

tanulmány

Navracsics Judit

A kétnyelvű beszédprodukciónak a jellegzetességei

3

Erdei Ildikó

Nyelvi életkor és iskolaérettség összefüggései többnyelvű környezetben szocializálódó gyerekeknél

17

Engler Ágnes

A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban

28

Kohlmann Ágnes

Diszlexia és az idegennyelv-oktatás

38

Somogyiné Petik Krisztina

A középkorúak személyiségfejlesztésének andragógiai megközelítése

49

konferencia

Radnóti Katalin

A 2009. szeptemberi országos fizika és kémia felmérésekről

71

Lesku Katalin

A fenntarthatóság mint gyermekfilozófiai probléma

79

Albert B. Gábor

Történeti oktatás, tankönyvügy, tankönyvrevízió

85

szemle

Munkácsi Edit

A magyaros arisztokrata nevelés (1848–1867)

91

Csupor Zsolt Jánosné

Az empátikus bánásmód az együttnevelésben

97

Julesz Máté

A környezeti edukáció jogi, szociológiai és jogszociológiai olvasatban

104

Hock Zsuzsa

A kulturális identitás metamorfózisai

109

kritika

Altorjay Tamás

Kézikönyv hangképző tanárok, énekes növendékek részére
Miller, R. (2004): Solutions for Singers

117

Rózsa Mária

Erkölcsei folyóiratok – a felvilágosult Pozsonyban
Tancer, Jozef (2008): Im Schatten Wiens

121

Dancs László

A harmincharmadik nemzedék
Ujváry Gábor (2010): A harmincharmadik nemzedék. Politika, kultúra és történettudomány a „neobarokk társadalomban”

124

Trencsényi László

Gondolatok a könyvtárban – avagy a kunsági Poirot felügyelő
Balogh Mihály (2008): „Tiszteletpéldány”

128

Bence Erika

Az iskola terei
Horváth Futó Hargita (2009): Iskola-narratívák

130

melléklet

Flamich Mária – Hoffmann Rita

A tapintható írásrendszerek történeti áttekintése

3

Kiss Virág

Művészeti nevelés, művészettel nevelés, művészetterápia

18

A kétnyelvű beszédprodukciónak jellegzetességei

A kétnyelvűség vizsgálatának szükségességét a napjainkra megváltozott geopolitikai helyzet indokolja. Ma már nincs olyan ország a világon, amely területén ne élne nyelvi kisebbségek, vagy ne lennének olyan egyének, akik valamilyen családi okból vagy munkájukból kifolyólag két nyelvet használnak a mindennapi életükben. Akár kisebbséghez tartozó, akár egyéni kétnyelvű személyekről van szó, azt tudomásul kell venni, hogy más a nyelvi konfigurációjuk, mint az egynyelvűeké. A kétnyelvűek beszédén hamar észrevehető a két nyelv egymásra hatása. Ezért hallhatunk tőlük az egynyelvűek számára furcsa megnyilatkozásokat.

Néha mondatszerkesztési, szórendi és egyéb nyelvi szerkesztési hibákat ejtenek (ami egyébként előfordul a spontán beszédben az egynyelvűeknél is), máskor viszont egészen explicit formában jelenik meg a két nyelv egymásra hatása, amikor például észre sem veszik, hogy egy szó vagy egy szintagma, akár mondat vagy szöveg erejéig is átváltak a másik nyelvükre. A természetes kétnyelvűségről szóló ismereteket szem előtt kell tartani az oktatás során is, különösen az idegennyelv-tanításban. A nyelvórán ugyanis a kétnyelvűség útjára lépő egyéneket tanítjuk, akik sikeres kétnyelvűvé válásának kulcsa a tanárok kezében van.

Bevezetés

A beszédprodukciónak három szintből áll: a fogalmi, a nyelvi átalakító és a kivitelezési (pozicionális) szintből (Levelt, 1989). A beszéd létrehozásakor különböző memóriák aktiválódnak: a lexikális (deklaratív), amelyben a rögzített szavakat tároljuk, és a procedurális, amely segítségével nyelvtanilag formáljuk a mondanivalónkat. A nyelv vizsgálatakor alapvető különbséget teszünk a memorizált mentális lexikon (a deklaratív memóriarendszer része) és a szabályformáló mentális nyelvtan között. A mentális lexikon a tárolt szavakat tartalmazza, azaz a hangzás és a jelentés önkényes párosításait. Azokat a szavakat, amelyek fonológiai formáját és jelentését nem lehet egymásból levezetni. Így az egy morfémből állókat, valamint olyan többmorfémájú szavakat, amelyek egy lexikai és egy vagy több grammatikai morfémből állnak. A mentális nyelvtan a szabályokat tárolja, beleértve a műveleteket, a megszorításokat, amelyek ahhoz járulnak hozzá, hogy produktív szekvenciális és hierarchikus kombinációkat hozzunk létre. A mentális nyelvtan segítségével komplex struktúrákat alkotunk, köztük absztrakt reprezentációkat, szavakat, frázisokat és mondatokat. Tehát a nyelvtan szolgálja azon nyelvi formák kompozíciójának létrehozását, amelyek jelentése transzparens, így a szabályvezérelt formákat nem kell memorizálni.

A kétnyelvű beszédprodukciónak modelljei

Myers-Scotton és Jake (2001) beszédprodukciónak modellje az ismert Levelt-féle modellt kibővíti egy negyedik, elkülönült szinttel: a lemma szinttel. A lemma szint a konceptuális és a nyelvi átalakító szint között jelenik meg, jelezvén, hogy a fogalmi és a lexikai szinttel közös vonásai vannak. A lemma szint tartalmazza azokat a nyelvspecifikus szemantikai, fonológiai, morfológiai, stilisztikai, pragmatikai stb. jellegzetességeket, amelyek alapján az adott szót be tudjuk azonosítani, vagy le tudjuk hívni a mentális lexikonunkból. Máig vitatott, hogy a lemma szint vajon a konceptuális szint része-e, a mentális lexikon része-e, avagy az itt bemutatott modellnek (1. ábra) megfelelően a kettő között kapocs-szerepet játszik.

KONCEPTUÁLIS SZINT: preverbális üzenet / kommunikációs szándék
(nyelvválasztás, kontextus, nyelvi mód kiválasztása, szemantikai/pragmatikai jegyek aktuális konfigurációi)



LEMMA SZINT: lemma aktiváció a mentális lexikonban
(nyelvspecifikus lemmák kiválasztása és aktiválása, a beágyazott nyelv és a mátrixnyelv lemmáinak kongruencia-ellenőrzése a következő szinteken:
lexikai-konceptuális felépítés,
predikátum-argumentum szerkezet,
morfológiai realizációs minták)



FUNKCIONÁLIS SZINT: a nyelvi átalakító aktivációja
(morfoszintaktikai eljárások, morfoszintaktikai kódolás)



POZICIONÁLIS SZINT: a felszíni formák létrehozása, artikuláció
(morfológiai, fonológiai megvalósítási minták, morfofonológiai kódolás)

1. ábra. A beszédprodukciónak szintjei (Myers-Scotton és Jake, 2000 alapján)

Mivel a fogalmi szinten generálódnak az üzenetek, itt dől el az is, hogy a kétnyelvű egyén melyik nyelvét használja az aktuális interakció során (De Bot, 1992; Kroll, Sumutka és Schwartz, 2005). A nyelvválasztást számos tényező befolyásolja: a beszélő helyzet-felismerő képessége, a beszélgetésben résztvevők, azok nyelvtudása. Az erre vonatkozó tudás a fogalmi szinten tárolódik, ez a szint tűnik meghatározónak a nyelvválasztásban. Ismeretes, hogy a nyelvek különbözőféleképpen lexikalizálnak fogalmakat. A spanyolban például a térre való utalásnak három szintje van (közeli: 'aquí', közép: 'ahí', távoli: 'allí'), az angolban kettő ('here', 'there'). A preverbális üzenet értelemszerűen más és más specifikus tartalommal bír, attól függően, hogy angolul vagy spanyolul beszélünk. A nyelv kiválasztása a makrotervezés része, megnöveli a célnyelv lexikai egységeinek az aktivitását, ugyanakkor nem gátolja a nem-célnyelvi jelöltek megjelenését.

A konceptuális szinten dől el az is, hogy a két nyelv közül melyik lesz a mátrixnyelv. Myers-Scotton vezette be a „mátrixnyelv-modell”-t is (1993), amely magyarázattal szolgál a mondaton belüli kódváltások strukturális konfigurációira és megszorításaira. A mondat felépítésekor az egyik nyelv központibb szerepet kap, és ez a nyelv a mátrixnyelv. A másik, a beágyazott nyelv, másodlagos a mondat felépítése szempontjából, viszont az is aktív a beszédtervezés és -kivitelezés során. A mátrixnyelv morfémai gyakoribbak, ezt érzi a fő nyelvnek a beszélő az interakció során, és ennek a nyelvnek a

vázába kerül be meghatározott szabályok szerint a beágyazott nyelv elemei vagy elemei a kódváltáskor. A mondaton belüli kódváltást kormányzó elvek közül az egyik a „rendszermorféma elv”, ami azt határozza meg, hogy a szintaktikailag releváns rendszermorfémák csak a mátrixnyelvből valók lehetnek. A másik elv, a „morfémasorrend elv” azt szabja meg, hogy a kevert nyelvi megnyilatkozások nem sérthetik meg a mátrixnyelv szórendjét. A harmadik elv, a „lemma kongruenciát ellenőrző elv” szerint pedig a beágyazott nyelv lemmájának kongruensnek kell lenni a mátrixnyelv lemmájával ahhoz, hogy a mondaton belüli kódváltás megtörténhessen.

A lemma szint egy köztes szint a konceptuális és a funkcionális szint között. A kétnyelvű beszédfeldolgozás során különösen nagy szerepet kap, hiszen itt történik a nyelvspecifikus lemmák kiválasztása.

A mikrotervezés során a nyelvspecifikus tulajdonságok érvényesülnek, amelyeket a nyelvi átalakító ugyancsak nyelvspecifikusan lexikalizál, grammatikailag és fonológiaiilag kódol. Ez egyben azt is jelenti, hogy a különböző tipológiájú nyelveket nem lehet egy és ugyanazon szintaktikai és morfológiai eszközökkel kódolni. A kétnyelvű beszédprodukciónak megkülönböztetünk „kiválasztott” nyelvet (amelyen éppen a beszéd zajlik), „aktív” nyelvet (amelyen éppen nem beszélnek, de egyébként általában használják) és „szunnyadó” nyelvet (amelyet nem használnak rendszeresen, de egyébként beszélnek). Bebizonyosodott, hogy még a nagyon magas szintű nyelvtudással rendelkező kétnyelvűek beszédprodukciónak is tetten érhető a másik nyelv hatása, ami azt jelenti, hogy az „aktív” nyelv lexikai és fonológiai információi készen állnak akkor is, ha nem éppen az a nyelv a „kiválasztott” az interakció során.

Green (1986) szerint a kétnyelvűek egy időben két beszédtervezési folyamatot működtetnek, egyet a kiválasztott, egyet pedig az aktív nyelv számára. Ez magyarázza a kódváltás jelenségét. A lényeges kérdés az, hogy a különböző nyelvekhez tartozó lexikai elemek kapcsolódnak-e egymáshoz, egyenlően és egy időben aktiválják-e egymást.

De Bot egy Schreuderrel közösen írt későbbi cikkében (1993) elveti a fenti elképzelést, és egy „szóalkotó” (‘verbalizer’) komponenssel bővíti ki az ismert Levelt-féle beszédprodukciónak modellt, amely a fogalmi szint és a nyelvi átalakító szint között helyezkedik el. Ez a komponens feltérképezi a fogalmi szintet (amely nem nyelvspecifikus), felderíti a preverbális üzenet konceptuális struktúrájából azokat a jegyeket, amelyekre a lexikon lemma szintjének szemantikai reprezentációjából szüksége van, aztán szószinten dől el, hogy a beszélő azt mondja-e ki, hogy „Enter the garden”, vagy hogy „Go into the garden”.

A kétnyelvű beszédprodukciónak jellegzetességei

A kétnyelvűek által létrehozott beszédnek – különösen az olyan kétnyelvűekének, akik esetében a nyelvelsajátítás még folyamatban van – vannak olyan sajátosságai, amelyeket nem szabad szem elől téveszteni a második nyelvi beszédprodukciónak vizsgálatakor. Először is: a második nyelvi kompetencia nem teljes. A második nyelv szókincse nem olyan nagy és gazdag, mint az elsőé. Ez néha akadályozza a második nyelven beszélőket abban, hogy szándékolt üzenetüket sikeresen átadják. Ugyanakkor ez a hiányosság általában arra sarkallja őket, hogy valamiféle kompenzációs stratégiát dolgozzanak ki, amely hozzásegíti őket a lexikai problémáik megoldásához. Ezenkívül sokszor a nyelvtani tudásuk is elmarad az első nyelvi nyelvtani tudásuktól, ami arra ösztönzi őket, hogy bizonyos nyelvtani szerkezeteket kerüljenek, vagy agrammatikus szerkezeteket használnak.

Az alábbiakban a második nyelvi beszédprodukciónak jellemző tulajdonságokat ismertetem.

1. A második nyelvi produkcióban több a megakadásjelenség, rövidebbek a mondatok, és több a nyelvbtlás, mint az első nyelvi produkcióban (Poulisse, 1997). Wiese (1984) képregények alapján történő narratívák létrehozását vizsgálta német-angol kétnyelvűek

körében. Mind az angol, mind a német vonatkozásában több volt a megakadásjelenség (ismétlések, önkorrekcíók, kitöltött szünetek) azoknál a kísérletben részt vevőknél, akiknek a német vagy az angol a második nyelvük volt.

2. Szignifikánsan lassabb a beszéd- és artikulációs tempó, a szünetek közti szöveg-hosszúság pedig rövidebb (*Wiese*, 1984).

3. Összefüggés tapasztalható az időváltozó és a nyelvtudásszint között. A nyelvtudás szintjének növekedésével arányosan nő a beszédtempó és a szünetek közötti szövegek hosszúsága, és csökken az ismétlések, kitöltött szünetek és néma szünetek száma. A nyelvbtlások száma is a nyelvtudás szintjével korrelál (*Lennon*, 1990).

4. Nagy az első nyelvi hatás, különösen, ha a második nyelv tudásszintje alacsony.

5. Az első nyelv akaratlagos (szándékos) használata a kódváltás. Grosjean (1982) szerint a kódváltás egyfajta nyelvi szükségletet elégít ki, mert például:

- hiányzik a megfelelő lexéma az egyik nyelvben, vagy
- könnyebben elérhető egy szó az egyik nyelvben, mint a másikban;

– ez lehet az identitás hangsúlyozásának társadalmi vagy pszichológiai eszköze (*Appel és Muysken*, 1989).

6. A kódváltás véletlenszerű is lehet, amikor az első nyelv eleme nem szándékosan ékelődik be a második nyelv elemei közé.

7. Az első nyelv véletlenszerű használata megnyilvánulhat a nyelvek közti hatás eredményeként is, nem szükséges a nyelvváltásnak megtörténni. Mindez megjelenhet minden nyelvi szinten: a fonetikai/fonológiai, a lexikai, a szintaktikai, a szemantikai és a pragmatikai szinteken is.

8. Bár a kétnyelvűek kiválóan tudják nyelveiket felcserélgetve használni, arra is képesek, hogy a nyelveiket egymástól távol tartsák, és egy interakcióban csak az egyik nyelvet használják, ha úgy látják szükségesnek.

A beszédprodukciónak minőségét befolyásoló tényezők továbbá: a téma, a szereplők, a szituáció. Ezek nagymértékben aktiválhatják a másik nyelvet, ami nyelvi interferenciákat hozhat létre szinte minden nyelvi szinten.

Kontaktusjelenségek: kódváltás, kódkeverés

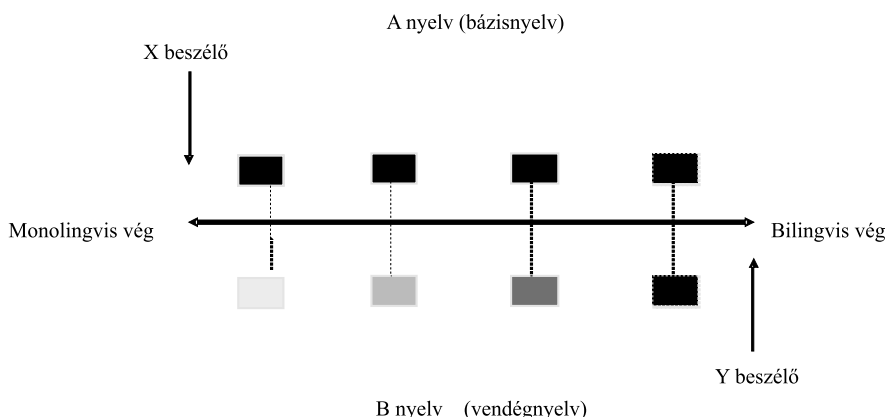
A kétnyelvűség szakirodalmában meglehetősen zavar fedezhető fel a kódváltás, kódkeverés, nyelvi keverés, fúzió mint nyelvi kontaktusjelenségek értelmezésekor. Minden szerző számára ajánlatos a fogalmak tisztázása, mielőtt az adott témában történt vizsgálatát ismerteti. A nyelvi váltás különböző kategóriáit a kétnyelvűek saját nyelvi tapasztalataik alapján azonosítják. Beszélgetés közben a társalgásban részt vevők megnyilatkozásait a nyelvváltás szintjén is folyamatosan kontrollálják (*Gafaranga és Torras*, 2002).

A kódváltással és kódkeveréssel a kétnyelvűségi kutatások kezdetén többnyire csak szociolingvisztikai, nyelvpolitikai szempontból foglalkoztak. Elvértve akadt egy-két tanulmány, amely a kódváltásról diskurzus-szinten gondolkodott. Ezek mindegyike arra világított rá, hogy a kétnyelvűek a beszédtevékenység során a nyelveiket különböző variációkban használják.

Két modell vált ismertté, amelyeket a kétnyelvűek beszédviselkedése alapján dolgoztak ki. Az egyik, Grosjean modellje a 2. ábrán látható. Ennek a modellnek a lényege, hogy a beszélgetőtárs nyelvi tudásától függ, hogy milyen minőségű a kétnyelvű egyén beszéde: mennyire marad meg egy nyelv használatánál, illetve milyen gyakran váltogatja a nyelveit.

Grosjean (1997) a nyelvi mód fontosságára azért hívja fel a figyelmet, mert az meghatározó a kétnyelvűek beszédprodukciónak minőségében. Egynyelvű beszédmódban – amikor a kétnyelvű egyén beszélgetőtársa egynyelvű – a kétnyelvű egyén a beszédprodukciónak tervezési és kivitelezési fázisában sokkal fegyelmezettebb, mint a kétnyelvű

beszédmódban, amikor az interakcióban részt vevő személyek ugyanannak a két nyelvnek a beszélői. Következésképpen a kétnyelvű beszédmódban lényegesen több kódváltással találkozunk, mint az egynyelvűben. A kontinuum monolingvis vége felé a kétnyelvűek az egynyelvű beszélgetőtárs nyelvéhez, beszédéhez alkalmazkodnak, másik nyelvüket a lehető legnagyobb mértékben kirekesztik (az alsó négyszögek világossága, illetve sötétsége mutatja, mennyire aktív a „B” nyelv az adott helyzetben). Így, amint az a 2. ábrán látható, X beszélő „A” nyelvet használja bázisnyelvként, és „B” nyelvét „letiltja”. A kontinuum bilingvis vége felé van az az állapot, amikor a kétnyelvű egy másik kétnyelvűvel kommunikál. Ilyenkor általában először egy nyelvet használnak mindkettőn, ami a bázis- vagy mátrixnyelv. A bázisnyelv mellett azonban a kétnyelvű – szükség esetén vagy kívánság szerint – a másik (vendég) nyelvét is képes használni, mindkét nyelv egyformán aktív.



2. ábra. A nyelvi módok ábrázolása (Grosjean, 1997, 7. o. alapján)

Grosjean 2001-ben részletesen felsorolja azokat az okokat, amelyek a beszédviselkedést meghatározzák. Ezek között említi a

- résztvevőket (azok nyelvtudását, kódváltási és kódkeverési szokásait, a kódváltáshoz való viszonyulásukat, a rokonsági fokozatot, szocioökonómiai státuszukat);
- a szituációt (a fizikai közelséget, az egynyelvűek részvételét a társalgásban, a formalitás fokát);
- az üzenet formáját és tartalmát (témát, a használt nyelvet, a kevert nyelvi megnyilatkozások mennyiségét);
- a nyelvi aktus funkcióját (információ-átadás, kérdés, a beszélők közötti szociális távolság, mások kizárása, kísérleti részvétel);
- speciális kutatási tényezőket (a kutatás célja, a stimulusok típusa és szervezése, a feladattípus stb.).

Megjegyzni, hogy nem szükséges egynyelvű beszélgetőtársnak fizikailag jelen lenni ahhoz, hogy egy kétnyelvű egyen egynyelvű módban legyen. Elég, ha tévét néz, könyvet olvas stb. egy bizonyos nyelven. Ennek bizonyítására összeállított egy kísérletsorozatot is.

Arra kért Bostonban élő francia-angol kétnyelvűeket, hogy egyfelől franciául elhangzott történeteket foglaljanak össze, másfelől, hogy jelen nem levő személyeknek írjanak le képregényeket. A tizenöt kísérleti személy úgy tudta, hogy egy „telefonlanc” kísérletben vesznek részt, és hogy a kísérletvezetőket az az információ mennyiség érdekli, amit az egyik személy a másiknak képes átadni. A történetek egyik fele csak franciául volt, és franciaországi eseményekkel foglalkozott. A hozzátartozó képregényrészletek tipikus francia jeleneteket ábrázoltak.

A történetek és a képregényrészek másik fele kétnyelvű volt. A francia történetek tipikus amerikai szituációkról szóltak, és így egy sor angol kódváltást tartalmaztak. Ami a kétnyelvű képregényeket illeti, tipikusan amerikai eseményeket ábrázoltak (például Hálaadás ünnepe), és nem lehetett könnyen franciául beszélni róluk anélkül, hogy az alany ne folyamodott volna kódváltáshoz és szókölcsonzészhez.

A kísérleti személyek az elképzelt beszélgetőpartnerekről a következő információt kapták: az első (továbbiakban „francia”) éppen most érkezett az Egyesült Államokba, hogy posztdoktori fokozatot szerezzen. Nagyon jól ír és olvas angolul, de még mindig nehézségei vannak a beszéddel. Még nem szokott hozzá az amerikai élethez, otthon

A nyelvválasztásnak komoly nyelvi következményei vannak a kétnyelvű diskurzus során. A konceptuális szinten dől el, hogy szemantikailag melyik nyelv rendelkezik leginkább azokkal az eszközökkel, amelyek a beszélő szándékainak megfelelőnek. Ez a szint aktiválja a kiválasztott nyelvnek megfelelő lemma szintet, amely tovább mozgósítja ugyanannak a nyelvnek a formulátorát, azaz a nyelvi átalakító rendszerét, valamint a kivitelezést, az artikulációt. Mivel mindkét nyelv – ha különböző szinten is, de – aktív, és a nyelvek kapcsolatban vannak egymással, bármelyik ponton megtörténhet, hogy a másik (a beágyazott) nyelv „belezavar” ebbe a folyamatba, és megtörténik a kódváltás.

franciául beszél. A második személy (kétnyelvű „A”) hét éve él az USA-ban, és egy francia kormányhivatalban dolgozik. Franciát tanít, és francia kulturális eseményeket szervez. Gyermekai kétnyelvű iskolába járnak, otthon csak franciául beszél, bár francia-angol kétnyelvű. Ami a harmadik személyt illeti (kétnyelvű „B”), ő is hét éve tartózkodik az USA-ban. Egy elektronikával foglalkozó helyi cégnél dolgozik, francia és amerikai barátai vannak, és mindkét nyelvet használja otthon.

A kísérleti személyek előtt nem történt említés a három személy kevert nyelvhasználatáról, annak mindennapi gyakorlatáról, de a kísérlet végén, a kísérleti személyek által kitöltött kérdőívek válaszai világosan megmutatták, hogy a kísérleti személyek kikövetkeztették a képzelt beszélgetőpartnerek nyelvhasználati szokásait. A „francia” beszélgetőpartnert nem tartották folyékony angolságúnak, és nem feltételezték róla, hogy sokat vált kódot. Bilingvis „A”-t folyékony angolságúnak tekintették, de puristának is, ezért ő sem váltott sokszor kódot (bár kicsivel többször, mint a „francia”). Ami kétnyelvű „B”-t illeti, őt folyékony angolságúnak tartották, és mivelhogy pozitívan állt a kódváltáshoz, úgy gondolták róla, hogy sokszor vált.

A kísérleti alanyokat egyenként tesztelték, és a leírásokat fonetikusán átírták. A francia szótagok számát, az angol szótagszámot és a

hezitációs szüneteket mindegyik történetnél és képregényrészletnél megszámozták. A kétnyelvű történetek és képregényrészletek körülbelül tízszer annyi kódváltást és szókölcsonzést eredményeztek, mint az egynyelvűek.

Bilingvis „B”-nél magas volt a francia szótagok átlagértéke (173), néhány angol szótag (25) fordult elő, ami a meg-megtörténő kódváltásokat tükrözte, a hezitációs szótagok száma pedig 23 volt. „A” kétnyelvűnél sokkal kevesebb angol szótagszám (12), számos francia szótag (211) és több hezitációs szótag (27) volt megfigyelhető. Az alanyok úgy érezték, hogy ezzel a személlyel – purista hozzáállása miatt – nem válhatnak olyan sokszor kódot. Ennek következményeként az információt franciául kellett közölni, ami több

hezitációt és hosszas fordításokat tartalmazott. Érdekes, hogy az alanyok nem kívántak kódot váltani ezzel a beszélgetőpartnerrel, bár néha mégis megtették, hogy ne kelljen a történetekbe angolul megadott információt kerülőutakon közölniük. Ami a francia beszélgetőpartnerrel illeti – aki kicsit tudott angolul –, az alanyoknak nem volt más választásuk, mint hogy megpróbáljanak mindent franciául mondani, ami nagy számú francia szótagot (245) és hezitációs szótagot (36) eredményezett. Egy-két kódváltás történt (átlagosan 5 szótag), de ezeket is mindig elmagyarázták franciául a partnernek.

A kódváltás fonetikai vizsgálatával kapcsolatban Grosjean és kollégái a következő kísérletet végezték. Arra kértek francia-angol felnőtt kétnyelvűeket, hogy meséljenek történeteket franciául, franciául angol kódváltásokkal és angolul. Ezekben a történetekben egy sor olyan szereplő volt, akinek nevét angolul és franciául is ki lehetett ejteni, a nevek zöngétlen zárhanggal kezdődtek: /p/, /t/, /k/ (például Paul, Tom, Carl). A történeteket úgy írták meg, hogy a szereplők nevei többször (7–9-szer) forduljanak elő. Mind-egyik teszt-szó esetében a szóeleji pozícióban levő mássalhangzó VOT-ját (azaz a zárhang felpattanása és az azt követő magánhangzó zöngéjének megjelenése között eltelt időintervallumot) (Lisker és Abramson, 1964) mérték.

Eredményül azt kapták, hogy az angol kódváltások értékei (91, 85 és 101 ms a /p/, /t/ és a /k/ esetében) különböztek a francia értékektől, és hasonlítottak az egynyelvű angol értékekhez. Ez az eredmény azt sugallja, hogy a kétnyelvű beszédprodukciónak során a bázisnyelv egyetlen fonetikai részlete sem terjed át a vendég (deaktivált) nyelvre (legalábbis akkor nem, ha a kétnyelvű mindkét nyelvre fonetikai rendszerét birtokolja). Úgy tűnik, hogy az egyik nyelvről a másikra való váltás teljes váltást jelent: nemcsak lexikai, hanem fonetikai szinten is.

A másik modell Green „gátló kontroll modell”-je (1998), amely azt érzékelteti, hogy a két nyelv állandó jelenléte bizonyos gátló hatást is kifejt egymás felé. Ez a gátló hatás azonban nem azonos erősségű. Green szerint az első nyelv mindig aktívan rendelkezésre áll, és nehezebb kiszorítani, mint a második nyelvet. Tehát a második nyelvi megnyilatkozások során nagyobb energiát kell fektetni az első nyelv gátlására. Mivel általában a második nyelv aktivitása kisebb, az első nyelvi beszéd során nem kell akkora gátló mechanizmusra törekednünk a második nyelv vonatkozásában. A modell új fejezetet nyit a kódváltás pszicholingvisztikai megközelítésében. A modell arra alapoz, hogy a kétnyelvűek képesek a másik nyelvükre lefordítani egy szót anélkül, hogy kimondanák az első nyelvükön. Ezt Green szerint úgy tudják megtenni, hogy a nyelvek lemmái fel vannak címkézve. Ez a címke az egyik oka annak, hogy a „jó” lemma aktiválódik, és a „rossz” lemma deaktiválódik. Azonban az is előfordulhat Jeanine Treffers-Daller (1998) szerint, hogy a nyelvi címkék más szinteken is léteznek, nem csak a lemma szinten. A derivációs morfológiából hoz példát: a derivációs morfémák lehetnek nyelvhez kötöttek, így például az '-ity' képző a latin tövű szavakkal kapcsolható össze ('absurd' – 'absurdity', de nem 'red' – '*redity'). Bár előfordulhatnak egészen furcsa, különböző nyelvekből származó morfémakombinációk, a beszélők valamilyen okból kifolyólag mégis tudják, hogy egy és ugyanazon nyelvből kell a töveket és a ragokat lehívniuk. Ezek után azt is feltételezhetjük, hogy miként a szótövek, úgy a ragok is fel vannak címkézve. Az Optimalitás-elmélet szerint a lexikon minden egyes elemre vonatkozóan tartalmazza annak fonológiai tulajdonságait, szemantikai és formai jellegzetességeit. Így természetes, hogy minden elemnek megvan a nyelvi címkéje. Az Optimalitás-elmélet szerint vannak erős és gyenge kötések. Azoknak a szavaknak, amelyek fonotaktikájukban megfelelnek „A” nyelvnek, erős kötődésük van „A” nyelv lemma szintjéhez. Nem világos azonban, mi a helyzet a cognate-okkal. További vizsgálódások szükségesek annak kiderítésére, hogy vajon a cognate szavaknak két nyelvi címkéjük van-e, vagy két különböző lemmáról van-e szó. Mindebből az derül ki, hogy Green modellje új perspektívákat nyit a kódváltás pszicholingvisztikai aspektusainak kutatásában.

A szemantikai és grammatikai aspektust tartja szem előtt a fentebb említett Myers-Scotton-féle „mátrixnyelv-modell” (1993b, 1997). A beágyazott nyelv a mátrixnyelv bizonyos grammatikai szabályainak megfelelően néha betolakodhat a nyelvtani keretek (framek) határán, és megtörténhet a nyelváltás. Ez nem tévedés vagy hiba. Ez a kétnyelvűség természetes velejárója. Sőt, a váltások nem csak a nyelvtani szerkezetek határán történhetnek meg, hanem akár egy szó erejéig, egy lexémán belül is a morfémahatárokon, vagy a szónál nagyobb egységeknél, idiómáknál is. Az ilyen esetekben a nyelváltási mechanizmusokat pszicholingvisztikai szempontból érdemes vizsgálni. A kódváltásokat ugyanis nem a felszíni formák irányítják, hanem elvont természetű, kognitív alapú működések. A kétnyelvű mentális lexikon működéséről ad számot a spontán beszédben megfigyelt nyelvi kontaktusjelenségek pszicholingvisztikai jellegű vizsgálata.

A kódváltást motiváló tényezők

A kétnyelvű diskurzus során a beszélgetésben résztvevők felméri a nyelvi, kommunikációs lehetőségeiket. Egyrészt szociolingvisztikai mérlegeléseket kell tenniük, azaz fel kell térképezniük a beszélgetőtárs nyelvi hovatartozását, tudniuk kell, milyen nyelvváltozatot beszél. Másrészt a pszicholingvisztikai mérlegelés során tudniuk kell a saját maguk, illetve a beszélgetőtárs nyelvi kompetenciájának szintjét. A mátrixnyelv kiválasztásakor különböző társadalompolitikai és pszichológiai tényezőket is figyelembe kell venniük, de a beszélő szándékainak megfelelően a tisztán szemantikai, referenciális tulajdonságokat is szem előtt kell tartaniuk.

A nyelv választásnak és az esetlegesen előforduló kódváltásnak a nyelven kívüli hatásai is megvannak. Szociálpszichológiai szempontból lehet kirekesztő, ha nem a megfelelő nyelvet használjuk a beszélgetőtársunkkal. De lehet egységesítő hatása is, amikor a szolidaritást hangsúlyozzuk a nyelv választással. Lehet célzatos (jelölt), amikor valamit el akarunk érni a nyelv váltással vagy kódváltással.

A nyelv választásnak komoly nyelvi következményei vannak a kétnyelvű diskurzus során. A konceptuális szinten dől el, hogy szemantikailag melyik nyelv rendelkezik leginkább azokkal az eszközökkel, amelyek a beszélő szándékainak megfelelnek. Ez a szint aktíválja a kiválasztott nyelvnek megfelelő lemma szintet, amely tovább mozgósítja ugyanannak a nyelvnek a formulátorát, azaz a nyelvi átalakító rendszerét, valamint a kivitelezést, az artikulációt. Mivel mindkét nyelv – ha különböző szinten is, de – aktív, és a nyelvek kapcsolatban vannak egymással, bármelyik ponton megtörténhet, hogy a másik (a beágyazott) nyelv „belezaivar” ebbe a folyamatba, és megtörténik a kódváltás.

Akár tudatosan, akár véletlenül váltogatjuk a két nyelvet a diskurzus során, annak grammatikai okai vannak – és ez a konceptuális szinten dől el.

Lexémaszintű keverések (keverések a lexikai és grammatikai morféma határán)

A lexémaszintű keverések (angolul: „fused lects”, *Matras*, 1996) grammatikai fúzióra utalnak. Ebben az esetben a lexikai és a grammatikai morféma határán történik meg a kódkeverés. Pragmatikai okai nem lehetnek, ezért ezt a típusú kontaktusjelenséget nem nevezhetjük kódváltásnak. A nyelvek tipológiai különbségének köszönhetően egészen érdekes változatokat, és a változatoknak széles skáláját mutathatják fel ezek a típusú keverések. Nem ritka a kettős grammatikai jelölés sem (például: „How do you say **in magyarul?**” [*Navracsics*, 1999]).

Dussias (2001) szerint aszimmetria fedezhető fel a lexikai és a grammatikai elemek tekintetében a mondaton belüli kódváltásban, mivel a grammatikai elemek általában nem esnek a váltás áldozatául, szemben a lexikai elemekkel. Rendszerint a grammatikai elemek a mátrixnyelvből valók, és a tartalmas szavak kerülnek be a beágyazott nyelvből. Spanyol-angol

kétnyelvű adatok vizsgálatakor bebizonyosodott, hogy az olyan főnévi szerkezetekben, amelyek determinánsból és főnévből állnak, spanyol kontextusban a determináns általában spanyolul, a főnév pedig angolul jelenik meg: „Mis padres van a venir para los **holidays**.” (‘A szüleim nyaralni jönnek’.) (Milian, 1996, idézi Myers-Scotton és Jake, 1997). A funkciószavak általában kevésbé sérülékenyek a lexikai elérés folyamán, ez lehet az oka annak, hogy kevésbé vannak kitéve a váltásnak. Muysken (1997b) további okokat sorol fel: szerinte a funkciószavakat nem lehet elérni a szintaktikai információtól függetlenül, ritkábban előzik meg őket szünetek, jobban megjósolhatók, mint a tartalmas szavak, és nem számítanak külön elemeknek a motoros tervezés egységeiben. Továbbá: könnyebb egy tartalmas szónak megtalálni a másik nyelvben a megfelelőjét, mint a funkciószónak, aminek a jelentése nehezen meghatározható sajátos jegyekből tevődik össze. Mindezek az okok csökkentik annak esélyét, hogy a kódváltás vagy kódkeverés megtörténjen a funkciószavak szintjén.

A kódváltás nyelvi szabályai

A mátrixnyelv határozza meg a kétnyelvű beszédprodukciónak strukturális jellegzetességeit. Ez a nyelv biztosítja a morfoszintaktikai kereteket. Ezzel szemben a beágyazott nyelv csak egyedülálló tartalmas morfémákat vagy teljes közvetlen összetevőket („beágyazott szigeteket”) nyújt. A szintaktikai rendszerhez szükséges rendszermorfémák mind a mátrixnyelvből kerülnek ki.

A kódváltásban érintett morfémák

Myers-Scotton és Jake (2001) nevéhez fűződik a 4-M modell, amelynek lényege, hogy gyakorlatilag négytípusú morféma érintett a kódváltásban, és ezek jellegüknél fogva kerülnek ki csakis a mátrix- vagy a beágyazott nyelvből. A „rendszermorféma-elv” és „morfémasorrend-elv” is közvetlenül ebből vezethető le. A 4-M modell szerint vannak:

- tartalmas morfémák; ezek tematikus szerepeket kapnak a lemma szinten: lehetnek ágensek, páciensek és experiensek;

- „korai rendszermorfémák”, amelyeknek nincsen tematikus szerepük, de a lemma szinthez köthetők, hiszen a tartalmas szó egyenesen rájuk mutat, kijelöli őket, tehát tartalmi szempontból lényegesek. Ezek megjelenhetnek egy másik, vagy egy és ugyanazon lemma formájában (pl. az angol ’-s’ többes szám jel a szabályszerűen viselkedő főneveknél vagy az irregulárisoknál).

- „késői rendszermorfémák”: nem a lemma szinten aktiválódnak, és két fajtájuk van: a „hidak” és a „kívülálló”.

- a. A „hidak” a tartalmas morfémát segítik egy nagyobb összetevő beilleszkedésébe (például az ’of’ és a ’s’ az angol birtokos szerkezet kifejezésében).

- b. A „kívülálló” kimondottan a nyelvtani információtól függnek, és csak akkor válnak elérhetővé, amikor a formulátor a pozicionális szintre küldi az információt. (Pl. a „Bora bites the burglar.” kijelentésben az igei ’-s’ rag a főnév nyelvtani információjától függ: a ’Bora’ jelöli ki azt, hogy egyes szám harmadik személyű személyragot kell használni.)

Kongruencia-ellenőrzés és az „Absztrakt szint modell”

Ahhoz, hogy egy másik nyelv morfémája bekerüljön a diskurzusba, három szinten kell kongruencia-ellenőrzést végezni: lexikai-szemantikai szinten, a predikatív-argumentum szerkezet és a morfológiai kivitelezési minták szintjén. Ezeken a szinteken elegendő kongruenciának kell lennie, ahhoz, hogy a kódváltás megtörténjen. Az elegendő azonban nem mindig jelent teljes megfelelést. Nem kell feltétlenül egyezni például az alább felsorolt szinteken:

– szófajok szintjén, mivel a nyelvek különböznek a lexikalizációs mintákban (például az angol „I’m scared.” és annak magyar megfelelője: „Félek.”);

– szerkezetek szintjén a felszíni formában: a „Menjünk **walkni!**” mondatban a ’walk’ ige a beágyazott nyelv eleme, amelyhez a mátrix nyelv rendszermorfémája azért illeszkedik tökéletesen, mert a ’walk’ és a ’sétál’ tartalmaz morféimák kongruensek.

Ha viszont a fogalmi szinten vagy a mélyszerkezetben nincs kongruencia, az különböző eredményekre vezet.

Hiányzik a megfelelő rendszermorféma a kevert nyelvi megnyilatkozásban: például a „Tú lo **underestimate** a Chito.” (’Alábecsülöd Chitot.’) mondatban hiányzik a spanyol, egyes szám második személyű igei rag ’-as’ az angol ’underestimate’ tartalmaz szó végéről. A spanyol-angol kétnyelvűnek azért kellett a kódváltáshoz folyamodnia, mert az angol ’underestimate’ szó spanyol megfelelői lexikai-fogalmi struktúrájukban nem egyeznek meg az angol megfelelővel (a ’menospreciar’ fogalomnak negatív konnotációja van, míg a ’desestimar’ jelentése inkább ’nem becsül’).

Megállapítható, hogy a késői kétnyelvű egyéneknél a procedurális memória csökkent aktivitása eredményezi a fonológiai és a grammatikai tervezésből eredő hibákat, és ezek a hibák nem múlták felül a korai kétnyelvű személyek által vétett hibák számát. A kódváltás előfordul mindkettő nyelvi módban, de vizsgálati anyagomban gyakrabban fordult elő az egy-nyelvű módban, akkor is a másik nyelven való szövegalkotás közben. Nyilvánvalóan feszélyezte a kétnyelvűeket, hogy egy olyan személyhez beszélnek a másik nyelvükön, aki nem beszéli azt. Ez lehet a magyarázata a másik nyelvről való magyarra váltásnak az egy-nyelvű beszédmódban.

Változik a morfémasorrend: például az előző spanyol-angol kódváltásos mondatban a ’lo’ (’öt’) tárgyragos személyes névmást a spanyol szerkezet miatt az ige előtt használja, így az angol tárgyias ige kötelező vonzata angolul elmarad. Ott van viszont spanyolul, és így a spanyol nyelvre jellemző morfológiai megvalósulási minta érvényesül.

Előző spanyol-angol kódváltásos mondatban a ’lo’ (’öt’) tárgyragos személyes névmást a spanyol szerkezet miatt az ige előtt használja, így az angol tárgyias ige kötelező vonzata angolul elmarad. Ott van viszont spanyolul, és így a spanyol nyelvre jellemző morfológiai megvalósulási minta érvényesül.

Az egyik nyelv mélyszerkezeti struktúrája jelenik meg a másik nyelv felszíni formájában, kódváltás nélkül. Itt tehát nyelvi interferenciáról van szó, amely szintén a nyelvi kontaktusjelenségek közé sorolható, azonban a nyelvi váltás explicit formában nem valósul meg. Például egy magyar-angol kétnyelvű gyermek (Bolonyai, 1998) „mert voltam meleg akkor, mert melegem volt akkor” kijelentésében először az angol mélyszerkezeti formát érvényesíti (’because I was hot then’). Nincs egyezés a lexikai-fogalmi és a predikatív-argumentum szerkezetekben, mert az angolban az ’I’ névmás ebben a szerkezetben az experiens tematikus szerepet

kapja, a magyarban pedig dativus bővítményként kellene szerepelnie.

Irányított beszédprodukción: narratívák létrehozása képregények alapján

A kísérletben szereplő személyek, anyag, módszerek

Vizsgálatomban 22 kétnyelvű személyt kértem meg, hogy ugyanazon képsorozatokat alapján alkossanak narratívákat mindkét nyelvükön. A 22 személy mindegyike ép beszélő és halló. Köztük 13 nő és 9 férfi volt, átlagéletkoruk 29 év. A kétnyelvűvé válásukat tekintve 13 személy tartozik a korai kétnyelvűek kategóriájába, 9 pedig gyermekkorra

után vált kétnyelvűvé. Mindannyian folyékonyan beszélnek mindkét nyelvüket, bár néhányánál egyértelmű a magyar dominancia. A résztvevőket a nyelvi mód szerint 2 csoportba lehet osztani: 11 személy kétnyelvű, 11 pedig egynyelvű beszédmódban volt.

Feladatuk irányított szövegalkotás volt: mindkét nyelvükön el kellett mondani egy történetet, miután a képsorozatot 5 percig tanulmányozhatták. A nyelvek sorrendjét maguk a kísérletben részt vevők határozhatták meg. A felvételeket szöveghűen leírtam, a megakadásjelenségeket jelöltem. Beszédtempót mértem.

Hármas céloom volt ezzel az irányított beszédprodukciónak feladattal:

– Vizsgáltam az irányított beszéd létrehozása közben történő pszicholingvisztikai jellegű, a deklaratív és procedurális memória működését érintő zavarokat. Ezek a nyelvi normától való eltérések sok mindent elárulnak a szólehívás, szótalálás, szerkesztési műveletek folyamatáról, nehézségeiről.

– Vizsgáltam a két nyelv egymásra hatását és a kódváltást.

– Vizsgáltam a mindkét nyelvi produkcióban fellelhető megakadásjelenségeket, az ismétléseket és az önkorrekciókat. (E vizsgálat eredményeinek közlésétől jelen tanulmányban – terjedelmi okok miatt – eltekintek.)

Hipotéziseim szerint: (1) kevesebb a procedurális jellegű hiba a késői kétnyelvű egyének beszédprodukciónak, mivel náluk feltételezhetően csökkent a procedurális memória aktivitása, ugyanakkor sokkal nagyobb szerepet kap a deklaratív memória; (2) több kódváltás tapasztalható a kétnyelvű beszédmódban, mint az egynyelvűben.

Elemzés: a deklaratív és a procedurális memóriát érintő zavarok

A beszédprodukciónak folyamán akár a lemma kiválasztásakor, akár a fonológiai szint feldolgozása közben léphet fel hiba. A szóhelyettesítési hibák vizsgálatakor két típusú hibát különböztetnek meg: az egyik, amelyet a hangzás alapján, a másik, amelyet a jelentés alapján követünk el (*Harley és MacAndrew*, 2001). A lexikai elérés kétféleképpen lehet sikertelen. Az egyik: a szemantikai háló egy téves ágát választjuk ki, így a céllexéma téves szemantikai asszociáció áldozata lesz, és a szólehívás szemantikai parafáziát eredményez. A másik sikertelenség a hasonló hangzás miatt történik, amikor a céllexéma és a hibásan lehívott lexéma fonológiai alapja nagyon hasonló. Ilyenkor lép fel a fonológiai parafázia. Ezek a hibák a deklaratív memória működését érintik. Adataim között mind a szemantikai, mind pedig a fonológiai parafáziára találtam példát. Az ilyenfajta hibák tanulmányozása azért különösen fontos, mert rávilágítanak a lexikalizációnak folyamataira.

A deklaratív memóriát érintő hibák

Szemantikai parafázia

– „**gostiteljica**” – asszociációs hiba. A tévesen lehívott szó jelentése ’étterem, vendéglő’, amelyet a ’háziasszony = vendégül látó’ értelemben használt a horvát-magyar kétnyelvű.

– „In the **van**, in another **car**, in a some kind of a **station wagon** or **something**.” A mentális lexikon feltérképezésének folyamatát tükrözi a nagyjából azonos szemantikai jegyekkel ellátott (maximálisan általános, minimálisan specifikus), azonos szemantikai mezőből lehívott szavak sikertelen felsorolása (’van’, ’car’, ’station wagon’), majd a céllexéma egy határozatlan névmással (’something’) való helyettesítése. A céllexéma a ’caravan’ (lakókocsi) lett volna.

– „**sa prikolicom, kamkučicom**”: horvát-magyar kétnyelvű személy narratívájában a ’pótkocsi’ helyett az ’oldalkocsi’ téves lehívása hasonló az előző példához.

– „**kia- sikoltozni** vagy mi... **kiáltani**”: a fenti példákhoz hasonlóan szinonim jelentésű igék felsorolása után jut el a kísérletben részt vevő személy a céllexémához.

– „**kocsiház**, vagy fogalmam sincs hogy van ez magyarul”: a ’lakókocsi’ szó lehvívásának sikertelensége neologizmus megjelenését idézte elő egy magyar-angol kétnyelvű személynél. Ezzel a példával a deklaratív memória azon képességére világítok rá, hogy a memóriában tárolt szavakat az asszociatív memória hatására egymással egyesíthetjük is, ezáltal újabb és újabb kombinációkat hozunk létre.

Fonológiai parafázia

– „**Kuća** nincs velünk” (= a ház nincs velünk); „Naslov je bio šetnja **sa kuća, kutya, sa psom**” (= a kutyáról volt szó). A fonetikai hasonlóság abban az esetben is előidézhethet téves lehvívást, ha a céllexéma és a tévesen lehvívott lexikai egység között semmiféle szemantikai kapcsolat nincs (Askari, 1999). A horvát ’kuća’ szó jelentése ’ház’, fonológiai alakja nagyon hasonló a magyar ’kutya’ szóéhoz.

A procedurális memóriát érintő zavarok

A szerkesztési szinten előforduló hibák a procedurális memória érintettségéről árulkodnak. A leggyakoribb hiba a szerkesztés során aktivizálódó rivalizáló szerkezeteknek tudható be:

– „**A közönség pedig, a közönségnek pedig**”: a két szerkezet (’a közönség pedig élvezte’, ’a közönségnek pedig tetszett’) verseng egymással, a második győz.

– „they wanted to ... **the dog to** have a bath” (meg akarták fürösztetni a kutyát vs. azt akarták, hogy fürödjön meg a kutya): a főnévi igenév használatát javítja az Infinitive with the Accusative-ra.

Azoknál a kétnyelvű személyeknél, akiknek az egyik nyelvben létezik a grammatikai nem kategóriája, a másikban viszont nem (például román-magyar, horvát-magyar, orosz-magyar), többször fordult elő nembeli egyeztetési hiba. Ezek a hibák a konceptuális szinthez köthetők, ahonnan a parancs a lemma szint aktivációjakor téves.

– Szám- és nembeli egyeztetési hiba lépett fel a szláv-magyar és a román-magyar kétnyelvű személyek esetében: „небольшая ... небольшой” (orosz-magyar); „infuriat ... infuriata” (román-magyar); „zaboravila ... zaboravio” (horvát-magyar); „jedna ... jedna žena” (horvát-magyar). A nembeli egyeztetési problémák valószínű a domináns magyar nyelv hatásának tudható be, mivel a magyarban a nemet csak lexiko-szemantikai szinten fejezzük ki, és csak korlátozott (elsősorban foglalkozást jelölő főnevek) jelentésekben érvényesítjük. A számbeli egyeztetési hibák nem a grammatikai inkompetencia jelei, sokkal inkább nyelvbotlások: „mellettük ... mellette elrobogott egy autó”; „Gdje je bila ... gdje su bili”.

– Az esetjelölés hibáit olyan kétnyelvű személyek beszédprodukcójában fedeztem fel, akiknek a nyelveiben a szerkezetek morfoszintaktikai koherenciáját elsősorban a toldalékolás biztosítja mint produktív módszer. Az ilyen típusú hibák a grammatikai kompetencia hiányosságaira utalhatnak, bizonyítva a procedurális memória csökkentett aktivitását: például „a kutyára vagy -hoz vagy -nak”; „Pod jednom ... pod jednim”; „u drugim ... u drugom”; „Jednom ... jednime prikolicama”. Ezekben a hibákban téves egyeztetést látunk a főnevek, mellénevek és számnevek között. Azonban tervezési problémák is felléptek, mint például: „amivel ... amiből kiugattott a kutyája”; „собака уже ... собака уже”, amelyek nem az elégtelen grammatikai kompetencia, hanem sokkal inkább a szemantikai tervezés hibái.

– Egyes igekötők megváltoztatják az igék jelentését, téves kiválasztásuk szintén nyelvbotlást eredményez, mivel megtörténik a javítás: „be-, megmutassa neki”; „выходит или заходит (’kimegy vagy beugrik [bemegy])”; „el ... kinthagyták”. A magyar nyelvű példákban az önkorrekciónak az igekötő kimondása után azonnal megtörténik, sokkal előbb,

mint például az orosz példában, amelynél a személy az egész szót kimondja, mire a hibára rájön, és javítja az igekötőt és vele együtt az egész szót.

– A fonológiai tervezés hibái különböző típusúak lehetnek. A következő példákban a szerkesztés során lép fel a hiba, azaz a procedurális memória elégtelen aktivitása okozza a zavart: „sértődően tá... sértődötten távozik”; „hogy légy szíves bocsálja meg ... bocsásson meg”; itt azonban mindkét esetben azonnal javították a hibás formát.

Az összes hibaszám: 78, ennek 45 százaléka egyértelműen a deklaratív memóriát terheli. A további 55 százalék a procedurális memória hibája. A korai kétnyelvű személyek követték el a hibák 74 százalékát. Az adatok elemzése során kapott eredmények azt mutatják, hogy a korai kétnyelvű személyek esetében mind a két nyelv úgy működik, mint az egynyelvűek esetében az első nyelv, tehát a szavak tárolásáért és lehívásáért a deklaratív memória a felelős, azonban a szerkesztési műveletekért a procedurális. A késői kétnyelvű személyek esetében azonban – ellentétben az elvárttal – egyformán érintett a deklaratív és a procedurális memória is.

A kutatások során bebizonyosodott, hogy a nyelvnek való kitettség és a nyelv használatának gyakorisága hat a memóriák aktivitására. Minél többet használjuk a második nyelvet, annál inkább aktiválódik a procedurális memória a második nyelv vonatkozásában is. Tehát kezdő és középhaladó nyelvtudásszinten igaz az állítás, hogy a szavakat, frázisokat, esetleg mondatokat is egy az egyben tároljuk a deklaratív memóriában, és nem aktivizáljuk a procedurális memóriát a beszédprodukciónak során, azonban minél gyakorlottabbak vagyunk a második nyelvben, annál nagyobb az esély a procedurális memória aktivitásának beindulására. Közel anyanyelvi szintű nyelvtudás esetén már a második nyelv használatakor is úgy működik a procedurális memória, mint az egynyelvűek esetében az egyetlen nyelv használatakor.

Kódváltás az irányított szövegalkotásban

A magyar szöveg alkotásakor csak azok váltottak, akik kétnyelvű beszédmódban voltak. Az L2 szövegnél mindösszesen 3 kódváltás történt a kétnyelvű beszédmódban, viszont ennek négyszerese, 12 az egynyelvű beszédmódban, az elvárttal szemben.

Ketten váltottak egyszer: „**debrece**ni sausage”, és „зобѣг их быстро: **száll**jatok be!”. Az első esetben a magyar reália (a debreceni kolbász), a második esetben pedig a magyar kontextusba helyezett szituáció készítette a személyeket a kódváltásra. Mindkét váltás a konceptuális szintet érinti. További váltások: „**Looks like** a kutya haragszik”; „**h**ozza neki a **hot dog**-ot”; „he goes and brings a **wiener** for the doggie”; „**Oh my God**, valami helyre megy...” Érdekes, hogy ugyanaz a személy a magyar szövegben az angol 'hot dog'-ot használja, az angolban pedig a német 'wiener'-t. Mivel a kódváltások száma meglehetősen kicsi, feltételezhető, hogy a mátrixnyelv erősen befolyásolta a kísérletben részt vevő személyek nyelvi viselkedését.

Következtetések

Megállapítható, hogy a késői kétnyelvű egyéneknél a procedurális memória csökkent aktivitása eredményezi a fonológiai és a grammatikai tervezésből eredő hibákat, és ezek a hibák nem múlták felül a korai kétnyelvű személyek által vétett hibák számát.

A kódváltás előfordul mindkettő nyelvi módban, de vizsgálati anyagomban gyakrabban fordult elő az egynyelvű módban, akkor is a másik nyelven való szövegalkotás közben. Nyilvánvalóan feszélyezte a kétnyelvűeket, hogy egy olyan személyhez beszélnek a másik nyelvükön, aki nem beszél azt. Ez lehet a magyarázata a másik nyelvről való magyarra váltásnak az egynyelvű beszédmódban.

A magyar és valamilyen indoeurópai második nyelvű kétnyelvű személyek beszédprodukciónak fellépő kontaktusjelenségeket további vizsgálatoknak kell alávetni, hogy még pontosabb képet kapjunk egyrészt a kétnyelvű mentális lexikon működéséről általában, másrészt hogy rávilágítsunk a tipológiai különbségekből adódó, a kontaktusjelenségek minőségét és a váltási mechanizmusokat befolyásoló tényekre.

Irodalom

- Appel, R. és Muysken, P. (1987): *Language Contact and Bilingualism*. Edward Arnold, London.
- Bolonyai, A. (1998): In-between languages: Language shift/maintenance in childhood bilingualism. *International Journal of Bilingualism*, 2. sz. 21–43.
- De Bot, K. (1992): A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. *Applied Linguistics*, 13. sz. 1–24.
- De Bot, K. és Schreuder, R. (1993): Word Production and the Bilingual Lexicon. In Schreuder, R. és Weltens, B. (szerk.): *The Bilingual Lexicon*. John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia. 191–215.
- Dussias, P. E. (2001): Psycholinguistic complexity in codeswitching. *International Journal of Bilingualism*, 5. sz. 67–100.
- Gafaranga, J. és Torras, M.-C. (2002): Interactional otherness: Towards a redefinition of codeswitching. *International Journal of Bilingualism*, 6. 1. sz. 1–22.
- Green, D. W. (1986): Control, activation and resource: A framework and a model for the control of speech in bilinguals. *Brain and Language*, 27. sz. 210–223.
- Green, D. W. (1998): Regulating the bilingual lexico-semantic system. <http://www.andrew.cmu.edu/user/natashat/bilingualism/green.pdf>
- Grosjean, F. (1982): *Life With Two Languages*. Harvard University Press, Cambridge.
- Grosjean, F. (1997): Processing Mixed Language: Issues, Findings, and Models. In De Groot, A. és Kroll, J. (szerk.): *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. LEA, Mahwah, NJ. 225–255.
- Grosjean, F. (2001): The Bilingual's Language Modes. In Nicol, J. (szerk.): *One Mind, Two Languages*. Blackwell, Oxford. 1–23.
- Harley, T. A. és MacAndrew, S. B. G. (2001): Constraints Upon Word Substitution Speech Errors. *Journal of Psycholinguistic Research*, 30. 4. sz. 395–418. <http://www.andrew.cmu.edu/user/natashat/bilingualism/green.pdf>
- Kroll, J., Sumutka, B. és Schwartz, A. (2005): A cognitive view of the bilingual lexicon: Reading and speaking words in two languages. *International Journal of Bilingualism*, 9. 1. sz. 27–48.
- Lennon, P. (1990): Investigating fluency in EFL: a quantitative approach. *Language Learning*. 40. sz. 387–417.
- Levelt, W. J. M. (1989): *Speaking: From intention to articulation*. MIT Press, Cambridge, MA.
- Lisker, L. és Abramson, S. (1964): A Cross-Language Study of Voicing in Initial Stops: Acoustical Measurements. *Word*, 20. sz. 384–422.
- Matras, Y. (1996): Prozedurale Fusion: Grammatische Interferenzschichten im Romanes. *Sprachtypologie und Universalien-Forschung*, 49. 1. sz. 60–78.
- Muysken, P. (1997a): Codeswitching processes: Alternation, insertion, congruen lexicalization. In Pütz, M. (szerk.): *Language Choices: Conditions, constraints and consequences*. Benjamins, Amsterdam. 361–380.
- Muysken, P. (1997b): *Codemixing: constraints and strategies*. Paper presented at the first International Symposium on Bilingualism. Newcastle-upon-Tyne, UK.
- Myers-Scotton, C. (1993): *Duelling Languages: grammatical structure in codeswitching*. OUP, Oxford.
- Myers-Scotton, C. és Jake, J. L. (1997): *Codeswitching as evidence for two types of functional elements*. Paper presented at the first International Symposium on Bilingualism. Newcastle-upon-Tyne, UK.
- Myers-Scotton, C. és Jake, J. L. (2001): Explaining aspects of codeswitching and their implications. In Nicol, J. (szerk.): *One Mind, Two Languages: Bilingual language processing*. Blackwell, Oxford. 91–125.
- Navracsics Judit (1999): *A kétnyelvű gyermek*. Corvina, Budapest.
- Poullisse, N. (1997): Language Production in Bilinguals. In De Groot, A. és Kroll, J. (szerk.): *Tutorials in Bilingualism. Psycholinguistic Perspectives*. LEA, Mahwah, NJ. 201–225.
- Treffers-Daller, J. (1998): The IC-model and code-switching.
- Wiese, R. (1984): Language production in foreign and native languages: Same or different? In Dechert, H., Möhle, D. és Raupach, M. (szerk.): *Second Language Productions*. Narr, Tübingen.: 11–25.

Nyelvi életkor és iskolaérettség összefüggései többnyelvű környezetben szocializálódó gyerekeknél

Az elmúlt évtizedekben a kétnyelvűség kérdése egyre inkább előtérbe kerül, mivel a Föld lakossága mintegy felének a két- vagy többnyelvűség valamely formája jelenti a megszokott nyelvi környezetet. A társadalmi, gazdasági, politikai folyamatok nemcsak a beszélő közösségek életére hatnak ki, hanem a nyelvekre is. A globalizáció, a migrációs folyamatok, az Európai Unió bővülése gyökeresen átformálja a többségi és kisebbségi nyelvek szerepéről, jövőjéről alkotott képet. Egyrészt jelentős mértékben terjednek a kétnyelvűség elit, önként vállalt formái (főként az angol nyelv tanulása révén), másrészt a kétnyelvű helyzetben élő kisebbségek jó része a nyelvcsere át: rövidebb vagy hosszabb idő alatt eredeti nyelvét feladva a többségi nyelv használatára tér át (Bartha, 2003).

A kutatás célja és kontextusa

Egy nemzeti közösség asszimilációja leginkább a nyelvvesztés folyamatának feltárással dokumentálható, hiszen ilyenkor elégtelenül működnek azok a nyelvi szocializációs mechanizmusok, melyek a nyelv átörökítésére hivatottak. Ezekben a helyzetekben instabil kétnyelvűségről (Fishman, 1968) beszélünk, melyre a nyelvcsere folyamata jellemző (Gal, 1991; Borbély, 1998). A magyar nyelv veszélyeztettségével az elmúlt években számos tanulmány foglalkozott (Lanstyák, 2000; Sándor, 2000; Göncz, 2004; Péntek, 2009), melyek azt jelzik, hogy egy általánosnak tekinthető stabilitáson túl, kistérségi, települési szinten a kétnyelvűség igen viszonylagos, egyre több helyen szűkülnek a magyar nyelv tényleges és szimbolikus funkciói és ezzel párhuzamosan teret nyer a többségi nyelv. A társadalmi, gazdasági, demográfiai és politikai tényezők mellett az oktatásnak, valamint a helyi közösségek etnikai vitalitásának is fontos szerepe van a nyelvcsere-folyamatok befolyásolásában (Osváth és Szarka, 2003). A differenciált stratégiák kidolgozásához szükség van a helyi folyamatok vizsgálatára (Bartha, 2003).

Kutatásom célja a többnyelvű környezetben (Temes megye, romániai Bánság) élő magyar gyerekek nyelvi szocializációjának vizsgálata, a nyelvi „szocializációs tér” feltérképezése, e folyamatok és az intézményes anyanyelvű oktatás összefüggéseinek feltárása. A tanulmányban, mely készülő doktori dolgozatom (I) része, az elmúlt három tanévben I. osztályba iratkozó gyerekek (összesen 114 kisdiák) nyelvfelődését vizsgáló kutatások eredményeit mutatom be, összefüggéseket keresve a nyelvi életkor és a nyelvi szocializációs tér jellemzői között. Az eredmények szerint iskolába lépéskor minden ötödik gyermek nem beszél olyan szinten a magyar nyelvet, hogy az általános iskola-érettségi feladatokat ezen a nyelven teljesíteni tudja.

Kétnyelvű környezetben a nyelvcsere folyamatának csökkentése érdekében átgondolásra szorul az intézményes anyanyelvi tanítás stratégiája, szükség van az iskolán-óvodán kívüli anyanyelvi hatások felerősítésére, az anyanyelv presztízsének emelésére, a vegyes házasságból származó gyerekek hatékonyabb nyelvi integrálására, valamint a kétnyelvűséggel kapcsolatos tévhitek eloszlatására.

A kutatás elméleti háttere

Magyarság a többnyelvű környezetben

Temes megye nemzeti összetételét tekintve igen vegyes képet mutat. A legutóbbi (2002-es) népszámláláskor 17 nemzetiséget jegyeztek. Magyarok 51 412 személy vallotta magát, ami a teljes lakosság 7,58 százalékának felel meg. Bár a számot tekintve a magyar közösség jelentős, az arány tekintetében szóránymegyének számít, több fontosabb „szóránycsoport” is felismerhető (kialakulás és népesség-elhelyezkedés szerint): telepese diaszpóra, történelmi maradványok, „foszlánymagyarság”, kisvárosi, illetve nagyvárosi szóránycsoportok (Fetési, 2000).

A magyar lakosság szétszórtan él a megye egész területén, a magyarság aránya viszont a legtöbb községben igen alacsony (a községek 61 százalékában a magyarok aránya nem haladja meg a 10 százalékot), így a szóránycsoportok jelentős része halmozottan hátrányos nyelvi, etnikai, kulturális környezetben él. A nyelvi kedvezményeket élvező önkormányzatok (azaz ahol a magyar népesség aránya 20 százalék fölötti) aránya 12 százalék. A magyarság aránya sehol sem éri el az 50 százalékot az önkormányzatok szintjén. A magukat magyarok vallók körében is viszonylag magas azoknak a személyeknek a száma, akik a magyar nyelvet nem ismerik, vagy gondot jelent számukra a magyar nyelven való kommunikáció. Egy 2004-ben a kolozsvári Max Weber Társadalomkutató Központ által végzett, a bánági magyarsággal kapcsolatos felmérés (Temesvár és..., 2004) szerint a nyelvcsere leginkább a szóránycsoportokra jellemző (itt a magyarság aránya 10 százalék alatti): 25 százalék, ezt követi Temesvár: 16,8 százalék, majd a megyében levő kisvárosok: 11,4 százalék, és azok a falvak, ahol a magyarság részaránya magasabb: 6,3 százalék.

