz. 255–266. DOI: [10.1002/j.2161-0045.1999.tb00735.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.1999.tb00735.x)
- Harren, V. H. (1979): A model of career decision-making for college students. *Journal of Vocational Behavior*, 14. sz. 119–133. DOI: [10.1016/0001-8791\(79\)90065-4](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90065-4)
- Heppner, M. J., O'Brien, K. M., Hinkelman, J. M. és Humphrey, C. F. (1994): Shifting the paradigm: The use of creativity in career counseling. *Journal of Career Development*, 12. 2. sz. 77–86. DOI: [10.1007/bf02117430](https://doi.org/10.1007/bf02117430)
- Kinnier, R. T., Brigman, S. L. és Noble, F. C. (1990): Career indecision and family enmeshment. *Journal of Counseling and Development*, 68. 3. sz. 309–312. DOI: [10.1002/j.1556-6676.1990.tb01379.x](https://doi.org/10.1002/j.1556-6676.1990.tb01379.x)
- Lamborn, S. D., Mounts, N. S., Steinberg, L. és Dornbusch, S. M. (1991): Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 62. sz. 1049–1065. DOI: [10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01588.x)
- Leong, F. T. L. és Chervinko, S. (1996): Construct validity of career indecision: Negative personality traits as predictors of career indecision. *Journal of Career Assessment*, 4. sz. 315–329. DOI: [10.1177/106907279600400306](https://doi.org/10.1177/106907279600400306)
- Lopez, F. G. (1989): Current family dynamic, trait anxiety, and academic adjustment: Test of a family-based model of vocational identity. *Journal of Vocational Behavior*, 35. sz. 76–87. DOI: [10.1016/0001-8791\(89\)90049-3](https://doi.org/10.1016/0001-8791(89)90049-3)
- Malott, K. M. és Magnuson, S. (2004): Using genograms to facilitate undergraduate students' career development: A group model. *The Career Development Quarterly*, 5. 2. sz. 178–187. DOI: [10.1002/j.2161-0045.2004.tb00988.x](https://doi.org/10.1002/j.2161-0045.2004.tb00988.x)
- Mau, W. C. (1995): Decision-making style as a predictor of career decision making status and treatment gains. *Journal of Career Assessment*, 3. sz. 89–99. DOI: [10.1177/106907279500300107](https://doi.org/10.1177/106907279500300107)
- Melody, P. Miller, A. W. és Miller, J. K. (1992): *Facing Love Addiction: Giving Yourself the Power to Change the Way You Love*. Harper Collins, New York.
- Mounts, N. S. és Steinberg, L. (1995): An ecological analysis of peer influence on adolescent grade point average and drug abuse. *Developmental Psychology*, 31. sz. 915–922. DOI: [10.1037//0012-1649.31.6.915](https://doi.org/10.1037//0012-1649.31.6.915)
- Palladino Schultheiss, D. E., Palma, T. V., Predragovich, K. S. és Glasscock, J. M. (2002): Relational influences on career paths: Siblings in context. *Journal of Counseling Psychology*, 49. 3. sz. 302–310. DOI: [10.1037/0022-0167.49.3.302](https://doi.org/10.1037/0022-0167.49.3.302)
- Papp, P. és Imber-Black, E. (1996): Family themes: Transmissions and transformation. *Family Process*, 35. sz. 5–20. DOI: [10.1111/j.1545-5300.1996.00005.x](https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1996.00005.x)
- Patton, W. és McMahon, M. (1997): *Career Development in Practice: A Systems Theory Perspective*. New Hobsons Press, Sydney, Australia.
- Patton, W. és McMahon, M. (1999): *Career Development and Systems Theory: A New Relationship*. Brooks/Cole Publishing, Paris.
- Roberts, K. (1977): The social conditions, consequences and limitations of career guidance. *British Journal of Guidance and Counseling*, 5. sz. 1–9. DOI: [10.1080/03069887708258093](https://doi.org/10.1080/03069887708258093)
- Roe, A. (1956): *Psychology of Occupations*. Harper & Brothers, New York. DOI: [10.1037/13192-000](https://doi.org/10.1037/13192-000)
- Santos, P. J. és Coimbra, J. L. (2000): Psychological separation and dimension of career indecision in secondary school students. *Journal of Vocational Behavior*, 56. sz. 346–362. DOI: [10.1006/jvbe.2000.1719](https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1719)
- Steinberg, L., Elmen, J. D. és Mounts, N. S. (1989): Authoritative parenting, psychosocial maturity, and academic success among adolescents. *Child Development*, 60. sz. 1424–1436. DOI: [10.2307/1130932](https://doi.org/10.2307/1130932)
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Darling, N., Mounts, N. S. és Dornbusch, S. M. (1994): Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families. *Child Development*, 65. sz. 754–770. DOI: [10.2307/1131416](https://doi.org/10.2307/1131416)
- Steinberg, L., Lamborn, S. D., Dornbusch, S. M. és Darling, N. (1992): Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. *Child Development*, 63. sz. 1266–1281. DOI: [10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1992.tb01694.x)
- Super, D. E. (1957): *The Psychology of Careers*. Harper & Brothers, New York.
- Vondracek, F. W., Lerner, R. M. és Schulenberg, J. E. (1986): *Career Development: A Life-Span Developmental Approach*. Erlbaum, Hillsdale, NJ.
- Whiston, S. C. (1996): The relationship among family interaction patterns and career indecision and career indecision-making self-efficacy. *Journal of Career Development*, 23. sz. 137–149. DOI: [10.1007/bf02359293](https://doi.org/10.1007/bf02359293)

Alexandrov Andrea¹ – Fenyődi Andrea² – Jakab György³

¹ PhD, tudományos munkatárs, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

² tudományos munkatárs, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

³ tudományos munkatárs, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet

Az erkölcsstan tantárgy útkeresése

Pedagógiai támogató rendszer az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben¹

„Az iskolarendszer nem azzal segíti az eligazodást az emberi kapcsolatok bonyolult világában – a felkészülést az autonóm és felelős döntésekre –, ha „megfellebbezhetetlen” igazságokat sajátítat el a tanulókkal, hanem azzal, ha fejleszti problémaérzékenységüket, elmélyíti becsület- és igazságérzetüket, és megtanítja őket a lelkiismeretüket nyugtalanító erkölcsi dilemmák felismerésére, elfogulatlan vizsgálatára és szabatos kifejezésére.”

(Lányi András)

Egy társadalom fennmaradásának nélkülözhetetlen feltétele a kiszámítható értékrendre épülő együttműködés, amelynek alapja az erkölcsi viszonyrendszer ismerete. Erkölcsön a cselekedetek megítélésénél mértékadó értékek, szabályok és szokások azon együttesét értjük, amelyek meghatározzák az emberek gondolkodásmódját, magatartását és cselekedeteit: a résztvevők ezek alapján tudják, hogy társadalmi értelemben mi a „jó” és mi a „rossz”, illetve tudják, hogy mennyiben számíthatnak társaik segítségére, elfogadására. Az erkölcs szempontjai gyakorlati életre irányulnak, közvetlen útmutatást tartalmaznak arra nézve, hogy miként cselekedjünk. Az erkölcsi nevelés alapja az erkölcsi érzék kifejlesztése, amelyet a szocializáció során készség, hajlam és érzület formájában sajátítunk el. Nem velünk született, hanem tanult magatartásról van szó, de olyanról, amely személyiségünk alapszerkezetéhez tartozik, és nagyfokú állandóságot mutat. Az erkölcsi érzék formálható és elmélyíthető, de csak a gyakorlat által. Elméletben nem lehet valaki erkölcsös. A nagylelkűség adakozóvá, az önzés zsugorivá tesz, a szelíd bánásmód kíméltre szoktat, az erőszak eldurvít. Az erkölcsi készségek kiművelését az erkölcsi cselekvés feltételeinek tudatosítása előnyösen befolyásolja. Ugyanakkor erkölcsi érzék híján az erkölcsi fogalmak elsajátítása önmagában még nem tesz erkölcsössé.

Bevezető

Alapelvünk az, hogy a felnövekvő generációk erkölcsi nevelése lényegében osztársadalmi ügy. Ezen belül fontos szerepe van az iskolának is a fiatalok erkölcsi szocializációjában, amelyet már önmagában is komplex, soktényezős rendszerként értelmezünk: a

tananyagának, és különösen az ott dolgozó felnőttek tudatos és önkéntelen megnyilvánulásának, az osztályközösség együttlétének és az iskolai környezet minőségének a maga egészében van meghatározó erkölcsi mondanivalója a diákok számára. Ez a komplex rendszer bővült, gazdagodott az elmúlt években azért, hogy az általános iskolák 1–8. évfolyamaiban bevezették önálló tantárgyként a hit- és erkölcsstant, illetve az erkölcsstant.

Hit- és erkölcsstan – (világi) erkölcsstan

A hit- és erkölcsstan és az erkölcsstan tantárgy bevezetése sok tekintetben új helyzetet teremtett a magyar iskolákban. A Köznevelési Törvény 35. § (1) szövege a következő: „Az állami általános iskolában az erkölcsstan óra, vagy az ehelyett választható, az egyházi jogi személy által szervezett hit- és erkölcsstan óra a kötelező tanórai foglalkozások része...” (2011. évi CXCV. tv., 2011) A két tantárgy tehát ugyanazon órakeretben, egymás alternatívájaként jelent meg. A választhatóság azt jelenti, hogy a szülők dönthetik el, hogy gyermekeik az adott órakeretben „egyházi jogi személy” által szervezett hit- és erkölcsstan órára járjanak, vagy világi tanár által tanított erkölcsstanórára.

A két tárgy előkészítés nélküli gyors bevezetése nagyon kedvezőtlen politikai-ideológiai erőteret² és meglehetősen szerencsétlen iskolai „társbérletet” eredményezett. Nem történt meg a két tárgy céljainak, tartalmainak és követelményeinek egyeztetése, lényegében nincs kapcsolat a két tárgy fejlesztői és tanárai között.³ Mindez azért nem szerencsés, mert a két tárgy jellege és pedagógiai kultúrája sok tekintetben eltér egymástól. Így a rendszeresen két részre bomló osztályok óhatatlanul eltérő szemléletű tudást és tanári magatartást kapnak a hit- és erkölcsstan, illetve a (világi) erkölcsstan órákon (bővebben ld. *Kamarás*, 2012, 2013, 2015). A társadalom-integráló oktatáspolitikai és pedagógiai célok, valamint közvetlenül a diákok, illetve a tanulócsoportok érdekében tehát mindenképpen üdvös volna, ha a két tantárgy tananyagfejlesztői és pedagógusai a jelenleginél bővebb és hatékonyabb párbeszédet tudnának folytatni egymással.

Az erkölcsstan tantárgyról

A nyolc évfolyamos erkölcsstan tantárgy célrendszerét, tartalmi és módszertani elemeit a 2012-ben bevezetett *Nemzeti alaptanterv* (NAT), majd a nyomában kiadott kerettanterv rögzítette. Ez a tantervi program lényegében annak a pedagógiai hagyománynak (törekvésnek) a szerves folytatása, amely Emberismeret néven került be az 1998-as *Nemzeti alaptanterv*-be, és az elmúlt évtizedekben különböző elnevezésekkel – Embertan, Emberismeret, Emberismeret és etika, Ember- és erkölcsstan, Ember- és társadalomismeret, Etika – folyamatosan jelen volt a magyar közoktatásban. Ennek a pedagógiai hagyománynak a fő sajátossága a gyermekközpontúság: az, hogy a tananyag fókuszában a diákok komplex szocializációja, erkölcsi nevelése áll. Mindez tananyag-szervezési szempontból azt jelenti, hogy ez a pedagógiai hagyomány nem leíró jellegű tantárgyban, hanem párbeszédre épülő (interaktív) készségfejlesztő tárgyban gondolkodik. *Kamarás István* (2009, 128. o.) – e pedagógiai törekvés egyik alapítója, meghatározója és „motorja” – minderről így ír: „A magyarországi modell lényege a leíró embertudományok (lélektan, szociológia, kulturális antropológia, politológia, ökológia) és a normatív embertudományok (etika, filozófiai antropológia) egymásra épülése, ötvözete, szerves egysége. Másképpen fogalmazva: az ember és társadalom működése a magyarországi modellben nem marad leíró, pragmatikus szinten, hanem erkölcsi és filozófiai nézőpontból reflektált. Egy nem semleges, de nem is irányzatos, hanem egy nagyon sokak számára elfogadható konszenzusos etika alapján. Mindennek

eredményeképpen elkerülhetők a pszichologizálás, a szociologizálás és a moralizálás rövidre záró redukciói.”

A nyolc évfolyamos erkölcsstan tantárgy bevezetése új helyzetet teremtett az iskolai erkölcsi nevelés és oktatás számára, hiszen a korábbi rövid időszakokra – moduláris rendszer, egy-egy éves, fél éves – érvényes jelenlét helyett hosszútávon működő stabil tantárgyi keretek alakultak ki, amelyekben lehetővé vált a „szisztematikus pedagógiai építkezés”. Az erkölcsstan tantárgy bevezetésének legfőbb ígérete az, hogy – szorosan együttműködve más tantárgyakkal, iskolai programokkal (*Jakab, 2012*) – lehetőséget teremt a tanulók erkölcsi érzékének közvetlen, direkt módon történő, folyamatos formálására. Ugyanakkor az erkölcsstan tantárgyi programjának és taneszköz-rendszerének kialakításakor fontos tudatosítani azt is (*Gönczöl és Jakab, 2012*), hogy egy tantárgy önmagában nem vállalhatja föl a diákok erkölcsi érzékének kiművelését, legfeljebb bemutatathatja a társadalom erkölcsi viszonyrendszerét és tudatosíthatja a társadalom erkölcsi értékeit, normáit és magatartásmintáit. Az erkölcsstan mint külön tantárgy oktatása úgy épül az erkölcsi nevelés rendszerébe, hogy feltárja, tudatosítja és fogalmilag megragadhatóvá teszi azokat az alapvető értékilemmákat, amelyek elválaszthatatlanok a tetteiért felelős lény, az ember sorsától. Megismertet a helyes magatartás, a jó döntés és az erények mibenlétéről folyó főbb álláspontokkal, értékelvekkkel és érvelési módokkal. Hozzájárul a társadalmi együttélés bevett normáinak értő – azaz kritikus – elsajátításához és gyakorlásához (*Lányi, 2012*).

Erkölcsstan – pedagógiai támogató rendszer az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetben

A TÁMOP 3.1.1.-11/1-2012-0001 kódszámot viselő projekt keretében tantárgyfejlesztő tanári csoport (Munkacsoport) alakult az Oktatókutatató és Fejlesztő Intézetben (OFI). A Munkacsoport alapvető feladata az volt, hogy komplex módon segítse az új tantárgy bevezetését, implementációját: az OFI honlapján⁴ elérhető pedagógiai segédanyagokkal, továbbképzési programokkal, a tanítási tapasztalatok összegyűjtésével. Ennek fő feladat-csoportjai a következők voltak:

1. Az erkölcsstan tantárgy kerettantervéhez értelmező fogalmi hálót készítettünk, amely a Munkacsoport számára lehetővé tette, hogy a nyolc évfolyam számára tervezett fejlesztési folyamatot egységes spirális rendszerben lássuk; az érdeklődő tanárok számára pedig folyamatos segítséget nyújtott a kerettanterv „lebontásához”, továbbgondolásához.
2. Igyekezünk összegyűjteni és archiválni az erkölcsstan előzményeinek számító pedagógiai törekvések – embertan, gyermekfilozófia, ember- és társadalomismeret stb. – taneszközeit és még fellelhető dokumentumait.
3. Tantárgy-specifikus háttéranyagokat készítettünk az OFI-ban működő többi fejlesztő projekt számára: erkölcsstani képzési részprogramot fogalmaztunk meg a szaktanácsadói képzéshez, valamint a tanári továbbképzésekhez.
4. Közvetlen feladatunk az úgynevezett implementációt támogató rendszer létrehozása volt:
 - Projektet, projektkereteket, óraterveket és moduláris tananyagelemeket dolgoztunk ki erkölcsstanból az 1–8. évfolyamok számára.
 - Tanári útmutatót és segédleteket dolgoztunk ki az OFI által kifejlesztett és az iskolákban kipróbált 5. és 6. osztályos ún. kísérleti tankönyvekhez.
 - Tanítási segédanyagok évfolyamonkénti gyűjteményeit hoztuk létre a kerettanterv témaköröihez illeszkedően. A gyűjtemények történeteket (esettanulmányokat), verseket, játékokat, projektötleteket és képeket tartalmaznak.

- Elméleti háttéranyagokat, bibliográfiákat gyűjtöttünk és készítettünk, amelyeket a tanári továbbképzésekhez, illetve az erkölctani tanárképzés számára (is) szeretnénk hozzáférhetővé tenni.
 - Rendszeresen gyűjtöttük, szemléztük és megbeszéltük az írott és elektronikus sajtóban az erkölctan tantárgyról megjelent hosszabb-rövidebb cikkeket.
5. Audiovizuális oktatási segédanyagot, oktatócsomagot hoztunk létre, amely
- egyrészt a diákok (az órai munka) számára erkölcsi kérdéseket, dilemmákat hordozó történeteket, hangzóanyagokat és képregényeket tartalmaz,
 - másrészt olyan tanóra-részleteket, amelyek egy-egy – az erkölctan tantárgy tanítására különösen ajánlott – pedagógiai módszer gyakorlatát mutatják be.
6. A projekt második felében fejlesztéseink disszeminálása érdekében úgynevezett Pedagógiai Műhelyeket szerveztünk, amelyek keretében folyamatos párbeszédet kezdeményeztünk gyakorló pedagógusokkal, szaktanácsadókkal, felsőoktatási szakemberekkel.

A most következő írás a Munkacsoport elmúlt két éves munkájából kíván ízelítőt adni. Mivel a Pedagógiai Műhelyek tapasztalatairól már komoly ismertető jelent meg (*Az erkölctan tantárgyról...*, 2015), ezért itt most csupán három területre koncentrálnak: a honlapon⁵ elérhető anyagok közül: az ún. gyűjteményekre, az óratervekre és az audiovizuális segédanyagra.

Tanítási segédletek az implementációs tananyagfejlesztésben – gyűjtemények és óratervek

Néhány szó az implementációs anyag szemléletéről

A nyolc évfolyamos erkölctan tantárgy bevezetése komoly kihívást jelentett a pedagógusok számára. Bár a tárgynak voltak előzményei és iskolai kapcsolódási pontjai – etika, gyermekfilozófia, illetve az osztályfőnöki órák tematikája –, az erkölctan mégis új tantárgynak tekinthető, amelynek eredményes iskolai megjelenése hosszú távú komplex fejlesztő munkát igényel: a tananyagok kidolgozásától a tanárképzésen át az iskolai gyakorlat monitorozásáig, méréséig. Az új tárgy pedagógiai koncepcióját a *Nemzeti alaptanterv* és a kerettantervek bevezetői vázolják fel, amelyekben a közvetlen erkölcsi nevelés az iskolarendszer alapvető céljaként és feladataként jelenik meg.

Az erkölctan tantárgy pedagógiai koncepciója olyan tanítási szemléletet közvetít, amely a pedagógusok, a diákok és a szülők – számára bizonyos mértékben eltérő a megszokottól. Ez a – leginkább gyerekközpontúnak nevezhető – tanítási szemlélet a hagyományos tanórákon alkalmazottaktól eltérő pedagógiai felfogást, tanulászervezési- és értékelési módokat igényel. Eszerint a gyermekekben születésüktől kezdve folyamatosan alakul ki az az erkölcsi tudás, amely cselekvéseiket befolyásolja. Mindez részben a velünk született proszociális hajlam, részben pedig a környezeti tapasztalatok értelmezései alapján épül fel. Az iskolába lépő gyermek tehát már sok erkölcsi értéket és szabályt ismer, sőt, már tapasztalatai is vannak ezek alkalmazásáról. Ugyanakkor tudnunk kell azt is, hogy ezek a szabályok és tapasztalatok csak fokozatosan tudatosodnak a diákokban, hiszen az erkölctan oktatásának egyik alapvető célja éppen az lehet, hogy értelmezze és rendszerbe foglalja a diákok számára saját tudásukat és tapasztalataikat.

Az erkölcsi fogalmak – így például az értékek – kialakulásának konstruktivista értelmezéséből az következik, hogy a diákok előzetes tudása egyedi lesz, mivel különböző tapasztalatok alapján születnek. Az erkölctan tanára tehát abból indulhat ki, hogy tanít-

ványainak erkölcsi tapasztalatai és értelmezései eleve különbözőek, és kezdetben rejtve vannak mind a pedagógus, mind pedig a társak előtt, sőt többnyire önmaga, az adott tanuló előtt is. A konstruktivista tanulásemélet azt is kimondja, hogy az új tudáselem beépülése a tudásrendszerbe attól függ, feldolgoztuk-e – értelmeztük, megértettük – az új információt, összevetettük-e meglévő tudásunkkal, és ellentmondásmentesen tudtuk-e kapcsolni ahhoz. Létezik olyan változás is, a fogalmi váltás, amelyben maga a tudásrendszer változik meg, és így tud kapcsolódni az új ismeret. Ezért a pedagógusnak feltétlenül számításba kell vennie a már kialakult tudást. Csakhogy mivel ez egyedi és elsősorban nem az iskolában sajátították el a gyerekek – tehát nem támaszkodhat arra, amit egy intézményben „már meg kellett tanulnia” nekik –, az erkölcsstan órán a fejlesztésnek mindig a gyermek tudásából kell kiindulnia.

Mi következik mindebből? Ha a tudás egyedi és sajátos, akkor meg kell ismernünk egymás tudását, tehát beszélgethetünk, vitázhatunk róla. Ha tudásunk egy része implicit, törekedhetünk arra, hogy tudatosan gondoljunk végig, elemezzünk erkölcsi helyzeteket, ítéletalkotási folyamatokat. Ha érzelmeink befolyásolhatják döntéseinket, megfigyelhetjük magunkon ezt a folyamatot. Ha az értékek mint fogalmak mindenkinél különböző tartalmúak, feltárhatjuk ezeket a különbségeket. Ha a gyermek képes ezeknek a feladatoknak az elvégzésére, akkor a pedagógus feladata az, hogy biztosítsa a megfelelő környezetet a tanítás-tanulás komplex folyamata számára. Változatos pedagógiai módszerekkel különböző helyzetekbe „hozza” a tanulókat, fejlessze a kognitív képességeiket, megteremtse az ehhez szükséges szinte légkört, egyenlő esélyeket biztosítson mindenki megnyilvánulásához, moderálja a kommunikációt – azaz a hagyományos ismeretközlő szerepből facilitátori szerepbe lépjen. Ennél a tantárgynál előáll még az a szokatlan helyzet, hogy a tanár tudása – bár több tapasztalata miatt valószínűleg összetettebb, kiérleltebb, mint a gyerekéké – más jellegű, mint a gyermeké, hiszen erkölcsi tudásunkat mindnyájan elsősorban saját élethelyzeteinkre alkalmazzuk. Ezért a pedagógus mint „tapasztalt gyermekvezető” jelenhet meg a csoportban, nem pedig a „helyes tudás” hordozójaként. Az erkölcsstan tanárának az is nehézséget okozhat, hogy rá is igaz mindaz, amit a gyermekre mondtunk, ezért hasonló feladatokat neki is érdemes elvégeznie: önreflexiót, én-feltárást, véleményalkotást, akár véleménymódosítást. Ilyen értelemben ő is a tanuló közösség részévé válhat.

Mindezek miatt a pedagógus számára sok kérdés merülhet fel a tantárggyal kapcsolatban. Hogyan tervezze a tanítási folyamatot? Hogyan érvényesítse az órán a gyermekközpontúság vagy a rugalmasság elvét? Milyen munkaformákkal tudja ezt a részben közös tudáskonstrukcióra épülő fejlesztést támogatni? Milyen anyagokat használjon, amelyek a gyerekek életéhez köthetők, eléggé inspirálóak, ugyanakkor érzékeny, nem sértő módon közelítik meg az egyént? Milyen reális fejlesztési célokat tűzhet ki az adott tanulócsoporthoz? Mit tud értékelni a tantárgynál és hogyan? Honnan kaphat szakmai támogatást? Hogyan tud megfelelő kapcsolatot kialakítani a gyerekekkel? És hogyan illeszkedhet be ez a tantárgy az iskolai és társadalmi közegbe?

Az implementációs anyag fejlesztése

Az erkölcsstan implementációját támogató munkánkban ezért több célterületet jelöltünk ki. Ezek a teljesség igénye nélkül a következők:

- a tanítási folyamat értelmezése és a koncepció kidolgozása,
- a tanulás szervezésének támogatása a tanítás tervezési logikájának megismertetésével,
- a módszertani repertoár szélesítése,
- az értékelés szempontjai és lehetőségeinek szélesítése,

- tanári segédletek gyűjtése és készítése,
- a szakmai önfejlesztés támogatása, szakmai önazonosság erősítése,
- szakmai kapcsolatépítés segítése,
- a tanítási tapasztalatok összegzése, visszajelzés.

Az erkölcsstani Munkacsoport által összegyűjtött és fejlesztett tananyagok az OFI honlapján⁶ tekinthetők meg. Ezek több pedagógiai célt is megvalósíthatnak: ugyanazt a célt több anyag is szolgálhatja. Így például szakmai írások születtek magáról a tantárgyról, a tárgy módszertanáról, az értékeléséről. Ugyanakkor a közvetlen iskolai gyakorlat számára készültek a gyűjtemények, az óratervek és az audiovizuális segédanyag is. A javasolt irodalomjegyzékben található a tantárgy történetével, szakmai háttérével foglalkozó anyagok és kész tananyagcsomagok – ezek elérhetőek az interneten –, amelyek segédletként vagy módszertani ötlettárként is szolgálhatnak. Mindezek a szakmai önfejlesztést is segítik. A Pedagógiai Műhelyekről szóló beszámolók és a pedagógiai naplók a tanítás során felmerült kérdéseket, gyakorlati problémákat és szakmai megoldásokat mutatják be. A következőkben két tanítást támogató anyagblokkot szeretnék bemutatni: a Gyűjteményeket és az Óraterveket.

1. Gyűjtemények

A Gyűjtemények blokkban olyan, tematikusan gyűjtött anyagokat válogattunk össze, amelyeket könnyen használhat az erkölcsstan tanára és a tanító az órákon. Négyféle gyűjtemény készül el jelen pillanatig. Az első a versek gyűjteménye. Ebben tematikus vers-válogatást találunk, ami azt jelenti, hogy tanítási évfolyamonként és kerettantervi nagy egységek szerint szerepelnek benne az ajánlott versek címei.⁷ A versek mellett tájékozásként kulcsszavak is láthatók, amelyek segítségével a pedagógus, ha nem ismeri a művet, szűkítheti a témát rész témára. Megadjuk a forrásokat is, jogtiszta weboldalakat vagy köteteket ajánlunk. Ezekből néhány beszerzése az iskolai könyvtárba hasznos lehet, mert egy szerző több verse is jól illeszkedik az erkölcsstan témájához. Elsősorban kortárs gyermekirodalomból válogattunk. A versek irodalmi nyelvezetükkel és stílusesszéközeikkel a köznapitól eltérő módon fogalmaznak meg egy-egy gondolatot, fejeznek ki egy lelkiállapotot, érzést vagy mutatnak be egy helyzetet. Értelmezésük néha nehezebb, mint a narratív szövegeké, viszont éppen emiatt többféle értelmezés vagy asszociáció születhet a gyerekekben. Ezért a versek jól használhatók az óra eleji, témára hangoló szakaszban. A kibomló értelmezések magukkal hívják a tapasztalatokat és érzelmeket, attitűdöket, majd a hasonló helyzetekről alkotott véleményeket. Így követhetjük azt az elvet, hogy a beszélgetéseink valóban a gyerekek előzetes tudásából induljanak ki. A versek alkalmazásának nem az a célja, mint irodalomórán, vagyis a vers minél jobb megértése, hanem a szabad asszociációk serkentése. Az itt jól alkalmazható tanári módszer a kérdésgombolyító. A beszélgetés során felmerülő gondolatok mindig újabb kérdést hívnak elő a moderáló pedagógus részéről is, és így – bár ő befolyásolhatja a beszélgetés menetét – elsősorban a gyerekek által felvetett témákat járják körül.

A Gyűjtemények másik része a játékgyűjtemény. A játékok alkalmazását különösen javasoljuk. Ez alatt elsősorban a klasszikus szabályjátékokat értem. A játékoknak itt hármask funkciójuk van. Az erkölcsstan tantárgy foglalkozásaihoz szükséges oldott légkör könnyen megteremthető velük, de egy feszültebb helyzet levezetésére is hasznosak. A játékok sok olyan képességet fejlesztenek, amelyek szükségesek az együttműködéshez, tehát használatuk a tantárgy alapcéljaihoz jól illeszkedik. Végül pedig a játék során szerzett tapasztalatok vagy az előhívott előzetes tudás kiindulási alapja lehet a tervezett témafeldolgozásnak. A tanítási segédleteket összefoglaló szakirodalom és internetes lin-

kek jegyzéke tartalmaz játékgyűjteményeket, ahol szabadon böngészhet a pedagógus. Ebben a gyűjteményben azonban feldolgoztuk a játékokat aszerint, hogy melyiket milyen évfolyamra ajánljuk, melyik milyen területeken fejlesztő hatású, milyen témákhoz köthető, és javasolunk hozzá reflexiót segítő kérdéseket is.

A Gyűjtemény harmadik része a képgyűjtemény, amely talán a leghasznosabb a pedagógusok számára. Módszertani szempontból a kép lehet illusztráció vagy egy konkrét feladat kiindulási eleme. Képek alkalmazásánál jó, ha szem előtt tartjuk azt kognitív-konstruktivista megközelítést, hogy – bár ezt a szófordulatot használjuk gyakran – maga a kép nem hordoz jelentést, nem fejez ki semmit. A képhez fűződő értelmezés mindig az ember fejében születik meg, és több is kapcsolódhat egy képhez. Éppen ezért ha a képhez kapcsolódóan asszociációs vagy értelmezési feladatot ad a pedagógus, a gyerekek számára is kiderülhet, milyen sokféleképpen gondolkodunk, megkereshetjük a közös pontokat és azt, vajon ki miért ilyen értelmezést alkotott a képhez, tehát önreflexióra serkent. A gondolkodás és tudás kognitív-konstruktivista alapú pedagógiai szemlélete önmagában is az erkölcsstan alapvető fejlesztési céljait segíti azzal, hogy ha megértik ezt a tanulók, sokkal fontosabbá válik a másik megismerésére, megértésére törekvés, a hatékony kommunikáció, hiszen immár nem lesz egyértelmű, hogy bizonyára mindenki ugyanúgy gondolja, mint én. Egymás tisztelete és a demokratikus gondolkodás is erősödhet annak elfogadásával, hogy mindenki tudása egyedi. Ami közös, azok a gondolkodási mechanizmusok, a tudás tartalma azonban sok egyéb tényezőtől függhet. A képgyűjteményben az anyag témák szerinti kategóriákba van rendezve, például Életkorok, Konfliktusok, Emberek, Környezet. Az egyes kategóriákhoz rövid ajánlót is mellékelünk, milyen kerettantervi témához illeszthetőek. Hasonlóan a versekhez, egy kép több kategóriában is megjelenhet. A képek nagy felbontású, letölthető, jogtiszta fotók vagy rajzok, festmények.

A negyedik gyűjteményes lista pedig az interneten található rövid videókat, reklámpotokat sorol fel. Ezek között nagyon sok a társadalmi célú hirdetés, amely egy-egy fontos problémára vagy jelenségre irányítja a figyelmet. A képi-zenei világ igen erős hatású lehet, megalapozva vagy kiegészítve a verbális értelmezést.

2. Óratervek

Néhány pedagógus számára kérdéses lehet, hasznos-e, használható-e számára egy mások által írt, más tanulócsoporthra tervezett óraterv. Az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézetben természetesen nem azt céloztuk meg, hogy mindenki számára követhető és alkalmazható anyagokat alkossunk. Ahogy mindegyik anyagnál, a pedagógus választja ki, mi és milyen célra lehet szükséges neki. Az óratervek kínálata két fő célterülethez kapcsolódik: a bennük található elemeket a tanár segédanyag- és ötletbázisként kezelheti, másrészt pedig egy tanítási egység vagy egy fejlesztési ív felépítésére mutatnak mintát, tehát az önképzést szolgálják.

Külön csoportot alkotnak azok az óratervek, amelyek az Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet által fejlesztett kísérleti erkölcs tankönyvhöz íródtak. Amikor a tanárok elkezdték használni a tankönyveket az iskolákban, nem volt még részletes tanári útmutató – klasszikus kézikönyv –, amely a tankönyvi feladatokat magyarázta volna, vagy javaslatokat tett volna a feldolgozási módokra. Ezt a hiányt igyekeztünk pótolni, amikor a fejezeteknek nagyjából a felét feldolgoztuk óraterv formájában. Ezen kívül mindkét könyvhöz általános tanítási útmutatót készítettünk, amelyben általános szervezési kérdésektől a javasolt módszereken át az értékelési lehetőségekig sok mindenre kitértünk.

A kísérleti tankönyvhöz írt minta-óratervek úgy készültek, mintha a szerző egy valódi 45 perces órára készülné fel, amelyben a tankönyvet használja segédletként. Tehát annak tartalmát egy órában egy ívre igyekeznek felfűzni, fejlesztési célokat rendel hozzá, sok-

színű módszertani repertoárt alkalmazva. A tankönyvi tartalmak mellett az órateremben ugyanúgy megjelennek azok az elemek, amelyek a többiben is vannak, tehát a fejlesztendő képességek, egyéb tanári segédletek, források és a megjegyzések. A tankönyvre alapozó fejlesztés tervezése során a szerző ugyanúgy a konstruktivista-gyermekközpontú megközelítést érvényesíti. Az óratervek nemcsak sok extra ötletet, információt tartalmaznak, hanem mintát nyújtanak arra a szakmai szabadságra, amely a könyv kizárólagos használata helyett a pedagógus saját koncepciójának is teret enged.

Az óratervgyűjtemény lefedi a kerettanterv hat nagy egységét és a nyolc tanítási évfolyamot, azaz minden évfolyamhoz és minden témakörhöz legalább egy óraterv található a honlapon.

Az óratervekben a következő elemeket jelenítettük meg:

- a kerettantervi résztémát,
- a tanegység fejlesztési céljait és a fejlesztendő értékeket,
- a megelőző tudást – elsősorban nem az intézményben elsajátított tantárgyi tudást, hanem a feltételezhető saját tapasztalatokat, hiszen erre építünk,
- a feladatokkal fejleszthető képességeket,
- az időbeosztást,
- a feladatok, tevékenységek leírását és az óra szakaszait,
- a munkaformákat és módszereket,
- az alkalmazott tárgyi eszközöket,
- a javasolt szövegeket, képeket (ahol lehetséges),
- forrásokat az eszközök, szövegek, képek beszerzéséhez,
- forrásokat a pedagógus témában való jártasságának növeléséhez,
- kiegészítő megjegyzéseket a feladatokhoz.

A Megjegyzések blokk sokféle információt, javaslatot tartalmazhat. A differenciálás, illetve a tanulócsoportokhoz adaptálás érdekében különböző feldolgozási módokat és továbbfejlesztési lehetőségeket közlünk. Felhívjuk a figyelmet arra, ha valami okból speciális óravezetést igényelhet a feladat, vagy ha érzékeny témák esetében elővigyázatosság szükséges. Az egész órára vonatkozóan alternatív időstrukturálást javaslunk. Ritkábban használt módszerek esetében részletes leírást vagy forrást adunk meg azért, hogy a pedagógus, ha kell, tanulmányozhassa azt. Több óratervhez kész tanulói mellékleteket is csatolunk.

Látható, hogy ezek az anyagok nem megkötik a tanár kezét, hanem a rugalmas tervezést és óravezetést támogatják. A rugalmasság a tantárgy egyik alapelve, ahogy ezt a kerettantervi bevezető is kiemeli. A gyermekközpontúság abban is megnyilvánul, hogy a pedagógus a tanulók érdeklődésére alapozza a tanítást, és emiatt előfordulhat, sőt bátorítjuk azt, hogy az óravezetés ahhoz igazodjon, hogyan reagálnak a tanulók egy-egy felvetett témára. Mint hogy nem tudhatja előre, milyen tapasztalatok vannak a gyerekek emlékezetében, hogyan viszonyulnak érzelmileg egy helyzethez, eseményhez, mi szólítja meg igazán őket, az a legjobb, ha a pedagógus folyamatosan figyel ezekre, és a tanulócsoportokhoz igazodik. Mivel a tantárgyi tematika szinte az összes élethelyzetet átfogja, bármilyen felmerülő eset, kérdés kapcsolható a tantervhez, legfeljebb más sorrendben. Erre azonban a kerettanterv lehetőséget kínál.

Látható, hogy ezek az anyagok nem megkötik a tanár kezét, hanem a rugalmas tervezést és óravezetést támogatják. A rugalmasság a tantárgy egyik alapelve, ahogy ezt a kerettantervi bevezető is kiemeli. A gyermekközpontúság abban is megnyilvánul, hogy a pedagógus a tanulók érdeklődésére alapozza a tanítást, és emiatt előfordulhat, sőt bátorítjuk azt, hogy az óravezetés ahhoz igazodjon, hogyan reagálnak a tanulók egy-egy felvetett témára. Minthogy nem tudhatja előre, milyen tapasztalatok vannak a gyerekek emlékezetében, hogyan viszonyulnak érzelmileg egy helyzethez, eseményhez, mi szólítja meg igazán őket, az a legjobb, ha a pedagógus folyamatosan figyel ezekre, és a tanulócsoporthoz igazodik. Mivel a tantárgyi tematika szinte az összes élethelyzetet átfogja, bármilyen felmerülő eset, kérdés kapcsolható a tantervhez, legfeljebb más sorrendben. Erre azonban a kerettanterv lehetőséget kínál.

Audiovizuális segédanyagok erkölcsstanórán

A TÁMOP-3.1.1 projekt keretében az OFI erkölcsstani munkacsoportjában audiovizuális oktatócsomagot dolgoztunk ki, amely három korosztály számára elkülönítve készült el (3–4., 5–6. és 7–8. évfolyam), és egyenként 5–5 tematikus egységből áll. Ezek a kerettanterv témahálóját követik, s mindegyik középpontjában egy-egy történet áll, ezt dolgozzák fel a különféle segédanyagok. Közülük némelyeket az órára való felkészülésre alkalmazhatunk, ilyenek az óravázlatok, a módszertani bevezető és az egyes témák javasolt feldolgozási módjainak rövid bemutatása. Másokat az órán, a gyerekekkel való munka során használhatunk. Ezek olyan szöveges, képi, illetve hangzó anyagok, amelyek a témák feldolgozásának órai lépéseit segítik, és tanórai feladatokat építhetünk köréjük.

<i>A felkészülésre felhasználható segédanyagok</i>	<i>A tanórán felhasználható segédanyagok</i>
Audiovizuális oktatócsomag az erkölcsstan tanításához – Módszertani bevezető	Az alaptörténetek szövege (nyomtatható) Az alaptörténetek szövege 2. (hangfájl)
A témák és szövegek feldolgozásakor alkalmazható megközelítések rövid leírása <ul style="list-style-type: none"> szövegfeldolgozás alkotó olvasással vita (disputa) az okozott kár helyreállítására való törekvés együttműködő kommunikáció drámapedagógiai módszerek 	Foto-képregény a történetek alapján (pdf, kivetíthető vagy kinyomtatható) A téma legfontosabb fogalmainak magyarázata
Óratervek	Képek a téma további feldolgozásához Mottó (továbbgondolásra alkalmas rövidebb szövegek a téma kapcsán)
A témát feldolgozó erkölcsstanórán készült filmfelvételek	Tematikus kérdéssorok, feladatok, ábrák Párbeszédés jelenetek az alaptörténetekről

A korosztályonként 5 tematikus egységhez 5 lehetséges feldolgozási módot is javasolunk, melyek mindegyike az erkölcsi kérdések megközelítésének módszertani sokszínűségét példázza. A cikk végén függeléként megtalálható táblázat azt szemlélteti, melyik téma (történet) melyik kerettantervi egység feldolgozásakor használható, illetve milyen központi fogalmak körüljárására alkalmas. Ez a rendszer, bár jó kiindulást adhat az erkölcsstan oktatásának – akár több tanévet is egységben kezelő – eltervezéséhez, természetesen nem kötelező érvényű. Éppígy a tanórai felhasználásra javasolt segédanyagok is átszo-

portosíthatóak a kerettantervi témaháló más egységeihez, azaz a történetek, a képregények, sőt, akár az egyes feladatok is rugalmasan és sokoldalúan használhatók a tantárgyat oktató kollégák igényei és kreatív ötletei szerint.

Vizuális eszközök az erkölcsstanórán

Elterjedt vélekedés, hogy az erkölcsi kérdések megközelítésében a monologikus verbalitás szerepe elsődleges. Oktatócsomagunk egyik célja, hogy módszertani alternatívákat kínáljon e nézetek meghaladásához, s e tekintetben lényegesek a tanórán használható vizuális segédanyagok.

A képek verbális közlésekkel összevetve nemcsak más kódokat használnak (térköz, megjelenés, testtartás, szemkontaktus, arckifejezés, gesztusok, érintés, stb.), de más jelentéseket is közvetítenek. Olyan kapcsolatfeltáró, társadalmi hovatartozást megnevező, expresszív, érzelmi jelentések (Bajner, 2011) fejeződhetnek ki egy-egy képen hihetetlen tömörséggel, amelyeknek verbális visszaadásához hosszú és bonyolult szövegekre volna szükség. A csomag részeként kínált fotóképregények a fényképek formanyelvi eszköztárát mozgósítják, s a kompozíció, szín- és fénykezelés, a gesztusok és a perspektíva éppúgy szolgálhatja a kiemelést, mint ahogy létrehozhat metaforikus-szimbolikus jelentést is. Ezenfelül azonban a szöveg és kép jelentésrétegei komplexebb kapcsolatra is léphetnek egymással.

A vizuális eszközök használata (nem csupán) az erkölcsstanórán azért is fontos, mert az ún. „digitális nemzedék(ek)” kompetenciái eltérést mutatnak az előző generációkkal összevetve. Esetükben többek között gyengül a mentális képek létrehozásának képessége, a szövegértés, valamint a verbális-szekvenciális elemző gondolkodás is (Gyarmathy, 2012). Ez utóbbit a szociokulturális hátrány elemei között tartottuk számon (Gyarmathy, 1995), hiszen a társadalom és az oktatás a bernsteini értelemben (Jánk, 2014. 12. 23.) vett kidolgozott kódra alapul, amelyet a bal agyfélteke dominanciája, a szekvenciális, analitikus gondolkodás előnyben részesítése és a verbalitás hangsúlyos volta jellemez. Óhatatlanul hátrányban lesznek tehát azok, akik korlátozott kódot hordozó közegből jönnek, hiszen ez a verbalitásnak, a nyelvi elemeknek a kommunikációban történő korlátozott használatát jelenti, s a jobb agyfélteke dominanciája, egyidejű, globális információfeldolgozás, valamint a nem-verbális közlések túlsúlya jellemzi (Jánk, 2014. 12. 23.). Most azonban mintha a kultúránk térne át a kidolgozott kódról a korlátozott kód elsődlegességére, ám ezt a változást oktatási rendszerünk nem követi még (Gyarmathy, 2012). Ha a tanórán a vizuális és verbális elemek egyaránt jelen vannak, ha a tanulási folyamat segíti, gyakorlatítja a két kódrendszer közötti „fordítást”, az nem csupán a szociokulturálisan ténylegesen hátrányban lévőknél segít e hátrány leküzdésében, de csökkentheti a „digitális nemzedék(ek)” és az iskola távolságát is.

Az oktatócsomag hátterében álló tanulási-tanulásegítési modell

Az erkölcsstan tanításának különös kihívása abban áll, hogy témájából adódóan új módszertani megközelítések keresésére ösztönöz. Az erkölcsi kérdések esetében (különösen az általános iskolás korosztály esetében igaz ez) már első ránézésre sem tűnik célravezetőnek az ismeretközlésen alapuló, frontálisan szervezett óravezetés alkalmazása. Ahogy a kerettanterv bevezetőjében is megfogalmazódik: „Az erkölcsstan tantárgy viszont első sorban nem valamely tárggyal foglalkozik, hanem magával a vizsgálódó személlyel, kapcsolataival, életével. [...] Ezért a tananyag tartalma a hétköznapi életből merített tapasztalatokra, illetve személyes élményekre épül. [...] Az erkölcsstan a tanulókra nem

közlések befogadóiaként, hanem a tanulási folyamat aktív – gondolkodó, kérdező, mérlegelő, próbálkozó, vitatkozó és útkereső – résztvevőiként tekint. [...] A diákok azért tanulmányozzák a társadalmunkban általánosan elfogadott erkölcsi értékeket, mindennapos helyzeteket, hogy társaikkal együtt és a pedagógus segítségével tudatosítsák az erkölcsi problémákat, megfogalmazzák a helyes viselkedési szokásokat, képesek legyenek véleményyt formálni és felelősen döntést hozni.”

Mindebből egy interaktívabb, a tanulók saját tapasztalataira fokozottabban építő, a megbeszélendő kérdéseket személyessé tevő tanítási és tanulási forma előnyben részesítése következik. Oktatócsomagunk a konstruktivista pedagógia talaján állva abból indul ki, hogy a tudást mindenki maga építi fel, ebben a folyamatban aktívan, másokkal együttműködve vesz részt, és a tapasztalatok, életszerű helyzetek segítik benne (bővebben ld. *Nahalka*, 2013).

Az „RJR (Ráhangolódás – Jelentéstudajdonítás – Reflektálás) modell” (ld. *Bárdossy, Dudás, Pethőné Nagy és Priskinné*, 2002, 172–174. o.) középpontjában éppen a megszerzendő új ismeret saját kontextusba ágyazása és személyessé tétele áll. E modell szerint a tanulók először aktívan felidéznek a témáról való tudásukat (ez a ráhangolódás fázisa), gondolkodni kezdenek róla, hogy az új ismereteket a már meglévőkkel kapcsolhassák össze. A jelentésteremtés fázisában ismerkednek meg az új információkkal, gondolatokkal, ekkor olvassák el a javasolt szövegeket, tesznek fel kérdéseket ezek alapján, illesztik az új információt saját gondolkodásmódjukhoz. A reflektálás fázisában szilárdítják meg az újonnan tanult ismereteket, ekkor sajátítják el a tudást azáltal, hogy saját nyelvükön fogalmazzák újra azt.

Természetesen az oktatócsomag elemeit nem csupán egy fázisban használhatjuk. Bár minden témához mellékelünk egy óratervet is, s ott az egyes elemeket a tanulási folyamat adott pontján alkalmazzuk, a következő táblázat bemutat néhány alternatív felhasználási lehetőséget is.

	<i>A tanulási szakasz</i>		
	<i>Ráhangolódás</i>	<i>Jelentésteremtés</i>	<i>Reflektálás</i>
Az oktatócsomag elemei	képek	ábrák	képek
	fotó-képregény	fotó-képregény	fotó-képregény
	a szövegek címe	szöveg	mottó
	párbeszéd jelenetek kiválasztott részletei	párbeszéd jelenetek	párbeszéd jelenetek
	tematikus kérdések	tematikus kérdések	tematikus kérdések
		fogalmak	

A történetekkel való tanulás

Oktatócsomagunk minden egységének középpontjában egy-egy történet áll, és ennek fontosságát nem lehet eléggé hangsúlyozni. A narratív pszichológia megközelítése szerint ugyanis létezik egy eredendően narratív módja az élmény- és tudásszerveződésnek, mivel „a történetmondás a psziché egyik alapvető funkciója. Amint képesek vagyunk rá, mindannyian elbeszéléseken keresztül formáljuk meg a tudásunkat önmagunkról, másokról, a világról.” (*Pohárnok*, 2008)

Azonban a folytonosan megjelenő nem-verbális tapasztalatok, taktilis, kineztiás élmények elbeszéléssé válása, s ezáltal értelmezése és kommunikálása csupán egy köztes fázist követően történhet meg. Amikor az egyén adott élethelyzetében aktiválódik egy emocionális séma, először mintegy „képet választunk hozzá” (*Pohárnok*, 2008) s

ezek az emlékekre, álmokra hasonlító epizódokként jelennek meg. Csak ekkor lehetséges a képzeleti epizódok szavakba öntése, történetté szervezése, amelyekkel a személy érthetővé tudja tenni hallgatói számára érzelmi-hangulati állapotát, és maga is megérti azt, sőt, reflektálni is tud a tapasztalatára (*Pohárnok*, 2008; a narratív pszichológiáról ld. *László*, 2005).

Az elmondottak fényében szintén fontosnak látszik a vizuális eszközök tanórai használatát, de érdekes az a fejlődéskoncepció is, amely ebből a megközelítésből következik: a fejlődés ebben az értelmezésben nem más, mint egyfajta megváltozott tudás, amelyet az egyén különböző élethelyzetekben mintegy ki is próbál. Azaz „pusztán a megértés nem vezet változáshoz: a nem-nyelvi reprezentációk nem írhatók felül nyelvi reprezentációkkal” (*Pohárnok*, 2008). Ez nagyon fontos szempont az erkölcsstanórák eltervezésénél is. Nem elég ugyanis erkölcsi kérdésekről gondolkodni és beszélgetni: a gyerekek számára szituációkat is kell teremtenünk, amelyekben új tudásukat mintegy „működés közben” próbálhatják ki.

Ahogy már említettük, lényeges, hogy a tanulás a diákok saját tapasztalatára reflektáljon, abból induljon ki, ahhoz kapcsolódjon, illetve azokat gazdagítsa újabb elemekkel. Ezzel összhangban áll az a gyermekfilozófiai megközelítés (ld. *Lipman*, 2000; *Lipman* és *Sharp*, 2000), amely szerint az erkölcsi kérdésekről folytatott beszélgetések termékenyebbek lesznek, ha történetekkel indítjuk őket, mivel azok a világot élvezetes módon értelmezik, és esemény sorba ágyazott, megjegyezhető tudást nyújtanak. Segítségükkel teljesül a gyerekek „titokzatosságra” vonatkozó igénye, azaz a világ figyelmünkre méltó, különleges dologként jelenik meg. Emellett a történetek változatos interpretációkat provokálnak, melyek segítségével párbeszéd jöhet létre a diákok között. Az erkölcsstanórákon is javasolhatjuk, hogy a tanuló maga találjon ki történeteket, illetve történetbe ágyazottan fejtsse ki mondanivalóját, például a következőképp:

- a. elolvassuk a történetet (alsó tagozaton egy oldalnál nem több);
- b. benyomásokat gyűjtünk az olvasottakról (a gyerekek szabadon választják ki, mi érdekli őket a szövegből, megindokolják, miért találták érdekesnek épp azt a részletet, a tanár pedig felírja a táblára a hozzászólást és a hozzászóló nevét is);
- c. a megfogalmazzuk, esetleg ütköztetjük a különféle értelmezéseket (a tanár azzal is mélyítheti, pontosíthatja a gyerekek párbeszédét, hogy rákérdez az érvekre és deficienciákra).

Különösen motiváló lehet, ha a tanulók gyakran találhatnak ki maguk is történeteket, például ha már egy folyamat elején arra kérjük őket, hogy annak végén, lezárásként írjanak saját mesét (fantasyt, novellát) a számukra legérdekesebb elemek alapján. Ettől kezdve mindvégig figyelmet fordítanak majd a személyes benyomásokra is, hiszen ezekből áll később össze saját történetük, a csoport elbeszéléseit összegyűjtve pedig a közös munka értékes lenyomatát kapjuk kézhez.

Oktatócsomagunk egyik ajánlott feldolgozási módja éppen ezért az „alkotó olvasás” (Tóth, 2006)², amely az olvasás és szövegértés folyamatát egymásra épülő, egyre bonyolultabb szakaszokban ragadja meg. Ezek közül az első az értő olvasás fázisa, ahol a gondolatok és információ szó szerinti megértése a fő cél. A sikeres megértést itt információgyűjtéssel, zárt kérdésekkel ellenőrizhetjük. Második szakaszként az értelmező olvasás már a mögöttes jelentés, a következtetések feltárására irányul, amit kifejtendő kérdésekkel ellenőrizhetünk, pontosíthatunk. A kritikai olvasás fázisában történik meg a saját tapasztalatokkal való összevetés, és ekkor válik lehetségessé az ítélet- és véleményalkotás. Itt érkezünk el az erkölcsi kérdések felvetéséhez és a velük kapcsolatos személyes állásfoglaláshoz. Végül a kreatív olvasás a megtanultak továbbgondolását, más kódokban való megjelenítését célozza meg, így építve be azokat az előzetes tudás rendszerébe.

Kérdések és viták

Az értékekről való beszélgetésnek a történetek mellett kiemelten fontos eleme még a dilemmák, élő kérdések felvetése, valamint a válaszok összehasonlítása, esetleg ütköztetése. A dilemmák erkölcsi döntéshelyzeteket exponálnak, állásfoglalásra készítetve a gyerekeket, a nyitott kérdéseknek pedig a problémafelvetéskor (ráhangolódás) éppúgy szerepe lehet, mint a szövegek feldolgozásakor (jelentésteremtés), vagy a saját vélemény kialakításakor és megfogalmazásakor (reflektálás). A feldolgozás magasabb fokán, első-sorban idősebb gyerekek esetében érdemes támogatni a kérdező közösség⁸ létrejöttét is. Ez egyfajta vitakör, ahol a tanulók barátságos légkörben rendszeresen hosszabb vitákat folytatnak erkölcsi kérdésekről.

Ezt elősegítendő választottuk módszertani megközelítéseink egyikéül a **vita** módszert, és javasolunk olyan történeteket is feldolgozásra, amelyek erre alkalmasak. Ha ilyen óraszervezést választunk, a következő fázisokat érdemes elkülönítenünk a szöveg elolvasása vagy meghallgatása után:

1. A gyerekek emeljék ki a történetben megjelenő konfliktushelyzetet. (Mi okozza a problémát, mi képezi nézeteltérés tárgyát a felek között?)
2. Határozzák meg a részt vevő felek pozícióját. (A szereplők közül kinek mi a véleménye az adott kérdésről?)
3. Maguk is foglaljanak állást a kérdésben. (Szerinted kinek van igaza?)
4. Gyűjtsenek érveket véleményük alátámasztására (Miért gondolod így?)
5. Hallgassák meg az ellentétes véleményen levők érveit. (Elképzelhető más megközelítés? Ki van más véleményen?)
6. Ütköztessék a pozíciókat, értékeljék, indokolják az érveket.
7. Ha szükséges, változtassák meg eredeti álláspontjukat. (Még mindig úgy gondolod, mint a beszélgetés elején?)
8. Az elmondottakat csatolják vissza az eredeti konfliktushoz. (Mit mondhatunk most a történet kapcsán? Kinek volt igaza? Vagy: kinek miben volt igaza?)

A „disputa” a csoportok között lefolytatott vita egy sajátos, kötött egységekből álló formája (*Eck, Géher, Komárik, Pintér és Szálkáné Gyapay*, é. n.). Bár az erkölcstanórákon csak 7–8. évfolyamon valószínű, hogy a gyerekek a maga teljességében végigvigyék a disputa folyamatát, ennek ellenére a vitahelyzet már alsó tagozatban is e tanórák egyik jellemzője lehet. Kisebbségnél, hogy csökkentjük a saját vélemény megfogalmazásának és mások véleményével való ütköztetésének terhét, alkalmazhatunk olyan csoportos technikákat, amelyek kisebb „erőkifejtést” igényelnek. Megkérhetjük például a gyerekeket, hogy véleményüknek megfelelően álljanak egyik vagy másik sarokba, egy vonal egyik vagy másik oldalára. 5–6. évfolyamon a hangsúlyt az érvek gyűjtésére és a cáfolat módjaira tehetjük, míg 7–8. osztályban már megpróbálhatjuk a disputa teljes vagy rövidített formáját alkalmazni, melynek folyamán némi felkészülés után az alábbi időbeosztásban vitatkoznak a felek:

- Állító beszéd (1,5 perc)
- Kereszkérdések (1 perc)
- Tagadó beszéd (1,5 perc)
- Kereszkérdések (1 perc)
- Állító lezárás (45 mp)
- Tagadó lezárás (45 mp)

Az „együttműködő kommunikáció”⁹ módszerei az iskolában

Bár a kommunikációs folyamatról való tudásunk az utóbbi 50–60 évben jelentősen nőtt, és ezek az ismeretek a közoktatásban is megjelentek (gondoljunk csak a nyelvtanórákra és a középszintű érettségi témaköreire nyelvtanból), mégsem mondhatnánk, hogy az együttműködő kommunikáció alapelvei mindennapi kommunikációs stratégiáink részét képeznék. Ám ha csökkenteni szeretnénk az érzelmileg megterhelő helyzetek gyakoriságát életünkben, saját közléseink megfogalmazása során is érdemes tekintetbe venni ezeket az elveket, az erkölcstanórák pedig remek lehetőséget kínálnak a gyakorlásra is. Bármilyen téma is legyen az óra fókuszában, bármilyen módszert is válasszunk annak feldolgozására, fordítsunk figyelmet ezekre az elvekre. Emellett azonban tarthatunk néhány olyan órát is, ahol kifejezetten az együttműködő kommunikáció eszköztárát próbáljuk ki, gyakoroljuk a gyerekekkel együtt. Oktatócsomagunk mindhárom korosztály számára kínál az efféle feldolgozásra alkalmas történeteket is.

Mire figyeljünk mi magunk, és mire hívjuk fel a gyerekek figyelmét ezeken az órákon? Amennyire lehet, hagyjuk el a kommunikációs folyamat „blokkolóit”, azaz kerüljük az olyan kifejezéseket, amelyek

- általánosítást tartalmaznak („Mindig kinevetsz engem!”)
- minősítik a másikat („Ne legyél már ilyen lusta!”)
- a tények megnevezése helyett azok értelmezését jelenítik meg („Na, most meg miért sértődöttél meg?”).
- Helyettük inkább
- próbáljuk meg pontosan leírni a megfigyelt tényeket,
- megfogalmazni, milyen érzést váltottak ki ezek bennünk,
- megnevezni, mire lenne szükségünk ebben a helyzetben,
- végül pedig, ha szeretnénk, konkrét kérést is megfogalmazhatunk beszélgetőtársunk felé.

Nézzünk egy példát! Ahelyett, hogy azt mondjuk: „Ezerszer kértelek, hogy töröld meg a lábad! Téged nem érdekel, hogy én megszakadok a takarításban, lusta vagy megtenni azt a két mozdulatot!”,

1. tényszerűen fogalmazunk: „Az utóbbi három napban kétszer kértelek, hogy töröld lábad, mielőtt belépsz. Ennek ellenére ebben az időszakban ezt egyszer sem tetted ezt meg.”;
2. a saját érzéseinkről beszélünk: „Dühös és elkeseredett vagyok, amikor ezt látom...”;
3. megnevezzük a szükségleteinket: „...mert arra lenne szükségem, hogy értékeld a munkámat, amit a ház körül végzek. Fontos lenne nekem, hogy a lakás tisztasága közös ügy legyen, és ne csak az én dologom.”;
4. kéréssel fordulunk a partner felé: „Kérlek, vigyázz a tisztaságra, és vedd részt a takarításban is. Szeretném, ha legalább hetente egyszer felsöpörnéd az előszobát.”

Ha ezeknek a módszereknek a gyakorlását helyezük az óra fókuszába, a szöveget már eleve érdemes szakaszos olvasással elolvasni, vagy több részletben hallgatni meg. Az egyes szakaszok után a következő kérdésekre keressük a választ a gyerekekkel:

- A történetnek ezen a pontján mi okozza a szereplők számára a problémát? Hol akad el kettejük kommunikációja, kinek melyik megnyilvánulása hív elő a partnerből ellenállást, haragot?
- Ki mit gondol, érez a szereplők közül? Mire volna szüksége?
- Hogyan fejezhetné ki a szükségleteit másképp? Akkor milyen választ kapna kommunikációs partnerétől?

A feldolgozás során tehát három fázist különítettünk el: az elsöben külsö szemszögöl vizsgáljuk a kérdést, a másodikban a szereplök szemszögéhez közelítünk, megpróbáljuk megérteni az ö motivációjukat, míg a harmadikban a szemszög megint külsövé válik, így tudjuk levonni a tanulságokat a magunk számára.

Az okozott kár helyreállításának igénye

Mindennapjainkban szándékosan vagy szándéktalanul, de bizony előfordul, hogy anyagi vagy érzelmi veszteséget, kárt okozunk egymásnak. A kérdés, hogy mihez kezdünk ezekkel a helyzetekkel, az erkölcsstanórák egyik alapvetö fontosságú problémája. Az igazságosság, a megromlott egyensúly helyreállításának igénye mindannyiunkban jelen van, de nagyon különbözöen képzeljük el ennek módozatait. Szocializációnk során különbözö büntetőeljárásokat sajátítottunk el, melyek célja elsödegesen az elrettentés a tettes felé irányuló szándékos károkozás útján. Úgy gondoljuk, az erkölcsstanórák lehetőséget kínálnak egy másféle gondolkodásmód megjelenítésére is. A „helyreállító igazságszolgáltatás”¹⁰ a hangsúlyt az áldozat szükségleteinek kielégítésére és a tettes felelősségvállalására teszi. Ebből már azonnal adódik a következtetés, hogy ilyen módszer csak akkor használható, ha az elkövetö már átlátta, hogy valakinek kárt okozott, és felelőséget tud vállalni tetteért. Ebben általában egy közösséghez tartozás igénye motiválja: a jóvátétel szándéka akkor tud megjelenni, ha az elkövetö körül van olyan élő közösség, amelyik öt személyében elfogadja, tettét viszont elítéli, s a jóvátétel után képes lesz öt visszafogadni.

A „helyreállító igazságszolgáltatás” folyamatában az érintettek közvetlenül vesznek részt, ezért különös figyelmet kell szentelni annak, nehogy a sértett ismét áldozattá váljon. Éppen ezért, bár oktatócsomagunkhoz mellékelt összefoglalómban részletesebben bemutatjuk az ilyen folyamatok résztvevöit, szakaszait és legfontosabb kérdéseit, mégsem javasoljuk, hogy ezt a technikát az erkölcsstanórákon valós sértések, igazi károk „orvoslására” használjuk fel. Ha facilitátorként szeretnénk helyreállító folyamatokat lebonyolítani, fontos, hogy végezzük el az ehhez szükséges képzéseket¹¹, nehogy hiánynos ismereteink miatt valamelyik résztvevöt újabb sérelem érje.

Dramapedagógiai módszerek az erkölcsstanórán

„A dráma olyan csoportos játéktevékenység, amelynek során a résztvevök képzeletbeli (fiktív) világot építenek fel, ebbe a képzeletbeli világba szereplöként vonódnak be, a fiktív világban belül valós problémákkal találkoznak, s ebből valós tudásra és tapasztalatra tesznek szert.” Kaposi László (é. n., 116. o.) meghatározásából önmagában is látható, hogy erkölcsstanórán milyen gyümölcsözö lehet a dramapedagógiai eszközök alkalmazása. A dramatikus játékokkal fejleszthetö a gyerekek együttműködési készsége és empátiája, nagyobb teret kap fantáziájuk és kreativitásuk (Kaposi, é. n., 111. o.). Ahogy az elözökben már volt róla szó, a fejlődéshez nem elég pusztán „megérteni” valamit: azt saját narratívává kell tenni, és jó, ha „valóságpróbának” is alávethejük, hogy a meggyözdések mögött álló sémák életszerű helyzetekben módosulhassanak. Ehhez pedig keresve sem találhatunk a dramatikus helyzeteknél jobb módszert.

A „szituációs játékok” (improvizációs játék, helyzetgyakorlat) során egy helyzetet hozunk létre, s a gyerekek abba belépve, szereplöként alakítják azt tovább. A szituáció egy probléma (nem feltétlenül konfliktus) köré épül, a figurákat pedig típus szinten adjuk meg, s azt is rögzítjük, hogy „ki – hol – mikor – mit tesz”. A fontosabb fordulópontokat is meghatározhatjuk, és az is lehetséges, hogy szerepe lépve „menet közben” változtassunk a játék menetén (Kaposi, é. n., 113–114. o.).

Az improvizációs játékoknál kevésbé komplex feladatok, drámai konvenciók alkalmazása is jelentős fejlesztő hatással bírhat az erkölcsstanórán, nem beszélve arról, milyen könnyen beilleszthetőek a már tárgyalt ráhangolódás – jelentésteremtés – reflektálás tanulási modelljébe is. Így az órák folyamán használhatunk kontextusépítő konvenciókat¹² a játék fiktív világának megteremtésére (állókép, jelmezöltés, stb.), narratív konvenciókat az eseményekre, találkozásokra, bonyodalomra való fókuszálás céljából (interjú, forró szék, stb.), mélyítő konvenciókat az érzelmi bevonódás növelése vagy szimbolikus értelmezések létrehozása érdekében (szerepcseré, újrajátszás). Végül pedig reflektív jellegű konvenciókat (az igazság pillanata, belső hangok, stb.) a drámai tartalom utólagos újragondolásának és a reflexió elmélyítésének érdekében.

Oktatócsomagunk egyik célja tehát az erkölcsstanórák módszertani bázisának kiszélesítése, és ehhez több szinten is szeretnénk segítséget nyújtani a tárgyat oktató kollégáknak. Történeteket kínálunk leírt és hangzó változatban is, amelyekből kiindulva egy-egy erkölcsi probléma jobban körülrjárható, és könnyebben megy végbe az önmegértés és a társsal való megértetés folyamata. Képeket ajánlunk, amelyekkel a verbális-vizuális kódváltás esetleges nehézségei oldhatók, és beépíthetők az órába a képek által közvetített sajátos (kapcsolatfeltáró, státuszra vonatkozó, érzelmi, stb.) jelentések. Változatos módszereket javasolunk, s ezek segítségével a tanórán megélt helyzetekben a gyermek olyan érzelmi tapasztalatokhoz juthat, amelyek megkönnyítik a korábbi, esetleg kevésbé adaptív sémák felülírását.

Óraterveink azok számára is lehetővé teszik az azonnali felhasználást, akik esetleg most kezdik a tantárgy oktatását. Módszertani leírásaink segítségével azonban (akár a mellékelt segédanyagok kreatív alkalmazásával) ezeket az óraterveket könnyedén saját és az általunk vezetett csoport „képére és hasonlatosságára” formálhatjuk, végül pedig – és ez lenne a valódi cél – önállóan fejleszthetjük saját tananyagainkat.

A csomag fontos részét képezik még az egyes történeteket feldolgozó tanórák felvételéből készített 12–15 perces rövidfilmek is. Ezekből ötleteket meríthetünk, de még értékesebb a felhasználásnak az a módja, amikor a látottakra reflektálva, azokat kreatívan továbbgondolva gazdagítjuk saját eszköztárunkat és módszertani kultúránkat. Ehhez kívánunk mindenkinek örömteli munkát otthon és az osztályteremben!

Irodalomjegyzék

2011. évi CXCV. törvény a nemzeti köznevelésről. 2015. 05. 10-i megtekintés, Nemzeti Jogszabálytár, http://www.njt.hu/cgi_bin/njt_doc.exe?docid=139880.209363

Az erkölcsstan tantárgyról... tanári szemmel. (2015) *Új Pedagógiai Szemle*, 3–4. sz.

Árvai Éva Anna, Dr. (2010): A helyreállító (resztoratív) szemlélet. In: *Alternatív konfliktuskezelés az ifjúsági munkában. A mediáció és a helyreállító szemlélet*. Foglalkoztatási és Szociális Hivatal Mobilitás Országos Ifjúsági Szolgálat, Budapest. http://www.ifjusagimunkakonyvtara.hu/reszletes_alternativ_konfliktuskezeles_az_ifjusagi_munkaban_138.html

Bajner Mária (2011): *A verbális és a nem verbális kommunikáció*. Pécsi Tudományegyetem. http://igyk.pte.hu/files/tiny_mce/File/kari_projektek/informaciotudaservernyesules/tananyagok/1_alprojekt/KE/05_Komm_kodok_uj.pdf

Bárdossy Ildikó, Dudás Margit, Pethőné Nagy Csilla és Priskinné Rizner Erika (2002): *A kritikai gondolkodás fejlesztése. Az interaktív és reflektív tanulás lehetőségei. Tanulási segédlet pedagógusok és pedagógus-jelöltek számára a saját élményű tanuláshoz*. Pécsi Tudományegyetem, Pécs–Budapest. http://pedtamop412b.pte.hu/files/tiny_mce/File/KG1.pdf

Eck Júlia, Géher István, Komárik Anna, Pintér Borbála és Szálkáné Gyapay Márta (é. n.): *Disputa*. In: *Anyanyelvi beszédkultúra digitális tananyag*. Készítette: a budapesti Toldy Ferenc Gimnázium magyar munkaközössége. <http://www.okm.gov.hu/letolt/retorika/egeszre/keret.htm> és www.okm.gov.hu/letolt/retorika/ab/nyomtatas/DisputaMaster.rtf

Fellegi Borbála (2009): *Út a megbékéléshez. A helyreállító igazságszolgáltatás intézményszerűlése Magyarországon*. Napvilág Kiadó, Budapest.

- Fisher, R. (2008): *Tanítsuk gyermekeinket gondolkodni erkölcsről és erényekről*. Műszaki Kiadó, Budapest.
- Gönczöl Enikő és Jakab György (2012): Bevezetés az erkölcsstanba és az etikaoktatásba – egy régi/új tárgy a magyar közoktatásban. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6–7. sz.
- Gyarmathy Éva (1995): Kreatív tehetség és tanulási zavarok. In: Balogh L., Herskovits M. és Tóth L. (szerk.): *Tehetség és képességek*. KLTE Pedagógiai-Pszichológiai Tanszék, Debrecen. 199–217.
- Gyarmathy Éva (2012): Ki van kulturális lemaradásban? In: *Digitális Nemzedék Konferencia*. Tanulmánykötet. ELTE PPK, OFOE, ME, Budapest. 11–13. http://www.eltereader.hu/media/2014/05/Digitalis_nemzedek_2012_konferenciakotet_READER.pdf
- Jakab György (2012): Erkölcsstan és médiaismeret a gyermekfilozófia tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6–7. sz.
- Jánk István (2014. 12. 23.): Nyelvi szocializáció – a nyelvi kódokról általánosságban. *Nyelv és Tudomány*. <http://www.nyest.hu/hirek/nyelvi-szocializacio-a-nyelvi-kodokrol-altalanossagban>
- Kamarás István (2013): Az „erkölcsstan vagy hittan” buktatói és alternatívái. *Egyházfórum*, 28. 3. sz. 9–16.
- Kamarás István (2012): Javítható-e az „erkölcsstan vagy hittan” elképzelés? *Új Pedagógiai Szemle*, 4–5–6. sz.
- Kamarás István (2015): *Emberismeret-erkölcsstan sztori*. Kézirat.
- Kamarás István (2009): Emberismeret és etika nálunk és más nemzeteknél. *Iskolakultúra*, 19. 10. sz.
- Kaposi László (é. n.): Módszertani segédlet a dráma és színjáték tárgy tanításához. Alapfok. In: Arany Erzsébet, Kaposi László, Láposi Terka, Lipták Ildikó és Perényi Balázs: *Módszertani segédlet a bábjáték és bábkészítés valamint a dráma és színjáték tárgyak tanításához*. 116. <http://www.drama.hu/node/509> és http://www.ofi.hu/sites/default/files/WEBRA/2013/11/szin_bab_modszertani_segedlet.pdf
- Kaposi László, Lipták Ildikó, Mészáros Beáta és Takács Gábor (2008): *Tanítási dráma. Drámapedagógia a hátrányos helyzetű tanulók integrált nevelésének szolgálatában. Segédlet tanfolyami hallgatók számára*. Educatio Társadalmi Szolgáltató Közhasznú Társaság. http://old.wekerle.gov.hu/download.php?doc_id=2025
- Kiley, D. (é. n.): *Speaking from the Heart. An Introduction to Nonviolent Communication*. <http://web.archive.org/web/20031126003815/http://www.creationcoach.com/nvdocs/MyNVCHandout.pdf>
- Lányi András (2012): Az erkölcsstan és etika tantárgy elméleti hátteréről. *Új Pedagógiai Szemle*, 5–6–7. sz.
- László János (2005): *A történetek tudománya*. Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.
- Lipman, M. (2000): Pixi. Gyermekek filozófiája. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Lipman, M. és Sharp, A. M (2000): A jelentés vizsgálata. Kézikönyv a Pixi tanításához. Krónika Nova Kiadó, Budapest.
- Nahalka István (2013): Konstruktivizmus és nevelés: *Neveléstudomány*, 4. sz. 21–33. <http://nevelestudomany.elte.hu/index.php/2013/12/konstruktivizmus-es-neveles/>
- Pohárnok Melinda (2008): Széttört történetek. Pszichopatológiai jelenségek az elbeszélésekben. In: Vincze Orsolya és Bigazzi Sára (szerk.): *Élmény, történet – a történetek élménye*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- Tóth Beatrix (2006): A szövegértés fejlesztésének elmélete és gyakorlata. *Magyar Nyelvőr*, 130. 4. sz. október-december. <http://www.c3.hu/~nyelvor/period/1304/130406.pdf>

Függelék

Az oktatócsomag témáinak és javasolt feldolgozási módjainak összefoglaló táblázata

cím	évf.	módszer	kerettantervi téma	kulcsszavak
Szülinapi mulatságok	3–4.	alkotó olvasás	Én és a társaim – Kapcsolatba lépek másokkal; Közösségben és egyedül	udvariasság, illem, odafigyelés, testbeszéd, empátia
Mégis mit mondjak neki?!	3–4.	együttműködő kommunikáció	Én és tágabb közösségeim – Lakóhelyi közösség, szomszédság	károkozás, helyreállítás, jóvátétel, kommunikáció, empátia,
Van egy cicám!	3–4.	drámapedagógiai eszközök	Én és a környezetem – Velünk élő állatok	növények és állatok, felelősség, gondozás
Csipkerózsika védelmében	3–4.	disputa	Én magam – Milyen vagyok és milyennek látnak mások? Én és a mindenség – Terek és erők, A jó és a rossz	érték, értékhierarchia, értékválasztás, külső és belső tulajdonság, önismeret, szokás, erény
Feritől ajándékba	3–4.	az okozott kár helyreállítása	Én magam – Milyen vagyok és milyennek látnak mások?	önismeret, önzés és önzetlenség, tulajdonságaim, tulajdon: saját és a másé
Az irigy testrészek	5–6.	alkotó olvasás	Én és tágabb közösségeim – Társadalmi együttélés	egyenlőség és egyenlőtlenség, igazságosság és igazságtalanság, együttműködés, szolidaritás
Ki kapjon a csokiból?	5–6.	együttműködő kommunikáció	Én és a társaim – Barátság és szeretet	rokonszenv, barátság, szeretet, közösség, saját javak megosztása, önzetlenség
Büdös zokni	5–6.	drámapedagógiai eszközök	Én és a közvetlen közösségeim – Konfliktusok a csoportban	rokonszenv, barátság, konfliktus, szabályok, összetartás, önérvényesítés
Gügecs gyűrűje	5–6.	disputa	Én magam – Test és lélek; Egy belső hang, a lelkiismeret	lelkiismeret, szándék, döntés, bűn, büntetés
Bukta	5–6.	az okozott kár helyreállítása	Én és közvetlen közösségeim - Kortársi csoportok	csoport, közösség, bűn, megbocsátás, jóvátétel, felelősség
Tanult tehetetlenség	7–8.	alkotó olvasás	Én magam – Ki vagyok én és mi vezérli a tetteimet? Én és a környezetem – Mi dolgunk van a világban?	ösztönzők és mozgatóerők, önbizalom és önbizalomhiány, boldogság, boldogulás, boldogtalanság, tehetetlenség
Csókolózzunk-e a buszon?	7–8.	együttműködő kommunikáció	Én és a társaim – Szerelem és párkapcsolat	vonzódás, együtt járás, szerelem, nemi vágy, tekintettel lenni másokra
Imádkozz értem!	7–8.	drámapedagógiai eszközök	Én és a mindenség – Hit, világkép, világnézet	a vallás mint lelki jelenség, Isten és ember, ima, lelkiismeret, barátság
Ez neked győzelem?!	7–8.	disputa	Én és a közvetlen közösségeim – Egyén és közösség	szabály, lelkiismeret, döntés, bűn, erény
Osztálykirándulás	7–8.	az okozott kár helyreállítása	Én és közvetlen közösségeim – Egyén és közösség	szabadság és korlátozottság, szabályok, szabályszegés, jóvátétel

Jegyzetek

¹ Az Oktatókutató és Fejlesztő Intézetben több projekt is indult az elmúlt években, amelyek célja és feladata az volt, hogy segítse az új tantárgy, az erkölcstan bevezetését. Ezek közül a *TÁMOP 3.1.1. - 11/1-2012-0001 XXI. századi közoktatás (fejlesztés, koordináció) II. kódszámú projekt* keretében pedagógiai munkacsoport alakult, amely egyrészt írott és audiovizuális pedagógiai segédanyagokat fejlesztett a kerettantervekhez és ezzel együtt az új tankönyvekhez, másrészt pedig ún. Pedagógiai Műhely keretében folyamatos párbeszédet kezdeményezett gyakorló tanárokkal, szaktanácsadókkal, illetve a felsőoktatás képviselőivel. A tanári munkacsoport tagja volt az évek során Alexandrov Andrea, Fenyődi Andrea, Frész Attila Timóteus, Jakab György és Korbai Katalin.