A 2002-es népszámlálási adatok elemzése alapján Szilágyi N. Sándor (2005) azt jelzi, hogy Temes megye magyar lakosságának „asszimilációs potenciája” igen magas (az asszimilációs fogyás az elmúlt tíz évben 10,10 százalék volt, ami a teljes fogyás 51,57 százaléka). A képet tovább árnyalja az a tény, hogy Temes megyében a vegyes házasságok aránya eléri a 63,9 százalékot.

A korszerkezet egy öregedő közösséget képét vetíti ki: a 0–19 évesek aránya alig 15 százalék, a 20–64 évesek aránya 64 százalék, míg a 65 év felettiak a magyar közösség 21 százalékát teszik ki. Ezt a tendenciát figyelhetjük meg akkor is, ha a magyarok átlagéletkorát (44,7 év) összehasonlítjuk az össznépesség átlagéletkorával (37,4 év).

Ami az anyanyelvi oktatás iránti igényt illeti, több, mint három évtized óta Temes megye sereghajtó a szóránycsoportok között: csupán minden negyedik magyar gyerek tanul anyanyelvén (Murvai, 2001), bár az *Élő kapcsolat* program során végzett felmérések adatai azt jelzik, hogy a román tannyelvi intézmény választásának oka elsősorban az, hogy a gyerekek már nem vagy alig beszélnek a magyar nyelvet (Erdei, 2007).

Magyar anyanyelvi oktatási helyzetkép

A magyar tannyelvi óvoda- és iskolahálózat a 2009–2010-es tanévben a következő intézményeket számlálta: 23 óvoda (a magyar óvodák aránya 6,43 százalék), az óvodások száma 572; 15 általános iskola (a magyar általános iskolák aránya 5,12 százalék),

ebből nyolc I–IV. osztályos, kilenc I–VIII. osztályos; az elemi osztályokba 347 tanuló, a felső tagozatos osztályokba 324 tanuló jár; 2 középiskola (a magyar középiskolák aránya 4,0 százalék), ebből egy I–XII. osztályos és egy IX–XII. osztályos intézmény; IX–XII. osztályban 223 diák tanul. Szakoktatási hálózatról nem beszélhetünk: egyetlen középiskolai szintű szakosztály működik (közgazdasági profillal).

Az oktatási intézmények többsége (három iskola és hét óvoda kivételével) tagozatként működik. A hálózatban egy egyházi (római katolikus) magánóvoda van, a többi intézmény állami. Az elmúlt években új elemként jelent meg az anyanyelvű oktatási formák palettáján a fakultatív magyar nyelvoktatás. Jelenleg tizenkét településen működik támogatott fakultatív magyar nyelvoktatás, amelyben 446 diák részesül.

Az iskolák állandó gyermeklétszám-csökkenéssel küzdenek: 1990 és 2009 között az apadás meghaladja a 40 százalékot, és a további kilátások sem kedvezőek, hiszen a 2002-es népszámlálási adatok szerint a 0–19 éves magyarok körében a csökkenés Temes megyében igen jelentős (48,5 százalék).

Nyelvi szocializáció

A nyelvi szocializáció a társadalomba való beilleszkedés folyamatának alapvetően meghatározó részeként írható le, amelynek során az ember nyelvi és kulturálisan kompetens tagjává válik az őt körülvevő közösségnek, megtanulja anyanyelvét, annak grammatikailag helyes használatát, lexikai bázisát, továbbá elsajátítja az adott beszélő közösségben adekvát nyelvhasználati módokat, szabályokat, a kulturálisan elfogadott nyelvhasználattal szorosan összefüggő viselkedési formákat (*Torgyik, 2005*). A nyelvi szocializáció korántsem zárul le a gyermekkorban, hanem egész életen át tartó folyamatként értelmezhető (*Garrett, 2002*).

A nyelvi szocializáció nemcsak a nyelv átörökítésének kulcskérdése, hanem az egész szocializációs folyamatnak, hiszen a nyelv társadalmi magatartást, személyiségfejlődést, gondolkodást, világgépet formáló tényező. A nyelvi szocializáció folyamata – a nyelvi nyelvhasználati ismeretek átadásán, illetve elsajátításán túl – társadalmi viselkedést, személyiséget, világgépet formáló tényező is egyben, s ezért a szocializációs folyamat szerves része (*Réger, 1990*).

Nyelvi kisebbségek tagjainak esetében a különböző szocializációs tényezők hatása jól megragadható e személyek korai nyelvi szocializációjának feltérképezésével, a nyelvi „szocializációs tér” vizsgálatával. Ilyen szocializációs tér a család mellett az anyanyelvű óvoda és iskola (*Imre, 2004*).

A nyelvi szocializáció kérdése kétnyelvűség esetében további sajátosságokkal gazdagodik, hiszen kétnyelvű beszélők esetében a két nyelv fejlődése hatással van egymásra: ezt magyarázza a Cummins-féle küszöbhipotézis és a nyelvek fejlődésében jelentkező kölcsönhatás hipotézise. Hozzáadó kétnyelvűségi helyzetben, amikor mindkét nyelv fejlődését megfelelően serkentik (mindkét nyelv magas szintű ismerete alakul ki), a kétnyelvűség pozitív hatásai várhatók. Ennek feltétele, hogy az etnikailag heterogén környezet nemzetiségeit, nyelveit és kultúráit egyformán értékeljük, státusuk azonos legyen – így a nyelvek elsajátítása és tanulása egyformán vonzó céllá válik. Amikor a környezet az egyik etnikumot, nyelvet és kultúrát előnyben részesíti a másikhoz vagy a többihez képest, felcserélő kétnyelvűségről beszélünk: ilyen helyzetekben gyakori az alacsonyabb státusú nyelv felcserélése a felértékelt nyelvvel. A felcserélő helyzetnek negatív hatása az lehet, hogy egyik nyelvben sem alakul ki a kognitív nyelvi kompetencia. A fejlődési kölcsönhatás hipotézise éppen ezt emeli ki, hogy a második nyelvben elérhető nyelvi kompetencia az első nyelvben kialakult kompetencia függvénye (*Cummins, 1976*).

A megváltozott (nyelvi) környezet

Az elmúlt években a magyarul már beszélő gyerekek oktatására és nevelésére berendezkedett intézmények (óvodák és iskolák) új helyzetekkel szembesülnek. A változások közül a következőkben kettőt emelünk ki, melyek egyrészt egy-egy korábbi kutatás következtetései is, de ugyanakkor megelőzik és megalapozzák a iskolaérettség és nyelvi életkor összefüggéseinek vizsgálatát:

1. Minden második óvoda és minden harmadik kisiskolás olyan családból származik, ahol a kommunikáció nyelve elsősorban nem a magyar nyelv.

A Temes megyei magyar tannyelvű óvodákba és elemi osztályokban járó gyerekek (3–11 éves gyerekek) nyelvi szocializációs terének feltáró jellegű kutatására 2006–2007-ben került sor. Az adatgyűjtés módja teljes körű lekérdezés, pedagógusok révén. Az adatgyűjtés nyomán 496 óvoda gyerek adatait (a teljes óvodai populáció 98,8 százaléka) és 384 kisdíák adatait (a magyar nyelven tanuló I–IV osztályosok 95 százaléka) dolgoztuk fel.

A tannyelv ismerete az iskolában már döntővé válik, hiszen az ismeretek megszerzésében a nyelvnek kiemelt szerepe van. Mivel a sikeres iskolakezdés és a majdani iskolai siker jelentős mértékben függ a nyelvismeret szintjétől, az elmúlt években a magyar tannyelvű iskolába lépő gyermekek nyelvtudásának felmérésére kerestünk módszereket, lehetőségeket. Ezek a felmérések alapul szolgálhatnak a helyi nyelvi hatáserősítő programok kidolgozására és a nyelvi fejlesztőprogramok hatékonyságának mérésére.

A felmérés szerint a magyar tannyelvű óvodába járó gyerekek több, mint fele olyan családból származik, ahol az egyik szülő vagy mindkettő anyanyelve más, mint a magyar: 38,5 százaléka román-magyar vegyes házasságból, 13,1 százaléka tiszta román családból, 1,8 százaléka magyar és egyéb nemzetiségű fél vegyes házasságából, 0,4 százaléka román és egyéb nemzetiségű fél házasságából és 0,2 százaléka olyan családból, ahol a szülők különböző egyéb nemzetiségűek.

egyéb nemzetiségi összetételű családból (0,8 százalék), román és egyéb nemzetiségi összetételű családból (0,8 százalék) vagy egyéb nemzetiségű családból (0,2 százalék) származnak.

A kisiskolások esetében nő a magyar-magyar családokból származó gyerekek aránya (68,4 százalék), a magyar-román vegyes házasságból származó gyerekek aránya 21,8 százalék, a tiszta román családból származóké pedig 3,9 százalék. Elenyésző azoknak a gyerekeknek az aránya, akik magyar és egyéb nemzetiségű szülőktől származnak (0,8 százalék), román és egyéb nemzetiségi összetételű családból (0,8 százalék) vagy egyéb nemzetiségű családból (0,2 százalék) származnak.

A fenti adatok előrevetítik a családban beszélt nyelvekről kirajzolódó képet: az óvodáskorú gyerekeket nevelő családok 45,5 százalékában az otthon beszélt nyelv a magyar nyelv, 28 százalékuk esetében a magyar nyelv mellett a többségi nyelvet (másodnyelvet) is használják, 0,8 százalékuknál a magyar nyelv mellett egyéb nyelvet (bolgárt). Minden negyedik gyerek (25,4 százalék) viszont olyan családból származik, akinek otthonában nem beszélnek magyarul, csupán a többségi nyelvet használják. A nyelvi szocializáció szempontjából fontos tudni, mi a gyermeket általában felügyelő személy anyanyelve. Íme az adatok: a magyar óvodákban járó gyerekek 70 százaléknál a felügyelő felnőtt magyar anyanyelvű, 29,4 százaléknál román és 0,4 százaléknál egyéb nemzetiségű.

Iskoláskorúak (I–IV. osztály) esetében a családban beszélt nyelv(ek) a következők: 69,8 százalék magyar, 12,5 százalék magyar és román, 17,4 százalék román, 0,3 százalék egyéb. A nyelvismeret, nyelvhasználat megítélésének fontos eleme a szabad játék, tevékenység közben használt nyelv. Az óvodapedagógusok és tanítók megfigyelései alapján az alábbi helyzet rajzolódik ki: A magyar tannyelvű óvodába járó gyerekek közül minden harmadik (33,3 százalék) beszél magyarul, minden negyedik (22,2 százalék) románul és 18,3 százalékuk mindkét nyelvet használja (26,2 százalékról nincs adatunk). A kisiskolások esetében a szünetben használt nyelvre kérdeztünk rá. Ennél a korosztálynál a gyerekek 70,8 százaléka magyarul, 8,1 százaléka pedig románul beszél, 21,1 százalékuk mindkét nyelvet használja.

2. A nyelvi vegyes házasságokban nevelkedő gyerekek szülei a magyar nyelv megtanulását általában az intézményektől várják el, intézményen kívül kevés magyar nyelvi hatás éri a gyerekeket.

Egy 2008–2009 között végzett kutatásban azt vizsgáltuk, hogyan alakul a nyelvi vegyes házasságban született gyermekek nyelvi szocializációja, melyek a folyamat szocio- és pszicholingvisztikai jellemzői. Az adatgyűjtés módja a tematikus, strukturált kvalitatív interjú volt. 40 nyelvi vegyes házasságban élő szülőtől nyertünk adatokat gyermekük beszédének kialakulásáról, a családi kommunikációban használt nyelvekről, a nyelvhasználat szerepéről a szabadidős, iskolán kívüli programok kiválasztásában, szervezésében, az óvoda-, illetve iskolaválasztást befolyásoló tényezőkről, az óvodával, iskolával való kapcsolattartás buktatóiról, nyelvi vonatkozásairól, valamint a nyelvi presztízséről.

A kutatás egyik legjelentősebb eredménye annak a tendenciának a felismerése volt, hogy a nyelvi vegyes házasságban élő szülők, amennyiben a kétnyelvűvé válás irányában döntenek, a magyar nyelv elsajátítását elsősorban az oktatási intézménytől várják el. Adataink azt mutatják, hogy azokban a családokban, ahol először a magyar nyelvet sajátítja el a gyermek, már a családban elkezdik a többségi nyelv tanítását, gyakorlását, viszont azokban a családokban, ahol elsőként a román nyelvet sajátítja el a gyermek, a magyar nyelvvél az óvodában kezd el ismerkedni a gyermek. Kérdés, hogy a magyar gyerekek oktatására létrehozott intézmények mennyire tudják ellátni ezt a feladatot, mennyire tudnak felkészülni a magyar nyelv iránt érdeklődő családok gyermekeinek fogadására, a magyar nyelv másodnyelvként való tanítására (Erdei, 2008).

A kutatás célja

A tanulmány egy tágabb kutatás egyik szeletét mutatja be, melyben a többnyelvű környezetben élő gyerekek nyelvi szocializációs folyamatát vizsgáljuk. Ennek keretében felmértük az iskolába lépő gyerekek magyar nyelvtudását, ennek eredményét nyelvi életkorban határoztuk meg, majd összefüggéseket kerestünk az iskolaérettség és a nyelvi életkor között.

A tannyelv ismerete az iskolában már döntővé válik, hiszen az ismeretek megszerzésében a nyelvnek kiemelt szerepe van. Mivel a sikeres iskolakezdés és a majdani iskolai siker jelentős mértékben függ a nyelvismeret szintjétől, az elmúlt években a magyar tannyelvű iskolába lépő gyermekek nyelvtudásának felmérésére kerestünk módszereket, lehetőségeket. Ezek a felmérések alapul szolgálhatnak a helyi nyelvi hatáserősítő programok kidolgozására és a nyelvi fejlesztőprogramok hatékonyságának mérésére.

A minta

A vizsgálatban 114 iskolába lépő gyerek vett részt, akik az elmúlt három tanévben (2007, 2008 és 2009) a temesvári magyar tannyelvű iskolák valamelyikében kezdték tanulmányaikat. A nemek szerinti eloszlás a következő képet mutatja: 53 fiú (46,5 százalék) és 61 lány (53,5 százalék). A gyerekek három iskolában kezdték el tanulmányaikat², 60,5 százalékuk az önálló magyar tannyelvű iskolában, 18,4 százalékuk, illetve 21,1 százalékuk pedig a másik két tagozatos iskolában (azaz olyan intézményben, ahol a magyar tannyelvű osztályok mellett román tannyelvű osztályok is működnek). 45 kisdíák kezdte az iskolát 2007-ben, 42 gyerek 2008-ban és 27 diák 2009-ben. A gyerekek átlagéletkora 7 év és 3 hónap, a legkisebb gyerek 6 éves és 1 hónapos, a legidősebb 7 éves és 10 hónapos volt az adatfelvételkor.

Az adatgyűjtés módszerei és eszközei

Az adatgyűjtés során az alábbi módszereket alkalmaztuk: önálló beszéd felmérése, rövid DIFER és a nyelvi életkor felmérése (Descoeudres próbája alapján):

az önálló beszéd felmérését elsősorban a vizsgálati helyzet feszültségét oldó kérdésekkel, általános tájékozottságot vizsgáló kisebb feladatokkal végeztük;

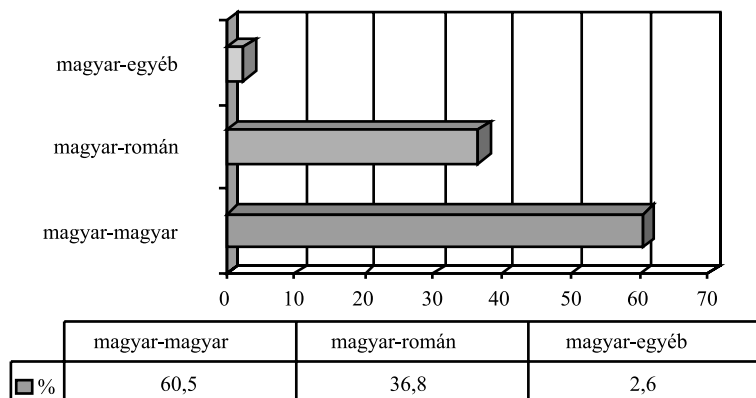
az iskolaérettség megállapítására a DIFER (Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer) rövid változatát használtuk (Nagy, Józsa, Fazekasné és Vidákovich, 2004): a kritikus elemi készségek (szocialitás, írásmozgás-koordináció, tapasztalati következtetés, tapasztalati összefüggés-megértés, elemi számolási készség, relációszőkincs, beszédhanghallás) felméréséhez tartozó feladatelemek instrukcióit magyarul, illetve szükség esetén mindkét nyelven megadtuk;

a Descoeudres-próba hét altesztből álló nyelvi próba (ellentétek megnevezése képek segítségével, hiányzó szavak pótlása, számmemória-próba, anyagok ismerete, ellentétek megnevezése képek nélkül, színek megnevezése, igék értelmének ismerete), ezek instrukcióit kizárólag magyarul kapták a gyerekek, annak érdekében, hogy magyar nyelvismeretük szintjét nyelvi életkorban kifejezhessük.

Az eredmények bemutatása és értelmezése

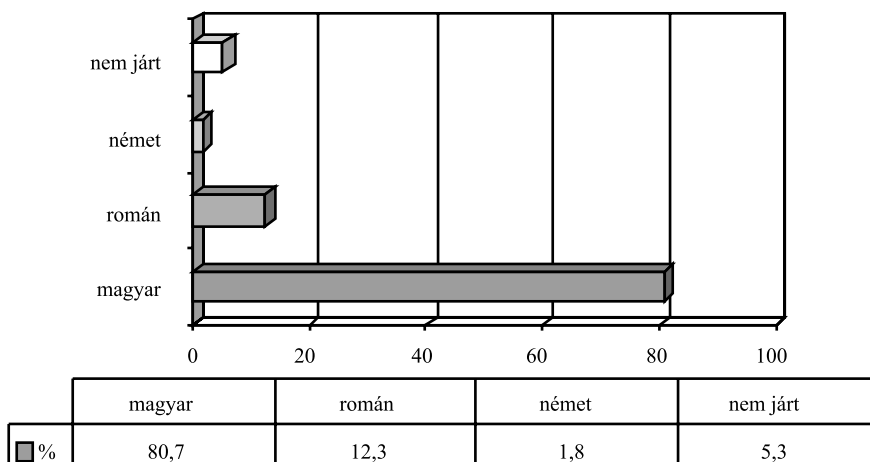
Az iskolába lépő gyerekek szüleinek anyanyelvét jelző adatok (1. ábra) hasonlóak a korábban mért adatokhoz: a gyerekek 60,5 százaléka származik olyan családból, ahol a családban is domináns vagy akár kizárólagos a magyar nyelv használata, az esetek 39,5 százalékánál a magyar nyelv használata másodlagos, mivel a közös nyelv a többségi nyelv. Ezekben a családokban az egy személy – egy nyelv stratégia (a szülő saját anyanyelvén kommunikál a gyerekével) csak akkor érvényesül, amikor a másik szülő nincs jelen, mivel a közös kommunikációs nyelv a többségi nyelv (ritka kivétel az, amikor a többségi nyelvet beszélő fél is kétnyelvű). Tehát három gyermekből egy számára az iskola jelenti az elsődleges magyar nyelvi környezetet.

A magyar nyelvismeretet befolyásoló tényezők közül az óvoda tannyelve is fontos elem. A magyar tannyelvű iskolába lépő gyerekek 80,7 százaléka magyar tannyelvű, 12,3 százaléka román és 1,8 százaléka német tannyelvű óvodába járt (2. ábra). A gyerekek 5,3 százaléka nem járt óvodába, bár az iskolaelőkészítő csoport kötelező jellegű a jelenleg érvényben levő oktatási törvény szerint. A tiszta magyar családokban nevelkedő gyerekek 85,5 százaléka magyar óvodába járt, 7,2 százaléka román óvodába és 2,9 százaléka német óvodába (4,3 százalék nem járt óvodába). A román-magyar vegyes családokban élő gyerekek 73,8 százaléka jár magyar óvodába és 19 százaléka román óvodába (az óvodába nem járó gyerekek aránya 7,1 százalék). Az adatok azt jelzik, hogy sok egyéb tényező is befolyásolja az



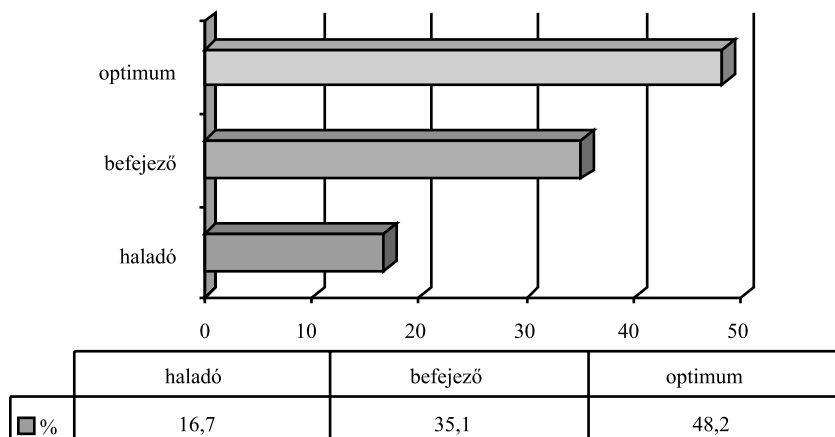
1. ábra. A szülők anyanyelve

óvoda- és iskolaválasztást, nincs általánosítható magatartás: vannak magyar szülők, akik éppen a román nyelv megtanulása miatt választják a román nyelvű óvodát, s majd az iskola szintjén választják a magyar tannyelvű oktatási formát; vannak, akik a közösség, a magyar nyelvű játszótársak megtalálása miatt választják a magyar tannyelvű óvodát. A nyelvileg vegyes házasságok esetében a román óvoda választása akkor kerül előtérbe, amikor az a lakóhelyhez közelebb van és még nem döntöttek az iskola felől a szülők. Ha az iskola ügyében már döntöttek (és a magyar iskolát választották), akkor a magyar óvodát választják, és a magyar nyelv megtanulását, gyakorlását tartják elsődlegesnek. A helyzetet tovább árnyalja az a tény, hogy az elmúlt évtizedben számos román tannyelvű óvoda szűnt meg, és jelenleg túljelentkezés tapasztalható az óvodák szintjén – ezért találkozunk olyan nyelvileg vegyes házasságban élő szülővel, akik számára a magyar tannyelvű csoportba való beíratás eszköz az óvodai elhelyezés problémájának megoldásában. De arra is találunk példát, hogy a „véletlenül” magyar csoportba került gyerek majd magyar iskolába is megy, mivel az óvónők munkájával elégedett szülők hasonló minőségi munkát remélnék a magyar tannyelvű iskolában is.



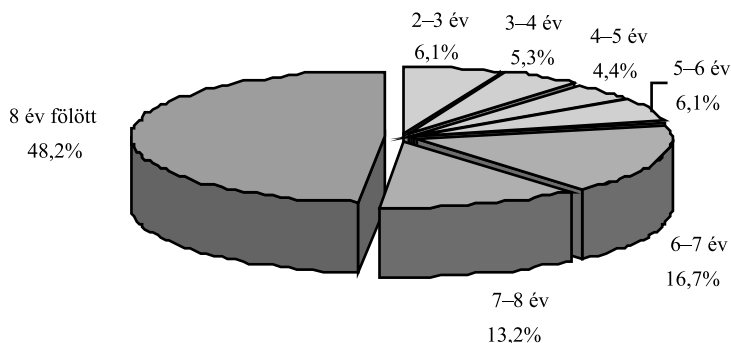
2. ábra. Az óvoda tannyelve

Az iskolaérettségi felmérés eredményei biztatóak. Ha összegezzük a három év eredményeit, azt láthatjuk, hogy a gyerekek szinte fele (48,2 százalék) optimumot ért el, 35,1 százalékuk pedig a szintén jó iskolakezdést előrejelző „befejező” szinten volt iskolába lépéskor. A diákok 16,7 százaléka haladó szintet ért el a felméréseken (3. ábra). Az eredményeket oly módon érték el, hogy a feladatokkal kapcsolatos tennivalókat először magyarul, majd szükség esetén románul is elismételtük. Tehát az esetek nagy részében, ha a diák megérti az instrukciót, megfelelő szinten tudja teljesíteni (a verbális próbákra adott válaszokat is mindkét nyelven elfogadtuk). Az adatok mélyebb összefüggéseit keresve nem találtunk statisztikailag szignifikáns különbséget a különböző nyelvű családban élő vagy a különböző tannyelvű óvodába járó gyerekek eredményei között.



3. ábra. Iskolaérettségi eredmények (rövid DIFER alapján)

A Descoedres-féle nyelvi próbák hét altesztje alapján kiszámítható nyelvi életkorok eloszlása a következő (4. ábra):



4. ábra. Nyelvi életkor

Átlag feletti eredménynek tekinthetjük a 8 év feletti eredményeket (a gyerekek 48,2 százaléka ezen a szinten teljesített) – ezek a tanulók jól beszélik a magyar nyelvet.

Átlagos eredménynek tekinthetjük az iskolába lépés korával megegyező nyelvi életkorokat: a 6-7, valamint a 7-8 évesek szintjének megfelelő teljesítményt (összesen 29,9 százalék). Általában véve, az ezen a szinten teljesítő gyerekek megértik a magyar nyelvű utasításokat, a magyar tannyelvű oktatás nem jelent számukra gondot, amennyiben fokozatos a nyelvi fejlesztés.

Átlag alatti eredményeknek tekinthetjük azokat, ahol a gyerekek nyelvi életkora az életkoruknál alacsonyabb (6 év alatti) – ebbe a csoportba tartozik a gyerekek 21,9 százaléka, a magyar nyelvtudás különböző szintjein helyezkedve el: a kezdőtől a közepes szintig. Ezek a gyerekek, bár iskolaérettek (ha az iskolaérettség kérdését tekinthetjük egyáltalán függetlennek a nyelvi szinttől), a magyar nyelvismeretük fejlesztése, valamint a kezdeti kétnyelvű oktatás elengedhetetlenül fontos, hogy a magyar tannyelvű osztályban megfelelően fejlődjen.

Az adatok további elemzésével nyert értelmezések az evidenciák (mint például az, hogy a nyelvileg vegyes házaságban élő gyerekek nyelvi életkora alacsonyabb) mellett tovább erősítik azt a tényt, hogy a nyelvi szocializáció soktényezős kérdés, nem lehetséges egy általános érvényű képlettel leírni, hiszen más-más helyzetben más és más tényezők kerülnek előtérbe és válnak magyarázó értékűvé. Az adatsorok mögé nézve találunk olyan, nyelvileg vegyes házaságban élő gyereket, aki román óvodába járt és magas szinten beszéli a magyar nyelvet – bizonyára az egyéni képességek szintjén keresendő a magyarázat. Van olyan, vegyes házaságból származó gyermek, aki román óvodába járt, szinte alig beszélt a magyar nyelvet iskolába lépéskor, de félév után látványos fejlődésnek indult a magyar nyelvtudása – az iskola mellett a család is nagyobb hangsúlyt fektetett a magyar nyelv használatára, tudatosabban használják, keresik a magyar közösséggel való kapcsolatot, hagyományörző csoportba írták a tanulót. Tény, hogy az I. osztályba iratkozó gyerekek közül minden ötödik nem beszéli olyan szinten a magyar nyelvet, hogy a hagyományos értelemben vett magyar tannyelvű iskolában nyelvi segítség nélkül elboldogulna.

Következtetések

Az utóbbi években egyre gyakrabban tapasztaljuk, hogy a magyar tannyelvű óvodába, illetve iskolába nemcsak magyarul tudó gyerekek, hanem a magyar nyelv iránt érdeklődő családok gyermekei is bekerülnek, akik gyakran az intézményektől várják el a magyar nyelv megtanítását, fejlesztését. A tanulmányban bemutatott kutatási adatok ezt a megváltozott helyzetet írják le. Az adatok a problémafeltárás mellett kérdések megfogalmazására, további vizsgálatokra sarkallnak.

Kérdés, hogy az önmagát gyermekközpontúnak deklaráló, a közösség szolgálatában álló magyar tannyelvű kisebbségi iskola tudja-e kezelni a kétnyelvűség kérdését. Talál-e megfelelő választ arra, hogy hogyan biztosítható minőségi oktatás ott, ahol ugyanabban az osztályban olyan diák is tanul(na), aki számára a magyar nyelv megtanulása a kérdés, és olyan is, aki számára a magyar nyelven való tanulás a tét. A nagyon heterogén nyelv ismerettel rendelkező gyerekek tanításának problémája komoly kihívást jelent napjaink-

Kérdés, hogy az önmagát gyermekközpontúnak deklaráló, a közösség szolgálatában álló magyar tannyelvű kisebbségi iskola tudja-e kezelni a kétnyelvűség kérdését. Talál-e megfelelő választ arra, hogy hogyan biztosítható minőségi oktatás ott, ahol ugyanabban az osztályban olyan diák is tanul(na), aki számára a magyar nyelv megtanulása a kérdés, és olyan is, aki számára a magyar nyelven való tanulás a tét. A nagyon heterogén nyelv ismerettel rendelkező gyerekek tanításának problémája komoly kihívást jelent napjainkban, és a kidolgozott megoldásoktól függ, hogy a kétnyelvű oktatás magas szintű kétnyelvűséget eredményez, vagy tovább erősíti a beindult nyelvcsere-folyamatokat.

ban (Gombos, 2010), és a kidolgozott megoldásoktól függ, hogy a kétnyelvű oktatás magas szintű kétnyelvűséget eredményez, vagy tovább erősíti a beindult nyelvcsere-folyamatokat.

Az eredmények arra hívják fel a figyelmet, hogy kétnyelvű környezetben a nyelvcsere folyamatának csökkentése érdekében átgondolásra szorul az intézményes anyanyelvi tanítás stratégiája, szükség van az iskolán-óvodán kívüli anyanyelvi hatások felerősítésére, az anyanyelv presztízsének emelésére. A vegyes házasságból származó gyerekek hatékonyabb nyelvi integrálása, valamint a kétnyelvűséggel kapcsolatos tévhitek eloszlása szakmai fórumok témájává kell váljon, ha a többnyelvű környezetből adódó előnyöket a magas szintű kétnyelvűség szolgálatába szeretnénk állítani.

Jegyzet

(1) Témavezetőm dr. Vajda Zsuzsanna.

(2) A vizsgálat időpontjában három iskolában folyt magyar tannyelvű anyanyelvi oktatás Temesváron.

Irodalom

Bartha Csilla (2003): A kisebbségi nyelvek megőrzésének lehetőségei és az oktatás. In Nádor Orsolya és Szarka László (szerk.): *Nyelvi jogok, kisebbségek, nyelvpolitika Kelet-Közép-Európában*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 56–75.

Borbély Anna (2001): A nyelvcsere folyamata és kutatása. *Nyelvtudományi Közlemények*, 98. sz. 193–215.

Cummins, J. (1976): The Influence of Bilingualism on Cognitive Growth: a Synthesis of Research Findings and Explanatory Hypothesis. *Working Papers of Bilingualism*, 9. sz. 1–43.

Erdei Ildikó (2007): Szórvány és nyelvi szocializáció. In Bodó Barna (szerk.): *Nyelvi jogok és nyelvpolitika*, Marineasa Kiadó, Temesvár. 183–199.

Erdei, I. (2008): Socializarea lingvistică a copiilor care trăiesc în grupuri etnice eterogene. In Horváth, I. és Tódor, E. (szerk.): *O evaluare a politicilor de producere a bilingvismului. Studii elaborate pe baza prezentărilor din cadrul conferinței de la Miercurea-Ciuc, 12–13 iunie 2008*. Editura Limes – Institutul pentru Studierea Problemelor Minorităților Naționale, Cluj-Napoca. 125–137.

Fishman, J. A. (1968): Sociolinguistic perspective on the study of bilingualism. *Linguistics*, 39. sz. 21–49.

Gal Susan (1991): Mi a nyelvcsere és hogyan történik? *Regio Kisebbségi Szemle*, 1. sz. 66–76.

Garrett, B.-L. (2002): Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. *Annual Review of Anthropology*, 31. sz. 339–361.

Gombos Georg (2010): Oktatás egy soknyelvű világban. Az oktatásokat és az oktatási rendszert érintő kihívások. *Iskolakultúra*, 20. 4. sz. 59–67.

Göncz Lajos (2004): *A vajdasági magyarság kétnyelvűsége. Nyelvpszichológiai vonatkozások*. MTT Könyvtár, Szabadka.

Imre Anna (2004): Nyelv, nyelvhasználat, identitás – nemzetiségi tanulók körében *Kisebbségkutatás*, 13. 1. sz.

Lanstyák István (2000): *A magyar nyelv Szlovákiában*. Osiris – Kalligram – MTA Kisebbségkutató Műhely, Budapest – Pozsony.

Murvai László (2001): Magyar nyelvű oktatás szórványban. In Bodó Barna (szerk.): *Szórvány és iskola. Elemzések és programok a szórványoktatás témaköréből*. Iskola Alapítvány, Kolozsvár. 52–60.

Nagy József, Józsa Krisztián, Fazekasné Fenyvesi Margit és Vidákovich Tibor (2004): DIFER-programcsomag: Diagnosztikus fejlődésvizsgáló rendszer 4–8 éveseknek. Mozaik Kiadó, Szeged.

Osvát Anna és Szarka László (2003) (szerk.): *Anyanyelv, oktatás – közösségi nyelvhasználat. Újratanulható-e a kisebbségek anyanyelve a magyarországi nemzetiségi iskolákban?* Gondolat Kiadói Kör – MTA Kisebbségkutató Intézet, Budapest.

Péntek János (2009): A magyar közoktatás nyelvi és szakmai feltételei. In Bálint Emese és Péntek János (szerk.): *Oktatás: nyelvek határán. Középkép a romániai magyar oktatásról*. Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége, Sepsiszentgyörgy. 69–109.

Réger Zita (1990): *Utak a nyelvhez. Nyelvi szocializáció – nyelvi hátrány*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Sándor Anna (2000): *Anyanyelvhasználat és kétnyelvűség egy kisebbségi magyar beszélőkörösségben, Kolonban*. Kalligram Kiadó, Pozsony.

Szilágyi N. Sándor (2005): Asszimilációs folyamatok a romániai magyarság körében. In Péntek János és Benő Áttila (szerk.): *Nyelvi jogi környezet és nyelvhasználat*. Anyanyelvpolók Erdélyi Szövetsége Kiadó, Kolozsvár. 24–94.

Torgyik Judit (2005): Nyelvi szocializáció és oktatás. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 3–10

Vetési László (2000): Szórványstratégia – nemzetstratégia. Tervezet a romániai szórványmagyarok közösségépítéséhez és közösségi rehabilitációjához. *Magyar Kisebbség*, 6. 20. sz. 172–214.

Temesvár és Temes megye 2004. Közélet és közérzet. (2004) Max Weber Társadalomkutató Központ,

Kolozsvár. Erdélyi Társadalomtudományos Kutatások Adatbankja, 2010. 09. 14-i megtekintés, <http://kutasok.adatbank.transindex.ro/adatlap.php?adID=25>



A Gondolat Kiadó könyveiből

A családi háttér szerepe a felsőfokú továbbtanulásban

A családi háttérnek a továbbtanulási tervekre gyakorolt hatását számos vizsgálat tárgyává tette, kimutatva azt, hogy a szülők végzettsége és egyéb tényezők erőteljesen befolyásolják a fiatalok tanulási életpályáját. Kérdés, hogy ezek a tanulmányi döntések a későbbi, felnőttkori tanulási kedvre is kihatással vannak-e. További érdekes kérdés az is, hogy a származási családhoz hasonlóan a tanuló egyén saját családja is befolyásolja-e a tanulási szándékot. Jelen tanulmányban ezekre a kérdésekre keressük a választ a felsőoktatásban részidős képzésben tanuló hallgatók egy speciális csoportja körében.

Az általunk vizsgált hallgatói csoportot olyan nők alkotják, akik a gyermeknevelési támogatások igénybevétele alatt kezdték meg felsőfokú tanulmányaikat. A kisgyermeket nevelők családi hátterének és tanulási életpályájának összefüggését kutatva lényeges a fiatalkorban történt továbbtanulásról szóló döntési mechanizmusok feltérképezése és azok kései hatásának vizsgálata. Ennek egyik oka, hogy a tanulási életpályája időbeli hosszára és minőségére döntő hatással van a gyermekkorban (különösen a középfokú továbbtanulás időszakában) meghozott döntés, valamint hogy mennyi időt tölt a fiatal az iskolapadban, és milyen a tanulmányokban való sikeressége. A másik ok a munka mellett végzett felsőfokú tanulmányok kompenzáló szerepe, mivel az itt tanuló (különösen az első diplomát szerző) hallgatók valamilyen okból elhalasztották az adott diploma megszerzésének „királyi útját”. Az egykori tanulásról való döntéshozatal nemcsak hogy hatással van a felnőttkori tanulásukról szóló elhatározásukban, hanem (első-diplomások esetében) ellentétes befektetési stratégiát követ azzal, hogy kockázatot vállalva erőforrásokat mozgósít a hosszú távú befektetéshez.

A hallgatók eltérő tanulmányi pályájának elméleti háttere

A kisgyermeket nevelők felsőfokú tanulmányaira fordított beruházások vizsgálatához alkalmazott egyik elméletünk az eltérő társadalmi helyzetből származók oktatási egyenlőtlenségére magyarázatot adó kulturális reprodukció (Bourdieu, 1978). Nemcsak az iskola által jutalmazott viselkedési formák, a nyelvi és kommunikációs készségek és a kultúrához való viszony fakad a szülők kulturális tőkéjéből, hanem az idővel kapcsolatos diszpozíciók és a tanulással kapcsolatos aspirációk, amelyek nagysága eltér a különböző társadalmi osztályokba tartozó családoknál, és ebben a tekintetben a kisgyermeket nevelő hallgatók heterogenitása is bizonyos. Az egyenlőtlenségek újratermelődése abból adódik, hogy a szülőknek az iskolarendszerhez való viszonyuk révén az egyes osztályok és az iskola közötti objektív viszony reprodukálódik. Az iskolában végzett munka megtérülése Bourdieu elméletében a család által befektetett kulturális tőkétől függ, ami az iskolai siker eredője. A származás iskolai teljesítményre gyakorolt hatásából az következik, hogy a családi háttér befolyásolja a továbbtanulást, annak irányát és az elérhető

legmagasabb iskolai végzettséget is (vesd össze például: *Gazsó*, 1976; *Ferge*, 1980). A tanuló egyének teljesítményére kedvező hatással bír a generációkat összetartó zárt kapcsolati hálózat, amelynek kohézióját Pusztai (2004) kutatásaiban a vallásos értékrend teremtette meg.

Az egyenlőtlenségek és az iskolázottság másik magyarázó elmélete a racionális döntések elmélete, amelynek azt a szegmensét emeljük csupán ki, amelyik a továbbtanulás döntésmechanizmusára világít rá. A racionális döntésemélet (*Boudon*, 1998; *Goldthorpe*, 1996) a továbbtanulást egyfajta beruházként értelmezi, ami különböző költségekkel jár a jelenben, de a jövőben haszon is várható általa, természetesen bizonyos kockázatvállalás mellett. Boudon a tanulási egyenlőtlenségek lehetséges magyarázatát Becker (1964) tőkeelméletében látja, amely a tanulást olyan beruházként fogja fel, amikor a fiatalok és családjuk gazdasági kalkulációkat végeznek a tanulás várható kiadásairól és majdani bevételeiről. Ez utóbbiak ebben az esetben azokat a társadalmi pozíciókat jelentik, amelyekhez a megszerzendő bizonyítványon keresztül jut el a fiatal, s amely természetesen leg az anyagi, egzisztenciális helyzetre is kihat majd. A továbbtanulás útján megszerzett magasabb iskolai végzettség magasabb társadalmi és foglalkozási státuszt jelent, a haszon maximalizálása a kedvezőbb társadalmi és gazdasági pozíciókban csúcsondik ki. Az egyes társadalmi rétegekbe tartozó személyek cselekvési stratégiái azonban eltérők: az alacsonyabb osztályokba tartozók alulbecsülik a továbbtanulás jövőben realizálódó hasznosságát, és – a magasabb társadalmi rétegektől eltérően – kevésbé hajlandók a jelenben jelentkező kiadásokat ennek érdekében felvállalni. Ebben a folyamatban az iskola olyan eszközként funkcionálhat, amely az egyes osztályok tagjainak intergenerációs pozícióerősítő törekvéseit szolgálja, hiszen a szülők célja a lefelé mobilitást jelentő pozíciók elkerülése (*Goldthorpe*, 1996).

A tanulásba történő befektetések jövőben realizálódó megtérülését rendszerint alulértékelő, alacsonyabb társadalmi státusszal rendelkező szülők a középfokú továbbtanulást illetően kockázatkerülő magatartást tanúsítanak, mivel hajlamosabbak a szakmai végzettséget is adó intézményeket választani, amelyek nem juttatják őket magasabb pozícióba, de ezzel a munkaerőpiacon kevesebb kockázatot vállalnak (*Boudon*, 1998). A diploma megszerzésénél azonban nem látnak kockázatot, hanem éppen ellenkezőleg, az előrelépés lehetőségeként tekintenek rá. Mollenhauer (1974) a tanulmányi sikeresség és az értékorientációk kapcsán mutatta ki ezt az alsóbb osztályokra jellemző beállítódást, amely az igények jelenbeli kielégítését nem halasztja el egy jövőbeni, de magasabb haszon érdekében, míg a magasabb rétegekre a jövőorientáltság jellemző: a jövőorientált egyének olyan habituális és más preferenciákat alakítanak ki, amelyeknek hasznosabb következményei vannak a jövőben (*Becker*, 1998, 111. o.). Az úgynevezett képzelőerő-tőke kifejlesztésének nevezett elgondolás abból indul ki, hogy az egyént a jövőbeni hasznosságról szóló jelenlegi döntésében az is befolyásolja, mennyire tudja elképzelni a jövőbeni hasznosságait. A képzelőerő-tőke (*Becker*, 1998, 109. o.) befolyásolja a jövő hasznosságának megítélését, és befolyásolja a jelenlegi és jövőbeni döntéseket. Sok esetben az egyének éppen azért értékelik alul a várható hasznot, mert a jövő elképzelésében nehézségekbe ütköznek; tipikusan ilyenek a kevésbé iskolázottak. Ezen a ponton találkozunk Becker és Boudon elmélete az aluliskolázottak jövőbeni elképzeléseiről, amit Becker a képzelőerő-tőke hiányosságának tud be, Boudon pedig a jelen preferálásának és kockázatkerülésnek.

Az oktatási rendszer egyes pontjain hozott döntések nyomán a különböző társadalmi háttérű családok közötti különbségek fokozatosan növekednek, ennek eredményeként a különféle kulturális klímájú családok gyermekeinek továbbtanulási útvonala eltér, illetve megoszlik a különböző presztízsű intézmények között. Így a felsőoktatási intézménytípus választásában is megmutatkozik a hallgatók társadalmi háttére, mivel egyes intézmények vagy szakok választásában meghatározó a társadalmi eredet (például *Zeleney*, 1986), de egyöntetű a különböző háttérű hallgatók választása a főiskola és az egyetem

között is (például *Ladányi*, 1994). Bukodi és munkatársai (1994) a mobilitás hosszú távú (1973–1992) tendenciáinak vizsgálatánál kimutatta, hogy a fizikai származásuk számára a főiskolai diploma megszerzése jelentette az értelmiségivé válás útját, míg a zártabb réteget képező egyetemi diplomások jellemzően értelmiségi háttérűek.

Tanuló kismamák vizsgálata

Vizsgálatunk olyan hallgatói csoportra terjedt ki, akik a Debreceni Egyetem és a Nyíregyházi Főiskola különböző karain tanultak, miközben a gyermeknevelési támogatások valamelyik formájában – terhességi-gyermekágyi segély, gyermekgondozási segély, gyermekgondozási díj és gyermeknevelési támogatás – részesültek. A kutatás első hulláma 2006-ban zajlott, a mintavételi keretbe került hallgatókhoz postai úton jutott el a kérdőív (összesen 482 darab), az érvényesen kitöltött, visszaérkezett kérdőívek száma 226 volt. A kohorszvizsgálat második fázisában, 2009 tavaszán olyan munkavállalókat kerestünk fel, akik a gyermekgondozási szabadság alatt az említett intézmények egyikén felsőfokú oklevelet szereztek, és legalább egy éve újból munkába álltak (N=121). Jelen tanulmányban a kutatás első fázisában megkérdezett hallgatók családi háttérét, tanulmányi körülményeit elemezzük. A tanulmányi előélet alapján két almintát alakítottunk ki: a „diplomások” csoportjába olyan hallgatók kerültek, akik korábban már rendelkeztek felsőfokú végzettséggel, a „nem diplomások” pedig középfokú végzettséggel döntöttek a továbbtanulás mellett az inaktív életszakaszban.

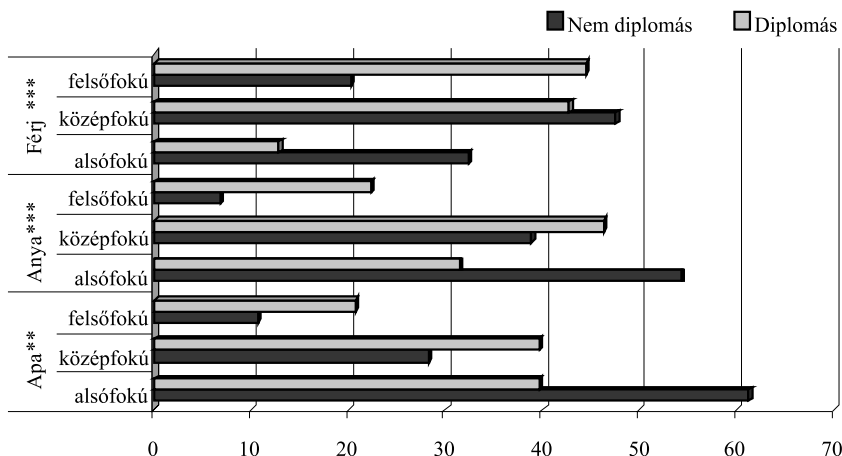
A kisgyermeket nevelő nők tanulásának megkezdésében és folyamatában számoltunk a jelenlegi és a származási családból érkező ösztönző vagy akár hátráltató hatásokkal, ezért számos kérdésblokk foglalkozott a tanulók szűk környezetét érintő kérdésekkel. A szülők iskolarendszerbe fektetett forrásainak mértékét a társadalmi struktúrában elfoglalt hely megtartására vagy javítására irányuló szándék határozza meg (*Bourdieu*, 1978), a tanulási egyenlőtlenségeket magyarázza a fiatalok továbbtanulásáról való gondos szülői mérlegelés (*Becker*, 1964). Az általunk megkérdezett felnőtt hallgatók származási családi háttérére vonatkozóan a szülők iskolai végzettsége szerint vonunk le következtetéseket, amelyek alapján feltételezhetjük a szülők szerepét az időben korábbi tanulási döntésekben és a jelenlegi tanulási befektetésben.

A hallgatók jelenlegi családjában a férj, az élettárs fontos szerephez jut a tanulásról szóló döntésekben, ezért fontos a rendelkezésre álló adatok alapján a társak támogató vagy nem támogató magatartására következtetni. Bukodi (2004) a párválasztásban jelentőséget tulajdonít a kulturális tőkén alapuló partnerszelekciónak, miszerint jellemző az iskolai végzettség szerinti homogámia, amely a legerősebb az egyetemet végzetteknel, és lefelé haladva csökken, majd a képzettségi szint legalján ismét felerősödik, de gyakori a szomszédos képzettségi csoportokba való átházasodás is. A családban betöltött szerepvállalás és a szakmai mobilitás között feszülő ellentétek, a partneri kapcsolat és a munkaerőpiaci követelmények a házastársakat választási lehetőségek és kényszerek elé állítják (*Beck*, 2003), a nők szakmai előmenetele és az ehhez szükséges certifikátumok megszerzése tehát függ a férjek hozzáállásától, ami viszont nem független az ő képzettségüktől. Feltételezzük, hogy a felek iskolai végzettség szerinti heterogenitása vagy homogenitása, illetve a hallgatók jelenlegi családjának kulturális klímája nagymértékben meghatározzák a tanulási döntéseket, és befolyásolják a tanulmányok végzését is.

A szülők „hosszútávú” szerepe a tanulmányok végzésében

A hallgatók szülei oldaláról jelentkező ösztönző vagy hátráltató hatás vizsgálata egyrészt azért lényeges, mert a korábbi tanulási döntésekben komoly szerephez jutottak, és az egykori magatartásuk a jelen tanulmányokra is kihatással lehet; másrészt nemcsak a

tanulmányok megkezdésében, hanem a tanulmányok ideje alatt is döntő súllyal vehetnek részt gyermekeik szakmai útjának formálásában. A szülők (és társak) iskolai végzettsége egyik jelzője lehet a származási (és jelenlegi) család kulturális háttérének, a két alminta családtagjainak kvalifikáltságát a 1. ábra mutatja.



**sign.=0,005

***sign.=0,000

1. ábra. A hallgatók szüleinek és házastársainak iskolai végzettsége, százalék (N=226)

A leendő elsőgenerációs értelmiségiek szüleinek több, mint fele általános iskolát vagy szakmunkásképzőt végzett, a diplomások édesapjához képest szignifikánsan nagyobb az alacsony végzettséggel bíró apák aránya. Középfokú végzettséggel az anyák rendelkeznek nagyobb arányban, és kevés (6 és 10 százalék) a diplomás szülők aránya ebben a csoportban. A már diplomával rendelkezők szülei között jóval magasabb a felsőfokú végzettségűek aránya, különös tekintettel az édesanyákra (22,3 százalék, szemben a nem diplomások 6,8 százalékával), és szignifikánsan alacsonyabb az alsófokú végzettséggel rendelkezők hányada. A szülők és gyermekeik képzettségi mintázatából körvonalazódik, hogy az összességében alacsonyabban kvalifikált, kisebb kulturális tőkével rendelkező nem diplomások szülei (akik között leginkább fizikai dolgozókat találunk) a fiatalkori pályaválasztási döntésekben a gyermekeiket a minél korábbi munkavállalásra ösztönözték, szemben a magasabban kvalifikált, többnyire szellemi munkakörben dolgozó diplomások szüleinek, akik a hosszú távú befektetéssel számolva továbbtaníttatták utódaikat.

A hallgatók szülei ösztönző hatását egytől ötig terjedő skálán értékelték, ahol az ötös fokozat jelölte a nagyon erős biztatást, az egyes a leggyengébbet. Mindkét almintában magas azok aránya (nem diplomások: 45 százalék, diplomások: 48 százalék), akik az egyes skálaértéket jelölték meg, amiből arra következtethetünk, hogy a felnőttkori tanulásról szóló döntésekben a válaszadók csaknem felénél a származási család egyáltalán nem jut (támogató) döntéshozó szerephez. A hallgatók másik részénél, ahol a szülők szerepet vállalnak a befektetési mérlegelésben, az iskolázottság szerinti kép már nem ilyen egységes, sőt, jelentős eltérés mutatkozik. A diplomával nem rendelkező alminta fele erős, harmada kevésbé erős hatást jelölt meg, ezzel szemben a diplomások csaknem fele nagyon gyenge ösztönzést érzett, erős ráhatással mindössze egyötödüknél találkozunk. A nem diplomások zömében alacsony iskolázottságú szülei felől tehát komolyabb ösztönzés érkezik, mint a diplomások szülei felől, akik között pedig jóval több közép- és felsőfokú végzettségűt találunk.

Valószínűsíthető, hogy az értelmiségi családban felnőtt, magasabb kulturális tőkével rendelkező személyek pályaeorientációja „determinált”, nincs szükség a környezet erőteljes ráhatására, mivel az utód a családi klíma hatására már gyermekkorától szülei példáját, értékeit, elért céljait kívánja saját életében megvalósítani. Az első diploma meglepte és a második (többedik) felsőfokú végzettség megszerzésének irányába történő elindulás ezen attitűd kontinuitását jelzik. A nem diplomások alacsony kvalifikáltságú szülei, gyermekük ösztönzése révén, az intergenerációs társadalmi mobilitástól várják utódaik sorsának megfelelő alakulását, a saját egzisztenciájukhoz, életminőségükhöz képest felfelé történő elmozdulást. Ez a felnőttkorban történő korrekció összefüggésbe hozható a felsőoktatás expanziójával, a diploma magas társadalmi elterjedésével, s e folyamatok mellett az ingyenes diploma megszerzésének lehetősége szintén megerősítő ösztönzésként hat.

A szülők szerepe nemcsak a tanulmányok megkezdésében lehet meghatározó, hanem a tanulmányok végzése alatt is támogathatják a hallgatókat a női szerepek alkalmi átvételével. A tanulmányok megkezdésére a nem diplomások szülei buzdították leginkább gyermekeiket, várakozásunknak tehát megfelelne, ha esetükben a továbbiakban a gyermekfelügyeletben és a háztartási munkában való segítségnyújtás nagyfokú jelenlétét tapasztalnánk. A segítség-blokk kérdéseire adott válaszok alapján azonban meglepő kép tárul elénk: a nem diplomás hallgatók jóval kevesebb segítséget kapnak szüleiktől, mint diplomás társaik. Az utóbbi csoportot hetente többször vagy annál gyakrabban számíthat gyermeke nagyszüleinek segítségére a gyermekellátás terén, míg a nem diplomások több, mint 20 százaléka soha nem részesül ebben a támogatásban, a többiek pedig nagyrészt havonta néhány alkalommal. A nem diplomások szüleinek kezdetben tapasztalható nagyfokú (elvi) támogatása és ösztönzése a tanulmányok folytatása alatt (a gyakorlatban) elsorvad. A gyermekeik képzésébe beruházott, útnak indító támogató tőkét tehát nem kamatoztatják, gyakorlati segítséget nem fektetnek bele a tanulmányi folyamatba, mivel a többletbefektetés (pluszmunka) számukra nem térül meg.

Az oktatási rendszerbe történő beruházás a kulturális tőke függvénye, és a befektető közösség habitusa meghatározza a folyamat sikerességét. A habitust a csoport tehetetlenségéként határozható meg, ami észlelési, értékelési és cselekvési sémák formájában rakódik le, s e sémák biztosítják, hogy a kialakult befektetési gyakorlatok generációkon át hasonlóak maradjanak (*Bourdieu*, 1978). Ennek a megvalósulását látjuk a két almintá eltérő habitusú szüleinek befektetési és támogatói magatartásában, amely valószínűleg hasonló preferenciákat képviselt a múltban, de a (nagyrészt) elsőgenerációs értelmiségi nem diplomások megváltoztathatják az átörökítési sémákat saját gyermekeik tanulmányai során.

A partnerek patronáló magatartása a tanulmányok idején

A családból hozott értékeknek, attitűdöknek éppoly fontos szerepe van tanulási szokások vizsgálatában, mint a hallgatót jelenleg körülvevő családnak, hiszen ebben a háztartásban folyik mindaz a tevékenység, amely tanulmányaira is kihatással lehet: a gyermeknevelés, a társas kapcsolat ápolása, a háztartás vezetése. Általánosságban elmondható, hogy a nem diplomás megkérdezettek férjei nagyobb arányban támogatták társukat a tanulmányok megkezdésében (54 százalék), míg a diplomás válaszadók támogatottsága alacsonyabb volt (44 százalék). Az aktív segítség terén magas részvételi arányt tapasztalhatunk a gyermeknevelés és gyermekellátás területén, az apák 50–60 százaléka naponta foglalkozik gyermekével. Két csoportunkat összehasonlítva elmondható, hogy mind a gyermeknevelés, mind a háztartási munkák terén a diplomás nők párfjai jeleskednek, több időráfordítással és rendszeresebben segédkeznek. A tanulmányok végzése alatt tehát – hasonlóan a szülőknél tapasztaltakhoz – komolyabb támogatást figyelhetünk meg a diplomás nők társai részéről, miközben a folyamat elején a nem diplomások élveztek

nagyobb biztatást. A szülők és a házastárs (élettárs) részéről a különböző iskolai végzettségűek között tapasztalt diszkrépancia a mikrokörnyezet azonos befektetési stratégiáját bizonyítja.

A következőkben azt figyeljük meg, hogyan alakul a támogatottság, ha nem a hallgatók, hanem társaik végzettségét vesszük figyelembe. Az *1. ábrán* látható volt, hogy a leglényegesebb eltérést a nem diplomások és diplomások társainak végzettségében az alsófokú és a felsőfokú szinten találjuk: a nem diplomások párja között közel háromszor annyi az általános iskolát vagy szakmunkásképzőt végzett, mint a diplomások társai esetében, ugyanakkor kétszer olyan kevés a felsőfokú végzettségű. Felvetődik a kérdés, hogy a férfiek, illetve élettársak mennyire akceptálják, ha nőtársuk magasabb iskolai fokozat megszerzésére törekszik. Mivel a családfenntartó férfi tradicionális szerepe erőteljesen konzerválódott, a férfiek kellemetlen presztízsveszteségként élhetik meg a nőtársak esetleges magasabb beosztását és többletterését.

A vizsgálatban kitértünk a férfi társak magatartásának vizsgálatára: miként reagálnak és hogyan viszonyulnak gyermekük anyjának tanulásához a gyás, gyed ideje alatt. Érdekes módon a diplomás hallgatóknak állítják nagyobb arányban (54 százalék), hogy tanulmányaik alatt semmilyen probléma nem merült fel köztük és párjuk között, ami ellentétnek tűnik ennek a befektető közösségnek a tanulmányok kezdetén mutatott viselkedésével, minthogy a nem diplomások rendelkeztek komolyabb támogató háttérrel. A felek között a tanulmányok miatt felmerülő problémák közé soroltuk a sok tanulnivalót, a gyakori távollétet, a tanulóval járó pluszköltségeket, a hallgatók megmutatkozó egyéni ambícióit. Az utolsó változó kivételével mindegyik felsorolt elem beruházási költségnek tekinthető, mivel időt, pénzt, személyt vesz el a beruházó közösségtől. A nők karrierambíciói egyáltalán nem okoznak törést a kapcsolatokban (5 százaléknál jelenik meg mindössze problémaként). A többi, költségjellegű kiadás leginkább a nem diplomásoknál okoz házassági konfliktust: közel negyven százalékuk a sok tanulnivaló, húsz százalékuk a gyakori távollét miatt kerül összetűzésbe férjével. Az anyagi terhek egytizedüknél okoznak problémát, ez az alacsony arány valószínűleg a tandíj elengedésének köszönhető. Ugyanezek a konfliktusok a diplomások 5–6 százalékánál jelentkeznek csupán, de a tanulás mennyisége az almlinta 29 százalékának gondot okoz a kérdőívet kitöltők megglátása szerint.

A nem diplomások kezdetben támogató közegének romló mutatói mögött állhat az a magyarázat, hogy az alacsonyabb iskolázottságú nők nagyobbak vélik a tanulás kockázatát és árát, mint a diplomások; a másik magyarázat az lehet, hogy a döntéshozatalkor kevésbé helyesen mérték fel a tanulás megkezdésével járó befektetési kockázatok súlyát. A tanulmányok megkezdése mindenképpen kockázattal járt, azaz a terv megvalósítása várhatóan pozitív vagy negatív következményekkel járt; teljesen kockázatmentes megvalósulás minden bizonytalanság kizárásával történhet, amitől a magyarországi kisgyermekes családok helyzetét ismerve eltekinthetünk. A bizonytalanság kétféle eleméből – objektív és szubjektív bizonytalanság – nehéz megállapítani a kérdőívből kapott eredmények alapján, hogy melyik jellemezte leginkább a nem diplomás hallgatókat. Az objektív bizonytalanság benne rejlik a döntés előtt álló környezetében, és az ismeretek hiányosságaiiban jelenik meg, a szubjektív bizonytalanság ezzel ellentétben kiküszöbölhető, ha az egyén az elvileg megszerezhető információk birtokába jut.

A családi környezet vizsgálata alapján feltételezzük, hogy a nem diplomás hallgatókat nem hagyták egyedül a döntés meghozatalában, hanem a befektető közösség közösen mérlegelte a kockázatokat. A kérdés az, milyen mélységben történt a bizonytalanságot csökkentő vagy megszüntető informálódás a döntéshozó személyek részéről. A kapott eredmények alapján úgy tűnik, hogy a diplomások racionálisabb kockázattelbecslést végeztek, és biztosabban számoltak a tanulmányokból adódó elfoglaltsággal, távolléttel és pluszköltségekkel.

A döntés meghozatala során a diplomás és nem diplomás hallgatóknak és környezetüknek számolniuk kellett a várható haszon mellett felmerülő költségekkel. A férjeknek és élettársaknak a nők tanulása során három területen kell befektetniük, mivel pótolniuk kell a kieső háziasszonyi munka (főzés, takarítás, mosás stb.), a kieső gyermekgondozási munka (gyermekgondozás és gyermeknevelés) és a kieső feleség tevékenységének (közös programok, családi együttlét) hiányából adódó költségeket. Ezek a költségek lehetnek anyagiakban és pluszmunkában mérhetőek, illetve lehetnek lelki terhek is. Az eddigi vizsgálatok során az anyagi terhek problémája nem jelent meg, de azt tudjuk, hogy a kieső házimunkát és gyermekfelügyeletet a párok nem bejárónő és bébiszitter alkalmazásával oldják meg. A költségek nagyjából a pluszmunkából adódnak, mivel láttuk, hogy a tanuló nők megszokott tevékenységeit leginkább a férjek és nagyszülők vállalják át. A családtagok pluszmunkája és a háziasszonyok jelenlétének gyakori hiánya, illetve tanulásának egyéb következményei lelki megterhelést jelentenek a környezetnek. A nem diplomások túlzottan találják a befektetéssel járó költségeket: a felmerülő problémák túlsúlya azt mutatja, hogy az elviekben történt befektetésük a mindennapok szintjén túl nagy árat kíván. Esetükben tehát azok a kockázati tényezők, amelyekkel a döntés meghozatalakor még nem számoltak, nagyobb terhet jelentenek, mint a diplomások családtagjai számára. A folyamat közbeni korrekcióra, tehát pluszköltségek befektetésére (nagyobb anyagi, idő- és munkabefektetés) kisebb hajlandóság mutatkozik a nem diplomások befektetői közösségében.

Úgy tűnik, ezen a területen is érvényesül a mikrokörnyezet befektetési stratégiája: a nem diplomások társai részéről a tanulmányok megkezdésekor nagyfokú elméleti támogatás érkezik, a nők tanulmányaiba való befektetés azonban nem állandósul, és nem realizálódik a folyamat szintjén. A diplomások magasabban kvalifikált, magasabb kulturális tőkével rendelkező férfi társai eltérő befektetési mintákat követtek. A tanulmányok kezdetén kisebb mértékű támogatás – amelyre a motiváltabb diplomás válaszadóknak valószínűleg kisebb mértékű igényük volt – a tanulmányok ideje alatt felerősödött, és a mindennapok szintjén cselekvő-segítő magatartásformában realizálódott. A diplomás nők férjeinek toleránsabb hozzáállása mögött feltételezhető a felsőoktatási tapasztalattal rendelkező diplomás nők hatékonyabb felkészítő munkája és rugalmasabb tanulási stratégiája is, amely csökkenti a szubjektív bizonytalanságot a döntéshozatal idején: korábbi hallgatói tapasztalatuk alapján mérlegelték a tanulmányok megkezdésével járó negatív költségeket, és – valószínűleg társukkal mindezt megbeszélve – döntöttek az iskola megkezdése mellett, és így a férjek, számítva a nehézségekre, jobban tolerálják a korábban nem tapasztalt jelenségeket (például otthoni feladatok ellátatlansága, távollét, feszültség).

A tanulmányok folytatása alatt a diplomás nők szintén előnyben vannak nem diplomás hallgatótársaikkal szemben, mivel ők tapasztalt hallgatóként rugalmasabban osztják be idejüket, mérlegelik egy-egy előadás látogatásának hasznossági megtérülését, „rutinos” vizsgázóként vesznek részt a megmértetéseken. Az érettségizettek ezzel ellentétben először kerülnek be a felsőoktatás rendszerébe, nehezebben igazodnak el a követelmények között, és a vizsgákra való felkészülés is nagyobb lelki teherrel jár számukra.

A kérdőív egy másik kérdésblokkja alapján nézzük meg, igazolódik-e az feltételezésünk, miszerint a nem diplomás nőket jelentősebb mértékben megviseli a tanulás, és ez a férfi társaikkal való kapcsolatra is kihat. A kérdőívben különböző potenciális állításokat soroltunk fel a hallgató fizikai-érzelmi állapotáról, amelyek a tanulmányok megkezdése óta jellemezhetik őket, s ötfokú skálán kellett megjelölni, mennyire tartják ezen állításokat valóságnak önmagukra nézve. Két kategóriába kódolva „jellemző rá” és „nem jellemző rá” csoportokat hoztunk létre, majd megvizsgáltuk azokat a kérdéseket, amelyek a párkapcsolatokban problémaként merültek fel: távollét, tanulásból eredő fáradtság, az együtt töltött idő mennyisége és minősége (1. táblázat). Ne felejtjük el, hogy ezen

állításukat a megkérdezettek önmagukra vonatkozólag értékelték, nem a párkapcsolatukra tett hatásukkal hozták összefüggésbe.

1. táblázat. A tanulmányok különböző hatásaival egyetértők aránya iskolai végzettség szerint, százalék (N=226)

	<i>A tanulmányok hatása a hallgatóra</i>	<i>Nem diplomás</i>	<i>Diplomás</i>	<i>Összesen</i>
Fáradtság	Az egész napos konzultáció után fáradtan ér haza.	87,0	79,2	82,7
	Az éjszakai tanulás miatt kedvtelen és fáradt.*	69,4	54,2	61,0
Távollét	Sokat van távol az órák és vizsgák miatt.*	66,3	50,0	57,5
Családi együttlét	Az egész család kevesebb időt tölt együtt.*	59,6	46,6	52,5
	Miközben együtt vannak, az iskolai teendőire gondol.*	41,0	29,8	34,8
	Ha otthon van, elzárkózik, amíg tanul.	38,0	33,3	35,5
N		103,0	123,0	226,0

*sign.=0,05-0,01

A táblázatban látható eredmények alapján elmondhatjuk, hogy feltevésünk igazolódni látszik: a nem diplomások minden területen jobban érzik a tanulás költségét, ami kihat a családi életükre is; a legjellemzőbb problématerület a fáradtságérzet, amely a tanulói tevékenységből adódik, szorgalmi és vizsgaidőszakban egyaránt. Az egész napos elfoglaltságból adódó kimerültség közel hasonló arányban érinti a nem diplomásokat és a diplomásokat, az éjszakai tanulás viszont inkább a nem diplomásokat viseli meg. Ennek két oka lehet: a diplomások már edzettebbek az éjszakai tanulásban, vagy nem az éjjeli órákat használják a felkészülésre, vagyis ismét a tanulási rutin állhat a háttérben.

A kérdőívben ehhez hasonlóan arra a kérdésre sem kapunk választ, hogy a gyakori távollét miért a nem diplomásokat sújtja leginkább: kevesebbet járnak órára, takarékosan osztják be idejüket, vagy reálisan felmérték a távollét idejét. A családi együttlét mennyisége és minősége a válaszadók szerint egyaránt kárt szenved, a nem diplomások 59,6 százaléka és a diplomások 46,6 százaléka érzi a közösség hiányát. A különbség a távollét terén is tapasztalható volt, tehát a diplomás nők a megtakarított időt a családi együttlétre szánják, és úgy tűnik, hatékonyabban teszik ezt: 29,8 százalékuk vallja, hogy az együttlét alatt az iskolai teendőire gondol, szemben a másik csoport 41%-os arányával. A két csoport tagjai hasonló arányban zárkóznak el a családtagoktól a tanulás idejére, feltételezhetően a hallgatók kétharmadának más lehetősége adódik az otthoni felkészülésre (például valamelyik családtag elviszi a gyerekeket, szervezett közösségbe járnak a gyerekek, vagy a gyermek alvásideje elegendő a tanulásra).

2. táblázat. A tanulmányok alatt felmerülő nehézségek iskolai végzettség szerint, százalék (N=226)

<i>Nehézségek</i>	<i>Nem diplomás</i>	<i>Diplomás</i>	<i>Összesen</i>
Családi támogatás hiánya**	37	20	27,1
Gyermek elhelyezésének gondjai*	77	63	69,0
Anyagi háttér biztosítása***	80	50	62,4
Vizsgastressz***	88	63	73,8
N	103	123	226,0

*** sign.=0,000

** sign.=0,004

*sign.=0,05-0,01

A befektetési közösségre vonatkozó eredmények fényében nem tűnik meglepőnek a tanulmányok alatt felmerülő nehézségek iskolai végzettség szerinti megoszlása (2. táblázat). Az erős családi ösztönzéssel induló, a korábbi továbbtanulást elmulasztó vagy elhalasztó hallgatók számára komoly nehézséget okoz a támogatások elmaradása, ami a gyermek elhelyezésének (és az otthoni teendők elvégzésének) gondjain túl a korábban látott háztartási konfliktusokhoz vezet. Az utóbbi két táblázat adatai pedig azt mutatják, hogy a felsőfokú tanulmányok jobban megviselik a nem diplomás hallgatókat: fáradtak, kimerültek, aggódnak az anyagi erőforrások miatt, jellemző rájuk a vizsgastressz; a befektető közösség támogatására tehát sokkal inkább rászorulnak, mint a rutinosabb, tanulást és családot jól összehangoló diplomás társaik.

Összegzés

A felsőfokú tanulmányokat folytató kisgyermekes nők családi háttérét vizsgáló tanulmányban a két almintát körülvevő mikrokörnyezet eltérő befektetési stratégiáját és annak hatását követtük nyomon. Ennek során azt tapasztaltuk, hogy a nem diplomás nőket a szülők, a társak egyaránt jobban biztatják a tanulmányok megkezdésében, mint a diplomás nőket. A várható haszon (diploma megszerzése) reményében a nem diplomások mikrokörnyezetének tagjai azonban kevésbé jól mérték fel a kisgyermeket nevelő nők tanulmányaiba történő befektetés költségeit (anyagi, munka- és lelki terhek, mint például házimunka, gyerekfelügyelet, együttlét hiánya). A többletköltséget nem vállalva a nem diplomások befektető közösségének tagjai részben (vagy teljesen) magukra hagyták a hallgatókat diplomássá válásuk folyamatában. A jövőben megvalósuló várt haszon és a jelenben felmerülő többletköltségek között húzódó megvalósulási szakadék miatt keletkezett feszültségek átértékelik a nem diplomás nők tanuláshoz való viszonyát, saját szerepvállalásukat, és tapintható konfliktusokat eredményeznek a tanulmányokat folytatókat körülvevő miliőben. Ezzel szemben a diplomás hallgatók környezetének magasabb kulturális tőkével rendelkező tagjai részéről a várható haszon hangsúlyozása nem volt szükséges, a diplomás hallgatókat a miliő hatására kialakult erős belső motiváció indította el az újabb diploma megszerzésére. A folyamat közben kialakult többletköltségeket a diplomás nők tanulmányaiba befektető közösség felvállalta, ezért érzik kevésbé megterhelőnek a diplomások a tanulmányokkal járó pluszterheket.

A nem diplomások szülei között nagyobb arányban találunk alacsonyan kvalifikáltakat, a részükről jövő biztatás a felfelé mutató mobilitásra indítja a diplomát nem szerzeteket. A szülők támogatása a jelentkezési lap beadásában jelentős mértékű, de mindkét csoportban – különösen éppen a nem diplomásokéban – tapasztaltuk a későbbi segítségnyújtás hiányát. Hasonló következtetéseket vontunk le a házastársak és élettársak magatartására nézve. A tanulmányok megkezdésében a férfi társak irányából érkező támogatottság nagyobb arányú volt a nem diplomás válaszadóknál, mint a diplomásoknál. A gyakorlatban megvalósuló tanulás során azonban több probléma lép fel a nem diplomás nők és párjaik között, különös tekintettel a fizikai együttlét hiányára és a nők tanulásból eredő fizikai-lelki megpróbáltatásaira. Ezeket a problémákat a nők nemcsak párkapcsolatukra érzik ránehezedni, hanem önmagukra nézve is nehézségként élik meg. A felsorolt gondok nemcsak a nem diplomásokat és családtagjaikat érintik, de a diplomás körében minden problématerület kisebb mértékben jelenik meg. A hallgatók felnőttkori tanulmányaikra tehát meghatározó hatással van a befektetői közösség: egyfelől a származási család, másfelől a jelenlegi családi környezet, elsősorban a férfi társak támogató szerepének fontossága.

Irodalom

- Beck, U. (2003): *A kockázat-társadalom. Út egy másik modernitásba*. Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság – Századvég Kiadó, Budapest.
- Becker, G. (1964): *Human Capital*. Colombia University Press, New York.
- Becker, G. S. (1998): Preferenciák és értékek. In Lengyel Gyögy és Szántó Zoltán (szerk.): *Tőkefajták: a társadalmi és kulturális erőforrások szociológiája*. Aula Kiadó – Budapesti Közgazdaságtudományi Egyetem, Budapest. 101–129.
- Boudon, R. (1998): Társadalmi egyenlőtlenségek a továbbtanulásban. In Halász Gábor és Lannert Judit: *Oktatási rendszerek elmélete*. Okker Kiadó, Budapest. 406–417.
- Bourdieu, P. (1978): *A társadalmi egyenlőtlenségek újratermelődése*. Gondolat, Budapest.
- Bukodi Erzsébet, Harcsa István és Reisz László (1994): *Társadalmi tagozódás, mobilitás. Az 1992. évi mobilitásvizsgálat alapján*. KSH, Budapest.
- Bukodi Erzsébet (2004): *Ki, mikor, kivel (nem) házasodik? Párvalasztás Magyarországon*. Századvég Kiadó – Andorka Rudolf Társadalomtudományi Társaság, Budapest.
- Ferge Zsuzsa (1980): *Társadalompolitikai tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- Gazsó Ferenc (1976): *Iskolarendszer és társadalmi mobilitás*. Kossuth Kiadó, Budapest.
- Goldthorpe, J. H. (1996): Class analysis and the reorientation of class theory: the case of persisting differentials in educational attainment. *British Journal of Sociology*, 47. sz. 481–505.
- Ladányi János (1994): *Rétegződés és szelekció a felsőoktatásban*. Educatio, Budapest.
- Mollenhauer, K. (1974): Szocializáció és iskolai eredmény. In Ferge Zsuzsa és Háber Judit (szerk.): *Az iskola szociológiai problémái*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest. 189–216.
- Pusztai Gabriella (2004): *Iskola és közösség*. Gondolat, Budapest.
- Zeleney Anna (1986): Társadalmi eredet, iskolai végzettség, életkörülmények. In Vámos Dóra (szerk.): *Társadalmi rétegződés és iskolai végzettség*. Oktatókutató Intézet, Budapest. 191–277.



A Gondolat Kiadó könyveiből

Szeged, Karolina Óvoda, Általános Iskola, Gimnázium,
Alapfokú Művészetoktatási Intézmény és Diákotthon

Diszlexia és az idegennyelv-oktatás

Évek óta ismert tény, hogy a magyarok (nyelv)tudása elmarad az európai átlagtól. Felzárkózás helyett az iskolákban nő a tanulási nehézséggel küzdők száma, és ez megjelenik az idegennyelv-oktatás területén is. A szaktanárok módszertani képzéséből hiányzik a speciális tanulási zavarral küzdők, a diszlexiások oktatására felkészítő ismeret és módszertan, valamint hiányzik az oktatásból az a szemléletváltás, amely alkalmassá tenné a tanárokat ezen tanulók hatékony tanítására.

Tanulmányomban egy gyakorló nyelvtanár szemszögéből kísérlem meg összefoglalni a legfontosabb ismérveket a diszlexiáról azért, hogy megértsük diákjaink nehézségeit. Ezt követően néhány szempont megvilágításával megkísérlem összefoglalni, hogyan nehezíti a diszlexiásokra jellemző információfeldolgozási mód az idegennyelv tanulását. Ehhez kapcsolódóan gyakorlati szempontok, ötletek, tanácsok megfogalmazásával szeretnék hozzájárulni az e téren hiányzó módszertani ismeretek pótlásához. Cikket a tanulási nehézségekkel élők megsegítésére tett javaslataimmal zárom, amelyek hozzájárulhatnak az oktatásban szükséges szemléletváltásához is.

A szemléletváltás fontossága az idegennyelv-oktatásban

Mint ismert, a magyarok idegennyelv-tudása elmarad az európai átlagtól. A legutóbbi, 2005 végén végzett úgynevezett Eurobarometer felmérés megállapításai szerint a magyar lakosság 58 százaléka nem beszél semmilyen idegen nyelvet, és csak 20 százaléka beszél az anyanyelvén kívül még három idegen nyelvet. A felmérés alapján megállapítható, hogy a kisebb tagállamokban általában többen beszélnek idegen nyelveket, azonban Magyarország nem tartozik ezen országok közé. Megállapították továbbá, hogy a dél-európai országokban általában kevesebben beszélnek idegen nyelveket az emberek. A társadalmi csoportok közötti megoszlás tekintetében a fiatal, magasan képzett vagy még tanuló európaiak beszélnek leginkább több nyelven Európában. (1)

A mai magyar oktatásban egyre több a tanulási zavarral küzdők száma: itthon az általános iskolások 15 százalékánál mutatható ki valamilyen zavar. Gyarmathy Éva (2007) leírása szerint a globális olvasási módszer bevezetése óta 30 százalékra nőtt az olvasási nehézséggel küzdők száma. Ez eleve magában hordja az alulteljesítés, a tanulási akadályozottság és a kudarc veszélyét. Noha a tanulási zavarok előfordulása és meghatározása (mit tekintenek tanulási zavaroknak) országról országra változik, a diszlexia mint specifikus tanulási zavar átlagosan a tanulók öt százalékát érinti. A súlyos diszlexiás tanulók aránya ma Magyarországon négy-öt százalék lehet, és a tanulók további tíz százalékánál lehet enyhébb rendellenességeket tapasztalni, amely korrigálható lehetne (Gyarmathy, 2007, 15. o.). Ez a probléma természetesen kihat az idegennyelv-tanításra is. Itt még az enyhébb a zavarok is súlyosabbá válhatnak, ugyanis egy új nyelvi rendszer hangvilágát, szókincsét és nyelvi struktúráját kell a tanulóknak elsajátítaniuk, továbbá az anyanyelven kialakított kompenzációs stratégiák nem, vagy kevésbé hatékonyan működnek. Ezért az

idegennyelv tanulása során sokszor fokozottabban jelennek meg a nyelvi nehézségek, a részképességek zavarai.

Munkánk során szinte minden idegennyelvi csoportban találkozunk tanulási zavarral, enyhébb rendellenességekkel küzdő, vagy diagnosztizált diszlexiás, diszgráfiás tanulókkal, időnként még az idegennyelv-választás előtt. Abban az esetben, ha nem túl súlyos a diszlexia vagy diszgráfia, a szakszolgálatok és a fejlesztő pedagógus véleményét is figyelembe véve általában javasoljuk az idegennyelv tanulását. Tapasztalataim szerint jótékony hatása van a tanulási nehézséggel élő tanulókra, ha nem maradnak ki ebből az élményből, és nem kell a nyelvórák idejére különválniuk társaiktól. Ugyanakkor a tanár számára szakmai kihívást jelent ez a helyzet, amely sok nehézséget, tanácsalanságot is hozhat magával, és amelyben segítségre lehet szüksége.

Gyarmathy Éva (2007) könyvének címe (*Diszlexia – a specifikus tanítási zavar*) sokatmondó abból a szempontból, hogy ideje lenne a tanítási módszereket és a szemléletet eme tanulók kapcsán átalakítani, sajátos igényeikhez igazítani. Annál is inkább, mert az UNESCO 1994-ben kiadott Salamancai Nyilatkozata egyértelműen megfogalmazza, hogy az oktatásnak alkalmazkodnia kell a gyerekek igényeihez, támogatást kell nyújtania, amennyiben nehézségeik vannak. (2) Nem utolsósorban a tanárképzést is úgy kell alakítani, hogy a tanárok képesek legyenek a nehézségeket felismerni, az igényeket felmérni és szükség esetén segíteni. Mint igény már megfogalmazódott az integrált nevelés kapcsán a tanárok felkészítése a speciális tanulási zavarral élők oktatására, de ez – személyes tapasztalatom alapján – a szaktanárok esetében még nem történt meg vagy nem vált általánossá (Kühn, é. n.). A különböző tantárgyak, így az idegen nyelvek szakmódszertani oktatásának keretében is ugyanolyan fontos lenne ezen ismeretek beépítése.

A nyelvoktatás kapcsán, valamint a továbbképzéseken szerzett tapasztalataim, illetve egy tankönyvkiadó visszajelzése alapján állíthatom, sokan érdeklődnek, kérnek segítséget a diszlexiás tanulók idegennyelvi oktatásához, azonban ezen a területen még kevés az információ és a felhasználható segédanyag. E hiány pótlásának egyik lépéseként fontosnak tartom az elmúlt évek alatt összegyűjtött ismereteim, tapasztalataim megfogalmazását és megosztását azért, hogy előrelépjünk a probléma megoldásában. A diszlexiásokat segítő szempontok, módszerek és ötletek tapasztalatom szerint segítenek a többi nyelvtanulással küzdő tanulóknak is.

Hogy megértsük, miben mások a diszlexiások, először a diszlexia legfontosabb faktorait, ismérveit, majd – a teljesség igénye nélkül – ezek megjelenési formáit a nyelvtanításban foglalom össze. Ezt követően gyakorlati ötleteket és tanácsokat fogalmazok meg egy gyakorló nyelvtanár szemszögéből. Végül néhány szempontot vetek fel az iskolai oktatás szemléletének átalakításával kapcsolatban. A diszlexia fogalmát ez esetben szélesebb fogalomként használom, amely magába foglalja az olvasással, írással, memóriával kapcsolatos, általában az információfeldolgozás másságából adódó problémákat.

Diszlexia – a speciális tanulási zavar

A diszlexiát sokan sokféleképpen definiálják, osztályozzák. A pedagógia szokásos definíciója szerint a diszlexia „az olvasás/helyesírás és az intellektuális képességek szignifikáns eltérése”, a pszichológiai meghatározás alapján a diszlexia egy gyűjtőfogalom, „az egyes megismerési funkciók olyan zavarai, amelyek változatos összetételben vezetnek ugyanahhoz a problémához, azaz súlyos olvasási zavarokhoz” (Csépe, 2005, 226. o.). Csépe Valéria (2005, 229. o.) megállapítása szerint „minden esetben jelen van a nyelvi rendszer működtetésének valamilyen zavara, leggyakrabban a lexikonhoz való hozzáférése”.

Az EDA (European Dyslexia Association) olyan széles körben elfogadott meghatározást adott, amely messze túlmutat az olvasás-írás-helyesírás nehézségein (3): „A diszlexia az olvasási, helyesírási és írási készségek elsajátításában megjelenő neurológiai ere-

detű eltérés. Az ezen különbségek mögött álló kognitív nehézségek befolyásolhatják emellett a szervezési készségeket, a számolási képességet és más kognitív, valamint érzelmi képességeket. A fonológiai feldolgozás, a munkamemória, a gyorsmegnevezés, a sorrendiség és alapkészségek automatikussága területén jelentkező nehézségek kombinációja okozhatja. A kutatók elismerik, hogy sok lehetséges oka lehet a diszlexiának, beleértve a genetikát. Nincs összefüggés egy ember intelligenciaszintje, egyéni erőfeszítései vagy társadalmi-gazdasági helyzete, illetve a diszlexia jelenléte között. Ezeken felül a diszlexiás emberek folytonos kihívással néznek szembe az élet során egy nagyrészt nem diszlexiabarát világban. Emellett Európában a nyelvek sokfélesége és a többnyelvű követelmények, a szocio-kulturális háttér és az oktatási lehetőségek jelentős befolyással bírnak a diszlexiás gyermekek és felnőttek nehézségeinek és életbeli lehetőségeinek megnyilvánulására.” (Gyarmathy és Smythe, 2008, 11–12. o.)

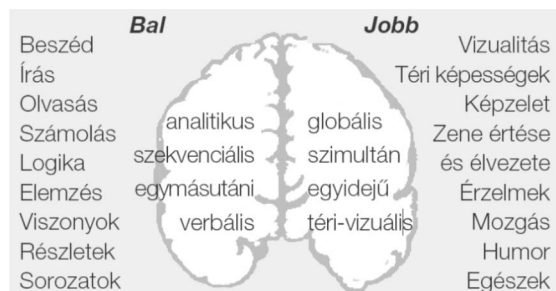
Mint látható, a diszlexia nemcsak a tanulás során, hanem az életvezetésben, a hétköznapi napokban is befolyásolja az ezzel élő embereket. Fontos tudni, hogy a diszlexia nem betegség, és mint ilyen, nem gyógyítható.

Ezek ismeretében a kérdés az: mit kell a tanárnak figyelembe vennie a tanítás során, ha ilyen jellegű eltérésekkel, nehézségekkel találkozunk? Nagyon fontosnak tartom, hogy képessé váljunk felismerni, majd értelmezni a jelenségeket, hogy megfelelő módon igazíthassuk a tanítási módszereinket tanulóink speciális igényeihez.

Morton és Frith (1995, 357–390. o.) egy olyan átfogó modellt dolgoztak ki, amely komplex modell a diszlexia kialakulását és tényezőit illetően. Ezeket sorba véve megérthetjük azokat a tényezőket, amelyeket figyelembe kell vennünk a tanítás-tanulás folyamatában. A modell négy alapvető összetevője (Gyarmathy és Smythe, 2008, 25–26. o.):

- a biológiai tényezők;
- a kognitív működés;
- a viselkedési jellemzők;
- a környezeti tényezők.

A biológiai tényezők közül a legfontosabb, hogy eltérő a diszlexiások agyi felépítése és működése, azt mondják, másképpen „huzalozott” (Galaburda, 1989). Rájuk a jobb agyfélteke dominanciája a jellemző. Ebből következik, hogy gondolkodásmódjuk, általában az információfeldolgozás módja különbözik az átlagostól, amelyre a bal agyfélteke dominanciája jellemző. A nyelvi képességek megfelelő alakulásának feltétele, hogy a baloldali halántéklebény nagyobb legyen, mint a jobboldali. A legtöbb diszlexiás esetben a halántéklebény hátsó területei szimmetrikusak (Csépe, 2005, 218. o.). Az egész iskolai oktatási rendszer ma a bal agyfélteke dominanciájára, logikájára épül. Az 1. ábra szemlélteti, milyen képességek és készségek kapcsolódnak az egyes agyféltekékhez (Gyarmathy, 2008b, 13. o.).



1. ábra. Az agyféltekékhez kapcsolódó képességek és készségek

Ehhez a hátrányhoz társul, hogy a diszlexiások esetében a két agyfélteke közötti úgynevezett kérgestest nem rendelkezik annyi idegrosttal, mint átlagosan, így a két agyfélteke között az információáramlás, az együttműködés nehezekebb, lassabb. Mivel a jobb agyfélteke a vizuális és téri mintázatokra specializálódott, ezért a diszlexiások ezeket az információkat tudják inkább feldolgozni, méghozzá nem egymásutániségükben, hanem egyidejűleg. Az olvasás-írás egymásutániségra épül, és a hallott és írott információk elemzésén alapul. A diszlexiások esetében azonban a globális feldolgozási módszer miatt nem történik meg a részletek elemzése, ebből következik, hogy a vizuális és akusztikus feldolgozás során helytelen reprezentációk keletkeznek, azaz félrehall vagy félreolvas, nem vesz észre egyes betűket, nem találja a szó jelentését, nem tudja egységgé formálni a kijelentést. A tartalmi szavak, mint főnevek, igék, melléknevek képszerűen tárolódnak a jobb agyféltekében. A diszlexiásoknak ezért az elvont fogalmak tárolásával és behívásával nagy nehézségeik vannak. A bal agyféltekében a szavak mondatokká fűzéséhez szükséges úgynevezett funkcionális szavak tárolódnak, mint a ragok, toldalékok, igeidők és igemódok (Gyarmathy, 2007, 44. o.). Ebből következik, hogy a diszlexiások nehezen tudják elvégezni a nyelvtani elemzést, illetve nehézségeik lehetnek a mondataalkotással.

A kognitív információfeldolgozás terén nagy hátránnyal indulnak a biológiai adottságaik miatt. A tanulás során nem csak az adott feladattal kapcsolatos ingereket veszi fel az agyunk, hanem a különböző vizuális (tanár, társak kinézete, a fény, a terem berendezése stb.) és auditív (a tanár vagy a társ hangja, a papír vagy a szék zörgése, az utcai zajok stb) ingereket is észleli. Mivel ők egyidejűleg gyűjtik be az információkat, ezért könnyű elterelni a figyelmüket, minden beérkező információ a tanóra során egyformán fontos, nehezen tudják kiválasztani az éppen szükséges információkat, jóval több időre van szükségük ehhez. Ebből az is következik, hogy sokkal gyorsabban elfáradnak. Sokan küzdenek úgynevezett részképesség-zavarokkal. A részképességeket Brigitte Sindelar (2008, 94–138. o.) a következőképpen osztotta fel: figyelem, észlelés és emlékezet. A vizuális és auditív megkülönböztető- és megjegyzőképességhez kapcsolódik a testséma, a térbeli tájékozódás és az egymásutániség, azaz a szerialitás. Ezek a részképességek mind elengedhetetlenek az iskolai tanulás során. Sok diszlexiásnak van gondja a vizuális figyelemmel és észleléssel, ők nehezen olvasnak és írnak. Az auditív feldolgozásban jelentkező eltérések miatt nehézségeik vannak a hallott információk kiszűrésében, a szavak azonosításában, ezáltal az órákon hallott információk és utasítások töredékét tudják csak feldolgozni. Az emlékezet területén mérhető hiányosságaik a részképességzavart még súlyosbítják. Fontos lenne tudni, hogy az akadályozott információfelvétel és az eltérő feldolgozás miatt alakul-e ki a gyengébb raktározás és nehezebb lehívás a rövidtávú emlékezetükbe, vagy ez is egy biológiai eltérésből következő adottság, amely tovább nehezíti meglévő nehézségeiket a részképességek területén.

A viselkedési jellemzők terén észlelhetjük a fejlődési zavart. Az iskolai elvárások körébe tartozó nyelvvél, logikával, analitikus gondolkodással, szerialitással kapcsolatos területekkel vannak problémáik. Nehezebben tanulnak írni, olvasni, információkat megjegyezni, az asztalukon nehéz rendet tartaniuk, társaikhoz képest fásasztöbb számukra egy helyben ülni és huzamosan figyelni. Ezt a viselkedést nehezen tolerálják a tanárok és sokszor a társak is. Intelligenciaszintjükhez képest alacsonyan teljesítenek, gyakori a kudarcélményük, amely tovább nehezíti fejlődésüket. A mai iskolában a gyerekek többnyire a jegyekre figyelnek, nem az előző teljesítményhez képest mért fejlődésre. A legtöbb diszlexiásnak több fontos területen vannak nehézségei: nehezen találják a szavakat, vagy felcserélik őket más szavakkal, netán helytelenül írják le vagy mondják ki őket. Az analitikus gondolkodás területén hátrányban vannak, ezért nehézségeik megsokszorozódnak a szövegértés terén, amely a felkészülést is akadályozza.

A környezeti tényezőkhöz a szociokulturális körülmények, illetve a tanítás módja tartoznak. A megváltozott életmód miatt egyre inkább a vizuális információk játszanak

szerepet a gyerekek életében, és háttérbe szorul a verbalitás, az olvasás, a felolvasás szokása és a beszéd, a párbeszéd. Ezért ezen a területen kevésbé fejlődhetnek a diszlexiások, így a hátrányukat is kevésbé tudják ledolgozni. A túl sok vizuális inger egyoldalúan fejleszti a gyermekek agyát, nagyon fontos területek maradnak ki a gyermekkor során, amelyek a későbbi tevékenységekhez fontosak, úgymint a finommotorika fejlődése, a hajtogatás, gyöngyfüzés, az egyensúly fejlesztése, a kéz-láb koordinációja, és még sorolhatnám a példákat. Az egyoldalúság gyengíti az információfeldolgozási képességet és a koncentrációképeséget, és ez nem csak a diszlexiás gyerekek problémája. Az iskolai sikertelenség sokszor magatartászavarhoz, agresszióhoz vagy konfliktuskerüléshez vezet. A folyamatos kudarc folyamatos stresszt okoz. Így az ilyen tanulónak egy idő után ellenérzése lesznek és elutasít mindent, ami a tanulással, olvasással kapcsolatos (Gyarmathy, 2008a). Ez a probléma sem csupán a diszlexiásokat érinti.

A biológiai tényezők közül a legfontosabb, hogy eltérő a diszlexiások agyi felépítése és működése, azt mondják, másképpen „huzalozott”. Rájuk a jobb agyfélteke dominanciája a jellemző. Ebből következik, hogy gondolkodásmódjuk, általában az információfeldolgozás módja különbözik az átlagostól, amelyre a bal agyfélteke dominanciája jellemző. A nyelvi képességek megfelelő alakulásának feltétele, hogy a baloldali halántéklebeny nagyobb legyen, mint a jobboldali. A legtöbb diszlexiás esetben a halántéklebeny hátsó területei szimmetrikusak. Az egész iskolai oktatási rendszer ma a bal agyfélteke dominanciájára, logikájára épül.

Kiegészítő információk a tanulás folyamatáról

A következő szempont nem tartozik szorosan a diszlexiások speciális problémáihoz, mégis nagyon fontosnak tartanám, ha minden pedagógusnak lennének ismeretei a tanulás idegi folyamatairól, ugyanis ezen alapvető biológiai tényekből következik minden, amit figyelembe kell vennünk, ha sikeresen és hatékonyan szeretnénk dolgozni.

A külvilágból érkező ingereket, információkat nem a szenvedélymentes agykéreg, hanem a limbikus rendszer érzelmvilága dolgozza fel, mielőtt az agykéreg szürkeállományába kerül (Vester, 1996, 87. o.). Az agyban a limbikus rendszernek, ezen belül a hipokampusznak és az amygdalának döntő jelentősége van abban, hogy egy információt felvesz-e az agy vagy nem. Az élményeket azonnal és spontán módon dolgozza fel az agyunk, a tanulást azonban nem éljük át, ezért több szinapszisa van szükség több agyterületről azzal a céllal, hogy egy kvázi élményt hozzunk létre. Mivel a hipokampusz képes képzeteket és képeket társítani, ezért helyettesíteni tudja az észlelési csatornákat. Másfelől a hipokampusz a különböző agyterületekről érkező impulzusokat, amelyek az új információhoz kötődnek, a mozgósított

meglévő információhoz tudja kapcsolni, ezeket kombinálni. A már ismert információk felidézése és a lehető legtöbb asszociáció a tanulás során ezt a folyamatot segíti.

Fontos tudni, hogy egy gyerek mindig partnertől tanul, legyen az akár egy személy vagy könyv. A partnertől szerzett tudás az agy különböző területein nem fogalomlistákban, hanem asszociációs lehetőségek mintázatában tárolódik. Ezért minél több beviteli csatornát használunk, minél sokszínűbben magyarázunk, szemléltetünk, munkáltatunk, annál tartósabban tárolódik a tudás (Vester, 1996, 33. o.).

A tanulás egészét a kísérő információk is nagyban befolyásolják. Ha hideg van a teremben vagy kényelmetlen a szék, ha jó és oldott a hangulat, vagy szorong a tanuló, ezek mind együtt rögzülnek a vele egyidőben tanultakkal. Ebből következik, hogy akkor kedvező és sikeres a tanulási folyamat, ha a kísérő információk is kellemesek. Amennyiben ezek ismeretlenek, kellemetlenek (sikertelenséggel, megalázottsággal társulnak), a hipokampusz ellenséges és ismeretlen információkat fogja tekinteni, és stresszhormonokat termel, amelyek megakadályozzák a szinapszisok közötti információcserét, azaz blokádjön létre. Az információt nem dolgozza fel az agy, nem jut el az agykéreg különböző területeire, hogy ott hosszútávú emlékezetünkben tudásként tárolódhasson. Ilyenkor már mindegy, milyen eszközzel magyarázunk, milyen munkaformában, az információt nem dolgozza fel agyunk, sőt ellenáll.

Ezért fontos tudatában lenni annak, hogy a tanulás során elsődleges szempont a kellemes környezet, a stresszmentes, bizalomteljes légkör, a siker érzése, illetve annak elfogadása, hogy hibázni nem bűn a tanulás folyamatában.

A diszlexiások nehézségei az idegennyelv-tanulás során

A kognitív feldolgozás területén meglévő hátrányok hatványozottan jelenhetnek meg és akadályozhatják a diszlexiásokat az idegen nyelv tanulása során.

Nehezen tanulnak meg olvasni, egyáltalán az új nyelv hangvilága gondot okoz nekik. Az eltérő helyesírás és hangok nehezen rögzülnek, így sokkal több időre és ismétlésre van szükségük, mint nem diszlexiás társaiknak. Olvasáskor legtöbbször nem szótagolnak, hanem az egészszet mint egy fényképet idézik fel. A szótagolásban a tapasztalat hiánya és/vagy részképeségek zavara megnehezíti vagy megakadályozza, hogy ismert szótagok analógiájára építsék fel az új szavakat. Sokszor a szavak elejét vagy a végét leahagyják, vagy felcserélik a betűket. Ez olyan nyelveken okozhat sok gondot, amelyekben a szóvégi változások vagy a névelők változásai a morfológia fontos elemei. Ehhez járulnak a különböző nyelvekben az anyanyelvtől eltérő olvasási, kiejtési szabályok okozta nehézségek.

A helyesírás terén is nagy nehézségeik vannak: leginkább a rövid, konkrét dolgokkal, cselekvésekkel kapcsolatban, már sokszor hallott vagy látott szavakat tudják helyesen felidézni. A hasonló szavak írásképe a nem megfelelő elemzés miatt helytelenül tárolódik, vagy gyakran a homogén gatlás miatt egy hasonló szót írnak vagy ejtenek ki, vagy csak a kezdőbetűre emlékeznek. Nagy valószínűséggel náluk a fonológiai nehézségek és a szavak felidézésének nehézségei miatt elhúzódik az idegennyelvi mentális lexikon kiépítése. A szavak megértése, illetve produkciója (szóban vagy írásban) a feldolgozás nehézségei miatt kizárólag vagy nagyon sokáig az anyanyelvi mentális lexikonon keresztül történik. A cselekvésekhez, képekhez, mozgáshoz vagy egyéb szituációhoz köthető konkrét fogalmakat, igéket, főneveket, mellékneveket sajátos feldolgozási módjuk miatt kellő ismétlés és gyakorlás után képesek tárolni. Azonban náluk hatványozottan jelentkeznek a tanultak felidézésének nehézségei. Mivel a ritkán használt, idegen hangzású és helyesírású szavak sokkal nehezebben rögzülnek, ezért sokkal könnyebben el is felejtik őket. A nyelvtani kategóriák és a nyelvtani elemzés a bal agyféltekéhez kötődik. Ezen kívül sokszor számukra nehezen észlelhetőek a különbségek, a változások a szóalakok között. Ezért a főnév- és igeragozás is csak korlátozottan működik náluk, leginkább adott helyzetben már megtanult mondat szerkezet felidézésén keresztül. A ragozásban, elöljárók használatában, mivel nehezen tudják elemezni őket, sok hibát ejtenek. A német nyelvben például jelentősége van annak, ha „den” vagy „dem” névelőt használunk. Számukra sokszor a betűk közötti vizuális különbségtétel is nagy nehézséget okoz, és utána még ennek nyelvtani jelentését is hozzá kell rendelni. A tanár rugalmasságán múlik, hogy a nyelvtani hibákat milyen súlyúnak ítéli a számonkérés során.

A szövegértés képi segítség nélkül (és képpel együtt is), főleg kezdő szinten, sokáig elhúzódik. A szavak helyes elolvasása, ezek jelentésének megtalálása, majd a szavak mondatokká fűzése és az olvasott vagy hallott közlésekből a jelentés, az „üzenetet” kivonása, majd az anyanyelvre átültetése jóval több időt és többszöri próbálkozást vesz igénybe, mint a csoport többségének. Éppen ezért az auditív és vizuális információk helyes észlelése, majd megértése náluk jóval többszöri olvasást és hallgatást, fokozatos feldolgozást kíván.

A hallás utáni értés különösen nehéz számukra, ugyanis az auditív információkat rövid egymásutániségben kell – írott forma nélkül – feldolgozni. A részképességek zavarai itt hatványozottan jelentkeznek. Az egész mondat/szöveg egy egység számukra. Sokszor még az ismert szavakat sem tudják a szövegből „kihallani”. A hiányos auditív észlelés, a helytelen auditív elemzés és az esetleges hibás szórepresentációk miatt sokszor lehetetlen számukra a szöveg elhangzásának tempójában feldolgozni a hallottakat. Ezért a hallásértési feladatok sokszor külön kihívást jelentenek számukra és tanáraik számára is. Legtöbbször a kevés információból kreatívan igyekeznek összerakni az egészet, de ez sajnos sokszor félresikerül.

Az idegen nyelven kimondott és/vagy leírt mondat, szöveg összetett feladatot jelent. Az anyanyelvtől eltérő mondat szerkezet felépítése többek között a szerialitás és analitikus gondolkodás képességének gyengesége miatt különösen nehéz feladat elé állítja a diszlexiás tanulókat. A saját anyanyelvükön megszerzett rutin sokszor inkább akadály, mint segítség. Azonban logikai lépésekkel elmagyarázni egy-egy mondat felépítését, az ok-okozati összefüggéseket legtöbbször felesleges erőfeszítés, ugyanis ők globálisan dolgozzák fel az információkat. Ezt figyelembe kell vennünk, és nagy türelemmel kell lennünk a mondatalkotás terén. Számukra a megformálható mondat szériális rendje és ebben az ige tövéhez illesztett változó ragok illesztése komplex nehézséget jelent.

Sokféle akadályt kell leküzdeniük a diszlexiás tanulóknak a (nyelv)tanulás során. Azonban a jobb agyfélteke dominanciája sokszor segítséget jelent számukra. Először is nagyon kreatívak, és ez az önálló nyelvi produkciókban jól megmutatkozik. Sokszor anélkül, hogy a részleteket értenék, képesek az egészből kivonni a legfontosabb információkat. A muzikalitás, az érzelmek sokat segítenek nekik a megértésben, és ha mindez mozgással és humorral párosulhat, a szövegprodukcióban is jól teljesítenek. Sokan közülük gyakran elcsüggednek, azonban sokszor szorgalmasabbak, kitartóbbak a tanulás során.

Gondolatok, ötletek az idegennyelv-tanárok segítségére

Amikor a diszlexiás tanulók az iskolában az idegen nyelvvel először találkoznak, nehézségeik az eltérő hangzású szavak auditív feldolgozásával, az új hangzású szavak és mondatok megismétlésével fokozottan jelentkeznek. A fonológiai feldolgozás zavarai miatt sokszor nem működik a szavak kisebb egységekre, szótagokra, illetve betűkre-hangokra bontása, az idegen nyelvű szavakat nagy valószínűséggel a kezdeti szakaszban egységként tárolják és ekként igyekeznek a rövidtávú emlékezetükbe hívni és ott akusztikus vagy írott formáját összeállítani. Ezért különösen nagy figyelmet kell szentelniük kezdetétől fogva az új szavak elsajátítására.

Ebből következik, hogy a szavak tanulását kettős módszerrel érdemes megerősíteni. Egyfelől tudatosítani kell a betűk sorrendjét a szavakban, másrészt asszociációkkal (képek, mozdulatok, egyéb asszociációk) érdemes a szavakat egészben rögzíteni.

A helyes olvasási készség az alapja az önálló tanulásnak. Ezért a kezdeti szakaszban az anyanyelvtől eltérő hangokat, ezek előfordulási helyeit és kombinációit (szó eleji „str”) érdemes fonetikai gyakorlatokkal hosszan gyakorolni. Amennyiben vannak könnyen összekeverhető hangok és betűk, érdemes őket egymástól távolabbi időben begya-

koroltatni (lásd: Meixner-módszer). Ha egy nyelvben vannak betűkiejtési szabályok, hasznos színes táblák, rajzok formájában állandó segítségment a falra kitenni. (Nálunk a németterem falán, szemben a tanulókkal, a fejlesztő pedagógussal közösen készített színes táblák találhatók, amelyekre olvasáskor és íráskor is korlátlanul nézhetnek a tanulók.) Ez a segítség az első fázisban nagyon fontos, de később is hasznos támaszt jelent bizonytalanság esetén. Mivel nagy a veszélye annak, hogy a fonémákat rossz sorrendben hívják le és állítják össze egységgé, ezért különösen fontos az elemek gyakorlása, gyakori ismétlése. Ehhez egy számok és betűk kombinációjából álló forgatható játékot használunk az első évben, mellyel az óra elején szórejtvényeket mondanak egymásnak. A mondókák, dalok és versek – akár saját maguk által írtak – nagy segítséget jelentenek bizonyos hangok, szavak, akár nyelvtani szabályok begyakorlására. Fontos ellenőrizni azt is, hogy helyesen tudják-e olvasni vagy szóban elismételni (többször) a szöveget. Ameddig nem egyértelmű és tudatos az adott szó, frázis vagy mondat kiejtése, nem tudják helyesen rögzíteni és tárolni. Ugyanis a kiejtéssel együtt tárolódik a szó, majd ehhez kapcsolódik a jelentése. Az agy a szavakat jelentésük, dallamuk alapján és a kezdőbetűk alapján is tárolja. Ha elmarad a szó pontos tárolása, helytelenül tudják majd felidézni is, vagy a hiányosság miatt egyáltalán nem tud beépülni az új szó.

A szavak tárolása az alapja a későbbi kommunikációnak. Ezért nagyon fontos többszörös módon: képekkel, színekkel, mozdulatokkal, a szavak betűkre bontásával és összerakásával rögzíteni a szavakat. Nálunk a terem falán a szókinés képekkel együtt tematikus rendben színes, nagyalakú táblákon nézegethető, ez segít a felidezésben. Így még akkor is tanulnak, vagy ismételnék, ha éppen „pihennek”, elkalandozik a figyelmük. Amennyiben a nyelvben vannak változó névelők, törekedni kell arra, hogy a szóval együtt egységment tanulják és hívják le ezeket. Még akkor is, ha ez a névelőragozás esetében gondot fog okozni. A ragozás esetében is hasznos az igék betűkre bontása, és személyes névmásokhoz rendelve újra összeállítása.

A szavak felidézése sorozatként sokszor sikeresebb, mint önállóan: tartalmi sorozatként (például színek, bútorok, ruhák, egyszerre tanult igék), vizuálisan rögzített szavak sorozataként, vagy képekhez rendelve idézik fel őket. A német nyelvben sokszor sikeres módszer a der-die-das alá rendezett szavak kezdőbetűkkel és/vagy magyar jelentéssel való felidézése. A helyesírás értékelésénél fontos megjegyezni, hogy pontosan határozzuk meg a mérés célját. Számomra elfogadható, ha felcserélnek betűket, de a szót egy anyanyelvű is egyértelműen felismeri, hisz végső soron a kommunikáció a cél.

Ha olyan új nyelvtani szabályt kell megtanulni, amely a mondatalkotásnál fontos, bevált módszer egy-egy kézmozdulat előzetes használata, amely felhívja a figyelmet a változásra, és egyúttal automatizál is. A német nyelvben a mellékmondati szórendnél alkalmaztam ezt sikerrel. Az igeragozás esetében eddig a különböző színű felírt sorozatok, vagy egy rövid mondat felidézése, amelyben szerepel a megtanulandó alak, tűnt a leghasznosabbnak. A különböző színek segítenek a ragozási sorozat felidezésében, ahonnan a személyhez egységment tudják behívni a formát. Jó tapasztalatom volt még ábrák, játékos képek és képes dobókockák készítésével nyelvtani szabályok felidezésére és begyakorlására. Nyelvtani számonkérésnél gyakran betanult mondat szerkezetekben kérem vissza a tanultakat, vagy választással dönthetik el, melyik a jó megoldás.

Az információfeldolgozás során sokat segít, ha lehetőség szerint minden új információt lehetőleg már meglévő információkhoz kötünk, vagy valamilyen más információhoz, amely segít a felidezésben, mert minél több kapcsolat létesül, minél sűrűbb egy-egy információhoz köthető asszociációk hálójá, annál több esélyünk van arra, hogy a diszlexiásoknál is működhet: a szavakat egymással, a mondatokat, szituációkat drámajátékkal hasznos összekapcsolni.

Az ő esetükben olyan könyvet érdemes választani, amelyben inkább párbeszédnek vannak, képekkel, fotókkal, és a leíró szövegek nincsenek túlsúlyban. Sokat segít, ha rajz

vagy kép tartozik a párbeszéddekhez, amelyek alapján előzetesen tisztázhatjuk a beszédhelyzetet, felidézhetjük az ide tartozó szókincset. Az új párbeszéddek többször kell meghallgatni, először a globális értést előtérbe helyezve, legfeljebb három megfigyelési szempontot adva. Aztán a nagyobb egységekre, sorokra vagy mondatokra bontott (szét-darabolt) párbeszéddek a hallott szöveg sorrendjében illesztik újra össze, ezután a részletes feldolgozás következik a mondatok hanglejtésének, majd szavainak begyakorlásával. Eközben a többieknek adhatunk bonyolultabb feladatokat is. Az ilyen gyakorlatok alkalmasak a különböző tanulási, feldolgozási stratégiák kialakítására is. A későbbiek során a párbeszéddek számonkérésekor felírhatják a kezdőbetűket és – ha szükséges – a funkcionális szavakat egy papírra. Ezt könnyen elfogadják a csoport többi tagjai is, mert tudják, nem tartalmi segítség. Mivel gyakran a szavak egymásutániségát rögzítik és a mondatokat egységként kezelik, a kezdőbetű nagy segítséget jelent.

Sokféle akadályt kell leküzdeniük a diszlexiás tanulóknak a (nyelv)tanulás során. Azonban a jobb agyfélteke dominanciája sokszor segítséget jelent számukra. Először is nagyon kreatívak, és ez az önálló nyelvi produkciókban jól megmutatkozik. Sokszor anélkül, hogy a részleteket értenék, képesek az egészből kivonni a legfontosabb információkat. A muzikalitás, az érzelmek sokat segítenek nekik a megértésben, és ha mindez mozgással és humorral párosulhat, a szövegprodukción is jól teljesítenek. Sokan közülük gyakran elcsüggednek, azonban sokszor szorgalmasabbak, kitartóbbak a tanulás során.

A mondatalkotás terén fontos figyelembe venni, hogy a diszlexiások nagy valószínűséggel a rövidtávú memóriájukban állítják össze a szavakat, ez pedig megterheli ezt a memóriátartat, mert itt már a kijelentés tartalmi és mondattani feldolgozásának kellene megtörténnie. Ugyanakkor érdemes kihasználni azt a tényt, hogy képesek vagyunk blokkokban ('chunk') tanulni. Az agy 7 ± 2 információt tud tárolni egyszerre (Atkinson, Hilgard és mtsaik, 2005, 329–333. o.). A diszlexiásoknál megfigyeléseim szerint ez optimálisan három egység. Így három-három szót, három-négy tagból álló rövid mondatot egységként tudnak tanulóink rögzíteni. Ez lehetőséget nyújt arra is, hogy a mondat elemeit hármass egységekben, a német nyelvben például az előljárószó-névelő-főnév egységben kezelhetjük, és egységenként cserélgethetjük a gyakorlás során. Szintén jó módszer a különböző mondatrészeket állandóan ugyanazzal a színnel jelölni és így emlékeztetni őket, mikor milyen szófajú szó, milyen mondatrész következik. Hasznos a topológiai modell alkalmazása is, amelyben az igék, igerészek kötelező helyének kijelölése fontos támpontot ad a mondat megszerkesztéséhez. A diszlexiások nehézségei érthető

módon megsokszorozódnak az idegen nyelv tanulása során, mert míg az anyanyelven gyakorlattal rendelkeznek és ezért magabiztosak, most egy új kommunikációs rendszert kell elsajátítaniuk. Ezért nagyon fontosnak tartom, hogy a tanulás első fázisában szerepjátékra, szituációkra, memória-, kocka- és kártyajátékokra építve sajátítsák el és gyakorolják a nyelvi struktúrákat, általában rövid mondatokban, melyekben csak egy, legfeljebb két elem változik. Fontos tudniuk, mielőtt elkezdik a játékot, melyik szó mit jelent, és mit jelent a mondat egésze. Tapasztalatom szerint rövid párbeszéddek remekül meg tudnak tanulni és előadni, bizonyos elemeket, előadásmódot bennük megváltoztatni. Ezekre lehet később építeni, ha már a tudatos nyelvtani szakasz következik. Ugyanis analógia alapján – ha felidézettük velük a már ismert szerkezetet – cserélgetik ki szituációk szerint a szavakat, amíg megfelelő gyakorlattal nem rendelkeznek.

Az írásbeli munkák javításánál fontos lenne, hogy kerüljük a piros szín használatát, mert ez a motiváció csökkenéséhez vezethet, ráadásul a hiba kiemelése azzal a veszéllyel jár, hogy a kiemelés miatt a helytelen alak rögzül (*Sindelar*, 2008, 174–175. o.). Jobb, ha valami kedveset és biztatót írunk vagy rajzolunk a jegy mellé szöveges értékelésként. Fontos a feladatlapok felnagyítása és a feladatok egyértelmű elkülönítése a lapon, mert számukra sokszor egybefolynak a sorok. Nem lényegtelen a betűtípus megválasztása sem, leginkább az Arial vagy ehhez hasonló típusú betűket tudják gond nélkül elolvasni (*Gyarmathy és Smithe*, 2007, 6. o.). Ha egy-egy írásbeli számonkérés rosszul sikerül, fontos, hogy lehetőséget kapjanak szóbeli javításra – akár az egész osztály előtt –, mert így növekszik az önbizalmuk.

A tanulás szervezésénél jól bevált módszer a tanulópárok kialakítása. Ha olyan gyors és tehetséges tanulót kérünk meg a diszlexiás segítségére, akit szívesen elfogad, nagy segítséget jelent mindenki számára. Ugyanis mint egy „pedagógiai asszisztens”, folyamatosan és mások számára észrevétlenül kíséri a tevékenységét, az életkori sajátosságok-nak megfelelően magyaráz, partnerként pedig dicsőség vele szerepelni a csoport előtt.

A későbbiek során az internet, a számítógép sokat segít az önálló tanulóvá válásban. Létezik egy úgynevezett Caddysc program (5), amely az angolul tanulók számára jelent segítséget. Személyes véleményem szerint hasznos a számítógép segítségével a tanulás, akár a számonkérés során, azonban a döntően virtuális, képi, képernyő-alapú oktatás inkább növelheti hátrányukat, mert nekik épp a verbalitással van gondjuk. Ezek háttérbe szorítása elveheti az esélyeiket a hátrányuk kiegyenlítésére, ugyanis a képi információk, a mintázatok és dallamok a jobb agyfélteke feldolgozási területeihez tartoznak. Nekik pedig abban lenne szükségük segítségre, hogyan tudnák a bal agyféltekéhez kötődő területeket a sajátos feldolgozási rendszerükhöz igazítani és fejleszteni. Megjegyzendő, hogy az órákon az interaktív tábla és a projektor kísértést jelent az előadó számára, ugyanis hajlamos lehet az információk mennyiségét megsokszorozni, és ezáltal a tanulási nehézséggel küzdők ugyanúgy nem tudják az információkat feldolgozni és tartósan tárolni, mint a hagyományos oktatási módszerekkel. Nagyon látványos és motiváló ezen eszközöknek a használata, azonban véleményem szerint alaposan át kell gondolni az információ mennyiségét és formáját ahhoz, hogy valóban tárolódhasson. Nyelvtanárként (de történelemtanárként is) inkább amellettt vagyok, hogy az oktatást a különböző beviteli csatornák által élménnyé tegyük. A gyerekek ne passzív befogadói, hanem alkotói legyenek a foglalkozásoknak. A valódi tanuláshoz ('learning') közelítő módszerek kidolgozása célravezetőbb lenne, mert a tanulóink aktívak lennének, és a világ megismerésének kíváncsisága indítaná őket. Mivel kevésbé a külső kényszer hajtotta tevékenységről lenne szó, tartósabban megmaradna a tudás, és nem utolsósorban örömet szerezne. Kicsit utópisztikusnak tűnhet e megfogalmazás, mégis úgy vélem, sok tényezőn lehet változtatni, amennyiben komoly szándék vezet a döntéshozókat.

Hogyan tovább?

Az általam felsorolt ötletek, javaslatok, módszertani eljárások csak kis töredékét alkotják annak a felhalmozott tapasztalatnak és tudásnak, amellyel kollégáim ország-szerte próbálnak segíteni tanulási a nehézségekkel küzdő tanulókon. Nagyon hasznosnak találnám, ha a felhalmozott tudást és a megalkotott gyakorlatokat, játékokat össze tudnánk gyűjteni. Erre egy internetes adatbank, fórum létrehozása lenne talán a legalkalmasabb. Az interneten keresztül lehetőségük lenne a tanároknak tapasztalatcserére, segítségkérésre. De nemcsak a tanároknak van szükségük segítségre, hanem a diákoknak és szüleiknek is. Hasonló módon, akár ugyanazon az internetes felületen kérhetnének a diákok, szülők tanácsot, segítséget szakemberektől és szaktanároktól. Nem utolsósorban pedig a diákok és szüleik megoszthatnák élőben a tapasztalataikat, támo-

gathatnák egymást. Erre is alkalmas az internet vagy az önszervező csoportok létrehozása (Gyarmathy, 2007, 225. o.).

Ezzel egyidejűleg fontosnak tartom az idegennyelv-tanulás pszichológiai, nyelvészeti háttérének elméleti kutatását, ezen belül is a specifikus tanulási zavarral élők eltérő feldolgozási módjának és nehézségeinek kutatását, hogy a gyakorlatban is hatékonyabban tudjunk idegen nyelvet oktatni, a rászorulóknak pedig segíteni.

Jegyzet

(1) Összefoglaló a felmérésről: <http://www.kulturpont.hu/babel.php>. Az eredeti felmérés (Europeans and their languages) a következő címen érhető el: http://europa.eu.int/comm/public_opinion/archives/ebs/ebs_243_en.pdf

(2) „... gondoskodjanak arról, hogy az oktatási rendszer átalakuljon, és a tanárképzési, illetve tanártovábbképzési programok tartalmazzák az inkluzív iskolákban a sajátos nevelési igényű gyermekek oktatásához szükséges szolgáltatások megjelenését.” (http://www.barce.hu/letoltesek/tudomanyos_

[testuletek/dokumentumok/SALAMANCAMagyar.pdf](http://www.kulturpont.hu/babel.php))

(3) Az eredeti szöveg és még sok más információ a következő oldalon érhető el: <http://www.dyslexia.eu.com/whatisdyslexia.html>.

(4) További információk és ötletek az angol nyelv oktatásához az alábbi letölthető anyagban olvashatóak: http://esely.elte.hu/PDF/publ/klett_ea.pdf

(5) <http://www.calldysc.info/>

Irodalom

Atkinson, R. L., Hilgard, E. R. és munkatársaik (2005): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.

Csépe Valéria (2005): *Kognitív fejlődésneuropszichológia*. Gondolat, Budapest.

Galaburda, A. M. (1989): Ordinary and extraordinary brain development: Anatomical variation in developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, **39**, 67–79.

Gyarmathy Éva (2007): *Diszlexia, a specifikus tanítási zavar*. Lélekben otthon, Budapest.

Gyarmathy Éva (2008a): *Ursachen für Legasthenie*. 2010. március 30-i megtekintés, http://www.forschungsnetzwerk.at/downloadpub/adystrain_manuals_deutsch.pdf

Gyarmathy Éva (2008b): *Tanulói preferenciák és tanulási stílusok*. 2010.03.31-i megtekintés, http://www.diszlexia.hu/Adystrain/adystrain_man_5_H.pdf

Gyarmathy Éva és Smythe, I. (2008): *Mi a diszlexia?* 2010.03.31-i megtekintés, http://www.diszlexia.hu/Adystrain/adystrain_man_1_H.pdf

Kühn Mária (é. n.): *Integrált nevelés*. 2010.03.10-i megtekintés, http://www.ejf.hu/hefop/jegyzetek/integralt_neveles.pdf. 15.

Morton, J. és Frith, U. (1995): Causal modelling: a structural approach to developmental psychopathology. In Cichetti, D. és Cohen, D. J. (szerk.): *Manual of Developmental Psychopathology*. New York, Wiley.

Sindelar, B. (2008): *Partielle Entwicklungsdefizite der Informationsverarbeitung: Teilleistungsschwächen als Ursache kindlicher Lern- und Verhaltensstörungen*. Verlag Austria Press, Wien.

Vester, F. (1996): *Denken, Lernen, Vergessen*. Dtv, München.

A középkorúak személyiségfejlesztésének andragógiai megközelítése

„Akadnak valahol iskolák, nemcsak felső-, de felsőbb fokúak, negyvenéveseknek, amelyek éppúgy a rájuk váró életre s annak követelményeire készítenek föl, mint alap-, közép- és felsőfokú iskoláink a világ és az élet ismeretébe vezetik be fiataljainkat?”

(Jung, 1993, 16. o.)

Az emberi személyiség fejlődése az egész életen át tartó folyamat, a felnőttkori fejlődés kutatása mégis viszonylag elhanyagolt területe mind az andragógia, mind a pszichológia tudományának. Az életút egyes állomásain meghatározott alkalmazkodási követelmények és ezekből következő fejlődési feladatok teszik próbára az embert, és ezek a próbatételek időnként krízishelyzetként jelentkeznek. A krízisek alkotó módon való kezelése a személyiség fejlődéséhez és megerősödéséhez vezet, ugyanakkor nem minden felnőtt rendelkezik olyan problémamegoldó és megküzdési repertoárral, hogy elkerülhesse a kríziskezelés destruktív formáit.

A középső életkor kiemelt figyelmet érdemel ebből a szempontból, mivel a fiatalságból az időskorba való hosszú átmenet időszakában az embernek számos veszteséggel, és ehhez kapcsolódóan speciális pszichológiai feladatokkal kell szembenéznie. Tanulmányunkban arra a kérdésre keressük a választ, hogy a problémahelyzetekkel való hatékony megküzdés tanítható-e, és ha igen, akkor az andragógia hogyan járulhat hozzá a felnőtt ember személyiségének teljes körű fejlesztéséhez.

Problémafelvetés

A humán tudományok embereszménye a halálig fejlődő és tanuló, önmagára folyamatosan reflektáló ember. A civilizációnk jelenlegi állapotát meghatározó „gazdaságkor” (Czakó, 1995) is a folyamatos tanulást szorgalmazza, mert szüksége van a megfelelően képzett és átképzett szakemberekre. Ennek ellenére gyökeresen más tulajdonságokkal bíró embertömegeket nevel, mint a fenti eszmény: éretlen, az önreflexióban járatlan, befolyásolható személyeket. A tárgyi tudás és a fejlettség nem ekvivalens fogalmak, és úgy tűnik, ezen a ponton érhető tetten az ellentmondás, melynek feszültségét folyamatosan érzékelik az emberrel foglalkozó elméleti és gyakorlati szakemberek, különösen a pedagógusok és a pszichológusok. Nem biztos ugyanis, hogy a tanult és szakmailag képzett ember személyiségében is érett, és alkalmas az élet különböző kihívásainak hatékony kezelésére.

A folyamatos önképzés és művelődés igénye nem csupán a legmodernebb időkben jelent meg, mégis a múlt század közepe táján vált deklaráltan is társadalmi szükségszerűséggé. A folyamatos felnőttkori tanulás elengedhetetlen velejárója lett az életnek, mivel

a gyors tudományos, gazdasági és technikai változások miatt a gyermekkorban megszerzett tudás legfeljebb csak a későbbi tanulási képesség megalapozására lett alkalmas.

Az egész életen át tartó tanulás eszméje az egész ember fejlesztésére vonatkozik, a gyakorlatban mégis a szakmai érvényesülés megalapozását szolgálja, és láthatóan háttérbe szorul az egész életen át tartó személyiségfejlesztés és művelődés gondolata (Maróti, 2005).

Pedig a világ folyamatos változása nem csupán a tudás elavulását okozza, hanem folyamatos alkalmazkodást is kíván a személytől, és ez nem egyszer krízishelyzetet teremt. Az egész életen át tartó tanulás követelménye ezért nem csupán a szakmai tudás folyamatos bővítését, hanem az élet minden területére kiterjedő tudás szélesítését is magába foglalja (Sz. Molnár, 2009). Az életút különböző állomásain való helytálláshoz és az esetleges krízisek alkotó módon történő megoldásához pedig nem elegendő a tárgyi tudás, bármilyen széleskörű is az. Az életproblémákkal való megküzdéshez a személyiség számtalan kompetenciája szükséges.

Nem csupán a változó környezet teszi próbára a személyiség alkalmazkodóképességét, hanem az egész életen át tartó személyiségfejlődéssel járó életszakaszi krízisek is. Kiemelten nehéz időszaknak tekinthető a serdülő- és ifjúkor, valamint az élet középső szakasza, mely utóbbiban talán a legtöbb változásra kényszerítő tényező hatása összegződik.

Bár a krízis pszichológiai fogalma tartalmazza a változást, a fejlődés lehetőségét, az egyéni kríziskezelés kimenetelének sikere nem mindig biztosított. A krízismegoldásban az ember leginkább arra hagyatkozhat, amit az eredeti családjában és a tágabb társadalmi közeg kultúrájában megtanult. A magyar valóság helyzetképe arra utal, hogy kultúránkban a problémakezelésnek nem csupán adaptív eszközei vannak. Tömegesen tekinthetjük a kríziskezelés destruktív módjainak előfordulását: alkoholizmus, droghasználat, öngyilkosság, pszichoszomatikus betegségek (Kopp, Székely és Skrabski, 2006). A krízisbe jutott ember legfeljebb akkor kap intézményes segítséget, ha súlyos tünetektől szenved: ekkor szerencsés esetben pszichoterápiában részesülhet. De muszáj-e megvárunk ezt a súlyos helyzetet? Megelőzhető-e a krízisek okozta károsító tünetek?

Tanulmányunkban azt a kérdést vitatjuk meg, hogy a felnőttképzés adhat-e választ e nehéz kérdésekre, elősegíthető-e képzéssel a személyiség folyamatos fejlődése, és megkönnyíthető-e az adaptív válaszadás a környezetet változásaira, különös tekintettel az élet középső szakaszában bekövetkező nehézségekre.

Azt kutatjuk, hogy a felnőttképzés tudományának mely elméleti vonulatai adnak stabil alapot egy ilyen típusú képzés számára, és bemutatunk egy konkrét képzési modellt, mely kiindulópontként szolgálhat e cél megvalósításához.

A középső korosztály nehézségei

A személyiség alakulása élethosszig tartó folyamat. Minden életszakaszban meghatározott életfeladatok (fejlődési feladatok), és ezekkel járó konfliktusok szegélyezik a fejlődés útját. A fejlődésteoretikusok szerint az ember a valódi érettséget csak az élet második felében éri el. Ezt az érettséget Erikson (1991) integritásnak, Jung (1993) és Levinson (1978) individuációnak nevezi. A középső életkor kiemelt jelentőségű életszakasz, mivel itt történik meg az átmenet a fiatalkorból az időskorba, és ez az átmenet komoly pszichológiai kihívások elé állítja az egyént.

Szinte minden fejlődésteoretikus felteszi a kérdést: a középső életkor egy elkülöníthető életszakasz-e, és ha igen, mikor kezdődik és meddig tart?

Egyetértés mutatkozik abban, hogy ennek az időszaknak sem a kezdetét, sem a végét nem lehet pontos időponthoz kötni. Nincs olyan konkrét biológiai történés, amely meghatározná. Egyrészt szubjektív szempontok és életesemények, másrészt társadalmilag meghatározott feltételezések vezetnek ahhoz, hogy valaki középkorúnak tartsa magát (McAdams, 1993).

Az élet közepe valóban az egyik legellentmondásosabb életszakasz. Magában rejt egyfajta energiát, teljesítményt és kibontakozást, ugyanakkor valamiféle drámai szembeütközést is az élet végességével és végzetes megfordíthatatlanságával. Ehhez a szembeütközéshez sokan teljesen felkészületlenül érkeznek. Ez az az életszakasz, amikor az ember fogékonyra válik az élet nagy kérdéseire, és lassan megváltozik a látásmódja is. Fiatalabb korában valahogy ki tudta kerülni, hogy szembenézzen a dolgok végességével, most azonban elérkezett az idő, hogy észrevegye, elfogadja és személyiségébe integrálja a mulandóság tudatát.

A középkorú ember közepén áll – a fiatalság dinamizmusa és az elkerülhetetlen hanyatlás között. Olyan, mint egy virág az őszi kertben: még tele van étellel, de egyre közelebből leselkedik rá a téli fagy (Moen és Wethington, 1999). Levinson az ősz képével szimbolizálja, Jung pedig a delelőre érő nap járásával. A fenti szimbólumok arra utalnak, hogy az élet középső szakaszában jelentős pszichológiai események és változások zajlanak, melyek nyilvánvalóan hatással vannak az egyén közérzetére.

Kétféle teoretikus vonulat létezik a középső életkor pszichológiai történéseinek leírására. Az egyik szemléleti irányzatot a fejlődés szakaszelméleti képviselik, melyek a fejlődés egyfajta előfeltételének és velejárójának tekintik a krízist (például Jung, Erikson). Ők a középletkori fejlődést is krízisekkel terhelt életszakaszaknak tekintik.

A másik felfogás szerint a krízis nem normatív (mindenkinél előforduló) velejárója a fejlődésnek, hanem a fejlődési folyamat elakadásából adódó egyéni rendellenesség. Ennek a felfogásnak egyre több képviselője van, ugyanis az életközépi krízis igazolására tett kutatási próbálkozások ellentmondásos eredményeket hoztak. Sok kutató képviseli azt az álláspontot, hogy az életközépi krízis fogalma nem valóságos jelenséget takar – sokkal inkább egy társadalmi mítosz, egy metafora. (Rosenberg, 1999).