² Mivel az egymás alternatívájaként megjelenő „iker-tárgy” bevezetésének kiindulópontja és meghatározója a hitoktatás iskolai bevezetője volt, ezért azok iskolai megjelenése azonnal komoly politikai és ideológiai viták keresztjüébe került. Mindez a (világi) erkölcstan számára azt jelentette és jelenti, hogy oktatáspolitikailag még nem igazán pozitív formában fogalmazta meg az erkölcstan kereteit és főbb jellemzőit, inkább csak komplementerként, egyfajta kiegészítésként – mindaz, ami nem hitoktatás, mindenki számára, aki nem a hitoktatást választja... –, ami nem igazán szerencsés a „rég-új tárgy” tantárgyi emancipációja és pedagógiai kanonizációja szempontjából.

³ Nem kétséges persze, hogy a hitoktatásnak és a világi erkölcstan oktatásának is komoly előzményei és hagyományai vannak, de nyolc évfolyamos iskolai tantárgy formájában mégis komoly nehézségekkel kell szembenéznie a tantárgy bevezetőinek és napi megjelenítőinek.

⁴ www.ofi.hu/erkolcstan

⁵ www.ofi.hu/erkolcstan

⁶ www.ofi.hu/erkolcstan

⁷ Például az 1. évfolyam *Én magam* témakörében található lista ajánlja többek között Bartos Erika *Nem akarok*, Fecske Csaba *Én meg nem én*, Erdős Virág *Négyeshatos* című versét, ugyanezek a versek megjelennek más évfolyamokon és akár más témakörben is. Például Bartos Erika *Nem akarok* c. verse kapcsolódhat a *Család mint közvetlen közösség* témához vagy Fecske Csaba *Én meg nem én* c. verse az *Én és a mindenség* témakörhöz.

⁸ A dilemmák, kérdések, kérdező közösségek és viták fontosságát az értékekről való beszélgetésben ld. *Fischer*, 2008, 25–39. o.

⁹ Az együttműködő (vagy erőszakmentes) kommunikáció Marshall Rosenberg Carl Rogers gondolatainak hatása alatt kifejlesztett módszere. Az alapelvek összefoglalását az következő források nyomán adom meg: *Erőszakmentes kommunikáció* (tömör összefoglaló szócikk, további tájékozódást lehetővé tevő olvasmánylistával): http://hu.wikipedia.org/wiki/Er%C5%91szakmentes_kommunik%C3%A1ci%C3%B3#cite_note-1; *Kiley*, é. n.

¹⁰ A helyreállító igazságszolgáltatás részletesebb bemutatását azonos című dokumentumban mellékeljük. Az összefoglaló a következő források nyomán készült: *Árvai*, 2010; *Fellegi*, 2009.

¹¹ Linkek az induláshoz: <https://hu-hu.facebook.com/pages/Resztorat%C3%ADv-Gyakorlatok-K%C3%B6zpontja/247276882103846>; <http://www.csagy.hu/kepzesek/facilitator-kepzes-a-jovateleti-eljaras-levezetese>

¹² A konvenciók csoportosítását és funkcióját, valamint az egyes tevékenységek pontos leírását ld. *Kaposi, Lipták, Mészáros és Takács*, 2008, 56–70. o.

Tóth Ágnes

tudományos főmunkatárs, MTA TK Kisebbségkutató Intézet
egyetemi docens, PTE BTK Német Történelem és Kultúra Délkelet-Közép-Európában Alapítványi Tanszék

A nemzetiségi oktatás irányításának szervezete és tevékenysége Magyarországon az '50-es évek első felében

A magyarországi nemzetiségpolitika második világháború utáni másfél-két évtizedét alapvetően az automatizmus elvének alkalmazása határozta meg.¹ A politikai hatalom az internacionalizmus elve alapján azt hangoztatta, hogy az egyén identitását alapvetően társadalmi csoporthoz, osztályhoz tartozása határozza meg. Az identitás nemzeti elemének jelentőségét tagadták. Az állampolgári jogegyenlőség biztosításával a nemzetiségi problémák automatikus megszűnését prognosztizálták. A nemzetiségi közösségek tagjaitól mindenekelőtt azt várták el, hogy jó magyar állampolgárrá és szocialista hazafivá váljanak. A politikai hatalom középtávon teljes beolvadásukkal, asszimilációjukkal számolt. Emellett a hazai nemzetiségpolitika külpolitikai vonatkozásai is markánsak maradtak. Azaz: a szomszéd országok területén élő magyarság nemzeti önazonosságának megőrzése, illetve az ezért szót emelő anyaországi föllépés eredményességének szem előtt tartása is szerepet játszott a magyarországi nemzetiségek alapvető oktatási, művelődési jogainak elvi biztosításakor.

Akényszmigrációs folyamatok – németek kitelepítése, szlovák-magyar lakosságcsere – lezárulását követően az '50-es évek első felében a hatalom képviselői a nemzetiségi kérdést az egyes közösségek oktatási és kulturális igényeire redukálták. Az egyes nemzetiségek intézményhálózatának kialakítása azonban – bár a közösségek vezetőinek, a szülőknek az akaratára, kérésére történő állandó hivatkozással fenn tartották ezt a látszatot – nem egy alulról építkező folyamat részeként ment végbe. Az iskolaszervezéseknél nem vették figyelembe az egyes nemzetiségek belső nyelvi tagoltságát. A nemzetiségi gyerekek által beszélt dialektusokat az irodalmi nyelvnél alacsonyabb értékűnek minősítették, s erre hivatkozva csak az irodalmi nyelvet oktatták. A két nyelv egymáshoz való viszonyával, illetve ezen adottság módszertani problémáival egyáltalán nem foglalkoztak. Megfigyelhető az is, hogy a tannyelvű/tanítási nyelvű/nyelvet oktató fogalmak tartalmának tisztázására nem került sor.

A jogi szabályozás is ellentmondásos. Egyrészt a különböző rendeletek sokszor túl gyorsan követték egymást. Azaz a gyakorlatban még végig sem vitt folyamatokat újra szabályoztak, a megkezdett lépések hatását nem vizsgálták. Másrészt a jogi szabályozás sokszor csak formális lehetőséget jelentett, annak a gyakorlati megvalósítását különböző

okokra hivatkozva a helyi tanácsi és pártapparátus hatékonyan akadályozta. Ez az attitűd leginkább a német oktatás megszervezésekor figyelhető meg, de a többi nemzetiség intézményszervezése kapcsán is előfordult. A németek diszkriminációja folyamatosnak tekinthető. Nyilván a helyi tanácsi és pártapparátus mindezt a politikai hatalom támogatása nélkül nem tette/tehetné volna meg. Az eljárási módot egy sajtóságos munkamegosztásnak tekinthetjük. Miután a politikai hatalom a nemzetiségek oktatási igényeit nem akarta kielégíteni, de ezt nyíltan föl vállalni sem akarta, az ebből fakadó konfliktusokat, társadalmi feszültségeket lokális szintre szorította le. Miután az intézmények létrehozásához nem biztosított központi forrásokat, a helyi apparátus erre való hivatkozással eredményesen gátolhatta azok létrehozását. A valódi döntéseket azonban nem helyben hozták meg.

A döntési folyamatokra – ugyancsak az egész korszakon átívelően – jellemző, hogy fedettek, nem nyilvánosak és követhetetlenek. Sőt maguk a döntések sem, vagy csak korlátozott módon voltak megismerhetők. A nemzetiségekkel kapcsolatos valamennyi párt- és állami dokumentum 'szigorúan titkos' minősítéssel készült. Így a végrehajtás során alkalmazandó operatív lépéseknek tág tere nyílt.

Bár az '50-es évek második felére a nemzetiségi tanárképzést valamennyi közösség számára létrehozták, a képzés tartalmában erre a speciális feladatra való felkészítés nem, vagy alig jelent meg. A nemzetiségi oktatás igényeihez igazodó tankönyvek, tantervek, tanmenetek egyáltalán nem, vagy eleve az ideiglenesség igényével készültek el. Megállapítható az is, hogy a nemzetiségi intézmények elhelyezési körülményei, technikai felszereltsége a magyar intézményekhez viszonyítva mindvégig rosszabbak voltak.

A nemzetiségpolitika kettősségére – amelyet egyrészt a jogok deklarálása, másrészt a gyakorlati megvalósítás során annak akadályozása, ellehetetlenítése jellemez – világít rá a nemzetiségi oktatásirányítás szervezeti kereteinek állandó változtatása, a feladatok, felelőségek, kompetenciák tisztázatlansága, a területen dolgozó szakemberek eszköztelensége is.

1949–1953

A második világháború után 1947 júniusától a fegyverszüneti szerződéssel és a békeszerződéssel kapcsolatos kulturális ügyek mellett a magyarországi nemzetiségek oktatási kérdéseivel a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumnak (VKM) a Dunamedence népeinek szellemi együttműködéséért felelős főosztálya (X/A.) foglalkozott.² A minisztérium struktúrája és személyi állománya azonban a folyamatos, évente több alkalommal végrehajtott átszervezések miatt állandóan változott. 1948 áprilisában az addigi X. és X/A. főosztályok ügykörét összevonták, vezetőjét, Nemes Józsefet felmentették. Az egyesített főosztály neve Külföldi kulturális kapcsolatokért felelős főosztály lett, vezetője pedig Sötér István (*Welker*, é. n., 44. o.). Ortutay Gyula miniszter 1949 áprilisában újabb centralizációt hajtott végre. Egyrészt több korábbi főosztályt összevont vagy megszüntetett, másrészt megerősítette az elnöki főosztályt, amely immár az igazgatással kapcsolatos valamennyi feladatot ellátta, és közben tartotta a minisztérium egészét érintő költségvetési, dologi, terv- és műszaki ügyeket is. A Nemzetiségi osztály az Általános Iskolai Főosztályon belül, önálló osztályként 1949. április 1-jén kezdte meg működését (*Welker*, 70. o.). Feladata a kormány nemzetiségpolitikájának elfogadtatása, a nemzetiségi iskolák szervezése és irányítása, kulturális önszerveződésük elősegítése volt.

Az osztály létrehozását Arató Endre³, az osztály vezetője a *Köznevelés* hasábjain jelentette be: „A magyar népi demokrácia pozitív nemzetiségi politikáját tehát a reakció minden eszközt felhasználva támadja. Ezekkel a rágalmakkal kell legelőször szembe szállnunk. Meg kell akadályoznunk az elnemzetietlenedés folyamatát. Elsősorban tehát

a felvilágosító munka a feladatunk. Ebben a helyi Függetlenségi Front pártjain kívül a tömegszervezetek és a kultúrszövetségek helyi szervezetei segíthetnek. Erre a felvilágosító munkára különösen a beiratások előtt van szükség. Csak így valósíthatjuk meg alapvető célkitűzésünket: a nemzetiségi iskolahálózat kiépítését, körzeti iskolák szervezését tanulóotthonokkal, a népiskolák általános iskolákká szervezését.” (Arató, 1949, 44. o.)⁴

Egységes hatáskörrel, azaz a nemzetiségi oktatást és kulturális önszerveződést is irányító feladatokkal azonban csak néhány hónapig működött az ügyosztály. 1949 júniusában ugyanis a kulturális élet különböző területeivel összefüggő feladatok a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztériumtól átkerültek az ekkor létrehozott Népművelődési Minisztériumhoz. Ez utóbbi minisztérium, bár többször változó hatáskörrel, de egyértelműen kultúráirányító feladatokkal egészen 1956-ig működött. A Népművelődési Minisztérium egy-egy osztálya a határvidéki és nemzetiségi könyvtárak munkáját segítette, illetve irányította és ellenőrizte a területi művészeti csoportok tevékenységét, a nemzetiségi szövetségek kulturális munkáját, és támogatta a nemzetiségi kultúra megőrzését.⁵

A nevében megmaradt VKM 1949 és 1951 között már csak a vallási és az oktatási ügyeket felügyelte. A nemzetiségi oktatási ügyosztály feladatát, amely változatlan szervezeti keretek között működött tovább, a következőképpen határozták meg: „a szlovák, román, délszláv és görög óvodák, általános iskolák, tanfolyamok szervezése, ellenőrzése és személyi ügyeinek intézése, a szlovák, román és délszláv kollégiumok, középiskolák és Pedagógiai Főiskola nemzetiségi ügyeinek intézése, nemzetiségi tankönyvek és tantervek készítésénél közreműködés.”⁶ Bár ekkorra már a németek kitelepítése befejeződött, és Magyarországon mintegy 220–230 ezer német nemzetiségű személy élt, őket az utasításban meg sem említették. Annál inkább figyelemre méltó ez, mert ezzel egyidőben más területeken – munkavállalás, lakhely szabad megválasztása – a németekkel szemben alkalmazott korábbi jogkorlátozások feloldása megkezdődött. Ez az ellentmondás egyrészt jelzi, hogy a kormányzatnak a németek társadalmi integrációjára vonatkozóan nem volt egységes, valamennyi területre kiterjedő összehangolt stratégiája. Másrészt – s megítélésem szerint valójában erről volt szó – csak az egyes személyeknek az egzisztenciális létfenntartásához elengedhetetlenül szükséges korlátozások feloldását engedélyezte, s a joghátrány megszüntetését nem támogatta azokon a területeken, amelyek a közösség nemzeti közösségként való fennmaradását biztosíthatták volna. Esetükben jogi értelemben is csak 8–10 évvel később került sor az anyanyelvi oktatás és a kulturális önszerveződés biztosítására, a gyakorlatban végbement folyamat pedig egyértelműen jelzi, hogy az államhatalom ezt akkor is csak formálisnak tekintette.

A VKM feladatköréből 1951 májusában a vallási ügyek a megalakuló Állami Egyháziügyi Hivatalhoz kerültek, így az 1951. évi I. törvénnyel a minisztérium elnevezését feladatellátásával összhangban Közoktatásügyi Minisztériumra változtatták.⁷ A nemzetiségek oktatási ügyeivel kapcsolatos feladatokat továbbra is az Általános Iskolai főosztály keretén belül működő Nemzetiségi Osztály látta el.⁸ Alapvetően az osztály feladatai közé tartozott a nemzetiségi intézményeket érintő valamennyi szervezési és tartalmi kérdés. A minisztérium ügykörjegyzéke szerint az osztályon belül két csoport jött létre.

Az Oktatási és ellenőrzési csoport szervezte, irányította és ellenőrizte a nemzetiségi óvodákban, általános iskolákban, gimnáziumokban, tanítóképzőkben és szakérettségis előkészítő tanfolyamokon folyó munkát, valamint a Pedagógusképző Főosztállyal egyetértésben a Pedagógiai Főiskolák nemzetiségi tanszékeinek tevékenységét. Emellett feladata volt a nemzetiségi diákotthonok ügyeinek intézése, a szülői munkaközösségekkel való kapcsolattartás, illetve tevékenységük szervezése, valamint a nemzetiségi iskolákban az úttörő- és DISZ-mozgalom irányítása. A Személyzeti Főosztállyal egyetértésben felelt a nemzetiségi iskolákban alkalmazható/alkalmazandó pedagógusok felkutatásáért, nyilvántartásáért és elosztásáért. A Beruházási főosztállyal és a Tanszeripari osztállyal közösen kellett gondoskodnia a nemzetiségi intézmények tanszer-, nyomtatvány-, szem-

léttetőeszköz-, sportfelszerelés-ellátásáért. Kiemelt feladatai közé tartozott a szaktanítói és szaktanári továbbképzések megszervezése, a tanulmányi felügyelők és szakfelügyelők munkájának irányítása és ellenőrzése. Ez utóbbi hálózat hatékony működtetéséhez azért is kiemelkedő érdeke fűződött, mert a szakfelügyelők egyrészt a minisztérium meghosszabbított kezeként sokat tehetek a központi elgondolások végrehajtásáért, másrészt rajtuk keresztül a minisztérium első kézből fontos információkat kapott a helyi viszonyokra, problémákra vonatkozóan. Az osztály feladatai közé tartozott a külföldi kapcsolatok kiépítése, fenntartása és bővítése is. Miután nem állt rendelkezésre elegendő politikailag megbízható, képzett pedagógus, különösen az első években több gimnáziumban, tanító- és tanárképző főiskolán Csehszlovákiából és Romániából érkezett vendégtanárokat alkalmaztak.⁹ A továbbképzés szempontjából pedig a szocialista országokban megszervezett nyári tanfolyamok, tanulmányutak bírtak jelentőséggel. Az '50-es évek második feléig a hiányzó tankönyveket is a szocialista országokban használtakkal pótolták, de az iskolai könyvtárak részére sor került szépirodalmi művek, folyóiratok, újságok behozatalára is.

A Tankönyv és didaktikai csoport feladata alapvetően a nemzetiségi iskolák részére szükséges tankönyvek, tankönyvpótló jegyzetek, brossurák, tájékoztatók, útmutatók, tantervek, óratervek és irányító tanmenetek készítése, bírálása és kiadása volt. Miután a feladatot annak nagysága miatt saját munkatársaival semmiképp nem tudta ellátni, didaktikai és tankönyvszerkesztő, illetve bíráló munkaközösségeket, valamint tankönyvankétokat szervezett.¹⁰

Kovács Péter¹¹ 1952. július 19-én készítette el az osztály szervezeti felépítését és feladatmegosztását. Mindkét csoportban az adott nemzetiséghez kapcsolódó feladatokat egy-egy referens látta (volna) el, akiknek többsége ezen kívül egyéb feladatokat is kapott. A korábbiakhoz viszonyítva jelentős változásnak tekinthető, hogy az osztály feladatai között a németek oktatásával kapcsolatos teendők is megfogalmazódtak. Figyelemre méltó ugyanakkor az is, hogy ezek a referenciák mindkét csoportban betöltetlenek. Az egyes referenciák nagy területeket öleltek fel. Az oktatási és ellenőrzési csoporton belül adott nemzetiség referenciáját ellátni azt jelentette, hogy egy személynek kellett foglalkoznia a nyelvoktató és tannyelvű általános iskolák, középiskolák, szakérettségis tanfolyamok szervezésével, a hálózat továbbfejlesztésével, az oktatás tartalmi kérdéseivel, a pedagógusok nyilvántartásával és elhelyezésével, gyakorlatilag az adott területen felmerülő valamennyi problémával. Hasonlóan komplex feladatot jelentett az adott nemzetiség valamennyi intézménytípusában használandó tankönyvek, tantervek, óratervek és egyéb segédanyagok írásával kapcsolatos teendők koordinálása. Az elképzelés szerint valamennyi nemzetiségi óvodával, a tanító- és tanárképzéssel kapcsolatos feladatok, valamint a didaktikai kérdések egy-egy önálló referenciához kerültek. Nyilvánvalóan az egyébként is nagy, komplex feladatokat felölelő referenciák ellátása önmagában is komoly kihívást jelenthetett. Az osztály engedélyezett létszámának azonban gyakorlatilag fele – 11 státusból 5 tartósan, azaz egyáltalán nem, egy pedig ideiglenesen – nem volt betöltve.

Kovács Péter az osztály szervezeti felépítésével és feladatmegosztásával egyidőben számba vette a nemzetiségi oktatás általa legfontosabbnak ítélt problémáit is.¹² Feljegyzésében egyértelművé tette, hogy az osztálynak munkája során az oktatás szinte valamennyi területén – tankönyvek, pedagógusellátottság, óvónőképzés, német iskolahálózat kiépítése, intézmények elhelyezése – olyan súlyos hiányosságokkal, megoldásra váró feladatokkal kell szembenéznie, amelyek egyrészt évek alatt alakultak ki, vagy amelyek megoldására évekig semmi nem történt. Így felszámolásukat sem lehet egyik napról a másikra megoldani. Valamennyi kérdés kapcsán kifejtette azonban szakmai elképzeléseit, megoldási javaslatait, s elkészítette a hiányosságok megszüntetésének időbeli ütemezését is. Elképzeléseikhez a minisztérium vezetőinek hatékony támogatását kérte.

A tankönyvellátás terén meglévő probléma nagyságát jól jelzi, hogy 155-féle általános és középiskolai nemzetiségi tankönyv hiányzott, amit a német oktatás tervezett beindítása csak fokozott. Nyilvánvalóan az oktatás biztosítása érdekében a probléma megoldására azonnali, illetve közép- és hosszú távú intézkedésekre is szükség volt. Átmenetileg tankönyvpótló jegyzetekkel, külföldről behozott tankönyvekkel biztosították az oktatást. A probléma 4–5 év alatti valódi megoldásához azonban az osztály létszámának 3 fővel való kiegészítését kérte. Egy-egy személy a román és német iskolák tankönyvügyeit – íratás, lektorálás – szervezte volna, egy munkatárs pedig a tankönyvek, illetve a tanítás didaktikai kérdéseivel foglalkozott volna. Emellett szükségesnek tartotta a Tankönyvkiadó Vállalatnál nemzetiségenként egy-egy lektor beállítását is.¹³

A másik neuralgikus pont a képzett pedagógusok hiánya volt. Magyarországon ekkor még egyáltalán nem volt nemzetiségi óvónőképzés, ezért a nemzetiségi óvodákban szakképzetlen, vagy csupán néhány hónapos tanfolyamot végzett óvónők dolgoztak. Létre kellett tehát hozni vagy egy közös, mind a négy nemzetiség óvónőképzését ellátó intézményt, vagy a magyar óvónőképzők mellett egy-egy nemzetiségi tagozatot. Végül ez utóbbi elképzelés valósult meg. E területen is szükség volt azonnali beavatkozásra, hiszen az újonnan alakított tagozatokról csak évekkel később kerültek ki a szakképzett óvónők. Kovács Péter a magyar óvónőképzés mintájára javasolta, hogy 1953-ban 40–50 különböző nemzetiségű fiatal nőnek szervezzenek egy egyéves óvónőképző tanfolyamot.¹⁴

A szakképzett pedagógusok legnagyobb számban a szlovén és horvát iskolákból hiányoztak. Bár kiemelt figyelmet fordítottak arra, hogy a szakérettségis tanfolyamokon olyan horvát vagy szlovén származású fiatalokat válasszanak ki, akiket tanítóképzőbe vagy pedagógiai főiskolára irányíthattak, ez azonnali megoldást szintén nem jelentett. Átmeneti javaslatként fogalmazódott meg, hogy „a téli hónapokban Győr-Sopron, Vas, Zala, Somogy, Baranya megye horvát-szlovén községeiben élő fiatalok részére 3–4 hónapos nemzetiségi nevelőképző tanfolyamot kell szervezni a fenti megyék egy-két tanítóképzőjében. Az így kiképzett horvát-szlovén fiatalokat a következő tanévben munkába kell állítani és lehetővé kell tenni részükre, hogy több évi nyári tanfolyamon való részvétel után rendes tanítói oklevelet szerezzenek.”¹⁵

A német iskolahálózat kiépítése a Minisztérium Vezetői Kollégiuma 1951. évi állásfoglalása értelmében teljesen új és komplex feladatként jelentkezett. A német általános iskolai hálózat kiépítése automatikusan maga után vonta a német tanárképzés, a gimnáziumok, illetve a Pedagógiai Főiskolán szervezendő német tanszék kérdését is. Kovács Péter azt javasolta, hogy először azokban a községekben vezessék be a német oktatást, ahol a lakosság több mint 50 százaléka német nemzetiségű; ez 95 települést érintett. Ezt követően pedig azokra a községekre is kiterjesztette volna a német oktatást, ahol több mint 1000 személy a német nemzetiséghez tartozik. Az ezzel kapcsolatos feladatok ellátását azonban szinte lehetetlenné tette az a tény, s egyben rávilágított a valódi szándékokra is, hogy a minisztérium vezetői az előkészítés fázisában engedélyezett két német referensi státusz betöltéséhez előbb nem járultak hozzá, majd a státuszokat is megvonták.

Kovács Péter természetesen érezte, hogy a felügyeletére bízott területen fölhalmozódott problémák meghaladják a kompetenciáit, és meglehetősen eszköztelenül áll azokkal szemben. A „fenti fontosabb problémákat tájékoztatás, megvizsgálás, döntés, és amennyiben szükségesnek látszik a Vezetői Kollégium elé való terjesztés miatt vetetem föl.” – fogalmazott.¹⁶ Az elkövetkező egy évben azonban sem az osztály létszámával kapcsolatos felvetésére, sem az egyes megoldandó kérdésekre tett javaslataira nem kapott érdemi visszajelzést.

1953–1956

1953 közepén a minisztériumon belül újabb átalakításra került sor. Az alig fél évig önállóan működő Felsőoktatási Minisztérium ismételt beolvasztása, valamint a Nagy Imre-kormány által a területet érintő prioritások újrafogalmazása következtében nemcsak a minisztérium nevét változtatták Oktatásügyi Minisztériumra, de strukturális átalakításokra is sor került.¹⁷

A minisztérium feladata értelemszerűen a felsőoktatás, a közép- és általános iskolák, a tanító- és óvónőképzők, technikumok felső szintű irányítása volt. E munkájában a megyei, járási és városi végrehajtó bizottságok oktatási osztályai segítették. A középszintű államigazgatásban a különböző szakigazgatási feladatokat a miniszteriális struktúrának megfelelően osztályok látták el. Azaz 1950-től a megyéknél is külön osztályok foglalkoztak a népművelési és oktatási feladatokkal – utóbbi 1951-ig ellátta az egyházakkal kapcsolatos ügyeket is. Az oktatási és népművelési területeknek az alsóbb közigazgatási szinten való szétválasztása a minisztériumok 1956 végéig fennállott különállásáig ugyan csak megmaradt.

A Nemzetiségi Osztály 1953–1956 között gyakorlatilag változatlan feladatokkal az Oktatásügyi Minisztériumon belül az Általános Iskolai Főosztály keretében működött. A Nemzetiségi Osztály az új minisztériumi struktúrában a korábbiaknál alacsonyabb szintre került, ami nyilván a minisztérium vezetésének prioritásait is jelezte. Az új struktúrában kezdettől fogva feszültséget okozott, hogy a Nemzetiségi Osztály az óvodától a felsőoktatásig valamennyi nemzetiségi intézmény ügyeivel foglalkozott, illetve kellett, hogy foglalkozzon, a főosztályhoz viszont csak az alsófokú intézmények tartoztak. A Nemzetiségi Osztály a többi – középiskolai, főiskolai – főosztállyal érintkező ügyeit nem közvetlenül és önállóan intézhette, hanem a főosztály vezetésén keresztül. E jelzésértékű lefokozás ellenére Kovács Péter a minisztérium átszervezését az osztály pozícióinak megerősítésére, de legalábbis stabilizálására igyekezett kihasználni. Ennek érdekében a minisztérium vezetéséhez 1953 nyarán és őszén több feljegyzést, beadványt juttatott el, amelyekben az osztály létszámának, feladatainak és kompetenciáinak összhangba hozatalát sürgette.¹⁸ Nehezményezte, hogy az elmúlt egy évben nem történt meg az osztály szervezeti felépítésének, a két csoport – az oktatási és ellenőrzési, valamint a tankönyv és didaktikai – működésének hivatalos jóváhagyása. Az osztály engedélyezett létszámkeretét sem lehetett betölteni, így továbbra is csak kétharmada (8 fő) volt a korábban tervezettnél. Súlyosbította a helyzetet, hogy a munkatársak létszáma nem egyenlően oszlott meg a két csoport között. Az oktatási és ellenőrzési csoportnak hat munkatársa, míg a tankönyv és didaktikai csoportnak csupán két munkatársa volt. Ez az aránytalanság egyben azt is jelzi, hogy a minisztériumi osztály munkájában a súlypont még mindig a szervezésen, s nem a tartalmi kérdéseken volt.¹⁹

A két csoport létszámában meglévő aránytalanság ugyanakkor nem jelentette azt – mint ahogyan arra Kovács Péter is rámutatott –, hogy a nemzetiségi intézményhálózat koordinálását végző csoport hiánytalanul el tudta volna látni feladatát. Az immár az óvodától a felsőoktatásig kiépült nemzetiségi intézményhálózatban ekkor húsz megyében, nyolc különböző nyelven, 325 intézmény működött. Miután azonban a német iskola-hálózat kiépítése csak ekkor kezdődött meg, az intézmények számának emelkedésével kellett számolni. Az intézmények munkájának koordinálása mellett a csoport tagjai látták el a mintegy 1700 szlovák, szerb-horvát, román általános és középiskolai diákközhatalom tanuló elhelyezésével kapcsolatos valamennyi ügyet, a különböző – okleveles óvónői és tanítói tanfolyamok, a szaktanítói, szaktanári – továbbképzésekkel, tapasztalatcserékkel, a szakértés tanfolyamok szervezésével, a tanulmányi felügyelők munkájának irányításával kapcsolatos feladatokat. Az oktatási és ellenőrzési csoport foglalkozott a külföldi delegációk fogadásával, programjaik összeállításával, a magyarországi ösztöndíjasok

külföldi tanulmányútjainak előkészítésével, a nemzetiségi szak- és szépirodalmi könyvek beszerzésével csakúgy, mint az egyes intézmények személyi – igazgatók kijelölése, nevelők jutalmazása, kitüntetése – ügyeivel is. A csoport munkájának hatékonyabbá tétele, valamint a nemzetiségi oktatás minőségének javítása érdekében Kovács Péter arra tett javaslatot, hogy egy-egy referens külön foglalkozzon a diákotthonok ügyeivel, valamint a nemzetiségi tanártovábbképzés, illetve a képzés tartalmi kérdéseivel. Ezt úgy látta megvalósíthatónak, ha a csoport létszámát két fővel bővítik.

Bár a csupán 2 fővel működő tankönyv és didaktikai csoport egy év alatt 42 különböző tankönyv kiadását valósította meg, nyilvánvaló volt, hogy ilyen körülmények között a nemzetiségi iskolák tankönyvellátása nem biztosítható. Ezért Kovács Péter a csoport létszámának olyan reális mértékű, 8 fővel történő kibővítését kérte, amely számukra esélyt ad a feladatok elvégzésére. Annál is inkább, mert a „státuszhiányból eredő fogyatékoságok egyre jobban elmélyítik a magyar és nemzetiségi iskolák tanulmányi színvonalának közötti különbséget”.²⁰ Szükségesnek tartott még egy gépírói státuszt is. Összesen tehát az osztály létszámának 11 fővel való emelését kérte.²¹

Az elkövetkező hónapokban azonban nem történt érdemi elmozdulás. Az osztály belső struktúrája, feladatai, munkatársainak száma nem változott.²²

1954. április elején a racionalizálási bizottság az osztály létszámát 60 százalékkal, 8 főre csökkentette. Bár jogi értelemben az osztály létszáma 19 fő volt, mert ekkor a nemzetiségi szakfelügyeletet ellátók (9 fő) is a minisztérium alkalmazásában álltak, ők azonban értelemszerűen vidéken dolgoztak, többségük a szakfelügyelet mellett egy-egy iskolában tanított is. Ténylegesen a minisztériumban dolgozók létszáma 10 fő volt. A racionalizálási bizottság a nemzetiségi iskolák központi szakfelügyeletét egyszerűen megszüntette, így e létszámnak a minisztériumi osztály létszámkeretéből való automatikus elvonását javasolta, továbbá emellett 2 belső munkatársi státusz elvonását írta elő. Az indoklás nélküli újabb restriktió megerősítette, hogy a politikai hatalom a nemzetiségi oktatást az oktatás egyéb területeihez viszonyítva is alárendeltebb és kiszolgáltatottabb helyzetben tartja.

Kovács Péter ebben a helyzetben megpróbált ismét előre menekülni, azaz alapvetően nem a státuszokért harcolt – amit vélhetően esélytelennek is tartott –, hanem a feladatok ellátásának módjára tett javaslatot.²³ Elsősorban a szakfelügyelet valamilyen módon való megtartásáért emelt szót. Megszüntetése ugyanis azzal a következménnyel járt volna, hogy egyrészt a magyar oktatási nyelvű iskoláknál többnyire gyengébb színvonalú nemzetiségi iskolák pedagógusai mindenféle gyakorlati segítség, szakmai tanácsadás és kontroll nélkül maradnak. Másrészt megszakad, de legalábbis minimálisra csökken a minisztérium kapcsolata az általa felügyelt és szakmai irányítására bízott, ekkor mintegy 350 intézménnyel, s így a Nemzetiségi Osztály az egyes iskolákra vonatkozó visszajelzések, információk nélkül légüres térbe kerül. Az osztályvezető azt javasolta tehát, hogy decentralizálják a feladatot. Azaz a minisztérium írja elő a megyei tanácsoknak, hogy azokban a megyékben, ahol a nemzetiségi oktatási intézmények száma 25-nél több, a megyei oktatási osztályokon állítsanak be egy nemzetiségi előadót, akik az iskolák ellenőrzésében és a helyi problémák megoldásában az intézmények és a minisztérium segítségére lehetnek. Ezzel „ki lehetne küszöbölni azt a hibát, amit a Racionalizálási Bizottság az eddigi jól bevált központosított nemzetiségi felügyelet megszüntetésével követett el, s egyben reálisabbá tenné az előttünk álló feladatokat” – írta.²⁴

Erdey-Grúz Tibor oktatási miniszter 1954. június 15-én Kovács Péternek írt levelében egyértelművé tette azonban, hogy nincs mozgástere. Azaz: az osztály létszáma a Racionalizálási Bizottság által meghatározott 8 fő marad, s ez alapján készítse el az osztály személyi tervezetét. „Bár a létszám még nem végleges, a csökkenés mértéke kisebb nem lesz.” – írta.²⁵

Nyilvánvalóan ebben a helyzetben Kovács Péter számára a legfőbb dilemmát az jelentette, hogy a csökkentett létszámmal mely korábbi feladatok ellátása lehetséges,

illetve elengedhetetlenül szükséges ahhoz, hogy az osztály irányító, koordináló szerepét a nemzetiségi oktatás területén meg tudja tartani, megakadályozva ezzel a terület további marginalizálódását, dezorganizációját. Ezzel párhuzamosan a minisztérium vezetését folyamatosan a létszámelvonás következtében ellátatlanul maradt feladatok fontosságára figyelmeztette, s kérte azoknak más módon történő biztosítását.

Az átszervezés és a létszámcsoökkentés hatására a Nemzetiségi Osztály tevékenysége a korábbiakhoz viszonyítva még inkább szervezési, adminisztratív – a minisztérium és a párt különböző vezető testületei részére statisztikák összeállítása, jelentések, feljegyzések készítése – feladatokra korlátozódott. Tovább nehezítette az osztály működését, hogy a minisztérium nem gondoskodott a gazdátlanul maradt feladatok ellátásáról.²⁶

Azért is figyelemre méltóak a nemzetiségi oktatásirányítás területén 1953 közepétől végrehajtott korlátozó intézkedések, mert ezzel párhuzamosan a politikai élet és a különböző szakpolitikák, így az oktatás terén bizonyos mértékű nyitásra került sor.

Sztálin halálát követően a Szovjetunióban elkezdődő nyitási folyamat következményeként, illetve a szovjet pártvezetés direkt utasításainak megfelelően a magyar kommunista párton belül is hatalmi átrendeződésre került sor. A Magyar Dolgozók Pártja Központi Vezetősége 1953. június 27–28-án megtartott ülésén tárgyalta meg a korábbi években a Párt politikai irányvonalában és gyakorlati munkájában elkövetett hibákat.²⁷ Az ülésen elfogadott határozatok – amelyeket titkosnak minősítettek, így azok tartalmát a párttagok is csak szóbeli tájékoztatókon ismerhették meg – leszögezték, hogy „a párt vezetése, élén Rákosi Mátyás elvtárrsal, politikai irányvonalában és gyakorlati munkájában komoly hibákat követett el. E hibák kedvezőtlenül hatottak ki a lakosság, s nem utolsó sorban a munkásosztály életszínvonalára, [...] megrontották általában a párt, az állam és a dolgozó tömegek viszonyát, és súlyos nehézségeket okoztak a népgazdaságban.”²⁸

Bár a KV-határozat és Nagy Imre kormányprogramja közvetlenül elsősorban a politikai, gazdasági, társadalmi élet legsúlyosabb válságterületeire reflektált, néhány hónap elteltével valamennyi terület – így az oktatás vagy egészségügy – helyzetének fölmérésére is sor került. Az MDP KV Agitációs és Propaganda Osztálya 1953. október 24-én kelt jelentésében tájékoztatta a Politikai Bizottságot a közoktatás, ezen belül is az általános iskolák rendkívül súlyos helyzetéről. Az országban működő 6108 általános iskolának több mint felében csak 1–3 pedagógus tanított, így mintegy 100 ezer falusi tanuló nem részesült szakosított oktatásban. Az iskolák felszerelése nagyon hiányos volt, a kétszemélyes padokban 3–4 gyermek ült, a szükséges szemléltetőeszközöknek csak 20–30 százaléka állt rendelkezésre. A pedagógusok fizetése az értelmiségiek között a legalacsonyabb, az iskolákból közel ezer pedagógus hiányzott. Az első ötéves terv keretében a középiskolákban és a felsőoktatásban is túlméretezett felvételi tervet írtak elő, ezért a középiskolákban 45 ezerről 75 ezerre kellett növelni a tanulók számát. Egyrészt ekkora kapacitással nem rendelkeztek az intézmények, másrészt nagy számban kerültek felsőbb iskolába alkalmatlan tanulók is (*Kardos, 2006, 78. o.*).

A közoktatás helyzetére reagált az MDP KV 1954. február 15-i határozata is, amely egyrészt rögzítette a hiányosságokat, másrészt megfogalmazta a változtatás irányait is. Ez utóbbi kapcsán nagy hangsúlyt kaptak a tartalmi kérdések. A dokumentum kimondta, hogy a szovjet pedagógia „tapasztalatait a mi viszonyainknak megfelelő alapos, elemző feldolgozás nélkül vették át. Ugyanakkor a közoktatásunkban nem kapott megfelelő helyet a magyar nyelv, helyesírás, a helyes beszéd, irodalmunk, történelmünk, nemzeti kultúránk értékeinek megfelelő oktatása és megszerettetése, ifjúságunk hazafias nevelése.”²⁹

Az oktatás színvonalának emelése érdekében az általános iskolákban 1960-ig a falvakban is előírta a szakrendszerű oktatás kialakítását, az osztatlan osztályok megszüntetését. Az egész közoktatásban nemzeti kultúránk értékeinek fokozottabb megbecsülését, az esztétikai és testi nevelés biztosítását hangsúlyozták. Új tantervek és tankönyvek

kiadását írták elő, amelyek esetében az állandóságot hangsúlyozták, hogy kiiktassák a bizonytalanságot. Az oktatás tartalmi és módszertani követelményeinek, a neveléstudomány fejlesztésének és az iskolákban folyó pedagógiai munka színvonalának emelése érdekében kezdeményezte a Pedagógiai Tudományos Intézet létrehozását. Kiemelte azt is, hogy a közoktatásban biztosítani kell nemzeti kultúránk értékeinek fokozottabb megbecsülését. Ezért az iskolákban nagyobb hangsúlyt kell fektetni az anyanyelv, a magyar irodalom, történelem, s Magyarország földrajzának oktatására. „A hazafias nevelés elmélyítésével együtt le kell küzdeni a nacionalizmus maradványait (nemzeti gög, más népek lebecsülése, múltunk egyoldalú és kritikátlan dicsőítése, a múltnak a jelen harcaitól való elválasztása).”³⁰ Leszögezte azt is, hogy a pedagógusok munkájának megítélésénél az oktató-nevelő munkában elért eredményeiket kell figyelembe venni.