A középletkori problémák megértését megkönnyíti a fejlődésnek az a szemlélete, mely a különböző életkorokban megélt nyereségek és veszteségek arányát tekinti az életérzés meghatározójának (Horváth-Szabó, Kézdy és S. Petik, 2007). A középső életkor az az időszak, amikor az ember félúton van a fiatalság (nyereségek, növekedés, tökéletesedés) és az öregség (veszteségek, hanyatlás, szűkülő lehetőségek) között: a nyereségek és veszteségek aránya itt egyensúlyt mutat. Bizonyos területeken tökéletesedés és folytatódó tanulás tapasztalható: például szakmai tudás, élettapasztalatok. Másról, főleg a fizikai teljesítőképesség területén gyorsul a hanyatlás kezdődik ebben az életszakaszban. De nem minden veszteség jelent negatívumot, sőt a veszteség sok esetben a fejlődés elindítójává válhat.

Mivel a fejlődés regulációjának két fő komponense a növekedési potenciálhoz való adaptáció és a veszteségek kezelésében való rugalmasság, a középső életkorban különösen fontos e kettő egyensúlyban tartása. Kicsit más megfogalmazásban: a sikeres fejlődés kulcsa, hogy a stresszorok és a megküzdési források aránya kedvező legyen (Baltes, 1997).

Említettük már, hogy az eddigi kutatások eredményei nem igazolták azt, hogy a középső életkori adaptációs feladat egy normatív krízist provokálna, ugyanakkor kimutattak számos olyan súlyos kihívást, melyek az adaptív stratégiák változásait váltják ki: biológiai hanyatlás, családi és társadalmi szerepvesztések, munkahely elvesztése, pszichológiai változások.

A felnőttképzés hozzájárulása a középső életkor fejlődési feladatainak kezeléséhez: erőforrások, folyamatok és stratégiák a középletkori adaptációhoz

Ahhoz, hogy az ember időskorára kiegyensúlyozott és integrált személyiséggé válhasson, már élete középső szakaszában komoly adaptációs kihívással kell szembenéznie, és ennek nyomán az alábbi pszichológiai feladatokkal kell tudatosan vagy tudattalanul megbirkóznia: önfogadás, gyász, pozitív válaszok a veszteségre, megbocsátás, megbékélés a múlttal, az eseményekben rejlő pozitívumok megtalálása, az élet értelmének és jelenté-

sének megtalálása, új életcélok megfogalmazása, megváltozott gondolkodásmód, öntranszcendencia. Tanulmányunk kereteit meghaladná e pszichológiai stratégiák részletes elemzése. Azt azonban megállapíthatjuk, hogy a fenti lelki folyamatok mindegyikének alapja és kiindulópontja az önreflexió. A reflexió fogalmát úgy határozhatjuk meg, mint tudatos reagálást önmagunkra és a környezetünkre. A reflektivitás didaktikai kategóriaként is megjelenik Siebert tanulásfelfogásában (reflexív tanulás) (Feketéné, 2009). A reflexiófogalom tehát kulcsszerepet kap a személyiség fejlődésében és a személyiség-fejlesztő képzésekben.

Az élethelyzetekkel való megküzdésben elsősorban a személyiség sajátos képességei és stratégiai játszanak szerepet. Ugyanakkor védőfaktorok is azonosíthatók a megküzdés porondján. A legfontosabb védőfaktort a kapcsolati hálók alkotják. Közéjük sorolható a

házasság, a család, a támogató közösségek s az egy időben megélt többféle életszerep.

A felnőttkori fejlődés krízisei során az ember azzal szembe-sül, hogy eddigi gondolkodás-módja és korábban bevált megoldási stratégiái nem elegendők az aktuális élethelyzet megoldására. A krízis fogalma tartalmaz egy fejlődési dimenziót, mert lehetőséget ad arra, hogy az ember átértékelje önmagát, a világlátását, és egy magasabb fejlettségi szinten éljen tovább.

Az átértékelési folyamathoz intenzív önreflexió szükséges, s ez sok ember számára viszonylag ismeretlen, idegen út bejárását jelenti, melyhez sok szorongás kapcsolódik. A szorongás akadályozhatja a megküzdési folyamatot, ezáltal blokkolhatja a fejlődést is.

A másik jelentős védőfaktor a viszonylag magas szocioökonómiai státusz. De védőfaktorok bizonyul a spirituális beállítottság és a vallásgyakorlás is. A koherencia tudata, azaz az egységes világgép is egészségvédő hatású (Kopp és mtsai, 2006). Ezek az eredmények nem meglepőek, ugyanis az élet második felében a személyiség testi-biológiai dimenziójának hanyatlásával a spirituális dimenzió kiteljesítése jelenti a személy integrációjának zálogát.

A felnőttkori fejlődés krízisei során az ember azzal szembe-sül, hogy eddigi gondolkodásmódja és korábban bevált megoldási stratégiái nem elegendők az aktuális élethelyzet megoldására. A krízis fogalma tartalmaz egy fejlődési dimenziót, mert lehetőséget ad arra, hogy az ember átértékelje önmagát, a világlátását, és egy magasabb fejlettségi szinten éljen tovább. Az átértékelési folyamathoz intenzív önreflexió szükséges, s ez sok ember számára viszonylag ismeretlen, idegen út bejárását jelenti, melyhez sok szorongás kapcsolódik. A szorongás akadályozhatja a megküzdési folyamatot, ezáltal blokkolhatja a fejlődést is. A fejlődési vagy eseti krízisbe került ember terápiája a pszichológia hatáskörébe tartozik. Szeretnénk bizo-

nyítani, hogy a személyiség fejlődésének és kiteljesedésének előmozdítása nem csupán a pszichoterápia feladata lehet, hanem a felnőttképzéssel is segíthető, így a súlyos krízisek megelőzésében az andragógia is illetékes. A felnőtt személyiség fejlesztésének ez a megközelítése azonban egészen más képzési gyakorlatot kíván, mint amit a hagyományos felnőttoktatásban megszoktunk. Napjainkra az andragógiában olyan irányzatok jelentek meg, melyek éppen az ilyen típusú képzések megvalósulásának kedveznek. Ezek között is elsősorban a „transzformatív (átalakító) tanulás” modelljét tartjuk alkalmasnak arra, hogy a felnőttkori fejlődés elakadásaiban segítséget nyújtson.

A transzformatív tanulás pontosan azoknak a készségeknek az elsajátítását jelenti, melyek a hatékony kríziskezeléshez és a személyiségfejlődéshez szükségesek: elsősor-

ban az önreflexiót, melynek nyomán a nem adekvát valóságmodellek felismerése és az ezekből eredő hibás következtetések tudatosítása indul el. Ez a fajta tudatosítás a jobb alkalmazkodás és ezen keresztül a személyiségfejlesztés szolgálatában áll. A transzformatív képzés így a legmélyebb szintű és legátfogóbb tanulás elősegítésének módszereirez sorolható.

Az alábbiakban bemutatjuk e tanulási modell legfontosabb alapelveit, majd egy kis kitérével áttekintést nyújtunk a felnőttképzés azon irányzatainak alakulásáról, melyek e modell megjelenését előkészítették.

A transzformatív tanulás elmélete

A transzformatív tanulás teóriájával kapcsolatos első kutatások a Columbia Egyetemen Jack Mezirow vezetésével zajlottak. A teória első publikációja Mezirow tollából 1978-ban jelent meg, s azóta tekintélyes rangot kapott az amerikai felnőttképzési irányzatok között. Mezirow maga is több publikációt megjelentetett a témában, s gondolatai sok felnőttképzési szakember számára adtak meghatározóan új cselekvési irányt. A transzformatív tanulással kapcsolatos első tudományos konferenciát 1998-ban rendezték meg, szintén a Columbia Egyetemen. Az elmélet továbbfejlesztésével és gyakorlati alkalmazásával jelenleg is számos kutató foglalkozik, és a témával kapcsolatos publikációk rendszeresen megjelennek a *Journal of Transformative Education* című folyóirat hasábjain. Kijelenthetjük, hogy a transzformatív oktatás és képzés elmélete magába sűríti mindazon képzési törekvéseket, melyek nem az információk átadását, hanem a tanuló felnőtt személyiségének fejlesztését, de legalábbis gondolkodásának átalakítását célozzák.

A magyar andragógiában ez a modell még nem vált elterjedtté, annak ellenére, hogy a személyiség egészének fejlesztése és a változásra ösztönző krízisek megoldásának oktatása mint igény hangot kapott a hazai neveléstudomány szakirodalmában (*Pethő, 2000; Maróti, 2005; Sz. Molnár, 2009*).

A transzformatív teória forrásai

A transzformatív tanulással kapcsolatos kutatások elméleti háttérét Mezirow a transzformatív teóriában fogalmazza meg, melyben többféle humánelméleti irányzat törekvései találkoznak.

Mezirow a *Learning as Transformation* című kötet (2000) előszavában megfogalmazza, hogy elméletének kidolgozásához milyen társadalomtudományi teóriák jelentették a háttérét. Megemlíti Freire „tudatosulás” fogalmát, Gould elméletét a gyermekkorban beépült „tiltásokról” és a Frankfurter Iskola társadalomkritikáját, különösen Habermas hozzájárulását a kritikai teóriához. Habermas gondolatai közül kulcsfontosságúként emeli ki a „reflexió” fogalmát, mely az észnek a saját alapelveire és kategóriáira való odafigyelését jelenti. A reflexiófogalom Mezirow képzési teóriájának egyik sarokkövévé vált.

Mezirow megfogalmaz egy hitvallást is: teóriája a demokratikus társadalmakhoz kötött, és a nyugati világban kifejlesztett felnőttképzési filozófiákból nőtt ki; abból a tradícióból, mely a szabad, tudáson alapuló emberi választás és a szociális igazságosság eszméjén alapul. Vállalt értékei a racionalitás, az éntudatosság, az empátia, az önmegértésen keresztül megvalósuló self-emancipáció, a szisztematikusan eltorzult kommunikáció legyőzése, valamint az önmeghatározás képességének erősítése a racionális dialógus segítségével. Egyetért a humanisztikus pszichológusokkal abban, hogy az egyéni tanulási képesség, az egymástól való tanulás képessége és a racionális cselekvés képessége az ember belső adottságai közé tartozik. Teóriája azt a folyamatot írja le, amelynek során az ember a saját világértelmezési „szokásait” felismerve egy magasabb fokú belátáshoz és hatékonysághoz jut.

A transzformatív teória alapfogalmai

Az ember specifikus jellemzője, hogy meg akarja érteni és rendszerezni akarja a tapasztalatait – vallja Mezirow. Ha nem képes megérteni a jelenségeket, akkor segítségért folyamodik a tradícióhoz és az autoritásfigurákhoz, vagy olyan pszichológiai védekező mechanizmusokat működtet, mint a projekció vagy a racionalizáció.

A jelentéskialakítás formáinak természetes fejlődését a kognitív pszichológia és a konstruktív fejlődépszichológia (például Kegan, Piaget, Kohlberg stb.) kutatja. Alapgondolatuk az, hogy az ember élete során a kultúra vagy a szülők és gondviselők egyéni sajátosságai által meghatározott modelleket alkot a világról. E modellek képekből és kondicionált érzelmi reakciókból állnak – és egy személyes, egyéni referenciakeretként működnek. E keretek létrejötte már egyfajta „formatív” tanulásként értelmezhető, amikor is a világról és az önmagunkról szóló hiedelmek asszimilálódnak. Az új tapasztalatokat később e keretek segítségével, analógiák létesítésével értelmezzük, tanuljuk meg. E tanulás lehet akár szándékos, akár járulékos (véletlen), azaz gondolkodás nélküli asszimilatív folyamat eredménye. A tanulás legtöbbször a nyelv segítségével történik. De mind a szándékos, mind a járulékos tanulás számos aspektusa a tanuló tudatosságán kívül jön létre.

Kegan (2000) megkülönbözteti az informatív tanulást a transzformatív tanulástól. Az informatív tanulás során egy meglévő referenciakeretbe viszünk bele új tartalmi elemeket, azaz megváltoztatjuk, amit tudunk. A transzformatív tanulás azt változtatja meg, ahogyan tudunk, tehát a referenciakeretet alakítja át.

Heron (1988) szerint vannak olyan belső úgynevezett „prezentációs konstrukciók” is, amelyeknél a jelentés létrehozásához nincs feltétlenül szükség szavakra (például jelenlét, mozgás, szín, irány, esztétikai élmény, empátia, érzések, inspiráció, transzcendencia, hit). A művészet, a zene, a tánc alternatív nyelvezeteknek tekinthetők. Az intuíció, a képzelet, az álmok is egy nyelven kívüli jelentésadási módot képviselnek: ezek a „tudattalanunk nyelvéhez” (Kulcsár, 1996) tartoznak. Az inspiráció, az empátia és a transzcendencia-élmény központi jelentőségűek az önismeretben, és felhívják a figyelmet arra, hogy az emberi tapasztalatnak affektív jellege és poétikája is van. A megismerés tehát erős affektív dimenziót tartalmaz: erre utal az a tény is, hogy a tanulás – amikor szubjektív átkeretezést tartalmaz – gyakran szorongáskeltő érzelmi tapasztalattal jár.

A kultúra és a nyelv hatása is befolyásolja a jelentésadást. A történelmileg kialakult jelentések és ideológiák tudatosítása és kritikus átgondolása is szükséges az autonóm tanulás erősödéséhez. A tanulás megértéséhez figyelembe kell venni a kulturális kontextust, ugyanakkor nem szabad, hogy egy átfogó tanuláselmélet tartalmát csupán a kulturális érdekek diktálják. Ami minden emberben közös, az a kapcsolatiság, a megértés vágya és a spirituális befejezetlenség, töredékesség: ezekre kell koncentrálnunk.

A transzformatív tanulás teóriája – ahogy Kegan megfogalmazta – nem csupán a jelentésadást vizsgálja, hanem elsősorban a jelentésadás megváltoztatásának lehetőségét. A transzformatív teória az alábbi definíció szerint határozza meg a tanulást: „A tanulás olyan folyamat, melyben a korábbi interpretációink felhasználásával egy új vagy ártértékelt interpretációt hozunk létre a tapasztalataink jelentéséről, hogy a jövőbeli cselekedeteinket ez irányítsa majd” (Mezirow, 2000, 5. o.). Egy másik helyen pedig: „A transzformatív tanulás az a folyamat, amely során átalakítjuk a magától értetődőnek vélt referenciakereteinket (jelentésperspektíváinkat, gondolkodásmódunkat), hogy átfogóbbak, differenciáltabbak, nyitottabbak, emocionálisan megváltoztathatóbbak és reflektívebbek legyenek. Hogy olyan hiedelmeket és véleményeket tudjunk alkotni, amelyek igazabbnak bizonyulnak, és a cselekvést hitelesebben vezérlik. A transzformatív tanulás során az ember egy konstruktív eszmecserében vesz részt, ezáltal felhasználhatja mások tapasztalatait is” (Mezirow, 2000, 7–8. o.).

Az értelmes tanulás ismérvei: nyitottság az új információkra, új kategóriák folyamatos alkotása, és implicit tudata annak, hogy több perspektíva is létezik. Nem értelmes a tanulás akkor, ha csupán a múltbeli cselekvésmódokra vagy a korábban felállított kategóriákra támaszkodik.

A transzformatív tanulás terminológiája

Mezirow tanulási modelljének kulcsfogalma a referenciakeret, mely előfeltevések és elvárások egyfajta struktúráját jelenti. A referenciakeret fogalmát a pszichológia is használja, magyar nyelven a jelentésrendszer terminussal jelöli, és úgy határozza meg, mint olyan személyes konstrukciót, mely a személyes sémák, hiedelmek és feltevések szervezett rendszere a dolgokról és azok kapcsolatának jellegéről (Martos, 2007). A jelentésrendszert alkotó referenciakeret kognitív, akarati és affektív dimenziókat tartalmaz. Kognitív dimenzióját a személy globális hiedelmei alkotják, akarati, motivációs dimenzióját az életcélok és alapvető törekvések, az érzelmi, szubjektív, fenomenológiai dimenzióját pedig az értelmességgel kapcsolatos élmények jelentik. A referenciakeret egy olyan személyes konstrukció, melyen keresztül megszűrjük az észlelt benyomásainkat. Ahogy korábban már láttuk, a referenciakeret szelektíven formálja és behatárolja az észlelést, a megismerést, az érzelmeket, és befolyásolja a szándékokat és elvárásokat. A referenciakeretek egy jelentésperspektívát alkotnak, melyből a dolgok jelentése és értelme születik meg.

A tanulás egy jelentésadási folyamat. A jelentésadás lehet tudatos és nem tudatos. Az új tapasztalatokat általában automatikusan egy régi jelentéssel ruházzuk fel. Még a pszichomotoros tanulás esetében is van valamilyen tapogatózó fogalmunk (interpretációnk) arról, hogy milyen mozgássort kell elsajátítanunk. Az érzelmeink is értelmezhetők úgy, mint tanult interpretációi az érzéseknek és impulzusoknak. A referenciakeretek gyakran képviselnek akaratlanul átvett kulturális paradigmákat is.

A magunkról és világunkról alkotott legföltettebb elképzeléseink legtöbbje ismétlődő nem tudatos érzelmi tapasztalatokból származik. Ilyen értelemben minden személy egy teljesen egyéni realitásban él.

A referenciakeret kognitív dimenziójának két oldala azonosítható: a gondolkodásmód (észjárás) és az ebből következő nézőpontok. A gondolkodásmód egy előfeltevérendszer: széleskörű, általánosított, irányadó predispozíció, amely szűrőként működik a tapasztalatok jelentésének értelmezésében. Ilyenek a morális, a filozófiai, az esztétikai vélemények. Kifejeződésük a nézőpont, mely jelentéssémák halmazát tartalmazza, és hallgatólagosan alakítja az értelmezést. A jelentéssémák működése nem tudatos, ugyanakkor önkényesen meghatározza az ember látásmódját. Ezenkívül automatikus, végig nem gondolt cselekvésekre is indít. A személy hajlamos arra, hogy azokat a tapasztalatokat fogadja be és integrálja, amelyek jól illeszkednek a meglévő referenciakeretébe, a nem illeszkedőket pedig kizárja. Amikor az ismeretlennel találkozik, azaz a tapasztalat sajátosságai nem illeszkednek az elvárásaihoz, akkor a gondolkodás révén esetleg új jelentéssémákat alkot, amelyekbe integrálni tudja az új élményeket.

Az ember sokszor azért csökkenti a dolgok valódi természetével kapcsolatos tudatosságát, hogy elkerülje a szorongást. Ezzel megtéveszti önmagát. Ez az önbecsapás ugyanakkor a pszichés védekezőrendszer egyik elemét alkotja. Ez a mechanizmus „vakfoltokat” eredményezhet az észlelés és viselkedés minden főbb szintjén, kezdve az egyén életétől egészen a társas cselekvésig.

Visszatérve a transzformatív tanulás elméletéhez, összefoglaljuk hogy Mezirow két nagy kognitív struktúrát különböztet meg. A referenciakeret által meghatározott jelentésperspektíva egy alapvető, átfogó kritériumrendszer a tapasztalatok értelmezéséhez, jelen-

tésük megalkotásához. Kritériumokat ad a jó/rossz alapítéletekhez, a személyiség önmeghatározásához és az ideális énképhez. Egy átfogó világképet határoz meg.

A jelentésséma a jelentésperspektíva konkrét, specifikus megvalósulása, mely sajátos nézőpontok formájában nyilvánul meg. A jelentésperspektívák számos sémát tartalmaznak: például konkrét tudás, hit, értékítélet s ezek gyakran tudattalan szinten működnek.

Ezek a struktúrák a tapasztalataink rendszerezésére szolgálnak, egyfajta modelljei a valóságnak. Kimondhatjuk, hogy megegyeznek a kognitív pszichológia séma-fogalmával. Viszonylag statikus, nehezen módosítható képződmények, melyek az észlelés során szűrőként működnek, és befolyásolják a valóságfelfogást. Ennek a statikusságnak az oka

részben az, hogy az értékrendszer és az énfogalom is a referenciakeretben gyökerezik, ennek következtében általában erős érzelmek kötődnek hozzá. Az énfogalom és az értékrendszer szorosan összefügg egymással, emiatt az ember személyes támadásként észleli az értékei megkérdőjelezését.

A jelentésperspektívák megváltozásához azonban általában szükséges az énészlelés bevonása is, ezért ez a folyamat ritkábban következik be. Mindig együtt jár annak tudatosításával, hogy az előfeltevéseink hogyan és miért befolyásolják a világgal kapcsolatos észlelési, megértési és érzelmi viszonyulásunkat. A perspektívaátalakulást a jelentéssémák megváltozása is beindíthatja. E változások hátterében legtöbbször dilemmák vagy megterhelő életesemények állnak. Mezirow „dezorientáló dilemmának” nevezi az olyan élményeket, amelyek nem illeszkednek be a korábban elfogadott előfeltevések rendszerébe. A megtapasztalásuk fájdalmas élmény.

A jelentésperspektívák által meghatározott jelentéssémákat nagyrészt öntudatlanul, a kultúra közvetítésével sajátítjuk el, de kialakulásukat az egyedi személyes tapasztalatok is befolyásolják.

Ide tartozó gondolatnak véljük Gould (1978) pszichiátriai kiindulású elméletét, melyet Mezirow is beépített a teóriájába. Gould szerint ha a gyermekkorban megtanult szabályok érzelmileg megterhelő vagy traumatikus szituációkhoz kapcsolódnak (például durva büntetés, szeretetmegvonás), akkor a szabály gátlásként tovább él, és a szorongás eszközével még felnőttkorban is irányítja a cselekvést. Ilyenkor egy negatív érzelmekkel megterhelt referenciakeret működik. A szorongás elhárítására védekező viselkedérepertoárt (szerepeket) építünk ki (például a tökéletes, a bohóc, a mártír stb.). E gátlások a tanulást is blokkolhatják. Az ember azt érzi, hogy nem működik jól, hogy nem tud autonóm és felelős módon élni, mert erős szorongás kíséri, ha a megfelelő cselekvést vállalja. Tanulási folyamatnak tekinthet-

jük a gátolt funkció felfedezését is. Ez a folyamat azonban véleményünk szerint a pszichoterápia hatáskörébe tartozik, ugyanis nagyon intenzív érzelmek kezelését is magában foglalja.

A változás folyamata a transzformatív tanulás során

Mezirow saját kutatásai bizonyították, hogy a jelentésperspektívák belüli jelentéssémák megváltozása gyakori jelenség, és nem jár együtt szükségszerűen a tudatos önreflexióval: sokszor egyszerűen csak spontán korrigáljuk az interpretációinkat.

A jelentésperspektívák megváltozásához azonban általában szükséges az énészlelés bevonása is, ezért ez a folyamat ritkábban következik be. Mindig együtt jár annak tuda-

tosításával, hogy az előfeltevéseink hogyan és miért befolyásolják a világgal kapcsolatos észlelési, megértési és érzelmi viszonyulásunkat. A perspektívaátalakulást a jelentéssé-
mák megváltozása is beindíthatja. E változások háttérben legtöbbször dilemmák vagy
megterhelő életesemények állnak. Mezirow „dezorientáló dilemmának” nevezi az olyan
élményeket, amelyek nem illeszkednek be a korábban elfogadott előfeltevések rendsze-
rébe. A megtapasztalásuk fájdalmas élmény.

A változás fázisai

Mezirow (1991) az általa vezetett képzési programokban részt vevő nők strukturált
interjúi alapján a személyes változás tíz fázisát különítette el:

1. A változás elindítója egy dezorientáló dilemma.
- ↓
2. Ennek nyomán az ember önvizsgálatot tart, ami büntudattal és szégyenérzéssel jár.
- ↓
3. Ezután következik az előfeltevések kritikai átvizsgálása.
- ↓
4. A folyamat során a résztvevők rájönnek, hogy saját elégedetlenség-élményükkel és a változás megtapasztalásával nincsenek egyedül, és mások hasonló élményeken mennek keresztül.
- ↓
5. Ezután új szerepeket, kapcsolatokat és cselekvésmódokat keresnek.
- ↓
6. Majd elkészítenek egy akciótervet.
- ↓
7. A tervek megvalósításához új tudásra és készségekre elsajátítására van szükség.
- ↓
8. Majd az új szerepek kísérleti kipróbálása következik.
- ↓
9. Képzül az új szerepekben és kapcsolatokban való kompetencia és önbizalom érzése.
- ↓
10. Végül megtörténik az új perspektíva szerinti feltételek beépítése az életbe.

Mezirow e fázisokat a későbbiekben kiegészítette, és a tanulási folyamat korábban definiált lépései közé beiktatott egy új szakaszt: a kapcsolatok átértékelése és új kapcsolatok létesítése (Mezirow, 1991).

A transzformatív tanulás során egy problematikus referenciakeret megváltoztatása történik. Tekinthejtük egy problémamegoldó folyamatnak is, mely a probléma definiálásán és átkeretezésén keresztül jön létre. A probléma átkeretezése a saját előfeltevések kritikus vizsgálatát jelenti, és komoly érzelmi harccal jár. Mezirow szerint a létrejött új perspektívát egy eszmecsere keretében kell ellenőriznünk. Itt lép be a tanulási folyamatba a személyes interakció. A változás legfőbb eszköze Mezirow szerint a csoportban zajló dialógus. Az eszmecsere elősegítése egyébként a felnőttképzés régóta fennálló prioritása.

A transzformatív tanulást nemcsak egy dezorientáló dilemma indíthatja el, hanem az olyan időszakok is, amikor az egyén tudatosan vagy tudattalanul keres valamit, ami hiányzik az életéből. Ezek általában nem egy hirtelen, életet fenyegető történés-ként jelennek meg, hanem finomabb, kevésbé mély átalakulási folyamatként, mely lehetőséget ad a múlt eseményeinek átvizsgálására és tisztázására.

Kegan (2000) szerint a transzformatív folyamatban a szubjektív elemek objektummá alakítása történik, más szóval az alany tárggyá válik. A tárgyat meg tudjuk nézni, felelősséget tudunk vállalni érte. Az alannyal viszont azonosulunk és elsodródhatunk vele. Ezen a ponton a transzformatív tanulás modellje szoros kapcsolatot mutat a pszichoterápia gyakorlatával. Mezirow úgy különíti el a kettőt, hogy szerinte bár a pszichoterápiában is kritikai reflexió folyik, de főképp a személyközi kapcsolatokat érintő érzelmekkel kap-

csolatban. Véleményünk szerint a pszichoterápia ennél szélesebb problémakört érint, és hasonló célkitűzést követ, mint Mezirow.

A transzformatív teória filozófiája

A transzformatív tanulás teóriája korunk legfontosabb kérdésére próbál megfelelni: hogyan alakítsunk ki olyan tudást, amely az embert alkalmassá teszi az egyre gyorsabban változó világban való eligazodásra? Válasza az, hogy azt a képességet kell kifejlesztenünk, mellyel a saját világlátásunk kritikai szemléletét tudjuk megvalósítani. A felnőttképzés nem más, mint szervezett erőfeszítés arra, hogy segítsük a felnőtt embert a tetteiért való felelősségvállalásban, a megértés növekedésében és a készségei, hajlamai fejlődésében. E folyamat központi mozzanata a tanulók ösztönzése arra, hogy kritikusan szemléljék és ellenőrizzék saját hiedelmeiket, értékeiket, érzelmeiket és gondolkodásmódjukat, és ennek nyomán hatékonyan cselekedjenek. A cél az autonóm választási képesség erősítése, s ez egy egész életen át tartó folyamat. Ez azt is jelenti, hogy a cél a személyiség folyamatos fejlesztése, s ez a cél egybeesik az élethosszig tartó tanulás alapelemjével.

Mezirow konstruktivista alapállású, mert abból indul ki, hogy a jelentés nem a külső dolgokban, hanem bennünk van, és képzési modelljében arra a belső referenciakeretre koncentrálnak, amellyel a személy értelmezi a tapasztalatait. Sőt nemcsak erre koncentrálnak, hanem e keret megváltoztatását tűzi ki célul.

Ennek megfelelően a képzés szubjektum-központú, ugyanakkor figyelembe veszi az emberi élet kontextusát is. Ugyanis azt vallja, hogy a személyes referenciakeret az emberi interakciók során jön létre a szocializáció és az élettapasztalatok hatására. A modell a társas hatásokat fel is használja a tanulási folyamatban, mert a transzformatív képzés a csoportos tanulás keretei között valósul meg.

Optimista elmélet, akárcsak a humanisztikus embertudományok, mert feltételezi az ember fejlődési előrehaladását, de annak lépéseit nem akarja mereven definiálni. A fejlődés alapelemének a perspektíva-módosulást tekinti, és megfordíthatatlan irányúnak tartja. A fejlődéssel növekszik a személy hiedelmeinek és érzéseinek tudatossága, erősödik saját feltevéseinek kritikája, és alternatív perspektívák kidolgozására lesz képes. Mezirow számára tehát a felnőttkori fejlődés központi folyamata a perspektívaátalakulás. Ez azonban nem az emberben rejlő természetes hajlam következménye, ahogy a humanisztikus pszichológusok állítják, hanem egy tudatos önreflektív folyamat és a másokkal való interakció eredménye.

Mezirow kapcsolatba hozza saját teóriáját a fenomenológiai megközelítések „életvilág” koncepciójával is. Wildemeersch és Leirman (1998) az életvilág fogalmát a következőképp definiálják: rutinszerű akciók, melyek képessé teszik az embert a hétköznapi feladatok megkérdőjelezés nélküli elvégzésére. Egy másik megfogalmazás szerint: „életvilágunk elsősorban ismereteinkből, meggyőződéseinkből, értelmezési mintáinkból, állandó témáinkból áll, de beletartoznak cselekvési terveink, álmaink, elfelejtett és elnyomott tudattartalmaink is” (Siebert, 1994, 85. o.). Az életvilág tudáskészlete akkor adaptív (viabilis), ha biztosítja a világban való tájékozódást és a „túlélést”. A személyes konstrukciókat ezért időnként át kell alakítani. A transzformatív tanulás azáltal szolgálja az ember megküzdési potenciáljának javítását, hogy a nem adaptív referenciakeretek megváltoztatásával hatékonyabb alkalmazkodást tesz lehetővé az állandóan változó élethelyzetekhez.

McWhinney és Markos (2003) a transzformatív tanulást egy utazáshoz hasonlítják, mely a múltból egy élhető jövő felé viszi az embert. Aki ellenáll a múlt elengedésének, és nem mer elindulni az úton, kudarcot vall a fejlődésben. A sikeres átalakulás viszont több szinten hoz nyereséget a személy számára. Az instrumentális nyereség a személy

hatékonyágának növekedésében nyilvánul meg, a személyes nyereség pedig az egész-ség, a harmónia, a tudatosság növekedésével a teljes személyiség fejlődésében tapintható ki. Erre a fejlődésre főképp az élet második felében van szükség.

A transzformatív tanulás elméletét megalapozó nevelésfilozófiai paradigmaváltások

A modernizmusból fakadó oktatási szemlélet és kritikája

A transzformatív tanulás modelljének megjelenése logikusan következik abból a foko-zatos és ma is zajló nevelésfilozófiai szemléletváltásból, mely a modernizmus megtanító didaktikája helyett újfajta képzési irányok keresésében ölt testet. A modernizmus Descartes nevével fémjelzett nagy eszméje az objektív és univerzális tudás racionális eszközökkel való megszerzhetőségét hirdette. A modern kor embere hitt abban, hogy az emberiség a szabadság és az egyre kiteljesedő humanitás felé fejlődik. Az oktatás hang-súlya ennek megfelelően az objektív igazság keresésére és átadására összpontosult. Ez az objektivista pedagógiai koncepció azt feltételezte, hogy az objektív és stabil tudást a tanulók egy az egyben átveszik, és úgy értelmezik, mint a tanárok (*Feketéné, 1998*). E felfogás pszichológiai igazolását nyújtotta a behaviorista diskurzus, mely szerint a tanu-lás lényege az inger-válasz kapcsolatok kialakítása. Ennek megfelelően a tanulás visel-kedésváltozásként definiálható, mérhető folyamat, a tanítás lényege pedig a tananyag pontos meghatározása, a körülmények elrendezése és a tanulás mérése. E koncepció a tanárt, a tanulót és a tananyagot egymástól elkülönülő entitásokként kezeli. A tanár egy autoritást képvisel, és az ő személye áll az oktatási folyamat középpontjában: ő a felelős a tudás átadásának sikeréért, a tanulók csak passzív befogadói annak. Ebből a szemlélet-ből következik a Csoma Gyula (2005) által andragógiai aufklérizmusként definiált fel-nőttképzési filozófia és gyakorlat, melyben a tanár a tudás letéteményeseként kezdemé-nyezője, felelőse és főszereplője az oktatási folyamatnak.

Hiába történt meg az oktatásemélet tanulást hangsúlyozó nagy paradigmaváltása, a tanulói passzivitást erősítő szemléletmódot még ma is sok tényező erősíti. Többek között az az állapot, hogy a felnőttek képzési igényeiben és a képzési kínálatban is a hasznos-sági elv dominál (*Zrinszky, 2002*). A tanulók elsősorban kvalifikációt kívánnak szerezni, ezért a tanárral szembeni elsőrendű elvárásuk az, hogy ehhez minél gyorsabban hozzáse-gítse őket. Zrinszky László elemzése szerint a felnőttek többségének fejében meglévő tudásfogalom is ezt a képzési irányt erősíti: tudásideáljuk szerint a verbális formában megjelenő, tételekben rögzíthető adattudás a fontos. Emellett elsikkad a tanulói aktivitás és felelősségvállalás szempontja, s ezzel együtt a tanulás személyiségfejlesztő és -gazda-gító lehetősége. Maróti Andor (2005) hívja fel a figyelmet arra, hogy a felnőtt tanulók passzív tudásbefogadó szerepét a magyar nyelv árulkodó módon fejezi ki a „hallgató” megnevezéssel. Pedig az ember hiába hallgatja az új ismereteket, ha azok nem tudnak kapcsolódni a fejében már meglévő tudásrendszerekhez.

Freire (1993), a neves brazil nevelésfilozófus tetszetős kifejezést használ a hagyomá-nyos oktatás jellemzésére: a tanár úgy helyezi el az információt a tanuló fejében, mint ahogy az ember a bankban elhelyezi az értékeit (‘educational banking’). És minél többet dolgoznak a diákok a rájuk ömlesztett információ elraktározásával, annál kevésbé fej-lesztik ki magukban a kritikai tudatosságot. Gátlódik a kreativitás, és a tanuló ellenáll a dialógusnak. Freire határozottan szembeszáll a hagyományos – narratív jellegű – peda-gógiai gyakorlattal, mely a tanár által elmondott, a tanulók számára sokszor életidegen téma átadására épül. A tanár narrációja mechanikus, nem lehet vele mást kezdeni, mint memorizálni. És ami ennél is rosszabb, passzív befogadóvá teszi a tanulót, akibe a tanár mintegy „beletölti” az információt.

A konstruktivizmus hatása

Korábban utaltunk rá, hogy a transzformatív tanulás modellje szorosan összefonódik a konstruktivista ismeretelmélet tudásszemléletével. A konstruktivizmus alaptétele szerint a tudás nem a világban létező objektív adottság, hanem az egyénben zajló konstruktív folyamat eredménye. Az események történnek, de a tapasztalatokat és azok jelentéseit a személy egyedi módon építi fel. Az ember fejlődése sem más, mint egy folyamatos jelentésépítő tevékenység (Kegan, 2000).

A konstruktivista alapgondolat, bár már bizonyos ókori filozófusok munkájában is megjelent, a 20. században tört be szinte minden humán résztudományba (Feketéné, 2002).

A konstruktivizmus a pszichológiában is jól ismert fogalom, részletes elemzését Pléh Csaba tollából olvashatjuk (Pléh, 1999). Pléh szerint a pszichológiai konstrukcionista felfogások ősforrása Piaget, aki azt vallja, hogy a valósághoz a kognitív sémáinkon keresztül kapcsolódunk. A személyiségpszichológiában is megjelent a személyes konstrukciók fogalma. Kelly (1955) szerint a személyiség nem más, mint a világot egyedien értelmező mentális struktúrák összessége. Kelly nyomán, de tőle részben függetlenül mind a szociálpszichológiában, mind a kognitív pszichológiában intenzív kutatás kezdődött az emberi információfeldolgozás folyamatának megértésére. E kutatások kiindulópontja az a gondolat volt, hogy a psziché képtelen a környezetből érkező információáradat pontos mentális leképezésére, ezért az ember valamiféle rendszert visz a tapasztalataiba: ez az információ mentális szerveződését jelenti. E szerveződés megjelölésére sokféle elnevezés született: séma, tudásstruktúra, mentális kép. Mi a séma kifejezést fogjuk használni. A sémák segítségével az ember egyfajta egyéni világméretet alkot magának, és benne önmagáról is képet formál. E sémák magyarázatot adnak a szociálpszichológusok által kutatott olyan észlelési jellegzetességekre, mint a sztereotipizálás és az attribúció, de az emlékezet működésének megannyi sajátosságát és a személyiség

működésének bizonyos zavarait is értelmezhetővé teszik (Berne, 1997).

E szemléletváltás a tanuláseméletben is visszhangot kapott. A konstruktivista ismeretelmélet pedagógiai vetületeként megfogalmazódott az a gondolat, hogy a tanulás nem az objektív igazság befogadása, hanem egy jelentéskeresési aktus, tehát nem passzív, hanem aktív folyamat. Ebből következően a megismerés deduktív, elméletvezérelt, így a tanulók azt fogják fölfedezni, amit „már tudnak” (Nahalka, 1997). Ez a szemlélet az oktatás módszereinek gyökeres megváltoztatását követelte, mind a pedagógiában, mind a felnőttképzésben. A korábbi tudásfelhalmozó oktatással való szembenállásként előtérbe kerültek azok a képzési módszerek, melyek a tudatosodás elősegítésére és a gondolkodás fejlesztésére fókuszáltak. A konstruktivista felnőttképzés tehát nem egy megtanító didaktika, hanem kínálatnyújtás és impulzusadás az öntevékeny, önszervező ismeretszerzéshez

A transzformatív tanulás teóriája korunk legfontosabb kérdéseire próbál megfelelni: hogyan alakítsunk ki olyan tudást, amely az embert alkalmassá teszi az egyre gyorsabban változó világban való eligazodásra? Válasza az, hogy azt a képességet kell kifejlesztenünk, mellyel a saját világlátásunk kritikai szemléletét tudjuk megvalósítani. A felnőttképzés nem más, mint szervezett erőfeszítés arra, hogy segítsük a felnőtt embert a tetteiért való felelősségvállalásban, a megértés növekedésében és a készségei, hajlamai fejlődésében.

(Feketéné, 2002). És mivel a tanulás egy kommunikatív folyamatban zajlik, a konstruktivizmus épít a csoportban történő tanulás sajátos lehetőségeire.

A felnőttképzés mint teljes körű emberfejlesztés

Ahogy a pszichológiai gondolkodás eltávolodott a behaviorista iránytól, és nem fogadja el, hogy az ember személyisége csupán egy ingerekre válaszoló „fekete doboz” lenne, a nevelésfilozófia is továbblépett az oktatás-képzés modernista felfogásán, és korunk nevelésfilozófiájában már gyökeret vert a gondolat, hogy a nevelésnek és képzésnek az is feladata, hogy képessé tegye az embert a megújulásra (Zrinszky, 1998).

Maróti Andor (2002) hangsúlyozza, hogy bár egész életünk spontán tanulásból áll, az élet során mindig előállnak olyan új helyzetek, amelyek kezelésére már nem elegendő a személyes tapasztalat által felhalmozott tudás. Csoma Gyula (1998) szavaival továbbfűzve a gondolatot: a „pragmatikus” tudás nem elegendő az érett személyiség kifejlődéséhez, mert ez a fajta tudás az érdeklődést és a gondolkodást csak korlátozottan veszi igénybe. Pedig a felnőtt ember tanulásában nem az új ismeretek mennyiségén van a hangsúly, hanem az ismeretek elemzésén, kritikus értékelésén. A lényeg tehát az alkotó gondolkodás és a kreatív problémakezelés elsajátítása, mely a problémamegoldó tanítással (Csoma, 2005) segíthető elő. Ennek a tanulásnak a feltétele pedig az, hogy a tanuló felelősséget érezzen a folyamat eredményességéért. Maróti Heideggerre hivatkozva úgy fogalmaz, hogy az igazi műveltség azt jelenti, hogy az ember választ találjon az őt foglalkoztató kérdésekre (Maróti, 2002).

Problémaérzékenység, rugalmas és reflektív gondolkodás, a világra való nyitottság szükséges hozzá, hogy eltávolodjunk a világ leegyszerűsítő szemléletétől, érzékennyé váljunk a dolgok bonyolultságára, és eljussunk a paradoxonokat is kezelni tudó gondolkodásra. Ez a cél egybeesik a fejlődésteoretikusok által megfogalmazott individuáció egyik feltételével is (Levinson, 1978).

Ez a szemlélet hivatalos iránymutatásként is megfogalmazódik az Európai Bizottság 1996-ban publikált dokumentumában (Delors, 1996, 266. o.), mely kijelenti, hogy az egész életen át tartó tanulás alapcélja az ember személyiségének kiteljesítése, gazdagítása. A 20. század végére egyértelművé vált, hogy a technikai fejlődés következtében fellépő dehumanizáló erők veszélye miatt az oktatásnak a személy önállóságát, problémamegoldó és döntéshozó képességét és felelősségvállalását kell erősítenie. Zrinszky (1992, 38. o.) szavaival: „az ember átalakulóképessége az életképesség feltétele”.

Az oktatás és képesítés fogalmi helyett a tanulás és a kompetencia fogalmi kaptak hangsúlyt a felnőttképzésben. Az egész életen át zajló tanulás eszméjének egyik kulcsfogalma a kompetens tudás lett (Csoma, 2005). A kompetencia pedig a gyakorlati, hasznosítható tudást, a cselekvésre való alkalmasságot jelenti (Henczi, 2009). A tanulás új felfogása tehát a teljes személy fejlesztését jelenti. Ferrer, Romero és Albareda (2005) integráló oktatásnak nevezi azt a folyamatot, mely az összes emberi dimenziót bevonja a tanulási folyamatba. Az integráló oktatás tartalmaz egy horizontális dimenziót – azt a módot, ahogyan a tudást a személyiségbe integráljuk –, és egy vertikális dimenziót, mely a tudás többféle útjának integrálását jelenti.

Ezen a ponton azonban egy újabb felnőttképzési dilemmához jutunk. A teljes személyiség fejlesztését és önállóságát célzó felnőttképzés vajon a személy öncélú kiteljesítését szolgálja? Egyáltalán van-e erre igény? Mert ahogy Zrinszky László egyik elemzéséből kitűnik, az egyén jóllétére vonatkozó tudás, valamint az önismeret mint tudás sokszor abban az értelemben jelenik meg az andragógia tematikájában, mint a „gazdasági növekedés egyik hajtóereje” (Zrinszky, 2002, 137. o.). Vajon megjelenhet-e abban az „öncélú” értelemben is, amelyet a humanisztikus pszichológia fogalmaz meg: az ember feladata és lehetősége a növekedés és önkiteljesedés, mellyel saját emberségének hivatását betöltheti?

Azt az elképzelést pártoljuk, hogy maga a személyiségváltozás is tekinthető egy nagy-szabású és átfogó tanulási folyamatnak, melyben a személyiség kognitív, érzelmi és társas dimenziójában is átstrukturálódás megy végbe.

Terapeutikai irányzat a felnőttképzésben: a személyiség fejlődését és a mentálhigiénét szolgáló képzések – párhuzamok a pszichoterápiás és tanácsadói segítő kapcsolattal

Csáky-Pallavicini Roger és Tomcsányi Teodóra (2001) meghatározása alapján mentálhigiénének nevezzük mindazon törekvések összességét, melyek a lelkiileg egészséges, jól funkcionáló, kiteljesedett személyiség és az egészségesen funkcionáló társadalmi csoportok kialakítására és támogatására szerveződnek. Nyilvánvaló, hogy e törekvések felölelik az emberrel foglalkozó összes tudomány és szervezet tevékenységét, nem csupán a pszichológia célzottan mentálhigiénére irányuló erőfeszítését. E témában a pedagógia és az andragógia hangsúlyozott szerepet kap, és a mentálhigiénét szolgáló képzések témája szerencsére több helyen megjelenik a nevelés szakirodalmában. Pethő László 2000-ben megfogalmazza, hogy a hetvenes évektől kezdődően a magyarországi szociológiai vizsgálatok a társadalmi beilleszkedési zavarok folyamatos jelenlétét jelzik. E probléma orvoslására a felnőttek mentálhigiénés jellegű képzését javasolja. Fekete György (2000) „mentálpedagógia” néven foglalja össze azokat az andragógiai törekvéseket, melyek a felnőttek érett felnőttiségre nevelését szolgálják. Az *Új Pedagógiai Szemle* 2001/5. száma teljes egészében a mentálhigiéné kérdéskörének szenteli hasábjait. Az andragógiai szakirodalomban tehát megfogalmazódott a terapeutikai fordulat, mely közel hozza a pszichológia bizonyos alkalmazott területeit az andragógiához: krízisandragógia, tanácsadás típusú felnőttoktatás (*Feketéné, 2002*).

A kognitív jellegű pszichoterápiák mindegyike a kognitív struktúrák megváltoztatásával próbálja elérni az érzelmi élet egyensúlyba hozását vagy a destruktív életvezetés korrigálását. Ez a fajta „reframing”, átkeretezés nagyon hasonlít a konstruktivista andragógia képzési szemléletéhez. A segítő kapcsolat modern szemléletének és a konstruktivista felnőttképzés alapelveinek párhuzamát tükrözi a segítő/tanár és a segített/tanuló közötti kapcsolat definiálása is. Mind a terapeuta/tanácsadó, mind az andragógus egyfajta moderátor, facilitátori szerepet vállalhat csak: a fejlődés/tanulás felelőssége a kliensé.

A személyiségfejlesztő és tanácsadás típusú képzésekkel szemben támasztott követelményeket Feketéné (2002) fogalmazta meg. Ezekre a képzésekre nem jellemző a klasszikus értelemben vett tanítás, inkább a résztvevők korábbi tudásstruktúráin alapuló önszervező folyamat (autopoézis) zajlik. Ezért a felnőttoktatónak inkább a tudáshoz való hozzáférést kell biztosítania egy komplex tanulási környezet biztosításával, mint ismereteket átadni. Fontos, hogy a klasszikus ismeretközlő oktatás arányait csökkentse, és másfajta tevékenységformákkal helyettesítse: tanácsadás, moderálás, animálás, szervezés, értékelés (*Feketéné, 2002, 68. o.*).

Gould (1978) pszichoterapeuta írásaiban azt fejtegeti, milyen rokonság van a pszichoterápia és a tanulás között, azaz: lehet-e a pszichoterápiát egy tanulási rendszerként felfogni. Gould kidolgozott egy modellt is, mely hidat képez a kétféle folyamat között: szerinte amikor a felnőtt fejlődik, akkor azt kell megtanulnia, hogyan alkalmazkodjon az állandóan változó körülményekhez. Az andragógiai szakirodalom adaptív tanulásnak nevezi ezt a folyamatot (*Nádasi, 2001*). Az élethelyzetek követelményeivel találkozáva a személynek felül kell vizsgálnia múltbeli tapasztalatait, és esetleg meg kell változtatnia korábban még adaptív viselkedésmintáit és attitűdjeit. A változtatás azért olyan nehéz, mert az ismerős viselkedésmintákkal kapcsolatban a biztonság érzését éljük át. Gould illúzióknak tartja ezt a biztonság-élményt, mely fennáll akkor is, ha a régi viselkedésmód már nem adaptív. A fejlődés akadályát jelenti az a tény is, hogy a változás általában érinti a személyes kapcsolatokat és az önértékelést is, emiatt még fokozottabb szorongással jár.

Szemléleti és módszerbeli hasonlóságuk ellenére nem szabad összekeverni és felcserélni a felnőttképzést és a pszichoterápiát. Mint láttuk, vannak kapcsolódási pontok, de a kompetenciahatárokat tiszteletben kell tartani. Ehhez az oktató folyamatos önreflexiója szükséges.

A transzformatív tanulás mint személyiségfejlesztés. A személyiségfejlesztő képzések hatékonyságát befolyásoló tényezők

Tanulás csoportban

A felnőttek tanulása akkor hatékony, ha a lehető legtöbb tanulási módot felhasználjuk a képzés során. Ezek közül az egyik leghatékonyabb a csoportban való tanulás. Láthattuk már, hogy a transzformatív tanulás csoportban zajló folyamat. Ennek oka az, hogy az ember igazán azt tanulja meg, amit átélt (Feketéné, 1998), és a csoportban szerzett élmények, a résztvevők által hozott tapasztalatok, az interakciók sora élményként tartóssá teszi a tanultakat.

Mi facilitálja a csoportban az együttműködő, kreatív folyamatokat? O'Hara (2003) elemzése szerint a csoportban több történik, mint ami az egyedi elemek összessége alapján várható lenne. Felerősödik az egyéni tudatosság, megnövekszik a személyközi elfogadás, azaz a tagok felfüggesztik az előítéleteiket, és empátiás odafordulásra képesek. A tagok egyfajta flow-állapotba (Csíkszentmihályi, 1997) kerülnek, melyben leomlanak a védekező mechanizmusok, ezáltal megnövekedett lehetőség nyílik a kreativitásra, a tanulásra, a belső erőforrások felszabadulására, így a belső átalakulásra.

A felnőttoktató személye a személyiségfejlesztő felnőttképzésben

A fentiekben láthattuk, hogy a személyiség fejlesztését célul tűző andragógia a hagyományos oktatói szerep teljes megváltoztatását igényli. A megváltozott oktatói szerep jellemzőiről Maróti Andor már 2002-ben részletes áttekintést adott. Sz. Molnár Anna kutatásai szintén fontos szempontokat fogalmaznak meg az andragógus személyiségével kapcsolatban (Szabóné Molnár, 2006). Az általuk meghatározott követelményeket kiegészítve megfogalmazhatjuk, hogy mivel a középkorúak mentálhigiénés támogatását célzó képzés „tananyaga” az egyes résztvevők személyes fejlődése, az oktató nem rendelkezhet olyan egyetemes érvényű, tételes tudással, melyet átadhat. Ugyanakkor tájékozottnak kell lennie a személyiség- és csoportlélektanban, tapasztalattal kell rendelkeznie a csoportdinamikai folyamatok terén. Mivel moderátori szerepben van, és a képzés alakulását nem tervezheti meg szigorúan pontról pontra, kellő önbizalommal és stabilitással kell rendelkeznie ahhoz, hogy nyitottan, rugalmasan és magabiztosan tudjon hozzáállni a váratlan helyzetekhez. Erre az az érett személyiségű oktató képes, akinek nincs szüksége arra, hogy egy precízen megtervezett, mereven meghatározott, tanári autoritásra épülő képzési program kereteiben keressen védelmet önmaga számára.

Az andragógus legfontosabb tulajdonsága az empátiás képesség: csak ennek segítségével tudja folyamatosan figyelemmel kísérni a résztvevők állapotát. Ez a folyamatos monitorozás szükséges ahhoz, hogy a képzés programját mindig az aktuális helyzethez és igényekhez igazítsa. A másik fontos tulajdonság a problémaközpontúság és a reflexiós képesség, beleértve a folyamatos önreflexiót is. Siebert (1997) szerint a reflexivitást általános feltételként szabhatjuk minden felelős emberi cselekvéshez. Emellett az andragógusnak módszertani sokoldalúsággal kell rendelkeznie, melyet mind a tervezésben, mind az esetleges rögtönzések során fel tud használni. Az együttműködési készség alapvető fontosságú, kombinálva azzal a tulajdonsággal, hogy tanulni tudjon másoktól és a saját tapasztalataiból. Ehhez nyitottság és alázat szükséges.

Feketéné (2002) a konstruktivista szemléletű felnőttoktatóhoz az alábbi kompetenciákat rendeli: értsen a szakterületéhez (szakkompetencia), legyen érzéke az emberi problémákhoz (humán és szociális kompetencia), reflektív módon eligazodjon a világban (reflexív és orientációs kompetencia), és a saját valóságkonstrukcióit folyamatosan vizsgálja és továbbfejlessze. Ezek a kompetenciák követelményként állíthatók minden személyiségfejlesztő szakember elé is.

Még egy pszichológiából kölcsönzött fogalommal jellemezhetjük a személyiségfejlesztő andragógus tulajdonságait. Ahogy az „elég jó anya” támogatja gyermeke fejlődését azáltal, hogy olyan teret hoz létre, amelyben a gyermek kreatív módon és biztonságban, szabadon mozoghat a valóság és az illúzió világa között, és amelyben fokozatosan definiálni tudja és kipróbálhatja újdonsült selfjét (*Winnicott, 1987*), úgy az „elég jó terapeuta” is olyan teret teremt, melyben a páciens kreatív módon nyilvánulhat meg és fejlődhet. Ezt a gondolatot kiterjeszthetjük a személyiségfejlődést elősegítő csoportok légkörére is, melynek maximálisan biztonságot adó, játékos, az illúziókat is kezelni tudó mivolta a fejlődést meghatározó tényező. Ennek a tanulási légkörnek a jellemzését *Zichy (2001)* a személyközpontú képzéshez köti, és olyan vonásokkal ruházza fel, mint védett, elfogadó, megértő, bizalmat sugárzó közeg, melynek megtapasztalása felszabadító erejű, és amelyben a csoporttagok le tudják vetni a rossz beidegződéseket és félelmeket, és fel tudják fedezni a rejtett képességeiket.

Ismét hangsúlyozzuk, hogy az andragógusnak ismernie kell a képzés és a terápia különbségeit. A csoportvezető ebben az értelemben is felelős a fejlesztő folyamat szakmai minőségéért.

Részvétel a felnőttképzésben: a felnőttek motivációja a tanulásra-képzsre

A felnőttkori tanulás hátterében sokféle motiváció húzódhat meg, s ezek általában besorolhatók az alábbi három csoportba: célorientáltság (a tanulás eszköz egy másik cél eléréséhez), tevékenység-orientáltság (a tanulás az időöltés és kapcsolatteremtés eszköze), tanulás-orientáltság (önmagáért való tanulás) (*Sz. Molnár, 2009*).

A célorientált tanulói magatartás az oktatást eszköznek tekinti konkrét célok megvalósításához. A tevékenységorientált tanuló elsősorban szociális igényeinek kielégítése céljából vesz részt különféle felnőttképzési programokon. A tanulásorientált felnőtt tanuló a tudást a tudás kedvéért keresi.

Sz. Molnár Anna (2009) ismerteti a tanulási részvétel fő indítékait egyesítő faktorokat (EPS Scale), melyek a fentieknél kicsit részletesebb motivációs repertoárt jelentenek: társas kapcsolatok keresése, társas ösztönzés keresése, szakmai előrelépés, közösségi munka, külső elvárások, tudásvágy.

A fenti felsorolások nem tartalmazzák az önfejlesztés kifejezett motivációját. Ez utóbit leginkább a célorientált ösztönzők körébe sorolnánk, mivel a mentálhigiénét szolgáló képzésekben való részvétel gyakran kötődik az élet változásaihoz, amikor is az átmeneti időszak bizonytalanságai közepette a felnőttek motiváltabbak arra, hogy felismerjék az új ismeretek szükségességét. Erre példák a családi életciklusváltások, az egészséggel kapcsolatos problémák, a megváltozott életrend és életmód esetei (új felelősség, betegség vagy nyugdíjba vonulás). Úgy tűnik, hogy a felnőtt embert elsősorban a nehéz élethelyzetek kényszerítik rá a problémakezelő vagy életmód-programok látogatására. Még ha azonban csak ez a célorientált motiváció működne, akkor is tömeges igénynek kellene jelentkeznie a mentálhigiénét szolgáló képzések iránt. Ez azonban nincs így, mert a tanulásban való részvételnek akadályai is vannak. Ezek leggyakrabban a felnőtt életkörülményeiből adódó, kontrollálhatatlan akadályok (idő, anyagiak), szervezeti problémák (időbeosztás, elérhetőség, információs hiányok). *Györgyi Zoltán* egy 2004-ben végzett felmérés alapján a magyar felnőttek továbbtanulásának akadályait az alábbi három fő okban foglalta össze (*Györgyi, 2004*): életkor, pénzügyi nehézségek, időhiány.

Ha vállalkozik is a felnőtt a képzésben való részvételre, egyéb nehézségekre is számítani kell, mert a tanulást a személyiségben rejlő tényezők is gátolhatják – mind kognitív, mind érzelmi szinten. Kognitív jellegű akadály a bevonódás és koncentráció hiánya, vagy a megértés akadályai. Emocionális szinten pedig bizonyos mentális védekezőmechanizmusok működése gátolhatja a tanulást. E védekezők főleg a túl sok hatás ellen és az identitás védelme érdekében lépnek működésbe. Az alacsony önértékelés és a negatív múltbeli tapasztalatok is erős gátló tényezőt jelentenek.

A tanulásra való motiváltság függ az adott társadalom kulturális hagyományától is. Mayer József 2003-ban azt állapítja meg, hogy a magyar felnőttek nagyobb hányada nem vesz részt felnőttképzésben. Ennek oka a felnőttek mentalitásában (a tanulás a fiataloknak való), az anyagi gondokban, a foglalkozás sajátosságaiban és a képzési programok területi elérhetőségében van (Mayer, 2003).

Ezeket a szempontokat kiegészíthetjük még a mentálhigiéniai programokkal szembeni előítéllettel és ambivalenciával, mely Magyarországon még napjainkban is megfigyelhető. Ahogy a pszichológiai segítség igénybevételének akadályai is sokszor a megbélyegzéstől és kiközösítéstől való félelem, úgy a személyiségfejlesztő képzési programok iránti érdeklődést is beárnyékolhatja a fenti aggodalom. Ennek a szemléletnek a megváltozása a kulturális előítéletek lebontásával képzelhető csak el.

A transzformatív tanulás modelljével kapcsolatba hozható pszichológiai kutatások

Miután a transzformatív tanulás fogalmát elhelyeztük egy tágabb nevelésfilozófiai keretben, nézzük meg, hogy a lélektan mely területei kapcsolhatók e képzési irányzathoz. A transzformatív tanulás modelljével összefüggésbe hozható pszichológiai kutatások a pozitív pszichológia vonulatába tartoznak. Ezen belül leginkább a pszichológiai jóllét (boldogság) összetevőit és feltételeit vizsgáló kutatások találtak összefüggést az emberi boldogság és a jelentéssémákból eredő automatikus következtetések között. Terminológiájuk emlékeztet a Mezirow által használt fogalomrendszerhez. A témát összefoglaló Langer (2005) szerint a pszichológiai jólléttel (boldogsággal) kapcsolatos kutatások eredményei arra engednek következtetni, hogy az ember a dolgokat és eseményeket automatikusan ítéli jónak vagy rossznak, és ez az ítélet vezet a boldogság vagy a boldogtalanság állapotához. A pszichológiai jóllét kulcstényezője a tudatosság, mely úgy definiálható, mint az értelem rugalmas állapota: érzékenység a jelenre, a kontextusra, nyitottság az újra, a perspektívára. Huszonöt év kutatási tapasztalata alapján kiderült, hogy a tudatosság növekedése együtt jár a nagyobb kompetenciával, a jobb egészséggel, az érzelmek pozitív irányú eltolódásával, a kreativitással és a kiégés mértékének csökkenésével.

A felnőttkori tanulás háttérében sokféle motiváció húzódhat meg, ezek általában besorolhatók az alábbi három csoportba: cél-orientáltság (a tanulás eszköz egy másik cél eléréséhez), tevékenység-orientáltság (a tanulás az időtöltés és kapcsolatteremtés eszköze), tanulás-orientáltság (önmagáért való tanulás) A cél-orientált tanulói magatartás az oktatást eszköznek tekinti konkrét célok megvalósításához. A tevékenységorientált tanuló elsősorban szociális igényeinek kielégítése céljából vesz részt különféle felnőttképzési programokon. A tanulásorientált felnőtt tanuló a tudást a tudás kedvéért keresi.

Ezzel szemben az automatikus gondolkodás azt jelenti, hogy a személyt merev következtetési megrögzöttségek irányítják, melyek következtében figyelmen kívül hagyja a jelen kontextust és a dolgok valódi perspektíváját. A viselkedést így szinte teljes egészében rutinszerű szabályok határozzák meg.

Langer interpretációjában a világról kialakított tudás (lásd a mezirowi referenciakeretek összessége) csökkenti a bizonytalanságot és a szorongást. Azonban az ember a fejében lévő jelentésstruktúrák stabilitását összekeveri a dolgokkal, melyek nem biztos, hogy olyan stabilak, mint amilyenek értékeli őket.

Úgy tűnik, hogy a jelentéssémákhoz a kontroll érzésének fenntartása miatt ragaszkodunk. Pedig ahelyett, hogy az állandóságot keresnénk, kihasználhatnánk a bizonytalanság erejét, és észrevehetnénk, hogy mivé válhatnak a dolgok – amellett, hogy milyenek. A tudatosság új árnyalatok meglátásához vezetne, és lehetővé tenné, hogy értékelni tudjuk a dolgok változásait. Ezáltal csökkenne a jelentésstruktúrák meghatározó ereje, és rájönnénk arra is, hogy a változásoktól nem kellene annyira félnünk. A stressz- és inkompetencia-érzés nagy része csökkenne, ha az ember a bizonytalanságát nem a saját gyengeségének tulajdonítaná, hanem egy univerzális emberi jellemzőnek tartaná.

Langer kutatási eredményei szerint a sikeres adaptív viselkedés attól függ, hogy feloldódik-e az a nyomás, melyet a kognitív állásfoglalások gyakorolnak az értelemre. Ha nem vagyunk bezárva merev értékítéletekbe, akkor sokkal több kontrollal rendelkezhetünk a jelen tapasztalata fölött. Így a tudatosság növelésével az élet sok kellemetlen aspektusa megváltoztatható lenne.

Mezirow modelljének alkalmazhatósága és kritikája

A transzformatív tanulás teóriáját sokan kutatták, és sok kérdést vetettek fel vele kapcsolatban. A kérdéssel foglalkozó kutatók megrendezték első konferenciájukat is 1998-ban a Columbia Egyetemen (*Wiessner és Mezirow, 2000*), ahol közösen próbálták megtalálni a teória továbbfejlesztésének útját. Számtalan kritika is napvilágot látott. Az egyik legfontosabb kritikai felvetést többek között Belenky és Stanton (2000) fogalmazta meg. Nevezetesen, hogy bár Mezirow célkitűzése az, hogy tanulási modelljével eszközt adjon a folyamatos intellektuális és etikai fejlődéshez, így a változó világban való eligazodáshoz, modellje kizárólag a fejlődés végpontjára koncentrál, és figyelmen kívül hagyja a tanulók sokféle élettörténetét. Nem szól azokról a lépésekről, amelyeket az ember e magas szintű tudás elérése előtt a fejlődése során megtesz. A legtöbb felnőtt ugyanis nem fejlesztette ki azt a képességét, hogy a saját gondolkodására reflektáljon, és sokaknak nem volt még tapasztalata a reflektív eszmecseréről sem. Sok felnőtt nagyon rossz iskolai emlékeket hordoz, mások családjában nem volt divat a tanulás. És a legtöbb iskolában még ma sem szocializálnak az effajta tanulásra.

Taylor (2000) úgy fogalmaz, hogy számos kutatás szerint a felnőtt tanulók általában teljesítik a hagyományos tanulási követelményeket, de a tanultakat nem tudják úgy integrálni, hogy a meglévő elképzeléseiket megkérdőjelezzék. Sokan egyszerűen elvetik az olyan új információkat, amelyek nem illeszkednek a meglévő hiedelmekhez, hiszen a felnőttek már kialakult, erősen rögzült kognitív struktúrákkal rendelkeznek, és inkább hajlanak az asszimilációs, mint az akkomodációs folyamatok működtetésére (*Feketéné, 2002*). A különböző személyiségű, kognitív stílusú és tanulási stílusú egyének különböző módokon alakítják át a referenciakereteiket. Az oktatás során tehát figyelembe kell venni a tanulási folyamat egyéni variánsait is.

Taylor (2000) összesítette a transzformatív tanulási modellel kapcsolatos kutatások eredményeit. Tanulmányában megállapítja, hogy számos kutatás igazolta a tanulás fázisainak egymásutánját, ugyanakkor voltak olyan eredmények is, amelyek szerint nem minden ember és nem mindig ugyanolyan fejlődési vonalon jut el a változáshoz. Az

átalakulási folyamat sok esetben rekurzív, spirális menetű. Kitchenham (2008) szerint pedig a perspektívamódosuláshoz nem szükséges átmenni az összes mezirow-i fázison.

A következő kritikai megállapítás arra vonatkozik, hogy Mezirow természetes feltételként fogalmazza meg a demokratikus tanulási kereteket, és nem foglalkozik az egyenlőtlenség problémájával. Pedig a legtöbb emberi kapcsolat aszimmetrikus, hagyományosan a tanár-diák kapcsolat is ilyen. A transzformatív oktatás tanárának ezért fokozottan kell ügyelnie a légkör kényszermentességére.

Tennant (2005) elemzése rávilágít, hogy a transzformatív tanulás egyben mély önismereti munkát is jelent, hiszen arra kényszerít, hogy a tanuló átvizsgálja a világlátását, az előfeltevéseit, az élettörténetét, tudatossá tegye a korábban elnyomott érzéseit és gondolatait, elemezze az énfogalma, az önértékelése és az ideális énje eltéréseit, és mások szemével lássa önmagát. A változáshoz mégsem elegendő az önismeret. Dolgozni is kell azon erők ellen, melyek akadályozzák az átalakulást: a napi szokások, a kapcsolati minták, a közösségi és szervezeti struktúrák. Ehhez szükséges az önmonitorozás, az önszabályozás, az önfegyelem, melyek megvalósulása a személyes célok kitűzésén, az időbeosztáson, a napi tervezésen és az újfajta napi szokások gyakorlásán keresztül jön létre.

A transzformatív tanulás elvileg a legátfogóbb tanulási formának tekinthető. Eppen ezért a kutatók körében általánosnak tekinthető kritikai észrevétel, hogy a transzformatív tanulás keretében Mezirow a racionalitásra teszi a hangsúlyt, és nem fordít figyelmet a megismerés egyéb formáira, mint az intuíció, az érzelmek, az empátia, a spiritualitás. Ugyanakkor régi oktatói tapasztalat, hogy a reflektív tanulást gyakran érzelmi élmények indítják el. Ha nem veszünk tudomást ezekről az érzelmekről, akkor a tanulás akár gátlódhat is. Kutatások eredményei is igazolták, hogy az érzelmekkel való mély szembesülés nagyobb tudatossághoz vezet, és beindítja a jelentésstruktúrák változását. Más szerzők (például *Morgan*, 1987) azt állapították meg, hogy kritikai reflexió csak akkor jöhet létre, ha az érzelmeket átdolgoztuk és jóváhagytuk. Morgan kutatásában azt találta, hogy a transzformatív tanulás folyamatának leguniverzálisabb szakasza a harag fázisa, és a harag feldolgozása nélkül a résztvevők nem tudtak továbbfejlődni. A fenti megfontolásokat is figyelembe véve Boyd és Myers (1988) kiterjesztették a Mezirow-féle modellt, és a változás keretébe bevonták az érzelmeket és a tudattalan tartalmakat is. Képzési modelljük részleteire itt nem térünk ki, csupán arra hívjuk fel a figyelmet, hogy a gyász elengedhetetlen feltétele az általuk „transzformatív képzés”-nek nevezett folyamat sikerének. Szerintük enélkül nem jöhet létre a személyes változás. A gyász mellett ők is a másik fontos érzelmi tényezőre, a haragra hívják fel a figyelmet. A harag feldolgozásának szükségességét korábban már említettük.

Boyd és Myers transzformatív képzése pontosan azokat a célokat tűzi ki, melyeket a középkorú embernek meg kell valósítania ahhoz, hogy idős korára eljuthasson az eriksoni integritás állapotába. A transzformatív képzés folyamatával kapcsolatban ugyanakkor még hangsúlyosabban előtérbe kerülnek azok az etikai kérdések, amelyeket a személyes változás érzelmi érintettsége vet fel. Véleményünk szerint e képzés már a pszichoterápia hatáskörébe tartozik, és vezetője csak mentálhigiénés szakember lehet.

A transzformatív tanulási modellel kapcsolatos kritikai észrevételek között utolsónak említjük azt a tényt, hogy ez a tanulási forma komoly és megterhelő kihívások elé állítja a tanulót, emiatt erős szubjektív motiváció szükséges hozzá. Mezirow szerint az ellenállás oka elsősorban az „elvárási szokásokban” keresendő. A tanulók általában alulmotiváltak, ezért nem könnyű őket bevonni a folyamatba. A motiváláshoz ismerni kell őket, így a tanár néha úgy működik, akár egy szociális munkás vagy egy pszichológus.

Problémát jelent még a transzformatív tanulás hatékonyságának mérése, ugyanis nehéz olyan eszközt találni, amellyel vizsgálhatók lennének az ember jelentéssémái. Azt sem tudjuk, hogy a perspektívaváltozás milyen viselkedésekben nyilvánul meg.

Konklúzió

A transzformatív tanulás modelljének kiindulópontja egy dezorientáló dilemma, mely felborítja a személy pszichés egyensúlyát. Ezt a dilemmát provokálhatja is az oktató, ugyanakkor az élet is hozhat számos olyan kényszerítő eseményt és fenyegetést, ahol spontán adódnak elbizonytalanító élmények. A korábban már említett életszakasz-átmenetek is hordoznak egy döntéshozatali és egy megküzdési aspektust. A sikeres krízismegoldás szakaszai szinte párhuzamba állíthatók a transzformatív tanulás lépéseivel: sokk, megmerevedés, tagadás, depresszió, elengedés, lehetőségek tesztelése, jelentéskeresés, integráció. Mezirow modellje tehát nagyon jól alkalmazható a nehéz élethelyzetekben lévőkhöz segítségére, különösen azért, mert a társas interakciókat is központi helyen kezeli: gondolunk itt gyászfeldolgozó csoportokra, elváltak támogatására, bármilyen krízisben lévőkhöz vagy szenvedélybeteg csoportjaira. Emellett fontosnak tartjuk, hogy a pedagógusok és a segítő foglalkozásuk képzésében minél több transzformatív tanulási elem jelenjen meg. A reflektivitás ösztönzésének folyamata szerencsére már gyakorlattá vált ezekben a képzésekben.

A transzformatív tanulás gyakorlatával kapcsolatban megfogalmazódó nehézségek és kritikák ellenére számos transzformatív jellegű oktatási modell és képzési technika publikációja olvasható a nemzetközi felnőttképzési szakirodalomban. Érdemes ötletet meríteni belőlük.

Irodalom

- Baltes, P. B. (1997): On the incomplete architecture of human ontogeny: Selection, optimization and compensation as foundation of developmental theory. *American Psychologist*, **52**. 4. sz. 366–380.
- Belenky, M. F. és Stanton, A. V. (2000): Inequality, Development and Connected Knowing. In Wilson, A. L. és Hayes, E. R.: *Handbook of Adult and Continuing Education*. American Association for Adult and Continuing Education – Jossey-Bass, San Francisco.
- Berne, E. (1997): *Sorskönyv*, Háttér Kiadó, Budapest.
- Boyd, R. D. és Myers, J. G. (1988): Transformative Education. *International Journal of Lifelong Education*, **7**. 4. sz. 261–284.
- Czakó Gábor (1995): *Mi a helyzet?* Igen, Budapest.
- Csáky-Pallavicini Roger és Tomcsányi Teodóra (2001): „Tanulható-e” a lelki egészség? A Semmelweis Egyetem Mentáligenés Szakemberképzése. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 5. sz. 54–75.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Az áramlat. A tökéletes élmény pszichológiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Csoma Gyula (1998): A művelődés pragmatikus útja. *Új Pedagógiai Szemle*, **48**. 1. sz. 24–39.
- Csoma Gyula (2005): A problémamegoldó tanítás, mint felnőttoktatási stratégia. In uő: *Andragógiai szemelvények*. Nyitott Könyv, Budapest. 373–385.
- Delors, J. (1996, szerk.): *Learning: The Treasure Within*. UNESCO Publishing, Paris.
- Erikson, E. H. (1991): *A fiatal Luther és más írások*. Gondolat, Budapest.
- Fekete György (2000): Mentálpedagógia – neveléstudomány – pedagógusok. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 11. sz. 29–35.
- Feketéné Szakos Éva (1998): Új irány a didaktikában: ismeretelmélet alapú szubjektívizálás. *Új Pedagógiai Szemle*, **48**. 4. sz. 19–26.
- Feketéné Szakos Éva (1999): Andragógia és pedagógia. *Educatio*, **1**. sz. 61–71.
- Feketéné Szakos Éva (2002): *A felnőttek tanulása és oktatása – új felfogásban*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Ferrer, J. N., Romero, M. T. és Albareda, R. V. (2005): Integral Transformative Education. *Journal of Transformative Education*, **3**. 4. sz. 306–330.
- Frankl, V. E. (1996): *Az ember az értelemre irányuló kérdéssel szemben*. Kötet Kiadó, Budapest.
- Freire, P. (1993): *Pedagogy of the Oppressed*. Continuum Books, New York.
- Gould, R. L. (1978): *Transformations: Growth and Change in Adult Life*. Simon and Schuster, New York.
- Györgyi Zoltán (2004): Tanul-e a magyar társadalom? In Mayer József és Singer Péter (szerk.): *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Országos Közoktatási Intézet, Budapest. 145–163.
- Henczi Lajos (2009): A kompetencia fogalma és jelentősége a munka világában. In Henczi Lajos

- (szerk.): *Felnőttoktató*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest. 94–103.
- Heron, J. (1988): Validity in Cooperative Inquiry. In Reason, P. (szerk.): *Human Inquiry*. Sage, London.
- Horváth-Szabó Katalin, Kézdy Anikó és S. Petik Krisztina (2007): *Család és fejlődés*. Sapientia Főiskola, Budapest.
- Jung, C. G. (1993): *Mélysegeink ösvényein*. Gondolat, Budapest.
- Kegan, R. (2000): What Form Transforms? A Constructive Developmental Approach to Transformative Learning. In Mezirow, J. és munkatársai: *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass, San Francisco. 35–70.
- Kelly, G. (1955): *The psychology of personal constructs*. W. W. Norton, New York.
- Kopp Mária, Székely András és Skrabski Árpád (2006): Vallásosság és életminőség az átalakuló társadalomban. In Kopp Mária és Kovács Mónika Erika (szerk.): *A magyar népesség életminősége az ezredfordulón*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 156–166.
- Kulcsár Zsuzsa (1996): *Korai személyiségfejlődés és énfunkciók*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Langer, E. (2005): Well-Being. In Snyder, C. R. és Lopez, S. J. (szerk.): *Handbook of Positive Psychology*. Oxford University Press.
- Levinson, D. J. (1978): *The Seasons of a Man's Life*. Ballantine Books, New York.
- Maróti Andor (2002): Lehet tanulni egy életen át? *Új Pedagógiai Szemle*, **52**. 7–8. sz. 3–17.
- Maróti Andor (2005): *Tanulmányok és előadások a felnőttek képességéről*. Nyitott Könyv, Budapest.
- Martos Tamás (2007): Vallásosság és az értelmes élet pszichológiája. In Horváth-Szabó Katalin (szerk.): *Vallásosság és személyiség*. PPKE, BTK, Piliscsaba.
- Mayer József (2003): Kerekasztal-beszélgetés az időskori tanulásról. *Új Pedagógiai Szemle*, **53**. 9. sz. 41–48.
- McAdams, D. P. (1993): *The Stories we Live By*. The Guilford Press, New York.
- McWhinney, W. és Markos, L. (2003): Transformative Education: Across the Threshold. *Journal of Transformative Education*, **1**. 1. sz. 16–37.
- Mezirow, J. (1991): *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Mezirow, J. és munkatársai (2000): *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Moen, P. és Wethington, E. (1999): Midlife development in a life course context. In Willis, S. L. és Reid, J. D. (szerk.): *Life in the Middle*. Academic Press.
- Morgan, J. H. (1987): *Displaced Homemaker Programs: The Transition from Homemaker to Independent Person*. Doktori disszertáció. Kézirat. Columbia University.
- Nahalka István (1997): *Konstruktív pedagógia – egy új paradigma a láthatáron (I–III.)*. Iskolakultúra, **7**. 2. sz. 21–33., 3. sz. 22–40., 4. 3–20.
- M. Nádas Mária (2003): *Adaptivitás az oktatásban*. Comenius Bt., Pécs.
- O'Hara, M. (2003): Cultivating Consciousness: Carl R. Rogers's Person-Centered Group Process as Transformative Andragogy. *Journal of Transformative Education*, **1**. sz. 64–79.
- Pethő László (2000): A felnőttoktatás fogalmának változásai. *Új Pedagógiai Szemle*, **50**. 11. sz. 3–6.
- Pléh Csaba (1999): A konstrukcionizmus és a pszichológia. *Iskolakultúra*, **9**. 6–7. sz. 3–14.
- Rogers, C. (2004): *Valakivé válni*. Edge 2000, Budapest.
- Rosenberg, S. D., Rosenberg, H. J. és Farrell, M. P. (1999): The midlife crisis revisited. In: Willis, S. R. és Reid, J. D. (szerk.): *Life in the Middle*. Academic Press.
- Siebert, H. (1994): *Lernen als Konstruktion von Lebenswelten*. VAS Verlag für Akademische Schriften, Frankfurt am Main.
- Siebert, H. (1997): Egy reflexív didaktika szempontjai. In Maróti A. (szerk.): *Andragógiai szöveggyűjtemény II*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Szabóné dr. Molnár Anna (2006): *A professzionális tanár*. Felnőttképzés, **4**. sz. 31–46.
- Sz. Molnár Anna (2009): A tanuló felnőtt. In Golnhofer Erzsébet (2009, szerk.): *A tanulás sokszínű világa. Tanulásfelfogások különböző nézőpontokból [tematikus szám]*. *Pedagógusképzés*, **2–3**. sz. 199–220.
- Taylor, K. (2000): Teaching with Developmental Intention. In Mezirow, J. és munkatársai: *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. Jossey-Bass, San Francisco.
- Tennant, M. (2005): Transforming Selves. *Journal of Transformative Education*, **3**. 2. sz. 102–115.
- Zichy László (2001): A személyközpontú megközelítés a pedagógiában. *Új Pedagógiai Szemle*, **51**. 5. sz. 121–124.
- Zrinszky László (1992): Új andragógiai paradigmák. *Új Pedagógiai Szemle*, **42**. 9. sz. 38.
- Zrinszky László (1998): A nevelésfilozófia harmadik évezredének végén. *Magyar Pedagógia*, **98**. 2. sz. 123–133.
- Zrinszky László (2002): A tudás mint andragógiai probléma (Tanulás az egész életen át). *Magyar Pedagógia*, **102**. 2. sz. 131–144.

Wallis, J. (2006): The uncomfortable responsibility to problematise progressive thinking. *Paulo Freire Institute Online Journal*, 1, 2. sz.

Wiessner, C. A. és Mezirow, J. (2000): Theory Building and the Search for Common Ground. In Mezirow, J. és munkatársai: *Learning as*

Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress. Jossey-Bass, San Francisco.

Winnicott, D. W. (1987): *Babies and their Mothers*. Addison-Wesley Perseus Press, London.



A Gondolat Kiadó könyveiből

A 2009. szeptemberi országos fizika és kémia felmérésekről

A fizika- és a kémiatanítás eredményessége

Jelen írásban két reprezentatívnak minősíthető 2009-es adatgyűjtés eredményeiről számolok be. Vizsgálatainkban a műszaki felsőoktatásba beérkező hallgatók felkészültségének felmérését végeztük el fizika és kémia tantárgyakból több felsőoktatási intézmény bevonásával. Szándékunk az volt, hogy az oktatási kormányzat figyelmét felhívjuk a közoktatásban lezajlott negatív jelenségek kezelésének elodázhatatlanságára, melyre egy széleskörű vizsgálat eredményei alkalmasak lehetnek, hiszen a deklarált célok között szerepel a műszaki-természettudományos végzettségű szakemberek képzésének kiemelt támogatása.

A felmérés megírásában minden olyan felsőoktatási intézmény részt vett, ahol fizika, kémia, illetve vegyészmérnök BSc képzés van, és több olyan intézmény, ahol mérnököket képeznek és a fizika alapvetően fontos a tanulmányok szempontjából, illetve ahol a kémia alapvetően fontos, mint például környezettan, környezetmérnök szakos hallgatók esetében.

2185 fő első éves fizika BSc-re, illetve különböző mérnöki szakokra jelentkezett hallgató, továbbá 1083 fő vegyész, illetve kémiaigényes szakokra jelentkező hallgató írt dolgozatot a regisztrációs héten. Írásomban az ezek eredményeiből levonható főbb következtetéseimet mutatom be, majd fogalmazok meg javaslatokat a közoktatás és a felsőoktatás számára.

A vizsgálat célkitűzései

Vizsgálataink fő célkitűzései az alábbiakban foglalhatók össze:

Annak vizsgálata, hogy a felsőoktatásba belépő hallgatók milyen tudásszinttel érkeznek, és az megfelelő-e a választott szak követelményeinek.

Annak vizsgálata, hogy a felvételi pontszám megfelelő információt ad-e a hallgatók tudásáról.

Korábbi következtetéseink ellenőrzése, további empirikus adatokkal való alátámasztása. 2006-tól végzek felméréseket a beérkező első éves hallgatók fizika tudásával kapcsolatban. Egyre nagyobb mintán vizsgáltam meg a felsőoktatást éppen csak elkezdő hallgatók szaktárgyi tudását.

A vizsgálat kiterjesztése a kémia tudásra különböző szakok esetében.

A vizsgálatok lebonyolítása

A hallgatók egy 60 perces dolgozatot írtak a regisztrációs hét folyamán, tehát abban az időben, amikor a felsőoktatási intézmény még nem „avatkozott bele” a képzésbe. A kérdések összeállításánál azt tartottuk szem előtt, hogy a felsőoktatás számára fontos, a sikeres előrehaladáshoz szükséges tudásanyag meglétét vizsgáljuk meg, amelynek során kifejezetten a középiskolából hozott, ott elsajátítandó ismereteket kívántuk feltérképezni. A *Függvénytáblázat*ot nem használhatták a hallgatók, mivel azt is szerettük volna meg-

tudni, hogy a legfontosabb összefüggéseket ismerik-e. De természetesen ahol adatokra volt szükség, azokat megadtuk a feladatban.

Az előkészítés során a feladatlapot központilag készítettük el, melyhez részletes megoldási, javítási útmutatót is mellékelünk, hogy a pontozás, amennyire lehetséges, egyforma szempontok szerint történjen. Minden intézmény saját maga szervezte a dolgozók megíratását és javítását az egységes útmutató alapján. A kollégák az eredményeket egy központilag előkészített Excel táblában rögzítették, majd ezeket küldték vissza nekünk feldolgozásra.

A kiértékelés módszere

Az adatok feldolgozása Excel táblázatkezelő program segítségével történt. A dolgozók megoldásait a demográfiai adatokkal együtt numerikusan kódoltuk egy táblázatban. A kiértékeléshez szükséges válogatásokat, összesítéseket, átlagokat az előre programozott makrók segítségével végeztük el. Összesen 20 (kémia), illetve 16 (fizika) csoport írta meg a dolgozatot, a kollégák ennyi kitöltött Excel fájlt küldtek. Ezeket én külön-külön is egyenként kiértékeltem, és néhány grafikonnal, szöveges elemzéssel együtt visszaküldtem a kollégáknak további elemzésre, illetve a táblázat statisztikai része segítségével további összefüggések is vizsgálhatók voltak.

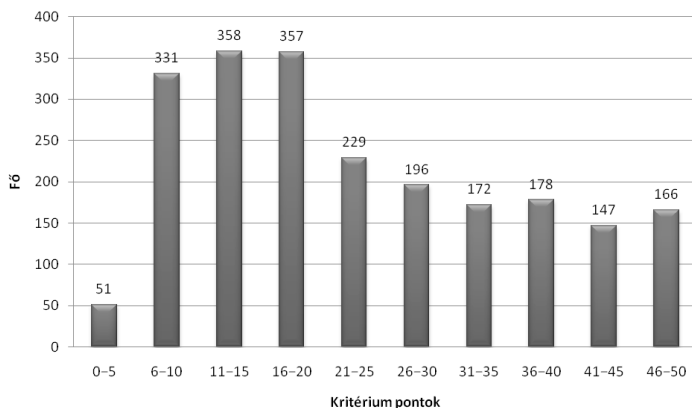
Az adatgyűjtés és kiértékelés, a 2008-as vizsgálatához (Radnóti, 2009a, 2009b; Radnóti és Pipek, 2009) hasonlóan, társadalmi munkában készült, melyben nagyon sokan vettek részt. Dolgoztak az egyes intézmények oktatói, hallgatói, sok olyan személy, akinek még a nevét sem ismerem, de fontosnak tartották a felmérés sikeres lebonyolítását. Ezért csak néhányukat emelem ki, akik az úgynevezett „összekötők” voltak, illetve a feldolgozásban, szervezésben tevékenykedtek. (1)

A fizika felmérő eredményei

A dolgozat felépítése a következő volt:

- 14 darab tesztes kérdés 28 pont
- 2 számításos feladat (8+14) 22 pont

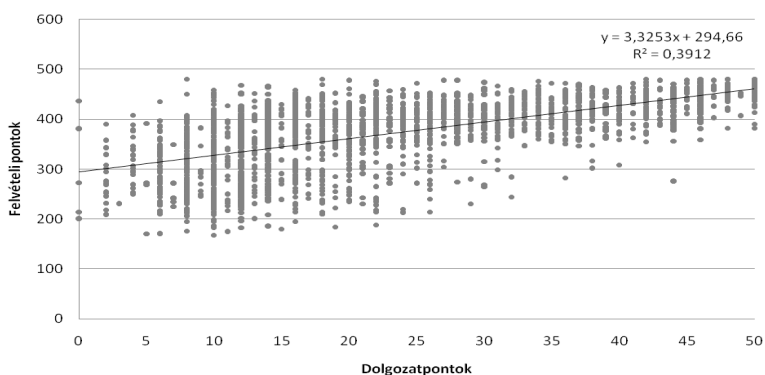
A dolgozatra maximálisan 50 pontot lehetett szerezni. Az eredmények eloszlása az 1. ábrán látható.



1. ábra. A felsőoktatásba belépő hallgatók fizikatudása

Amint az eloszlásból látható, a dolgozat elég gyengén sikerült. A teljesítési átlag 47 százalék.

Elemzésünk során több háttérváltozó függvényében is vizsgáltunk a tanulói teljesítményeket, többek közt azt is, hogy a hallgatók milyen pontszámmal érkeznek a felsőoktatásba. A felvételi pontok és a dolgozatban elért pontok összefüggései a 2. ábrán láthatók.



2. ábra. A hallgatók által hozott felvételi pontszámok és a fizikadolgozatban elért pontok összefüggése

A 2. ábra a felmérésben részt vett összes hallgató összetartozó pontpár-értékeit mutatja. Azt találtuk, hogy a magas felvételi pontszámokkal érkező hallgatók nagyon jó, de nagyon rossz teljesítményt is tudnak a felmérésben nyújtani. A felmérő során mért eredmények rámutatnak a felvételi rendszer visszáságaira. Erősen kérdéses, hogy a magas felvételi pontszám vajon mér-e egyáltalán valamit.

A továbbiakban az egyik fizika feladatot elemezzük picit részletesebben, mely szerepelt a 2009-es Szilárd Leó Verseny elődöntőjében (*Cid* és *Cid*, 2009).

Korunk egyik legnagyobb műszaki teljesítményének számító, a CERN-ben megépített LHC (Large Hadron Collider = Nagy hadron ütköztető) gyorsítóját az elmúlt évben kapcsolták be először. A tervek szerint a föld alá helyezett kör alakú 26,7 km kerületű gyorsítóban 7 TeV (tera = 10^{12}) energiájú protonok fognak keringeni és ütközni. A teljes kerület mentén 2808 csomagban keringenek a protonok. Egy csomagban $1,15 \cdot 10^{11}$ darab proton van. ($1 \text{ eV} = 1,6 \cdot 10^{-19} \text{ J}$)

Mekkora egy protoncsomag teljes energiája?

Ha egy 150 kg tömegű kismotor ekkora mozgási energiával rendelkezne, mekkora sebességgel mozogna?

Mekkora a teljes kerület mentén mozgó protonok energiája?

Mekkora tömegű 25°C fokos aranytömböt lehetne megolvasztani ekkora energiával?

Adatok: az arany fajhője 126 J/kg°C, olvadáspontja: 1337,6 K, olvadáshője 64,9 kJ/kg.

(14 pont)

Megoldás:

a) $7 \text{ TeV} = 7 \cdot 10^{12} \cdot 1,6 \cdot 10^{-19} = 1,12 \cdot 10^{-6} \text{ J}$ egy darab részecske energiája.

Egy csomag energiája tehát: $1,12 \cdot 10^{-6} \text{ J} \cdot 1,15 \cdot 10^{11} = \underline{1,29 \cdot 10^5 \text{ J}}$.

(2 pont).

b.) A kismotor sebessége $v = \sqrt{\frac{2E}{m}} = \underline{41,47 \text{ m/s} \sim 149 \text{ km/h}}$. (5 pont).

c.) A teljes kerület mentén mozgó összes proton energiája:

$$E_{\text{össz}} = 1,29 \cdot 10^5 \text{ J} \cdot 2808 = \underline{362,2 \text{ MJ}}$$

(2 pont).

$$E_{\text{össz}} = c \cdot m \cdot \Delta T + L \cdot m, \text{ amiből kapjuk: } m = \frac{E_{\text{össz}}}{c \cdot \Delta T + L} = 1849 \text{ kg.} \quad (5 \text{ pont}).$$

A feladat megoldása 35,1 százalékban volt sikeres. 820 fő nem foglalkozott a feladattal, nulla pontot kaptak. Ők 25,4 százalékosra írták a dolgozatot. 292 fő megoldása teljesen jó volt, maximális pontszámot kaptak. Ezek a hallgatók 86,3 százalékosra írták meg a dolgozatot.

A feladat megoldása kapcsán nagyon sok érdekes hiba és tévképzet jelent meg:

Többen nem tudták helyesen a mozgási energia képletét, elfelejtettek 2-vel osztani.

Volt, aki a sebességet az $F = m \cdot a$ összefüggésből akarta kiszámolni, majd ebből kifejezte a „sebességet”, $v = F/m$ -ként. De szerepelt $F = v \cdot m$ képlet is. Találkoztam $E = m \cdot a$, $F = m \cdot v^2 / 2$ illetve $F = m \cdot v^2$ összefüggésekkel is, de a centripetális erő képletével is (mely valójában nem is külön erő, hiszen sokféle kölcsönhatás során jöhet létre körmozgás), melyek mindegyike azt mutatja, hogy a hallgatók az energia fogalmát az erővel keverik. Többen keverték a mértékegységeket is, mint J és N. Volt, aki le is írta, hogy $F_{\text{mozg.}} = E_1$ és N a mértékegysége. Továbbá szerepelt a $E_{\text{mozg.}} = a \cdot m \cdot g$ összefüggés is.

Nagyon sokan voltak, akiknél a mozgási energia $m \cdot v$, vagyis az energia fogalma teljes mértékben keveredik az impulzus fogalommal. Ennek a ténynek az az érdekessége, hogy ezt a korábbi kutatások során csak kvalitatív, szöveges megfogalmazások esetében vizsgálták, esetünkben pedig számítási feladatok esetében került elő ez a probléma.

Az olvadáshőről nagyon sokan elfeledkeztek, csak felmelegítették az aranyat az olvadáspontjára.

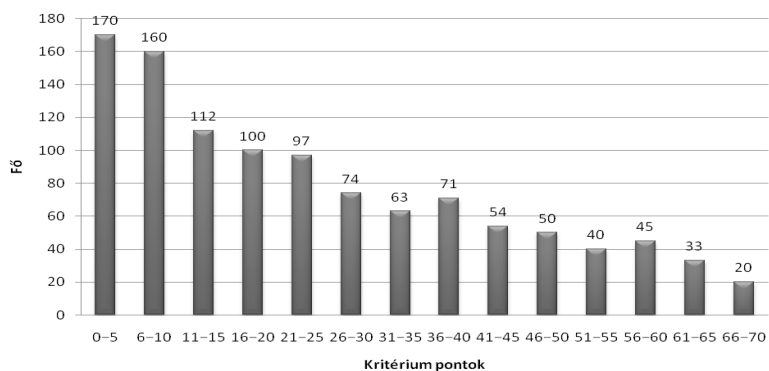
Mint azt a bevezetőben írtuk, a *Függvénytáblázat*ot nem használhatták a diákok. Ha engedték volna, akkor minden bizonnyal kikeresték volna a megfelelő összefüggéseket. Ellenben így azt is láthatjuk, hogy mennyire keverednek a diákok fejében a különböző fogalmak.

A fizikai témájú szakmódszertani irodalom jelentős része foglalkozik a tanulók tévképzeivel, illetve a fogalmak fejlődésének útjával, a fogalmak differenciálódásával a tanulók fejében (*Radnóti és Nahalka*, 2002). Az egyik megállapítás szerint a fizikai világra vonatkozó, úgynevezett gyermektudományi jelenségek megismerése során rendkívül fontosnak bizonyult az a felismerés, hogy a fizikai (és más természettudományi) fogalmak a gyerekekben lényegében két „fogalommasszából”, két differenciálatlan „ősfogalomból” alakulnak ki. A fizikához talán közelebb áll, ha „statikus” és „dinamikus” fogalomrendszerekről írunk. Jelen esetben a dinamikusak fontosak számunkra az alábbi jelenségek értelmezéséhez. Olyan fogalmak tartoznak ide, mint az erő, a mozgás, a gyorsaság (később a sebesség, a gyorsulás), a nyomás, az energia, a hő és a hőmérséklet. A fenti, a hallgatói dolgozatokból származó példák azt mutatják, hogy az energia, impulzus, erő fogalmak differenciálódása sok hallgató esetében még nem történt meg, mely alapvető fontosságú a velük való további foglalkozások (felzárkózató) tematikájának összeállításához.

0 pontos dolgozat kevés, mindössze 5 darab volt, mely a tesztés jellegnek tudható be. Maximális pontszámot, vagyis 50 pontot mindössze 34 hallgató ért el.

A kémia felméréő eredményei

A dolgozat 10 kérdést, illetve feladatot tartalmazott, melyek szerkezete, témája változatos volt. Szerepeltek egyszerű kérdések, mint vegyületek képletének leírása, táblázat-kitöltés, elektronszerkezet felírása, egyenletírás, hagyományos számítási feladatok, gondolkodtató, probléma típusú kérdések. Mindösszesen 70 pontot lehetett elérni.

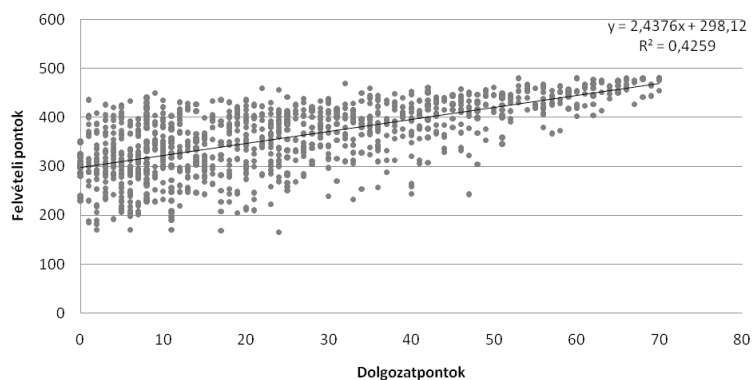


3. ábra. A felsőoktatásba belépő hallgatók kémiatudása

Amint az a 3. ábrán látható, a dolgozat meglehetősen gyengén sikerült, rosszabbul, mint a fizika dolgozatok. A teljesítési átlag 35 százalék.

A fizikához hasonlóan az elemzés során több háttérváltozó függvényében is vizsgáltunk a tanulói teljesítményeket, többek közt azt is, hogy a hallgatók milyen pontszámmal érkeznek a felsőoktatásba.

A felvételi pontok és a dolgozatban elért pontok összefüggései a 4. ábrán láthatók.



4. ábra. A hallgatók által hozott felvételi pontszámok és a kémiadolgozatban elért pontok összefüggése

Az ábra teljesen hasonló, mint a fizika esetében, vagyis azt láthatjuk, hogy a felvételi pontszám nem sok információt ad a diákok tudásáról.

Példaként a következő kérdést mutatom be:

Hány gramm víz keletkezhet, ha egy 10 g hidrogéngázt és 32 g oxigéngázt tartalmazó gázelegyet meggyújtunk?.....

2 pont

Ez az egyszerűnek látszó feladat éppen a kémiai jellegű gondolkodás lényegét ragadja meg, nevezetesen, hogy képes-e a diák részecskékben gondolkodni. Rájön-e arra, hogy a hidrogénmolekulákból van jóval több, tehát az lesz feleslegben (6 g), annak dacára, hogy kevesebb a hidrogén tömege. De a kémiai reakciók esetében nem a tömeg a lényeges, hanem a részecskék darabszáma, a részecskék találkozása. A *Mentor Magazin* folyóirat egyik számában a következő olvasható, ahogy egy diákiú találóan megfogalmazta: „a kémia a sikeres randevúk tudománya”.

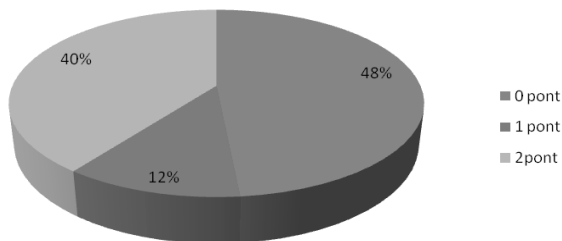
Azért is érdekes a feladat megoldottságának vizsgálata, mivel itt valószínűleg tetten érhetjük a tömegmegmaradás törvényének helytelen tanításából adódó hibás megoldásokat: egyszerűen összeadják a hidrogéngáz és az oxigéngáz tömegét.

Sajnos, a kémiakönyvek többségében a tömegmegmaradás törvényét valahogy így fogalmazzák meg: a kémiai reakciókban a kiindulási anyagok tömege megegyezik a termékek tömegével – ami csak akkor igaz, ha az anyagok

- (1) sztöchiometrikus arányban vannak jelen;
- (2) teljes mértékű az átalakulás (Tóth és Radnóti, 2009).

A feladat ténylegesen többeknek nehézséget okozott, mivel a 1089 hallgató közül 528-an kaptak nulla pontot, ami a hallgatók 48,5 százaléka. Mindössze 45,7 százalékos a megoldottság.

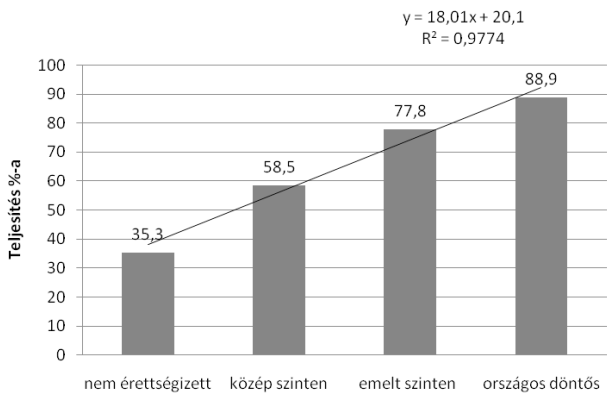
Az 528 nulla pontos hallgató összteljesítménye 20,8 százalék.



5. ábra. Vízképződési feladat eredménye

Maximális pontszámú, 70 pontos dolgozat összesen 6 volt, míg 0 pontos 20 darab.

Vizsgáltuk a tanulók teljesítményét az érettségi és a tanulmányi versenyek összefüggésében is.



6. ábra. Az érettségi, a tanulmányi verseny és a dolgozaton elért pontok közötti összefüggés a fizika dolgozatok esetében.

Fenti ábrákkal az érettségi és a tanulmányi versenyek jelentőségét szeretnénk bemutatni. Azt láthatjuk, hogy azok a diákok, akik versenyeken vesznek részt, sokkal jobban teljesítenek, tehát a diákokat érdemes versenyeztetni! Ez a kép teljesen hasonló a fizika és a kémia esetében, továbbá a 2008-as felmérés esetében kaptattal.

Azok a diákok, akik versenyekre készülnek, külön munkában is sokat foglalkoznak a tananyaggal, és ez még akkor is hasznos, ha esetleg nem érnek el semmilyen eredményt. Ez a tény pedig egészen biztosan pozitívan befolyásolja azt, hogy választott felsőoktatási intézményükben miként tudnak majd helytállni. Vagyis a tanulmányi versenyek támogatása egészen biztosan jó befektetés!

A felmérések tapasztalatainak összefoglalása

Az adatok alapján el lehetne készíteni az egyes egyetemek és főiskolák azonos szakjai közötti ragsort is, amely a dékánokat biztosan érdekelné, de a felmérés kizárólag szakmai céllal készült. Munkámmal nem szeretnék az oktatási intézmények közti bármiféle rivalizálásnak teret engedni. Kisebb-nagyobb mértékben minden felsőoktatási intézményben azonosak a problémák.

Az adatok alapján leszűrhető legfontosabb tapasztalat az, hogy a diákok jelentős része nem érkezik választott szakja eredményes tanulásához feltétlenül szükséges előismeretekkel. Azoknak a hallgatóknak pedig, akiknek nem fő szakjuk a fizika vagy a kémia, de tanulmányaikhoz elengedhetetlenül szükségesek lennének ezen ismeretek, nyugodtan kimondhatjuk, jelentős részük katasztrofálisan kevés előismerettel rendelkezik.

Az általunk vizsgált szakok egy részére nagyon alacsony pontszámmal is be lehet kerülni. Adatinkból az látható, hogy az alacsony pontszámmal érkező hallgatók tudásszintje egyértelműen alacsony. Ugyanez mondható el sajnos a magas pontszámmal érkező hallgatók egy részéről is, amint azt több ábrán is szemléltettünk. Vagyis gyakorlatilag a felvételi pontszám semmilyen információt nem ad sem a felsőoktatási intézmény számára, de magának a hallgatónak sem arról, hogy rendelkezik-e vajon a választott szak elvégzéséhez szükséges előzetes tudással. Ezzel sok hallgató és intézmény csak akkor szembe-sül, amikor megírták az első dolgozatot.

Egyértelmű kapcsolat mutatkozott minden felmérés esetében az érettségi vizsgák, a tanulmányi versenyek és a hallgatók tudásszintje összefüggésében.

Fenti tapasztalataink nem újak, hiszen, mint a cikk elején említettem, évek óta vizsgáltuk a belépő hallgatók tudásszintjét különböző szempontok szerint.

Javaslatok

A rossz teljesítmény hosszú időre és sok okra vezethető vissza. Én kizárólag szakmai szempontok alapján csak néhányat szeretnék kiemelni, melyek rövid távon orvosolhatóak lennének:

Az eredmények az érettségi vizsga és a tanulmányi versenyek jelentőségét mutatják. Azt láthatjuk, hogy azok a diákok, akik tanulmányi versenyeken vettek részt, sokkal jobban teljesítenek. Tehát a diákokat az érettségire való felkészítés mellett érdemes versenyeztetni is! Javasoljuk, hogy az a diák, aki rangos tanulmányi versenyen (OKTV, Diákolimpia stb.) (az OKM által meghatározott kritériumok alapján) eredményes, szakirányának megfelelő felsőoktatási helyre mehessen rögtön, például kapjon 480 pontot. Ez komoly ösztönzést jelentene a diákok számára.

Javasolom a felvételi pontszámok szakspecifikus számítását, mivel jelen formájában nem tükrözi a diákok olyan jellegű előzetes tudását, mely szükséges lenne választott szakjuk eredményes elvégzéséhez.

A szakirányú érettségi bevezetése a felsőoktatási felvételhez, a felsőoktatási intézmények azonos mértékű (!) finanszírozása mellett.

Fontos lenne a gyerekekben a természettudományos érdeklődés felkeltése, nem csak a tanórák keretében (ahol a tanrend szerint kell haladni, mely a gyerekek számára sokszor unalmas), hanem természettudományos hetek szervezésével, neves előadók meghívásá-

val, különböző neves tudósok évfordulójának megünneplésével, egyetemi látogatásokkal, stb.

Ügynevezett reál osztályok létrehozása, az OKNT ad hoc Bizottsága 2008-as javaslatának megfelelően (Radnóti, 2009a, 2009b), a tanárok nagyobb ösztönzése akár anyagilag is, az iskolai szertárfejlesztés segítése, a fenti céloknak megfelelő pályázatok kiírása.

A különböző szaktárgyakhoz kapcsolódó tanulmányi versenyek támogatása, mely magába foglalja a diákok felkészítését, a diákok tanári kísérésének díjazását, a verseny szervezési, lebonyolítási költségeit.

A témáról további információk, grafikonok és elemzések olvashatók honlapomon. (2)

További feladatok

A fizika tudás országos felmérése megtörtént két egymást követő évben, másodsorra kibővített mintával. A tapasztalatok hasonlóak voltak. A kémia esetében csak 2009-ben volt országos mérés, ezért 2010-ben újabb felmérést végzünk. Célkitűzéseink a következők:

A korábbi eredmények ellenőrzése, megbízhatósága.

A kémiaoktatás továbbtanulási vonatkozásainak feltárása.

A minta kibővítése orvosi, gyógyszerész, mezőgazdasági területekre, mivel ők 2009-ben nem szerepeltek a felmérésben. Ugyanis azt találtuk, hogy mintánkba viszonylag kevés került be az emelt szinten kémiából érettségizettek közül annak ellenére, hogy minden vegyész, illetve vegyészmérnöki szakot kezdő diákot bevontuk a vizsgálatba. Hipotézisünk szerint a „hiányzók” valószínűleg a fenti területekre mentek. Kérdés, hogy arányuk milyen a tavaly vizsgált területekkel való összehasonlításban.

Különböző nemenkénti összefüggéseket szeretnénk vizsgálni mind létszámok, tehát továbbtanulási szándékok, mind tudásszint vonatkozásban. Ezen a területen a 2009-es mérés során elég érdekes és furcsa, néhol ellentmondásos eredményeket kaptunk, ezért nem is említettem ezeket a cikkben.

Jegyzet

(1) Külön köszönetet mondok Dr. Király Bélának (NYME), aki több éven keresztül a számítógépes feldolgozásban, szerkesztésben és egyéb szakmai munkában nyújtott komoly segítségért. A további főbb résztvevők: Dr. Pipek János (BMGE TTK); Dr. Homonnay Zoltán (ELTE); Dr. Róka András (ELTE TTK); Dr. Szalay Luca (ELTE TTK); Dr. Rác Krisztina (ELTE TTK); Dr. Rózahegyi Márta (ELTE

TTK); Dr. Nyulászi László (BMGE VBK); Németh Veronika (SZTE TTK); Dr. Bárdos Erzsébet (PE); Dr. Tóth Zoltán (DE); Dr. Erostyák János (PTE); Dr. Tevesz Gábor (BME VIK).

(2) http://members.iif.hu/rad8012/index_elemei/kriterium.htm

Irodalom

Cid, R. és Cid, X. (2009): Taking energy to the physics classroom from the Large Hadron Collider at CERN. *Physics Education*, **44**. 1. sz. 78–83.

Radnóti Katalin (2009a): Néhány gondolat a TIMSS-2007-es vizsgálat eredményeihez és interpretációjához. *Iskolakultúra*, **19**. 7–8. sz. 14–26.

Radnóti Katalin (2009b): A természettudományi nevelés és a fizikaoktatás helyzete a 2008-as tanári felmérés tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 3. sz. 3–17.

Radnóti Katalin és Nahalka István (2002, szerk.): *A fizikatanítás pedagógiája*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Radnóti Katalin és Pipek János (2009): A fizikatanítás eredményessége a közoktatásban. *Fizikai Szemle*, **59**. 3. sz. 107–113.

Tóth Zoltán és Radnóti Katalin (2009): Elsőéves BSc-hallgatók sikeressége egy meghatározó reagenssel kapcsolatos számítási feladat megoldásában. *Közéiskolai Kémiai Lapok*, **36**. 5. sz. 375–390.

Radnóti Katalin
ELTE, TTK, Fizikai Intézet

A fenntarthatóság mint gyermekfilozófiai probléma

Az utóbbi évtizedekben lejátszódó globalizációs folyamatok határozott változást hoztak világszerte és hazánkban egyaránt. Az újabb és újabb technológiák szüntelen fejlődése és a fejlődést kísérő gazdasági, társadalmi változások következményeként megszületett az emberiség jövőjét megkérdőjelező gondolat, amely arra hívja fel a figyelmet, hogy a természeti környezet és a megnövekedett szükségletek kielégítése közötti ellentmondás hosszú távon nem fenntartható. Ez a felismerés vezetett el a fenntarthatóság fogalomrendszerének kialakulásához.

A fenntarthatóság fogalmi keretei

A fenntarthatóság vagy megengedőbb formában fenntartható fejlődés fogalma napjainkra a mindennapi nyelvhasználatban is igen széles körben elterjedt, a kutatási eredmények (Havas, 2001; Lesku, 2010) mégis azt mutatják, hogy konkrét fizikai jelentéstartalommal párosul. Ez azonban azzal a következménnyel jár, hogy a tényleges döntési, cselekvési helyzetekben kevésbé érvényesülnek a „fenntartható szempontok”.

A szakirodalomban (World Commission..., 1987; Daly, 1991; Transition..., 2000; Kindler, 2002; Fleiser, é. n.) olvasható definíciók alapján elmondhatjuk, hogy a fenntarthatóság gondolata többet jelent a természeti környezet megővésénél. Olyan életvitelt, a szükségletek olyan mértékű kielégítését értjük alatta, amely nem veszélyezteti az utáunk jövő nemzedékek életfeltételeit. Végző soron tehát az emberiség jövőjének egyetlen lehetséges útjáról beszélünk, amelynek értelmezésénél társadalmi szempontokat is figyelembe kell venni.

Erre tesz kísérletet Peter Singer (2007, 74. o.) *Éhség, bőség, moralitás* című munkájában, amikor a fenntarthatóság ismert elvének – a „Gondolkodj globálisan, cselekedj lokálisan!” elvének – az etikai megfelelőjét fogalmazza meg: „Amennyiben hatalmunkban áll, hogy valami rossz megtörténtét megakadályozzuk, anélkül, hogy ezzel valami morálisan összevethető fontosságút föl kellene áldoznunk, akkor morálisan meg kell tennünk.”

Szavai azt közvetítik, hogy az embereknek úgy kell viselkedniük, hogy megakadályozzák a rossz (például nagymértékű, átgondolatlan szemetelésből kialakuló környezet-szennyezés) bekövetkezését, illetve elősegítsék a jó dolgok (például szelektív hulladékgyűjtés) megvalósulását. Ugyanakkor hangsúlyozza, mindezt olyan mértékben kell megtenniük, hogy közben nem mondanak le morális szempontból valami hasonlóan fontos dologról.

Első olvasásra úgy tűnik, mintha a filozófus gondolatmenete két ponton hiányosságra utalna. Egyrészt nem tesz különbséget a közelség és távolság között. Véleménye szerint a tapasztalat azt mutatja, hogy a közelünkben élőknek hamarabb segítünk, de ez nem ment fel bennünket az alól, hogy ha módunkban áll, a messzebb lakóknak is segítsünk.

Másrészt Singer (2007, 73–83. o.) azt is megfogalmazza, hogy nincs különbség azon esetek között, amikor az egyén az egyedüli, aki segíthet, vagy ő csak egy a sok embertársa közül. Ebből az következik, hogy a megelőzhető rossztól való távolságunk, és ehhez a rosszhoz képest a hozzánk hasonló helyzetben lévő emberek száma sem csökken a felelősségünket, a kötelességünket a rossz bekövetkezésének megelőzésében, hatásainak enyhítésében.

A fenti okfejtés eljuttat Singer (2007, 77. o.) tanulmányának kulcsmondatához, amely szerint: „A morális szempont megköveteli, hogy saját társadalmunk érdekein túl tekintsünk. [...] Morális szempontból, a társadalmunkon kívüli milliók megmentése az éhhaláltól olyan norma, amelyet társadalmunkban legalább olyan kényszerítőnek kell tartani, mint a magántulajdon védelmét.”

Ezen a ponton válik általános érvényűvé Singer üzenete, hiszen kimondja, hogy minden egyéni cselekvésnek hosszú távon az individuumon túlmutató, globális következményei vannak. Az ilyen és az ehhez hasonló gondolatok azonban egy új etika, vagy ahogy Szécsi Gábor (2010) tanulmányában olvashatjuk: egy etikus globalizáció alapjait jelentik, amelynek jegyében az általános emberi

alapértékek és attitűdök átalakulnak (Ferenczy és Szécsi, 2004), a fenntarthatóság vagy fenntartható fejlődés egyfajta gondolkodásmódként, magatartásformaként, életformaként jelenik meg, gyökeresen új alapokra helyezve az ember természeti és társadalmi környezetéhez való viszonyát.

Pedagógusként tehát nem elsősorban az oktatási-nevelési folyamatban passzívan részt vevő gyermekek ismereteinek minden határon túl történő bővítése a feladatunk, hanem az, hogy felkészítsük a tanulókat a természeti-társadalmi-gazdasági problémák egységes rendszerben, az ok-okozati összefüggések felismerésével történő vizsgálatára, az emberi tevékenység környezetre káros hatásainak felismerésére, elemzésére, a kritikus, problémamegoldó, kreatív gondolkodásra. Ez olyan helyzetek megteremtésével valósulhat meg, amelyekben a megismerő, azaz a gyermek aktív befogadóként jelenik meg. Nemcsak reprodukálja, hanem meg is teremti az ismereteket, illetve ezzel egyidejűleg egy életformát, viselkedési formát sajátít el.

A fenntarthatóságra nevelés céljai

A fenntarthatóságra nevelés kisgyermekkorban kezdődik, majd az iskolai oktatás keretein belül folytatódik. Mivel egy egész életen át tartó tanulási folyamatról van szó, ezért nem kizárólag a már meglévő környezeti problémákkal kell foglalkoznunk a fenntarthatóság jegyében, hanem ennél sokkal fontosabb, hogy a gyermekek gondolkodását a helyes irányba fordítsuk (Wheeler és Bijur, 2001). Ezt az irányt erősíti meg a Nemzeti Alaptanterv 2007-es módosítása is, amely az Európai Parlament által kiadott ajánlást figyelembe véve kiemelt fejlesztési feladatai között említi a fenntarthatóságra nevelést, és a következőket írja: „A fenntartható fejlődés feltételezi az egész életen át tartó tanulást, amelynek segítségével tájékozott és tevékeny állampolgárok nevelődnek, akik kreatívan gondolkodnak, eligazodnak a természet és a környezet, a társadalom, a jog és a gazdaság területén, és felelősséget vállalnak egyéni vagy közös tetteikért. Mindez úgy valósítható meg, ha különös figyelmet fordítunk a tanulók természettudományi gondolkodásmódjának fejlesztésére.” (NAT, 2007)

kodásmódjának fejlesztésére.” (NAT, 2007)

Pedagógusként tehát nem elsősorban az oktatási-nevelési folyamatban passzívan részt vevő gyermekek ismereteinek minden határon túl történő bővítése a feladatunk (Nahalka, é. n.), hanem az, hogy felkészítsük a tanulókat a természeti-társadalmi-gazdasági problémák egységes rendszerben, az ok-okozati összefüggések felismerésével történő vizsgálatára, az emberi tevékenység környezetre káros hatásainak felismerésére, elemzésére, a kritikus, problémamegoldó, kreatív gondolkodásra. Ez olyan helyzetek megteremtésével való-

sulhat meg, amelyekben a megismerő, azaz a gyermek aktív befogadóként jelenik meg. Nemcsak reprodukálja, hanem meg is teremti az ismereteket, illetve ezzel egyidejűleg egy életformát, viselkedési formát sajátít el. Mivel a környezetvédelem, az ebből kinövő környezeti nevelés, fenntarthatóságra nevelés olyan fogalomkörrel jelent, ahol az alapfogalmak, az ismeretek megszerzése mellett ugyanolyan fontos az ezekre épülő attitűd, magatartás- és viselkedésforma, az aktív részvételnek, a cselekvésnek kiemelkedő a szerepe.

Napjaink pedagógiai gyakorlatában azonban a fenntarthatóság fogalmával kapcsolatos tudatos pedagógiai magatartásnak még nincs nyoma. Ez egyrészt azzal magyarázható, hogy a fenntarthatóság fogalma nincs egyértelműen definiálva, másfelől a mindennapi gyakorlatban megjelenő környezeti problémákhoz sem tudják a fogalmat hozzákapcsolni, hiszen nem ismerik a fogalom gyakorlati vetületeit. Úgy gondolom, mind a fogalom meghatározása, mind pedig e fogalom gyakorlati vetületeinek érzékeltetése a gyermekfilozófia révén valósulhat meg egy olyan pedagógiai paradigma megjelenésével, amely e fogalom etikai vonatkozásait világítja meg a pedagógusok és a gyermekek tudatában egyaránt.

A gyermekfilozófia kialakulása, értelmezési lehetőségei

Az 1960-as, 1970-es években nemcsak a bennünket körülvevő környezettel kapcsolatos gondolkodásmód változott meg, hanem a filozófusok érdeklődése is alapvetően a gyakorlati, elsősorban etikai kérdések felé fordult. Ez az új attitűd új gondolkodásmód, az alkalmazott filozófia kialakulásához vezetett, amely a mindennapi életben előforduló problémákkal – etikai kérdések, környezeti tudatosság, a társadalmi igazságosságra való fokozottabb érzékenység – foglalkozik. Olyan ismeretek forrása, amelyek segítségével képesek vagyunk életmódunk tudatosabb átalakítására, döntéseink, cselekvéseink meghatározására. Ennek a változásnak az egyik eredménye a gyermekfilozófia mint alkalmazott filozófia (lásd: *Krajnik*, 2002) megszületése.

A program kidolgozása az amerikai filozófus, Matthew Lipman nevéhez fűződik, aki a hagyományos filozófiaórák törekvéseivel ellentétben nem a filozófia fogalomrendszerével akarja megismertetni a gyermekeket (*Falus és Jakab*, 1999), hanem a helyes, a logikus, a kritikai gondolkodásmód elsajátítására ösztönzi őket. Lipman módszere a gyermekek legfontosabb tulajdonságára, a természetes kíváncsiságukra, a dolgokra való rácsodálkozásukra épít, hiszen úgy segíti a gyermeki megismerés folyamatát, hogy a velük folytatott beszélgetések során problémák, kérdések segítségével közelíti meg az adott, elsajátítandó fogalmat.

A magyar nyelvű szakirodalmakat (lásd: *G. Havas, Demeter és Falus*, 1997) olvasva az angol 'Philosophy for Children' (PFC) elnevezés négy megközelítésével találkozhatunk, amelyek a gyermekfilozófiai program lényegének félreértését eredményezhetik.

A „Filozófia gyermekeknek” kifejezés azt sugallja, hogy a hagyományos értelemben vett filozófia fogalomrendszerének átadásáról, közvetítéséről, a filozófusok munkásságának megismertetéséről van szó.

A „Gyermekfilozófia” elnevezés arra utalhat, hogy a gyermekek nem ugyanazokkal a filozófiai problémákkal szembesülnek, mint a felnőttek, ezzel rejtetten azt is feltételezve, hogy ők nem gondolkozhatnak el ugyanazokon a kérdéseken, problémákon, mint a nagy filozófusok.

A „Filozofálás gyermekekkel” azért lehet félrevezető megnevezés, mert a lipmani program keretein belül nem úgy filozofálunk a gyermekekkel, hogy egy problémáról kifejtjük a véleményünket, azután pedig meghallgatjuk tanulóink nézeteit.

A gyermekfilozófiai program lényegét legpontosabban a „Filozófia a gyermekekért” kifejezés foglalja magában, ugyanis a gyermekek irányából, a nyitottságukra építve közelíti meg a problémákat, miközben hangsúlyozza, hogy a gyermekek problémalátása, az érvelési, a vitatkozási, gondolkodási, döntési, együttműködési, kommunikációs képes-

ségeinek, készségeinek fejlesztése értük történik. Mivel ez a megközelítés általános készségfejlesztő módszernek tekinti a gyermekfilozófiát, és kifejezi azt a törekvést, hogy a fenntartható fejlődésre fogékonyra tegyük a gyermekeket, azáltal, hogy erre a filozófia kérdést feltevő jellegét használjuk eszközként, ezért tanulmányomban ebben az értelemben használom a gyermekfilozófia elnevezést.

A gyermekfilozófia jellemzői

A gyermekfilozófiai program egyik alapvető célja a gyermekek gondolkodási készségeinek fejlesztése, úgy, hogy közben megtaníttja őket ismereteiket rendszerezni, fogalmakat definiálni, azokat megfelelő kontextusban használni, feltevéseket megfogalmazni, igazolni, cáfolni, logikailag helyes következtetéseket alkotni. Mindezt nem filozófiai szakszövegek értelmezésével kívánja elérni.

Kiindulópontja minden esetben a gyermekek számára írt történet, gondolkodtató tanmese, amelyet a foglalkozás résztvevői közösen olvasnak el. A történet megismerését követően a pedagógus néhány, a történethez kapcsolódó kérdés megfogalmazásával „filozófiai beszélgetést” kezdeményez, további kérdések felvetésére ösztönzi tanulóit. A „hétköznapi nyelven” folytatott beszélgetések során a felmerülő kérdésekre adott válaszok gazdagítják a gyermekek gondolkodását, valamint újabb kérdések megfogalmazására, problémák felfedezésére készítik őket.

A közös beszélgetéseken a gyermekek közvetlenül megtapasztalják, hogy az általuk felvetett kérdéseket többnyire nem lehetséges véglegesen megválaszolni. Ez egybecseng a filozófiai beszélgetések végső céljával, amely nem más, mint a gyermekek mindennapi életéből vett valós problémák megfogalmazása, a problémákkal kapcsolatos kérdések felvetése, ezzel egyidejűleg pedig a problémákhoz tartozó fogalomrendszer kialakítása, elmélyítése.

Gyermekfilozófia – lehetséges válasz a fenntarthatóságra nevelésre?!

„A gyermek csodálkozik és kíváncsi. Telhetetlen vágy él benne a magyarázatok iránt.” – olvasható Lipman (1997) bevezetőjében. Sokszor nem is gondoljuk végig, hogy a gyakran ismételtetett kérdései: „Mi ez?” „Miért?” az őt körülvevő szűkebb és tágabb környezet megismerésére, illetve arra irányulnak, hogy megértse az ebben a környezetben lejátszódó folyamatokat, valamint felismerje az emberi beavatkozás hatására a környezetében bekövetkező változásokat. A környezetéért érzett aggodalma, az egyéni felelősségének a felismerése alapját képezi gondolkodásmódja, jelenlegi életvitelének átalakításának, egy fenntarthatóbb életmód kialakításának.

Számos olyan történet, tanmese áll a pedagógusok rendelkezésére, amely a környezet megismerésére vonatkozó kérdések, etikai, erkölcsi, jogi problémák felvetésével – azaz a gyermekfilozófia által kínált eszközökkel – segíti a fenntarthatóság kialakítását. A következőkben *A kis herceg* egy részletéből kiindulva mutatom be, hogyan segíti a gyermekfilozófia a fenntarthatóság fogalomrendszerének megértését, és ezzel egyidejűleg a fenntarthatóság mint életforma kialakítását.

„Nos, mint minden bolygón, a kis hercegen is voltak jó növények meg rossz növények; tehát voltak jó növényektől származó jó magvak meg rossz növényektől származó rossz magvak is. A magvak azonban láthatatlanok. A föld titkos mélyén alusznak, míg csak az egyiknek eszébe nem jut, hogy fölbredjen... Akkor nyújtózik egyet, és először csak egy elbűvölő, ártatlan kis hajtással kezd félnken a nap felé kapaszkodni. Ha rózsza vagy retek hajtása, hagyhatjuk, hadd nőjön kedvére. De ha rossz növényről van szó, mihelyt fölismertük, azonnal ki kell tépni. A kis herceg bolygóján pedig félelmetes magvak voltak: majomkenyérfa-magvak. A bolygó egész földjét megfertőzték. A majomkenyérfával meg

úgy van, hogy ha az ember későn kap észbe, soha többé nem bír megszabadulni tőle. Egyszerűen elborítja a bolygót. Átlyuggatja a gyökereivel. Ha aztán a bolygó túl kicsi, a majomkenyérfa meg túl sokan vannak, előbb-utóbb szétrobbantják. [...] Neki kell látnia, s annak rendje és módja szerint ki kell gyomlálnia a majomkenyérfaakat, mihelyt meg tudja különböztetni őket a rózsáktól.” (*Saint-Exupéry, 1977, 24–26. o.*)

A történet megismerése után a filozófiai beszélgetést a következő kérdésekre lehet felépíteni:

- Milyen jó tulajdonságokat jelöl meg számotokra a rózsza?
- Milyen rossz tulajdonságokat testesít meg a majomkenyérfa?
- Tudjuk-e a dolgokat úgy csoportosítani, hogy vagy csak jók, vagy csak rosszak?
- Léteznek-e egyáltalán csak jó vagy csak rossz dolgok?
- A rózsza tuskéje jó vagy rossz?
- Az, hogy valamely dolog jó, de vannak tuskéi, az állandó vagy időben változik?
- A tuskék jelenléte rosszá teszi a dolgot?
- A rózsza majomkenyérfává változhat-e?
- Ha a rózsza tuskéje rossz, de magát a rózsát jónak tekintjük, akkor hozzájárulhatunk-e ahhoz, hogy a rózsza jó oldalát erősítsük?

A majomkenyérfa és a rózsza jelképéből indított beszélgetés a jó és a rossz fogalmát érintve eljuttat az emberek jó és rossz tulajdonságainak, viselkedésének felismeréséhez, végső soron pedig a környezetvédelem és a környezetszennyezés fogalmaihoz, valamint a környezetvédelem fontosságának felismeréséhez, a tiszta, egészséges környezet kialakításában való felelősség, erre épülve pedig az önmagunkért, a jövőnkért érzett felelősség fogalmához.

Ezeknek a kérdéseknek a megbeszélése során a gyermekek tehát nemcsak a fenntarthatósággal kapcsolatos ismereteket sajátítanak el, hanem megtanulnak érvelni, problémákat felfedezni, így korunk kihívásaira válaszolni tudó, önállóan gondolkodó, tetteikért felelősséget vállaló felnőttekké válnak.

Összegzés

A gyermekfilozófia legfőbb rendeltetése, hogy a mindennapi életünket meghatározó általános fogalmakat, etikai kategóriákat érthető, a cselekvési gyakorlatban integrálható módon világítja meg a gyermekeknek. Kérdések és problémák felvetésével, a problémákra adható válaszok megfogalmazásával, e feleletek elemzésével teszi megragadhatóvá a fogalmak jelentését. Mindez azért nagyon fontos napjainkban, mert a társadalmi-kulturális változások újabb és újabb etikai dilemmák forrásává válnak. Így kerül az oktatás gyújtópontjába a fenntarthatóság etikai problémája, a környezettudatos magatartás, divatos kifejezéssel élve az etikus globalizálódás életformára, gondolkodásmódunkra gyakorolt hatása is.

Tanulmányomban arra kívántam rávilágítani, hogy a gyermekek problémaérzékenységet, kreativitását a középpontba helyezve a gyermekfilozófia hogyan járulhat hozzá a globalizálódást kísérő etikai, erkölcsi kérdések megvilágításához, a fenntartható fejlődés mint etikai kérdéskör gyakorlatorientált értelmezéséhez.

Irodalom

Daly, H. (1991): *Steady-state Economics*. Island Press, Washington D.C.

Falus K. és Jakab Gy. (1999, szerk.): *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény III*. Korona Nova, Budapest.

Ferenczy, J. von és Szécsi G. (2004): *Dialogus. Az emberiség anyanyelve*. Kecskemét.

Fleiser T. (é. n.): Innováció, növekedés, kockázat. In Bulla M. – Tamás P. (szerk.): *Fenntartható fejlődés Magyarországon: Jövőképek és forgatókönyvek*. Stra-

tégiai kutatások – Magyarország 2015. Új Mandátum Kiadó, Budapest. 275–284.

G. Havas K., Demeter K. és Falus K. (1997): *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény I.* Korona Nova, Budapest.

Havas P. (2001): A fenntarthatóság pedagógiai elemei. *Új Pedagógiai Szemle*, 9. sz. 3–15.

Kindler J. (2002): Jóléti válság, szegénység és globalizáció. In Pálvölgyi T., Nemes Cs. és Tamás Zs. (szerk.): *Vissza vagy hova. Útkeresés a fenntarthatóság felé Magyarországon.* Tertia Kiadó, Budapest. 46–53.

Krajnik József (2002): A gyermekfilozófia mint alkalmazott filozófia. In Karikó Sándor (szerk.): *Az alkalmazott filozófia esélyei.* Áron Kiadó, Budapest. 173–180.

Lesku K. (2010): *A fenntarthatóság mint nevelésfilozófiai probléma.* ME Kiadó, Miskolc.

Lipman, M. (1997): Bevezetés. In G. Havas K., Demeter K. és Falus K.: *Gyermekfilozófia szöveggyűjtemény I.* Korona Nova, Budapest.

Nahalka István (é. n.): Konceptió. In Havas P. és Veres G. (szerk.): *Globális éghajlatváltozás.* Oktatócsomag. Integrált természettudományi mintaprojektek. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet, Budapest. 47–63.

NAT (2007): *Nemzeti Alaptanterv*, http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

Saint-Exupéry, A. de (1977): *A kis herceg.* Móra Könyvkiadó, Budapest.

Singer, P. (2007): Éhség, bőség, moralitás. *Iskolakultúra*, 17. 3. sz.

Szécsi G. (2010): Felelősség, identitás, globalizáció. In Karikó Sándor (szerk.): *Kockázati társadalom és felelősség.* Áron Kiadó, Budapest. 73–82.