Az MDP KV 1954. február 15-i határozata egyetlen szóval sem említette a nemzetiségi iskolákat mint a közoktatási struktúra részét. Ugyanakkor – a fentebb ismertetett hátrányos intézkedések mellett – a KV határozat bizonyos mértékig hatással volt erre a területre is. Az Oktatási Minisztérium Miniszteri Kollégiuma 1954. július 15-én ugyanis ismét foglalkozott a nemzetiségi oktatás helyzetével és továbbfejlesztésével.³¹ A Kollégium ezt megelőzően csak négy évvel korábban, a német nyelvoktatás bevezetése kapcsán nyilvánított véleményt. Azóta sem a nemzetiségi osztály tevékenységével, feladataival, sem a nemzetiségi iskolák belső életével vagy az oktatás tartalmi kérdéseivel nem foglalkozott. A nemzetiségi osztály a Kollégium ülésére készített részletes összefoglalójában jelezte is, hogy számos kérdésben azért nem történt előrehaladás vagy változtatás, mert az osztály hatáskörét meghaladó kérdésekben nem születtek döntések. Az előterjesztés³² tárgyalta az iskolaszervezés, az oktató-nevelő munka, a pedagógusok képzésének és továbbképzésének, valamint a nemzetiségi osztály tevékenységének kérdéseit. Az osztály gyakorlatilag a már korábban is megfogalmazott, döntést igénylő kérdéseket, problémákat foglalta össze, így a tannyelvű és a nyelvoktató iskolák arányának, az egyes iskolatípusok – általános iskola, középiskola, felsőfokú okta-

A tapasztalat ugyanis azt mutatta, hogy a nemzetiségi anyanyelven oktató iskolákban a felső tagozatra a gyerekek jól elsajátították az irodalmi nyelvet, így nem okozott problémát a szaktantárgyak anyanyelven történő tanítása sem. Azokban a családokban pedig, ahol a közösség nyelvét még használták, a gyerekek megőrizték anyanyelvük lokális, tájnyelvi, családi változatát is. A heti néhány órában nyelvet tanulók azonban nem értek el előrehaladást anyanyelvük irodalmi nyelvváltozatának elsajátításában, ugyanakkor megkopott náluk annak tájnyelvi változata is. Mindkét iskolatípusban gondot okozott viszont, hogy a „magyar nyelv oktatásának színvonala egyes kivételektől eltekintve, a magyar iskolák színvonala alatt áll”.³³ Ezt egyrészt a tanrendek, tankönyvek, módszertani útmutatók hiányával, illetve azzal magyarázták, hogy azok nem a nemzetiségi iskolák speciális feladatait figyelembe véve kerültek kidolgozásra, másrészt pedig a pedagógusok nem megfelelő felkészítésével.

tás – egymásra épülésének hiányosságait. Különösen súlyos problémaként jelentkezett, hogy a németeknek csak nyelvoktató általános iskoláik voltak, azok sem elég számban, anyanyelven oktató iskolák szervezését pedig mind ez ideig nem engedélyezték.

Az oktató-nevelő munka tartalmi elemei közül két kérdést emelt ki az előterjesztés. Egyrészt a nyelvoktató vagy anyanyelvű oktatás kérdésében az anyanyelvű oktatás mellett foglalt állást. A tapasztalat ugyanis azt mutatta, hogy a nemzetiségi anyanyelven oktató iskolákban a felső tagozatra a gyerekek jól elsajátították az irodalmi nyelvet, így nem okozott problémát a szaktantárgyak anyanyelven történő tanítása sem. Azokban a családokban pedig, ahol a közösség nyelvét még használták, a gyerekek megőrizték anyanyelvük lokális, tájnyelvi, családi változatát is. A heti néhány órában nyelvet tanulók azonban nem értek el előrehaladást anyanyelvük irodalmi nyelvváltozatának elsajátításában, ugyanakkor megkopott náluk annak tájnyelvi változata is. Mindkét iskolatípusban gondot okozott viszont, hogy a „magyar nyelv oktatásának színvonala egyes kivételektől eltérve, a magyar iskolák színvonala alatt áll”.³³ Ezt egyrészt a tanrendek, tankönyvek, módszertani útmutatók hiányával, illetve azzal magyarázták, hogy azok nem a nemzetiségi iskolák speciális feladatait figyelembe véve kerültek kidolgozásra, másrészt pedig a pedagógusok nem megfelelő felkészítésével. A másik kardinális kérdés, amelyben az osztály javaslatot várt, a hazafias nevelés tartalma. Utalva az MDP KV 1954. februári határozatának a hazafias nevelésre vonatkozó megállapítására, leszögezte, hogy a nemzetiségi iskolák erre vonatkozó tanterveinél ezek eltérő szempontjait is figyelembe kell venni.³⁴

A kollégiumi ülésen a felvetett kérdések kapcsán éles vita bontakozott ki, de valójában egyik kérdésben sem született érdemi állásfoglalás. A nemzetiségi általános iskolák fejlesztése kapcsán a résztvevők többsége az anyanyelvű oktatást támogatta. Igaz, nem elsősorban elvi megfontolásból, hanem mert „ezt a népi demokratikus országokkal való barátságunk is megkívánja”. A nyelvoktató iskolák támogatói viszont azzal érveltek, hogy a gyerekeknek csak egy kis hányada tud anyanyelvén középiskolában továbbtanulni, így fontosabb a magyar nyelv tökéletes elsajátítása. Azt hangoztatták, hogy az anyanyelv megőrzése – amely úgyis valamely tájnyelv – a családon és közösségen belül is lehetséges. A hazafias nevelés kapcsán pedig még ennyi konkrétum sem fogalmazódott meg. A „nemzetiségi iskolák magyar állampolgárokat, hazafiakat nevelnek és azt soha nem szabad szem elől téveszteni. Így például a történelem és irodalom területén lényegében ugyanazt kell tanulniuk, mint a magyar gyermekeknek, természetesen nagy súlyt helyezve az anyanyelvi irodalom és az illető ország történelmének tanulmányozására.”³⁵

Andics Erzsébet zárszavában úgy fogalmazott, hogy a minisztérium „egy komoly hibát próbált helyrehozni azzal, hogy napirendre tűzte a nemzetiségi iskolák helyzetét”. Elismerte azt is, hogy sok fontos elvi kérdés fogalmazódott meg a vitában. Ugyanakkor azt javasolta, hogy a nemzetiségi osztály alaposabban tanulmányozza a Szovjetunió nemzetiségi iskolapolitikáját, s a minisztérium egy fél év múlva ismét foglalkozzon ezekkel a kérdésekkel.³⁶

A kollégium határozatai csupán két kérdésben jeleztek elmozdulást a holtpontról. Egyrészt a nemzetiségi osztály feladatul kapta, hogy 1955. január 1-ig dolgozza ki a német nyelvű óvoda, tannyelvű általános iskola, gimnázium, pedagógiai főiskola német tanszékének megszervezését. Másrészt előírták, hogy a megyei tanácsok oktatási osztályainak átszervezése során függetlenített, vagy szükség szerint félig függetlenített szakfelügyelőket biztosítsanak azokban a megyékben – Baranya, Bács-Kiskun, Békés –, ahol nagyszámú nemzetiségi iskola, illetve osztály működött.

Az MDP különböző szervei 1954 végétől több ízben és részletesen foglalkoztak a magyarországi nemzeti kisebbségek helyzetével. Közrejátszhatott ebben az oktatás terén meglévő kérdések rendezetlensége, az általános politikai nyitás hatására a kisebbségek – különösen a németek és délszlávok – társadalmi integrációjának elősegítése, valamint

külpolitikai megfontolások is. Az MDP Kulturális és Tudományos Osztálya által koordinált felmérés 1954 végén, illetve 1955 első felében kizárólag az oktatás és kultúra területére fókuszált. Az oktatási és népművelési minisztérium nemzetiségi osztályai által készített helyzetértékelések a korábbiaknál kevésbé ideologikusak, konkrétabbak és szakszerűbbek voltak. A helyi viszonyokból kiindulva fogalmazták meg differenciált megoldási javaslatokat.³⁷

A nemzetiségi oktatás helyzetét elemző dokumentumok ugyanakkor egyrészt nem említik az oktatás irányítását végző minisztériumi osztály létszámában, szervezeti felépítésében bekövetkezett változást, másrészt a határozati javaslatok azt tükrözik, hogy a szakfelügyelettel kapcsolatos feladatok kivételével, a csökkentett létszámmal is valamennyi korábbi feladatát ellátta. Azaz a tankönyvek kiadásával és a módszertani kérdésekkel kapcsolatosakat is.³⁸

Az MDP KV Tudományos és Kulturális Osztályának 1954. november 15-i előterjesztésében megfogalmazódott némi kritika a különböző állami szervezetek munkájával kapcsolatban, és fölvetődött az is, hogy a nemzetiségek problémáival való törődést, ezen belül a nemzetiségi oktatás irányítását kiemeljék az Oktatási Minisztérium hatásköréből.

„Sok visszásság adódik abból, hogy a nemzetiségi oktatás kérdésével az Oktatásügyi Minisztérium elszigetelten foglalkozik. Az Alkotmány által biztosított nemzetiségi jogok értelmezése és gyakorlati végrehajtása a különböző irányító és végrehajtó szervek részéről nem egységes. Több helyen tájékozatlanságból adódó ellenállással, több esetben teljes passzivitással találkozunk. Oka: a múltból maradt tartózkodás. Ezt az idegenkedést a nemzetiségi szövetségek egyes demagóg dolgozói több esetben erőszakosan próbálták letörni. A visszásságok kiküszöbölése érdekében meg kell vizsgálni és meg kell szabni hazánkban a nemzetiségi politika követendő irányelveit.”³⁹

Nyilván ez utóbbi eldöntése, majd nyílt kommunikációja lett volna a legfontosabb, ami azonban alapvetően idegen volt a fennálló politikai hatalom természetétől.

A Nemzetiségi Osztály erőfeszítéseit egy-egy mondat erejéig az állami és pártvezetés is kénytelen volt elismerni. Bár a dicséret mellé fűzött kritikai megjegyzéssel azt is egyértelművé tették, hogy az osztály munkájának ideológiai vonatkozásaival elégedetlenek: „Az utóbbi években emelkedett az OM irányító- ellenőrző munkájának színvonala a nemzetiségi iskolák vonatkozásában. Több útmutatást kell azonban adni a nemzetiségi iskolák egyes elvi-ideológiai jelentőségű kérdéseire (pl. hazafias nevelés).”⁴⁰

Az MDP KV e munka eredményeként 1956. május 21-én fogadta el *A magyarországi nemzeti kisebbségek közötti politikai, oktatási és kulturális munkáról* szóló határozatát.⁴¹ Az oktatás területére vonatkozóan megismételte a nemzetiségi osztály 1955. decemberi elemzésének megállapításait és javaslatait.

Összegzés

Áttekintve az Oktatásügyi Minisztérium Nemzetiségi Osztályának az 1950-es évek első felében végzett tevékenységét, megállapítható, hogy feladatait ellehetetlenülő körülményei ellenére is, munkatársai ügy- és szakmaszeretetének köszönhetően alapvetően elvégezte, illetve jól végezte. Munkatársai elméleti megalapozottságú elemzéseket, előterjesztéseket készítettek a minisztérium és a párt vezetése számára. Számos területen – oktatás statisztika kibővítése, beiskolázás módja, tanárok továbbképzése, tankönyvkiadás – a nemzetiségi oktatás szakszerűségét elősegítő kezdeményezéseket valósítottak meg. Az már nem az osztály munkatársainak felelőssége, hogy elemzéseikre a hatalom képviselői nem, vagy csak nagyon kevésbé támaszkodtak, s nem értékelték a szervezési, irányítási munka során tett erőfeszítéseiket sem. Erre azért sem kerülhetett sor, mert a politikai hatalom a nemzetiségek problémáit alapvetően azok gyors asszimilációjával

akarta megoldani. Nem volt tehát érdeke egy olyan miniszteriális osztály fönntartása, amelynek tevékenysége e törekvással szemben hat. De megszüntetését sem akarta föl-vállalni. Formális megtartásával fenn akarta tartani azt a látszatot, hogy Magyarországon a legfelsőbb államigazgatás szintjén (is) működnek a nemzetiségek ügyeiben eljáró intézmények.

Irodalomjegyzék

Arató Endre (1949): A nemzetiségi ügyosztály munkája elé. *Köznevelés*, 3. sz.

Balogh Sándor (2002, szerk.): A magyar állam és a nemzetiségek. A magyarországi nemzetiségi kérdés történetének jogforrásai 1848–1993. Napvilág kiadó, Budapest.

Gyarmati György (2011): *A Rákosi-korszak*. ÁBTL-Rubicon. Budapest. 345–357.

Izsák Lajos (1998, főszerk.): *A Magyar Dolgozók Pártjának határozatai 1948–1956*. Napvilág Kiadó. Budapest.

Kardos József (2006): Fordulat a magyar iskolák életében: a Rákosi-időszak oktatáspolitikája. *Iskolakultúra*, 16. 6–7. sz. 73–80.

Kardos József és Kornidesz Mihály (1990): *Dokumentumok a magyar oktatáspolitikai történetéből. II. (1954–1972)*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest. 374–382.

Tóth Ágnes (2003, szerk.): *Pártállam és nemzetiségek 1950–1973*. Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Levéltára, Kecskemét. 23–34.

Tóth, Á. (2013): Die Neuorganisation des deutschen Nationalitätenunterrichts in Ungarn (1950–1952). In: Dác, E. (szerk.): *Minderheitenfragen in Ungarn und in den Nachbarländern im 20. und 21. Jahrhundert*. Nomos, Baden-Baden. 197–219. DOI: 10.5771/9783845249438

Tóth Ágnes (2014): Nemzetiségi oktatás Magyarországon az 1950-es évek második felében. *Századok*, 4. sz. 1385–1424.

Welker Ottó (é. n.): *A művelődésügyet irányító minisztériumok szervezete, ügybeosztása és vezető tisztviselői 1945–1984*. Kézirat.

Jegyzetek

¹ A tanulmány a magyarországi nemzetiségi oktatás 1950–1970 közötti történetének monografikus feldolgozását célul kitűző kutatás egy aspektusát tárgyalja. A kutatás eddigi eredményeként megjelent: *Tóth*, 2013, 2014. Jelen tanulmányban az oktatási minisztériumban a nemzetiségi oktatást irányító és ellenőrző osztály szervezeti felépítését, feladatait, kompetenciáit és ezek változásait tekintem át. Ezzel összefüggésben érintem a megyei államigazgatáson belül a nemzetiségi oktatás irányítását és ellenőrzését ellátó tanácsai szervezetek munkáját is. Az osztály szakmai tevékenységének – tankönyvkiadás, pedagógusképzés, -továbbképzés – részletes ismertetésére nem vállalkozom, mert túlfeszítené e munka kereteit, elemzésük külön tanulmány tárgya lehet. A dolgozat első felében a szervezeti, strukturális változások jobb megértése érdekében – eddigi kutatási eredményeim alapján – röviden összefoglalom a tárgyalt időszak nemzetiségpolitikájának legfőbb jellemzőit is. Erre vonatkozóan bővebben ld.: *Tóth*, 2003, 23–34. o.

² A minisztérium átszervezését Ortutay Gyula 4222/1947. utasítása alapján hajtották végre. A főosztály munkatársainak létszáma: 18 fő. Főosztályvezető: Dr. Nemes József, miniszteri osztályfőnök. Főosztályvezető helyettes: Moravék Endre, miniszteri osztályfőnök. A főosztály tevékenysége némiképp kapcsolódott a X. főosztályával, amely a Külföldi

kulturális kapcsolatokkal foglalkozott. Főosztályvezetője Sötér István volt (*Welker*, é. n., 44. o.).

³ Arató Endre (1921–1977): történész, 1948–51-ben a Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium nemzetiségi osztályának vezetője.

⁴ Arató cikkében alapvetően nem az újonnan létrehozott osztály feladataival és működésével foglalkozik, hanem a nemzetiségi kérdést és a magyar kormányok nemzetiségpolitikáját tekinti át a 19. századtól, majd arra a megállapításra jut, hogy a nemzetiségi kérdést csak a szocializmus oldhatja meg, „amelyben nincs semmilyen elnyomás”. A Horthy-korszak asszimilációs törekvéseinek alátámasztására idézi az 1930. és az 1941. évi népszámlálás anyanyelvi, nemzetiségi adatait, de csak a délszláv, román és szlovák közönségre vonatkozóan, a németeket meg sem említve. Azt az egyébként általa is elismert jelenséget, hogy az 1949. évi népszámláláskor – a németek kitelepítése, a szlovák-magyar lakosságcsere vagy a délszlávokat ért üldöztetés hatására – sokan nem merték bevallani nemzetiséghez tartozásukat, a „múlt káros hatásának” és a „reakció mesterkedésének” tudta be.

⁵ A minisztérium működésére, szervezeti felépítésére vonatkozóan bővebben ld.: 2014. 07. 10-i megtekintés, www.mnl.gov.hu. Adatbázisok. A magyar állam szervei 1945–1990. Népművelési Minisztérium.

⁶ 2014. 07. 10-i megtekintés, www.mnl.gov.hu. Adatbázisok. A magyar állam szervei 1945–1990. Vallás- és Közoktatásügyi Minisztérium.

⁷ A Közoktatásügyi Minisztérium 1951. május 19. és 1953. július 4. között működött. Fennállásának két éve alatt jelentős változást okozott mind tevékenységében, mind szervezeti felépítésében az 1952-ben felállított Felsőoktatási Minisztérium. A Közoktatásügyi Minisztérium működésére vonatkozóan bővebben ld.: 2014. 07. 10-i megtekintés, www.mnl.gov.hu, Adatbázisok. A magyar állam szervei 1945–1990. Közoktatásügyi Minisztérium.

⁸ Az osztály vezetésével Pálincás Tibort bízták meg, aki 1952 áprilisában távozott az osztály éléről (*Welker*, é. n., 116. o.).

⁹ Magyar Nemzeti Levéltár Országos Levéltára (MNL OL) Művelődési Minisztérium Nemzetiségi Osztály iratai (1943) 1957–1973. (a továbbiakban: XIX-I-4-g) 33. tétel: *Feljegyzés a nemzetiségi oktatás terén felmerült legfontosabb problémákról*, 1952. július 13.

¹⁰ Ld. 2014. 07. 10-i megtekintés, www.mnl.gov.hu, Adatbázisok. A magyar állam szervei 1945–1990, valamint MNL OL XIX-I-4-g 17. tétel: *A Nemzetiségi osztály szervezeti felépítése és ügykörbeosztása*, 1952. július 19.

¹¹ Kovács Péter (1909–?). középiskolai tanár. 1952–1959 között a nemzetiségi osztály vezetője.

¹² MNL OL XIX-I-4-g 33. tétel: *Feljegyzés a nemzetiségi oktatás terén felmerült legfontosabb problémákról*, 1952. július 13.

¹³ MNL OL XIX-I-4-g 33. tétel: *Feljegyzés a nemzetiségi oktatás terén felmerült legfontosabb problémákról*, 1952. július 13.

¹⁴ MNL OL XIX-I-4-g 33. tétel: *Feljegyzés a nemzetiségi oktatás terén felmerült legfontosabb problémákról*, 1952. július 13.

¹⁵ MNL OL XIX-I-4-g 33. tétel: *Feljegyzés a nemzetiségi oktatás terén felmerült legfontosabb problémákról*, 1952. július 13.

¹⁶ MNL OL XIX-I-4-g 33. tétel: *Feljegyzés a nemzetiségi oktatás terén felmerült legfontosabb problémákról*, 1952. július 13. Kovács Péter a géppel írt dokumentumra 1952. szeptember 15-én kézzel a következő kiegészítést írta: „1952. szept. 12-én az MDP Országos Központja részéről Jedlicska elvtárrsal, szept. 15-én a minisztériumi párszervezet vezetőségével tárgyaltuk meg a beadványt. Segítséget ígérték.”

¹⁷ Az Oktatásügyi Minisztérium 1953. július 4. – 1956. december 31. között működött (2014. 07. 10-i megtekintés, www.mnl.gov.hu, Adatbázisok. A magyar állam szervei 1945–1990).

¹⁸ MNL OL Közoktatásügyi Minisztérium Általános iratok 1952–1953 (a továbbiakban: XIX-I-5-a) sz.n. 1953. (233.d.): *Kovács Péter feljegyzése az osztály szervezeti kérdéseiről*, 1953. július 15., és MNL OL

XIX-I-4-g 1. tétel: *A Nemzetiségi Osztály szervezeti felépítése*, 1953. november 9.

¹⁹ „A Közoktatásügyi Minisztérium szervezési munkája kirívóan tükröződik osztályunk eddigi felépítésén. Az oktató, nevelő munka, a tanítás tartalmi része igen hátrányos helyzetbe került a szervezéssel szemben. Most, amikor fokozott gondot igyekszünk fordítani az iskolák tartalmi munkájára, megragadjuk az adandó lehetőséget, hogy minél nagyobb segítséget adjunk iskoláink tanulmányi színvonalának emeléséhez.” MNL OL XIX-I-5-a sz.n. 1953. (233.d.): *Kovács Péter feljegyzése az osztály szervezeti kérdéseiről*, 1953. július 15.

²⁰ Uo.

²¹ Uo.

²² MNL OL XIX-I-4-g 1. tétel: *A Nemzetiségi Osztály szervezeti felépítése és ügyköri beosztása*, 1953. november 9., illetve 1953. december 9.

²³ MNL OL XIX-I-4-g 33. tétel: *Kovács Péter feljegyzése az osztály racionalizálási tervével kapcsolatban felmerült kérdésekről*, 1954. április 13.

²⁴ Uo. A szakfelügyelet megszüntetésével, illetve átszervezésével kapcsolatos kérdések részletes ismeretét lásd a szakfelügyelet tevékenységének tárgyalásánál.

²⁵ MNL OL XIX-I-4-g 43. tétel. Az elhelyezendők névsorát 1954. június 19-ig kellett megadni, hogy a fővárosi tanács elhelyezésükről gondoskodni tudjon.

²⁶ Kovács Péter 1954. június 18-án Kiss Gyula miniszterhelyettesnek írt feljegyzésében ismét felsorolta a létszámcsoökkentés során a Nemzetiségi Osztálytól elvont feladatokat, s kéri azoknak más módon történő ellátását. „A fenti javaslatokat részletesen kidolgozva 4/1954. és 13/1954. szám alatt 1954 márciusában, áprilisában megküldtem Miniszterhelyettes Elvtárs részére. A javasolt munkakörök létesítéséhez és a vele járó feladatok végrehajtásához részletes ügyköri beosztást készítettünk. Kérem Miniszterhelyettes Elvtársat szíveskedjen meghallgatni minket, amikor az oktatási osztály racionalizálására, illetve a Pedagógiai Tudományos Intézet felállítására sor kerül.” – írta. MNL OL XIX-I-4-g 33. tétel: *Kovács Péter feljegyzése az osztály racionalizálásával kapcsolatban*, 1954. június 18.

²⁷ Az 1953. június – 1955. március közötti magyarországi „új szakaszra” vonatkozóan bővebben ld.: *Romsics*, 1999, 374–382. o.; *Gyarmati*, 2011, 345–357. o.

²⁸ MDP KV 1953. június 27-28-i határozata (*Izsák*, 1998, 188–206. o.).

²⁹ A határozatot 1954. február 15-én küldték ki (MNL OL Magyar Dolgozók Pártja Nyomatott határozatai. *A KV határozata a közoktatás helyzetéről és feladatairól*. [a továbbiakban: 276.f. 60. cs. 415. ö.e.]). A dokumentumot ld. még: *Kardos és Kornidesz*, 1990, 17–24. o.

³⁰ MNL OL 276.f. 60. cs. 415.ö.e.

³¹ Az ülésen Andics Erzsébet, Rajnai Rudolf, Szabó Sándor, Szemere Vera, Kónya Albert, Bajcsay Pál, Mód Aladár, Fűzfás Jenő, Kis Gyula, Vadász Ferencné és Kovács Ferenc mint a kollégium tagjai, Szokolczy István (Pedagógiai Tudományos Intézet), Parag László (Tankönyvkiadó), Csukás István és Kovács Péter (Oktatási Minisztérium) meghívottként vettek részt. MNL OL XIX-I-2-k. 1954. július 15-i ülés jegyzőkönyve.

³² Az előterjesztést, amely 'Titkos' minősítésű volt, Szabó Sándor jegyezte. MNL OL Művelődési Minisztérium Kollégiumi értekezletek jegyzőkönyvei 1953–1956. (a továbbiakban: XIX-I-1-k.) 1954. július 10-i előterjesztés.

³³ „A nemzetiségi középiskolák nyelvtan és irodalom terén elérik ugyan a magyar középiskolák színvonalát, de helyesírás és kifejezőképesség terén alattuk maradnak. Súlyos gondot okoz iskoláinkban a mindjobban előtérbe kerülő 3 nyelv, az anyanyelv, a magyar nyelv és az orosz nyelv tanítása. Ennek helyes párhuzamba állítása, illetve összeegyeztetése végett kell általános iskoláink alsó tagozata részére tanterveinken és tankönyveinken jól megalapozni az anyanyelv és a magyar nyelv oktatását. A két évente belépő új nyelv tanításával (1. osztálytól anyanyelv, 3. osztálytól magyar nyelv, 5. osztálytól orosz nyelv) a körülményekhez képest sikeresen tudunk megbirkózni.” MNL OL XIX-I-1-k. 1954. július 10-i előterjesztés.

³⁴ „Ahhoz kell útmutatást adnunk, hogy nevelőink az anyanyelv és a magyar nyelv oktatását (de a többi tantárgyét is) a nemzetiség és a magyar kultúra hagyományait, a népi demokrácia sokirányú feladatát milyen módszerrel tudják a magyar hazafiság szolgálatába állítani. Ezeknek a tudományos megoldására a Nemzetiségi osztály egymagában nem képes, ezért ebbe a munkába be kell vonni a Pedagógiai Tudományos, a Történettudományi- és a Népművészeti Intézet illetékes szakembereit” MNL OL XIX-I-1-k. 1950. július 10-i előterjesztés.

³⁵ MNL OL XIX-I-4-g. 33. tétel: *Jegyzőkönyv az oktatásügyi minisztérium 1954. július 15-i kollégiumi üléséről.*

³⁶ Uo.

³⁷ *Előterjesztés a magyarországi nemzetiségi oktatás és népművelés helyzetéről*, 1954. november 15. MNL OL 276.f. 91. cs. 83.ö.e.; *Az Oktatásügyi Minisztérium Nemzetiségi Osztályának tájékoztató jelentése a nemzetiségi oktatás helyzetéről*, 1955. augusztus 10. MNL OL 276.f. 91. cs. 83.ö.e.; *Jelentés az Oktatási Minisztérium Általános Iskolai Főosztálya által szervezett ellenőrzésről*, 1955. május 26. MNL OL 276.f. 91.cs. 83.ö.e. A dokumentumok közölve: Tóth, 2003, 85–96., 137–145., valamint 109–125. o. Itt most a dokumentumoknak csak az oktatásra vonatkozó részeit foglalom össze.

³⁸ Erre vonatkozóan többek között bővebben ld.: *Az MDP Tudományos és Kulturális Osztályának tájékoztatója a német nyelvű oktatás kialakításáról*, 1954.

november 20. MNL OL 276.f. 91.cs. 83.ö.e., illetve Tóth, 2003, 96–99. o.; *Az MDP Központi Vezetősége Tudományos és Kulturális Osztályának feljegyzése a magyarországi nemzetiségek oktatásáról*, 1955. december. MNL OL XIX-I-4-g 9. tétel, illetve Tóth, 2003, 195–222. o.; *Az MDP Központi Vezetősége Tudományos és Kulturális Osztályának előterjesztés-tervezete a magyarországi nemzeti kisebbségek közötti politikai, oktatási és kulturális munkáról*, 1956. január 26., illetve Tóth, 2003, 222–235. o.; *Az MDP Központi Vezetősége Tudományos és Kulturális Osztályának előterjesztése a magyarországi nemzeti kisebbségek közötti politikai, oktatási és kulturális munkáról*, 1956. március 9. MNL OL 276.f. 53. cs. 284.ö.e., illetve Tóth, 2003, 235–243. o.

³⁹ *Az MDP Tudományos és Kulturális Osztályának előterjesztése a magyarországi nemzetiségek oktatás és népművelés helyzetéről*, 1954. november 15. (MNL OL 276. f. 91. cs. 83.ö.e., illetve Tóth, 2003, 85–95. o.)

⁴⁰ *Az MDP Központi Vezetősége Tudományos és Kulturális Osztályának feljegyzése a magyarországi nemzetiségek oktatásáról*, 1955. december. MNL OL 276.f. 91.cs. 84.ö.e., illetve Tóth, 2003, 195–202. o.

⁴¹ A KV határozata a PB határozataként jelent meg (ld.: *Izsák*, 1998, 409–416. o.). A határozat előzményeként az MDP KV Tudományos és Kulturális Osztálya először 1956. január 26-i keltezéssel előterjesztés-tervezetet, majd ezt követően március 9-ei dátummal előterjesztést készített. Az előterjesztést az MDP PB 1956. május 9-i ülésén tárgyalta, amit kiegészítésekkel és módosításokkal elfogadott. A legfontosabb javasolt módosítások: a 'nemzetiség' helyett a 'nemzeti kisebbség' fogalmát kell használni, „az egyes nemzeti kisebbségek kérdésével jelentőségüknek és nagyságuknak megfelelő sorrendben kell foglalkozni, és a jelenleginél jobban ki kell emelni a németajkúak és jugoszlávok kérdését”, a nemzetiségek szövetségeit egységesen demokratikus szövetségeknek kell nevezni, az országgyűlési választásokkor az MDP jelöltjei közé létszámarányuknak megfelelően a nemzetiségek tagjait is föl kell venni. Fölvetődött a határozat közzététele is, de a korra jellemző módon a KV-határozat egyik változata sem vált sem akkor, sem a későbbiekben publikussá. A teljes szöveget egy szűk pártvezetői kör és a Minisztertanács kapta meg (Tóth, 2003, 222–245. o., valamint Balogh, 2002, 680–685. o.). Az 1956. január 26-i előterjesztés-tervezetet a nemzetiségi osztály is véleményezte. Különösen az asszimilációra vonatkozó számos megállapítások finomítását, az egyházak szerepének árnyaltabb megítélését, a nemzetiségi oktatás terén az egyes nemzetiségek között meglévő különbségek kidomborítását, konkrétabb intézkedéseket javasoltak. MNL OL XIX-I-4-g 11. tétel: *Feljegyzések a magyarországi kisebbségek közötti politikai, oktatási és kulturális munkáról készült előterjesztés-tervezet-höz*, 1956. január 21.

A GONDOLAT KIADÓ ÚJDONSÁGA

FEJES JÓZSEF BALÁZS CÉLOK és MOTIVÁCIÓ

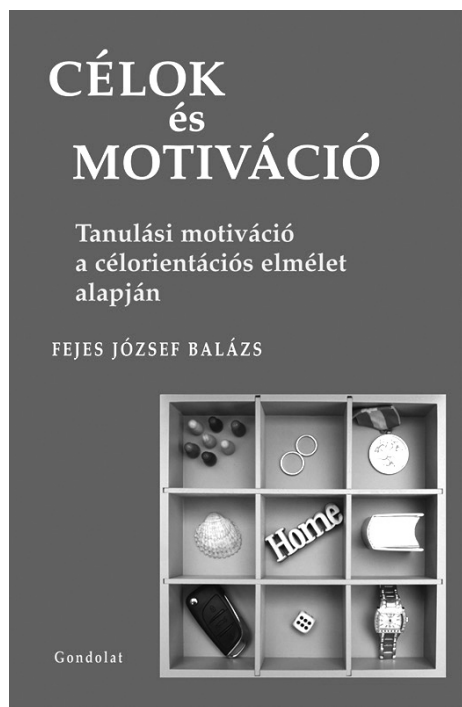
Tanulási motiváció a célorientációs elmélet alapján

Annak ellenére, hogy a tanulási motiváció – még inkább annak hiánya – kitüntetett figyelmet élvez az oktatást hivatásszerűen gyakorlók mindennapi diskurzusában, amikor az oktatómunka során szeretnénk elérni, hogy tanulóink, hallgatóink motiváltabbak

legyenek, úgy tűnik, mintha nem állna rendelkezésünkre hathatós segítség. A tanulási motivációval foglalkozó tanulmányokban, könyvekben alig találni valamit, ami könnyen, gyorsan és egyszerűen hasznosítható lenne. Ez a kötet sem ígéri, hogy széles körben és azonnal alkalmazható motivációs stratégiákat ad közre, ugyanakkor segíthet megérteni a tanulási motivációnak azt az összetett hatásmechanizmusát, amely alapján világossá válhat, hogy a gyakran hiányolt motivációs recepteket miért nem találjuk sehol, valamint, hogy a motiválás kapcsán megfogalmazott elvárások egy része talán nem is reális.

Diákjaink tanuláshoz való viszonyát illetően a nemzetközi és hazai kutatások egyaránt problémákat jeleznek, ugyanakkor rendkívül kevés kutatási eredménnyel rendelkezünk a tanulási motiváció osztálytermi folyamatait tekintve. Jelen munka e hiányosság enyhítésére vállalkozik a cél-elmélet kereteit felhasználva. A könyv a tanulási motiváció meghatározásától elin-

dulva, a tanulási környezet motivációra gyakorolt hatásának megismerési nehézségein keresztül a célorientációs elmélet bemutatásáig juttatja el az olvasót, majd egy 2009 és 2014 között felső tagozatos tanulók bevonásával folytatott, kvantitatív és kvalitatív metodikát egyaránt felhasználó vizsgálat sorozat mérőeszközeiről és eredményeiről számol be.



Karikó Sándor

habilitált főiskolai tanár, SZTE-JGYPK Alkalmazott Pedagógiai és Pszichológiai Tanszék

Nevelésfilozófiai kérdések a pedagógiai kudarcról

(*Nicolai Hartmann nyomán*)

Móttó: „A kudarcok [...] révén növekedünk és érlelődünk.”
(Antoine de Saint-Exupéry)

Jay P. Greene kortárs amerikai neveléskutató Education Myths (Oktatási mítoszok) című, nagy visszhangot kiváltó könyvében jó néhány oktatással és neveléssel kapcsolatos legendát, tévhitet sorakoztat fel.¹ Megemlíti például, hogy az iskolák, a tanárok, az adminisztrátorok „a rossz teljesítményért nem kapnak büntetést” (Greene, 2005, 218. o.). A rossz teljesítménynek, mondjuk így: a kudarcos munkának tehát nincs következménye? Am akárhogy is van, magáról a kudarcról nem szívesen beszélünk, a pedagógiában is inkább elhallgatjuk, szégyellősen takargatjuk. Ha pedig szó esik róla, ellentmondásosan ítéljük meg.

Kétségtelen, semmiféle kudarc nem lehet kellemes dolog. Mégsem hunyhatunk szemet fölötte. S végképpen nem riogathatjuk egymást vele. Azt gondolom, az is pedagógiai babona, ha azt hinnénk, hogy az oktató- és nevelőtevékenység abszolút mentes lehet a kudarcélményektől. Ellenkezőleg: a bukás, a vereség – ha tetszik, ha nem, ha felismerjük, ha nem – ott rejlik a szülő, az óvónő, a tanár, a diák életében. S ha bekövetkezik valamilyen kudarc, akkor az önmagában még nem kártékony és elítélendő, netán megbélyegezendő, hanem természetes fejlemény. Nem örömteli, ám nem is tragikus dolog. A kudarcot aligha tudnánk kiiktatni az ember életéből, szükségszerű része az az élő természetnek, kiváltképpen az emberi létezésnek, éppen úgy, mint a siker. Ne féljünk hát pedagógiai kudarcainktól, melléfogásainktól sem, merjük bevallani azokat. S azután pedig – éppen a pedagógia segítségével – próbáljuk kellő józansággal és (ön)kritikával feldolgozni kudarcélményeinket. Vagyis ne azon medítáljunk és nosztalgiázzunk, hogy milyen jó is lenne kudarc nélküli iskolát működtetni (ld. *Tarjányi*, 2002), hanem ismerjük fel és el kudarcaink tanulságait. Ne essünk letargiába, világvége-hangulatba, hanem ösztönözzenek újragondolásra, új külső és belső erőforrások felkutatására.

Noha tudjuk és tapasztaljuk, nem olyan egyszerű feladat a kudarcral foglalkoznunk. Szimpatikus és alapvetően igaz Bruno Bettelheim (2000, 13. o.) megállapítása, miszerint az „embernek megvan az a képessége, hogy meg tud birkózni az életében adódó számtalan komoly akadállyal és súlyos nehézséggel”. De nyomban tegyük hozzá: attól még ott tornyosul előtte a kudarcok mint rosszul megoldott feladatok vagy megoldatlan konfliktusok egész sora, amelyek különféle keserűséget, főként lelki fájdalmat okoznak, és amit – bizony – sokan megsínylenek, feldolgozni pedig nem tudják. A kudarcok jelenléte

és kezelése tehát nem kis problémát jelent, áthatja az a pedagógia valamennyi területét, az oktatáspolitikától kezdve a család, a média, a munkahely stb. nevelőtevékenységén át a gyakorló pedagógusok munkájáig bezárólag. Ehhez képest a kudarc-téma nevelés-tudományi előfordulása bántóan csekély, a neveléskutatók – számomra érthetetlen és elfogadhatatlan módon – nem mutatnak különösebb érdeklődést a kudarc-problematika iránt, vagy legalábbis nem foglalkoznak a jelentőségének megfelelő súllyal.² Úgy ítélem meg, hogy a téma szisztematikus pedagógiai feldolgozása még nem történt meg. Az alábbi tanulmány, a maga módján, ezen a hiányfolton kíván némileg változtatni. Arról lesz szó, hogy a pedagógiai kudarc tudományos kutatásában milyen filozófiai és nevelés-filozófiai összefüggéseket célszerű és ajánlatos számba vennünk. A kudarc-jelenség egy lehetséges filozófiai-nevelésfilozófiai megközelítését kísérlem meg röviden összefoglalni, abban a reményben, hogy olyan megalapozáshoz sikerül érünk, amely osztönözheti a pedagógiai kudarc-téma későbbi és konkrét neveléstörténeti, -elméleti, -szociológiai, -pszichológiai stb. vizsgálatait.