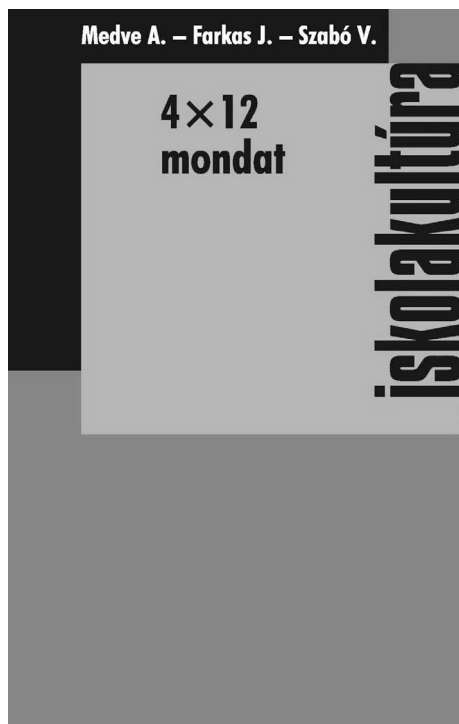
Transition to Sustainability. A Statement of the World's Scientific Academies. (2000) Tokió, 2000. május. 2010. szeptember 21-i megtekintés, IAP – The Global Network of Science Academies, <http://www.interacademies.net/?id=3816>

Wheeler, K. A. és Bijur, A. P. (2001, szerk.): *A fenntarthatóság pedagógiája. A remény paradigmája a XXI. század számára.* Körlánc Egyesület, Kecskemét.

World Commission on Environment and Development (1987): *Our Common Future.* Oxford University Press, Oxford – New York, 1987.

Lesku Katalin

Kecskeméti Főiskola,
Tanítóképző Főiskolai Kar, Környezeti és Testi
Nevelési Intézet



A Gondolat Kiadó könyveiből

Történeti oktatás, tankönyvügy, tankönyvrevízió

A CISH 1929-es velencei tanácskozása (1)

A tankönyvrevíziós mozgalom kutatásának tudomány-rendszertani helye a tankönyvkutatásokhoz kapcsolódik. E kutatások egyik legismertebb hazai képviselője, Dárdai Ágnes révén a nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalom két világháború közötti eseményeinek számos mozzanata ismert (Dárdai, 2002; F. Dárdai, 2006). A téma mindenre, így a Történettudomány Nemzetközi Bizottsága (= Comité International des Sciences Historiques, a továbbiakban CISH) által rendezett kongresszusok, tanácskozások hazai vonatkozásaira is kiterjedő szisztematikus történeti feldolgoása viszont jelen írás szerzőjének kisebb résztanulmányait leszámítva (Albert B., 2008, 2010) a mai napig nem történt meg.

A két világháború közötti nemzetközi tankönyvrevíziós mozgalom áttekintéséhez az egykorú szakmunkák közül az International Institute of Intellectual Cooperation 1933-as angol nyelvű beszámolója, a *School text-book revision and international understanding* tekinthető az egyik leginformatívabb és legautentikusabb történeti forrásnak. A kötet húsz tankönyvrevízióval foglalkozó nemzetközi társaságot mutat be, melyek közül jelen írás a CISH ezirányú tevékenységével, konkrétan a szervezet 1929-es velencei tanácskozásával és annak magyar vonatkozásaival foglalkozik. Célunk az 1929-es tanácskozás eseménytörténetének bemutatásán keresztül a történeti oktatásról és tankönyvügyről új adatfeltárást végezni, a történelemtanítás történetének fehér foltjaira is rámutatni, ezáltal történelem tantárgy-pedagógiai ismereteink horizontját is szélesíteni.

A velencei tanácskozás történeti forrásai

A CISH 1929-es velencei tanácskozásáról igen kevés szakmunka áll rendelkezésre. A CISH által megrendezett történészkongresszusok és a CISH fejlődésének szisztematikus történeti feldolgoása Karl Dietrich Erdmann (német történész, a bizottság elnöke 1975–1980 között) révén ugyan a történész szakma előtt nem ismeretlen; a szerző 1987-es német nyelvű kiadása (Erdmann, 1987) után 2005-ben Jürgen Kocka és Wolfgang J. Mommsen szerkesztésében az összefoglaló rövidített angol nyelvű változata (Erdmann, 2005) is megjelent. A 2005-ös kiadás a CISH-kongresszusokat elemzi teljes vertikumban 1898-tól kezdődően, így az 1928-as oslói után az 1933-as varsói történészkongresszus eseménytörténetét részletezi, nem tesz említést viszont az 1929-es velencei tanácskozásról. A Comité elnökének a CISH eredettörténetét és kezdeti szakaszát bemutató, személyes visszaemlékezését tartalmazó emlékanyaga az 1928-as oslói történészkongresszus eseménytörténetének bemutatásával zárul (Kohlt, 1962). Az Institute of Intellectual Cooperation 1933-as angol nyelvű beszámolója is szűk fél oldalon ír a történetoktatási bizottság első találkozójáról. A velencei események részletes ismertetésére így egyrészt a CISH kiadványai, a részletes jegyzőkönyveket tartalmazó korabeli bulletinok (Comission..., 1930, 478–486. o.), másrészt a kongresszusok és tanácskozások magyar delegáltja, Domanovszky Klebelsberghez írt beszámolóit, különösen az 1929. június 29-i jelentése tekinthetők irányadónak (Domanovszky..., é. n.). A velencei tanácskozás magyar vonatkozásainak történeti

forrásai közül kettőt érdemes még kiemelni: egyrészt egy szlovák szerző magyarelles tankönyvbírálatára válaszként megfogalmazott és az olasz tanácskozáson ismertetett *Bemerkungen* (1928) című memorandumot, másrészt egy bajai tanítóképző intézeti tanár, Chobodiczky Alajos francia nyelven megjelent, a Comité történetoktatási bizottsága számára a hazai történelemoktatásról szóló jelentését.

A történetoktatási bizottság munkája

A történetoktatási bizottság – bár létrehozásáról már 1927-ben Göttingenben döntöttek – az oslói ülészak idején alakult meg, Gustave Glotz elnöklete alatt. E bizottságot – amint Domanovszky is megállapítja – a franciák keltették életre azzal a céllal, hogy a történeti oktatásból a túlzó nacionalista megnyilvánulásokat kiküszöböljék. Glotz bevezető előadásában ismertette a történetoktatási bizottság fontosabb céljait. Kiemelte, hogy a történelemnek mindig a tudomány aktuális állapotát kell tükröznie, az elemi, a középiskolai és a felsőoktatásnak pedig egymásra kell épülnie.

Halvdan Koht kérésére ugyancsak még Göttingenben döntöttek arról, hogy a CISH következő kongresszusára minden ország készítse el a történettanítás aktuális állapotáról. A történetoktatási bizottságról készült jegyzőkönyv (*Comission...*, 1930) szerint Gustave Glotz, még a velencei ülészakot megelőzően, 1929. február 19-én körlevelet küldött ki a Comité tagjainak, melyben azt az instrukciót fogalmazta meg, hogy az oktatásszervezés és az oktatási elvek szintjén az országoknak a lehető legteljesebb dokumentáció összeállítására kell törekedniük, melyet az elemi iskolai oktatás bemutatásával célszerű kezdeni. Az oslói kongresszusra ugyanis ilyen jellegű jelentés csak a franciák részéről készült el, melynek elemi iskolai fejezetét az oslói tanácskozás francia delegáltja, Pierre Capra jegyezte. Mivel Glotz úgy vélte, hogy ez a jelentés lehet az alapja minden ország számára saját beszámolójuk elkészítésének, a körlevél mellékleteként megküldték azt minden ország számára. 1929. május 7-ig, a velencei általános ülés összehívásáig csupán tíz ország küldte meg a jelentését.

A költségvetést követően került sor a történetoktatási jelentések megtárgyalására, melyek színvonalában és tartalmában is igen nagy különbségeket mutattak. A német jelentés középpontjában az oktatás szelleme állt, a szovjet delegáció vezetője pedig a nemzetköziségen és az osztályharcon alapuló történelemtanítást hangsúlyozta. Marcell Handelman, a lengyel küldött hozzászólásában ki is emelte, hogy célszerűnek tartaná egy egységes szempontrendszer kidolgozását, továbbá az egészről egy összefoglaló jelentés készítését.

Végül három javaslatot fogalmazott meg a bizottság, melynek első pontja arra irányult, hogy továbbra is kérjék be az elemi iskolai történelemoktatásról szóló jelentéseket, és arra kérjék a szerzőket, hogy a jelentések ne csak a tárgyi feltételekkel, hanem az oktatás szellemével is foglalkozzanak. A bizottság második javaslata arra irányult, hogy az elemi iskolai oktatásról készült beszámolók után készüljenek jelentések a középiskolai történelemoktatásról is. Végül Glotz tett javaslatot arra, hogy a nemzeti jelentések összefoglalását Pierre Capra készítse el. Ha a szerző a felkérést visszautasítaná, akkor a titkárság kapjon felhatalmazást arra, hogy másik szerzőt kérjen fel az összefoglaló jelentés megírására.

Domanovszky, bár beszámolójában kellő alaposággal írt a velencei tanácskozás fontosabb eseményeiről, mégis a legfontosabb kérdésnek a történeti oktatást tekintette, mely, mint írta, „politikai vonatkozásainál fogva éles vitákra adott alkalmat. Már a bizottságban, még inkább azonban a Comité plenáris ülésein.” (*Domanovszky...*, é.n.).

A Comité plenáris ülésén el is szabadultak az indulatok, amikor Gioacchino Volpe megismételte korábbi, a bizottsági ülésen elhangzott javaslatát, mely szerint, lévén a történetoktatási bizottság nem tudományos kérdésekkel foglalkozik, mondja ki a felosz-

latását. Még élesebben fogalmazott Pietro Fedele volt olasz közoktatásügyi miniszter is, amikor kijelentette, hogy egy nemzet sem fogja eltérni azt, hogy saját nemzeti oktatásába más, idegen ország, vagy bizottság, akár a Comité beleszóljon.

A vitában az északi és a dél-amerikai államok egységesen az olasz javaslat ellen emeltek szót, a holland képviselő pedig már-már provokálta Volpét azzal, hogy egy olyan határozat elfogadására tett javaslatot, mely szerint a Comité azért mondja ki a feloszlatását, mert nem akar olyan kérdésekkel foglalkozni, mely a népek egymás közötti megértését és megbékélését szolgálják. A tankönyvrevíziós pátthelyzetet Aage Friis koppenhágai tanár kompromisszusos javaslata oldotta fel. Friis azt indítványozta, hogy a Comité csak tudományos kérdésekkel foglalkozzék, de járuljon hozzá ahhoz, hogy a történeti oktatás kérdéseiről is adatokat gyűjtsön.

A francia-olasz ellentét mögött a valóságban az eltérő (kultúr)diplomáciai érdekek húzódtak meg. Franciaország abban volt érdekelt, hogy az összejáratott megbékélést hirdetve képviselje egyúttal a saját nemzetpolitikai céljait, melyek szemben álltak Olaszország nemzeti érdekeivel. A francia-olasz ellentét nem újkeletű, hiszen a CISH főtitkára, Michel Lheritier és az olasz delegált, Gioacchino Volpe összejáratása már az 1928-as oslói konferencia történetoktatási szekciójában lezajlott. Gioacchino Volpe ekkor hevesen bírálta a CISH főtitkárát, és azt nyilatkozta, hogy „Lheritier meg akarja fordítani a történelemoktatást az internacionalizmus és béke propagandája irányába” (Erdmann, 2005, 134. o.).

A Chobodiczky-jelentés

„Nem mulaszthatom el azt sem kiemelni – írja Domanovszky [é. n.] –, hogy az a jelentés amelyet az elemi történeti oktatásról Chobodnitzky (helyesen Chobodiczky – A. B. G.) bajai tanár szerkesztésében a történetoktatási bizottság elé terjesztettünk, minden oldalról általános elismerésben részesült.”

Először néhány szót magáról a szerzőről, hiszen neve még a történelem tantárgy-pedagógiát művelők körében sem biztos, hogy ismerősen cseng. (2) A felvidéki születésű Chobodiczky tanári pályáját 1910-ben kezdte, 1921-ben került Bajára, ahol történelmet és alkotmánytant tanított. 1938/39-ben igazgatóhelyettes, majd tanítóképző intézeti igazgató. A második világháborút követően Szegedre költözött. 1973-ban hunyt el, tüdőembóliában. Tanítványai tisztelték és becsülték, precíz, pontos és kötelességtudó embernek tartották (Chobodiczky iratanyag, EJF Iskolamúzeum).

A bajai tanár a történettanításról igen részletes, mindenre kiterjedő beszámolót állított össze (Chobodiczky, 1932). A jelentés első fejezete aprólékos részletezettséggel tárja elénk az elemi iskolai oktatás szervezeti és törvényi hátterét, létszámadatokat közölve az

František Loubal elsősorban azt kifogásolta, hogy a magyar tankönyvek nem kellő terjedelemben foglalkoznak a szlovák történelemmel, 1848 történeténél nem írnak a szlovák revolúcióról, a Stúr vezette cseh alkotmányharcról, de nem hangsúlyozzák kellőképp Comeinus kulturális szerepét sem. Ezzel szemben nagy hangsúlyt fektetnek a háborúk bemutatásának. Loubal önkényesen kiválasztott tankönyvi témák alapján Magyarországra nézve bántó, torzító általánosításokat is megfogalmazott, a szlovák identitáskeresést magyarellenességgel igyekezett alátámasztani. Jó példa erre egy cseh szerző tankönyvéből vett idézet, melyben a németeket és a magyarokat „lelkünk gyilkosainak” nevezte a tankönyv.

1925–26-os tanév magyarországi elemi iskoláiról, tanítóiról és tanulóiról. Ezt követi az elemi iskolai történelemoktatás bemutatása, majd a fiú- és a leányiskolákban, végül a tanítóképzésben a történelemtanítás helyzetértékelése. A teljesség igénye nélkül nézzük meg az elemi iskolai történelemtanításról vallott nézeteit! Az elemi iskolai történelemtanítás legfőbb céljának egyrészt a világtörténelem érintésével a magyar nemzet történetének megismertetését tekinti. Másrészt a nemzeti önértetre, hazaszeretetre nevelés szükségességét, valamint az isteni gondviselésbe vetett hit megerősítésének fontosságát hangsúlyozza a szerző. Az V. osztályban kezdődő történeti oktatást négy év készíti elő. A III. osztályban a gyerekek például a szűkebb lakókörnyezetükkel, mesékkel, mondákkal, a IV. évfolyamon a nagy magyarok életével, az önzetlen hazaszeretetet példáival, a nemzeti történelem döntő eseményeiről szóló olvasmányokkal ismerkednek meg. Az V. osztályban már kellő időt kell hagyni a gyerekeknek a kérdezésre, arra, hogy személyes véleményüket képesek legyenek megfogalmazni. A teljes objektivitásra törekvés, az igazság tanítása azonban lángoló patriotizmussal párosuljon.

František Loubal vádjai és a válaszmemorandum

Wilhelm Carlgren svéd tanácsos szerkesztésében még 1928-ban az oslói kongresszuson került kiosztásra egy kétkötetes munka, melyben egy szlovák szerző, František Loubal tíz oldalon keresztül igen kedvezőtlen képet festett a magyarországi történelemtanításról és történelemtankönyvekről.

František Loubal elsősorban azt kifogásolta, hogy a magyar tankönyvek nem kellő terjedelemben foglalkoznak a szlovák történelemmel, 1848 történeténél nem írnak a szlovák revolúcióról, a Stúr vezette cseh alkotmányharcról, de nem hangsúlyozzák kellőképp Comeinus kulturális szerepét sem. Ezzel szemben nagy hangsúlyt fektetnek a háborúk bemutatásának. Loubal önkényesen kiválasztott tankönyvi témák alapján Magyarországra nézve bántó, torzító általánosításokat is megfogalmazott, a szlovák identitáskeresést magyarellenességgel igyekezett alátámasztani. Jó példa erre egy cseh szerző tankönyvéből vett idézet, melyben a németeket és a magyarokat „lelkünk gyilkosainak” nevezte a tankönyv.

Milyen válaszreakciót váltott ki Loubal írása a hazai delegáció vezetőjéből? Domanovszky a nemzeti érdeket tartotta szem előtt, amikor több levélben is sürgette a kultuszértécát egy válaszmemorandum megírására. Ennek eredménye a Szelényi Ödön által írt, Domanovszky által jegyzett *Bemerkungen (1928)* című beadvány, melyet a velencei tanácskozáson ismertettek. A beadvány szerint egyrészt Loubal Mangold Lajos (1907), Komárik István (1900) és Varga Ottó (1896) tankönyveit bírálta, melyek közül egy sem volt már használatban, továbbá a Koczogh-Takáts-féle 1913-as kiadást, melyet az előző évtől vontak ki a forgalomból, végül Takáts György 1921-es tankönyvét, mely egy régebbi kiadás felületes átdolgozása volt. A válaszmemorandum megemlítette az érvényben lévő 1924-es középiskolai tantervet, mely alapján Magyarországon felmenő rendszerben láttak napvilágot a történelem tankönyvek, másrészt kiemelte a Klebelsberg által 1925-ben létrehozott tankönyvbizottság munkáját, mely minden esetben a beküldött tankönyveket a legnagyobb szigorúsággal bírálta el. Loubal tehát ismerhette a Hivatalos Közlöny 1928. június 15-i számában közzétett, forgalomban lévő tankönyvlistát, melyből elemzéséhez megfelelő tankönyveket választhatott volna.

Ami a tartalmi észrevételeket illeti, a válaszmemorandum kiemelte, hogy a háború előtti tanterv (és az ez alapján írt tankönyvek) csak rövid terjedelemben foglalkoztak 1848 történelmével, és a könyvek az 1867-es kiegyezéssel végződtek. Nem várható el tehát az, hogy amíg a magyar történelmi részt – a tanterv szigorú elvárásainak megfelelően – pár sorban, és csak nagyon elnagyolva tárgyalja a tankönyv, addig a szlovák történelem kellő részletezettséggel legyen megírva.

Loubal Magyarországra nézve bántó, torzító általánosításokat az önkényesen kiválasztott tankönyvi témák alapján fogalmazott meg, a szlovák identitáskeresést magyarellenességgel igyekezett alátámasztani. Pekár tankönyvéből vett idézet kapcsán Domanovszky rámutatott arra, hogy az ilyen és ehhez hasonló kijelentések nem szolgálnak a megbékélésért. A *Bemerkungen* (1928) című beadvány pozitív visszhangot váltott ki a CISH szervezetében, Carlgren például sajnálatát fejezte ki azért, hogy a kötet kiadása előtt nem ellenőrizte kellő körültekintéssel a szlovák tanár írását.

Új kutatási eredmények

Kutatásunk során igyekeztünk a két világháború közötti tankönyvrevíziós mozgalom eseménytörténetét, konkrétan a CISH 1929-es velencei tanácskozását a rendelkezésre álló történeti, főként könyvészeti és kéziratári források segítségével rekonstruálni. A tankönyvüggyel, történelemtanítással, tankönyvrevízióval foglalkozó kutatások a történelem tantárgytörténeti ismereteinket is gazdagítják. A František Loubal szlovák tanár kritikájára adott *Bemerkungen* című beadvány vázlatos ismertetése vagy a történetoktatói bizottság munkájának részletes bemutatása új adatfeltárásnak tekinthető. Írásunkban ráirányítottuk a figyelmet egy eddig kevésbé ismert, a történelemtanítással foglalkozó vidéki tanítóképző-intézeti tanár, Chobodiczky Alajos munkásságára. A tantárgytörténeti adatfeltárások nem csupán a tankönyvrevíziós mozgalom eseményeinek szisztematikus történeti feldolgozásához járulnak hozzá, de tantárgy-pedagógiai háttértudásunkat is gazdagítják.

Jegyzet

(1) Jelen írás az MTA Pedagógiai Bizottság Tantárgypedagógiai Albizottsága által szervezett 2010. szeptember 3-i tanácskozáson elhangzott előadás szerkesztett változata.

(2) A Chobodiczky-iratanyag Rendes Béla, az Eötvös József Főiskola egykori tanárának gyűjtőmunkája

eredményeként került a bajai Eötvös József Főiskola Iskolamúzeumába. Az iratanyag részben volt tanítványi visszaemlékezései, részben saját feljegyzései, a történelem és az alkotmánytan tanítása terén szerzett tapasztalatait tartalmazza.

Irodalom

Albert B. Gábor (2008): A magyarországi tankönyvrevíziós mozgalom a két világháború között. *Századok*, 142.

Albert B. Gábor (2010): „Különös sulyt helyezek”. Domanovszky Sándor felterjesztése Klebelsberg Kunónak a magyar történeti tankönyvek szelleméről szerkesztendő memorandum tárgyában. *Történelemtanítás-online*. (XIV.) Új folyam I. 2. sz. <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2010/05/albert-b-gabor-”kulonos-sulyt-helyezek”-doma-novszky-sandor-felterjesztese-klebelsberg-kunonak-a-magyar-torteneti-tankonyvek-szellemerol-szerkesztendo-memorandum-targyaban>

Barabás János (é. n.): „Osztályfőnökünk Chobodiczky Alajos”. In *Chobodiczky iratanyag*. Eötvös József Főiskola Iskolamúzeuma.

Bemerkungen. Zu F. Loubal Kritik der magyarischen Lehrbücher, erschienen im I. Band des Rapport on nationalism in history textbooks, Stockholm, 1928. (1928) MTAK Kéziratár, Ms 4519/65. 68-76.

Carlgren, W. (1928, szerk.): *Report on nationalism in history textbooks. Prepared and compiled by the*

working committee of a special commission on education. A.-B. Magn. Bergvallas Förlag, Stockholm.

Chobodiczky, A. (1932): L'enseignement de l'histoire dans les écoles primaires hongroises. *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences*, 17. sz. 579–589.

Comission pour l'enseignement de l'histoire. (1930) *In Assemblées et Comissions du Comité International des Sciences Historiques. Paris (1928), Oslo (1928), Venise (1929).* *Bulletin of the International Committee of Historical Sciences.*

Dárdai Ágnes (2002): *A tankönyvkutatás alapjai.* Dialog Campus Kiadó, Budapest–Pécs. 26–31.

Domanovszky Klebelsberghez. (é. n.) MTAK Kéziratár, Ms 4519/66.

F. Dárdai Ágnes (2006): Tankönyvek a társadalmi-politikai érdekek keresztjében. In.: *Történelmi megismerés-történelmi gondolkodás. II. Történelemtanítás-történelemtankönyvek.* Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kara – Magyar

Történelmi Társulat Tanári Tagozata, Budapest. 8–41.

Erdmann, K. D. (1987): *Die Ökumene der Historiker. Geschichte der Internationalen Historikerkongresse und des Comité International des Sciences Historiques*. Vandenhoeck & Ruprecht, Göttingen.

Erdmann, K. D. (2005): *Toward a Global Community of Historians. The international Historical Congresses and the International Committee of Historical Sciences 1898–2000*.

International Institute of Intellectual Cooperation (1933): *School Text-Book Revision and International Understanding*. International Institute of Intellectual Cooperation, Paris. 2., javított kiadás.

Komárik István (1900): *Magyarország oknyomozó története. A középfokú iskolák VIII. oszt. részére*. Jurcsó Antal, Kalocsa.

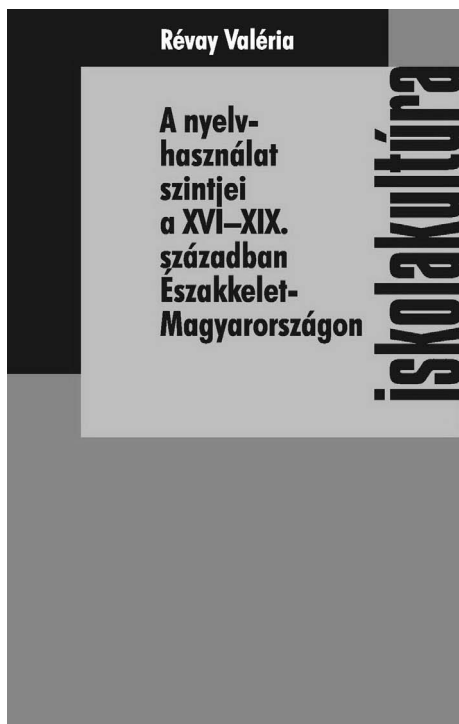
Mangold Lajos (1907): *A magyarok oknyomozó történelme. A középiskolák VIII. osztálya számára*. Franklin, Budapest.

Takáts György (1921): *A magyar nemzet története*. Athenaeum, Budapest.

Varga Ottó (1896): *A magyarok oknyomozó története. A középiskolák VIII. osztálya számára*. Franklin, Budapest.

Albert B. Gábor

Kaposvári Egyetem, Pedagógiai Kar,
Neveléstudományi Tanszék



A Gondolat Kiadó könyveiből

A magyaros arisztokrata nevelés (1848–1867)

Írásom célja, hogy történeti megközelítésben, szubjektív dokumentumok segítségével ábrázoljam az Andrássy, az Apponyi és a Zichy családok nevelési szokásait. Munkámmal Virág Irén Az arisztokrácia neveltetése Magyarországon című doktori értekezésének kutatásait kívánom folytatni, amely az 1790–1848 közötti korszakot öleli át. Folytatásként tehát az 1848 és 1867 közötti időszakkal foglalkozom részletesebben.

Kutatásomban két egymással összefüggő kérdéskört vizsgálok meg három családra kiterjedően. Virág Irén disszertációjában kifejti, hogy az 1830-as évektől tetten érhetőek nemzeti elemek az arisztokraták képzésében, utalva ezzel a magyar sajátosságokra és a nyelvre. Szeretném megvizsgálni, hogy folytatódik-e ez a tendencia a fiatalabb generációban is. Ezzel párhuzamosan az arisztokraták külföldre is nyitottak maradtak. Az európai arisztokraták szoros kapcsolatban álltak egymással, így a kultúrák is keveredtek. A kapcsolattartáshoz tehát elengedhetetlen volt a jó nyelvtudás. Kutatásomban rávilágítok, mennyire kerül előtérbe a családokban az idegen nyelv elsajátítása.

Kutatásom során az Andrássy család életébe a *Levelek az Andrássy házból* című kötet (Schmall, 2007) nyújt bepillantást. A kötet egy angol nevelőnő, Mary Elizabeth Stevens 5 éves magyarországi tartózkodását írja le naplószerűen. Az Andrássy család szolgálatában álló huszonéves lány levelezés útján folyamatosan tartotta a kapcsolatot édesanyjával és nővérével, ebből született tehát ez a mű. Apponyi Albert gyermekkorának bemutatásakor két saját maga által írt memoárt vettem alapul. Az egyik *Emlékirataim* címmel jelent meg 1922-ben, a másik *Élmények és emlékek* címmel 9 évvel később. A Zichy család életéről dolgozatomban Zichy Géza (1912) *Emlékeim* című művének első kötetéből gyűjtöttem, amelyet a zongoraművész 62 éves korában kezdett el írni.

Az arisztokrácia megítélése

Igen ellentmondásos kép mutatkozik meg a 19. század második felében az arisztokrácia hazájához fűződő viszonyában a szakirodalom alapján. Lakatos Ernő (1942) szerint az arisztokrácia (I) anyagilag a 19. század második felében továbbra is a legerősebb rend maradt, ők birtokolták az ország területének 40 százalékát, áldozatkészségben és a közért való munkában mégsem versenyeztek a reformkor nemzedékével. Legkiválóbb tagjai – gróf Széchenyi Béla, gróf Teleki Sámuel – ezért is nem a politikai munkásságukkal, hanem inkább földrajzi kutatásaikkal tűntek ki. Kimagasló politikai tehetségként csupán gróf Apponyi Albertet és idősebb gróf Andrássy Gyulát emeli ki (Lakatos, 1942). A legtöbb család valóban nemzetek felettinek tekintette magát, tehát a birodalom arisztokráciájának, azonban az Andrássy, Széchenyi, Batthyány és Zichy családok a magyar társadalom vezetésére való elhivatottságukat emelték ki. Ezért is válhattak ezen családok tagjai az ország vezető politikusaivá (Fónagy, 2001).

Hanák Péter (1993) meglátása szerint a túlnyomó többség a mérvadó elitben üres és élősdi életet élt. Keveset törődött személyesen birtokával, sokkal inkább a külföldi utazásokkal, fővárosi szórakozásokkal, a politikai és közéleti díszelgésekkel, lóversenyekkel és vadászatokkal töltötték idejüket. Mocsáry Lajos liberális nézeteket valló politikus (1826–1916) 1855-ben írt röpiratában igen egyoldalú képet alakít ki róluk: „Dölyf és sivár élvadászat e kasztnak jellege. Befutja az egész világot élveket vadászni, s nem helyezi büsz-

keségét abban, hogy a népnek vezére, gyámja, oktatója legyen. Mit bánják ők, akármilyen az alant állók sorsa, nekik hozzá semmi közük, nekik unokájuk unokái is éppen olyan magas állású urak lesznek, mint maguk.” (idézi: *Szabad*, 1976, 2. o.)

Hanák Péter szerint a mintegy 250–300 családból álló magyar arisztokrácia a Habsburg Birodalom arisztokráciájának a részét képezte, így nincs nemzethez és néphez kötve. (2) Külföldi nevelők gondolatvilágában nevelődtek, nem jártak magyar iskolába, s ha be is álltak később a hadseregbe, nem hatott rájuk a nemzeti szellem. Többségük később külföldön élt, az '50-es években jó részük még a nyelvünket sem értette. A magyar nyelv nem tudását a közélet az előkelőség jelének tekintette, és ha egy arisztokrata mégis magyarul szólalt meg, annak hírértéke volt. Véleménye szerint magyarrá tehetné volna őket a magyar közélet levegője, azonban a felsőházban az 1850-es években sok az üres hely. Hiába kötelezte tehát számos törvény és leginkább a szokásjog a részvételre a főrendeket. A képviselőházba, ha be is választották magukat, nem ők vettek részt az üléseken, hanem gazdatisztjeik, ügyvédek. Mindezek nyomán nem alakult ki bennük a nemzeti öntudat (*Hanák*, 1993). Ugyanakkor Dobszay Tamás szerint már a harmincas években megfigyelhető a nemzeti öntudat erősödése, ekkor kezdtek magyarul tanulni nyelvtanároktól, de még így is rosszul beszéltek magyarul a főrendi tagok (*Dobszay és Fónagy*, 2003).

Szellemi nevelés a források alapján

Az arisztokraták többsége a vizsgált időszakban familiáris nevelésben részesült. Kicsi koruktól kezdve külföldi dajka és nevelő gondoskodott megfelelő szintű nevelésükről. Az iskoláskort elérve házitanítót fogadtak melléjük, és többségük csupán a felsőoktatás szintjén kapcsolódott be a nyilvános oktatásba. A nevelés formái örök témaként újra és újra felbukkannak a nevelés történetében. Különösen érzékenyen jelenik meg ez a téma az arisztokrácia körében, hiszen az áttérés lassú fordulata a 19. század folyamán ment végbe. Már a korszak pedagógiai gondolkodói a házi és a tanodai nevelés összevetésekor igen súlyos hátrányként említik meg a magánnevelés kapcsán a hazafias érzelmek kialakulásának hiányát. Ugyanakkor Felméri Lajos nem csupán az iskola feladatának tartja a nemzeti nevelést, ennél sokkal szélesebb körű hatásról van szó, ami magában foglalja a gyermekszoba, a háztáj, a szülőföld, az iskola, az egyház, a sajtó, a költészet, a művészet, a tudomány és a politikai intézmények hatását is. Nem lehet elmenni a nemzeti játékok, a viselet, a történelem megismerése és a hagyományok mellett, amik befolyásolják a gyermek nemzethez kötődő viszonyát (*Felméri*, 1890). Mindezen motívumokat figyelembe véve a vizsgált arisztokraták az elemzett művek alapján igen hazafias szellemű nevelésben részesültek.

Andrássy Gyula nevelése

Az idősebb Andrássy Gyula igen gondos nevelésben részesült. Minden iskolai képzésnél fontosabb volt azonban rá nézve az a korszak, amelyre ifjúsága esett. Mozgalmas időszak volt ez, melyben a nemzetért felbuzduló közszellem uralkodott. Az idősebb Andrássy, akinek apja is az ellenzékhez tartozott, magáévá tette a kor eszméit, melyek hosszú pályáján mindvégig irányították. Még az ifjúkor szórakozásai közt sem feledkezett meg politikai hivatásáról (*Gerő*, é. n.). Apja példáját követve idősebb Andrássy Gyula korán beavatta gyermekeit az aktuális politikai ügyekbe. Ifjabb Andrássy Gyula, édesapja szándékait követve, hozzá hasonlóan diplomata akart lenni. Ehhez elengedhetetlen volt a kiváló nyelvtudás. Az angol nevelőnő leveleiből is kiderül, hogy az Andrássy gyerekek a francia és az angol nyelvben voltak igazán járatosak. Erről egyaránt gondoskodtak a *bonne-ok* és az angol nevelőnő. Hazájához fűződő érzelmeit is megemlíti a

nevelő: egyik levelében dühödött magyarnak nevezi, aki igen nagyra tartja a becsületet. Gyűlölt az ifjú Andrassy mindent, ami német, ellenben rengeteg történetet ismert a magyar zászlóról, a lovakról és a honvédekről, akik 1848-ban fegyvert fogtak hazájukért (Schmall, 2007). Tehát már fiatalon hazafias eszméket vallott. Hazafias érzelmeiről Szalai Miklós (2003, 9. o.) így nyilatkozik: „Az ifjú Andrassyban mély nyomokat hagyott a magyar nemzeti liberalizmus nagy nemzedékéhez tartozó apjának a közügyekkel szembeni odaadása”

Apponyi Albert nevelése

Apponyi nagymamája, mint Zichy, hiába tartozott az egyik legrégebb magyar családhoz, a Mária Terézia korabeli arisztokrata életstílusnak köszönhetően egy szót sem értett magyarul (Apponyi, é. n.). Amíg az egy generációval fiatalabb Széchenyi Istvánnak vagy Batthyány

Hanák Péter szerint a mintegy 250–300 családból álló magyar arisztokrácia a Habsburg Birodalom arisztokráciájának a részét képezte, így nincs nemzet-hez és néphez kötve.² Külföldi nevelők gondolatvilágában nevelődtek, nem jártak magyar iskolába, s ha be is álltak később a hadseregbe, nem hatott rájuk a nemzeti szellem. Többségük később külföldön élt, az '50-es években jó részük még a nyel-vünket sem értette. A magyar nyelv nem tudását a közélet az előkelőség jelének tekintette, és ha egy arisztokrata mégis magyarul szólalt meg, annak hírértéke volt.

ny Lajosnak, az akkori arisztokrata világ életrendje szerint, külön meg kellett tanulniuk a saját anyanyelvüket, a konzervatív szellemű Apponyi családban magyar anyanyelven nőtt fel Apponyi Albert, de már gyermekkorában tökéletesen megtanulta a nyugat-európai nyelveket (Apponyi, 1922).

Egy hétéves korában történt anekdotából kiderül, hogy művelt, francia szellemben nevelkedett nagymamája kisebb vizsga elé állította, felmérve a francia nyelvtudását, sőt a családban a rokonok születésnapján ezen a nyelven adtak elő a gyermekek színdarabokat is (Apponyi, é. n.). Valakitől tehát tanult a gyermek franciául, de ezt nem hangoztatja emlékirataiban. Kiemelt helyet foglalt el a francia mellett a német nyelv is. Nem jelentett számára gondot áttérni erre a nyelvre, amikor Kalksburgba került, hiszen már előtte is tökéletesen beszélte azt. Ugyanez igaz a latinra is, amelyet egy év alatt sajátított el (Apponyi, 1922). Gyermekkorában gyakran hallgatta édesapja beszélgetését politikus társaival, ami felébresztette benne azt a vágyat, hogy latin tudásában hasonló fokra jusson. Ez megfelelő motivációt nyújtott

számára, így hihetetlen gyorsasággal elsajátította a nyelvet. A latint ebből kifolyólag nem is tekintette tantárgynak, anyanyelvi szinten olvasta a könyveket, írta dolgozatait és tartott beszédeket. Visszaemlékezésében megemlíti, hogy a törvények olvasásánál politikusként nagy hasznára vált (Apponyi, é. n.). Az utolsó gimnáziumi években görög tudása is majdnem utolérte a latint. Az angol akkor még nem szerepelt a nevelési programokban, de mire az egyetem alatt tanulmányútra ment, az olasz mellett azt is elsajátította (Apponyi, 1922).

Magyaros nevelését már-már gyanúsán túlhangsúlyozza memoárjaiban a konzervatív politikus, Apponyi György fia. A család sokáig külföldön élt, mivel édesapja 1848 márciusába lezorult a politikai cselekvés színteréről. 1853–54 és 1854–55 telén Dél-Tirolban, Greisben és Bozen mellett laktak, a nyári hónapokat pedig Schwarzauban töltötték,

ahol a Wurmbrand-kastélyt bérelték (Apponyi, é. n.). Dacára annak, hogy egész gyermekkorát külföldön töltötte, szülei gondoskodtak arról, hogy magyarságtudata kifejlődjön. 11 éves koráig tanulmányait magyar nyelven folytatta egy művelt magyar pap vezetésével. Ez volt az első nyelv, amit megtanult, ami akkoriban ritkának számított. Szülei ahhoz a nemzedékhez tartoztak, akik nem sajtótították el tökéletesen a magyar nyelvet, a némettel sokkal jobban elboldogultak. Apja azonban, aki Tolna megyében kezdte politikai pályáját, nagyon szépen beszélt a nyelvet (Apponyi, 1922). Már gyermekkorában megismerkedhetett hazája történelmével és politikai helyzetével. Édesapja megengedte neki, hogy főrangú vendégeivel – gróf Szécsen Antallal, báró Sennyei Pállal, gróf Dessewffy Emmilével – folytatott tanácskozásai alatt gyermeke ott kucorogjon a szoba sarkában. Bevallása szerint magyarsága az apai házban izzó szenvedéllyel fejlődött, és nem is képzelhette el, hogy valaki magyarabb lehessen, mint apja (Apponyi, é. n.).

Egy gyermekkori anekdota is bizonyítja, mennyire fontos volt számára a magyarsága. Édesapja hagyatékában találta meg első leveleit, melyben evési zavarait osztja meg édesapjával. Egyik levelében így fogalmaz: „Ha valamire azt mondják, hogy magyar étel, akkor rögtön megeszem.” Azonban egy étellel mégis meggyűlt a baja Apponyinak, amit a következő levelében szóvá tesz: „nem tudom elhinni, hogy ez csakugyan magyar étel!” (Apponyi, 1922, 26. o.). Születés- vagy névnapok alkalmával gyakran tartottak színi előadásokat a gyermekek a család barátainak és a környékbeli lakosoknak. Ezek egy része magyarul zajlott, amiből sokan nyelvi akadályok miatt alig értettek valamit, mégis hatalmas sikert arattak vele (Apponyi, 1922). Egy másik történet összefügg gyermekkori dührohamaival, amit majd a konviktusban a társak segítségével, éppen az ő csipkelődéseikkel tudott legyőzni. Amint megtudták társai, hogy Bécsben született, rögtön utána kiabáltak: „Hiszen te nem is vagy magyar: Te bécsi vagy!” (Apponyi, 1922, 31. o.) A magyarságára büszke fiatal ez a mondat mindig ki tudta hozni sodrából.

Felmerülhet azonban kérdésként, hogy Kalksburgban végzett tanulmányai alatt csorbult-e magyarságtudata. Ez mindig is kényes pontját képezte Apponyi politikai pályájának, így nem meglepő, hogy politikai arculatának világossá tétele érdekében nyomatékosan foglalkozik ezzel a kérdéssel emlékiratában. Az iskola gondoskodott a 25–30 magyar diákjáról, hiszen biztosított egy magyar pátert, akivel a magyar nyelvet és irodalmat alaposan megtanulták (Apponyi, 1922). Hetenként kötelező magyar nyelv és irodalom órákat tartottak a magyar növendékek számára. Ezenkívül a nyári hónapok alatt a magyar páter vezetésével nagy sétákat szerveztek, amikor lehetőségük nyílt a magyar nyelv gyakorlására (Apponyi, é. n.). Iskolatársaival minél több időt akartak szentelni magyar tanulmányaiknak, így az érettségi előtti nyári szemeszterben engedélyt kaptak, hogy egy órával korábban kelhessenek, időt nyerve a magyar irodalom megismerésére. Rajongott a magyar költőkért, és igyekezett ezeket társai között is népszerűsíteni azzal, hogy német jambusokra lefordította Vörösmarty *Áldozat* című művének utolsó három felvonását (Apponyi, 1922).

Minden évben előadtak egy hazafias történelmi színdarabot az intézet házi színpadán, amit persze a többség a nyelvi korlátok miatt nem is értett, de a dolog népszerűségét ez nem csökkentette. Bár iskolai évei egybeestek a Bach- és Schmerling-korszakkal, úgy nyilatkozik, hogy nem érte őket semmiféle sértő atrocitás, mely magyarságukat célozta volna. Hiába jártak a tüzes magyar fiúk osztrák többségű iskolába, sohasem került sor politikai okokban gyökerező összetűzésre (Apponyi, é. n.). A jezsuita atyák nem léptek fel a magyar diákok nemzeti érzelmeinek megnyilvánulásai ellen, bizonyára azért, mert Magyarország későbbi politikai vezetőit látták bennük (Kiss, 1986).

Érdekes volt számomra, hogy édesapja, bár aulikus arisztokrata volt, hazafias neveltetését hangsúlyozza visszaemlékezéseiben. Felmerülhet kérdésként, hogy hogyan egyeztethető össze az udvarhűség és a hazafias érzelmek. Külföldre járt iskolába, mégis a magyar nyelv volt, amit először elsajátított. Sajátos kettősség figyelhető meg ebben az esetben.

Zichy Géza nevelése

Egyértelmű azonban Zichy Lipót – a szabadságharcban honvédhuszár ezredes – hazájához fűződő viszonya, amit egész családjának közvetít. Az általam vizsgált két másik arisztokratához hasonlóan Zichy Géza is magánnevelésben részesült, a gimnáziumot Pozsonyban végezte el, de csak mint magántanuló, majd az egyetemen kapcsolódik be a nyilvános iskolai képzésbe. Pozsonyban végezte el a jogakadémiát is.

Zichy Géza korántsem volt annyira tudatos a nyelvművelés terén, mint Apponyi Albert. Volt francia nevelőjük a lengyel születésű gróf személyében. Öt évesen első szerelmével már franciául tudatta érzéseit. Bár emlékiratában nem szól német nyelvű tanítóról, valószínűleg ezt is bírta szülei által. Egyik betegsége alkalmával három nyelven beszélt álmában (*Zichy*, 1912). Ez a három nyelv feltehetőleg a magyar, a német és a francia lehetett.

Zichy Géza magyaros nevelésével kapcsolatban ki kell emelni, hogy a magyar az első nyelv, amit elsajátított. Az 1850-es évek végén a család remélte a kiegyezést Ausztriával. Magyar dalok hangoztak fel, a ruhák, a színház mind a magyarságot szimbolizálták. Az ellenállás kifejezéséként megszűntek a rangkülönbségek és megnyíltak a börtönajtók (*Zichy*, 1912). Ebben a felfokozott helyzetben a magyaros neveltetése abban mutatkozott meg leginkább, hogy amikor körülötte minden magyar és nemzetiszínű volt, csak azt bánta, hogy nadrágja nem volt magyaros. Irigykedett bátyjára, Ernőre, aki már a másodikat koptatta akkoriban. A legkisebb Zichy azonban megoldotta a dolgot, hiszen 3 pengőt fizetett inasuknak, aki ezért átalakította pantalonját. Zichy így emlékezik vissza: „három legszebb emléke életemnek: első szerelmem, első rendjelem, első magyaros nadrágom” (*Zichy*, 1912, 84. o.). Mi sem fejezheti ki jobban ennél, hogy mennyire fontos volt Zichy számára magyarságát, hovatartozását megmutatni.

Összegzés

Az elemzett művek alapján mindhárom arisztokrata ifjú nevelésében jelentős szerepet kapott tehát az idegen nyelv tanítása. Az Andrássy és Zichy családok külföldi nevelőkre bízták gyermekeik ez irányú fejlesztését, a nyelvzseni Apponyi Albert pedig részben nevelőktől, részben kalksburgi tanáraitól és tanulmányútjai során sajátította el azokat. Emellett az ifjakat igen hazafias szellemű nevelésben részesítették. Valószínűleg az édesapák pozíciója nyomja rá minderre bélyegét. Andrássy Gyula a kiegyezés utáni első kormány miniszterelnöke volt, míg Apponyi György konzervatív politikus, udvari kancellár, 1849-től Bécsben a főurakból alakított ellenforradalmi csoport elnöki tisztségét töltötte be, Zichy Lipót pedig honvédhuszár ezredes volt a szabadságharcban. Legalább két politikai oldalt jelenítették meg: a '48-ast és a kiegyezést pártolót, sőt Zichy erősen katolikus, konzervatívabb, ellenben Andrássy kevésbé vallásos, és liberálisabb nézeteket vallott. Ugyanakkor a visszaemlékezésekből és a nevelőnaplójából arra következtethetünk, hogy a nemzeti jelleg mindhárom családban tetten érhető, Apponyinál túl is hangsúlyozva.

A családokról elmondható, hogy nem a Hanák Péter (1933) által emlegetett üres és léhűtő életet éltek, hanem megpróbálták követni a reformkori nemzedéket áldozatkészségben. Ezt a hazafias érzetet adták át gyermekeiknek is. Az ifjak későbbi pályája is igazolja ezt: ifjabb Andrássy Gyula politikai pályára lépett, 1906 áprilisra és 1810 januárja között belügyminiszterként tevékenykedett, ő töltötte be utolsóként az Osztrák-Magyar Monarchia közös külügyminiszteri posztját (*Szalai*, 2003), míg gróf Apponyi Albert az 1867. évi osztrák-magyar kiegyezést követő dualista korszak egyik emblematikus magyar politikusává vált (*Szarkai*, 2007). Zichy Géza jelentőségét pedig abban látja az utókor, hogy minden esendőségével együtt a hazai kultúra fejlődését tartotta szem előtt, mecénatúrájával magyar tehetségek kibontakozását segítette elő (*Zichy*, é. n.).

Írásomban három arisztokrata család nevelési szokásainak bemutatására vállalkoztam az 1848 és 1867 közötti időszakban. Nem az egész korszakra érvényes megállapítások szerepelnek tehát munkámban a kis elemszám miatt, hanem kizárólag az Andrássy, az Apponyi és a Zichy családok nevelési hagyományainak összehasonlítására tőrekedtem. Véleményem szerint a forrásbázis kibővítésével nem csupán hiánypótló lehet ez a munka a neveléstörténészek számára, hanem reményeim szerint gazdagítja a korszak megértését is.

Jegyzet

(1) Az arisztokrácia körébe tartoztak mindazok, akik legalább bárói, grófi vagy hercegi címet szereztek, azaz akik a mágnások rendjébe tartoznak, és az országgyűlésen ekként voltak jelen. A korban körülbelül 300 család rendelkezett főnemesi ranggal, azaz a vagyon – társadalmi befolyás és a jogi státus ennyi családról mondható el. A nagybirtokos és az arisztok-

rata fogalma nem feleltethető meg egymásnak maradéktalanul, hiszen a 19. században a hivatali vagy katonai érdeméért kapott főnemesi rangokhoz már nem járt birtokadomány.

(2) Ugyanakkor mégis nemzethez van kötve, hiszen lakhelyeik szerint lehetettek képviselők is.

Irodalom

Apponyi Albert (é. n.): *Élmények és emlékek*. Athenaeum Irodalmi és Nyomdai Rt., Budapest.

Apponyi Albert (1922): *Emlékirataim. I. Ötven év: ifjúkorom – huszonöt év az ellenzékben*. Pantheon, Budapest.

Dobszay Tamás és Fónagy Zoltán (2003): A rendi társadalom utolsó évtizedei. In Gergely András (szerk.): *Magyarország története a 19. században*. Osiris Kiadó, Budapest. 83–102.

Felméri Lajos (1890): *A neveléstudomány kézikönyve*. Ajtai Albert Könyvnyomdája, Budapest.

Fónagy Zoltán (2001): *Modernizáció és polgárosodás 1849–1914*. Csokonai Kiadó, Debrecen.

Gerő Lajos (é. n., szerk.): *Pallas Nagy Lexikona*. Digitális változat. Arcanum – OM EISZ, 2009. 10. 23-i megtekintés, www.om.hu/eisz

Hanák Péter (1993): *Vázlatok a századelő magyar társadalmáról. Úri Magyarország*. ELTE szociálpolitikai tanszékei – Hischler Rezső Szociálpolitikai Egyesület – T-Twins Kiadó, Budapest. 18–28.

Kiss Endre (1986): Apponyi, a politikus és ideológus. *Történelmi Szemle*, 29. 1. sz. 6–22.

Lakatos Ernő (1942): *A magyar politikai vezetőréteg (1848–1918)*. "Élet" Irod. és Nyomda, Budapest.

Schmall Alexandra (2007, szerk.): *Levelek az Andrássy-házból (1864–69)*. General Press, Budapest.

Szabad György (1976): A társadalmi átalakulás folyamatának előrehaladása Magyarországon (1848–1867). *Válóság*, 5. sz. 2–8.

Szalai Miklós (2003): *Iffabb Andrássy Gyula élete és pályája*. MTA Történettudományi Intézete, Budapest.

Szarka László (2007): Modernizáció és magyarosítás. A Lex Apponyi oktatás- és nemzetiségpolitikai olvasatai. *Korunk*, december, 13–29.

Virág Irén (2007): *Az arisztokrácia neveltetése Magyarországon, 1790–1848*. Doktori értekezés. Kézirat. Debreceni Egyetem Bölcsészettudományi Kar Neveléstudományok Intézete, Debrecen.

Zichy Géza, gróf (é. n.): In Színészkönyvtár. 2009. 08. 23-i megtekintés, <http://www.szineszkonnyvtar.hu/contents/p-z/zichyelet.htm>

Zichy Géza (1912): *Emlékeim*. I. Franklin, Budapest.

Munkácsi Edit

Debreceni Egyetem,
pedagógia – történelem szak

Az empátikus bánásmód az együttnevelésben

Az empátia az interperszonális kapcsolatok meghatározójaként az egyes ember tulajdonsága. Azonban szerepe van a szervezetek, intézmények légkörében is, ahol emberek tevékenykednek közös cél érdekében. Így különösen fontos van az együttnevelésben, ahol a megváltozott/eltérő szükségletekhez és képességekhez alkalmazkodni csak az empátikus bánásmód segítségével lehetséges.

Tanulmányomban az empátia fontosságára és két oktatási intézményfejlesztő program, az IPR (Integrációs Pedagógiai Keretrendszer) és az Inklúziós Index empátikus szemléletet tükröző elemeire kívánok rávilágítani.

Az empátiáról

Az empátiának különösen fontos szerepe van a segítő kapcsolatokban, az emberekkel való foglalkozásban, tehát a pedagógiában is. Az együttnevelésben, azaz a hátrányos helyzetű vagy sajátos nevelési igényű gyermekek oktatása-nevelése során az empátiának fokozott jelentősége van, hisz a hagyományos pedagógiához képest több tanulást nehezítő akadállyal kell a befogadott gyermekeknek megbirkózniuk.

Az empátia olyan képesség, melynek eszköze a közvetlen kommunikáció, célja pedig a másik ember lelkiállapotának minél teljesebb megértése, átélése. Ez a beleélés teszi lehetővé, hogy képesek legyünk megérezni és megérteni a másik személyben rejlő emóciókat, indítékokat és törekvéseket. Nem feltétlenül szükséges azonban, hogy a kommunikáció az empátiát gyakorló személlyel jöjjön létre, elég annak jelenléte is.

Az empátia megjelenése az egyéniesített bánásmódban juthat érvényesülésre, ugyanis egyszerre két ember között jön létre. Több emberrel empátiás viszonyba kerülő személy egy adott szakaszban tehát egy emberrel empátikus, majd „sort kerít” a többiekre is.

Buda (1993) az empátia szintjeit, vagyis hogy milyen messze jutunk el a beleélés során az érzelmek és indulatok megértésében, az alábbiakban jelöli:

A legelső szint a másik személy helyzetének átgondolása logikai behelyettesítés révén – ez megteremtheti az empátiás megértés alapfeltételét, vagyis hogy a másik szemszögéből próbáljuk szemlélni a dolgokat.

A következő fokozat a másik ember érzelmi viszonyulás-sémáinak megértése, vagyis a másik emberben élő érzések felismerése akár irántunk, akár mások iránt.

A harmadik szinten felismerésre kerülnek a rejtett üzenetek (például a visszautasítástól való félelem), illetve a másik ember „promotív”, megmozgató, befolyásoló kommunikációjának helyes értelmezése történik.

Ennél magasabb szintű empátiára utal az érzelmi ellentmondások és kettősségek beleéléses megértése, ahol olyan lelki tartalmak kerülnek megragadásra, amelyek az egyén számára csak a legfeltűnőbb élményjegyeiben tudatosak.

Az ötödik szinten történik a lelki folyamatok egyedi összefüggéseinek megértése. Ezen a szinten tisztázható a másikban zajló kognitív és érzelmi folyamatok belső logikája az indítékok, okok és következmények szintjén.

A legmagasabb szinten pedig képesek vagyunk megérteni a másik ember lelki folyamataiban rejlő történetiséget is.

Az empátia fejlődésére ható tényezők

Az empátiás készség fejlődése a társas kapcsolatok fejlődésével történik, de különböző körülmények elősegíthetik vagy gátolhatják érvényesülését.

Általánosságban elmondható, hogy az empátia készsége a gyermekkorban nagymértékben jelenlévő tulajdonság, mely a serdülőkortól kezdve rejtetté válik, majd általában az öregkorig fokozatosan csökken (Buda, 1993).

Az empátiát fejlesztő hatások közül kiemelt szerepe van az élettapasztalatnak, a sajátos élményeknek. Az elfogadás és a krízis egyaránt tölthet be fejlesztő szerepet, ugyanakkor lehet az empátia fejlődésére nézve hátráltató tényező is.

Fontos szerepe van a családi nevelésnek, különösen az anya szeretetteljes viselkedésének, támogatásának. A krízisek is fejlesztő hatással bírnak az empátia fejlődésére, ami további segítséggel szolgál az újabb krízisek megoldásához.

Az empátiás készség fejlődése az egyenrangú kapcsolatokban fejlődik leginkább, különösen elmarad a fejlődése az olyan kapcsolatban, ahol az illető tölti be a fölérendelt szerepet. A tekintélyelvű nevelés is nehezíti az empátia fejlődését. A pedagógus fölényhelyzete akkor bír pozitív hatással, ha ez a helyzet valamely „csodálatra méltó” tulajdonságból fakad, mint például a magas színvonalú szakmai ismeretek, általános viselkedés, vagy akár kulturált magatartás (Bábosik, 2004).

A családban nevelkedő értelmi fogyatékos vagy sérült gyermek a szülőket s ezáltal a testvéreket is empátiás fejlődéshez segíti.

Fontos szerepet játszik az empátia fejlődésében a művészet és az audiovizuális tömegkommunikáció, illetve az érintkezés az idegen kultúrákkal.

Az empátiát csökkentő tényezők: fájdalommal, funkciózavarral járó betegség, félelem és szorongás, de átmenetileg csökkenhet heves szükségleti feszültségek hatására is, mint például éhség, szomjúság, agresszív indulat. Csökkentheti az empátiát a fokozott feladattudat, a fantázia élénk működése.

Külső körülmények is befolyásolhatják az empátia érvényesülését, mint például a kommunikációs folyamat nehezítettége, a másik ember helyzete, szerepe, indulata (Buda, 1993).

Az empátia jelentősége a pedagógiai munkában

Carl Rogers szerint a jó tanár legfontosabb jellemzői az empátia, a kongruencia és a feltétel nélküli elfogadás. Farkas Katalin és Klein Sándor (1990, idézi: Torgyik, 2007) vizsgálatában az alsó tagozatos gyermekek általános igénye, hogy a tanár ne csak a tananyagot, hanem a tanulót is vegye figyelembe. A tanítás és nevelés tehát nagy beleélő képességet igényel. Az empátia át kell szője a neveléseméletet és az arról kialakított szemléletet. Erre utal a 2006-ban kiadott, a pedagógusképzésre vonatkozó OM-rendeletben felsorolt, pedagógustól elvárható kompetenciák egyike: „A tanár szakmai felkészültsége birtokában hivatásának gyakorlása során alkalmas a tanulói személyiség fejlesztésére: az egyéni igényekre és fejlődési feltételekre tekintettel elősegíteni a tanulók értelmi, érzelmi, testi, szociális és erkölcsi fejlődését, a demokratikus társadalmi értékek, a sajátos nemzeti hagyományok, az európai kulturális és egyetemes emberi értékek elsajátítását.” Tehát a pedagógus feladata többek között a személyiség széles körű, sokoldalú fejlesztése is.

Buda (1993) is kiemeli a megfelelő érzelmi töltésű és tanári irányítású nevelői kapcsolat fontos szerepét a gyermek személyiségformálásában. Az empatikus tanár egyéniségként szemléli tanítványait, nem rendel mindent alá az oktatási feladatoknak és szabályoknak. Az empátia segítségével jön tehát létre a személyes kapcsolat az iskolában, így válhat a tanár azonosulási mintává és a tanulási motivációk szabályozójává.

A pedagógus mint szociális modell a gyermek igényeire adott válaszaival mintát szolgáltat a többi gyerek számára is. A szerepek megértése és gyakorlata lehetőséget ad az empátia fejlesztésére és a vele kapcsolatos helyzetek verbalizációjára.

Az empátias módon figyelő pedagógus a tanítás folyamatában megérzi a tanulási folyamat gyermekben rejlő nehézségeit, akadályait. Az egyéniesített bánásmóddal a korrepetálás, felzárkóztatás hatékonyabbá válhat, hozzásegíti tanulóit a sikerélményhez, így hozzájárul a tantárgy megértéséhez, megszerettetéséhez is. Cselekvési készségek, művészeti vagy mozgásos tevékenységek elsajátítása során fokozott szerepet kap az empátia, hisz a beleélés segít rávilágítani, hogy az elsajátítás érdekében min kell változtatni.

A tanári attitűdnek különösen nagy jelentősége van a szociális hátrányos helyzetű és a tanulási problémákkal küszködő tanulók esetében. Különösen igaz ez a heterogén összetételű osztályok esetében, ahol a gyermekek adottságai, képességei, tanulási motivációi és tanulási szükségletei nagymértékben eltérnek egymástól. Amíg az iskola nem igazodik befogadott tanulói eltérő sajátosságaihoz, addig csupán az együttnevelés kezdetlegességéről, azaz rideg integrációról beszélhetünk. Az inklúzió, vagyis minden egyes gyermek elfogadása azonban feltételezi a szükségletekre való odafigyelést, elfogadja a minden értelemben vett sokszínűséget, méltányolja a gyermekek igényeit, azaz biztosítja az empátikus bánásmódot.

Bábosik (2004) szerint a pedagógus a neveléssel kapcsolatba lépve – éppúgy, mint a kortárs, vagy bármely más személy – előbb vagy utóbb pozitív vagy negatív élményforrássá válik a gyermek számára. A pozitív tanár-diák kapcsolat eredményes és tudatos megalapozásához és szakszerű érvényesítéséhez elengedhetetlen, hogy helyesen diagnosztizáljuk a gyerekek szükségletrendszerét, s ez alapján szervezzük pedagógiai hatásrendszerünket. A gyermek szükségletrendszerét a kevésbé individuális biogén és a sokkal határozottabban egyéni szociogén szükségletek alkotják, s ezek hatással vannak az interperszonális kapcsolatok formálására is. A biogén szükségletek közé sorolható a táplálkozási szükséglet, mozgásszükséglet, a pihenés szükséglete, a játékszükséglet, a változatosság iránti szükséglet, a szellemi aktivitás szükséglete, az eredményesség iránti szükséglet. Ezek a szükségletek minden egyén személyiségében jelen vannak, tehát nem individuális jellegűek. Fontos kiemelni, hogy a biogén szükségletek frusztrációja még enyhe formában sem ajánlatos.

A szociogén szükségletek köréből Bábosik (2004) a szokásokat, az életvezetési modelleket (példaképeket, eszményképeket) és a meggyőződések rendszerét emeli ki mint a kapcsolatok alakításának legfontosabb tényezőit. A nevelés folyamatában a pedagógusnak kell megtalálnia azokat a megoldásmódokat, amelyek összhangba hozzák az iskola elvárásait és követelményeit a család

és a gyerek életvezetési elképzeléseivel, „ha nem egyidejűleg, akkor váltakozva, ha nem egyetlen súllyal, akkor váltakozó dominanciával”.

A pozitív tanár-diák kapcsolat kialakulásában, megalapozásában döntő szerepe van ugyanis a különböző értékelő, siker- vagy kudarc-visszajelző technikáknak, azok helyes megválasztásának, szakszerű alkalmazásának is. A frusztrációs helyzetek megelőzése, empátikus kezelése kompromisszumkészséget és találékonyságot igényel a pedagógus részéről. Ellenkező esetben a gyerek rosszindulatot, ártó szándékot, szándékos leértéke-

lést, negatív irányú elfogultságot, szubjektívizmust tételez fel, nem fogadja el tárgyilagosnak, hitelesnek az értékelést, ezáltal romlik a kapcsolata a pedagógussal.

A pozitív nevelő-növendék kapcsolat, s ezáltal az elfogadó attitűd nélkül nem érvényesíthető teljes értékűen a pedagógus szelektív funkciója sem a nevelési folyamatban, azaz érdemi nevelő tevékenység e nélkül a feltétel nélkül nem végezhető. A pedagógus az oktatás-nevelés folyamatában minőségileg más, lényegesen több, mint ismeretközvetítő tényező, s széles skálájú feladatkörének tudatában, a sokoldalú feladatrendszer megoldását szolgáló technikák, eljárások ismeretében kell tevékenykednie.

Az iskola mint szervezet több szinten is meghatározza az oktató-nevelő tevékenységet. Egyrészt az osztályban mint vezető van jelen a pedagógus, még ha csak bizonyos időtartamra és szituációra vonatkozik is funkciója. Az ő feladata annak elérése, hogy a formális rendszer céljai megvalósuljanak, a tanulók az előírt tevékenységeket folytassák (Buda, 1993). A korszerű ismeretátadás és a képességek fejlesztése, vagy akár a kompetencia-alapú oktatás az intézmények kulcsfolyamatának is tekinthető. Az intézmények tevékenységének megítélése többnyire ezen dimenziók mentén történik. Az oktatás céljainak eléréséhez azonban szükség van az iskolai légkör tudatos formálására, mely nem csupán a tanár-diák, hanem a diák-diák kapcsolatok alakítására is kiterjed. A tanári attitűdnek különösen nagy jelentősége van a szociálisan hátrányos helyzetű és a tanulási problémákkal küszködő tanulók esetében. Különösen igaz ez a heterogén összetételű osztályok esetében, ahol a gyermekek adottságai, képességei, tanulási motivációi és tanulási szükségletei nagymértékben eltérnek egymástól. Amíg az iskola nem igazodik befogadott tanulói eltérő sajátosságaihoz, addig csupán az együttnevelés kezdetlegességéről, azaz rideg integrációról beszélhetünk. Az inklúzió, vagyis minden egyes gyermek elfogadása azonban feltételezi a szükségletekre való odafigyelést, elfogadja a minden értelemben vett sokszínűséget, méltányolja a gyermekek igényeit, azaz biztosítja az empatikus bánásmódot.

Az empátia fejlődése az együttnevelésben

A pedagógusszerepben való viselkedést nagyban meghatározzák a fejlődésünkre nagy hatást gyakorló pedagógusok viselkedése, szavai. A gyógypedagógiában ilyen modell általában nem áll rendelkezésünkre. Ugyanígy hiányoznak sokszor az előírások és minimumkövetelmények is, hisz a sajátos nevelési igényű gyermekek képességei a fogyatékoságukból eredően nagyon változatos mintát mutatnak, így általánosításokra kevésbé támaszkodhatunk. Az empátia segít közelíteni az elvárásokat a gyermek adottságai és képességei felé, megkönnyíti a gyermek viselkedésének szabályozását, általa a pedagógus megfelelő közvetítője lehet az ismeretanyagának és a társadalmi elvárásoknak egyaránt. Így tekinthetjük az empatikus bánásmódot az összeillési zavar¹ feloldása egyik eszközének.

Az integrált oktatás-nevelés pozitív hatása a nemzetközi szakirodalom és hazai tapasztalatok szerint a sajátos nevelési igényű gyermekekre a későbbi társadalmi integráció létrejöttében, a magasabb követelményeknek való megfelelésben, a reális énkép, önértékelés kialakulásának elősegítésében határozható meg. Megfigyelések alapján a szociális és kommunikációs képességek fejlődése az együttnevelés pozitív hatású velejárója (Artiles, 2006). Az integrált oktatás a személyiségfejlődésre pozitív hatást gyakorol azért, hogy lehetőséget teremtsen a gyermekek empátiás tapasztalatszerzésére. A közös tevékenységek adta együttérzés, elfogadás, tolerancia fejlődésére nyitnak lehetőségeket. A befogadó tanulók mintát látnak, sőt részesei a természetes segítségnyújtást igénylő helyzeteknek, melyek megoldásához elengedhetetlen a másik ember helyzetébe való beleélés, szempontjainak átvétele.