Az emberi világ és a kudarc

Számomra nyilvánvaló, a pedagógiai kudarc kutatásában először és mindenekelőtt az általános szintű alapokat, az emberi létezés legmélyebb gyökeréig hatoló okokat indokolt megragadni. Szerencsére a filozófia és története ez ügyben is (mint oly sok más esetben) a segítségünkre tud lenni. Bizonyos előmunkálatokat, adalékokat itt kikerülve, a 20. század egyik klasszikus gondolkodójához, Nicolai Hartmannhoz fordulok.

A balti-német származású filozófus több munkájában közvetlen és direkt módon foglalkozik a kudarc-problematikával, vizsgálata eredménye azonban máig nem igazán épült be az értelmiségi köztudatba. A pedagógiai szakma figyelmének köréből pedig teljesen kikerül, s ezt a luxust egyszerűen nem engedheti meg magának sem a pedagógia tudománya, sem a nevelésfilozófia. Bevallom, amikor a vonatkozó hartmanni koncepció előtérbe állítását kísérlem meg, az a szándék is vezérel, hogy oldjam ezt a hiányfoltot.

Hartmann meggyőző erővel mutat rá az általa kiemelt négy (az anorganikus, a szerves, a lelki és a szellemi) létréteg legáltalánosabb jellemzőire. Számomra itt csupán a negyedik létfokozatra vonatkozó elemzése a fontos. A szellem létmegnyilvánulása az ember sajátja, és csakis az emberi világ mozzanata. Az ember létbeli megkülönböztetett jegye – szerinte – az úgynevezett finális gondolkodás. Markáns összevetést tesz: létezik a kauzális (ok-okozati) és a finális (másképpen mondva teleologikus) determinizmus. A szerves természet a kauzalitás világa, amelyben a mozgástörvények objektív (a tudattól függetlenül létező), egyetemleges és irreverzibilis jellegűek. Az emberi létezésbe belép egy gyökerében más típusú determinizmus: tudniillik a cél általi meghatározottság. Benne s általa működnek az „előre látott és előre meghatározott folyamatok, amelyek arrafelé vannak irányítva, és vezetve, amerre a 'cél ki van tűzve'. Ez legfeltűnőbb ellentétük az egyszerű kauzális folyamatokkal, amelyek 'vakok' és lefolyásuk közömbös az iránt, hogy hová vezetnek.” (Hartmann, 1970, 137. o.) Az ember (és csak az ember) tehát célkitűző képességgel rendelkezik, ami annyit tesz, hogy tudatában előre megjelenik egy cél, majd utána, ám még mindig a tudatában, kigondolja, hogy miféle eszközök szükségesek a cél megvalósításához. Egy általam választott roppant egyszerű példával élve: amikor az ember házat akar építeni, először kialakítja tudatában, hogy milyen házat szeretne, vagyis kitűzi a célt (ezt szolgálja a tervrajz készítése, illetőleg készítettése), majd utána kitalálja-felállítja azokat az eszközöket, feltételeket (például a meghatározott pénzösszeg konkrét előteremtésére vonatkozó elképzelés), amelyek biztosításával realizálja a kitűzött célt. Ez utóbbi művelet is még a tudatban zajlik, és fölöttébb érdekes, hogy az ember először mindig a célhoz legközelebb álló eszközt ragadja meg, majd utána a céltől

folyamatosan távolodik az eszközsor felkutatásában. Hartmann szerint az ember tudatában két folyamat zajlik le: a célkitűzés és az eszközök kigondolása. Mindkettő szubjektív alapú mozgás, és a tudatnak ez a két szubjektív szakasza határozza meg a teleológiai determinizmus harmadik színterét, a cselekvés konkrét menetét.

Látható tehát, miért más (és alapvetően különböző) a kauzalitáshoz képest ez a determinizmus. A finális működés szubjektív alapú (szemben a szervetlen természet objektív mozgástörvényeivel), három szakaszos folyamat, szemben az egyszakaszos történéssel, végezetül a tudat az időben előre és hátrafelé is tud cikázni (az anorganikus természetben csupán egyirányú folyamat zajlik, és az visszafordíthatatlan). De hogyan kapcsolódik a finalitás világához maga a kudarc-jelenség?

Hartmann világos választ ad: a teleológia-működés harmadik szakaszában, tehát a cselekvés színterén akkor várja az embert bukás, ha a megelőző két tudati folyamatban rosszul gondolkodunk, illetőleg döntünk. Vagyis ha a célkitűzésünk irreálissá válik és/vagy az eszközsorok felállítása során elszakadunk a valóság mozgástörvényeitől. Avagy mindkét tudati művelet elhibázott. Mind a cél, mind az eszköz kijelölésekor igazodnunk kell a konkrét helyzet és körülmények világához, amely tőlünk függetlenül alakult úgy, ahogy. Továbbá még a saját, genetikailag örökölt természetünket, adottságainkat is maximálisan figyelembe kell vennünk. Ha nem a meglévő külső és belső természetből indulunk ki, akkor a tudat szárnyalása végül is megtörik, a cél megvalósulatlan marad. Filozófiailag fogalmazva: a finális gondolkodás „hiába” különbözik gyökerében a kauzalitás világtól, a sikeressége mégis attól függ, hogy mennyire nyugszik a kauzális folyamatokon. A teleológia a kauzalitáson belül, az alapján, és csak az által megalapozva tud érvényesülni. Ahogyan Hartmann (1970, 142. o.) összegezi: „a reális folyamat közvetlenül mindig csak a kauzális kapcsolatot mutatja.” A tudat persze sokszor elrugaszkodhat a kauzális alapoktól, ám ekkor törvénytörően következik a kudarc.

A kudarcok léte tehát az emberi elme tévelygéseiével, a valóságtól való elszakadásával függ össze. De olvassuk tovább Hartmann érvelését! A létrétegek vizsgálatában éles, első pillanatra különösnek tűnő meglátásra jut:

„[A] magasabb fokozatok [leginkább a szellemi létszféra – K. S.] nehezebben érik el a magukét, mint az alacsonyabbak. Éppen a magasabbaknál aránytalanul sokkal több kell ehhez. Az állat a maga módján kétségtelenül tökéletesebb, mint az ember, már csak azért is, mivel rendíthetetlenül saját fájának törvényei alatt áll, és nem térhet el tőlük: az embernek azonban megvan a szabadsága arra, hogy legyen vagy ne legyen, amilyennek lennie kell. Ez éppen a létmagasság fonákja: a kisiklás és eltévelyedés képessége.” (Hartmann, 1970, 220. o.)

A létszférák eme dialektikus mozgástörvényének leírása Hartmannnál nem egyszeri és véletlen felismerés. A fenti összefüggést ismételtelen olvashatjuk a *Lételeméleti vizsgálódások* című fő művében:

„Régi tévedés, hogy a ’magasság’ mint olyan már tökéletesség is. Sokáig hitte magáról az ember, hogy a ’legtökéletesebb’ lény. [...] A reális világot alkotó képződmények fokozatainak szélesebb körű áttekintése értelmében inkább a fordítottját gondolhatnánk: a tökéletesség a növekvő létmagassággal csökken. [...] Az organizmus már ismeri a zavart, a torzulást, a betegséget, a halál jelenségét, hiszen csak az élő képes ’meghalni’. [...] A szellemi életnek [...] szabadsága van, minden akciójában találata is lehet, de hibázhat is. [...] Az állatot csak kívülről fenyegeti veszély a környező világ részéről, az embert belülről fenyegeti veszély, saját lényé részéről. A legmagasabb rendű lény ugyan, amelyet ismerünk, de éppen ezért a legtökéletlenebb is.” (Hartmann, 1972, 513. o.)

Idézhetnénk további szövegrészeket, de talán a fentiek is meggyőzhetnek bennünket arról, hogy a szellemi létréteg, tehát az ember világa mutatkozik a leginkább tökéletlennek. Témánknál maradva: az emberi létezés a legkiszolgáltatottabb, itt számolhatunk a legtöbb sikertelenséggel, a legsúlyosabb tévelygéssel. Az emberi megnyilvánulásban úgyszólván kódolva van a kudarc(élmény), s mindez olyan sajátosság és igazság, amelyet maga az ember fel sem ismer, vagy ha mégis, akkor legszívesebben számúzná életéből.

A fenti, Hartmann által feltárt összefüggésből indíthatnánk a nevelésre vonatkozó vizsgálódásainkat. Azt gondolom, a nevelésfilozófiának (s talán nem túlzás, ha folytatom: minden pedagógiai szaktudományos kutatásnak) komoly adóssága, egyúttal kihívása van annak a kérdésnek a tisztázásában, hogy az oktatásban, még inkább a nevelésben hol a helye és mi a jelentősége a kudarcoknak – felhasználva Nicolai Hartmann útmutatását. Számomra – első „nekifutásra” – evidenciának tűnik legalább három nevelésfilozófiai jellegű tanulással, amelyeket szeretnék megfontolásra ajánlani.

A kudarcok megítélése

Induljunk ki abból a magától értetődő megállapításból, hogy az oktató- és nevelőmunka sem tud mentesülni a különféle kudarcoktól. Ha tudomásul vesszük azt a régi igazságot, hogy nincs tökéletes ember, akkor fogadjuk el, hogy létezik kevésbé tökéletes szülő, tanító, tanár, iskolaigazgató, oktatási miniszter stb. A pedagógiai tevékenységet átszövi a kisebb-nagyobb kudarcok egész sora, ami azzal függ össze, hogy nem a tényleges konkrét helyzetnek, körülménynek, „gyerekanyagnak” (a fiatalok milyenségének) megfelelően jelöljük ki az adott célt és a hozzá vezető eszközöket. Természetesen fontos, hogy pontos és gondos eljárással határozzuk meg a célt, valamint az eszközöket, de talán még fontosabb, hogy a bekövetkező sikertelenségeket hogyan fogadjuk. Nem léphetünk át rajtuk könnyű mozdulattal (mintha mi sem történt volna), ugyanakkor elítélni sem szerencsés azokat. Kiváltképpen végzetes hiba lenne megbélyegezni azt a tanárt és diákot, aki nem tudott megoldani egy feladatot, vagy azt az iskolaigazgatót, aki képtelen volt úrrá lenni az iskolaműködést zavaró konfliktuson, vagy azt a minisztert, államtitkárt stb., aki elsöre rosszul mérte fel a szükségszerűségek és a lehetőségek közti kényes egyensúlyt. Ismerjük el, a kudarc nem ördögtől való, nem eleve és végzetesen káros dolog, mert hiszen – ahogyan Hartmann is figyelmeztet – az elme tévedhet, az ember hibázhat. Ha pedig ez így van, ne ítélkezzünk fölötte, legfőképpen elhamarkodottan ne támadjunk. Értsük meg és fogadjuk el, hogy a kudarc valahol természetes fejlemény, munkánk és magatartásunk velejárója lehet. És talán meglepőnek tűnik kijelentésem: a kudarcos munkának is van értelme. Legalább két vonatkozásban.

Egyfelől a kudarcot nem iktathatjuk ki a mindennapi életünkől, így az oktatással és neveléssel kapcsolatos tevékenységünkől sem. Folyamatosan beszélünk kell róla, a vele való foglalkozás elkerülhetetlen, már csak azért is, mivel – ne lepődjünk meg az újabb dialektikus összefüggésen – a sikerélmény sem ismeretlen (hála Istennek!) életünkben. Ha a kudarcról értekezünk, a sikerről is szót kell ejtenünk. Könnyű belátnunk, a sikert megbecsülni, értékelni csak az a diák, tanár stb. tudja igazán, aki már megtapasztalta a kudarcot. És fordítva: aki kudarcot szenved, nem eshet letaglózó kétségbe, mert tudja, a siker is létezik, és remélheti, hogy lesz még jó az életében. A siker és a kudarc tehát olyan, mint a fény és az árnyék: egymásra vannak utalva, egyik sem létezhet a másik nélkül, mi több, éppen egymásra utaltságukban (viszonyukban) ragadhatjuk meg értelmüket és jelentőségüket.

Másfelől a kudarc megtermékenyítő hatással is bír. Ha nem tudunk valamilyen konfliktust, feladatot megoldani, a sikertelenség bizony nem esik jól, és általában lelki fájdalommal jár. Ugyanakkor a kudarcot felfoghatjuk önfegyelemre, -kontrollra, -kritikára,

a dolgok újragondolására, végső soron új erőforrások mozgósítására készítő erőnek is. Azt hiszem, a pedagógia egyik, ha nem a legnehezebb próbatétele, egyúttal pótolhatatlan feladata, mondhatnánk: szent küldetése, hogy a kudarcélmény feldolgozásában milyen pozitív értékeket, erényeket tud képviselni, illetőleg kiváltani a bukást elszenvedőben. Mert tudjuk és tapasztaljuk, hogy a kudarc könnyen okozhat letargiát, kishitűséget, talajvesztést, mély pesszimizmust. Az igazi nevelő számol az ilyen hatással, ám a hite is erős abban, hogy az nem végzetyszerű és nem megmásíthatatlan fejlemény.

A kudarcos célkitűzés

Sajnálatos dolog, hogy a pedagógiai tevékenység céljának megfogalmazását nagyon sokan formális és huszadrendű feladatnak tekintik. Túl általánosnak, semmitmondónak vélik, amivel különösképpen nem is érdemes foglalkozni. Azonban nem árt itt sem Hartmann figyelmeztetését komolyan venni: már a célkitűzés fázisában elbukhatunk, amennyiben elrugaszkodunk a konkrét valóság, a társadalmi környezet és a nevelendő „közeg” objektív adottságaitól, mozgástörvényeitől. Ha nem ez utóbbi realitásokhoz igazodva jelöljük ki a célt, csakis kudarcos végeredményt kaphatunk. Tehát a helyes, azaz reális célkitűzés jelentősége sokkal nagyobb és mélyebb hatású, mintsem azt az első pillanatra feltételeznénk, illetve gondolnánk. A pedagógiai kultúrában és az etikában (amelynek kézzelfogható munkaterülete éppen a nevelői tevékenység) nagy súlyt, az eddigieknél sokkal nagyobb koncentrációt kell fordítanunk az esetlegesen irreálisnak tűnő célkitűzés elleni küzdelemre. Nézzük Hartmann (2013, 58. o.) ezzel kapcsolatos gondolatát, amelyet közvetlen pedagógiai útmutatóul is felfoghatunk:

„Mindig komoly veszélyt jelent az ifjúságra, ha a pedagógusok értékérzete túlságosan szűk. Ha egyoldalú, korlátolt vagy túlságosan elfogult életfelfogást erőltetnek az ifjúságra, annak erkölcsi félrenevelés, sematizálás, az ifjonti szellem uniformizálása lehet a következménye. És a következmények csak ritkán hozhatók helyre a felnőtt életében.”

Nyilván hosszan lehetne taglalni az „erkölcsi félrenevelés” negatív hatásait, itt arra emlékeztetnék csupán, hogy az ilyen nevelés természetszerűen szüli a kudarcok sorát. És aligha kétséges, a korlátolt erkölcsi félrenevelés a torz tudati működéssel, elsősorban az irreális célkitűzéssel hozható összefüggésbe. Számomra nyilvánvaló, ha ilyen céllal közeledik az oktatáspolitikus, a tanár, a szülő, a szerkesztő stb., akkor a „végtermékre” egyáltalán nem lehetünk büszkék. De hadd reagáljak külön is Hartmann-nak a pedagógus egyoldalú életfelfogását kritizáló gondolatára. Ezzel kapcsolatban nyomban felmerülhet a kérdés: mikor válik (válhat) egyoldalúvá a pedagógus munkája? Azt hiszem, mindenekelőtt akkor, ha maga a nevelés folyamata egyirányú marad. Az egyirányú nevelés kapcsán kemény bírálatot ad – többek között – Horváth Attila (2010, 69. o.) kortárs neveléskutató: „A neveléssel mint egyirányú folyamattal foglalkozik mind a pedagógia, mind pedig a nevelésfilozófia.” Az egyértelműség kedvéért fűzném hozzá: a nevelés csak egyirányú (azaz nem egy több szintű, sokféle hatásból összeálló) folyamatként lebeghet a kutató és a gyakorló pedagógus tudatában, és az ilyen végrehajtott megvalósítás viszonylag könnyen, nem ritkán látványosan következik be. Azonban ez a felfogás és gyakorlat ma már nagyfokú leegyszerűsítésre vall, és csakis formális eredményt hozhat. Úgy vélem, nagyon ideje lenne levonni a szükséges tanulságokat mindazoknak, akik – bármilyen szinten – az oktatás és a nevelés kérdéseivel foglalkoznak.

Jelesül a nevelésfilozófiának is többet illene nyújtania az eddigieknél: mindenképpen koncentráltabban és meggyőzőbben érvelhetne abban a kérdésben, hogy miért válik fon-

tos, netán új szemponttá az ifjú generációk milyenségének kutatása. Az oktatási és nevelési célkitűzés megfogalmazásakor – az eddig történetekhez képest – lényegesen nagyobb arányban és mélyebb szinten szükséges és kívánatos figyelembe vennünk a gyermek és az ifjú nemzedékek arculatában bekövetkezett változásokat. Az ifjúság – amelyre elsősorban irányul a szervezett oktató és nevelő tevékenység – az utóbbi néhány évtized alatt alapvető változáson esik át: a modern technika használata-élvezése szerves módon beépül tudatába, magatartásába, egész életébe, és ez az új fejlemény gyökerében átalakítja a társadalomban betöltött szerepét és jelentőségét, illetőleg a felnőtt nemzedékekhez való viszonyát. És nem utolsó sorban az oktató és nevelőmunka arculata, világa, célja is megváltozik. Pontosabban: meg kell hogy változzék. Például aligha lepődhetünk meg azon, hogy „a televíziót néző, internetező gyermekek ma minden további nélkül hozzáfuthatnak a felnőttek elkülönített információihoz. S így egyre jobban elmosódnak a gyermekkor és az ifjúkor, illetve az ifjúkor és a felnőttek közötti határvonalak, [...] a televíziós csatornákat néző, az internetet egyre tudatosabban böngésző gyermek ugyanabban a kommunikációs közegben tájékozódik, jut hozzá újabb és újabb információkhoz, mint a felnőtt. [...] S ez [...] szükségszerűen vezet a felnőtt hagyományos társadalmi helyzetéből és szerepéből fakadó tekintélyének gyengüléséhez.” (Szécsi, 2013, 89–90. o.)³

Gondoljuk tovább Szécsi Gábor megállapítását! Amilyen mértékben veszít a felnőtt (kiváltképpen az idős) nemzedék a korábbi tekintélyéből, elvileg olyan arányban növekedik az ifjúság társadalmi jelentősége. De akárhogy is van, az ifjúság pusztán nemzedékből, úgyszólván szemünk láttára, viszonylag önálló társadalmi kategóriává, szociológiai értelemben jól elkülönülő, markáns nagycsoporttá válik, amelynek eredményeként a kortárs csoportok, minden korábbi állapothoz képest, hangsúlyosabb szerepet töltenek be.

Ha a fenti társadalmi és tudományos fejleményt igaznak tarthatjuk, akkor joggal várhatnánk el, hogy a pedagógiai szakma reagáljon is rá, méghozzá minél gyorsabban és nagyobb hatékonysággal. Úgy ítélem meg a helyzetet (bár ne lenne igazam!), hogy ezt a feladatot még nem végezte el sem a pedagógia elmélete, sem a gyakorló pedagógia. Szerény és többnyire bátortalan kísérletekről tudunk, ám – minden eddigi fáradozás ellenére – attól még ugyancsak távol vagyunk, hogy a neveléskutatók, a gyakorló pedagógusok és az oktatás-nevelés állapotáért felelős politikusok egyértelműen és egyöntetűen levonják a szükséges tanulságokat. Hogy az megtörténjék, annak érdekében sokat kell még gondolkodnunk. És nem csupán sok közös eszmecsere, vita vár ránk, hanem – s ez számszorta nagyobb kihívás – meg kell tanulnunk másként gondolkodnunk. Ne féljünk a megfogalmazástól: gyökerében szükséges és indokolt átalakítanunk gondolkodásmódunkat. Már tudniillik ami az oktatás, a nevelés stratégiai kialakítására vonatkozik.

A nevelésfilozófia helyzetének, mai feladatának kérdését is természetesen újra kell gondolnunk. Anélkül, hogy itt újabb fejtegetést indítanék el, hadd zárjam le ezt a vizsgálati pontomat azzal az összegezéssel, hogy a nevelésfilozófia sem vonhatja ki magát az ez irányú felelőssége alól. Sokat tehet. Általánosan fogalmazva: meggyőzhet bennünket arról, miért szükséges új módon az ifjúság kérdései felé fordulni, és miért indokolt a felnőtt társadalomnak megszabadulnia régi reflexeitől, atyáskodó felfogásától, tekintélyuralmi allűrjeitől. S némileg konkrétan: olyan új, korszerű nevelési célkitűzés kialakítását szorgalmazza, illetőleg segítse, amelyik igazodik a 21. század eleji társadalmi és tudományos változásokhoz, valamint az ifjú kortárs csoportok megnövekedett szerepéhez. Ha nem lépünk vagy egyszerűen nem vesszük figyelembe ezt a két dolgot, biztos kudarc vár bennünket.

Út az autonómiához?!

Az eszközöket – amelyekről itt szó lesz – szélesebb értelemben használom (intézmények, pénzügyi feltételek, oktatási technikák, programok, jogi szabályozások, oktatási-nevelési formák, módszerek stb., általánosságban mondva, a célhoz vezető út). Sajnos, az eszközök fontosságának megítélésében sem alakult ki egységes vélemény. Hartmann nyomán (is) láthatjuk, ha célkitűzésünk helyes, azaz a valóság talaján maradó, az eszközsorok felállításában nagyon is tévedhetünk. Az eszközök kijelölése, biztosítása, használata – optimális esetben – a reális társadalmi mozgást követi, ellenkező helyzetben a cselekvés bukásra van ítélve.

A helyes eszközök, utak-módok megtalálása érdekében érdemes még egyszer Hartmannhoz fordulnunk. Filozófusunk reális kiindulópontot fogalmaz meg: „A felserdülő ember – írja – nem fogadja már el az érvényt minden további nélkül, hanem jogosultsága felől érdeklődik. [...] Amire 'tanították', annak meg is kell őt győznie.” (Hartmann, 1972, 541. o.) Vagyis a fiatal nem fogadja el automatikusan az ismeretek tanítását, a világgép felkínálását, a felnőttek által képviselt eszmék, értékek rendjét, ösztönösen megkérdőjelezi a hagyományos nevelési eljárásmodokat. Nyilván a régebbi korokban is mindig mást akartak a fiatalok, mint apáik, nagyapáik. Azonban a felnőtt és az ifjú generáció viszonyában megragadható egy éles különbség a régi és a mai korszak között. A Hartmann által megidézett fejlemény tovább erősödött, igazsága ma napnál világosabb. Kibontva és konkretizálva az összefüggést, azt mondhatjuk, manapság az ifjúság lehetősége, készsége, képessége nagyságrenddel nagyobb a saját léte alakítására, mint ahogy volt a történelemben bármikor. Mi több, nemcsak saját arculatának formálásában tölt be minden eddiginél nagyobb szerepet, de környezete, szűkebb-tágabb világa megváltoztatására is erőteljesebb hatása van.

A kérdés ezek után magától értetődő: a megváltozó társadalmi helyzetben hogyan, miképpen, milyen eszközökkel építsük a felnőtt társadalom és az ifjúság közti viszonyt? Erről is hosszantartó és komoly eszmeeserét kell majd folytatnunk. Amit itt megfontolásra ajánlok: mi az, amit az oktató- és nevelőmunkánkban jó lenne elkerülni, és mi az, amit erősíthetnénk. Lényegében tehát egy negatív és egy pozitív folyamat fontosságára hívnam fel a figyelmet. Az előbbi az úgynevezett konformitás-problematika, a másik az autonómia kérdése. Nyilván rövid megjegyzést tudok csak a továbbiakban tenni, mivel mindkét téma különálló kutatást kívánna.

A konformizmus kapcsán mindenekelőtt azt hangsúlyoznám, hogy oktató-nevelő munkánk és egész iskolaműködésünk nem mentes ettől a jelenségtől. Bizonyításul hadd hivatkozzak két különböző tudományterület kiváló képviselőjére: Popper Péterre és Lengyel Lászlóra. A közelmúltban elhunyt pszichológus aggodalommal teszi szavá, hogy „iskoláinkban a jól alkalmazkodó, s ezen túlmenően a jól konformizálódó tanuló vált általános eszményképpé” (Popper, 1975, 354. o.). S ne higgyük, hogy Popper megállapítása a rendszerváltozással érvényét veszti. A jelenség tovább él, erről szól a közgazdász Lengyel László (2001) kijelentése: „Zárt pályájú tömegegyetemeken, provinciális és utánzó rendszerekben előre gyártott, konformista diákok tömegtermelése folyik.” Csak azt nem értem, ha jelen van iskoláinkban a konformitás, akkor miért érzéketlen erre a problematikára az oktatáspolitikai, a neveléstudomány és maga a gyakorló pedagógia is. Hallgatunk róla, nem foglalkozunk vele, legalábbis érdemben nem nézünk szembe a konformitás (és a nonkonformitás) problémájával. Ha felmerül, akkor meg többnyire felületesen, bizonytalanul. Jellemző például Hegyi Ildikó (1996, 47. o.) felfogása, amelyet egyébiránt figyelemre méltó című kis könyvecskéjében (*Siker és kudarc a pedagógus munkájában*) rögzít: a konformizmus az alkalmazkodás negatív formája, mivel benne és általa a személyiség feladja, elveszti önmagát, majd azt hangsúlyozza: a „reális konformizmus nem károsítja az egyéniségünket” (Hegyi, 1996, 87. o.). Ezek szerint létezik

nem-reális konformizmus? S ha igen, mi a viszony (és a határpont) a kétféle konformizmus között?

Anélkül, hogy érinteném itt a konformizmus-téma meglehetősen komoly és szerteágazó szakirodalmát, csak jelezném, mennyire fontos a fogalmi tisztaság és egyértelműség. Azt gondolom, a pedagógia is jól jár, ha megszívleli-elfogadja a fogalom klasszikus és általános jelentését. Emlékeztetőül: a konformizmus olyan erény, amelynek során az egyének lemondanak szabadságukról; az a jelenség, amikor az Én elsüllyed az Akárkiben (ld. pl.: Bass és Berg, 1971; Preface..., 1932, 30. o.; Fischer, 1964, 97. o.). Nagy kérdés, hogy a mindenkori kormányzat, az oktatáspolitikai milyen helyzetbe hozza az iskolát, az igazgató a beosztottjait, a tanító-tanár a tanítványait: olyanba, amely erősíti a konformista magatartás kialakulását, vagy ami ellene van?

Az autonómia, számomra egyértelmű, a konformizmus-jelenség valódi ellentéte, mondjuk így: pozitív ellentétpárja. Autonóm személynek hívom azt az embert (akár fiatal), aki kész és képes önállóan gondolkodni, dönteni és cselekedni. Aki kritikusan akarja (mert van rá igénye) és tudja feldolgozni a környezete felől érkező hatásokat, legyen az politikai intézkedés, média-műsor, szülői nevelés, tanári befolyásolás vagy akár baráti tanács. Aki kontrollálja és átlátja az intézmények valódi törekvéseit. Autonóm az iskola akkor, ha saját erejéből dönthet a működését közvetlenül érintő fontos kérdésekben (mint például igazgatóválasztás, pedagógus-alkalmazás, tankönyvválasztás, fizetésemelés, a belső tanulmányi rend és fegyelem kialakítása stb.). És autonóm a pedagógus, ha munkáját és magatartását „bensője” vezérli, nem pedig a politikának és főnökeinek mindenáron való kiszolgálása. Végezetül, ám legfőképpen autonómmá válik maga a diák, ha mer és tud kérdezni, aki elég bátor és elég felkészült ahhoz, hogy önálló véleménye legyen a dolgokról.

Csak egyet tudok érteni Boros János (2014. 12. 22.) ezzel kapcsolatos gondolatával: „A társadalomnak egyre több autonóm személyiségre lesz szüksége, akik kényszeríteni tudják a politikát, ahelyett hogy az kényszerítené őket. [...] A valódi demokrácia létrehozásához és fenntartásához elsősorban nem pénz kell, hanem szabadságra és

Az autonómia, számomra egyértelmű, a konformizmus-jelenség valódi ellentéte, mondjuk így: pozitív ellentétpárja. Autonóm személynek hívom azt az embert (akár fiatal), aki kész és képes önállóan gondolkodni, dönteni és cselekedni. Aki kritikusan akarja (mert van rá igénye) és tudja feldolgozni a környezete felől érkező hatásokat, legyen az politikai intézkedés, média-műsor, szülői nevelés, tanári befolyásolás vagy akár baráti tanács. Aki kontrollálja és átlátja az intézmények valódi törekvéseit. Autonóm az iskola akkor, ha saját erejéből dönthet a működését közvetlenül érintő fontos kérdésekben (mint például igazgatóválasztás, pedagógus-alkalmazás, tankönyvválasztás, fizetésemelés, a belső tanulmányi rend és fegyelem kialakítása stb.). És autonóm a pedagógus, ha munkáját és magatartását „bensője” vezérli, nem pedig a politikának és főnökeinek mindenáron való kiszolgálása. Végezetül, ám legfőképpen autonómmá válik maga a diák, ha mer és tud kérdezni, aki elég bátor és elég felkészült ahhoz, hogy önálló véleménye legyen a dolgokról.

felelősségre nevelő oktatás – vagyis jó iskola.” A „jó iskola”, felfogásom szerint, annyit jelent, hogy független, autonóm intézményként működik, amely autonóm vezetéssel és tanári karral kineveli az autonóm fiatalok tömegét.

Fontos látnunk, az autonómia becses erény, amely azonban nem automatikusan, mintegy magától értetődően valósul meg. Azt ki kell vívnia az egyénnek, amely bizony több fáradozást, munkát, megalapozottabb felkészültséget igényel, és mindenekelőtt feltételez magasrendű elhivatottságot, egyenes jellemet és sajátos bátorságot. Az autonóm személy kellemetlenségeket is felvállal, mert ahogyan Szendi Gábor (2014, 54. o.) felveti: az autonóm személyeket legtöbbször „problémás embereknek látják, [...] hiszen az autonómia lényege, hogy az illető nem mások elvárásai vagy előírásai szerint cselekszik. Aki fél szemmel mindig azt lesi, honorálják-e mások a viselkedését és a teljesítményét, az nem a saját szempontjai szerint cselekszik, hanem folyamatosan azt próbálja kitalálni, mi válthatna ki elismerést másoktól. Ez a konform viselkedés.”⁴

Azt hiszem, könnyű belátnunk, miért magasrendű erény az autonómia: azt csak ki lehet érdemelni, mégpedig nagyfokú felkészültséggel, éles kritikai szellemmel és szilárd jellemmel. Viszont azt már nehezebben értjük meg és fogadjuk el, hogy ha ilyen (tehát autonóm) értékekkel bíró ifjúságot akarunk formálni, akkor magának a nevelőnek, az igazgatónak, az oktatáspolitikai vezetőnek stb. is rendelkeznie kell ilyen erénnyel. Csak az a miniszter, iskolaigazgató, pedagógus tud autonómiára nevelni, aki maga is autonóm. S fordítva: egy konformista vezető, tanár aligha tud autonómiára nevelni, viszont beosztottjai, növendékei jó eséllyel válnak maguk is konformistákká. Visszatérve a Szendi-gondolatra, azért is tartom figyelemre méltónak, mivel felismeri a konformitás és az autonómia sajátos viszonyának a lényegét. Azt ugyanis, hogy valójában egymás ellentétei: könnyen kiderülhet, ha az egyik gyengül, a másik erősödik. S fordítva: ha az egyik magatartás tért hódít, a másik eltűnik vagy elenyészik.

Remélhetőleg sikerült érzékeltetnem, egyáltalában nem mindegy – optimális esetben a reálisan kitűzött – célhoz vezető út. Akik bármilyen szinten alakítják az oktatás és a nevelés folyamatát, felelősen dönthetnek (és nekik kell dönteniük) abban a kérdésben, hogy melyik eljárásmodot, eszközsort alkalmazzák. A kényelmes, problémamentes, „jól kifizetendő”, ám formális és ingatag nevelési produktummal járó konformizmust, avagy a nehezen megvalósítható, mégis valódi nevelési sikert hozó autonómiát?

Összegzés

Arra kívántam rámutatni, hogy a pedagógiai kudarc-téma vizsgálatában hasznosíthatjuk Nicolai Hartmann filozófiájának bizonyos részeit. A vonatkozó fejtegetései tanulsággal szolgálhatnak a nevelésfilozófia számára. Mindenekelőtt gazdagszik és differenciálódik tudásunk a kudarcról: megbizonyosodhatunk arról, hogy a bukás- és a kudarcélmény nagyon is benne rejlik az emberi létezésben, így az oktatói és nevelői tevékenységet is áthatja. Ebből a tényből azonban nem juthatunk végzetes önfeladáshoz, fájó tehetetlenséghez. Ellenkezőleg: érlelődni, erőt gyűjteni is lehet belőle, és újragondolhatjuk céljainkat, illetve a hozzá vezető utakat, eszközöket. Továbbá megerősödik a hitünk abban, hogyha az objektív valóság talaján maradunk, siker vár bennünket. Mert nemcsak a kudarc, hanem a siker is kíséri létezésünket.

Irodalomjegyzék

- Bass, B. M. és Berg, I. (1971, szerk.): *Conformity and Deviation*. Harper and Brothers Publishers, New York. DOI: [10.1037/11122-000](https://doi.org/10.1037/11122-000)
- Bettelheim, B. (2000): *Az elég jó szülő*. Cartaphilus Kiadó, Budapest.
- Bodacz-Nagy Boróka (2011): Iskolai kudarcok. Új Pedagógiai Szemle, 6. sz. 65–74.
- Boros János (2014. 12. 22.): Kiút a szolgaságból. *Magyar Nemzet*, 8. o.
- Fischer, E. (1964): *A fiatal nemzedék problémái*. Gondolat, Budapest.
- Greene, J. P. (2005): *Education Myths*. Rowman and Littlefield Publishers, INC., Lanham – Boulder – New York – Toronto – Oxford.
- Hartmann, N. (2013): *Etika*. Noran Libro, Budapest.
- Hartmann, N. (1972): *Lételeméleti vizsgálódások*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Hartmann, N. (1970): *Teleológiai gondolkodás*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Hegyí Ildikó (1996): *Siker és kudarc a pedagógus munkájában*. Okker Oktatási Iroda, Budapest.
- Horváth Attila (2010): Ki nevel, kit? A nevelés interaktív természetéről. In: Karikó Sándor (szerk.): *A nevelés mint érték*. Áron Kiadó – Brozsek Kiadó, Budapest.
- Tarjányi Mária (2002, szerk.): Kudarc nélkül az iskolában. Veszprém.
- Lengyel László (2001): Fiatal farkasok iskolái. *168 óra*, okt. 11. 32.
- Loránd Ferenc (2001): Hogyan látja a kudarcokat az iskola? Új Pedagógiai Szemle, 2. sz. 3–10.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker, Budapest.
- Popper Péter (1975): Antiszociális csoportok keletkezése fiatalok között. In: Lénárd F. (szerk.): *Iffúság és pszichológia*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 349–357.
- Preface. (1932) In: Emerson, R. W.: *Essays*. First Servilis Self-Reliance, Washington National Home Library Foundation.
- Szendi Gábor (2014): *Az önértékelés csapdájában*. Jaffa Kiadó, Budapest.
- Szécsi Gábor (2013): *Nyelv, média, közösség*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Jegyzetek

¹ Ez a tanulmány a VIII. Miskolci Tanítói Konferencián elhangzott előadás bővített és írásos változata.

² Néhány első megközelítés: Hegyi, 1996; Loránd, 2001; Bodacz-Nagy, 2011. Még rosszabb a helyzet a nevelésfilozófiában: Mihály, 1998. A szerző egyébként úttörő jelentőségű könyvében csupán áttételesen érinti a kudarc-problematikát.

³ A szerző hivatkozik N. Postman *The Disappearance of Childhood* című munkájára (Vintage Books, New

York, 1994). Szécsi Gábor hivatkozását azért is tartom üdvözlendőnek, mivel Postman több mint húsz évvel ezelőtti meglátására a pedagógia tudománya mindmáig nem, vagy csak felszínesen reagált.

⁴ Itt most nem térek ki a szerzőnek az önértékelésre vonatkozó álláspontjára, amely eredeti meglátást és fontos tanulságot tartalmaz. Olyant, amelyet a pedagógia is megszívlelhet. Vagy még pontosabban: a pedagógiának is muszáj – előbb-utóbb – reagálnia rá.

Berzsenyi Emese

egyetemi és főiskolai óraadó oktató, Eötvös Loránd Tudományegyetem
Doktori Iskola – pedagógiatörténeti program

A társadalmi gondoskodás és tanítás történelmi előképei

A szociálpedagógia kialakulása a 19–20. század fordulójára tehető, előzményeit a középkori szegénygondozásra vezetik vissza. Írásomban még távolabbra nyúlva a történelmi időben, őskori és ókori példákkal szeretném bemutatni a társadalmi tanítás és gondoskodás egyetemes alapjait. A közösségeknek – méretüktől függetlenül – mindenkor érdekükben állt a rend fenntartása és a csoport nyugalmanak, biztonságának, tagjai jólétének megteremtése, még akkor is, ha ezek gyakorlati megvalósulásai mai elvárásaink szerint már nem elfogadhatók, vagy csak nehezen értelmezhetők. Napjainkra a család fogalmának és szerepének háttérbe szorulásával módosult és egyre jelentősebbé vált a szociális gondoskodás kiterjesztése. A nagycsalád, a nemzetség és a szorosabb közösség törődése és védelme évezredek óta a hagyományos rend természetes egyszerűségével oldotta meg a felmerülő problémákat. A közösség normáinak meghatározása, ennek tanítással, példamutatással történő továbbadása, illetve a renitenskedők féken tartása hozzátartozott a társadalmi tanítás fogalmköréhez. Ebből adódóan a gondoskodás és törődés is ebbe a kategóriába sorolható. Sem a koldusok nagy száma, sem az árva gyermekek csavargó hada nem erősítette soha egy társadalom belső rendjét, biztonságát és nem szolgálta fejlődését. Mindaddig, amíg a család és a kisközösségek hagyományos intézményei képesek voltak megküzdeni az ilyen feladatokkal, addig nem volt szükség a fennálló hatalom beavatkozására – ám amikor valamilyen változás vagy hatás következtében az optimális egyensúly felborult, az államnak (uralkodónak) vagy a papságnak (egyháznak) kellett segítséget nyújtania a megoldásban.

Bevezetés

Ryszard Wroczynski (1909–1987) lengyel pedagógus, szociálpedagógus és neveléstörténész, egyetemi tanár, az UNESCO keretében végzett munkáin keresztül elismert nemzetközi szakember szerint a társadalompedagógia a 20. század elején kialakuló neveléstudományi diszciplína, tárgya a környezet, illetve a környezetben végzett nevelés. Wroczynski két alapvető fogalmat vezet be mint metódusokat: a megelőzést és a kiküszöbölést.

„A megelőzés különleges jellegű eljárás, mely a potenciálisan fenyegetést jelentő tényezők semlegesítésével függ össze. Ezek a tényezők pedagógiai értelemben lehetnek immanensek, azaz kapcsolódhatnak biológiai alapokhoz, és kifejeződhetnek a növendék bizonyos személyiségjegyeiben; e tényezők forrásai lehetnek azonban a társadalmi viszonyok is, amelyek potenciálisan a növendék érdekeivel ellentétes hatásokat lehetőségeit rejtik magukban. [...] A megelőző tevékenység általában két irányban érvényesülhet: megakadályozhatja a különböző területeken jelentkező potenciálisan káros jelenségeket, illetve a kívánt területek aktivitását. [...]

A kiküszöbölésnek az a lényege, hogy igyekszünk kiegyenlíteni a fogyatékoságokat, a káros jelenségeket és helyzeteket. A kiküszöbölés fogalmát igen széles körben alkalmazza a gyógypedagógia. Megfogalmazása szerint minden olyan tevékenységet kiküszöbölésnek nevezhetünk, amely a szervi elmaradottságokat igyekszik megszüntetni. [...] Szélesebb pedagógiai értelmezésben kiküszöbölésnek nevezzük azt a pedagógiai folyamatot, amikor a fejlődést korlátozó tényezőket akarjuk kiegyenlíteni, vagy pedig a kedvezőtlen fejlődési feltételek hatására kialakult helyzetet igyekszünk megszüntetni. [...] Alapjában véve a nevelői segítség, gyámolítás valamennyi formája kiküszöbölésnek tekinthető, olyan hiányok kiküszöbölésének, amelyeket előzőleg nem tudtak kielégíteni. Az ilyen hiányok lehetnek egyéniek, vagy társadalmiak. Amit a megelőzés nélkülözhetetlen eleme a nevelési folyamatnak, ugyanúgy a kiküszöbölő tevékenység is ennek törvényszerű feltételeihez tartozik.” (Kozma és Tomasz, 2000, 127. o.)

Ha ennek értelmében tekintünk minden olyan nevelő és tanító hatású célkitűzésre, mely a családon és az oktatási intézmények kapuin kívül zajlik, akkor megfigyelhetjük, hogy bár a fogalom és a szaktudomány maga nem is olyan régi, az elv és az ezt megvalósító igyekezet azonban az emberiséggel egyidős.

Az ősközösség korában a szociális gondoskodás lételeme volt a társadalomnak. A gyermekek a közösség egészének felügyelete és gondozása alatt nőttek föl. Mindenki beleadta legjobb tudását és tehetségét az utódnemzedék nevelésébe, meghatározva ezzel saját feladatát és az általa képviselt oktatás-nevelés jellegét, mert ennek eredményességén múltott a csoport túlélése.

A legújabb kutatások szerint a neandervölgyi ember (*Homo sapiens neanderthalensis*), bár genetikailag alkalmas lett volna a túlélésre, életvitele és társas viselkedési rendje alapján – a crô-magnoni emberrel (*Homo sapiens sapiens*) ellentétben – kihalásra ítéltett. Úgy tudjuk, hogy a neandervölgyi kultúrában a nők is vadászni jártak a férfiakkal, és egyenlő módon vették ki részüket a közösség feladataiból. A jégkorszak elmúltával erre már nem volt szükség, hiszen nem kellett versenyt futni az idővel az élelemért, viszont a nőkre rótt fizikai terhelés növelte a vetélések, a csecsemőhalandóság és az árván maradt gyermekek arányát. Így – 28 000 ezer éve – lassan eltűntek a történelem színpadáról. Am még jóval kihalásuk előtt, hozzávetőlegesen 90 000 éve találkozhattak a modern emberrel a Közel-Keleten, és mintegy 50.000 évig éltek egymás mellett. Később ez az együttélés néhány ezer évre Európa területére is kiterjedt. A hosszas és békés egymás mellett élés bizonyítéka az is, hogy a neandervölgyiek átörökített génjei megtalálhatók az európai emberek génállományának 1–4 százalékában (a körömért, bőrért és szőrzetért felelős génekben). Régészeti leletek bizonyossága szerint kultúrájának fontos adaléka, hogy halottait sírmellékletekkel temette el – a testek alá és fölé különböző virágokat szórtak, használati tárgyakat tettek és a gyermekeket okkerrel hintették be –, mindebből pedig arra következtethetünk, hogy a túlvilági életbe vetett hittel rendelkeztek (Wulf, 2007, 40-45. o.).

Minden olyan kultúrában, ahol a másvilágba, a halál utáni életbe, vagy a feltámadásba vetett hitet megtaláljuk, jelen van valamiféle, az élőkre vonatkozó jellemformáló tanítás is. Ezzel együtt fel kell tételeznünk, hogy a halottakról történő gondoskodás a közösség élő tagjai egymás iránti társadalmi gondoskodásának területén is megnyilvánult. Mindezek tükrében egyre szélesebb körben válik elfogadottá az az elmélet, hogy a neandervölgyi ember szükségszerűen rendelkezett a beszéd képességével.

Később, a történelmi fejlődés magasabb társadalmi szintjén az árvák, a gyengébbek, a valamilyen fogyatékos(ok)al élő személyek egyformán tagjai voltak a közösségnek, vagy a társadalmi és környezeti hatások révén, rövid úton kiszelektálódtak. A megcsontosodott szabályzók ezeket a szokásokat már kötelező erővel kezelik és törvényként jelennek meg az ókor nagy kultúráinak (szent) könyveiben.

Az ókori társadalmi gondoskodás gyakorlati példái

A világtörténelem legősibb ránk maradt írásos törvénykönyveinek egyike, melyet a sumér Uru-Inim-gina, Lagas királya léptetett életbe már az i.e. 24. században megfogalmazza, hogy „...nem szolgáltatja ki sem az özvegyet, sem az árvákat a gazdagok kénye-kedvére, és nem hagyja, hogy a gyengéket elnyomják az erősek.” (Klíma, 1983, 192. o.). Ennek az a gyakorlat adott jogalapot, hogy az özvegyeket vissza kellett fogadnia az apai háznak, ennek hiányában ez családja legidősebb férfitagjának volt kötelessége. Amennyiben a rokonság a felügyeletet, gyámságot elvállaló férfi és az özvegy között nem volt elég szoros, úgy legalább névleg feleségül kellett vennie, hogy háztartásába integrálhassa, gyermekeiről, azoknak jólétéről minden tekintetben köteles volt gondoskodni. A teljesen árván maradt gyermekeket szétosztották a legközelebbi rokonok között, vagy gyermektelen gazdag családoknak adták őket örökbe. A közösség ilyen irányú gondoskodásának gyakorlata még a száz évvel ezelőtti Európában is megtalálható volt, és napjainkig élő gyakorlat a kevésbé bürokratizált és vallásjogilag jobban befolyásolt társadalmakban (Afrika, Ázsia, Dél-Amerika egyes országai).

Mint az egyik legtöbbet emlegetett példát, feltétlenül idéznünk kell a Spárta katoná államának Lükurgosz (az i.e. VIII. században élt törvényhozó és államférfi) korából származó szelekciós gyakorlatát a nem teljesen egészségesnek, épnek látszó újszülöttekre vonatkozóan.

Spárta államát a dórok hozták létre, meghódítva a Peloponnészoszi-félsziget déli részén élő akhájokat: saját lélekszámuknál tízszer nagyobb akháj népességet taszítottak szolgaságba.

A teljes jogú polgárok legfőbb tevékenysége a katonáskodás volt. A szabadok, akiket körülakóknak, azaz perioikosoknak neveztek, nem rendelkeztek politikai jogokkal, viszont lehettek saját földjeik, és ők állították elő a kézműipari termékeket. Társadalmuk legnépesebb rétegét az őslakosok utódai, a helóták jelentették.

A Taigetosz szó a hegység megnevezésén kívül bír egy másik jelentéssel is, ami a családtervezés spártai gyakorlatából vált ismertté. A Taügetosz volt ugyanis a spártai 'apothetai' (jelentése: „kitevés helye”). Egy spártai apának – ha gyermeke valamilyen testi fogyatékossgal született, vagy koraszülött volt, és ezért nem felelt meg a katoná állam szigorú törvényeinek – el kellett mennie a törzsének (phülé) véneihez, és az ő döntésük szerint kellett eljárnia. Ha a vének úgy ítélték meg, hogy a gyermek testalkata, ereje, életképessége alapján Spárta igényeinek valóban nem tesz eleget, akkor nem nevelhették fel. A szülők kivitték a Taigetoszhoz, és letették az úgynevezett 'apothetai'-ra, és – a hellén gondolkodás szerint – nem megölték a gyermeket, hanem „adtak neki egy esélyt”. Ezt a helyet ugyanis a helyiek közül mindenki ismerte, így azok, akiknek nem volt gyermekük, kijártak ide, és elvihették a nekik megfelelő kített csecsemőt. Spárta népességének csak

10 százalékát alkották azok a teljes jogú polgárok, akikre ezek a szigorú megfelelőségi elvárások vonatkoztak, joggal gondolhatjuk, hogy lehetett és volt is helye a társadalomban a kitett gyermeknek. A gyermekkitételek így nagy valószínűséggel csak orvosi esetekben végződtek tragikusan. Nem önkényes gyermekgyilkosságról volt szó, hanem hivatalos „megoldásról”. A gyilkosság, mint más görög városállamokban, természetesen Spártában is bűncselekmény volt, és büntetést vont maga után. Azonban a „kitétel” a megfelelő helyre nem minősült gyilkosságnak.

Plutarkhosz (i.sz. 45–127) nagy jelentőségű ókori görög életrajzíró és történész, a Római Birodalom polgára. Fő műve a 22 kötetes *Párhuzamos életrajzok*, melyben a mitológiai időktől kezdődően egészen saját koráig fontos közszereplők, törvényhozók, államférfiak, hadvezérek életét írja le. Feljegyzése alapján egy máig tartó helytelen elképzelés tartja magát: ez a félreértés – Rudolf Tolles *Untersuchungen zur Kindersauesetzung bei den Griechen (Vizsgálatok a görögök gyermekkitételéről)* című, 1940-ben íródott doktori disszertációjának kutatásai szerint – Plutarkhosz (mintegy kilencszáz év távlatából) Lükurgoszt értelmező hibáiból és az általa lejegyzett források és hagyományok összemosásából adódik. Nem történik említés arról, hogy a gyermekeket ténylegesen ledobják a szakadékba, hanem kiteszik őket egy közismert, a társadalmi gyakorlat szerint elismert helyre (Tolles, 1941, 13–34. o.). A plutarkhoszi szöveg így hangzik:

„Az újszülött csecsemővel apja nem rendelkezett, hanem karjába vette, és elvitte a Leszkhé nevű találkozási helyre, ahol a törzsek vénei összegyülekeztek és megvizsgálták a kisedet. Ha egészséges alkatú és erőteljes csecsemő volt, utasították az apát, hogy nevelje fel, egyben pedig kijelöltek neki egyet a kilencezer spártai parcellából. De ha idéttlen vagy nyomorék volt, bedobták a Taügetosz Apothetai nevű szakadékába – azzal a meggyőződéssel, hogy nem előnyös sem a gyermeknek, sem az államnak, ha egy születésétől kezdve gyenge és életképtelen ember életben marad. Ezért fürdették meg az asszonyok az újszülöttet borban és nem vízben, hogy kipróbálják szervezete életképességét. Ha ugyanis epilepsziás vagy gyenge, beteges szervezetű volt a gyermek, görcsöt kapott az erős bortól, és elpusztult, de ha egészséges volt, még izmosabb lett. A dajkák nagy gondot fordítottak a gyermekekre, pólyát nem használtak, hogy minden tagjuk és egész testük szabadon fejlődjék. Hozzászoktatták őket, hogy minden ételt jóízűen fogyasszanak el, és ne legyenek válogatósak; ne féljenek a sötétben, ha egyedül maradnak; ne viselkedjenek illetlenül, és soha ne sírjanak.” (Plutarkhosz, 1978, I. 107. o.)

Spárta alkotmánya szerint a gyermek nem az apa, hanem az állam tulajdona volt, a vének tanácsa – tehát képviselőin keresztül az állam – döntött sorsáról születése után.

Thébában például tilos volt a gyermekek kitevése: a helyi szabályozások szerint ha az apa túl szegény volt, és nem tudta felnevelni a gyermekét, születése után egyből be kellett szolgáltatni a megfelelő hivatalos helyen. Ahonnét kihelyezték a megfelelő nevelőszülőkhöz, akik kötelesek voltak felnevelni, ennek fejében rabszolgájukká lett.

Összességében a görög apának soha nem volt olyan teljhatalma saját gyermekének élete és halála felett, mint a római „pater familiaris”-nak.

A főművelésből élő és területüket rendszeresen fegyverrel megvédeni kényszerülő társadalmak patriarchális rendje nem teszi lehetővé a nők és gyermekek számára az életet a férfifőségű nagycsaládokon kívül. Mértékadó példa erre az Ószövetségi Szentírás történetei közül „Hágár és Izmaél elűzetése” Mózes I., a Teremtés könyvének 21,9–21 fejezetében.

Az özvegyekről történő gondoskodás ősi példája a zsidóság hagyományrendszeréből is ismert levirátusi avagy sógorházasság. Ennek lényege, hogy a férjének családjába bekerült feleség már az új család kötelékébe tartozik, ezt az ágat kell a törvények szerint

tovább vinnie. Amennyiben férje meghal, mielőtt gyermekük születne, a férj legközelebbi fiútestvérének kötelessége az utódlás biztosítása: amennyiben ez nem ütközik egyéb (a törvényben szabályozott) akadályba, úgy az özvegynek joga van sógora családi védelméhez (*De Vries*, 2000, 261-275. o.).

E hagyomány továbbélését még a középkorban is sok helyen megtaláljuk. A magyarság történetében ezen az ősi jogon kéri feleségül Géza fejedelem özvegyét, Saroltot (Szent István királyunk anyját) a sógora, Koppány. Árpád-házi Szent Erzsébetet is 1221-ben sógora vette feleségül, miután beteges vőlegénye, Hermann, a türingiai örgróf idősebbik fia elhunyt. A keresztény Európában az özvegyasszonyok zárdába vonulhattak, vagy gyermekeik, testvéreik, rokonaik házában találtak oltalomra.

Természetesen már ekkor is léteztek más lehetőségek, hiszen voltak olyan rendkívüli helyzetek, melyekben az államnak és/vagy az egyházi hatalomnak is bele kellett közvetlenül avatkoznia a társadalmi válsághelyzetek megoldásába. Nagy háborúk utáni időszakokban olyan mértékű volt a felnőtt, munkaképes korú férfinépesség csökkenése, hogy a kisközösségi-családi rendszer nem tudta „felvenni” az özvegyek és árvák sokaságát. Mivel az adott társadalomnak a történelem során soha nem volt érdeke nincstelenek és koldusok hadával veszélyeztetni a közbiztonságot, így az uralkodók (tehát ebben a formájában az állam) és a templomok (azaz az egyház) is részt vállaltak a fedél és szülői felügyelet nélkül maradt gyermekek neveléséből és tanításából. Tették mindezt a kiküszöbölés és megelőzés magasabb szempontjait figyelembe véve, a saját, jövőbeni céljaik érdekében.

Sumérban Ur-Nammu király uralkodása alatt az i.e. 22. században az árván maradt, vagy az elszegényedett és gyermekeit felnevelni nem képes családok fiait a templomba adták be, ahol képességeik szerint a személyzet tagjaivá nevezték őket.

„A templomi személyzet számát könyvelők, kincstárnokok, írnokok és hírnökök is növelték, valamint ajtónállók és örök, kézművesek, akik a kultusztárgyakat készítették, takácsok, szabók és varrónők, akik a ruhákat varrták és borbélyok, akik a papok fejét borotválták. E pozíciók némelyikét rabszolgák töltötték be, akik árvaként kerültek a templomba, vagy a szüleik adták be őket, mert túlságosan elszegényedtek ahhoz, hogy felneveljenek egy gyermeket, de az is előfordult, hogy a hívők közösségének tehetős tagjai adományozták őket a templomnak saját háztartásuk rabszolgái közül, vagy hadifogolyként rendelték őket az istenség szolgálatára.” (*Bertram*, 2006, 174. o.)

Az állam kormányzása ekkor már elképzelhetetlen lett volna írásbeliség nélkül:

„Azonban az írástudás Mezopotámiában nagyon is szűk rétegre volt jellemző, ami még fontosabbá tette a hivatásos írnokok (sumérul „dudsar”, akkádul „tuppsaru”) szerepét. [...] Bár az írástudásnak a nők körében is akadtak nyomai, sőt női írnokokat is ismerünk, az írnoki szakma elsősorban a férfiak foglalkozása volt.” (*Bertram*, 2006, 198. o.)

Hasonló tartalmú dokumentumok maradtak ránk az egyiptomi újbirodalom (i.e. 1550–1070) korai szakaszából, mely szerint Ámon papjainak templomába be lehetett adni az elárvult, vagy a sok gyermekes szegény családok 4–6 év közötti fiú gyermekeit. Itt templom alatt nem egy épületet, hanem összetett vallási központot kell érteni, mely bizonyos szintű önellátásra (pl. kézműves ipar, földművelés, iskola, egészségügyi központ) volt berendezkedve akár több tucat ember számára. Kákosy László *Az ókori Egyiptom története és kultúrája* című szakirodalmi művében leírja, hogy ezeket a fiúkat a templomi papság szolgálatába állították és tehetségük, szorgalmuk szerint válogatva taní-

tották őket. Ez a nevelési folyamat a családtól elszakítva, bentlakásos jelleggel történt, csoportos formában, előre meghatározott módszerekkel, távlati célok és elvek szerint.

A Termékeny félhold ókori világában az asszírok, perzsák és később a római birodalom katonái sem mészárolták le a meghódított területeken élő gyermekeket, hanem a fiúkat hatásos ideológiai átnevelésnek alávetve katonává képezték ki. Ugyanezt találjuk háromezer évvel később, az i.sz. 14–16. században az Oszmán-Török Birodalom Baktazi janicsárjainak esetében. Itt az iszlámvallás misztikus, szúfi irányzatának Bektazíja szerzetesrendje (a kerengő dervisek) részt vettek a meghódított területek különböző pontjairól származó fiúgyermekek lelki nevelésében. Hivatásos harcosokká, janicsároknak képezték ki őket, azaz a török gyalogos rohamhadtest legféltrebb katonái lettek. Ez is feltételezi a távlati célokban megfogalmazott, megszervezett és előre eltervezett tanítási folyamatot, valamint a csoportos nevelést.

Az asszír birodalom hatalmas meghódított területeket magába foglaló katonaállam volt, ahol az alkirályok (kinevezett kormányzók) nem avatkoztak bele az akár évszázados helyi szabályokba. Így a birodalom nem is érezte központilag kötelességének társadalompolitikai döntések meghozatalát, mert ez a területi sajátosságok szerinti hagyományt követve, a régi rend szerint folyt tovább. Az i.e. 14–12. században „[a]z asszír törvények közül egy sem kötelezi az uralkodót, vagy valamelyik közhivatalalt arra, hogy gondoskodjék az özvegyekről, árvákról, vagy a szegényekről” (*Klíma*, 1983, 210. o.).

Sok korban és kultúrában a fiúgyermek értékesebbnek számított és számít napjainkban is, mint a leány. A fáraók birodalmában azonban – szinte egyedülálló módon az ókori Közel-Kelet társadalmának történetében – a nők csaknem egyenjogúak voltak a férfiakkal. A leánygyermek nevelésére itt is találunk példát, mivel a női papság által vezetett és fenntartott templomok ugyanúgy befogadták őket, mint a fiúkat.

Japánban bizonyos fenntartásokkal, de nagyon hasonló rendszer szerint működtek a gésaházak. A nagy szegénységben és nyomorban élő, jó alkatú fiatal leányokat, vagy még gyermekleányokat eladták egy gésaháznak, ahol hosszú évek tanulása és szolgálata várt rájuk, mielőtt 20–22 éves korukban teljes jogú gésa lehetett belőlük. A gésa tradicionális japán szórakoztató művész, bár a név csak a 17. század óta van a köztudatban, maga a – prostitúcióval nem összekeverendő – tevékenység már a 7. századtól jelen volt (tehát nem az ókor gyakorlatához tartozott, hanem a középkortól ismeretes). Gésaház az, ahol ezek a lányok, hölgyek laknak, dolgoznak, tanulnak. Egy egyszerű leírását találjuk Arthur Golden *Egy gésa emlékiratai* című regényében.

Ázsia más országaiban a 2500 éves múltra visszatekintő buddhizmus férfi és női szerzetesi közösségei is végeznek gyermek- és ifjúságnevelő tevékenységet egészen napjainkig.

A kereszténység gyakorlata

A keresztény Európában már a középkorban megjelentek a zárdákhoz csatolt árvaházak és oktatási intézmények. A zárdák kapuja melletti falban létezett egy kívülről-belülről nyitható szekrényke, vagy egy beforgatható polc, amire a talált és/vagy nem kívánt csecsemőket behelyezték. Ezeket a gyermekeket a szerzetesrend felnevelte, saját céljai és lehetőségei szerint taníttatta, vagy valamilyen, a világi életben is hasznosítható szakmára oktatta. Később ezek szervezett és intézményesített formában jelentek meg, megmentve az ide bekerült gyermekeket az éhhaláltól vagy a koldussorstól.

A keresztény egyház társadalmi tanításában meghatározó szerepet játszik az etika, a moralitás, az erkölcsösség fogalma. Aurelius Augustinus (Szent Ágoston, élt i.sz. 354–430), a nyugati kereszténység egyik legjelentősebb filozófusa szerint ennek definíciója így hangzik:

„...a görögök által etikának nevezett erkölcsi rész, amelyik azt a legfőbb jót vizsgálja, amire minden cselekedetünk irányul és amelyet nem másért, hanem önmagáért kívánunk, s melynek elérése után már semmi másra nincs szükségünk, hogy boldogok legyünk. Ennélfogva a jó végcéljának is nevezték ezt, ...” (*Aurelius*, 1943, 132. o.)

A katolikus egyház érvényes tanítása szerint:

„Az ember a tudata mélyén olyan törvénnyel találkozik, amelyet nem ő szabott meg önmagának, amelynek engedelmeskedni tartozik. E törvény szava mindig arra szólítja, hogy szeresse és cselekedje a jót és kerülje a rosszat.” (*Cserháti és Fábian*, 1975, 454. o.)

1984-ben széles körben nagy sikert aratott a *Legyetek jók, ha tudtok* című zenés film, mely a kora újkori Itáliában élt Néri Szent Fülöp (1515–1595) életét és munkásságát mutatja be. Nagy valószínűséggel ez a legismertebb ilyen jellegű korai tevékenységek egyike, mely szervezett formában segítette az árvákat és a szegényeket. Minden vallásnak és felekezetnek megvoltak, és napjainkig fellelhetők az ilyen karitatív munkát végző segítő szervezetei. A rászorulókról történő gondoskodás talán legösszetettebb és legszélesebb körű tevékenységeit az egyházak végzik. Ezek szervezeti felépítésüktől függően kapcsolódnak a világszervezetek munkájába. Esetükben jól megfigyelhető a történelem során a segítségnyújtás dimenziójának az egyéni szintről – a közösségi és állami szinteken keresztül – a nemzetközileg organizált szintig történő felemelkedése.

Ökumenikus gondolatként foglalja össze a kereszténység ide vonatkozó álláspontját és feladatkörét a II. Vatikáni Zsinat tanítása:

„Isten ingyenes szeretettel szeret minket: hívei is a szeretet sugallatára gondoskodjanak az emberekről [...] Amiként tehát Krisztus bejárt minden várost és falut s meggyógyított minden betegséget és bajt, [...] úgy az egyház is ott van gyermekei által minden rendű és rangú ember mellett, különösen pedig a szegények és elnyomottak mellett, és szívesen hoz áldozatot értük.” (*Határozat az egyház missziós tevékenységéről „Ad Gentes”*, 1965. december 7., idézi: *Cserháti és Fábian*, 1975, 284–285. o.)

Jézus Krisztus tanítása szerint az emberek egymás iránti szeretete Isten akarata. Az Újszövetségi Szentírás hangsúlyozza a rászorulóknak nyújtott önzetlen segítség alapvető fontosságát. „Amit a legkisebb testvéreim közül egygel is tettetek, velem tettétek.” (Máté 25,40)

A mese és népmese mint a széleskörű társadalompedagógia alapeszköze

„A civilizációk alapvető problémája, hogy milyen formába képesek öltöztetni az emlékeiket. Az emlékezés, amely a múltból szól, egyben iránymutatást jelent a jelen megtapasztalásához és a jövő elképzeléséhez. S arról is szól, hogy az embernek milyen kötelezettségei voltak. A kulturális folytonosság az emlékek által valósulhat meg, s az emlékeket az emlékezet technikái rögzítik.” (*Géczi*, 2006)

A mese is a kulturális emlékezet egyik fontos eszköze. Évezredek szerepének és nevelő, jellemformáló hatásának fontossága okán meg kell említenünk mint az általános társadal-

mi tanítás egyik legfontosabb alapeszközét. Különösen a magyarság kultúrtörténetének fejlődésében kiemelkedő szerepet játszó népmesét, mely mindenkor normatív hatást gyakorolt a társadalom minden rétegének etikai fejlődésére is.

„...a népmese ugyanis nemcsak az egyhangú munkákat megkönnyítő szórakozás, hanem bizonyos magatartásformákat, problematikus helyzetekben megoldást is kínál. Ez a magyarázata annak, hogy ameddig vissza tudunk tekinteni a népmese történetén, mindig a gyermek, az ifjú nevelésének egyik eszköze is volt.” (Ortutay, 1980, III. 739. o.)

Nem szabad azt gondolnunk, hogy a mese csak az alacsonyabb társadalmi rétegeket érte el: a népmese mindenki közkinccse volt. Az arisztokrata gyermekek dajkái és nevelői éppen úgy meséltek a várak, kastélyok, paloták és udvarházak termeiben a kisgyermeknek, mint a középosztály díszes és a szegény nép egyszerű házaiban. Minden társadalmi osztály számára közvetített – rejtett vagy nyílt módon – tanító és értékadó mondanivalót, szabályozta a viselkedést, az egymáshoz való viszonyokat, és a maga módján bemutatta az emberi életben előforduló lehetőségek sokféleségét is.

Az alacsony sorban élő néprétegek számára fenntartotta az esélyt, hogy a szegény, de eszes, szorgalmas, becsületes és nyíltszívű parasztfiúból is lehet királyfi – a legszegényebb, ám szép, okos, szerény és engedelmes leányt is kiszemelheti magának egy délceg herceg. Ezzel a gondolkodásmóddal a népmese meghatározta azt a viselkedésmintát, amivel élni kellett ahhoz, hogy valakiből kiválasztott lehessen. Így, aki nem tartotta magát a társadalmi tanítás legalapvetőbb szabályaihoz, örökre eldobta a felemelkedés esélyét, osztályrésze a kirekesztettség, az alávetettség és a szegénység maradt – történjen mindez akár a földi, akár a túlvilági létben.

A magasabb társadalmi osztályok számára a mese közvetítette a nép elvárásait, melynek szeretete az igazságos, jóságos, becsületes és gondoskodó urat felmagasztalta, hogy aztán hűséggel, akár erején felül is szolgálja azt. Ám az igazságtalan zsarnokot félté, megvetette, elátkozta, cserbenhagyta és kijátszotta. Mind a mesék, mind a hitbéli tanítások megegyeznek abban, hogy a hét fő erény gyakorlása mindenki javát és Isten országának gyarapítását is szolgálja:

A három isteni erény a hit, remény és a szeretet. A négy sarkalatos vagy emberi erény pedig: az igazságosság, bölcsesség, mértékletesség és bátorság. (Rácz és Pásztor, é. n.)

Ezen alapvető viselkedési normák minden vallás tanításában megtalálhatók, és minden korban meghatározó mértékévé váltak a társadalmi együttélés szabályainak. Ha áttételesen is, mégis nyomatékosan és határozott útmutatással támogatták a társadalmi törvények alapvető betartását és a vallási tanítások hitbéli igazságát. A népmesék által közvetített általános mintaadás tehát mindenki számára meghatározta és megmutatta a lehetséges legjobb utat, az optimális rendet.

„Az ősi közösségek gyermekei – a tudásanyag és világlátás mellett – erkölcsi erényeket is elsajátítottak a mesékből. Példaadó viselkedésmódokkal, erkölcsjobbító történetekkel ismerkedtek meg általuk. A szövegek kellő és jól időzített megerősítéssel kondicionáltak a megfelelőnek tartott viselkedést, így segítették a szokássá válást. [...] Az általa megfogalmazott és megőrzött nevelési értékek közösségre orientált morális normákat erősítettek.” (Duzmathné, 2000)

A megfélemlítés és példaállítás módszerei

A megelőzés és kiküszöbölés égisze alatt a társadalmi tanításnak a segítésen és támogatáson kívül létezik egy másik dimenziója is, melyet a fennálló hatalom maga végez a rend megőrzése és fenntartása érdekében. Ez pedig a demonstratív megfélemlítés, a példa-statuálás alkalmazásával történő, széles tömegeket azonnali módon elérő és megszólító módszer: a nyilvános igazságszolgáltatás. Foucault híres műve, a *Felügyelet és büntetés* ezt a témakört részletesen tárgyalja.

A bíraskodás egészen a polgári társadalmak koráig nem adminisztratív eljárás, hanem nyilvános tanító és nevelő célzatú tevékenység is volt. A közösség erre felhatalmazott előjárója törvény-napot tartott, adott helyen és időben az alattvalók (az általa vezetett társadalmi csoport alárendelt tagjai) fölött törvényt ült. Itt mindenkinek szóban, nyilvánosan kellett felterjesztenie panaszait, sérelmeit és kéréseit. Az ítélet is ekképpen fogalmazódott meg. Több ezer éves találmány, már az emberi közösségekkel egyidős a „precedensjog”, amikor a törvény értelmében, de már korábbi ítéletek gyakorlati példái alapján hozzák meg az ítéleteket.

Ezek az ítéletek nevelték a közösséget, folyamatosan rendezték a belső viszonyokat, és hatást gyakoroltak a jövőbeni tettek következményeire.

A történelem egyik talán legismertebb ilyen pere és az ítélethez kapcsolódó nyilvános büntetése a názareti Jézus keresztre feszítése, melynek a társadalom tanítására gyakorolt hatását egészen napjainkig végigkísérhetjük a kereszténység történetében. Hazánkban e téma legismertebb szakértője *Sáry Pál* egyetemi docens, a Miskolci Egyetem ÁJK Római jogi tanszékének tanára. Részletes forráselemző értelmezését a *Bűnvádi eljárások az Újszövetségben* című könyvének *Jézus pere* fejezetében olvashatjuk (*Sáry*, 2000, 9–105. o.).

Ugyanezt szolgálták a középkor utolsó éveiben és az újkori Európában a boszorkányperek és az ezek nyomán meggyújtott máglyák. Shulamith Shahar *A negyedik rend – Nők a középkorban* című könyvének *Boszorkányperek* című fejezetében kifejti:

„A boszorkányelmélet a maga sajátos nyugat-európai konnotációjával – nevezetesen hogy a boszorkány az Ördög cimborája – csak a középkor vége táján jelent meg. A boszorkányüldözések a 16–17. században zajlottak, nem a középkorban.” (*Shulamith*, 2004, 345–346. o.)

Johannes Nieder domonkos rendi szerzetes 1436 körül megjelent *Formicarius (Hangyaboly)* című teológiai műve Európában elsőként ír részletesen a boszorkányperek tévelygéseiről, és a világirodalomban ő sugallja először, hogy a boszorkányperek egy titokzatos, sátáni szekta tagjai. Írásában megerősítve ezzel a nők bűnös, illetve bűnre hajló voltát. Nieder sok gondolatát átvéve a két német inkvizítor, Jakob Sprenger és Heinrich Institoris tollából 1486-ban megjelent a *Malleus Maleficarum*, azaz a *Boszorkányperek pörölye* című inkvizítori kézikönyv, ami már a boszorkányperek gyakorlati útmutatóját szolgáltatta. „Boszorkány az, aki szövetségre lépett az Ördöggel, és tagadja Krisztust, a keresztiséget és a szentségeket.” (*Shulamith*, 2004, 350. o.)

A közösségért vállalt önfeláldozás

Egy teljesen más irányvonalat képvisel, mégis a többiekért, a szűkebb közösség, a család valamilyen irányú és célú jobbításáért, életük megkönnyítésért történő cselekedet az egyéni önfeláldozás. Történhet ez valamilyen vészhelyzet időszakában, amikor az éhezés arra vezet a közösség – ebben az esetben a család – bizonyos tagjait, hogy feláldozzák

életüket a többiek túlélésének reményében. Szegény, sokat nélkülöző társadalmakban ez a gyakorlat azonban szokássá, kötelezettséggé is válhat.

Ahogy a szülők nem tudják biztosítani újszülött gyermekük nevelését, és ezért – mint az előzőekben bemutattam – kiteszik őket, úgy sokszor az idős, gyenge, beteg emberek saját maguk döntenek úgy, hogy – bizonyos mértékben a többiek túlélése érdekében – nem vállalják a rájuk váró nehézségeket.

De nem feltétlenül csak a nélkülözés fizikai valósága kényszeríthet ki sorsdöntő lépéseket. Lehet ez egy lelki értelemben vett feltétlen szükséglet, amit a hagyomány tevőlegé kötelezettséggé emel.

A közösség helyzetének stabilitásához és fenntartásához szükséges gyakorlatán alapuló társadalmi tanítás jelenik meg például – ha már az előző fejezetben a máglyáknál tartottunk – az indiai özvegyégetés, a 'szati' (jelentése: „együtt halni”, majd később ebből alakul a „hűséges feleség” jelentéstartalom) hagyományában.

India társadalmában a nők teljesen jogfosztottak voltak, tárgyként, „jóságként” kezelték őket. Köztudomású, hogy a Római Birodalom hanyatlását követően a középkori Európában sem volt ez másként. Gondoljunk itt például a Károli Gáspár bibliafordításából jól ismert „asszonyállat” magyar kifejezésre.

A szati gyakorlata főleg a gazdag és jó sorban élő özvegyeket óvta meg életük hátralevő részében a súlyos nyomortól és folyamatos megaláztatástól. Ha a nőnek megözvegyülése pillanatában nem volt nagykorú fiúgyermek, akkor elhunyt férje egyéb férfiági örökösének tulajdonába került, aki szolgává degradálhatta, eladhatta, vagy koldusként elkergethette a házától. Hosszú évszázadok alatt a szati dicsőséggé, egyfajta áldássá és szerencsehozóvá vált, ezért a megözvegyült asszonyok saját és családjuk becsülete érdekében is vállalták a szörnyű kínhalált férjük halotti máglyáján. A szati családja büszkesége, egyfajta szent lett, és csodálattal emlegetett példaként emlékeztek meg róla a családi krónikák. Tette bekerült nevébe (Szati Dzsája Dévi, Böles Szati Anya), meghatározva az utat a következő nemzedékek számára. A rendelkezésünkre álló világirodalmi művek és szakirodalmak alapján álljon itt néhány eltérő műfajú példa: Rabindranath Tagore *A boldogság ígérete* című novelláskötete, Gita Mehta regénye, *A maharáni* és Kovács Gábor kutatási anyaga, *Az özvegyégetés*.

A Brit gyarmatbirodalom alkirálya 1910-ben betiltja, majd 1949-ben a független India első alkotmánya törvényerőre emeli az özvegyégetés tilalmát, mégis csak nagyon lassan szűnik meg: elvéve bár, de még napjainkban is történnek ilyen esetek. Így válik egy szokás társadalmi tanítássá, mely hosszú évszázadokat képes túlélni és minden tiltás ellenére fennmaradni.

Az öregekre, súlyos betegekre vonatkozó közösségi gyakorlat szabályzóit a régi japán szokásjogban is tetten érhetjük. A II. világháború utáni évekig Japán egy tradicionális, nagyon szegény és zárt ország volt. Az idős és beteg családtagokat saját gyermekeik vitték fel hátukon a közeli magas hegyre (pl. a Fudzsjamára), ahol kevés vízzel és élelmiszerrel otthagyták meghalni őket. Erről szól Fukudzava Hicsirő *Zarándokének – Nara-jama dal* című írása.

Térben és időben jóval közelebbi példa a Torockói-hegységben található Tordai hasadék Büdös-barlangja. A már dolgozni nem tudó, idős, beteg és/vagy magukról gondoskodni képtelen emberek oda mentek el meghalni, hogy a családot, illetve a közösséget ne terheljék a gondozásra, eltartásra szorultságukkal. Ennek a 20. század derekáiig létező gyakorlatnak a legszebb irodalmi példája, Sántha Ferenc *Sokan voltunk* című novellája az *Irodalmi Újság* hasábjain jelent meg először 1954 márciusában. E két történet párhuzamát elemzi Bosnyák Sándor 1999-es tanulmányában *A halál országa az öregek önkéntes halála* címmel.

E néhány kiragadott példával csak bemutatni szerettem volna az önként vállalt önfeláldozás korokon, kultúrákon és országhatárokon átívelő sokszínű előfordulását.

A segítség és gyógyítás ősi hagyományai

Egyidős az emberiséggel az a vágy és igyekezet, hogy a bajban lévő, fájdalomtól szenvedő, beteg embertársainkon segítsünk. Ennek lehetősége azonban minden időben a közösség helyzetétől függött. Így a fenti példák alapján jól látszik, hogy a szűkös időszakok a szelektálódást segítették; míg a bőség, a kényelmes, békés élet idején az ember természetes indíttatásból fakadó segítő szándéka dominálhatott.

Már az ősközösségi társadalmakban is megtaláljuk jeleit a gyógyító hatású növények keresésének, még akkor is, ha ennek felhasználási módszerei számunkra inkább a varázslás, mint a gyógyítás kategóriájába sorolhatók (Kroeber, 1967).