Az együttnevelés befogadó közösségekre gyakorolt hatásában az empátia, tolerancia és segítőkészség vizsgálatát végezte Perlusz Andrea és Balázs János (2008). A szerzők a kuta-

tás empátia vizsgálatára vonatkozó részével kapcsolatban rávilágítanak arra, hogy bár az elutasítás² a vizsgált korcsoportban (1–6. évfolyam) általánosan alacsony, egyedül az inkluzív oktatásban részt vevő csoportnál nem jelent meg az elutasításra utaló hozzáállás, ugyanakkor a szegregált csoportoknál az átlagosnál magasabb szinten érhető tetten. Ennek hátterében feltehetően a segítség elfogadásából fakadó tapasztalat hiánya állhat, tehát az együttnevelés nem csak a befogadó, hanem a befogadott gyermekek empátiájának fejlődésére is hatást gyakorol. A vizsgálat rávilágított arra is, hogy az empátia fejlettsége kihat a tanulók proaktív viselkedésére, de ez fordítva is igaz: a mindennapi, segítségnyújtást igénylő helyzetek megélése kedvezően alakíthatja a tanulók empátiás készségét.

Intézményfejlesztési programok: az IPR és az Inklúziós Index bemutatása röviden

Annak érdekében, hogy az együttnevelés ne esetlegesen, hanem tudatosan, a befogadó és befogadott gyermekek érdekeit egyaránt szem előtt tartva történjen, s ráadásul úgy legyen végbe, hogy az oktatási folyamatnak ne áldozata, hanem alakítója, sőt facilitátora legyen a motivált pedagógus, különböző intézményfejlesztési programok születtek.

Bár az Integrációs Pedagógiai (keret)Rendszer³ bevezetését 2003-tól az egyre nehezebb körülmények között működő közoktatási intézmények a külön igényelhető többlettámogatások hatására kezdték meg, pozitív hozadékaként jelenik meg a részt vevő intézmények vertikális (óvoda-iskola átmenet és továbbtanulás elősegítése) és horizontális (például gyermekjóléti szolgálattal, kisebbségi önkormányzattal való) kapcsolatainak kiterjesztése, valamint a korszerű pedagógiai gyakorlatok elterjedése, mint például differenciálás, egyénre szabott fejlesztés, kooperativitás előtérbe kerülése. Fontos elem a lemorzsolódás csökkentése, a kulcskompetenciák fejlesztése, valamint a tanárok együttműködésének ösztönzése (esetmegbeszéléseken, hospitálások, közös problémamegoldások során), illetve a multikulturális szemlélet elterjesztése.

Az IPR alkalmazása során a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekekkel való foglalkozásnak is fontos dokumentuma a fejlesztési terv, mely a sajátos nevelési igényű tanulók fejlesztési tervétől eltérően a tantárgyi fejlesztés mellett nem annyira a sérült részképességekre, sokkal inkább motiválásra, az akaraterő fejlesztésére, a kitartó munkavégzés képességének alakítására vagy az önbizalom fejlesztésére vonatkozhat.

A tervben előre meg kell határozni, hogy adott idő alatt milyen területeken milyen mértékű előrehaladásra számíthat a nevelő, illetve a diák. A fejlesztési terv megvalósulását, vagyis a diák fejlődését legalább háromhavonta értékelni kell szövegesen és árnyaltan.

Az IPR-ben fellelhető empatikus elemek főként a tanuló helyzetének és tanuláshoz való kapcsolatának megértésére és befolyásolására irányul, valamint a szociális környezet pozitív irányú befolyásolását célozza.

Az Inklúziós Index (Booth és Ainscow, 2009) 2000-ben Angliában kidolgozott, szinte minden kontinens több országában is adaptált, 2006 óta Magyarországon is kipróbált intézményfejlesztési program, mely az iskola világának három táján értelmezett dimenzióját érinti: inklúziós szemléletét (A dimenzió), programjait (B dimenzió) és gyakorlatát (C dimenzió) kívánja tudatosítani, befolyásolni. Az inkluzív szemlélet (A) két alrendszerre a közösségfejlesztés és az inkluzív értékek megteremtése. Az inklúziós programok (B) dimenzióját a „mindenki iskolájának kialakítása” és a tanulói sokféleség támogatásának megszervezése adja. Az inklúzió mindennapi gyakorlatának megszervezését (C) pedig a tanulás szervezése és az erőforrások mozgósításának témaköre segíti. Az Inklúziós Index fontos eleme a tanulói sokféleség tiszteletben tartása, legyen akár fogyatékkal élő, tehetséges, hátrányos helyzetű gyermek, bevándorló- vagy jómódú család gyermeke. Jellemzője, hogy bár intézményfejlesztési program, nem direkt módon célozza a teljesítmény növelését, hanem az együttműködésen alapuló kapcsolatok kialakítását célozza, így segítve elő a tanítás-tanulás eredményességét. Az index indikátorai, illetve az azokhoz

kapcsolódó kérdéscsoportok értékváltozást eredményezhetnek, valamint nem csak az intézmény belső életére vonatkozó, hanem fenntartói döntéseket is érintő kérdésköröket is vizsgálunk (például: épület akadálymentesítése, felvételi körzetek kialakítása). Az Inklúziós Index adatgyűjtési fázisában sor kerül a „szolgáltatást használók”, vagyis a tanulók és a szülők véleményének feltárására. A tapasztalatok során készül, majd megvalósításra kerül az inklúziós terv.

Az Inklúziós Index az IPR programhoz hasonlóan nem váltja ki sem a Minőségirányítási, sem a Pedagógiai Programot, ám mindkettőnek fontos része lehet. Az inkluzív szemlélet létrehozása nem egy egyszeri cselekvési terv, hanem az intézmény fejlesztési stratégiáját éveken át meghatározó program.

Az Inklúziós Index mindhárom dimenziója mentén megjelenik az empátikus bánásmód. Az indikátorokhoz tartozó kérdések rávilágítanak a tágabb értelemben, de akár konkrét helyzetre vonatkozó empátiás hozzáállásra is. Így például az iskolai közérzetre mutat rá a Szemlélet (A) dimenziójában a „Mindenkít szívesen fogadunk”, „Ünnepélyes szertartás az új tanulók, kollégák érkezésekor, régiak távozásakor”, „A tanulók sajátjuknak érzik a tantermet” állítások. A szülői érzések megértésére vonatkozik például az „Érezheti-e minden szülő/gondviselő, hogy gyermekét értékesnek, problémáját fontosnak tartja az iskola?”. A szemlélet mentén empátiás attitűdöt jelölnek az alábbi kérdések is: „Biztatjuk-e a tanulókat arra, hogy büszkék legyenek saját eredményeikre?”, „Megpróbáljuk-e kezelni egyes tanulók kudarcától való félelmét?”

Az inkluzív értékek indikátorai között az „Iskolánk munkatársai és tanulói becsülik egymást emberileg és »szerepüknek« megfelelően is” állításhoz tartozó kérdések szinte mindegyike szintén az empátikus bánásmódra világít rá.

Inklúziós Programok kidolgozása (B dimenzió) A „mindenki iskolájának” kialakítása részhez tartozó indikátora is szinte minden hozzá tartozó kérdésével az egyéniesített bánásmódra hívja fel a figyelmet: „Iskolánk minden tanulóra figyelve szervezi meg a tanulócsoportokat” (B.1.6)

Az Integrációs Pedagógiai (keret)Rendszer és az Inklúziós Index összehasonlítását az 1. táblázat mutatja be.

1. táblázat. Az IPR és az Inklúziós index összehasonlítása

	IPR	Inklúziós Index
Alkalmazás helyszíne	Hazai	Nemzetközi
Jogszábeli háttérrel való kapcsolat	Szoros illeszkedés, részletes szabályozás	Az általános hazai és nemzetközi jogi szabályozásnak megfelelés
Befolyása az osztályok összetételére	Nagyfokú	Nem szabályozza
Célcsoport	Főként a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek, de közvetett hatás a többi tanulóra is	Minden gyermek
Bevezetés időtartama	Két tanév	Intézményi döntés alapján
Kidolgozottsága	Általános elveket tartalmaz	Részletesen kimunkált indikátorok

Összegzés

Az együttnevelésben a megváltozott/eltérő szükségletekhez és képességekhez alkalmazkodni csak az empátikus bánásmód segítségével lehetséges. Mindkét bemutatott program tartalmaz empátiás elemeket, melyek az egyéniesített bánásmóddal, a gyermekek szükségleteit figyelembe véve célozzák meg a gyermek főként szociogén szükségleteinek kielégítését.

Mindkét programban hangsúlyos elemként jelenik meg:

– egyéni haladási ütemet segítő differenciált tanulászervezés,

- szöveges értékelés – árnyalt értékelés,
- egyéni fejlődési napló vezetése, lemorzsolódás csökkentése,
- multikulturális tartalmak értéként kezelése,
- értékelő esetmegbeszélések,
- óvoda-iskola átmenet elősegítése.

Az Inklúziós Index az IPR-hez képest többlettartalommal is bír: sokkal inkább fókuszál a pedagógusok helyzetére, közéletére és szakmai autonómiájának hangsúlyozására, így is elismerve az ismeretsajátítási és szocializációs folyamatban betöltött szerepüket.

Az integráló intézmények az IPR-t többnyire ismerik, közel 50 százalékos arányban alkalmazzák is. Az Inklúziós Index elterjedése még nem ilyen nagymértékű, az integráló intézmények közel 5 százaléka alkalmazta a 2009/2010-es tanévben.⁴

Bármelyik programot is alkalmazza az integráló tevékenységet folytató intézmény – akár a másik, vagy más, ehhez hasonló intézményfejlesztési program bizonyos elemeinek beemelésével –, hatékony segítséget nyer innovatív tevékenységének kivitelezéséhez. A fenntartói elvárások, az együttnevelés hatékonyságának javítása, valamint az oktatási partnerek igényeinek fokozott előtérbe kerülése, azaz az oktatás szolgáltatásként való értelmezése azonban minden bizonnyal a bemutatott programok elterjedéséhez vezet a közeljövőben.

Jegyzet

(1) Összeillési zavarról akkor beszélünk, ha a gyermek nevelhetősége, az oktatás-nevelés követelményei és a követelmények elérését szolgáló pedagógiai megsegítés nincs összhangban (Illyés, 2000, 34. o.).

(2) Az elutasításra utaló válaszlehetőség az első vizsgálati részben: „Ne álljon be a fociba”.

(3) 11/1994. (VI. 8.) MKM rendelet.

(4) A 2009/2010-es tanévben 200 intézmény felkérésével készült nem reprezentatív országos felmérés alapján (Csupor, é. n.).

Irodalom

Bábosik István (2004): A pedagógus személyiségének és magatartásának szerepe a nevelési folyamatban. *Mester és Tanítvány*, 4. sz. 11–24.

Bauer Edit (1990): *A tanári empátia fejlesztése. Pedagógiai és pszichológiai szabad alternatív tárgyak útmutatói*. Aula.

Booth, T. és Ainscow, M. (2009): *Inklúziós index. Útmutató az inkluzív iskolák fejlesztéséhez*. Mozgáskorlátozottak Békés Megyei Egyesülete.

Buda Béla (1993): *Empátia – A beleélés lélektana*. Ego School Bt., Budapest.

Csupor Zsolt Jánosné (é. n.): *Hol tartunk? Helyzetkép az integrációról*. Kézirat.

Perlusz Andrea – Balázs János: Az empátia, tolerancia és segítőkészség vizsgálatára kidolgozott eljárás első alkalmazásának tapasztalatai In *Iskolakultúra* 2008/1–2. 92–98.

Torgyik Judit (2004): Hatékony iskola: együttműködő iskola. *Új Pedagógiai Szemle*, 10. sz.

Torgyik Judit (2007): A tanári szerep dimenziói. In Bábosik István és Torgyik Judit (szerk.): *Pedagógusmesterség az Európai Unióban*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Csupor Zsolt Jánosné

Nyugat-magyarországi Egyetem, Apáczai Kar,
Neveléstudományi Intézet, Gyógypedagógia Tanszék

A környezeti edukáció jogi, szociológiai és jogszociológiai olvasatban

A környezetvédelem és az oktatás összefüggéseire számos tanulmány, tudományos munka hívta fel a figyelmet az utóbbi évtizedekben. Tágabb kitekintéssel a természeti és az épített környezet tiszteletére nevelés ennél jóval régebbre nyúlik vissza: nagyjából a 19. századra. Legalábbis Magyarországon. Más földrészek lakói ennél csak később részesültek a környezeti nevelés vívmányaiban. Az afrikai kontinensen vagy Ázsia sok országában még ma sem fordítanak kellő figyelmet a zöld gondolkodásra, a zöld viselkedésre nevelésre.

A jogszabályi háttér hiányosságai, valamint a lokális politikai súlyok háttérbe szorítják a környezeti nevelés igényét. A hatalmi politizálás elveszi a figyelmet a pillanatnyi érdekeket nem szolgáló emberi értékektől. A jogi normatív háttér azonban nem minden. Egy tisztán jogtiszteletre építő állam is megfoszthatja a társadalmat az önálló gondolkodástól, a környezeti és egyéb releváns emberi jogi értékek valorizációjától. A jog tehát fontos, de nem minden.

A nyerő-nyerő modell átültetése a környezeti nevelésbe

A jogi szabálytömeg végrehajthatósága determinálja a valós jogot. Ez utóbbi azonban semmiképp sem a normatív massa mennyiségének függvénye. A joghoz közelítő, helyben alkotott normák – mint például a környezeti nevelési programok – jogszabályi felhatalmazáson kell alapuljanak, de a professzionális jogalkotást – és kivált így van ez a környezeti nevelés esetén – pedagógusszakmai hozzáértés kell kiegészítse. Ebben ma Magyarországon nincs hiány.

A környezeti nevelés nem feltétlenül függ az adott jogrend típusától, de bizonyos fokú demokratikus működés mindenképp szükséges ahhoz, hogy az állam elismerje és beemelje védőbástyái mögé a társadalom és az egyes lakosok számára fontos, hosszabb távon érzékelhető szükségleteket. Így az élettelen és az élő környezet, az állatok és a növények, valamint az élvezhető föld, víz és levegő materializálható, azaz fizetőeszközben kifejezhető kincssé válik, melyet már nemcsak a lakosságnak, de az államnak és az államok közösségének is oltalmazni kell.

A környezetvédelmi törvényünk 4. §-a által használt „élővilág”-ba nem minden felfogás szerint számít bele az ember. Ezen felfogás az ember számára kötelességként írja elő a környezeti elemek védelmezését, kíméletét, de nem számol az emberrel mint ezen elemek legfőbb haszonélvezőjével és elválaszthatatlan alkatrészével. Az emberközpontú környezetvédelem számára nemcsak az ember mint élőlény fontos, hanem az egyes ember és a közösségek személyes érintettsége és érdekelttsége is. Ebben a képben tehát az ember mint érdekvezérelt létező jelenik meg. A környezeti nevelést praktikus az ember igényei, szükségletei szempontjából megközelíteni. Ez a környezeti oktatási-nevelési modell egyfajta nyerő-nyerő modellként működhet: azaz nemcsak a környezet mint elvont tényező nyerhet, hanem ezáltal és emiatt a környezetvédelmet gyakorló ember is.

Ennek a nyerő-nyerő helyzetnek az alkalmazása emészthetőbbé és érthetőbbé teheti a diákok és a felnőttek számára is a környezettudatos magatartás valós és kézzelfogható

előnyeit. A valós jog – mint fentebb említettem – a jogi szabályok végrehajthatóságától függ. A nyerő-nyerő modell átültetése a környezeti nevelésbe éppen ezt a végrehajthatóságot könnyíti meg.

A környezeti nevelés helye a társadalomfejlődésben

A környezethez fűződő viszonyban megjelenő új, emberi értékek megakadályozzák, hogy az értékalapú társadalom fejlődése zsákutcába fusson. Ilyen új, emberi értékek tekinthető a jövő nemzedékek viszonyában a jövőbe tekintés, az addigi, jobbra múltba néző gondolkodásmóddal szemben (vagy mellett). A környezettudatosság és a fenntartható fejlődés a jelenben is elérhető jólétet és jóllétet eredményezhet. A környezettudatosság mint érték és a fenntartható fejlődés mint párhuzamos érték számos gyakorlati haszonnal jár: tehermentesíteni igyekszik a gazdaságot, zöld célok köré szervezi s így demokratizálja a társadalmat stb. Az újonnan nyert felismerések további ismeretek megszerzésének kiindulópontjául szolgálnak. A környezeti alapú fejlődés a fejlődés folyamatosságát biztosítja. A fejlődésnek azonban még ezer más útja van. Ilyen út a fogyasztóvédelmi alapállású szociális evolúció, vagy például az etnikai tolerancián, a vallási tolerancián vagy egyéb értékek tiszteletén építkező társas fejlődési rendszer.

A fejlődés különböző útjai szinte sosem jelentkeznek exkluzív jelleggel. A tolerancia, a környezetvédelem vagy például az említett fogyasztóvédelem, ha nem is egyenlő súlylyal, de egymással párhuzamosan, illetve egymást erősítve mutatkoznak. Kijelenthető, hogy az új, emberi értékekre felhúzott társadalmak vonzzák a hasonló értékeket, míg a környezetvédelmet elutasító, a fogyasztókat negligáló államok felemészítik a társadalmi mozgásteret.

A környezeti nevelés azokban az országokban ér el komoly sikert, ahol a környezetvédelem iránti nyitottság már eleve adott. Ez viszont azt jelentené, hogy a környezeti nevelés ott jut érvényre, ahol kevésbé van szükség tudatformálásra. Mindez a környezeti edukáció pesszimista kritikáját adja. A valóság ennél jóval változatosabb megközelítést enged. A környezeti nevelés számára elő kell készíteni a terepet. Ez a környezetvédelem terén elmaradottabb államok finánciális és tudáselvű támogatásával indulhat. A környezetvédelem egy előrehaladottabb fázisban kerülhet képhe. Csakúgy, mint a fogyasztóvédelem és a társadalmi-gazdasági verseny.

A versenyhelyzetével visszaélő állam nem a fejlettekre jellemző. A környezet elhanyagolása sem a haladó államokban tipikus. A fejletteknek le kell tudni hajolni egy iráni vagy észak-koreai típusú országhoz, és nem militáris megoldással, hanem a korrekt társadalmi működés lassú, de legális kialakításával kell célt érni. Ennek része a környezeti nevelés és a környezeti művelés a társadalom minden korcsoportjában, de kivált a gyermekek és a fiatalok körében. A környezeti információk szabad áramoltatása már a megreformált állam felelőssége lesz. Azé az államé, amelyet belülről kell megújítani, de külső segítséggel. A külső segítség csak akkor érhet célt, ha legális, tehát hogyha a segítséget nyújtó ország tiszteletben tartja a nemzetközi jogot, valamint a saját belső jogi szabályait, és a még képlékeny, átalakulóban lévő ország jogrendjét is. Hasonló helyzetről írta Platón (2008, 243. o.) a *Törvényekben*: „Most, hogy megszülettek a fiúk meg a lányok is, a következő lépésben nyilván a gondozásukról és nevelésükéről kellene beszélnünk; e téma fölött nem lehet némán átsiklani, ám ha beszélünk róla, beszédünknek inkább felvilágosításhoz és intelemhez kellene hasonlítania, semmint törvényekhez. Hiszen otthon, a magánéletben, amikor nem mások szeme előtt van az ember, sok apróság történik velem, ami vágyai, gyönyörei és fájdalmai folytán könnyen a törvényhozó törekvéseivel ellenkező következményekkel jár, s a polgárok jellemét túlságosan eltérővé teszi: ez pedig baj az állam szempontjából. [...] az írott törvények tekintélyét rontja, ha az emberek hozzászoknak, hogy a mindennapi élet apróságáiban a törvényekkel ellenté-

tesen éljenek; egy szó mint száz, törvényt hozni rájuk kétes vállalkozás, hallgatni róluk viszont képtelenség.”

Környezeti nevelés és jog

„Egy alkotmányos demokráciában a polgárok szabadságának részét képezi, hogy cselekvéseiket csak az általuk előzetesen megismerhető, a jogalkotás formalizált szabályainak betartásával alkotott szabályok korlátozhatják” – olvasható a 7/2005. (III. 31.) számú alkotmánybírói határozatban. Magyarország és a hasonló jogállamok számára egyértelmű, hogy a jogbiztonság a demokratikus működés szükséges feltétele. Környezetvédelmi okból is lehet korlátozni az állampolgárok jogait, de ehhez elengedhetetlen a jogi módusz igénybevétele. A környezeti neveléssel megteremthetők a lojális környezetijogkövetés alapjai, de ez nem jelenti, hogy „környezetvédelem” ürügyén akár az állam, akár a társadalomnak az állam által szabályalkotásra feljogosított tagjai rendeltetésellenesen is élhetnének szabályalkotási hatalmukkal. Azaz nem szabad az emberek környezetvédelmi beidegződéseit célszerűtlen vagy hamis célokat szolgáló rendelkezések realizálására felhasználni.

Csak a környezeti nevelés jogi háttérintézményeinek megalkotását követheti az iskolai környezeti nevelési programok kidolgozása. A jog nem ismerése a pedagógust, a szülőt és a diákot sem mentesíti. A jogi háttérintézmények az alkotmányból kiinduló közoktatási törvény és a felsőoktatási törvény, valamint az ezekkel együtt ható törvények, továbbá az ezeknek alárendelt, jobbára kormányrendeleti vagy miniszteri rendeleti szintű jogszabályok, és az ezeket kibontó-értelmező, valamint a jogi normákban foglaltakat megvalósító, a jogalkotási hierarchiában alacsonyabb szinten álló, de magas színvonalú és gyakorlati relevanciával bíró jogi vagy jogi jellegű normatív termékek.

A környezeti nevelés során a jogi formában megfogalmazott állami és társadalmi követelményeket a pedagógusok diákcentrikusan, a

jogi és az egyéb természetű igények folyamatos összehangolásával adják át. Az ismeretátadás mozzanata révén juttatja kifejezésre a szabályalkotó az elvárásait, míg az ismeretek elsajátítása révén ér célzt az állami, önkormányzati, társadalmi, pedagógiai szándék. A célba juttatott üzenet ekkor még passzív: aktívvá akkor lesz, ha a megcélzott társadalmi csoportokból cselekvést vagy a negatív magatartástól való tartózkodást vált ki.

Környezeti nevelés „importáron”

A környezeti nevelés alapvető szükséglet. Nem az a természetes, ha egy ország nemzeti alaptantervéből és lokális tanterveiből hiányzik, hanem az tűnik adekvátnak, ha egy ilyen téren elmaradottabb ország önként kéri a külföldi szellemi tőkét. Ez a helyzet azonban a racionalista optimizmus túlzását jelentené.

A gond az, hogy a környezeti nevelés a plebejusiskolákból lényegében kiszorul, míg az elitintézményekben – kellő materiális háttérrel – nagyobb előnyt élvez. És ezzel bekövetkezett a legrosszabb, ami a környezeti edukáció terén történhet: a szegényebbek és a szegregált kisebbségek nem jutnak hozzá a zöld információhoz és nem részesülnek környezettudatosságra nevelésben. Vagy legalábbis immel-ámmal. A környezetvédelem a később felsőoktatásba kerülő elitdiákok elititásává válik.

A környezeti nevelésben tehát inkább csak a fejlettebbek kéri ki a legfejlettebbek tanácsát. Ezzel szemben éppen a kevésbé fejletteknek volna nagyobb szükségük az extraneus segítségre. A legfejlettebbek (és a fejlettebbek) viszont a gyakorlatban felismerik a meg nem fogalmazott igényt, és utat-módot keresnek a zöld szellemiség és az emberbarát környezetvédelmi attitűd exportjához.

A környezetvédelemben óhatatlanul is becsúsznak a szoros értelemben vett környezetvédelemtől idegen hatótényezők. A környezet – mint ember alkotta (azaz épített) és mint természeti környezet – az ember számos más, nem környezetvédelmi természetű céljainak is óhatatlanul hordozó közegévé válik. Az exportra szánt környezetvédelem „cso-magjába” más gazdasági-szociális relevanciával kódolt üzenetek is bekerülhetnek. Eppen ezért a környezetvédelemben hátrább lévő országok úgy kerülhetik el a vezetőik által is sokat hangoztatott és messze eltúlzott „nyugati elnyomást”, ha a zöld gondolkodás terén közérdekű önkéntes cselekvésre szánják el magukat. Ekkor ugyanis lényegtelené válik az exportra szánt környezetvédelem és a vele járó állami, gazdasági, politikai hozadék. A környezet mint az egyes ember környezete és a környezet mint egy ország lakosságának környezete mindig nagyobb fokú védelmet fog élvezni, mint a globális értelemben vett környezetvédelem.

Elmélet és gyakorlat a környezeti nevelésben

A környezeti edukáció jogszociológiai olvasata egyértelműen feltárja az érintett közösség belső problémáit is. A környezetvédelemre való fogékonyság nem kis részben belső, egy-egy közösségen belül formálódó képesség, amely, ha nem is azonos a közösség minden egyes tagjában, de kifelé, más közösségek felé viszonylag egységesnek látszó arculatot mutat. Ezért mondhatjuk, hogy egy ország környezetbarát vagy kevésbé az.

Az egyes polgár, aki helyben lakása révén érintetté és érdekeltté válik a környezettudatos életvitel elterjesztésében, jogszociológiai szükségből is összefogásra kényszerül lakóhelye, országa többi lakosával. Akkor is, ha ezek közt nemcsak helyi állampolgárok, hanem egyéb jogcímen ott élő lakosok is szép számmal találhatóak. Az állampolgárok együttműködése nyomán megjelennek a környezeti nevelés és oktatás helyi inspirációi. Az országos szabályozást ezek a lokális értékek hozzák valóságközzé. A nemzetközi együttműködés környezetvédelmi alapelve a közösségek közti relációkba hozza be az idegen, de nem inkompatibilis környezetvédelmi felfogást és ismeretet. A környezeti edukációnak tehát nemcsak az országos és helyi környezetvédelem megismertetése a feladata, hanem a nemzetek közötti kooperáció zöld vonatkozásait is integrálnia kell a környezetvédelem tanításába.

A környezeti nevelés jogszociológiája a társadalmi működés és a jog nagyobb fokú egymásra hangolása révén gátolhatja meg az elmélet és a gyakorlat egymástól történő eltávolodását. Az elmélet és a gyakorlat nem szükségképpen taszítja egymást. A lefektetett alapelvek megvalósulása azon múlik, hogy az elmélet és a gyakorlat elidegenedik-e egymástól annyira, hogy a gyakorlat új teoretikus alapok lefektetését tegye elkerülhetlenné. A gyakorlat által átgyúrt szabálytömeg nem jelenti feltétlenül a korábbi elmélet halálát. Inkább valamiféle mozgó egyensúlyi állapotot eredményez, ahol a jogászszakma és a pedagógusszakma képviselői elfogadják és saját nyelvükre lefordítják a környezeti edukációban részesülő diákok és szülők prioritásait.

Kis hatalmi távközzel a plebejusiskolákban

Ferge Zsuzsa 1976-ban állította fel a kettős iskolarendszer – az elitiskolai és népiskolai rendszerek – elméletét *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága* című könyvében. A neves holland szociológus, Geert Hofstede és szerzőtársa

három évtizeddel később – inter alia – a kis hatalmi távközű iskolai szituációról és a nagy hatalmi távközű iskolai helyzetekről érkezett a *Kultúrák és szervezetek: az elme szoftvere* című könyvükben. A kétféle megközelítés nagyban rokonítható egymással, ugyanakkor eltérések is mutat.

„A haladó törekvések ellenére ma is [1976-ban] alig van olyan ország a világon, ahol ne lenne legalább bizonyos pontokon kimutatható, hogy a két rendszer (az elit- és a népiskolai) még nem találkozott teljesen össze” – írja Ferge Zsuzsa (1976, 35. o.). Majd így folytatja: „Az iskolára is érvényes, hogy a benne uralkodó gondolatok, illetve ideológia az uralkodó osztály gondolatai vagy ideológiája. Amikor az iskola az így megszabott keretet megpróbálja áthágni, akkor az uralkodó osztály azonnal reagál.” (Ferge, 1976, 37. o.) A múlt század hetvenes éveiben tett megállapítás ma úgy egészíthető ki, hogy az iskolai elitizmus és a plebejusiskolák szembenállása ma, ha lehet, még hangsúlyosabban érződik társadalmunkban. A probléma tehát nemhogy megszűnt volna, de átalakult és megerősödött, s néhol valamiféle történelmi-szellemi visszarendeződés jeleit is mutatja.

A gond az, hogy a környezeti nevelés a plebejusiskolákból lényegében kiszorul, míg az elitintézményekben – kellő materiális háttérrel – nagyobb előnyt élvez. És ezzel bekövetkezett a legrosszabb, ami a környezeti edukáció terén történhet – a szegényebbek és a szegregált kisebbségek nem jutnak hozzá a zöld információhoz és nem részesülnek környezettudatosságra nevelésben. Vagy legalábbis ímmel-ámmal. A környezetvédelem a később felsőoktatásba kerülő elitdiákok elittudásává válik. A környezetvédelem természettudományos, gazdasági és jogi oldalát kellő mélységben és megfelelő gyakorlattal illusztrálva az erőteljesebben képzett, majd magasabb végzettséget szerző kevesek ismerhetik meg igazán. A társadalmat belülről feszítő szembenállás így áttevődik a környezeti területen folytatott küzdelmek színterére is.

A Hofstede és szerzőtársa által vázolt, iskolai nagy hatalmi távköz arra utal, hogy a szülő-gyermek közti egyenlőtlenség a tanár-diák közti egyenlőtlenségben folytatódik. Ezzel szemben a kis hatalmi távköz esetén a diákok és a tanárok egyenlők, azaz a diákok például szabadon kérdezhetik oktatóikat (Hofstede és Hofstede, 2008, 89–90. o.). A környezeti nevelésben és a környezeti edukáció későbbi szakaszaiban a kis hatalmi távköz egyértelműen kedvez a környezetvédelem szellemi expanziójának. A fergei kettős iskolarendszerben az elitista intézmények jobbra a kis hatalmi távközrel dolgoznak, míg a „plebejusoknak” szánt intézményekben a nagy hatalmi távköz dívik. Ez utóbbi természetesen alkalmatlannak bizonyul a környezettudatosságra neveléshez.

A kis hatalmi távköz azonban áttehető lenne a „szegények” iskoláira is. Ehhez nem elsősorban jogalkotói szándék, hanem pedagógiai érzék szükséges. Kellő jogi szabályozottság elősegítheti és támogathatja mindezt, de szakmai elhivatottság és elkötelezettség is nélkülözhetetlen. A legjobb oktatók igyekeznek elhagyni a süllyedő hajót, és az elitista intézmények felé navigálnak. Mindez persze nem lenne akadálya annak, hogy a hátramaradtak, a szociális hátránnyal élők is megteremtsék maguk számára az elit szellemiségét, s így a magas szintű környezeti nevelést is. Az anyagi kondíciók hiánya mindenképpen érezteti hatását, de a plebejusiskolákban is létre lehet hozni kis hatalmi távközrel oktató, szakmailag hozzáértő tanári közösséget, ami nagymértékben elősegítené a szegregált diákok kiemelkedését és a társadalmi konfliktusok – így a környezetvédelemben tapasztalt tudati nehézségek – hosszabb távú enyhítését.

A felhozott hofstedei és fergei elmélet időben egymástól viszonylag távol keletkezett, de lényegi mondanivalójuk máig hat. De facto nem lehetett megszüntetni a kettős iskolarendszert: sem Magyarországon, sem másutt. A kis hatalmi távközrel végzett oktatási tevékenység sem jelentené, hogy elérkezett az edukáció fejlődésének csúcspontja. Igaz, a nálunk fejlettebbnek tartott országokban sem igen találkozánk tisztán kis hatalmi távközrel az oktatásban. A cél valójában nem a felállított modellek közti különbségtétel. Nem az, hogy meghatározzuk, melyik modell a jobb, majd pedig megkíséréljük megva-

lósítani. A modellek sorsa, hogy a realitásban keverednek egymással, és mindig az emelkedik ki, amelyik alkalmasabb a céljaink eléréshez. Ha a környezetvédelemre nevelés a konkrét cél, akkor el kell tudni fogadni azt a helyzetet is, melyben részben érvényre jut az elitizmus, részben pedig tekintélyelvű az oktatás. A hangsúly a „részben” szón van: ez fejezi ki az egyik vagy másik irányba történő elmozdulás beprogramozott lehetőségét.

Összegzés

A környezeti edukáció tartalma a tudomány mindenkori állásához igazodik, így a tanteremben előadandókat a tanítást végző naprakész frissítésben prezentálja. Ez a tudás egy aránylag állandónak tűnő jogi bázison alapul. Azaz a jog dinamikus állandósága a tudományos ismeretek átadását is elősegíti. A jog változásainak sosem az a célja, hogy a környezeti edukáció több vagy kevesebb információt közvetítsen, hanem az, hogy ennek a közvetítésnek megadja a biztonságos (jogbiztonságos) alkotmányos, törvényi és rendeleti alapjait. A jog feladata a környezeti edukációban tehát a tanítás szabadságának és a tanszabadságnak a maradéktalan biztosítása, nem pedig a környezeti ismeretek pontos körülírása. A jog akkor tölti be funkcióját helyesen, ha a jogi forma megadása mellett minél kisebb mértékben determinálja a szubsztantív tananyagot.

A jog szerepe nem lehet pusztán formális, de az alaki és az anyagi jog a környezeti edukációban főként a tanítás-tanulás rendezett kereteit szolgáltatja. A jog az oktatásban, s így az ökoedukációban is formalitásra rendezkedik be, ami nem jelenti a tartalmi kontroll teljes hiányát. Ilyen kontroll mindig jelen van, de akkor látja el adekvátan a funkcióját, ha észrevétlenül marad. A jogi kontroll az oktatásban nem az abszolút államot szolgálja, hanem a szociális működés jog nélküliségét és az ebből eredő társadalmi, szülő-tanár, tanár-diák, diák-szülő kollíziók bomlasztó hatását hivatott megelőzni.

Irodalom

A környezet védelmének általános szabályairól szóló 1995. évi LIII. törvény.

Ferge Zsuzsa (1976): *Az iskolarendszer és az iskolai tudás társadalmi meghatározottsága*. Akadémiai, Budapest.

Hofstede, G. és Hofstede, G. J. (2008): *Kultúrák és szervezetek: az elme szoftvere*. VHE Kft., Pécs.

Platón (2008): *Törvények*. Atlantisz, Budapest.

Julesz Máté
SZTE, ÁOK, Népegészségügyi Intézet

A kulturális identitás metamorfózisai

Stuart Hall, a jamaicai származású, Nagy-Britanniában élő szociológus írásában a kulturális identitás kérdését elsősorban az e témával foglalkozó írások összegzésével, értelmezésével világítja meg. A kulturális identitás szorosan összefügg a nemzeti hagyományok, a nemzeti kulturális örökség kérdésével.

Hall maga is egy hagyományosan nagy kultúrával, s ebből fakadóan magas identitás-érzéssel bíró nemzet keretei között vált szociológus-kutatóvá. A jelenkor angol kulturális identitása írásának meghatározó élménye. Önmagának is fölteszi a kérdést: létezik-e ilyen? Mit is jelent ez?

Érdekes adalék az identitás témájához az is, hogy a szerzőről keresgélve találtam rá arra a honlapra, amelyik a Nagy-Britanniában élő nem fehérbőrű „angolokat” mutatja be – köztük találtam rá Stuart Hall életrajzára is.

A témát nem véletlenül választottam, hiszen meggyőződésem, hogy az iskolákban kibontakozó agresszió egyik oka a különböző identitású családi háttér ismeretének hiá-

nya. Szűkebb területem az iskolai könyvtár, a könyvtárpedagógia sokat tehet a jobb megismerésért, a párbeszédért. Ehhez természetesen értelmezni kell tudni a fogalmat, a kulturális identitást, amelyhez Stuart Hall írása sok segítséget ad.

A fogalom változásai

Hall elsőként a fogalom megjelenésétől a mai korig tekinti át az identitás koncepciójának változását. Nézete szerint a történelem során három identitás-koncepció alakult ki.

Az identitás fogalmának megjelenése a felvilágosodás korára tehető. Ekkor, az ipari forradalommal egyidőben válik az ember egyik fontos meghatározó élményévé az identitás. A felvilágosodás szubjektuma individualista, amelynek alapja a humánus, az ember fogalma (Hall, 1997). Ez az ember, a humanista, felvilágosult, aki biztos „középponttal” rendelkezik. Ez a belső mag, identitás már születéskor létezik, ezért az identitást az én-központúság jelenti. A felfogás szerint a született egyed: egységes individuum, értelmes, tudatos és cselekvőközpon-tú, egységes lény, aki minderről meggyőződve él a világban.

A szociológiai szubjektum belső magja a 19. század felfogása szerint a modern világ komplexitásából fakadóan nem autonóm, nem önálló. Az identitás az én és a társadalom közötti interakció folyamán alakul ki (Hall, 1997).

Tehát az identitásról alkotott kép eltér a felvilágosodás korától abban a tekintetbe, hogy a született lény identitása csak a külső kulturális világokkal kapcsolatba lépve, a velük való állandó párbeszéd során alakul ki. Az identitás az egyén értelmezése, az én narratívája, amely a születés után folyamatosan alakul ki, ahogy az egyén kapcsolatba lép a világgal.

A modern társadalmak az állandó, gyors, folyamatos változás társadalmi (Hall, 1997, 62. o.), amelyekben a tradicionális társadalmak szokásos tisztelete a generációk tapasztalatai, kialakult szimbólumrendszere iránt megszűnik, s ezek állandó felülvizsgálata figyelhető meg (Giddens, 1990, 37–38. o.).

A 20. század végére a új kommunikációs rendszerek hatására a nemzeti kultúrák között állandó, folyamatos kölcsönhatás működik. A szubjektum, amelyet korábban állandó és stabil identitás jellemezett, széttöredezik. Nem egyetlen térhez, államhoz, társadalomhoz kötődő, hanem több, gyakran egymásnak ellentmondó identitásból jön létre az egyéni. Így áll elő a Hall (1997, 61. o.) által „posztmodernnek” nevezett szubjektum, amely „nem rendelkezik rögzült, lényegi vagy folytonos identitással”. (A Nemzeti alaptanterv..., 2003, 2007)

A gyermek a szülőkkal, később a pedagógusokkal való kapcsolata során ismerkedik meg a környezetében létező szimbólumokkal, nemzeti, kulturális vonásokkal.

Természetesen az első hatás a családban éri, de mi történik akkor, amikor már a szülők is széttöredezett identitásból alakították ki a maguk identitását, s a gyermeki szubjektum ezt képezi le? A gyermeki agresszió-nak, nehezen kezelhetőségnek egyik gyökere lehet a kultúrák-kal való szembesülés is.

Az identitás változása a késő modern korszakban

A későn kialakult identitás, mivel folyamatosan változik, alakul, állandóan megtagad valamit, elszakít egy kötődést, amely az egyén számára pszichikusan és ténylegesen törést jelent. A posztmodern identitás szakítások és törések végtelen sorozata.

A társadalmi kapcsolatok kiemelődnek az interakciók helyi kontextusaiból. Már nem a megszokott tér-idő határozza meg őket, hiszen a megváltozott lehetőségek a nemzetek, országok, népek közötti kapcsolattartásra, megismerésre adnak lehetőséget. Mivel az egyén folyamatosan megélheti e hatásokat, ezért a modernitás eredményeképpen „önmagán belül is szakítások és törések végtelen folyamata jellemzi” (Harvey, 1989, 12. o.).

A gyermek számára ez nehezen feldolgozható, érzelmileg feloldhatatlan állapotot is eredményezhet. Az iskolai könyvtár nagyon alkalmas tér az oktatási intézményekben, hogy mint a különböző identitások, kultúrák hagyományait megőrző objektum, megmutassa valamennyi gyermek számára az „elvesztett és az új kulturális hagyományokat”, ezzel segítve a törés okozta lelki folyamatok feldolgozását.

A késő modernitásban megszűnik a lokáció, amely az egységes társadalmi központok helyett azok sokaságát eredményezi. Ezekben egyszerre jelennek meg az eltérő identitások. Az identitás néhai zártsága helyett a sokszínűség, az egymásra hatás jellemzi a társadalmakban élő egyéni-közösségi kultúrát, kulturális identitást. Ezekben a nyitott identitású közösségekben a gyermekeket oktató-nevelő pedagógusokra sokkal nagyobb feladat hárul. Fontos lenne, hogy ők is tisztában legyenek e feladatukkal. Annál is inkább, hiszen saját identitásuk is hasonló problémák mentén formálódik. A diszlokáció ezzel egyidőben az identitások, szubjektumok összekapcsolódására is lehetőséget teremt, segítségével új szubjektumok, új kapcsolódások jöhetnek létre új identitással.

Végzetül fontos megjegyezni, hogy a késő modernitásban bekövetkezett változással kapcsolatban valamennyi, a témával foglalkozó kutató megegyező nézete, hogy a kulturális identitás széttöredezett, diszlokálódott, és alapvető jellemzője a diszkontinuitás.

A kultúrák, hagyományok új identitássá formálásához a ma oktatásügye, pedagógusai munkájukkal sokat tehetnek. Számos alkalom adódik, hogy könyvtári környezetben megmutassuk osztályfőnöki vagy történelemóra, a művészetek tanulmányozása, oktatása során az eltérő kultúrák újjászerveződését egy adott társadalomban. Ehhez alapot ad a NAT 2003² és módosításai is, kiemelt fejlesztési területként jelölve meg a hagyományok ápolását és az Európai Unióhoz való tartozás erősítését.

A szubjektum decentralizációja

A pedagógia tekintetében is fontos fejezetben a hagyományosan karteziánus szubjektumnak is nevezett, a késő modernitásig létező, az egyén, a tudat önbizonyosságán alapuló descartes-i filozófia decentralizációját eredményező teóriákat veszi sorba a szerző.

Hall szerint a közgazdász Marx, a pszichológus Freud, a nyelvész Saussure, a történész-filozófus Foucault nézetei és a feminista mozgalmak együttesen vezettek a szubjektum decentralizációjához.

A decentralizációhoz vezető „fejlemények” sorát Marx teóriáinak terjedése nyitja. Hall (1997, 62. o.) munkásságának egy jelentős korszakában behatóan foglalkozik Marx munkáival. Véleménye szerint a marxista gondolkodási tradíció erőteljesen fogalmazta meg azokat a tendenciákat, amelyek a posztmodern kulturális identitás alapját jelentik.

„A történelmet emberek csinálják, de olyan körülmények között, ami nem az ő művük.” (Althusser, 1968) Az 1960-as években újraolvasott Marx sorait könnyen értelmezték a következőképpen: az egyén nem a történelem szerzője, cselekvője, hanem mások általi dolgok elszenvédője, tehát az egyénnek nem kell sem gondolkodnia, sem saját maga számára hagyományokat teremteni. Az egyén „beleszületett”, azokat az anyagi és kulturális forrásokat használja, amelyeket mások, korábbi generációk hagytak rá. Ennek a marxi nézetnek a késő modernitásbeli magyarázatával a kulturális identitás kialakításánál megszűnik az egyéni tevékenység fogalma, helyébe a kollektív cselekvés lép.

Freud szerint identitásunk a tudatalatti pszichikai és szimbolikus folyamatai alapján alakul ki. Freud a tudatalattira alapozza elméletét. Ennek fundamentális jelentőséget

tulajdonítva megkérdőjelezi a 19. század végéig egységes tudással és egységesen rögzített identitással rendelkezőnek elgondolt egyént. A Descartes (1980) filozófiájának alapját képező „gondolkodom, tehát vagyok” megszokott, biztos alapja elmozdul.

Erdemes követni a freudi iskola egyik legjelentősebb képviselője, Jacques Lacan (1990) gondolatmenetét, amely a gyermek szempontjából vizsgálja meg a freudi tézist: „az én kialakulása a Másik »tekintetében« olyan szimbolikus rendszerekkel hozza kapcsolatba a gyermeket, amelyek rajta kívül helyezkednek el.” A gyermek a szülőkkel, később a pedagógusokkal való kapcsolata során ismerkedik meg a környezetében létező szimbólumokkal, nemzeti, kulturális vonásokkal. Természetesen az első hatás a családban éri, de mi történik akkor, amikor már a szülők is széttöredezett identitásból alakították ki a maguk identitását, s a gyermeki szubjektum ezt képezi le? A gyermeki agresszióknak, nehezen kezelhetőségnek egyik gyökere lehet a kultúrákkal való szembesülés is. E pillanatban az iskolának és benne a könyvtárnak különleges feladata van. Hiszen ahogy Lacan (1990) fogalmaz: „ez az a pillanat, amikor a gyermek belép a szimbolikus reprezentáció különféle rendszereibe.” E szimbólumrendszerek között olyanokat említhetünk, mint a nyelv, a kultúra, vagy a nemek közti különbség (Hall, 1997, 65. o.).

S ez az a pillanat, amikor szembesül valamennyi (otthon, iskola) létező kultúra jelképes képviselővel. Ezek kódrendszerének ismerete, az első önálló kulturális identitás megfogalmazása az iskolás korra tehető. Az iskolai könyvtárak ebben azzal tudnak segíteni, hogy igyekezzenek minél szélesebb körben segítséget nyújtani a különböző kultúrák szimbólumrendszerének megismeréséhez. A könyvtárhasználati ismeretek oktatása során számos alkalom teremthető, amelynek célja e szimbólumrendszerek megismerése.

Az egyén megosztott szubjektumú, de saját maga mindig egységesnek, ellentmondásmentesnek érzi önmagát. Az identitás nem születik az egyénnel, hanem bizonyos időn belül tudatalatti folyamat részeként jön létre. Ezeket a belső folyamatokat segíti az oktató-nevelő munka: ha csak az előbb megidézett nagy szimbólumrendszerekre, a nyelvre, a kultúrákra vagy a nemek közti különbségekre gondolunk, bennünk, pedagógusokban, valamennyiünkben van egy „végigjárt útikép”, amely alapján a saját kulturális identitásunk segítségével igyekszünk munkánk során segíteni a fejlődő gyermeket.

Az identitás sohasem egységes, hiszen folyamatos hatások érik, ezek által változik, alakul. Az egyén identitása a mások által kialakított kép hatására változik. Az egyik legfőbb külső forrás a gyermek esetében a szülők mellett természetesen a pedagógusok.

Ferdinand de Saussure, a strukturalista nyelvész Freud és Marx mellett Hall szerint a harmadik meghatározó gondolkodó a kulturális identitás jelen helyzetének tekintetében.

Saussure szerint nyelv használata nem az egyén sajátja, hiszen csak akkor tudjuk annak elemeit használni, ha előzőleg az adott nyelv szabályait és a hozzákapcsolódó kultúra jelentésrendszerét sajátunkká tettük, vagyis azon „belül” helyezkedünk el. A nyelv tehát társadalmi és nem egyéni rendszer, s létezésében előttünk való. A gyermek az adott nyelvet megtanulva, egy adott kulturális rendszerben található jelentéseket is megtanulja, használja.

Hall párhuzamot von a nyelv és az identitás között, miszerint mindkettő hasonló szerkezetű. Hiszen a nyelvi jelentés éppoly instabil, mint az identitást jelentő szimbólumok összessége: véglegességre törekszik ugyan, de mindig felbomlik.

Michel Foucault, a francia filozófus, történész a negyedik olyan személyiség, akinek munkássága hatást gyakorolt a késő modernitás kulturális identitására. Foucault az, aki munkáiban megrajzolja a fegyelmező hatalom képét, amely az egész civilizációt, s benne az egyént irányítja szabályozó intézményeivel. A szabályozó intézmények között felsorolja nemcsak a katonaságot, a hivatalokat, de az iskolát is – szabályozás alatt érve, hogy a hatalom nézeteit fogadtatja el az egyénnel. Módszereinek hatására az egyén tovább individualizálódik. A megfigyelés és ellenőrzés állandósul az adminisztratív hatalom

fegyelmező rezsimje által. Az egyén számára nem marad más választás e rendszerben, mint hogy az egyre kollektívebb, szervezettebb intézményrendszerrel szemben erősítse saját individualizmusát.

Ez egy igen komoly ellentmondás valamennyi pedagógus, szülő számára: hogyan lehet az egyre erősödő individualizmus (ebben ott van a saját, egyéni individuumuk is) mellett az egyre erősödő állami adminisztratív, fegyelmező hatalmat is képviselni? Vajon lehet? Mennyire? Hogyan segítsék diákjaik szubjektumának fejlődését?

Az ötödik tényező, a feminizmus kialakulása az 1960-as évek új társadalmi mozgalmaira vezethető vissza. Tömegpolitika helyett e korszakot a társadalmi mozgalmak határozzák meg. Az időszakra rányomja bélyegét a Kelet-Nyugat szembenállása.

A szubjektum kulturális identitására a korabeli társadalmi mozgalmak erőteljesen hatnak. Mondhatnánk, identitáspolitikai jellemzi a korszakot. Ezek közül a mozgalmak közül kiemelkedik a feminizmus. A feminizmusra hat a karteziánus szubjektum fogalma. Megjelenik a nemmel rendelkező szubjektum, amely identifikációja során átpolitizálja önmagát. A feminizmus harcosainak küzdőtere a család, a szexualitás, a családi munkamegosztás, a gyermeknevelés. Ezek során a hagyományos társadalmak férfi és női identitásai átértelmeződnek, s a posztmodern korban a férfi és a nő nem ugyanakkor az identitásnak a részesei lesznek. A nemi különbség a kulturális identitás tekintetében is problematikussá válik.

A történelem és az ember kapcsolatának átértelmezése (Marx), a pszichoanalízis, a strukturalista nyelvészet, a mindent ellenőrző, fegyelmező társadalom s a hagyományos férfi-nő identitás megváltozása azok a fő tényezők, amelyek széttöredezik a szubjektumot.

Hall tanulmányának kiindulópontja, a nemzeti, kulturális identitás kérdése, mindezek ismeretében értelmezhető.

Nemzet, nemzeti kultúra és globalizáció

Tanulmánya második felében Hall a nemzeti kulturális identitások és a globalizáció kapcsolatát vizsgálja. Nézete szerint minden ember beleszületik egy nemzeti kultúrába, amely kulturális identitásának első, legfontosabb forrását jelenti. Ha a posztmodern individuum egy nemzet tagjának vallja magát, metaforában beszél. Az identitás nem genetikailag kódolt, mégis természetünk, individuumunk részének tekintjük.

A nemzeti identitások nem velünk születnek, hanem reprezentáción alapulnak, s azzal kapcsolatban alakulnak és változnak. A mai ember szubjektumának fontos része a nemzeti hovatartozás, amely egyre fontosabbá válik. A nemzet nemcsak politikai fogalom, hanem a kulturális reprezentáció rendszere. Ez azt is jelenti, hogy a nemzet tagjai nemcsak annak polgárai, de az adott nemzet eszméiből is részesülnek. A nemzet szimbolikus közösség, a nemzeti kultúrák a modernitás különleges jelenségei (Hall, 1997, 69. o.).

A nemzeti kultúra fogalmának megjelenésével az „azonosulás és hűség a kisebb közösségek helyett áttevődött a nagyobb, a nemzeti kultúrára.” (Hall, 1997, 69. o.).

A nemzeti kultúra összetevői között ott találjuk a kulturális intézmények mellett a szimbólumokat és a reprezentációkat is. Amikor nemzeti kultúrákról beszélünk, e hármat együttesen értjük. Hall szerint a nemzeti kultúra nem más, mint egy mód arra, hogy jelentéseket hozunk létre. A nemzeti kultúra befolyásolja és szervezi tevékenységeinket, önmagunkról alkotott fogalmunkat, identitásunkat. Azáltal, hogy egy nemzet részét képezi az egyén, az individuum, annak a kulturális identitása lesz az egyén identitása is.

Ahogy Benedict Anderson (1983) írja: „a nemzeti identitás egy elképzelt közösséghez kötődik, a nemzetnek nemcsak a múltja, de jelene is benne van.”

Hall fölteszi a kérdést: hogyan képzeljük el a modern nemzetet? Milyen alapon és milyen reprezentációi választódnak ki a nemzetfogalomban egy-egy nemzet esetében? Munkájában e kérdésre ötféle lehetséges magyarázatot ad (Hall, 1997, 70. o.):

Létezik a nemzeti narratíva (történelem, irodalom, mese, média), amelyet mindig újra és újra megismételnek.

Kiemelt helyet kap az eredet, folytonosság, hagyományok, időtlenség. A nemzeti identitás ezáltal ősvivé válik.

A hagyomány feltalálása és értelmezése során kiderül, hogy a feltételezett régi hagyományok nem is olyan régiiek, de a narratíva szempontjából fontos ennek hangsúlyozása.

A nemzeti kultúra egyik legfontosabb mozzanata annak leírása, miként jött létre a nemzet, vagyis az alapítás mítosza.

A nemzeti identitás szempontjából gyakran kerül szóba a tiszta, eredeti nép fogalma, amely a mai világban eléggé hihetetlennek tűnik, bármely nemzet esetén.

Összegzésként, a fenti magyarázatokat értelmezve Hall megállapítja: a nemzeti kultúra diskurzusa nem olyan modern, mint amilyennek tűnik, ám olyan identitásokat hoz létre, amelyek a múlt és a jövő között helyezkednek el. Anakronisztikus az a nézet, amely szerint elveszett az az idő, amikor a nemzet hatalmas volt.

Egységes-e a nemzeti kultúra? – teszi föl a kérdést Hall, s miközben érveket sorakoztat föl – idézve Renan, Brennan, Gellner nézeteit –, határozottan szögezi le, hogy bármennyire is szeretné a kulturális hatalom, egységes nemzeti kultúra nem létezik.

A nemzeti kultúra mindig elképzelt közösség: a múlt emlékezete, az együttélés vágya, az örökség folytatása. Ahogy Gellner (1983) fogalmaz: a minimális léghő egy társadalomban.

Hall alapvető nézete a kulturális hatalom léte, amely mint nemzeti kultúra a különbségeket nem veszi figyelembe. A kisebb kultúrákat magába olvasztja, mint egy nagy olvasztótégely. A nemzeti identitás ebből fakadóan nem tekinthető egyesítő identitásnak.

Hall a következőkkel érvel. A legtöbb nemzet erőszakos hódítás után jött létre, így nem más, mint a kulturális különbözőség erőszakos elnyomása (Hall, 1997, 73. o.). Vagyis valamennyi nemzet kialakulásánál ott találjuk az erőszakot. Egységes nemzetről mégsem beszélhetünk, hiszen a nemzet különböző társadalmi osztályokból, etnikai csoportokból áll. A nemzet ezek fölött az etnikai csoportok fölött igyekszik kialakítani kulturális egyeduralmát. Valamennyi modern nemzet kulturális hibrid, amelyben mély belső ellentmondások élnek, jönnek létre éppen a fentiek miatt.

A fölvetett kérdést tovább bonyolítja, hogy a rassz mint fogalom átértelmeződött, s mint diszkurzív kategória vált alkalmassá a nemzeti identitás meghatározása során. A rasszizmus ma összeköthető a nemzettel, a patriotizmussal, nacionalizmussal, s így arra törekszik, hogy elhitesse: a nemzetnek létezik egységes kulturális öröksége. Mindezek csak erősítik azt a tényt, hogy a nemzeti identitások nem mentesek a hatalom akaratától.

A globalizáció, a homogenizáció mellett a társadalomban jelen vannak, megfigyelhetők ellenkező irányok is. Ilyen a különbözőség kultusza, amelynek jó példája az etnicitás hangsúlyozása vagy a másság hirdetése. A posztmodern korban egyszerre van jelen a globális és a lokális iránti érdeklődés. Mindemellett megjelennek új, nem a régi gyökerekre épített identitások is.

Globalizáció és nemzeti identitás

A globalizációt az egész világra kiterjedő olyan folyamatok alkotják, amelyek áthatolnak a nemzeti határokon, és új tér-idő kombinációkba integrálják és így kötik össze a közösségeket. A világ összefüggőbbé válik. Eltávolodik a társadalomtól, a stabilitástól.

Ismét érdemes megvizsgálni a kialakult új tér- és időbeli jellemzőket. A globális integráció az 1970-es évektől felgyorsította a nemzetek közötti folyamatokat és kapcsolatokat szövedését (Hall, 1997, 76. o.).

A globalizáció hatására a nemzeti identitás megszűnik. A kulturális homogenizáció növekedik a globális posztmodern miatt. Nemzeti, helyi partikurális identitások megerősödnek, a nemzeti identitások helyett hibrid identitások jönnek létre.

A globalizációval egyidőben az idő és a tér sűrűsödik, ami az identitást döntően befolyásolja. A globális folyamatok felgyorsulása miatt a világot kisebbnek, a távolságokat rövidebbnek érezzük. Ez azonban látszólagos. A globalizáció eredményeképpen az események bárhol is történnek a világban, azonnal éreztetik hatásukat, akár igen messzire is. A felvilágosodás tér-idő szemléletével szemben a modernitás korában a tér-idő szerkezet széttöredezett. A hely, ahol a gyökereink vannak, átszelhető, az idő megsemmisíti a teret.

Útban a globális posztmodern felé

A nemzeti kultúrák egyre kiszolgáltatottabbak a külső hatásokkal szemben, nehéz megőrizni a kulturális identitások érintetlenségét. Az identitások kiszakadnak térben, időben, történelemből és hagyományokból. Az identitás egyre inkább áruvá válik, amely a fogyasztói társadalomban, képletesen bár, de megvásárolható. A kultúra homogenizálódik, s vele a kulturális különbözőség is megszűnik.

De túlzóan egyszerűsítő nézet az, amely szerint a nemzeti identitás, a nemzeti kultúra megszűnésének oka a globalizáció, a kulturális homogenizáció.

Hall Kevin Robin és Dooren Massey nézeteit foglalja össze a következőkben. A globalizáció, a homogenizáció mellett a társadalomban jelen vannak, megfigyelhetők ellenkező irányok is. Ilyen a különbözőség kultusza, amelynek jó példája az etnicitás hangsúlyozása vagy a másság hirdetése. A posztmodern korban egyszerre van jelen a globális és a lokális iránti érdeklődés. Mindemellett megjelennek új, nem a régi gyökerekre épített identitások is.

A népszerűség különböző rétegeiben eltérő módon jelenik meg a globalizáció, amely „nyugati jelenség”, de a gyarmatosított és gyarmatosító találkozási lehetőségét is ez teszi könnyebbé, intenzívebbé.

E rendszer középpontjában nagyobb mértékben szaporodnak a választható identitások. Ezzel egyidőben a kulturális identitások relativizálódnak. Az egyre nagyobb méreteket öltő nemzetek közti vándorlás (főként a nyugati társadalmakba) a nemzetállamokon belül az „egységes” nemzeti kultúra melletti nemzeti kultúrák és identitások megsokszorozódását eredményezi. A határok felbomlanak, a megszokott nemzetállami kulturális identitás, nemzeti folytonosság megszakad.

Minden megkérdőjeleződik: a nemzeti identitás, a Nyugat kulturális központi szerepe, helyzete. A nemzeti identitás körvonalai már nem szilárdak, védtelenné váltak a kulturális sokféleséggel szemben. Ha a nemzeti identitás védtelenné vált, vagyis állandóan más nemzeti kultúrák, identitások hatnak rá, akkor a szubjektum is védtelenné vált, ugyanakkor ezzel egyidőben az identitás „tartománya” jelentősen kiszélesedik.

Hall nagy jelentőséget tulajdonít annak a nézetének, miszerint a helyi identitások erősödése (etnikai abszolútizmus) mellett új (eltérő kulturális hagyományokat őrző) identitások jelennek meg.

Hall a tradíciótól megkülönbözteti a fordítást. A fordítás alatt olyan identitást ért, amely átmetszi a természetes határokat, távol a szülőföldtől. Ebben az esetben nincs meg a múltba való visszatérés illúziója. Az egyén – asszimiláció nélkül – idegen kultúrákhoz kapcsolódik, s ez alakítja őket. Az ilyen szubjektumok nem egységesek, hiányoznak a közös gyökerek. Ezt jelenti a fordítás; ahogy Salman Rushdie fogalmaz: „lefordított

emberek”! Egyszerre figyelhetjük meg náluk a hibriditást és a kulturális hagyományok összeolvastását, a szinkretizmust.

A késő modernizmus legfontosabb sajátossága a megtisztított identitások újjáalkotása. Erre jó példa Hall szerint Kelet-Európa nacionalizmusa, fundamentalizmusa.

Stuart Hall tanulmánya fontos olvasmány a ma pedagógusa számára, hiszen közelebb visz ahhoz a kulturális identitásképhez, amely diákjainkat jellemzi. S talán abban is segít a megértésen túl, hogy megtaláljuk azokat a megoldásokat, amelyek segítségével csökkenthető az agresszivitás a gyermekek s a felnőttek körében egyaránt.

Irodalom

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet, illetve a 202/2007. (VII. 31.) Korm. rendelet.

Althusser, L. (1968): *Marx – az elmélet forradalma*. Kossuth, Budapest.

A Nemzeti alaptanterv kiadásáról, bevezetéséről és alkalmazásáról szóló 243/2003 (XII. 17.) Korm. rendelet.

Belinszki E. (2000): A kritikai kultúrakutatás a médiaelemzés gyakorlatában. *Médiakutató*, 1. sz. 61.

Descartes, R. (1980): Értekezés a módszerről. In uő: *Válogatott filozófiai művek*. Akadémiai, Budapest.

Dolar, M. (1992): A felvilágosodás öröksége. Foucault és Lacan. *Nappali ház*, 4. 1. sz. 63–71.

During, S. (1993): A kritikai kultúrakutatás történetéről. *Replika*, 17–18. sz. 157.

Gellner, E. (1983): *Nation and Nationalism*. Blackwell, Oxford.

Giddens, A. (1990): *The Consequences of Modernity*. Polity Press, Cambridge. 37–38.

Hall, S. (1997): A kulturális identitásról. In Feischmidt Margit (szerk.): *Multikulturalizmus*. Osiris, Budapest. 60–85.

Hall, S. (2002): Kódolás, dekódolás. In Bókay A., Vilcsek B., Szamosi G. és Sári L. (szerk.): *A posztmo-*

dern irodalomtudomány kialakulása. Szöveggyűjtemény II. Osiris, Budapest.

Harvey, D. (1989): *The Condition of Post-Modernity*. Oxford University Press, Oxford.

Heidegger, M. (1987): *Lét és idő*.

Lacan, J. (1990): The mirror stage as formative of the function of the I. In uő: *Écrits*. Tavistock, London.

Marx, K. (1983): A politikai gazdaságtan bírálatához. Előszó. In *Marx és Engels válogatott művei*. II. Kossuth, Budapest. 6–7.

Siikala, A.-L. (é. n.): *Etnikus hagyományok és átalakuló társadalmak. Az identitás keresése*. <http://www.folkline.hu/index.php?menu=45&cnt=136&type=content>

Szabó Ferenc (1983): Jacques Lacan (1901–1981). *Vigília*, 3. sz.

Williams, R. (1998): A kultúra elemzése. In Wessely Anna (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest.

Wessely Anna (1998): Előszó: a kultúra szociológiai tanulmányozása. In uő. (szerk.): *A kultúra szociológiája*. Osiris Kiadó – Láthatatlan Kollégium, Budapest.

Hock Zsuzsa
Merei Intézet

Kézikönyv hangképző tanárok, énekes növendékek részére

Robert Miller Solutions for Singers (Megoldások énekeseknek) című, 2004-ben napvilágot látott műve valódi kézikönyv. Tíz fejezetben szinte minden kérdést megkísérel nagy szakértelemmel megválaszolni, ami énekes és énektanár mindennapos gyakorlatában felmerülhet.

Robert Miller (1926–2009) amerikai énekművész (lírai tenor) és énekmes-ter. Tanulmányait az USA-n kívül Franciaországban és Olaszországban végezte. Négy évig a Zürichi Operaház vezető tenoristája volt, majd jelentős pályát futott be hazájában, opera- és oratórium-énekesként. A Michigan Egyetemen kezdett tanítani, majd több, mint 40 évig az Oberlin Konzervatórium tanára volt. Itt megalapította az Otto B. Schoepfle Vocal Art Center-t, ahol egy akusztikai laborban énekes teljesítményeket vizsgáltak. Világszerte tartott tanfolyamokat, kurzusokat. Nyolc szakkönyv és több száz tudományos cikk nemzetközileg elismert szerzője.

A könyv tíz fő fejezetre tagolódik. Ezeket értékes függelékek egészítik ki, mint zenei és anatómiai szöszedet, magán- és mássalhangzó jelképek négy nyelven, műsorválogatás kezdők számára és válogatott forrásmunkák jegyzéke.