Az életről és a halálról alkotott fogalmaink, az ehhez való lelki viszonyulásunk az elmúlt egy-két évszázadban gyökerestől megváltozott. Bár mindig voltak, akik kutatták az örök élet titkát, azért az emberek többségének az élet természetes velejáróját jelentette a halál. Az elmúlást – csakúgy, mint a születést – egyfajta isteni akaratként fogták fel, és igyekeztek beletörődni a végesség gondolatába. A halál nem egészségügyi kérdés volt, a beteg nem mindenkitől elzárva, egy magányos kórházi ágyon távozott a földi világból, hanem, ha szerencséje volt, otthonában, szerettei körében töltötte utolsó óráit. Az életet Isten adta és egy pillanatban Isten elvette, az elmúlás ugyanúgy része volt az életnek, mint a születés, és nem zárták ki belőle még a gyermekeket sem.

Az ókor bővelkedik az orvostudomány fejlődésének történeti leírásaival. Ekkor az orvoslás és gyógyszerészet még egy szakterületet képezett, melynek feltétele volt valamilyen mágikus beavatottság is. Művelői többnyire papok, sámánok, táltosok, varázslók voltak, akik más úton-módon is kapcsolatban álltak az istenekkel. Az ókori Kelet magas kultúráinak ránk maradt írásos emlékei azonban a betegápolás emberi aspektusait nem mesélik el nekünk.

Indiában már az i.e. 600 táján létrejöttek nagyon hatékonyan működő kórházak, valamint Buddha parancsára tíz falunként orvosokat neveztek ki. Asóka király uralkodása idején (i.e. 273–232) már olyan kórházakat építettek, amelyek máig megalapozták az indiai modern kórházak jövőjét. Követték a közegészségügy elveit, és még császármetszéses műtéteket is hajtottak végre nagy gondossággal, hogy megmentsek anyát és gyermekét.

Nem szabad elfelejtenünk, hogy az ókor világa átjárható volt. A kulturális vívmányok nem maradtak kizárólagosan területi jellegűek, hanem az uralkodók kereskedelmi kapcsolatainak és a hódítások révén viszonylag könnyen elterjedtek az akkor ismert világban.

A görög orvoslás kibővítette és továbbadta az ókori Kelet tudását, majd az iszlám kultúra tudományos alapjain keresztül

a gyógyító hivatás zsinórmértékeként került be a mai európai gyógyászat gyakorlatába. Az úgynevezett „hipokratészi eskü” egészen az elmúlt évekig kötelező volt az orvosok számára.

Európa első kórháza az indiai mintára i.sz. 580 körül létrehozott Hotel Dieu (Isten háza) volt a franciaországi Lyonban (*Britannica Hungarica*, IX. 74. o.). Ettől kezdve a szerzetesek veszik át a betegápolás feladatát, mely a keresztény kultúrában a mai napig is szinte minden nyelv szóhasználatában megragadt, hiszen a betegápoló személyzet női

tagjait ma is nővéreknek hívjuk, ami egyértelműen az apácák megszólításának, nevének része.

Az életről és a halálról alkotott fogalmaink, az ehhez való lelki viszonyulásunk az elmúlt egy-két évszázadban gyökerestől megváltozott. Bár mindig voltak, akik kutatták az örök élet titkát, azért az emberek többségének az élet természetes velejáróját jelentette a halál. Az elmúlást – csakúgy, mint a születést – egyfajta isteni akaratként fogták fel, és igyekeztek beletörődni a végesség gondolatába. A halál nem egészségügyi kérdés volt, a beteg nem mindenkitől elzárva, egy magányos kórházi ágyon távozott a földi világból, hanem, ha szerencséje volt, otthonában, szerettei körében töltötte utolsó óráit. Az életet Isten adta és egy pillanatban Isten elvette, az elmúlás ugyanúgy része volt az életnek, mint a születés, és nem zárták ki belőle még a gyermekeket sem. Az istenfélelmet nem lehetett igazán elválasztani a halálfélelemtől. „A középkori lélek nem ismerte a »fájdalom isteni mélységét«, helyesebben csak Krisztus kínszenvedésével kapcsolatban ismerte. [...] A bánat ellen egyetlen orvossága van: tartózkodjunk minden földi vonzalomtól!” (Huizinga, 1996, 114–115. o.)

Összegzés

Napjainkban az egyenlőség korszakát éljük, alapvető emberi jogai mindenkit egyformán megilletnek, mióta 1948. december 10-én elfogadták az *Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatát*. Ebből adódóan a társadalomnevelés tevékenységének jelentős része a pozitív megerősítésre, a hasznos példaadásra, az integrálásra koncentrálódik, és igyekszik megakadályozni a kirekesztés mindennemű gyakorlatát. Erre épül korunk szociálpedagógia-ként meghatározott tudománya.

Irodalomjegyzék

- Augustinus, A. (1943): *De civitate Dei (Isten városáról)*. II. Dunántúli Pécsi Egyetemi Könyvkiadó, Pécs.
- Bertram, S. (2006): *Élet az ókori Mezopotámiában*. Gold Book Kiadó, Budapest.
- Biblia* (1992) Református Zsinati Iroda Sajtóosztálya, Budapest.
- Britannica Hungarica Világenciklopédia*. (1997). Magyar Világ Kiadó, Budapest.
- Bosnyák Sándor (1999): *A halálországa – az öregek önkéntes halála*. 2015. 03. 02-i megtekintés, http://epa.oszk.hu/02000/02002/00006/pdf/1999-tavaszyar_bosnyak-halal.pdf
- Cserháti József és Fábian Árpád (1975, szerk.): *A II. Vatikáni Zsinat tanítása*. Szent István Társulat, Budapest.
- De Vries, S. Ph. (2000): *Zsidó rítusok és jelképek*. Talentum Kiadó, Budapest.
- Duzmathné Tancz Tünde (2000): A népmese, mint neveléstörténeti forrás. In: Kéri Katalin (szerk.): *Ezerszínű világ. Dolgozatok a neveléstörténet köréből*. Pécsi Tudományegyetem Tanárképző Intézet, Pécs. 2014. 01. 29-i megtekintés, <http://vmek.oszk.hu/01800/01887/html/ezersz06.htm>
- Fukudzava, H. (1982): *Zarándokénekek*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Géczi János (2006): A tudásátadás történelmi formái és az iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 2015. 04. 21-i megtekintés, <http://epa.oszk.hu/00000/00035/00106/2006-09-ta-Geczi-Tudasatadas.html>
- Golden, A. (1999): *Egy gésa emlékiratai*. Trivium Kiadó.
- Huizinga, J. (1996): *A középkor alkonya*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Kákossy László (1998): *Az ókori Egyiptom története és kultúrája*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Klíma, J. (1983): *Mezopotámia*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Kovács Gábor (2008): *Az özvegyélet*. Kelet Kiadó, Budapest.
- Kroeber, Th. (1967): *Der Mann, der aus der Steinzeit kam*. BechtelVerlag, München.
- Mehta, G. (2003): *A maharáni*. Ulpius Ház Kiadó, Budapest.
- Ortutay Gyula (1980 szerk.): *Magyar Néprajzi Lexikon*. III. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Plutarkhosz (1978): *Párhuzamos életrajzok*. I–III. Magyar Helikon Kiadó, Budapest.
- Rác András és Pásztor Miklós (é. n.): *Magyar Katolikus Lexikon kísérleti internetes változata*. PPKE Információs Technológiai Kar. <http://lexikon.katolikus.hu/>
- Sánta Ferenc (1954): *Sokan voltunk*. 2013. 10. 21-i megtekintés, http://www.szepi.hu/irodalom/kedvenc/kt_051.html
- Sáry Pál (2000): *Bűnvádi eljárások az Újszövetségben*. Szent István Társulat, Budapest.
- Shulamith, S. (2004): *A negyedik rend. Nők a közép-korban*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Tagore, R. (1963): *A boldogság ígérete*. Európa Könyvkiadó, Budapest.
- Tolles, R. (1941): *Untersuchungen zur Kindesaussetzung bei den Griechen*. Breslau, Sporn.
- Wroczyński, R. (2000): A társadalompedagógia területe és feladatai. In: Kozma Tamás és Tomasz Gábor (szerk.): *Szociálpedagógia*. Ozirisz Kiadó, Budapest.
- Wulf, Ch. (2007): *Az antropológia rövid összefoglalása*. Enciklopédia Kiadó, Budapest.

A 22. Nemzetközi Tanulási Konferencia

A Commonground Publishing nevű foglalkozó amerikai civil szervezet a tanulással kapcsolatos 22. nemzetközi konferenciáját (The Learner – 22nd International Conference on Learning) 2015.

július 9. és 11. között a madridi San Pablo CEU egyetem szervezésében Spanyolországban rendezte meg. A konferencia helyszíne az egyetemi campus épülete volt, amit Madrid belvárosától autóbusszal kb. 25–30 perc alatt lehet

megközelíteni. A Commonground célja az, hogy az oktatással, tanítással, tanulással, olvasással foglalkozó szakembereket, egyetemi oktatókat, közép- és általános iskolai tanárokat, tanítókat, kutatókat tömörítse, és lehetőséget biztosítson számukra évenkénti konferenciákon a közös eszmecserékre. Évenkénti konferenciái kapcsolatot teremtenek a különböző fogadó intézmények (egyetemek) és az adott helyi közösségek között. Ezzel azt a célt szolgálják, hogy az oktatás globális kérdéseit helyi aktuális kérdésekre vetítsék, valamint elősegítsék az oktatás elméleti és gyakorlati szakembereinek közeledését.

A szervezet első konferenciáját 1989-ben Sydneyben tartotta, s ekkor az irodalom oktatásának kérdéskörét vitatták meg a résztvevők. 1989 és 1999 között két évente tartottak szakmai tanácskozásokat elsősorban Ausztráliában, majd az 1999-es konferenciát már Malajziában rendezték meg. Az 1990-es években a szervezők és a résztvevők felismerték, hogy az olvasás tanításának kérdésköre mellett a nemzeti, nyelvi és kulturális sajátosságokból adódóan egyéb kérdések (pl. oktatási módszerek, eszközök, az oktatás hatékonyságának növelése stb.) megvitatására is szükség van. Így 1993-tól a konferenciákat az oktatás egyetemes kérdéseinek megvitatása jegyében rendezik. 2000-től már évente tartottak konferenciákat és a helyszínek is változatosak voltak, az amerikai kontinens mellett európai országok is megjelentek, így Görögország, Anglia, Spanyolország, továbbá az afrikai kontinens országai és az ázsiai területek, így Kína képviselték magukat a rendezvényeken. A rangos madridi eseményt a tanulási konferenciák fennállásának történetében a 22. alkalommal szervezték meg. Hivatalos nyelve az angol és a spanyol volt, hasonlóan a korábbi évekhez.

Az immár több mint két évtizedes múltra visszatekintő konferencia négy fontos jelzővel jellemezhető. Egyik jellemzője a nemzetköziség ('international'), hiszen a résztvevők már nem kizárólag amerikaiak és ausztrálok, hanem a többi kontinens számos országának képviselői is jelen vannak egy-egy tanácskozáson, ami lehetőséget kínál a különböző kultúrák, oktatási rendszerek megismerésére és a tapasztalatcserére. A másik fontos jellemző jegye a tudományköziség ('interdisciplinarity'), ami elsősorban abban mutatkozik meg, hogy különböző szakemberek (oktatáskutatók, oktatásirányítók, egyetemi oktatók, közép- és általános iskolai tanárok, olvasáskutatók) gyűlnek össze és egy-egy területet többféle nézőpontból vitatnak meg, ami az adott témakör széleskörű, átfogó megismerését biztosítja a résztvevőknek. A konferencia harmadik jellemzője az előzővel szorosan összefüggő befogadás ('inclusive'), vagyis az a fajta magatartás, hogy az adott területet képviselő bármelyik intézmény bármely szakemberének álláspontja egyformán fontos a

konferencián. A negyedik jellemző az interaktivitás ('interactive'), amelynek jegyében változatos, egy tradicionális konferenciától eltérő tanácskozások (pl. 'talking circle', 'garden session') formájában is lehetőség van az eszmecserékre, kötetlen társalgásokra vagy az adott téma megvitatására.

Mindezeket a jellemzőket az idei konferencia is hordozta. A három napos tanácskozás fő témája aktuális kérdéseket tárgyalt. Digitális korunkban az ún. digitális nemzedék oktatásával kapcsolatos kérdéseket, a technikai vívmányoknak, az internetes „forradalomnak” a tanulók tanulási folyamatára és a tanárok tanítási módszereire gyakorolt hatásának elemzését helyezte a középpontba. Számos kérdést fogalmaztak meg a résztvevők, így például azt, hogyan értelmezendő a tanulás digitális társadalmunkban, miként hat az információszerezés új módja a tanulókra, milyen oktatási módszerek lehetnek a technológia terjedésével párhuzamosan hatékonyak vagy milyen változásokat eredményez(het) a számítógépes oktatás. A konferencia fő kérdései között szerepelt az is, hogy a megváltozott tanítási-tanulási környezetben milyen értékelési formákat célszerű alkalmazni a tanulók teljesítményének ellenőrzésekor. Ezzel kapcsolatban felvetődött az a kérdés, hogy van-e relevanciája a tradicionális szummatív értékelésnek, mi lehet a szerepe a formatív értékelésnek, szükség van-e folyamatos értékelésre és ezt hogyan tegyük. További kérdés volt a tanár szerepe, az, hogy mit és hogyan tegyen napjaink digitális nemzedékének oktatásakor, mit jelent az „intelligens tutor” fogalma. Olyan kérdések kerültek napirendre, amelyek napjaink számítógépes forradalmának hatására a világ valamennyi országában megoldásra váró problémaként jelennek meg az oktatásban.

A konferencia első napján a korai regisztrációt és a hivatalos megnyitót követően két plenáris előadás hangzott el, majd ezekhez kapcsolódóan ún. talking circle típusú szekciókban folyt a munka: az elhangzott előadásokhoz kapcsolódóan kötetlen beszélgetésekre került sor a szekcióelnökök irányításával. A délután már a tematikus előadások jegyében zajlott: három blokkban, köztük két szünettel került sor a párhuzamos prezentációkra. A konferencia második napján csak párhuzamos szekció-előadások hangzottak el. Dél előtt két nagy blokkban, egy szünettel, délután pedig szintén két nagy blokkban voltak a prezentációk. A záró napon, szombaton ismét hallhattunk egy plenáris előadást délelőtt, majd ezt követően ebédig ismételt a párhuzamos szekciókban folyt a munka, délután még két blokkban voltak tematikus előadások, majd ezt követően került sor a konferencia zárására.

A konferencia megnyitóját Bill Cope, az Illinois-i Egyetem Oktatáspolitikai Karának professzora, a Commonground igazgatója tartotta. Néhány gondolat erejéig bemutatta a szervezetet, s utalt arra a tevékenységre, amely a speciális kérdések megvitatásához kapcsolódva nemzetközi konferenciák megszervezését jelenti. Ezzel összefüggésben elmondta, hogy a jelen konferencia speciális, ám nagyon aktuális témát állított a középpontba, hiszen a tanítás digitális korunkban valamennyi pedagógus számára kihívás. Arra is rámutatott, hogy ebben a világban a tanári feedback-nek még jelentősebb a szerepe, ha azt szeretnénk elérni, hogy a tudás értékévé váljon napjainkban is. Ezzel a gondolattal az előadó a konferencia záró előadását vetítette előre, amit Mary Kalantzissal, az Illinois-i Egyetem tanárképzőjének vezetőjével közösen tartott.

A konferencia egyik nyitó plenáris előadása érdekes és pontosan követhető volt, s napjaink oktatáspolitikájában igen lényeges kérdéseket tárgyalt. Diana Laurillard, a Londoni Egyetem Oktatási Intézetének oktatója előadása címében (*Our challenge. Teachers must own the learning analytics that will solve education's problems*) találóan foglalta össze mondandója lényegét. Eszerint a jövő oktatásának kihívása az, hogy a tanároknak képesnek kell lenniük a tanítás-tanulás folyamatának elemzésére ahhoz, hogy az oktatás problémáit orvosolni tudják. Azt hangsúlyozta, hogy az oktatással kapcsolatban számtalan olyan adat jelenik meg a különböző felmérésekben, amelyek a gyerekek teljesítményének romlásáról szólnak, a hiányos motivációról, az IKT-eszközök egyre nagyobb arányú

megjelenéséről, amelyek a diákok tanulási szokásait is átalakítják. Azonban a felmérések adatai sokszor csak nagy számhalmazzal jelentenek, a helyi iskolák tanárai számára kevésbé értelmezhetőek, így a pedagógusok nem is vesznek róluk tudomást, következésképpen az oktatási módszerekben és az eredményekben sem következik be változás. A kérdés tehát az, hogyan lehet ezeket az adatokat a helyi közösségek, iskolák tanárai számára is értelmezhetővé tenni, és rámutatni arra, hogy a gyengülő teljesítmények miatt változtatások szükségesek, a digitális kor nemzedékének oktatásakor másfajta módszerek alkalmazására lehet szükség. Kérdés az, hogy lehetséges-e innovatív együttműködés a mai kor gyerekeivel, a digitális eszközöket kell-e és milyen mértékben alkalmazni az oktatási folyamatban. Diana Laurillard hangsúlyozta, hogy mai társadalmunkban a pedagógusnak egyfajta művész tudósnak kell lennie ahhoz, hogy a tanulást művészetévé varázsolja annak érdekében, hogy a tudásátadás hatékonyságát növelni tudja. Ehhez elengedhetetlen az együttműködés az oktatás szakembereivel, hogy a felmérésekben mutatkozó globális tendenciákat a helyi közösségek kontextusában értelmezzék a pedagógusok, és világos oktatási célokat tudjanak megfogalmazni, valamint a cél eléréséhez vezető utat is tervezni tudják.

Az előadás számomra fontos üzenetet hordozott, mert meglátásom szerint a magyar közoktatásban is problémát jelent az, hogy a különböző empirikus tanulmányok eredményei, az azok alapján megfogalmazott tanácsok, javaslatok szinte alig jelennek meg az oktatáspolitikában és a pedagógusok munkájában.

A második plenáris előadás a napjainkban bekövetkezett változásokból kiindulva a felsőoktatás céljainak átalakítását helyezte a középpontba. Pierpaolo Limone, az olasz Foggia Egyetem egyetemi docense azt hangsúlyozta, hogy az egyetemi oktatás összekötő kapocs az oktatás és a valóságos élet között, ezért az egyetemi oktatásnak egyrészt gyakorlatorientáltnak, másrészt az innovációra is fogékonynak kell lennie.

A záró plenáris előadás legfontosabb kérdése az volt, hogy megváltoztatja-e a digitális forradalom és technológia a pedagógiai didaktikát. Bill Cope állásfoglalása szerint nem feltétlenül, mivel a mai társadalomban a technológia a tanítási és tanulási folyamat sok új vonását eredményezi: így a tanulás komplexitását, a különböző tudományterületek összehangolását, a pedagógia tudásfolyamatként történő értelmezését, s ennek megfelelően a tudás átalakítását. Napjainkban egyre több e-könyv és munkafüzet jelenik meg, megnövekedett az interaktív tábla és a digitális tábla használata a pedagógiában, így az oktatás résztvevői intelligens „tutorokként” és „klikkelőként” jelennek meg. Ez pedig a hagyományos oktatási modellek és a pedagógia átalakításával jár. Ma a reflektív pedagógiára helyeződik a hangsúly, amelyben a tanár képes analizálni tetteit, azt, hogy mit, miért, hogyan tett és milyen eredménnyel, ezért az ismétlődő visszacsatolásnak külön jelentősége van. A technika pedagógiai értelemben tehát közömbös, noha tény, hogy a tudás felkeltéséhez és a diákok fegyelmezett munkára sarkallásához szükséges lehet a technika. Bill Cope a tanári munkát napjainkban olyan vulkáni működéshez hasonlította, amelyben a legkülönfélébb módszereket kell alkalmaznunk ahhoz, hogy a vulkán kitörjön. Az iskolai kirándulásoktól kezdve az osztálytermi vitaszituációkon át az internetes videóig, a tanár-diák alkotta közös projektekig az információ sokféle forrását kell kihasználni a tudás felkeltéséhez, ennek megfelelően a folyamatos visszacsatolásban is sokféle szempontnak kell érvényesülni.

A szekció-előadások a fő témához kapcsolódóan különböző altémákban zajlottak. Hallhattunk előadásokat a közoktatás és a felsőoktatás napjainkban kibontakozó új irányairól és elképzeléseiről, a pedagógiai módszertan átalakításáról, a reflektív pedagógiai gyakorlatról, az osztálytermi megváltozott funkciókról, a matematikatanítás módszereiről és nehézségeiről, a tanulási problémákról, az idegennyelv-tanulás új módszereiről. A konferencia fő témájába illeszkedően a pedagógia és a multimédiás eszközök kapcsolata, az e-learning, a digitális eszközöknek az oktatásban betöltött szerepe, a technológia és

a tanárképzés kapcsolata, a technológia és a matematikatanítás, a természettudományos tárgyak, továbbá az idegen nyelvek oktatásának kapcsolata szintén szerepelt a palettán.

A gyógypedagógia érdeklődésére számot tartó előadások között egy az ADHD szindrómával volt kapcsolatos, egy előadás a látássérültek, illetve a vakok kommunikációs fejlesztési lehetőségeivel foglalkozott, egy pedig a súlyos tanulási gondokkal küzdők tanulási motivációjának formáit tárgyalta. A konferencián több előadás a tanulási nehézséggel küzdők megsegítésére fókuszált, kiemelve a matematika tanítását és az olvasás oktatását. Néhány előadó poszterében azt mutatta be, hogyan alkalmazhatók az IKT-eszközök e tanulók fejlesztésében. Számos prezentáció foglalkozott a különböző életkorú felnőttek tanulási gondoljaival és a lehetséges megoldásokkal, míg néhány előadó a korai fejlesztés fontosságát és eredményeit hangsúlyozta.

A párhuzamos szekció-előadások 20 percesek voltak, ezeket 5 perces vita követte. A három napos tanácskozáson 188 szekció-előadás hangzott el, a workshopokban 23 darab 45 perces előadás szerepelt, a poszter szekciókban pedig 25 prezentációt mutattak be az érdeklődőknek. A felsorolt munkaformákat 9 ún. talking circle típusú munkaforma egészítette ki a nyitó plenáris előadáshoz kapcsolódóan. A konferencián 350 résztvevő volt, köztük például amerikai, ausztrál, kolumbiai, dél-afrikai, brazil, malajziai, kanadai, hongkongi, izraeli, svéd, finn, görög, angol, spanyol, cseh, belga, olasz, török és magyar résztvevőkkel.

Magyarországot jómagam képviseltem. Megtiszteltetésnek érzem, hogy a Commonground Publishing szervezet ösztöndíjasa lehettem (a szervezet minden évben 12–14 ösztöndíjat ad ki az arra érdemes kutatók, tanárok részvételi díjának támogatásra), hiszen az ösztöndíj jelentősen hozzájárult ahhoz, hogy a konferencián a Kaposvári Egyetem oktatójaként részt vehettem. Előadásom a második napon, július 10-én délután tartottam az *E-learning és a digitális eszközök szerepe* című szekcióban. Az előadás szervesen illeszkedett nemcsak a szekció, hanem a konferencia témájába is, hiszen azt mutattam be, hogy napjaink tizenéveseinek anyanyelvi készségét – beleértve szókincsüket és mondatalkotási készségüket, az írott nyelvi kommunikációs készséget – hogyan befolyásolhatja a digitális eszközök nagymértékű használata, és az ennek következtében megjelenő speciális internetes nyelvhasználat milyen lehetséges következménnyel járhat. A sikeres előadást talán az mutatta leginkább, hogy előadásom anyagát, a diákat az érdeklődők ezúttal is sorozatban fényképezték, illetve érdeklődésüket a kérdések is jelezték.

A konferencián a különböző szekciókban elnöki funkciókat is betöltöttem, így az első napon a poszter szekcióban vezettem a poszterek bemutatóit, a harmadik nap délelőtt szintén a poszter szekció vezetője és irányítója voltam, délután pedig *A tanárképzés és a professzionális tanárképzés* nevű szekcióban, illetve *A kompetencia alapú tanítás* szekcióban láttam el szekcióelnöki feladatokat. A poszter szekcióban és a szóbeli előadások között is volt számomra érdekes előadás. A poszter szekcióban az egyik újdonság egy maláj kutató (Aamir Saeed Malik) neuropszichológiai megközelítésű kutatása volt, aki munkatársaival a háromdimenziós multimédiás oktatási eszközöknek a szemantikai memóriára gyakorolt hatását és a tanulásban betöltött szerepét vizsgálta elektroencephalográphiás módszerrel (EEG). Ebben a szekcióban érdekes volt az a poszter is, amelyik azt mutatta be, hogy a kritikai gondolkodás fejlesztésével az üzleti angol nyelv tanulásában a középszintről hogyan jutottak el a diákok a haladó szintre. Abban a tanárképzéssel kapcsolatos szekciókban, ahol elnökként vettem részt, szinte minden előadásban a reflektív pedagógia volt a központi téma. Egy izraeli előadás (Dr. Eitan Simon) az ottani oktatási rendszer átalakítását mutatta be, amelynek a pedagógusokat érintő eleme nagyon hasonlít a magyar oktatásban bevezetett életpályamodellhez. Elmondása szerint teljesítményösztönző elemeket kell az oktatásban bevezetni az oktatás hatékonyságának növelése érdekében. A pedagógusok előmenetelében olyan fokozatokat kell kialakítani, amelyben az egyes fokozatok között jelentős különbségek vannak a követelménye-

ket, így a munka mennyiségét illetően, de a magasabb, több munkavégzést támogató fokozatok több anyagi megbecsüléssel is járnának. A tanári létszám alakulásával kapcsolatos statisztikája – amelyen a magyarországihoz hasonlóan a férfi tanárok aránya meglehetősen kevés volt – alapján hangsúlyozta, hogy amíg nagyobb anyagi juttatást nem kapnak a tanárok, addig változást sem lehet nagyon remélni az oktatás minőségében. A tanárképzéssel összefüggésben arra is utalt, hogy több gyakorlatra lenne szükség annak érdekében, hogy a kezdő tanárok is magabiztosabban állhassanak fel a katedrára. A szekcióban a spanyol előadó (prof. Juana Maria Tierno Gracia) az egyetemi oktatási formákat vizsgálva arra mutatott rá, hogy vizsgálataik szerint az új típusú oktatási formák az egyetemen is szükségesek lennének, nemcsak a közoktatásban a megváltozott körülmények között. Az egyetemeken oktatók jelentős része a hagyományos oktatási formákhoz (előadásokhoz) szokott, és kevésbé képes a változásokra, ami az oktatás hatékonyságának megkérdőjelezését von(hat)ja maga után. Meglátásom szerint az innovációra való fogékonyság hiánya azokat a közoktatásban dolgozó pedagógusokat is jellemzi, akik régóta vannak a pályán. Több, mostanában látott szakórai látogatásom is éppen arról győzött meg, hogy a hagyományos „bölcsek katedrán” típusú oktatási forma – noha bizonyos anyagrészek megtanításánál erre a szerepre kétségkívül szükség van – önmagában nem működik a mai, interneten felnövő és vélhetően más feldolgozási műveletekkel rendelkező diákok körében, főleg ha még kevésbé is motiváltak. Eppen ez a tanártípus azonban, ami a több éve pályán levőket jellemzi, és akik szinte kizárólag ezt a frontális tudásátadási módszert alkalmazzák, függetlenül attól, hogy a körülmények megváltoztak körülöttük.

A kompetencia-alapú oktatást szorgalmazó szekcióban az olvasás, az idegen nyelv és a matematika tanításával kapcsolatos előadások szerepeltek.

A konferencia zárása a szervezők összegzésével és a konferencián ösztöndíjjal részt vevők munkájának megköszönésével ért véget július 11-én szombaton este.

A három napos tanácskozást megelőzően került sor az ösztöndíjasok tájékoztató értekezletére, majd ezt követően a fogadásra és a Commonground legújabb könyvbemutatójára Madrid egyik elegáns szállodájában, ahol igazi jó hangulat uralkodott. A második napon az érdeklődők fakultatív programként (a konferencia részvételi díja ezt a költséget nem fedezte) meglátogathatták a Reina Sofia Museumot, benne Salvador Dalí vagy Pablo Picasso alkotásaival.

Úgy vélem, a három napos tanácskozás mindenképpen gyümölcsöző volt a résztvevők számára több szempontból is. Egyrészt az oktatással kapcsolatos új kutatási eredményeket ismerhettek meg, másrészt azzal is szembesülhettek, hogy szerte a világban milyen kihívásokkal küzd az oktatás, harmadsorban a pedagógus résztvevők a mindennapi munkájukhoz hasznosítható ötleteket is tanulhattak. A konferencia ideje alatt lehetőség nyílt a szakmai kapcsolatok kiépítésére, kötetlen társalgásokra is.

Laczkó Mária

egyetemi docens

Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kar Gyógypedagógiai Intézet

Oktatás, foglalkoztatás, szegénység és társadalmi kirekesztés Magyarországon a válság után

Magyarország a 2008-as pénzügyi-gazdasági válságot megelőzően – a legtöbb gazdasági és társadalmi mutatót tekintve – felzárkózást mutatott az Európai Unió átlagához, azonban a válság – nem csak Magyarországon – megtörte ezt a trendet. Emellett az ország EU-tagsága kezdete óta állt az EU túlzotthiány-eljárása alatt, így az országnak a válság kitörését követő években, közpénzből történő válságkezelés helyett – az EU-tagállamok többségétől eltérően –, költségvetési konszolidációt kellett végrehajtania. 2014-re az körvonalazódott, hogy a magyar válságkezelés hiányát maga a társadalom fizette meg: a közpénzügyi adatok helyreállításával párhuzamosan drámaian romlott a társadalmi mutatók többsége, így a szegénységnek és kirekesztettségnek kitettek aránya is – a kelet-közép-európai régió viszonylatában is.

Hogyan kapcsolódik az oktatás a szociális problémákhoz, így például a szegénységhez és a társadalmi kirekesztéshez? Nagyon közvetlenül: a társadalmi felemelkedés egyik legfontosabb és leghatékonyabb módja a jó oktatási rendszer. A jó képzettség javuló foglalkoztathatóságot biztosít, a foglalkoztatottság pedig jövedelemhez juttatja az egyént, akinek így társadalmi státusza javul. Mi volt a helyzet Magyarországon 2014-ben e tekintetben? A kérdésre a választ a Kolosi Tamás és Tóth István György (2014) által szerkesztett *Társadalmi Riport 2014* pontosan, részletesen mutatja be. A 657 oldalas, 28 fejezetre tagolt jelentés válogatott fejezeteit – elsősorban az oktatási vetületre fókuszálva – tekintjük most át.

Kifejezetten az iskolai teljesítményekről szól Csapó, Fejes, Kinyó és Tóth (2014) tanulmánya (5. fejezet). Nemzetközi összehasonlításban nem túl fényes kép rajzolódik ki a magyar tanulók teljesítményéről: a PISA-vizsgálat szövegeértéssel kapcsolatos eredményeinek 2009-ig tartó

javulása 2012-re romló tendenciába fordult át, egyre több térségbeli ország előz meg minket, és ebben a dimenzióban a 15 éves magyar diákok 19,7 százaléka nem érte el a hatszintű skála második szintjét, azaz funkcionális analfabétának minősül. A matematika és a természettudományi eredmények 2009 és 2012 között is tovább romlottak, e területeken is nagy a gyengén teljesítők aránya (matematikából 28,1 százalék, ami egészen riasztó). Az iskola ráadásul nagyon kevésbé képes kompenzálni a hátrányos szociális helyzetet, ami, többek között, azzal is összefügg, hogy a magyar iskolarendszer extrém mértékben szelektív. Így összességében az iskola nemhogy nem csökkenti, hanem tovább növeli az egyébként is nagy – és növekvő – szociális különbségeket. A tanulmány kiemeli, hogy hazánkban a tanulók tudásának minősége egyre problémásabb, ami nagyrészt az oktatási módszerek és eszközök elavultságából fakad. Munkaerőpia-ci szemszögből komoly aggodalomra ad okot, hogy a magyar tanulók teljesítménye

számítógépes környezetben rosszabb, mint a papíralapú mérések esetén, és dinamikus problémamegoldási készségeik működése is messze az OECD-átlag alatti. Mindezen idő alatt az EU-tagállamok közül Németország és Lengyelország minden tekintetben jelentős javulást ért el, illetve Észtország is az élvonalba került.

A kötet 7–10. fejezetei a foglalkoztatásra koncentrálnak. Eppich és Köllő (2014) kifejezetten a válság foglalkoztatásra gyakorolt hatásait veszi górcső alá. A szerzők megállapítják, hogy a válságot megelőző évtizedben két tényező játszott döntő szerepet a foglalkoztatási szint alakulásában. Az egyik az oktatás kiterjesztése, ami közvetlenül (negatívan), valamint a népesség iskolázottsági szintjének emelésén keresztül, közvetetten (pozitívan) is hatott. A válságot követően ugyanaz a két tényező növelte a foglalkoztatási szintet, mint a válság előtt: a diplomások növekvő kínálata és a nyugdíjba vonulási kor későbbre tolódása. A felsőoktatási expanzió kezdetben komoly mértékben apasztotta, majd később jelentősen bővítette és minőségében javította a munkaerő-állományt, szerkezetét a jó elhelyezkedési esélyekkel bíró rétegek felé tolta el, miközben a diplomások foglalkoztatási aránya nem romlott és az érettségizetteké javult.

A 8. fejezet (Gábos, Branyiczki, Lange és Tóth, 2014) az aktív korúak foglalkoztatottságát tekinti át. A szerzők emlékeztetnek arra, hogy a foglalkoztatásnak jelentős szerepe van a szegénység csökkentésében, sőt egyes felfogások szerint a foglalkoztatás maga a szegénységi probléma legjobb megoldása. Ezt a nézetet mindenképpen alátámasztja, hogy a foglalkoztatási és a szegénységi mutatók alapvetően ellentétesen mozognak. Így volt ez Magyarországon is, ahol a válságot megelőző foglalkoztatottság-növekedés a szegénység csökkenésével, majd a válság éveiben az alacsonyabb foglalkoztatási ráta magasabb szegénységi rátával járt együtt. Ezzel együtt, amikor a foglalkoztatásban nem érvényesül egy markáns trend, a szegénység alakulása változó lehet. Magyarországon (a legtöbb uniós tagállammal ellentét-

ben) 2012 után a foglalkoztatás-bővülés ellenére a szegénység tovább nőtt, ugyanis a foglalkoztatás és a szegénység kapcsolatában különösen fontos, hogy a foglalkoztatás-bővülés milyen mechanizmusokon keresztül zajlik le és milyen mértékben párosul a háztartások munkaellátottságának polarizációjával.

Ez a megállapítás már át is vezet bennünket a 9. fejezethez, melyben a szerzők (Cseres-Gergely és Molnár, 2014) a közfoglalkoztatás jellemzőit és sokirányú hatásait elemzik. A közmunka számos negatív következménye közül azt emeljük ki, hogy – még ha nem is ez volt a szándék – a közfoglalkoztatás kifejezetten rontja a nyílt munkaerőpiaci munkavállalási esélyeket, vagyis sajátos csapdahelyzetet hoz létre, amiből az idő előrehaladtával egyre nehezebb kilépni. A szerzők arra a riasztó eredményre jutnak, hogy a közmunkaprogram hatására – családtagokkal együtt – mintegy egymillió ember számára szűnt meg az elsődleges munkaerőpiacra való sikeres belépés esélye.

Az 5. fejezethez hasonlóan a 10. fejezet is szorosan az iskolázottság (pontosabban hiányának) hatásait vizsgálja. Köllő (2014) a magyar helyzetet Norvégia és Olaszország helyzetével veti össze. Magyarországon az iskolázatlanok foglalkoztathatóságát számos tényező akadályozza vagy nehezíti: az államszocializmus lerombolta a hagyományos családi vállalkozásokat és a felnőttkori tanulás intézményeinek keretét adó civil szférát; az iskolarendszer szegregált volt és az is maradt; az iskolai kudarcokra az oktatási gyakorlat rosszul reagál; a probléma (egyre nagyobb) részben etnicizálódott. A tanulmányban bemutatott számos adat közül talán leginkább az informális tanulás forrásai közötti különbségek kirívóak: míg például Norvégiában az iskolázatlanok 51,6 százaléka használ kézikönyvet és folyóiratot, valamint 43,2 százalékuk számítógépet és internetet, hogy tudáshoz jusson, a magyar vonatkozó adatok 10,4 százalék és 3,4 százalék (az olasz 16,9 százalék és 8,6 százalék). Egyéb dimenziókban – például önkéntes vagy civil munkavégzésben való részvétel

– a különbségek hasonlóak, minden esetben Magyarország rovására.

A szegénység kérdéskörén belül feltétlenül ki kell térni a romák társadalmi helyzetére. A kötet 11. fejezete épp ezt teszi. Bernát (2014) megállapítja, hogy a magyarországi romák többségének társadalmi integrációját ma számos tényező nehezíti. Az alacsony iskolázottsági szint, a gyenge munkaerőpiaci részvétel, a lakhatási körülmények és a nem megfelelő egészségi állapot mind hozzájárulnak a romák kirekeszttségéhez. A roma fiatalok többsége nem szerez érettségit, sőt valódi jövőbeli perspektívát jelentő képzést sem kap. Azonban az integráció és a szegénységből való kivetés hosszú távon csakis az iskolai végzettségek szintjének növelésével és értékes szakmák megszerzésével érhető el.

A következő tanulmány (*Hajdu, Kertesi és Kézdi*, 2014) a roma középiskolás fiatalok életpályáinak vizsgálatáról számol be. Ebből megtudjuk, hogy a roma középiskolás fiatalok esetében a legnagyobb problémát maga a végzettség megszerzése jelenti (50 százalék lemorzsolódik, 30 százalék szerez szakiskolai végzettséget és 25 százalék érettségit). Ugyan az általános iskola befejezésében és a középiskolai továbbtanulásban jelentős felzárkózás történt a rendszerváltás óta, azonban az érettségi megszerzésének esélyében és a felsőoktatási részvételben tovább növekedett a roma tanulók leszakadása. A probléma forrása az, hogy a roma fiatalok körében súlyos hiányosságok vannak az alapkészségek tekintetében, aminek okai részben a kora gyermekkorra nyúlnak vissza. Éppen ezért a leghatékonyabban ebben az életkorban lehetne tenni a lemorzsolódás megelőzéséért.

Új szint vizs az oktatással és foglalkoztathatósággal kapcsolatos társadalmi feladatokba, hogy Magyarországon 2008 és 2012 között több mint 10 százalékponttal emelkedett a szüleikkel egy háztartásban élő fiatalok aránya (*Medgyesi és Nagy*, 2014). Ezzel hazánk az Európai Unió „élmezőnyébe” tartozik. A szülőktől

való leválásnak is fontos meghatározója az iskolai végzettség, azonban Magyarországon a diákok mellett a munkanélküli és állásban lévő fiatalok körében is magas a szülőkkel lakók aránya. A fiatalok szegénységi rátája 2011-ben 16 százalék volt – e tekintetben a felmérések nem mutatnak ki jelentős különbséget a szüleikkel együtt lakó és az önálló háztartásokban élő fiatalok között.

A szociális jellegű problémák megoldására általában az államot hatalmazza fel a társadalom. A TÁRKI vezéregazgatója és vezető kutatója közös elemzésükben (*Tóth és Fábrián*, 2014) azt vizsgálják, hogyan változott a közelmúltban az állami újraelosztás iránti igény az Európai Unió tagországaiban. Az oktatási rendszer finanszírozása terén a tandíjas vagy az állami finanszírozású oktatási rendszerek közti választás általában az adott társadalom preferenciáit tükrözi. Ám fel lehet tenni a kérdést: követi-e a végrehajtó hatalom ezen preferenciák változását? Az állami redistribúció iránti igény tekintetében az EU-tagállamok a két véglet, Hollandia (legalacsonyabb igény) és Görögország (legmagasabb igény) között foglalnak helyet. Idősoros adatokat látva világossá válik, hogy a jövedelmi egyenlőtlenségek növekedésével együtt nő az igény az újraelosztásra, valamint az is, hogy a fiatalok újraelosztási igénye emelkedett, vélhetően a válság munkaerőpiaci hatásainak következményeként. A tanulmányból azt is megtudjuk, hogy Magyarországon a redistribúció iránti igény – ellentétben az EU-s trendekkel – a válság éveit alatt növekvő tendenciát mutat, ami összhangban van a már említett társadalmi folyamatokkal.

A kötet végén vendégkommentárokat olvashatunk (24–28. fejezetek). Az öt kommentárból e helyen hármat emelünk ki. Chikán (2014) kendőzetlen igazsággal kezdi: a pillanatnyi vagy rövid távú sikerek ellenére Magyarország hosszú távú gazdasági trendjei meglehetősen kedvezőtlenek – különösen akkor, ha azokkal a társadalmi várakozásokkal hasonlítjuk

össze ezeket, amelyek EU-csatlakozásunkkor voltak érvényben. Magyarország a 2000-es évek eleje óta versenyképesség terén szintet ugrott, lefelé. Különösen intézményrendszerünk, azon belül annak kormányzati struktúrához köthető részei problémásak. A magyar versenyképesség helyreállításának egészen biztosan nem az az útja, hogy az állam még az eddigieknél is nagyobb mértékben befolyolják a gazdasági életbe, sőt – noha az állami beavatkozás esetén sem a mérték, hanem a minőség a döntő. A jó minőség ez esetben azt jelenti, hogy az állam engedje érvényesülni a piaci folyamatokat. Magyarországon jelenleg nem ez a tendencia.

Kornai (2014) egy igen kényes, ugyanakkor mégis aktuális témát elemez: tudjuk-e, akarjuk-e, érdemes-e Kínát példaképünkévé állítani? A szerző már az írás elején leszögezi: Magyarország nem képes utánozni Kínát, de ez nem is lenne kifizetődő a számunkra. Érvélese lényegre törő, meggyőző. Kifejti az okokat is, például – az oktatás területén maradván – hogy míg Kínából a diákok Nyugatra mennek tanulni és tanulmányaik befejeztével tudásukat otthon hasznosítják, addig a külföldön tanuló magyar diákok döntő többsége nem jön haza. Emellett számos további érvet felsorakoztat, alátámasztva kezdeti álláspontját – ezek között vannak adottságok (az országok méretbeli különbsége), de ott a versenyképesség és a beruházási szint kérdése is.

Tölgyessy (2014) a demokratizálódás témáját járja körül, egészen a rendszerváltástól kezdve von mérleget. Érvélese szerint 25 év általában elég a demokrácia stabilizálására, azonban ez nálunk nem így történt, ugyanis az ezt megszilárdítani képes dinamikus gazdasági és társadalmi fejlődés esélyét elszalasztottuk. Így a szocialista korszakban élhetlenebb államok, melyek nagyobb léptékben tudták közelíteni gazdaságuk fejlettségét Nyugat-Európa-hoz, látványosabb fejlődést valósítottak meg, ezáltal kevésbé fordultak el a demokratikus értékektől, mint a magyar társadalom. A rendszerváltó politikus szerint az

előttünk álló legnagyobb kihívás az, hogy a jelenlegi, nem piacokonform viselkedésmintáinkkal érvényesüljünk a modern világban, és közben ne veszítsük el a polgárosodás esélyét, valamint a demokratikus és progresszív hatalomgyakorlást.

Irodalomjegyzék

Bernát Anikó (2014): Leszakadóban: a romák társadalmi helyzete a mai Magyarországon. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 246–264.

Chikán Attila (2014): A magyar társadalom fejlődési esélyei a gazdasági versenyképesség tükrében. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 589–602.

Csapó Benő, Fejes József Balázs, Kinyó László és Tóth Edit (2014): Az iskolai teljesítmények alakulása Magyarországon nemzetközi összehasonlításban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 110–136.

Cseres-Gergely Zsombor és Molnár György (2014): Közmunka, segélyezés, elsődleges és másodlagos munkaerőpiac. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 204–225.

Eppich Győző és Köllő János (2014): Foglalkoztatás a válság előtt, közben és után. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 157–178.

Gábor András, Branyiczki Réka, Barbara Lange és Tóth István György (2014): Az aktív korúak foglalkoztatottsága és szegénysége az Európai Unióban és Magyarországon: válság előtt, alatt és után. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 179–203.

Hajdu Tamás, Kertesi Gábor és Kézdi Gábor (2014): Roma fiatalok a középiskolában. Beszámoló a TÁRKI Életpálya-felmérésének 2006 és 2012 közötti hullámairól. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 265–302.

Kolosi Tamás és Tóth István György (2014, szerk.): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest.

Kornai János (2014): Példaképünk: Kína? In: Kolosi Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 603–616.

Köllő János (2014): Integrációs minták: iskolázatlan emberek és munkahelyeik Norvégiában, Olaszországban és Magyarországon. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 226–245.

Medgyesi Márton és Nagy Ildikó (2014): Fiatalok életkörülményei Magyarországon és az EU országai-ban 2007 és 2012 között. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 303–323.

Tóth István György és Fábián Zoltán (2014): Az újraelosztás iránti kereslet változása a válság időszá-kában az Európai Unió országaiban. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 454–484.

Tölgyessy Péter (2014): Válság idején teremtett moz-díthatatlanság. In: Kolosi Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 636–652.

**Laczi Renáta – Pelle Anita –
Tabajdi Gabriella –
Végh Marcell Zoltán**

Laczi Renáta, egyetemi hallgató, Szege-di Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar

Pelle Anita, PhD, egyetemi docens, Szege-di Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar

Tabajdi Gabriella, egyetemi hallgató, Szege-di Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar

Végh Marcell Zoltán, PhD-hallgató,
Szege-di Tudományegyetem Közgazdaságtani
Doktori Iskola

Kifejezőbb nyelvhasználat – angolul

*Az angol nyelvet tanulóiban gyakran felmerülhet a gondolat, hogy szívesen bővítenék szókincsüket, hogy az általuk leggyakrabban használt szavak listáján ne csak az olyan lexémák szerepeljenek, mint a 'good', a 'beautiful' vagy az 'interesting'. Ezek túlzott alkalmazásának hatására mondandójuk és írásuk unalmassá, szürkévé és egyhangúvá silányulhat. Annak érdekében, hogy angol nyelvű társalgásunk, leírásaink és jellemzéseink ne kizárólag néhány gyakori szó ismétlésére szorítkozzon, lapozzuk fel Tukacs Tamás *Túlzásba vitt szavak című szótárát, ami több szerepet is sikeresen betölt: egyrészt megmutatja nekünk az angol nyelv rejtett tartalékait, hogy beszédünk és írásunk is élénkebb és élvezetesebb legyen, másrészt hatékonyan bővíthetjük angol szókincsünket az angol nyelvben meghonosodott állandósult szókapcsolatokkal, melyek folyamatosabb társalgást szavatolnak. Az efféle szótárak hatékony segítséget nyújtanak az anyanyelvről a célnyelvre fordító szakembereknek, hogy természetes, az élő angol nyelvre emlékeztető szövegeket tudjanak létrehozni.**

Abemutatott szótár célja a nyelvtanu-lók számára talán kevésbé ismert, ám az angol nyelv szókincséhez szorosan kapcsolódó szókapcsolatok, kollokációk példákkal szemléltetett bemutatása. Amennyire nagyszerű elgondoláson alapul a kiadvány, annyira nem példa nél-

küli jelenség a szótárkészítés világában: az *Ubine* (1995) által írott *Dictionary of Russian and English Lexical Intensifiers*, a Szuscsinszkij (1997) által kiadott *Wörterbuch der verstärkenden Wortgruppen der russischen und der deutschen Sprachen*, illetve Székely Gábor (2003) *Wörterbuch*

Medgyesi Márton és Nagy Ildikó (2014): Fiatalok életkörülményei Magyarországon és az EU országai-
ban 2007 és 2012 között. In: Kolosi Tamás és Tóth
István György (2014): *Társadalmi Riport 2014*.
TÁRKI, Budapest. 303–323.

Tóth István György és Fábián Zoltán (2014): Az
újraelosztás iránti kereslet változása a válság időszá-
kában az Európai Unió országaiban. In: Kolosi
Tamás és Tóth István György (2014): *Társadalmi
Riport 2014*. TÁRKI, Budapest. 454–484.

Tölgyessy Péter (2014): Válság idején teremtett moz-
díthatatlanság. In: Kolosi Tamás és Tóth István
György (2014): *Társadalmi Riport 2014*. TÁRKI,
Budapest. 636–652.

**Laczi Renáta – Pelle Anita –
Tabajdi Gabriella –
Végh Marcell Zoltán**

Laczi Renáta, egyetemi hallgató, Szege-
di Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar

Pelle Anita, PhD, egyetemi docens, Szege-
di Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar

Tabajdi Gabriella, egyetemi hallgató, Szege-
di Tudományegyetem Gazdaságtudományi Kar

Végh Marcell Zoltán, PhD-hallgató,
Szege-
di Tudományegyetem Közgazdaságtani
Doktori Iskola

Kifejezőbb nyelvhasználat – angolul

*Az angol nyelvet tanulóiban gyakran felmerülhet a gondolat, hogy szívesen bővítenék szókincsüket, hogy az általuk leggyakrabban használt szavak listáján ne csak az olyan lexémák szerepeljenek, mint a 'good', a 'beautiful' vagy az 'interesting'. Ezek túlzott alkalmazásának hatására mondandójuk és írásuk unalmassá, szürkévé és egyhangúvá silányulhat. Annak érdekében, hogy angol nyelvű társalgásunk, leírásaink és jellemzéseink ne kizárólag néhány gyakori szó ismétlésére szorítkozzon, lapozzuk fel Tukacs Tamás *Túlzásba vitt szavak című szótárát, ami több szerepet is sikeresen betölt: egyrészt megmutatja nekünk az angol nyelv rejtett tartalékait, hogy beszédünk és írásunk is élénkebb és élvezetesebb legyen, másrészt hatékonyan bővíthetjük angol szókincsünket az angol nyelvben meghonosodott állandósult szókapcsolatokkal, melyek folyamatosabb társalgást szavatolnak. Az efféle szótárak hatékony segítséget nyújtanak az anyanyelvről a célnyelvre fordító szakembereknek, hogy természetes, az élő angol nyelvre emlékeztető szövegeket tudjanak létrehozni.**

Abemutatott szótár célja a nyelvtanulók számára talán kevésbé ismert, ám az angol nyelv szókincséhez szorosan kapcsolódó szókapcsolatok, kollokációk példákkal szemléltetett bemutatása. Amennyire egyszerű elgondoláson alapul a kiadvány, annyira nem példa nél-

küli jelenség a szótárkészítés világában: az *Ubine* (1995) által írott *Dictionary of Russian and English Lexical Intensifiers*, a Szuscsinszkij (1997) által kiadott *Wörterbuch der verstärkenden Wortgruppen der russischen und der deutschen Sprachen*, illetve Székely Gábor (2003) *Wörterbuch*

der verstärkenden Wortgruppen der ungarischen und der deutschen Sprache című szótára előkészítették a helyet a soron következő alkotás számára. De amíg a fenti szótárak mindössze 1000 kulcsszóval dolgoznak, amihez rendszerint az 1000 és az 1400 darab fokozó értelmű szókapcsolat társul, ez a lexikon jóval gazdagabb, hiszen 1000 kulcsszóra körülbelül 12 000 fokozó szókapcsolat jut.

A szótár hiánypótló alkotás a maga nemében, hiszen a fenti lista tanúsága alapján elérhetőek olyan szótárak, amelyek orosz-angol, orosz-német, német-magyar irányban mutatják be a nyelvek különféle fokozást kifejező szerkezeteit, most pedig az angol nyelv kollokációit, szókapcsolatait bemutató kötetet vehetjük kezünkbe. Szerzője, Tukacs Tamás, a Nyíregyházi Főiskola Angol Nyelv és Kultúra Intézeti Tanszékének adjunktusa; kutatási területe a modernista angol próza.

A szótár több területet fed le a nyelvhasználat kapcsán. Egyrészt használható kétnyelvű frazeológiai szótárként, hiszen megadja az egyes magyar nyelvű állandósult vagy félig állandósult szófordulatok angol nyelvű megfelelőjét. Betekintést nyújt az angol nyelv sajátos frazeologizmusai, állandósult szókapcsolataiba. Gyakran használt kifejezések is megtalálhatók a szótárban, például a 'szegény, mint a templom egere' ('poor as a church mouse', 190. o.), a 'hideg, mint a jégcsap' ('cold as ice', 99. o.) vagy a 'szarvashiba' ('blunder'/'howler', 17–18. o.). A szótár sikeresen forgatható a legkülönfélébb nyelvi ekvivalenciák felkutatásában, noha talán ezeknek a kifejezéseknek a pontos meghatározása és leírása jelenti a legnagyobb kihívást a szótárkészítéssel és a nyelvekkel foglalkozó szakemberek számára.

A szótár felépítése világos és könnyen áttekinthető: a benne rögzített kifejezéseket két oszlopra osztották. Az első oszlopban a magyar, a másodikban az angol nyelvű szótári bejegyzések találhatók. Az oszlopokon belül az első bejegyzés a vas-

tagon szedett szócikk, melynek nemcsak a szófaját adják meg dőlt betűs rövidítés formájában (pl. *mn.*, *fn.*, *hat.*), hanem egyben egy rövid meghatározás is található, közvetlenül az adott lexéma után. A meghatározást követik a különböző fokozó szavak, baloldalon a magyar, velük szemben angol megfelelőik. Először az állandósult, illetve a félig állandósult szókapcsolatokat mutatják be, majd a felsorolás végén a szólások, hasonlatok, különböző átvitt értelmű kollokációk jelennek meg (pl. 'kemény', 120. o.).

A szótár számos kiváló tulajdonsága ellenére is akadnak azonban apró hibái, így például egyes, gyakran használt kifejezések kereséskor az olvasót csalódottság érheti. az 'aggasztó' szó szókapcsolatai között nem szerepel az 'aggasztó méreteket ölt' kifejezés (9. o.), az 'egoizmus' szótári bejegyzés alatti második meghatározást kizárólag angolul tüntették fel, holott az első meghatározásnál még mind a két nyelvű leírás szerepelt (45. o.). Továbbá nem szerepelnek a szótárban hétköznapi, informális kifejezések sem, bár az interneten elérhető vagy tévében bemutatott filmek, sorozatok, könyvek, zenék és játékok rendszerint előszeretettel használják ezeket.

A szótár a gondos válogatásnak és alapos gyűjtőmunkának köszönhetően igazán igényes és választékos angol nyelvű egyéni lexikon felépítését teszi lehetővé. Az angol nyelvet tanulók és tanítók számára nélkülözhetetlen segédkönyv lesz előadásaik és esszéik elkészítésében, de sikerrel növelhetik belőle általános szókincsüket vagy gazdagíthatják a már meglévőt is. Az angol és magyar nyelv fordítói is kiváló szókincs bővítési forráshoz jutnak e könyv által, így növelve saját hatékonyságukat.

Tukacs Tamás (2015): *Túlzásba vitt szavak. A fokozó értelmű szókapcsolatok magyar-angol szótára*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Irodalomjegyzék

Szucsinszkij, I. I. (1997): *Wörterbuch der verstärkenden Wortgruppen der russischen und der deutschen Sprachen*. Russzkij Jazik, Moszkva.

Székely Gábor (2003): *Wörterbuch der verstärkenden Wortgruppen der ungarischen und der deutschen Sprache*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Ubine, I. I. (1995): *Dictionary of Russian and English Lexical Intensifiers*. Russzkij Jazik, Moszkva.

Kárpáti László

PhD-hallgató, angoltanár,
szabadúszó fordító-tolmács
Eszterházy Károly Főiskola,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Nádasdy Ferenc könyvtára

Lassan két évtized telt el Monok István a Rákóczi család könyvtárai történetét összefoglaló kötetének megjelenése óta, amely a Kárpát-medence kora újkori bibliotékáit bemutató szegedi, majd később szegedi-budapesti könyvtörténeti sorozat nyitó darabja lett. E sorozat immár nyolcadik – igen vaskos – monográfiája Nádasdy Ferenc országbíró könyves műveltségéről ad páratlan mélységű elemzést, amely nem kevesebb, mint egy évtizedes kutatás eredményét tükrözi.

Viskolcz Noémi érdeklődési területe szorosan kapcsolódik a szegedi művelődéstörténeti iskola eredményeihez, ami nem meglepő, hiszen a sorozat létrehozójának, a kötet szerkesztőjének és lektorának egyik első tanítványa.

Érvényes erre a könyvre is a sorozat többi tagjára kimondott állítás: nem csupán egy szikár könyvtártörténetet kap az olvasó, hanem a mélyebb összefüggések is napvilágra kerülnek a gyűjtemény előzményeivel, a gyarapításával, illetve a könyvtár használatával kapcsolatban. Önálló fejezetet kapott – a több mint kétszáz oldal terjedeleme akár külön kötetben is megjelenhetne – a könyvtár állományának minden részletre kiterjedő elemzése, hasonlóképpen az egyes könyvek sorsát nyomon követő rész, vagy a kivégzett arisztokrata bibliotékájának a rekonstrukciója. Találón fogalmaz a szerző: Nádasdy Ferenc könyvtárának történetét tartalmazza az öt megelőző generációk gyűjtését, és ugyan-

csak ennek része az elkobzott könyvanyag különleges sorsa is, beleértve a lorettói szerviták, illetve I. Lipót és Johann Paul Hoher udvari kancellár bibliofiliája. Vagyis nem csak a közel ötven évet élt főúr műveltségéről kapunk alapos ismereteket, hanem az előzménnyel és az utóélettel válik kerek egészzé az a történet, amit az egyszerűség kedvéért a Nádasdy-bibliotéka történetének is nevezhetünk.

A kutatás nagyságát jól mutatja, hogy a szerző különböző jegyzékek és más források alapján 1215 kötetet azonosított, amelyekből több mint félezer példány ma is fellelhető és precíz, minden részletre kiterjedő leírásuk megtalálható a monográfiában.

Viskolcz biztos kézzel rajzolja meg a nagy múltú elődök, mint például Nádasdy Tamás nádor (illetve felesége, Kanizsai Orsolya) és környezete (unokaöccse, Mayláth Gábor, jószágigazgatója, Perneszi György, valamint a család orvosa, Szege-

Irodalomjegyzék

Szucsinszkij, I. I. (1997): *Wörterbuch der verstärkenden Wortgruppen der russischen und der deutschen Sprachen*. Russzkij Jazik, Moszkva.

Székely Gábor (2003): *Wörterbuch der verstärkenden Wortgruppen der ungarischen und der deutschen Sprache*. Tinta Könyvkiadó, Budapest.

Ubine, I. I. (1995): *Dictionary of Russian and English Lexical Intensifiers*. Russzkij Jazik, Moszkva.

Kárpáti László

PhD-hallgató, angoltanár,
szabadúszó fordító-tolmács
Eszterházy Károly Főiskola,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Nádasdy Ferenc könyvtára

Lassan két évtized telt el Monok István a Rákóczi család könyvtárai történetét összefoglaló kötetének megjelenése óta, amely a Kárpát-medence kora újkori bibliotékáit bemutató szegedi, majd később szegedi-budapesti könyvtörténeti sorozat nyitó darabja lett. E sorozat immár nyolcadik – igen vaskos – monográfiája Nádasdy Ferenc országbíró könyves műveltségéről ad páratlan mélységű elemzést, amely nem kevesebb, mint egy évtizedes kutatás eredményét tükrözi.

Viskolcz Noémi érdeklődési területe szorosan kapcsolódik a szegedi művelődéstörténeti iskola eredményeihez, ami nem meglepő, hiszen a sorozat létrehozójának, a kötet szerkesztőjének és lektorának egyik első tanítványa.

Érvényes erre a könyvre is a sorozat többi tagjára kimondott állítás: nem csupán egy szikár könyvtártörténetet kap az olvasó, hanem a mélyebb összefüggések is napvilágra kerülnek a gyűjtemény előzményeivel, a gyarapításával, illetve a könyvtár használatával kapcsolatban. Önálló fejezetet kapott – a több mint kétszáz oldal terjedeleme akár külön kötetben is megjelenhetne – a könyvtár állományának minden részletre kiterjedő elemzése, hasonlóképpen az egyes könyvek sorsát nyomon követő rész, vagy a kivégzett arisztokrata bibliotékájának a rekonstrukciója. Találón fogalmaz a szerző: Nádasdy Ferenc könyvtárának története tartalmazza az öt megelőző generációk gyűjtését, és ugyan-

csak ennek része az elkobzott könyvanyag különleges sorsa is, beleértve a lorettói szerviták, illetve I. Lipót és Johann Paul Hoher udvari kancellár bibliofiliája. Vagyis nem csak a közel ötven évet élt főúr műveltségéről kapunk alapos ismeretet, hanem az előzménnyel és az utóélettel válik kerek egészzé az a történet, amit az egyszerűség kedvéért a Nádasdy-bibliotéka történetének is nevezhetünk.

A kutatás nagyságát jól mutatja, hogy a szerző különböző jegyzékek és más források alapján 1215 kötetet azonosított, amelyekből több mint félezer példány ma is fellelhető és precíz, minden részletre kiterjedő leírásuk megtalálható a monográfiában.

Viskolcz biztos kézzel rajzolja meg a nagy múltú elődök, mint például Nádasdy Tamás nádor (illetve felesége, Kanizsai Orsolya) és környezete (unokaöccse, Mayláth Gábor, jószágigazgatója, Perneszi György, valamint a család orvosa, Szege-

di Kőrösi Gáspár) könyves műveltségét. Kitér a nádorhoz köthető nyelvemlékünk, a Müncheni Kódex sorsára, és a Sárvár-Újszigeten alapított nyomdára.

Az országbíró nagyapja Nádasdy Ferenc, akit fekete béggként is emlegetnek, gyermek volt még, amikor Georgius Albany a Chyrkeitől (†1560), Philipp Melanchthon magyar tanítványától egy gyönyörű kiállítású latin nyelvű Bibliát kapott ajándékba. Chyrkei hazatérése előtt vásárolhatta meg a Grolier-típusú restaurált kötésben lévő, Lyonban kiadott példányt, amibe a Praeceptor Germaniae szép ajánlást illesztett a nádor öt éves fiának. Az 1558-ban nyomtatott kötetet egykor az ELTE Egyetemi Könyvtár metszetszobájában őrizték (innen a régi jelzete: M 342), ahová a gondos könyvtárosok sorolták be. Bár nem volt se inkunabulum, se hungarikum, se magyar vonatkozású nyomtatvány, se önálló metszet, de a különleges tulajdonosi bejegyzése – nagyon helyesen – elegendő indoknak bizonyult a megkülönböztetett védetségére. Chyrkei mestere, Melanchthon halálára siratóverset is írt (*RMK*, III. 5283.), ám a német reformátor után nem sokkal ő is elhunyt. A könyv további sorsa is érdekes: egy bejegyzésben Michael Armpruster (talán a család gazdasági intézője) tudósított Nádasdy Tamás haláláról 1562-ben, majd Geszthy Ferenc (†1595) várkapitányhoz került a kötet 1577-ben, ahogyan olvashatjuk ezt a könyv végén: „Mynt Isten Akarya 1577 Gesty Ferentz Manu propria”. Akkoriban nem unatkozhatott a katona, mert a nevezetes Tycho-üstökös feltűnésétől rémülődő törököket csapta széjjel Szikszónál. A következő biztos támpont a nagybányai jezsuita misszió bejegyzése 1702-ből a címlapon, ám nem világos, hogyan került ide a kötet. Végül a rendfeloszlás után lett új tulajdonosa a Magyar Királyi Egyetem könyvtára a Barátok terén.

A szülők (Nádasdy Pál és Révay Júlia) könyves műveltségéről nem sokat tudunk, és nehéz azt is megmondani, hogy Ferenc milyen nagyságú bibliotékát örökölhettek tőlük. Viskolcz részletesen kiért az ifjú (hiszen még nincs húszéves) Ferenc itáliai

élményeire, különösen Alexander Donatus rézmetszetekkel díszített római útikönyvére (555. o.). A fiatalember bebarangolta az Örök Várost a példány segítségével, amely egyben spirituális bolyongás is lehetett, hiszen előkészítette későbbi katolizálását (hasonlatosan Krisztina svéd királynőhöz).

A következő nagyobb egység a Nádasdy-bibliotéka jellemzőinek bemutatása. A szerző a gyűjtemény gyarapítását: a bécsi, az antwerpeni, a majna-frankfurti és párizsi könyvbeszerzéseket veszi sorra. Különösen érdekes Nádasdynak Athanasius Kircher jezsuitával való személyes kapcsolata. Ez a könyvek számára is megmutatkozik, hiszen a 17. században a legteljesebb Kircher-gyűjteménnyel Ferenc rendelkezhetett a Kárpát-medencében. Megjegyzem, hogy valóban egy-egy Kircher-kötetért komolyabb summát kellett letennie magyar arisztokratáinknak és főpapjainknak, de a nagyszombati jezsuita kollégium (később az egyetem) minden bizonnyal, hasonlóképpen a többi rendházhoz, ajándékba kaphatta a római rendtárs munkáit. Tanulságos továbbá, hogy Nádasdy számára milyen korabeli bibliotékák szolgálhattak mintául Pottendorfban. A források alapján Altdorf, Melk és Passau jöhet szóba, vagy Joachim Enzmillner osztrák gróf gyönyörű gyűjteménye, melyet Matthaues Merian frankfurti könyvkiadó is megörökített egy rézmetszeten népszerű Topographia-sorozatában (567. o.).

Felvetődik a kérdés, hogy mekkora könyvtárat kellett itt elhelyezni. Nehéz ezt pontos források (például teljes könyvtárkatalógus) hiányában megbecsülni. Azzal egyetérthetünk, hogy a könyvtár nagysága a szerző által azonosított 1215 kötet három-négyszerese lehetett. Szakbeosztása – s ezt a szerző is megemlíti – a nagyszombati jezsuita kollégium, majd egyetem könyvtárának beosztására hasonlít, és karakteresen különbözik olyan jelentős – és más könyvtáraknak mintául is szolgáló – gyűjteménytől, mint például a wolfenbütteli Herzog August Bibliothek. Végezetül Viskolcz a könyvtár használatával kapcsolatban oszt meg néhány gondolatot.

Nyilvánvalóan a napi vallásgyakorlathoz szükséges könyveket elkülönítve tarthatta a házaspár. Feltehetően Nádasdy főemberei is bejáratosak voltak a gyűjteménybe, például Caspar Jongelinus történetíró bizonyára használt egyes köteteket, mikor néhány hónapig ott élt.

A könyv legnagyobb része kétségtelenül az állomány átfogó elemzését bemutató fejezet. Először a külső jegyeket veszi sorra a szerző. Aki valaha járt az ELTE Egyetemi Könyvtár régi raktáraiban, annak rögvést szúrta a jellegzetes pergamenkötést és a gerincen feltűnő számot viselő kötetek a polcokat böngészve. Ezeknek a könyveknek a többsége egykor a Nádasdy-bibliotéka, később pedig a lorettói szervita könyvtár állományába tartozott. Sajnos az országbíró nem mindegyik kötetében hagyott tulajdoni jegyet (possessor-bejegyzést, ex librist), és mindössze alig egy tucat példányt ismerünk, amelynél az évszámot is feltüntette. Esetleg ez lehetett a magyarázata, hogy a *Magyar Könyvszemle* hasábjain (2014, a 135–136. oldalakon) már bemutatott Malvasia-köteten nem találtuk meg Nádasdy jellegzetes tulajdoni bejegyzését, vagy ex libriszt, pedig a kötetrel foglalkozó külföldi kutatóknak is feltűnt, hogy egy ilyen ritka, értékes és különleges példány hogyan kerülhetett a szerviták tulajdonába.

A szerző kitér a szerviták jelzeteleési szokására, s példákat hoz a betűkből és számokból álló kombinációkra. Viskolcz kiemeli: „Az N jelentése magyarázatra szorul, logikusnak tűnik, hogy a Nádasdy-könyvtárból megszerzett kötetekre kerültek ezek a jelzetek. Ennek ellentmond azonban, hogy olyan könyvekbe is beraasztották ezt a formulát, amelyek biztosan nem tartoztak Nádasdy könyvtárába.” Magyarázata szerint: „1678-ban a császár engedélyezte, hogy a Nádasdy-bibliotéka másnak nem kellő állományát végleg megkapják a szerviták. Ekkor ők rendezték a meglévő és újonnan érkezett könyveiket, egy szisztémát állítottak fel, possessorbejegyzéssel és jelzettel ellátva a köteteket. Ugyanakkor még sem található meg minden Nádasdy-könyvben ez a jelzet, hogy miért nem, erre nem találtam plauzibilis

magyarázatot.” Hogy miért nem található minden Nádasdy-példányban ez a jelzet, arra én sem tudok kielégítő magyarázatot találni, talán csak az emberi hanyagságot, illetve a könyvtáros lét nehéz pillanatait hozhatnám fel. Viszont a könyvben példaként szereplő „C. N. 135.” (és a többi) jelzet feloldása inkább az, hogy a „C” = kommentárok szak 135. tétele, a nagyszombati (és a legtöbb jezsuita) rendház gyakorlata alapján, így az N. a numero és nem Nádasdy rövidítése lenne.

Viskolcz tudományágak szerint osztja meg a tartalmi jegyek bőséges elemzését. A teológiát, a szentírás-magyarázatokat, a különböző Biblia-kiadásokat egyházatyák művei, majd jogi munkák, szótárak és lexikonok követik, s jellegzetes részét adják a gyűjteménynek a filozófiai, az orvosi, a természettudományos, a történeti és a földrajzi kötetek. Természetesen egy ilyen komoly bibliotékából nem hiányozhattak a térképek, atlaszok, alkalmi nyomtatványok. A szakirodalomból ismert főbb tulajdonságokat: a naprakészséget, nagy sorozatok és kézikönyvek jelenlétét a szerző is kiemeli, ahol szükséges, táblázatokkal szemlélteti. A néhány jellegzetes hiány (például a magyar nyelvű Biblia valamelyik kiadása) azt jelzi, hogy nem minden könyvről maradt fenn említés az ismert forrásokban, illetve maradt rá az utókorra. Sok újdonságot hoznak azok a fejezetek, amelyekben Nádasdy jezsuitákkal, ferencesekkel való kapcsolatát elemzi a szerző. Külön érdemes kiemelni a bibliotékában őrzött görög nyelvű szövegek jelenlétét, hiszen majdnem kéttucat közülük, mint például a 16–17. századi Stobaios-kiadások (721., 746., 919. o.), ma is kézbe vehetők.

A csillagászat szakjából nem hiányozhatott Tycho Brahe összkiadása (946. o.) és az égi világ újdonságairól (benne az 1577-es üstökös és az 1588-as tychoi világgép részletes kifejtésével) szóló kötet (947. o.) sem. Viskolcz joggal hangsúlyozza Galilei Sidereus Nuncius 1610-ben publikált korszakos művének (985. o.) jelenlétét a bibliotékában egy kolligátum-kötetben, hiszen nincs arra sehol

sem nyom, hogy Galilei e munkája meglett volna valamelyik más arisztokraták gyűjteményében. A magyar könyvtárakban is mindössze négy példány áll a kutatók rendelkezésére (egy Pécsen, három a Ferenciek terén, közülük az egyik Nádasdyé). Érdekes a Galilei-műhez kapcsolódó lábjegyzet későbbi története: az *Obeliscus* folyóirat – melynek egyik szerkesztője a szerző – 2013 karácsonyán talán elsőként számolt be a magyar tudományos életben Horst Bredekamp német művészettörténész fiasokjáról és a „csillagok hamis hírnökéről”. Azóta Viskolcz több cikket és előadást is szentelt a hamisított Galilei-példány bonyolult történetének.

A következő, viszonylag rövid fejezetek közül kettőt emelnék ki. Az egyik Nádasdy és a magyar őshaza kutatásával foglalkozik. Sebastian Glavinič, a császári udvar orosz tolmácsa egy 1669-es levélben állítólaga a következőről számolt be: „Nádasdy gróf úr is megbízott, hogy derítsem föl, honnan származnak a magyarok”. Nem tudni, hogy a szlovén származású orosz tolmács valóban elvégezte-e a feladatát, s nincs annak sem nyoma, hogy milyen kapcsolatban állt az országbíróval. De Nádasdy érdeklődését felkelthette egy jezsuita misszionárius könyve is az őshazáról. Johann Adam Schall von Bell miszionárius 1665-ben megjelent beszámolójában (493. o.) azt a történetet mesélte el, miszerint a Volga vidékén magyarokra bukkant egy fogságba esett magyar származású jezsuita. A másik érdekes fejezet Nádasdy érem- és pénzgyűjteményéről szól. A könyvtár részeként tekintett kollekció elsősorban uralkodók, fejedelmek és hercegek által vert aranypénzeket tartalmazott. A szerző fel is hívja a figyelmet, hogy a több mint félszáz arany-, közel 250 ezüst-, illetve majdnem félezer rézpénzt tartalmazó gyűjtemény darabjait Bécsben kellene keresnünk. Így nem véletlen, hogy Nádasdy könyvtárában őrizte az ezüst értékbecslésével foglalkozó – egyébként igen ritka – könyvecskéjét (787. o.) Johann Heintelmann augsburgi iskolamestertől.

A monumentális munkából óhatatlanul kimaradhatott egy-egy kóbor példány a

könyvtárak mélyéről. A magam részéről mindössze egyet találtam, ami jól mutatja a kötet pontosságát. A Budai Krónika 18. századi másolatát őrző Bíró István – Padányi Bíró Márton veszprémi püspök művelt rokona – bibliotékája szétszóródott, ám egy kötete előkerült a debreceni egyetem könyvtárából. A példány leírása: Debreceni Egyetem Egyetemi és Nemzeti Könyvtára, 780.863 Andreas Althammer, Commentaria Germaniae in P. C. Taciti ... libellum de situ, moribus et populis Germanorum, Norimbergae, apud Joh. Petreium, 1536. Tulajdonosi bejegyzések: 1. „Ex libris C(omit)is Fr(ancisci) de Nadasd”, 2. „Ex libris Martini Biro de Padan ep(isco)pi Vespr(emiensis) 1751.”, 3. „Ex libris Stephani Biro de Padány 1758.” 4. „A Tatai kegyesr(endi) társházé”. A címlap verőjén pecsét: „Népkönyvtári Központ”. A példány első ismert tulajdonosa Nádasdy Ferenc volt, majd Bíró Márton veszprémi püspök (1751), aztán unokaöccse, Bíró István (1758) könyvgyűjteményét gazdagította. Utóbbtól kerülhetett a tatai piarista rendház bibliotékájába (1765 után). Végül a tatai piaristák 1950-es kényszerű feloszlata után – talán – a Népkönyvtári Elosztó Központnak köszönhetően a Debreceni Egyetem könyvtára kaphatta meg a kötetet, mivel az OSZK duplummal rendelkezett ebből a kiadásból. Nádasdy Ferenc 17. századi Tacitus-kiadásai, mint például Lipsius (220., 259. o.), Bernegger (918. o.) mellett ez az 1536-os Althammer-edició fontos adalék a hazai recepció-történethez, amelyet Viskolcz is kihangsúlyoz kötetében.

A szerző alaposágát dicséri ugyanakkor a következő példányok történetének rekonstrukciója. Claudius Aelianus görög író két művel is szerepelt Nádasdy bibliotékájában. Az első – nevezetesebb – munkája (287. o.), az állatok tulajdonságairól szóló (Konrad Gesner interpretálásában) egy példányban megtalálható az ELTE Egyetemi Könyvtárában (Köln, 1616). Volt egy másik műve is, amelyet – nagyon helyesen – Viskolcz különböző római történelmi összefoglaló görög nyelvű, negyedréte nyomtatványként azonosít: „ez

a könyv bekerült a császári könyvtárba, majd mivel feltehetőleg duplum volt, ezért eladhatták vagy elcserélhették”. A példány (546. o.) ma is kézbe vehető Firenzében, a Biblioteca Medicea Laurenziana gyűjteményében, ahogyan a szerző hivatkozik is erre a jegyzetében.

Végezetül néhány apróságot talán érdemes lenne megemlíteni. Több esetben gondatlan volt a kép tördelése, üres helyek maradtak az illusztráció előtt, ami nem csak esztétikailag bántó, hanem egyes fejezeteknél (Nádasdy Ferenc katolizálása) értelemzavaró is. A képek – az én ízlésemnek – kicsik, nem lett volna rossz egy-egy oldalra kinagyítani, hogy jobban láthassunk fontos részleteket. Legfeljebb 776 helyett 800 oldal lett volna a könyv terjedelme. Nem egységes a városnevek használata (például Bécs, Róma, de Breslau, Amsterdam). A lábjegyzetek magas száma miatt igen csúnya a négy számjegyű

kitevő, érdemes lett volna a nagyobb fejezetek után újraindítani a számozást.

Örömmel láttam, hogy a szegedi iskola hagyományaihoz méltón az interneten ugyancsak elérhető és kereshető ez a könyv, ami már jó szolgálatot tett (hiszen én is idéztem többször egy-egy tanulmányomban) és hasznára válik majd művelődés-, irodalom- és művészettörténészek egyaránt.

Viskolcz Noémi (2013): *A mecénatúra szinterei a főúri udvarban. Nádasdy Ferenc könyvtára*. SZTE – Historia Ecclesiastica Hungarica Alapítvány, Szeged–Budapest. 776 o. ISBN 978-963-482-755-9

Farkas Gábor Farkas

osztályvezető
OSZK Régi Nyomatványok tára