A légzés, levegőkezelés kérdésében a szerző a német énekiskolában elterjedt hasfalkitámasztással ellentétben (Bauchausensstütz) az olasz iskola (bel canto) támaszelképzelését osztja. Ennél a hasfalat nem rántjuk be, nem lökjük ki, hanem a mélyléggzéssel bevett levegőt rugalmasan kezeljük, és a belégzési állapotot az énekelt szakasz végéig fenntartjuk. Ez az uralt, ellenőrzött levegőkezelés a sokat és sokféleképpen értelmezett támasz. A hazai szakmai köztudatban szakmai párbeszédek, kurzus- és óralátogatásaim tapasztalata alapján mindkét támaszfelfogás híveivel lehet találkozni. Számomra mindenképpen az olasz megközelítés a rokonszenvesebb. A levegőkezelés az éneklés során nem lehet külön művelet, hanem a hangadással

és a levegő alulról fölfelé történő mozgásával is összehangolt.

A helyes testtartás éneklés közben az, amikor a gerinc, a nyak és a fülek egy tengelyre illeszkednek, függetlenül a többi testrész helyzetétől. Így megvalósul az első fejezetben emlegetett tarkó-támasz, amikor is a hátsó nyakizmok nyújtottak, az elülsők összecsúszottak. Ez az úgynevezett tengelyes-nemes tartás. Ilyen a beszéd közbeni természetes fejtartás is. Se túl-emelve, se leszegve. A nyakizmok erősítésére fejbiccentő gyakorlatokat ajánl. A szerző által javasolt testtartással én is egyetértek, sőt nem látok ellentmondást az úgynevezett kilégző-belégző kategóriákkal sem, hiszen a felsőtest enyhe döntésével a nyak és a törzs szöge változatlan maradhat! (Az említett kategóriák a légzési ciklus – belégzés, kilégzés, szünet – aktív szakaszáról kapták elnevezésüket. Részletesen lásd: *Nádor*, 2004.)

A gége működéséről szóló fejezetben kifejti, hogy a hang magasságát, lüktetését a hangszalag feszítésében részt vevő izmok és a tüdőből kiáramló levegő nyomásának összehangolt működése hozza létre. Magas hangoknál a hangszalag megnyúlik és elvékonyodik, s így nagyobb sebességgel képes rezegni. Mély hangoknál a hangszalag rövidül és megvastagszik. Akkor levegős a hang, ha túl hosszán marad nyitva a hangrés, és akkor nyomott, ha túl hosszán zár. Magas magánhangzók képzésénél a nyelv eleje emelkedik, és így a garattér a szájüreggel „bővül”. Ekkor magas felhangokkal gazdagodik a hang. Mély magánhangzókhoz viszont a nyelv hátra emelkedik, és a mély felhangok erősödnek. Képzett éneklés esetén a gége függesztése

rugalmas és teherbíró. Nem érezhetünk nagyobb feszültséget a gégében énekléskor, mint erőteljes beszéd esetén. Ezen fejezet állításainál saját kísérleteire hivatkozik a szerző.

A csengés kiegyenlítéséről szóló fejezet tárgyalja a fedést ami a hangfényesség felhang-dús teljességét jelenti. Formánsokon felhang-csoportokat, -halmazódásokat ért. A formánsokon belüli eltérő felhangarányok eredményezik a magánhangzók jellegzetes színét is. A magas felhang-csoportok felerősítésében a garatüreg, míg a mélyekében a szájüreg közreműködik. A kiegyenlítés (azonos hangszín a teljes hangterjedelmen) eszközei: lágy-szájpad emelés, pontos magánhangzó-éjtés, a felső ajkak és az áll természetes, alkati adottságokhoz illeszkedő, az erőteljes beszéddel megegyező használata, nazális mássalhangzók gyakorlása, a magas és mély mássalhangzók társított használata. A kiegyenlített és felhang-dús hang megszólaltatása minden énekes és énektanár vágya. A szerző szerint a hang ide-oda (például maszkba, előre, homlok mögé, „küldje távolra”, „ne nyelje le” stb.) „helyezése” – ami gyakori igény a hangképző tanárok részéről – nem lehetséges. Ugyanakkor kifejti, hogy ha egy növendék úgy érzi, hogy „elől” cseng a hangja, az szerencsés. Az ürreg és a koponya kapcsolódó üregei – a szerző szerint – nem vesznek részt rezonátorként, csak a nazális hangzók képzésében. A többi hangzónál a koponya-fal csak vezeti a hangot. Az üregekre vonatkozó állítások véleményem szerint ellentmondásosak és vitathatók, hiszen ha egy üreg fala rezgésben van, akkor a rezgést a benne lévő levegő is átveszi, és ha a külső térrel kapcsolatban van, közvetíti is azt. A szerző továbbá felhívja a figyelmet – szerintem nagyon helyesen –, hogy az áll túlzott leejtése durva nyomást gyakorol a gégére. A garatfal nem keményedhet meg a hangadás során. A nyelv hegye mindig vissza kell találjon az alsó fogsor metszőfogainak belső oldalához. A túlzott nyelv- és állremegés magas hangok éneklésekor előnytelen, és a fejtartás és gégefűglesztés

elégtelensége az oka. A szerzővel egyetértésben összegezzük, hogy a toldalékcsovéon (garat + szájüreg – a hangformálás nyomvonal) belüli mindenféle keménység és renyheség is egyaránt a hang minőségét rontja. A keménység a hangot élesíti, a renyheség tompítja.

A helyes hangképzés egyik fő oszlopa Miller szerint is a helyes szövegejtés. Orrozott hangzók akkor keletkeznek, ha a lágy-szájpad emelése renyhe és az orrjárat bejáratának takarása elégtelen. A magán- és mássalhangzók mindenféle kombinációjának éjtését gyakorolni szükséges, hisz egyéni „kedvenceinkre” a zeneszerzők sincsenek tekintettel. A kettőzött mássalhangzókhoz csatlakozó magánhangzók azonos dinamikával kell megszólaltatni, hogy ne törjön a legato (kötött éneklés). Túlzott mássalhangzózás ütött, pukkantgattott éjtést eredményez.

A hanglűkttetésről – vibrato – szóló fejezetben olyan kényes témákat tárgyal igen meggyőzően, amelyek további kutatásokat érdemelnének, mivel több felfogás van forgalomban. A vibrato nehezen megragadható jelenség. Oka az izom-beidegzési izgalom a gégében. A szerző szerint ez nem jelent hangmagassági különbséget. Akkor lesz a hanglűkttetés tömör, sűrű, ha a hangképzés is jó (figyelmeztet a levegőkezelés, megfelelő a hangrés-zárlat). A trilla kis föl-le gégemozgással jön létre. A nőknél közép- és magas-fekvésben, míg a férfiaknál beszéd-fekvésben könnyebb elsajátítani. A lebegést – mikor a hanglűkttetés hallható hangmagasság-ingadozással jár – elégtelen légenergia-lendítés okozza. Hajlékony, rövid, lendületes dallam-szakszokból álló gyakorlatokkal javítható.

A hangfaj-besorolás témájában újszerű vizsgálattal állt elő, amelynek hazai kipróbálását javaslom. Kezdő férfiénekeseknél szerinte tájékoztató próba a hangfajról, ha kényelmes beszédmagasságról hangcsúszást (glissando) kérünk felfelé. Ha az első váltóhangot (hangszín-váltási hangmagasság) eléri, a jelölt ösztönösen felemeli a fejét és a gégéjét, sőt a rezgést a mellből eltűnni érzi. Az első váltóhang fölött n4-re (3 db egészhang távolság) van a második.

Általában a hosszabb hangszalag és a nagyobb gége mélyebb hangot jelent. Ha valaki több ütemen keresztül énekel magas fekvésben, a hangszalagokon átmenetileg duzzanatok keletkeznek, amelyek nehezítik a mély hangok éneklését (a szalagok enyhébb feszülését). Végre egy tudományos magyarázat arra, hogy a hirtelen hangugrások miért okoznak az éneklésnél nehézséget, és miért nem tűnnek az énekhang számára természetesnek! A fejezet további részében olyan fogalmak kerülnek terítékre, melyek hazai értelmezése eltérő (fisztulahang, tettett-hang, üveghang), vagy a szakirodalomból hiányzik. Az öblös, testes tenorhangok magasságai nehezen képezhetők, míg a mély fekvés meghódítását a basszus és bariton hangok számára a gége szabad kezelésének elsajátítása és az érés segíti. A szerző utóbbi két bölcs megfigyelése különösen a gyors eredményt váróknak megszívlelendő.

A tartós hangegészség érdekében Miller szerint az énekesnek sportszerű, füstmentes életmódra és rendszeres gyakorlásra van szüksége, éneklő atlétává kellene válnia. Az „edzést” a fej- és gégetartó, valamint a légzésben részt vevő izmok bemelegítésével kell kezdeni. A hang saját fizikai adottságain (hangterjedelem, erőltetés nélküli hangerő) túl büntetlenül nem tágítható, növelhető. A hangadást kell fölszabadítani, az energiákat mozgósítani, és nem a hangmennyiséget növelni. Az elhízás, túlsúly nem előnyös, csengési többletet nem eredményez. Vannak viszont hátrányai: hangos légzés, frázisvégi légszomj, fegyelmetlen vibrato, torzult mozdulatok. A gyakorlást csak akkor szabad kihagyni, ha az

énekes betegsége indokolja. Az itt felsorolt tanácsok mind megszívlelendők. Az „éneklő atléta” viszont kötött izmokat ne fejlesszen, mert akkor az egész levegőkezelése merevvé válhat.

Pedagógiai tanácsai meggyőzőek. A magánének tanítása igen összetett, tervszerű képzési-nevelési folyamat. Mindig a személyes adottságokból kiinduló és személyre szabott képzés a célszerű, mert a fogékonyság, érzékenység, bírálhatóság, tanulási mód egyénenként változó. A legképzettebb hang egyben a leghangosabban és leggazdaságosabban működő. A jó zongoratanítás, a szakirodalom ismerete, felvételek hallgatása fontos.

Az előadói kapcsolatteremtés a szerző szerint éppen úgy tanítható, mint a hangképzés, hiszen aki énekelni akar, az általában bátor fellépésű, jó társasági lény. A gátlások forrása lehet technikai fejletlenségből származó önbírálat, vagy az, hogy a növendék még nem élt meg megformálni kívánt érzéseket, indulatokat stb. A művészi

Az előadói kapcsolatteremtés a szerző szerint éppen úgy tanítható, mint a hangképzés, hiszen aki énekelni akar, az általában bátor fellépésű, jó társasági lény. A gátlások forrása lehet technikai fejletlenségből származó önbírálat, vagy az, hogy a növendék még nem élt meg megformálni kívánt érzéseket, indulatokat stb. A művészi élmény közvetítéséhez elengedhetetlen, hogy a közvetítő eszköz kidolgozott, birtokolt, uralt legyen.

élmény közvetítéséhez elengedhetetlen, hogy a közvetítő eszköz kidolgozott, birtokolt, uralt legyen. Vajon képes-e valaki hangterjedelme minden állomásán a „messa di voce” (tartott hang erősségének rugalmas változtatása) kivitelezésére? Ez az igazi próbája a jó hangképzésnek. A hamis éneklés (alacsony vagy magas intonáció) forrása leggyakrabban technikai eredetű. A tiszta hangadás biztosítéka, ha van a hang megindítása előtt úgynevezett finom-beállítás, hangelképzelés, hiszen a fül a központi idegrendszer segítségével „felismeri” az elképzelt hangmagasságot. Ezen fejezet tanácsaival is egyetérthetünk,

egy észrevételt fűznék hozzá csupán. Tapasztalatom szerint az ihletett művészi előadáshoz elengedhetetlen, hogy az előadót is meghassa a zene. Ez az érzékenység véleményem szerint nem tanítható. Hadd idézzem José Carreras (1990) idevágó gondolatait: „...az énekes számára ez a logikus út: szív, agy, hang. [...] Ha egy hang nem érint meg legbelül, nem is tudom szeretni.”

Egy ilyen sokrétű, alapos, bölcsen letisztult szemléletű szakkönyv tanulmányozása kapcsán kívánkozik a hazai szakirodalommal való összehasonlítás. Két közismert, kiváló művet választottam erre a célra: Kerényi Miklós György (1985): *Az éneklés művészete és pedagógiája*, valamint Adorján Ilona (1996): *Hangképzés, énektanítás* című művét. A mélylégzés és támasz értelmezésében mindhárom könyv megegyezik, és az olasz „bel canto” hagyományait közvetíti. A magyar szerzőkkel ellentétben Miller nem tekinti rezonátornak a tüdőt. A gége működésének megítélésében is alapvető az egyezés. A gyerekhang, a változó (mutáló) és a felnőtt hang működési különbségeire csak a hazai könyvek térnek ki. A tartósan magasfekvésben történő éneklés esetén jelentkező hangszalag-duzzanatok megfigyelése újabb eredmény, és csak Miller írja le. Komoly eltérés mutatkozik a falzettel (a hangszalag saját izma nem vesz részt a megfeszítésben, ezért tetetlen a hang) kapcsolatos elképzelésekben. Kerényi teljes hangnak tekinti (a hangszalag teljes hossza rezeg), míg az úgynevezett fisztula (rögzített gégével nem a teljes hangszalag-hossz rezeg) hangot részlegesnek. Miller viszont a falzettet és az üveghangot is részlegesnek ítéli, egyedül az úgynevezett tettetett hangot teljesnek. Az üveghangot és a tettetett hangot a magyar szerzők nem is tárgyalják. Kerényivel ellentétben Miller tagadja a női falzett létjogosultságát. A magán- és mássalhangzók képzésének leírása hangsúlyosabb a hazai művekben, sőt ezek részletesen tárgyalják a nyelvhegy és nyelvhát függőleges és vízszintes

irányú mozgását, alakváltozását. Jelentős eltérés mutatkozik a rezonátor-üregek megítélésében is. Miller a koponya üregeit csak nazális hangzóknál véli bekapcsolódni a hangképzésbe, a többi hangzónál szerintem csak a koponyacsontok hangvezetése működik. Kerényi minden hangban – bár különböző arányban – becsengeni látja, sőt kívánatosnak tartja a test összes kapcsolódó üregeit. Adorján Ilona még tovább lép. Gyakorlataiban kifejezetten összpontosít a nazo-orális (orr-száj) csengés kiépítésére, továbbá az úgynevezett „hortyogó” üregek (Choanen) hozzányitásával a német és az olasz énekiskola eredményeinek szintézisére törekszik. Szándékával egy új közép-európai (magyar) énekiskola alapjait fekteti le. A legátfogóbb, legsokrétűbb alkotás Kerényi könyve, amely akusztikai, műszaki vizsgálóeszközöket tárgyaló, és történeti áttekintést nyújtó fejezeteket is tartalmaz. Miller műve a gyakorlatban felmerülő kérdések bőséges tárháza, de gyakorlatokat csak szövegesen, elméletileg magyaráz. Kerényi és Adorján egyaránt kidolgozott hangképző gyakorlatokat mutat be, amelyek a közvetlen gyakorlati felhasználáshoz is részletes útmutatásul szolgálnak. Adorján tanulmányának külön értékes fejezetei a gyerek- és felnőttkorosok hangképzését tárgyalók. Mindhárom értekezésben közös a természetességre, beszédyszerűsége törekvés és az egyedi adottságok tiszteletben tartására építő pedagógiai rugalmasság.

Miller műve rendkívül értékes, kiváló alkotás, amely tudományos ismeretekkel felvértezve törekszik elméleti magyarázatokat adni. E szűkre szabott ismertető csak figyelemfelkeltésre vállalkozhatott, a fejezetekben tárgyalt témákat csupán vázolni tudta. Őszintén javaslom a könyv alapos áttanulmányozását minden hangképző tanár és énekes kollégának.

Miller, R. (2004): *Solutions for Singers*. Oxford University Press.

Irodalom

Adorján Ilona (1996): *Hangképzés, énektanítás*. Eötvös József Kiadó, Budapest.

Carreras, J. (1990): *Lélekből énekelni*. Budapesti Tavaszi Fesztivál, Budapest.

Kerényi Miklós György (1985): *Az éneklés művésze-te és pedagógiája*. Zeneműkiadó, Budapest.

Nádor Magda (2004): *Nem egyformán lélegzünk!* Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem, Budapest.

Altorjay Tamás
Szegei Nemzeti Színház – SZTE, BTK,
Neveléstudományi Doktori Iskola

Erkölcsei folyóiratok – a felvilágosult Pozsonyban

A felvilágosodás eszméjét a magyarországi sajtóba német nyelvű folyóiratok hozták be. Az újságírás révén a politikai eseményekről való tudósítás szélesebb körökhöz tudott eljutni, a folyóiratok azonban az irodalmi és tudományos élet újdonságairól is beszámoltak, hosszabb értekezések, esszék formájában, sőt könyvismertetéseket is közöltek, ami persze olvasóként szűkebb köröket célzott meg.

A magyarországi német nyelvű hirlap- és folyóiratirodalom megindításában a pozsonyi Karl Gottlieb Windischnek, a város későbbi polgármesterének volt döntő szerepe. A 18. század végi többnyelvű, többkultúrájú Pozsony sorsára döntő hatással volt II. József azon intézkedéssorozata, melynek következtében a Helytartótanácsot és a Királyi Kamarát, vagyis a legfelsőbb igazgatási és pénzügyi hatóságokat 1784-ben Pozsonyból Budára költöztették át. A fejlett zenei és színházi kultúrával, nyomdákkal rendelkező város ezután fokozatosan a Habsburg-birodalom földrajzilag közel lévő központjához, az amúgy is kultúráközvetítő szerepet betöltő Bécshez orientálódott.

Jozef Tanzer a *Preßburger Zeitung* két úgynevezett erkölcsi melléklapja, a *Der Freund der Tugend* (1767–1769) és a *Der vernünftige Zeitvetreiber* (1770) kultúrtörténeti helyének meghatározására vállalkozik 2008-ban megjelent kötetében, valamint kiadjuk, Karl Gottlieb Windisch könyvtárát ismerteti. A szerző sok aspektusból elemzi azt a közeget, amelyben a tárgyalt periodikumok létrejöttek. Bécs és Pozsony összehasonlításakor részletesen bemutatja a színházak műsorában fellel-

tő azonosságokat, kitér a városi társas élet színhelyeire, a kávéházakra, sétaterekre, egyesületekre, a szabadkőműves páholyok tevékenységére, bemutatja a város kulturális jelentőségét növelő kitűnő iskolákat, gimnáziumokat és bevezetője végén elérkezik az első periodikumok számbavételéhez.

Tanzer európai összefüggésbe helyezve és széles szakirodalmi ismereteket felvulnaltatva mutatja be az észak-, illetve közép-európai országokhoz képest késve, a 18. század 60-as éveitől jelentkező és a felvilágosodás legjelentősebb terjesztőjévé váló folyóirat típus, az erkölcsi hetilap bécsi és pozsonyi elterjedését. Ezek után tér rá Karl Gottlieb Windisch tevékenységének méltatására, akiről máig egyetlen, Fritz Valjavectól származó, német küldetéstudattól átítatott, 1936-ban Budapestet kiadott monográfia áll rendelkezésre. A Windischről alkotott ismereteket jelentősen árnyalja levelezésének 2003-as kiadása Andrea Seidler által.

Két fő téma köré csoportosítja mondani-valóját, ezek a két folyóirat célkitűzései és kommunikációs stratégiájuk (vagyis hogy milyen rétegeknek készültek az adott lapok), valamint a felvilágosodás általuk elképzelt

és népszerűsített nőideálja bemutatásának témaköre. Rögtön leszögezi, hogy a korábbi szakirodalommal szemben a *Der vernünftige Zeitvertreiber*, mely a *Der Freund der Tugend* után jelent meg a főlap mellékleteként, nem tartja folyóiratnak: formailag nem teljesíti ugyanis a felvilágosodás erkölcsi folyóiratainak tipológiai követelményeit, hiszen nincs fiktív szerzője és nem közölnek benne olvasói leveleket. Nem jelent meg periodikusan, terjedelme nem volt kötött, formátuma is változott.

Tartalma azonban megfelelt az alapítványnak, szórakoztatva nevelt. Ezért ő inkább egy lazán összeállított olvasókönyvnek tartja, erre utal a teljes cím (*Der vernünftige Zeitvertreiber oder gesammelte Schriften zum Nutzen, und Vergnügen*), valamint az a tény is, hogy a Széchényi Könyvtárban sem periodikumként, hanem könyvként van nyilvántartva. Ez a helyzet azonban jelenleg már nem áll fenn, a rekatalogizálás folyamatában a *Der vernünftige Zeitvertreiber* periodikum jelzetre került,

bár ez Jozef Tanzer tartalmi érvekkel alátámasztott megállapítását nem befolyásolja. Tanzer leszögezi, hogy Windisch lapjaihoz nem a bécsi erkölcsi folyóiratokat vette mintául, amelyek közül némelyiknek (*Die Welt*) munkatársa is volt, hanem angol és német példákat követett, melyre bizonyítékkal szolgál, hogy azok az ő személyes könyvtárában is megtalálhatóak voltak.

Érdekes még, hogy Windisch a folyóirat megjelenésének hirdetését nem a főlapban, a *Preßburger Zeitung*ban tette közzé, hanem a bécsi újságban, a *Wienerisches Diarium*ban, vélve, hogy így szélesebb

körben hívhatja fel rá a figyelmet. Az erkölcsi hetilapokhoz hasonlóan a pozsonyiak is kerültek minden aktuális (főleg politikai) témát, valamint minden „helyhez” kötött, ez esetben Pozsonnyal kapcsolatos esemény említését, tárgyalását. Ami viszont az észak- és középnémet protestáns lapokhoz köti a két pozsonyi hetilapot, az a vallás, a hit kérdései, amit a bécsiek nem tematizáltak. A hetilapok egyik fő olvasói rétege a női olvasóközönség volt, akiknek szórakoztatása és nevelése

egyik alapvető célja volt a szerkesztőnek. Míg a korai felvilágosodás a nő szerepét az anyaságban látta kiteljesedni, a késői felvilágosodás már férjének egyenrangú partnereként kezeli a nőt, aki a háztartást vezeti (amihez szintén kell bizonyos fokú képzettség) és neveli a gyermekeket. Mindez a polgárság értékrendje megszilárdulásának és az arisztokratáktól való elhatárolódásának folyamatába épült be. Jozef Tanzer igen alapos elemzésben mutat rá, hogy a pozsonyi lapok,

amelyek a fent leírt módon látták a nők szerepét, abban a tekintetben is eltértek a bécsi erkölcsi hetilapoktól, amelyek inkább francia előképeikhez hasonlítottak, hogy azok a nőnek pusztán a jó erkölcs megtestesítője szerepét juttatták.

Jozef Tanzer külön fejezetben vizsgálja a Windisch erkölcsi hetilapjaiban közvetített művészet- és poétikafelfogást. Arra a felvilágosodás által feltett kérdésre, hogy a művészetnek szenvedélyeket kell-e keltenie, vagy nemesítenie, fejlesztenie kell az erkölcsöt, Windisch válaszul lapjaiban az utóbbi mellett teszi le a voksot. Windisch

A hetilapok egyik fő olvasói rétege a női olvasóközönség volt, akiknek szórakoztatása és nevelése egyik alapvető célja volt a szerkesztőnek. Míg a korai felvilágosodás a nő szerepét az anyaságban látta kiteljesedni, a késői felvilágosodás már férjének egyenrangú partnereként kezeli a nőt, aki a háztartást vezeti (amihez szintén kell bizonyos fokú képzettség) és neveli a gyermekeket. Mindez a polgárság értékrendje megszilárdulásának és az arisztokratáktól való elhatárolódásának folyamatába épült be.

zsenifelfogása, a tökéletesre való törekvése az ő modern esztétikai elképzelését juttatja kifejezésre a *Der Freund der Tugend*ben megjelent elméleti írásában, melyben kifejti álláspontját, hogy a művészet nem pusztán a racionális megismerés, a nevelés eszköze, hanem a lélek további területeinek, az ott játszódó rejtett folyamatoknak a feltárásához is hozzájárulhat.

A hetilapok szépirodalmi közléseit (elbeszéléseket, főleg a *Der vernünftige Zeitvertreiben*ben, valamint költeményeket) világos, közérthető stílus jellemzi, Windisch az olvasóközönség igényeinek kielégítése vezette, már csak a lap eladhatósága miatt is. A pozsonyi hetilapokban Windisch elsősorban az angol felvilágosodás szerzői közül Pope-ot és az olasz Metastasiót népszerűsítette, gyakran saját, illetve mások általa átvitt fordításainak közlésével. Tanzer rámutat a versek prózai fordításának stílári problémáira. A szerző Windisch erkölcsi hetilapjainak igazodási pontjait egyértelműen az észak-és középnémet eszmekörben és nem a hasonló bécsi lapokban találja meg. Végezetül rámutat Windisch lapjainak ösztönző hatására a magyar és szlovák/cesh fordításirodalom létrejöttében.

A következő fejezetben az „autodidakta” Windischnek a brünni levéltárban található könyvgyűjtemény-jegyzéke alapján ismerteti a sajnós ma már nem fellelhető könyvtár mintegy 1182 kötetet kitevő (nyomtatott és kéziratos könyvek, folyóiratok, térképek) állományát. Windisch könyvtárából sok kötetet használt forrásul az általa kiadott folyóiratokban megjelentetett írásiban. Magánkönyvtára tükrözi személyes érdeklődését, de fellelhetők benne a magyarországi protestáns értelmiség általánosan kedvelt olvasmányai is. Ahhoz, hogy a tanulmány szövegében ismertethesse a könyvtárat, anyagának tudománysszakok szerinti bemutatásához a címek csoportosítását Tanzernek kellett elvégeznie, ugyanis az 1792-ben készült könyvjegyzék nem tükrözi, hogy a könyvanyag téma szerint, illetve nagyság szerint lett volna rendezve, pusztán az öt dobozban kétsorososan elhelyezett cédulákon feltüntetett adatokat tartalmazza, amelyeket aztán a könyv végén

függelékben az eredeti elhelyezés rendjében és az eredeti számozás szerint közöl a szerző. Windisch könyvtárának zömét a kortársak munkái tették ki, nem bibliofil könyvgyűjtő volt, a könyveket munkájához használta, olvasta. Tanzer Windisch többnyelvűsége bizonyítékául mutatja be Windisch egy rövid levelét, melyet hat nyelven írt, s melynek végén viccesen meg is dicséri saját magát nyelvtudása miatt. Windisch könyvtárának összetétele hasonlít a felvilágosodás német protestáns képviselőinek könyvtáraiéhoz, ez is bizonyítéka annak, hogy tájékozódási pontja inkább Németország és nem Bécs volt.

Jozef Tanzer munkája sokban hozzájárul a pozsonyi erkölcsi folyóiratok árnyaltabb, jobb megismeréséhez, és több helyütt helyesbíti a szakirodalom néhány, ma már elavultnak, túlhaladottnak minősíthető megállapítását. Csak megjegyezzük, hogy Busa Margit bibliográfiája nem ismeri – csak irodalom alapján – a *Der Freund der Tugend* 1769-es évfolyamát, a *Der vernünftige Zeitvertreibert* szintén nem látta, sőt a magyar sajtótörténetben a róla szóló cikkben Kókay is azt írja: „példányai napjainkig nem ismertek”. Kókay a folyóiratok előképeinek Gottsched lapjait tekinti, amit azonban Tanzer egyértelműen nem fogad el. Igaz azonban, hogy a magyar kutatók munkáinak megjelenése óta sok új publikáció látott napvilágot, sőt a mai világban nem jelent problémát a szóbajöhető példaképek példányainak autopszia alapján történő leírása Európa nagy könyvtáraiban. Tanzer kitűnő és alapos munkájában nemcsak sajtótörténetileg tárja fel a kelet-közép-európai felvilágosodás e meghatározó hetilapjait, „porolja le e kulturális szuvenírokat”, hanem elemzi közvetítő szerepüket és kijelöli irodalomtörténeti helyüket.

Tancer, Jozef (2008): *Im Schatten Wiens. Zur deutschsprachigen Presse und Literatur im Pressburg des 18. Jahrhunderts*. Edition lumière, Bremen.

Rózsa Mária
Országos Széchényi Könyvtár

A harmincharmadik nemzedék

E tanulmánykötet Ujváry Gábor sokéves munkásságának eredményéről nyújt átfogó képet. Ujváry fő kutatási területe a két világháború közötti kulturális és tudományos kapcsolatok története, különös tekintettel a külföldi magyar kulturális intézetekre, e témakörökre fókuszálnak a könyv tanulmányai is.

Pályafutása során nemcsak tanulmányozója és kutatója a tudományos kapcsolatoknak, hanem tevékeny alakítója is, hiszen 1994–1998 között a bécsi Collegium Hungaricum igazgatóhelyettese, majd tudományos igazgatója, 2000–2002 közt pedig a Bécsi Magyar Történeti Intézet igazgatója, illetve a Balassi Bálint Intézet főigazgatója is volt 2002 és 2004 közt, amely mint központi állami intézmény összehangolja és koordinálja a külföldi oktatóhelyek támogatását, sőt 2007-től a külföldi magyar intézetek is a felügyelete alá tartoznak. Ebből adódóan úgymond „testközelből”, gyakorlati tapasztalatokkal felvértezve tudja vizsgálni történeti témáit.

A kötet 12 tanulmányból épül fel, melyek egymást jól kiegészítve, olykor át is fedve komplex képet nyújtanak az olvasó számára a két világháború közötti kultúrpolitikáról és jeles történetészek életútja révén a korabeli társadalom egyes részeiről is. Mivel a tanulmányok korábban már valamilyen formában megjelentek, a kötet tartalmazza az írások eredeti megjelenési helyeit is, de fontos megjegyezni, hogy korábbi tanulmányait nem csupán átdolgozta, hanem olykor terjedelmének többszörösére is bővítette a szerző. Természetesen Ujváry a tanulmányokban megfogalmazott állításait, véleményét a hivatkozásaiban megjelölt forrásokkal kifogástalanul alátámasztotta, olykor magyarázó lábjegyzetekkel is segítve az olvasót. A kötet használatát megkönnyíti a végén található gazdag névmutató is.

A kötet címével a két világháború közötti korszak kulturális és tudománypolitikáját meghatározó politikusok és tudósok generációjára utal, akik a honfoglalást követő harmincharmadik nemzedékként

születtek. A bevezetést a *Trianon hatása a magyar kultúrpolitikára* című tanulmány képezi, amely megalapozza a tárgyalt korszak szellemiségét és hangulatát, a kihívások és problémák, valamint az ezekre adott válaszok felvázolása révén. A Trianonnal kapcsolatban gyakran tárgyalt erőforrás- és nyersanyag-lelőhelyek elvesztésén túl az oktatási és kulturális intézmények határon kívülre kerülését is vizsgálja, részletezve a „haza” költöző egyetemek sorsát. A két világháború közti kultúrpolitikát az azt irányító személyek köré rendezve mutatja be. Kornis Gyula, a korszak egyik legismertebb kultúrfilozófusa, arra érvelve, hogy meg kell teremteni az irredentizmus leghatékonyabb pedagógiáját, előkészíti a terepet a kor talán legismertebb kultuszminisztere, Klebelsberg Kuno számára, aki világosan látta, hogy a Trianon következtében elszakított magyarság legfőbb összefogó és megtartó ereje éppen a magyar kultúra, az anyanyelv ápolása, az oktatási-kulturális intézmények hálózatának megőrzése és fejlesztése lehet. Ő az, aki elérte, hogy a kultusztárca kapja éveken keresztül a legnagyobb részesedést a minisztériumok közül. Ujváry Gábor a klebelsbergi kultúrfőlény eszméjének megvalósítását két pillérré alapozva mutatja be. Az egyik az alsó fokú oktatás intenzív fejlesztése, a másik az ország jövőző vezetőinek továbbképzését szolgáló külföldi ösztöndíjakkal támogatott elit nevelése és az egyetemi képzés. A teljesebb kép érdekében érdemes megemlítenünk az elitnevelés középfokú szintjének bemutatását, mint például a sárospataki angol internátus megalapítását, mely szintén Klebelsberg nevéhez köthető. A Református Gimnázium angol internátusának kimondott célja, hogy az angol egyete-

mekre kiküldött diákok Magyarország jó hírét megalapozzák és az egyoldalú német orientációval szembeni angolszász irányvonal későbbi szószólói, támogatói és diplomatai legyenek. Klebelsberg után a másik nagyhatású kultuszminister, Hóman Bálint bemutatása is már ebben a fejezetben elkezdődik, kiemelve, hogy míg Klebelsbergnek a Trianon utáni veszteségek pótlása és az intézményrendszer újjáépítése volt a fő feladata, addig Hómané sokkal inkább a gazdasági világválság okozta károk enyhítése.

A következő fejezet a század legmeghatározóbb kultuszministerének, Klebelsberg Kunónak a munkásságáról és munkásságának megítéléséről szól. A téma aktualitását éppen a neves gróf portréjának utóbbi két évtizedben bekövetkezett ártékelődése adja. Klebelsberg tevékenységének pozitív hatása az egész huszadik századot végigkíséri, eszméi és elképzelései politikusaink és vezetőink számára még mindig nagyon tanulságosak és megfontolandók. Ennek ellenére kortársak egy része is csak váratlan halála után ismerte el vitathatatlan érdemeit. A tanulmány során megismerhetjük Klebelsberg kultuszministeri tevékenysége mellett a jellemét, láthatjuk mint embert és mint politikust. A szerző szívesen keres párhuzamot napjaink Magyarországaival és fogalmaz meg építő kritikát, amely nem csupán az ország vezetőinek szól, hanem a történésztársadalom is hasznos konzekvenciákat vonhat le saját felelősségének átgondolása révén. Klebelsberg erőit nem csupán abban látja, hogy egy sokak által életképtelennek tartott ország konszolidációját Bethlennel együtt véghezvitte, a nemzet ügyének előmozdítására hatékony és vértelen utat dolgozott ki, hanem abban is, hogy számos, ma már törvényszerűnek tartott összefüggést a maga korában az elsők között hangoztatott, sőt a nagypolitika buktatói ellenére következetesen véghezvitt és alkalmazott. Tézisei több tanulmányban visszaköszönek. Ilyen például: „Egy műveltebb ország, mindig nagyobb teljesítményekre képes [...] a nemzet versenyképességét nem az olcsó fizikai mun-

kaerő mennyisége, hanem a tudás minősége és értéke fogja meghatározni.” De szintén máig érvényes megállapítása, hogy a politikai demokrácia előfeltétele a kulturális demokrácia, hiszen az ország sorsáról való döntéshez a minimum írni és olvasni tudáshoz analitikus gondolkodás, ok-okozati összefüggések meglátása és alkalmazása szükséges.

A ma közvéleménye Klebelsberg tevékenységét és személyiségét szinte kivétel nélkül magasztalja, de legalábbis elismeri. Az őt bemutató tanulmányt a kultuszministeri székben a gróftól követő Hóman Bálintról szóló követi, aki már sokkal inkább megosztja az utókor közvéleményét. Történeti eredményei nem képezik vita tárgyát, hiszen a 20. század egyik legkiválóbb magyar történétírójáról van szó, sőt a népbírósi peranyag tanúságai szerint jelleme és embersége is tiszteletre méltó. Mégis, politikai szerepvállalása miatt a népbírósi életfogytiglani fegyházra ítélte, és a mai napig felróják bírálói, hogy a zsidótörvényeket megszavazta, a németbarát politikát támogatta, és nem vonult vissza idejében a politikától, amelyben szerepet kezdetben csak úgy vállalt, hogy Gömbös garantálta, a pártpolitikai életben nem kell részt vennie. A tanulmány nem elsősorban mint történésztörténet, hanem mint politikusról tár elénk árnyalt képet, melyet végigolvasva átérezzük, hogy Magyarország a tárgyalts korszakban kényszerpályán mozgott, és mindez azt is jelenti, hogy a politikai elit tagjainak sorsa is kényszerpályákra terelődött.

Klebelsberg kilenc éves kultuszministeri tevékenysége alatt olyan pozitív irányba terelte a magyar tudományos és kulturális életet, melyet halála után utódai is folytattak, és áldásos hatásai a mai napig kifejtenek hatásukat. Éppen ezért a gróf a kötet tanulmányainak visszatérő szereplője. A két világháború között a történettudomány hazai fellendítése kisebb részben célja, nagyobb részben inkább eredménye volt a politikájának. A teljes magyar társadalmat érdekelte a sokkoló trianoni tragédiához vezető út, ami már alapvetően pozitív táptalajt jelentett a történettudo-

mány számára. Emellett a politikai elszigeteltségből is a kultúrdiplomácia adhatott kitörési pontokat, és a nemzeti egység kialakításához szükséges erkölcsi érzék megeremtésében ugyancsak fontos szerepet szántak a történelemnek mint tudománynak és mint tantárgynak egyaránt. Programjuk a tömegek kulturális felemelésén túl az országot hatékonyan és lelkiismeretesen vezető, kitűnő képességű elit kialakítását is magába foglalta, melynek létszámát 3–4000 főre becsülték. A korszak végére ezt a számot körülbelül el is érték. Az elitnevelést a külföldi magyar intézetek, tanszékek és lektorátusok felállításával és az oda kijuttatott ösztöndíjasok támogatásával tervezték megvalósítani. E szándék megvalósulását és az így megszülető intézményeket, valamint ezek munkáját mutatja be számunkra a következő fejezet, mely *A magyar kultúra külföldi őrszemei* címet viseli. A magyar peregrináció történetének és fontosságának rövid bemutatásával vezet fel a szerző a tárgyalt korszakot, de nem áll meg a második világháborúval, hanem a kommunista időszakon átvezetve egészen a jelenig nyomon követhetjük a tudományos külpolitika eddigi kutatásait, eredményeit, sőt a hiányosságokra is rávilágít, építő kritikát és tanácsokat megfogalmazva a jövő számára. A témában kutatni vágyók számára igazi kincsesbánya a kötet, hiszen a kapcsolódó szakirodalom mellett a felhasználható folyóiratok, törvények és állapotjelentések sorát vonultatja fel, több helyen kiemelve a még fel nem tárt, kutatásra érdemes területeket. E fejezet fő témája a klebelsbergi eszmerendszer manifesztálódásaként megszülető külföldi magyar történeti intézetek, tanszékek és lektorátusok megalakulásának története és feladatainak bemutatása. Megismerhetjük a kultúrpolitikát a háttérből alakító és felvirágoztató nagyjainkat, mint Magyary Zoltánt, Gragger Róbertet, Gerevich Tibort. Kitér az ösztöndíjasok kiválasztásának és a központi intézményi rendszer háttérének ismertetésére is. A szerző az aktualitásokra és a napjainkig kiható döntésekre, eseményekre az egész tanulmány-

kötet folyamán felhívja a figyelmet, de ebben a fejezetben a jelenkori kultúrpolitika is terítkekre kerül. Kitekintünk a nagyvilágra is, kultúrpolitikánkat és annak háttér-intézményrendszerét, valamint a kiküldetési eljárásokat is összevethetjük a fejlett, főleg európai országokéval. Mivel Ujváry Gábor a kulturális és tudományos kapcsolatainkat koordináló és irányító Balassi Bálint Intézet főigazgatója is volt, széles rálátással és teljes mélységben tárja elénk a jelen feladatait, lehetőségeit, vitás kérdéseit és hiányosságait. Sőt, saját véleményeként is bátran hangot ad, például egy hungarológiai alaptanterv fontosságát is hangoztatja, és felemeli szavát amiatt is, hogy mára megváltozott a Collegium Hungaricumok prioritása, vagyis amiatt, hogy napjainkra a tudományos tevékenység helyett a kultúraközvetítést és rendezvények szervezését tekintik elsődleges feladatnak. Különösen üdvösnek tartjuk a kötet e jövőbe tekintő irányultságát, hiszen a történettudomány egyik feladata (lehet) a múlt megismerése során szerzett tapasztalatoknak a jövőbeni kamatoztatása. Azt, hogy ez valóban megtérülő befektetés, maga történelem igazol(hat)ja.

A tanulmánykötet által feldolgozott témák között az egyik legmeghatározóbb a külföldi magyar tudományos intézetek. Ujváry a bécsi, a berlini és a római intézményekkel egy-egy önálló tanulmányban foglalkozik, sőt külön munkában szól a bécsi Collegium Hungaricum és a Bécsi Magyar Történeti Intézetnek otthonául szolgáló Testőrpalota sorsáról is, amely Bécs egyik legszebb és legértékesebb barokk műemléke. Nyomon követhetjük Klebelsberg diplomáciai erőfeszítéseit, amely során a kultuszminisztérium számára megszerezte az épületegyüttest, át azon az időszakon, amikor a magyar történetírás egyik legiresebb műhelyének adott otthon, egészen az 1961-es elkötyavetyélésig.

A bécsi Gárdapalota mellett a budai Vár az az épület, amely szintén külön témául szolgált Ujváry számára. A tanulmány során az első világháborús vereségtől kezdődően nyomon követhetjük a Várpalota

három évtizedes sorsát és a közéletben betöltött szerepét. A szerző bemutatja, hogy a Várpalota nemcsak a Horthy-korszak kormányzati-politikai központja, nem csupán a kormányzónak és családjának lakhelye, hanem történelmi örökségünk részeként szimbólummá is vált. A két világháború között az ellenforradalom győzelmét hirdette, megtestesítette az erős Magyarországot, műkincseivel és építészeti sokszínűségével a magyar történelem és művészetek gazdagságát, a Szent Korona és a koronázási jelképek őrzőjeként a király nélküli királyság létezését, 1944/45 fordulóján a nyilas rémuralom és a háború pusztítását, majd gyökeresen át/újjaépítve az új rendszer egyik új szimbóluma is lett, annak ideológiai stílusától átítva.

A korszak kultúrtörténetének nagy nevei köré rendezve és hozzájuk kapcsolva számos történész és személy életébe és munkásságába kapunk betekintést, bemutatva ezáltal a korszellemet és a tudományos élet, valamint a tudományos karrierek alakulását, olykor pedig párhuzamba állítva azt napjaink viszonyaival. Mint azt már korábban taglaltuk, a két kultuszminisztert, gróf Klebelsberg Kunót és Hóman Bálintot a kötet elején külön tanulmányok keretében ismerhettük meg. Gragger Róbert a berlini egyetem Magyar Intézetét tárgyaló, míg Gyevich Tibor a római Magyar Akadémia sorsát bemutató tanulmányokban nyertek hosszabb bemutatást. A *Barátból ellenség?* című tanulmány Angyal Dávid és Hóman Bálint kapcsolatát boncolgatja, amely sok szempontból különösen érdekes. A tanár-diák viszonyból Hóman kultuszminiszteri kinevezése után beosztott-főnök viszony lett, amit tovább árnyal, hogy a példakép-tanítvány kapcsolat idővel barátsággá is alakult. Forgatókönyvekbe illő csavar a történetben, hogy Angyal kikeresztelkedett zsidó, Hóman pedig a zsidótörvényeket támogató és megszavazó szelektív antiszemita volt. Ez annak ellenére törvényszerűen megrontotta kapcsolatukat, hogy Hóman több, Angyalt védő kitéltel szerkesztett a törvényekbe. Kapcsolatuk alakulásán, egyéni sorsukon és életpályájukon keresz-

tül életközélibb képet kapunk a két világháború közötti Magyarországról, a társadalomról, az emberek gondolkodásáról és a korabeli tudományos életről.

A végtelenben újra találkoznak címet viselő tanulmány szintén két személyiséget, két életpályát és karriert, két különleges egyéniséget mutat be. A korszak talán legtehetségesebb történészeit, Szekfű Gyulát és Hóman Bálintot, akik több alkalommal közösen dolgoztak, annak ellenére, hogy mind lelkületükben, mind politikai felfogásukban, és végül sorsuk végkifejletében is jelentősen különböztek egymástól.

A kötet egyik legterjedelmesebb tanulmánya a Federatio Americana-ról értekezik, amely a két világháború közötti Magyarország egyik legnagyobb és legbefolyásosabb ifjúsági és társadalmi szervezete volt. E tanulmány keretében az alcímben is szereplő neobarokk társadalom több jellemzőjét is megérthetjük. Az egyik ilyen új keletű jelenség az ifjúsági és társadalmi szervezetek elszaporodása és befolyásuk növekedése. Bemutatja kialakulásukat, céljaikat, működésüket és szervezeti rendjüket. Mindezek során az olvasó megtudhat olyan érdekességeket, mint például a komolypohár, víg pohár, szomorú pohár és a szimpátia pohár kifejezések jelentéseit, sőt még azt is, hogyan kapcsolódnak mindezekhez a taligások. Persze elsősorban olyan komoly kérdésekre keres választ, mint az, hogy az egyesületek szerveződésének milyen társadalmi és pszichés kiváltó okai voltak, milyen válaszokat adtak az őket életre hívó problémákra, mennyiben torzult működésük a kezdeti célkitűzésekhez képest, és végül hogyan alakult a politikához és a központi hatalomhoz fűződő viszonyuk. Az egyesületek és bajtársi szövetségek közül a német minta alapján megszülető katolikus Americana történetén keresztül adja át a szerző a kor társadalmi és szellemi eszenciáját.

A tanulmánykötet egyik nagy erénye, hogy a tudományos igényesség kritériumainak maximálisan eleget téve egyszerre adatgazdag, valamint érdekes és élvezetes. Különösen szimpatikus, hogy a szerző

bátran hangot ad saját véleményének, mellyel a mai történetírást és kultúrpolitikát, ezáltal napjaink Magyarországot is előbbre kívánja vinni.

Ujváry Gábor (2010): *A harmincharmadik nemzedék. Politika, kultúra és történettudomány a „neobarokk társadalomban”*. Ráció Kiadó, Budapest. 544 l.

Dancs László
Debreceni Egyetem

Gondolatok a könyvtárban – avagy a kunsági Poirot felügyelő

Balogh Mihály kettős-könyvet írt a Mesterek és tanítványok sorozatban. Jeles személyiségek a könyv hősei: Baráth Ferenc, a dualizmus kori református közélet, irodalmi élet, főképp a közoktatás fontos alakjának életútja fonódik össze a Lónyay utcában a zsidó származású Neumann Feri, a magyar irodalom későbbi kiválósága, Molnár Ferenc diákkorával.

Ez a találkozás megér egy könyvet, egy iker-monográfiát.

Ám a könyv nem kettő, hanem négy szereplős. Megrajzolódik a meghatározó nagykörösi mesternek, Arany János tanár úrnak az alakja, aki tanította (Arany Laci iskolatársaként) a kunszentmiklósi asztalosmester ambiciózus fiát, s a későbbi Molnár-legendában is megjelenik a „tölgyek alatt” üldögélő költő, aki simogató áldását adja a kisfiúra, a későbbi jeles író-utódra.

De a recensens számára a könyv („Tiszteletpéldány”. *Baráth Ferenc és Molnár Ferenc találkozása a Budapesti Református Gimnáziumban*) nem is három, hanem négy személyiségről szól, így jelképesen jóformán átível a modern magyarországi értelmiség másfél, csaknem két évszázados történetén.

Balogh Mihályról van szó. A kunszentmiklósi patriótáról, a kiemelkedő szorgalmú könyvtárossal, az iker-monográfia kíváncsi szerzőjéről. Négyük egybefonódó sorsa – tán még személyiségük is, sikereik és bántott kivonulásaik, elvonulásaik is hasonlóak – regényíró tollára való. A modern magyarországi értelmiség „család-regénye”.

Elképzelem Balogh Miska tanár urat. Egy krimi, irodalmi detektívregény – egy Szerb Antal-regény is – kezdődhetne így:

szülővárosa gimnáziumának (kedves tartózkodási helyének) könyvtárában a Baráth-hagyatékot böngészve rábukkan egy kézzel írt, vélhetően kis példányszámban megjelent, de gondosan szerkesztett kötetkére, poétikai szöveggyűjteményre, amelyikről kétséget kizáróan kiderül, hogy a *Pál utcai fiúk*, a *Liliom*, a *Játék a kastélyban* és más világhírű művek szerzője a készítője (szerkesztője, leírója, nyomdá-sza, könyvkötésze egyszemélyben). 17 évesen. A Molnár-bibliográfia nem tartja számon a művet, holott tarthatná.

És elindul a nyomozás. A könyvtáros módszeresen minden írott szöveget felkutat és kezébe vesz, ami a tárgykörhöz tartozik. Ha tehát a „tetthelyet”, a Lónyayt, a legendás fővárosi református gimnáziumot (megannyi más jeles tanár és diák meghatározó alma máterét) kell megidézni a keletkezés évében, 1993-ban, akkor töviről-hegyire fel kell tárnunk azt a világot, melynek rekvizitumai a szigeti tölgyfák, a ligetbéli cseléd lányok és hintáslegények, a beépülő grundok, a redakciók, a soknyelvűből, sokfelekezetiességűből (ideértve az asszimilációba feledkező pesti zsidóságot is) magyarrá váló, a századvégen a Monarchia második világvárosává fejlődő Budapestet, várostörténeti, gazdaságtörténeti, demográfiai, művelődéstörténeti olvasmányokra épülő fejezetként. Ha a budapesti

református főgimnáziumot kell bemutatni, akkor kikerülhetetlen a magyarországi középiskolázást egyszerre modernizáló és béklyózó Entwurfot elemezni, majd a gimnáziumi oktatás továbbfejlesztését szolgáló eötvösi, treforti művet. Ha Baráth Ferenc tanár úr fejlődéstörténetét kell bemutatni, akkor valóságos kis Kunszentmiklós-monográfiát olvashatunk, a Baráth-ösök felszabadulásának történetétől a helyi református iskola osztálynaplóig bezárólag. Ha a következő állomáson, a híres-nevezetes nagykőrösi gimnáziumban követjük a diák útját, akkor a jeles mezőváros minden zegét-zugát elképzeltük, s megismerhetjük nemcsak a tanárok, de az osztálytársak életútját is, akár kiváló személyek lettek, akár eltűntek az első magyar modernizációban. Hasonlóan színes rajzokat olvashatunk – megannyi filológusi aprómunka nyomán – a diákélet következő állomásairól: Debrecenről, Pestről, majd Edinburg-ról.

A skóciai utazás különösen fontos „detektívtörténetünk” szempontjából. Hiszen Baráth Ferenc a példaként állított polgári világ élményeit gyűjti magába, későbbi közírásainak, politikai törekvéseinek, világképének meghatározó emlékeit. Csak példaként idézzük – a szerző is kiemeli – a *Fővárosi Lapokhoz* küldött skóciai tudósításából: „Az is egyik jellemző tulajdona a skót társadalomnak, hogy a gyerek, mihelyt elég értelmesen beszél, s ott jár-keel felnőttek közt, mindjárt ember-számban megy, s az udvariasság azon előnyeiből részesül, mint a felnőttek. S innen van, hogy itt olyan szégyenlő 'vad' gyereket a világért sem lehet látni, mint aminők náluk vannak, s a társalgási ügyességet nem kell a gyermeknek tanulni, mert kicsi korától fogva abban nőtt fel” (49. o.)

A reformkori nemzedék példáját követve Baráth szépirodalomban, politikai szakirodalomban – Carlyle meghatározó forradalomtörténetét fordítja (1) –, publicisztikában, fordításban is próbálkozik, ezenközben tanári állást vállal. Az iskolai világ fokozatosan szippantja be a tehetséges fiatalembert; szembetűnő, hogy a tanórán kívüli világ szervezeti életében mily jól érzi

magát. Erről is ír nevelési jegyzetében: az iskola „szervezen társulatokat az ifjúság kebelében, melyben tehetségeik és hajlamaik szerint csoportosulnak az ifjak [...] Ilyen tanulói közösségekként nevezte meg a segélyegyletet, önképző társulatot, játszótársaságot, vagy a dalegyletet” (69. o.). „Szervezett szabadtéri játszó-téri társaság” létrehozójaként – 1882-t írunk! – a magyarországi diáksport megalapítójának is tekinthetjük (2) – igazolja Balogh Mihály, a kun-sági Poirot, a „tényfeltáró, oknyomozó” pedagógia-történeti kutató (remélem, nem bántom meg őt ezen epithetonnal, de – mint írtam – a Baráth-Molnár kettős-történet mögött én az ő regényét is látom).

Nem happy end Baráth tanár úr élete regénye. Az elkeseredés, elmagányosodás, visszavonulás finom lélekrajza egyszerre idézi az iskolatárs, Arany László dezillúzióját, egyben a „második reformkor” elcsendesülését (bár a tanár úr *A Délibábok hőseit* nem kedvelte különösen, tudjuk meg szerzőnkől), de egyszerre idézi a nem sokkal későbbi nagy tanáregények pszichológiáját is (Kosztolányiét, Babitsét és másokét).

S most lép színre a magyarórák és az önképzőkör tehetséges, eleven, nem is mindig eminens, de mindig jelentős figyelmet kiváltó diákja, Neumann (a Boka-formátumú hős (3)), akinek Lónyay utcai iskolai lépteinek és megszólalásainak csaknem mindegyikét felkutatta Balogh Mihály.

Magyarórák? Természetesen megismerjük a milenniumi idők magyartanításának helyzetét, a tantervek, tankönyvek sorát, a tanítási metódusokról alkotott képeket (s természetesen a „Lónyay” évkönyvei, értesítői alapján az iskolában valósággal alkalmazott dokumentumok teljességét) (4), és ebbe a struktúrába igazítva Baráth tanár úr könyveit és irodalomtanári ars poeticáját. A szöveggyűjtemény nélküli tanításmód, s a diákok ösztönzése a szövegek egyberendezésére – ez a mögöttese Neumann Ferenc VI. osztályú tanulónak egy hónapos megfeszített munkával készített, előállított munkájának, melynek címe *Olvásokönyv a poétikához*. Gondolom, már mondanom sem kell, hogy a kötetke

tartalomelemzése során szinte valamennyi, a „szerkesztő” által beemelt mű recepciótörténetére is fény derül, miközben a későbbi Molnár irodalmi ízlésének, mintáinak érzékeny lélekrajza sem marad el.

Az OPKM jeles sorozatának (Mesterek és tanítványok) formátumát őrző, Kunszentmiklós Város Önkormányzata által szponzorált kötet terjedelme nem mondható nagyinak. A Jéghegynek a nap-

sütésben szikrázó csúcsa, egy mindenre kiterjedő, igazán nagy méretű, mintaadó kutatás összefoglalója. Ismétlem: mögötte csaknem két évszázad magyarországi értelmiség-történetének kihagyhatatlan, elfelejthetetlen mozzanatai.

Balogh Mihály (2008): „Tiszteletpéldány”. Baráth Ferenc és Molnár Ferenc találkozás a Budapesti Református Főgimnáziumban. Kunszentmiklós.

Jegyzet

(1) Már sejthetjük: ha a fordított fontos szerző, Carlyle nevét leírja Balogh Mihály, akkor kötelességének tartja, hogy monográfia-miniaturát írjon a mű magyarországi recepciójáról, fordítás- és kiadástörténetéről. Ugyanígy jár el Walt Whitmann esetében is, akinek első hazai ismertetőjét tisztelhetjük Baráth Ferencben. Természetesen élvezettel írt, gazdag jegyzetapparátus kíséretében.

(2) A „gittegyet” iránti társadalmi szükséglet felismerésének és kielégítésének korai – cserkészlet előtti – úttörőinek története még alig feltárt. A Vándordiókokat néhány évvel később megszervező Gábor Ignác emlékkönyve a minap jelent meg a terézvárosi önkor-

mányzatnál; 2006-ban publikált írást a gyerekekkel a 19. század végén „szittyásdit” játszó kaposvári tanító úrról az *Iskolakultúr*ban Karancz Gábor, a marcali múzeumigazgató.

(3) A szerző minősíti így.

(4) A Trefort-utcai „modernizáció” objektivációi, Kármán és Waldapfel *Teoretikumai* még nem olvashatók ezidőben.

Trencsényi László

ELTE, Pedagógiai és Pszichológiai Kar

Az iskola terei

Térpoétikai szerveződések változatos típusait hozzák létre a „térregények”-nek. A magyar regény alakulástörténetében jól kivehető műfajsort alkotnak a „városregények” (például Lócse, Budapest vagy Szabadka térjelentései), a vajdasági magyar irodalomban pedig a „csatornaregények” (a Ferenc-csatorna történetét előhívó alkotások). E narratívába tartoznak azok a regények is (az előbbieket analógiájára „iskolaregények”-nek nevezhetnénk őket), amelyek működését Horváth Futó Hargita Iskola-narratívák című, könyv alakban 2009 folyamán napvilágot látott nagytanulmánya mutatja be.

Olyan ismert alkotások ezek, amelyeknek jelentésrétegei többnyire más típusú olvasási és értelmezési stratégiák révén kanonizálódtak a magyar irodalmi köztudatban. Ezek közé tartozik Jókai Mór *És mégis mozog a föld* című műve, amely a reformkor történéseit megjelenítő művészregényként aposztrofálódik, Mikszáth Kálmán *A két koldusdiák* című történelmi meseregénye, Kosztolányi Dezső *Aranysárkány* című alkotása, amelyet a vidéki létforma katasztrófáit

megjelenítő művek sorába illeszthetünk, Móricz Zsigmond *Légy jó mindhalálig* című, Nyilas Misi kiábrándulás-történetét a református kollégium térvilágában elbeszélő regénye, vagy Ottlik Géza *Iskola a határonja*, amelyet katonaiskola-történetként tartunk számon. E narratívába rendeződnek a zárdák, leánynevelő intézetek világát megjelenítő regények is, például Kaffka Margit *Hangyaboly* vagy Szabó Magda *Abigél* című műve. Németh László *Kocsik szeptemberben*, Perjéssy-Horváth

Barnabás *Kollégium blues* című regénye mellett több más – kevésbé népszerű – Jókai- és Móricz-regény is a vizsgált narratívák közé sorolható.

Az iskola-narratívák terét oktatási és nevelési intézmények képezik. A foucault-i meghatározás értelmében heterotopikus terek, azaz olyan helyek, amelyek a tényleges, a társadalmi intézményrendszeren belül alakultak ki egyfajta „ellen-szerkezeti hely”-ként: „kiforgatják a kultúra belsejében fellelhető valódi szerkezeti helyeket; azok a helyek, amelyek külsők minden helyhez képest, mégis tökéletesen lokalizálhatók” (7. o.). Típusukat tekintve kétfélek lehetnek: diktatórikusak (mint a beszűkült életterű katonaiskola, zárda, leánynevelő intézet), illetve demokratikusabbak (református kollégiumok, gimnázium), de mindenkoron valamely hatalom normalizációs rendszerének artikulációját jelentik. Az ilyen típusú térbe való belépés a személyiségvesztés fokozatait indukálja, gondoljunk csak azokra a „beavatási eljárások”-ra, amelyeken az ottliki katonaiskola növendékei, vagy akár Nyilas Misi is keresztülesik. Ezeknek Horváth Futó Hargita három szintjét különíti el: a személyt kiemelik a társadalomban elfoglalt biztos helyzetéből (elkülönítés); a beavatandó köztes állapotba kerül (marginális állapot); a személy visszatér a társadalmi működés rendszerébe, de új helyet foglal el benne mint beavatott (az aggregáció állapota). Az ekképp elkülönült tér külön világot alkot, amelynek történetei is térbeli-tárgyi elrendezettség által generálódnak. A szerző e világok működési eljárásait vizsgálja: a térjelek, -objektumok, -határok és koordináták jelentéseit, összefüggéseit tárja fel.

A centrális helyként (illetve a történések tereként) kiemelt oktatási és nevelési intézmények a zártság kontextusában értelmezhetők: a külvilágtól fizikai és szellemi értelemben is magas falak választják el. A katonaiskola „hierarchikus berendezésű tér”; olyan dichotómiák mentén alakul ki, amelyek a korlátozottság-szabadság topozsát emelik be az elbeszélte történetbe. E térkoordináták között a perspektíva beszűkül, a személyiség a látás távlatainak

elvesztése és újraalkotása révén teremt magának egyfajta szellemi szabadságot. E térjelentések megéltsége által jut például Medve a „néző szerep” birtokába, miáltal – mint Horváth Futó megállapítja – „lélekben [...] teljesen szabad és független” (15. o.). A zárda ebben az értelmezésben az „ismétlődő »léthelyzetek« tere”: „az idő térbeli sűrítésének, a tér- és idősorok kereszteződésének színhelye. Benne nem események zajlanak, hanem »léthelyzetek« ismétlődnek, az »idő teljesen mentes a történelem előrehaladó mozgásától«” – állapítja meg Bahtyin vonatkozó nézetére hivatkozva a szerző. A zárt terek harmadik típusaként a „transzcendens tér” világát ismerhetjük meg: ennek tökéletes mintája a Szabó-regényben megjelenő leánynevelő intézet. A különlegesként megélt táj (a város fölött feszülő eget mintha tornyokra tűzték volna fel!) ruhazza fel az itt elhelyezkedő intézetet a transzcendens látvány jellegzetességével, hogy maga az intézet Vítay Georgina számára a kezdeti börtönperspektíva helyett a védőbástya képzetévé transzformálódjék: „A fal az iskola világának térbeli határa, választóvonal a külső és a békés belső világ között.” (19. o.)

Horváth Futó tértopológiája a zárt tér mellett a rések, a könyv és az átjárás tereit írja le, uniformizált és heterotopikus tereket ismer még. A rés és a könyv a kilépés és a szabadulás helyei, a hozzájuk kapcsolódó történetek egytől egyig a fal mögüli kilépés, illetve a kitörni vágyás narrációi. Az átjárás terei szükségszerűen köztes terek, a zárt térből a külső világba nyitnak perspektívát: folyosók, lépcsőházak, lépcsők, de a küszöb is mint határvonal az átjárás történetét implikálja; a hősök a valóságban és a képzeletben is átlépnek bizonyos küszöböket és elválasztó vonalakat. Természetszerűleg megnyilatkozó metaforikus jelentése a küszöbnek a korszakváltás, a valamitől való elfordulás, a szellemi átfordulás és váltás élményét közvetíti számunkra. A zárt tér szükségszerű része az uniformis: az iskolák a „mindenki egyforma” elve alapján alakítják ki növendékeik jellemző ruhaviseletét (egy csoportba tartoznak!), de az egyéniség – mint

például Medve Gáboré – még a csuhaszürke katonai egyenruhán is „átüt”: „Medve új, egyéni sapkaviselete »az individuum (ön)megalkotásának« folyamát jelöli» (33. o.). A heterotopikus terek legjellemzőbb megnyilatkozása – foucault-i értelemben – „a több önmagában inkompatibilis helyszínt” egybegyűjtő kert: a tanulmány szerzője által vizsgált regényekben ez a tér a „fokozati nyitottságtól” (az iskola falain belül elhelyezkedő kert) a nyitott metafora-jelentés (Magyarország mint kert) történeteit konstruálhatja.

A könyv külön fejezetét alkotja az iskola zárt terében megmutató tárgyvilágok (ládák, szekrények, fiókok) jelentéskapcsolódásait vizsgáló rész; ezek elsősorban a titok és az elkülönülés narratíváit hívják életre: „Az enteriőr berendezését az elkülönülés, a magány mutatójaként is értelmezhetjük. Ilyen értelmezési lehetőséget kínál fel Nyilas Misi ágyának térbeli helye a cétusban...” (51. o.)

Nagyon izgalmas és távlatokat nyitó alfejezetét képezi Horváth Futó tanulmányának a művészetközi poétika értelmezési stratégiái szerinti vizsgálatokat reprezentáló *Festmények a falon* című; benne a vizuális és a verbális kifejezőmód érintkezési pontjai indukálta szövegfelületeket értelmezi a szerző. Orosz Magdolna kutatásaira támaszkodva a szövegbe ágyazott képeknek három típusát különíti el: fikción kívül létező (az elbeszélésen kívül is létező konkrét műalkotásokat jelöl), fikción belül létező (csak a fikción belül léteznek) és virtuális képeket (tükörképek és álmok). Az első kategória az intertextualitás vonzatkörét is jelenti, és különösen nagy gazdagságot mutatnak e referenciákban a vizsgált szövegek. Nagyon ismertek például az Ottlik-regény képei, köztük a *Tulp tanár anatómiájához* fűződő jelentések. Nemcsak a képek, a szobrok is történetet beszélhetnek el a regényszövegen belül.

Az iskolatér mint intertextuális aspektus című fejezet Horváth Futó könyvében Móricz Zsigmond iskola-narratíváinak értelmezési eljárásait és lehetőségeit mutatja be: Móricz iskolaregényei a folytatolagosság, újramondás, továbbíródás

folyamatait tükrözik – Nyilas Misi történetek terei további regényekben ismétlődnek. A Móricz-narratíva emellett a szubjektum és az önéletrajz tereinek értelmezése által, valamint az intertextualitás/hipertextualitás kontextusa révén is megközelíthető elemzői szövegfelületeket és regényvilágokat képez.

A *Szöveg-kollégium* című fejezet viszont a városregények narratíváit (is) mozgósítja: a Debrecen elbeszélő regényeket vizsgálja ebben az egységben a kutató. A város jelentéseit, a benne elhelyezkedő terek világát a több évszázados kulturális tapasztalat és ennek emlékezete, a történelmi tudat aspektusai mozgósítják. A legismertebb – a város- és az iskolaregény eljárásait egyaránt felmutató – Debrecen-regények az *És mégis mozog a föld, A két koldusdiák* és a *Légy jó mindhalálig*, de a Debreceni Református Kollégiumot centrális helyé avatja Karácsony Sándor és Perjéssy-Horváth Barnabás regénye, valamint Jókai *A debreceni lunátikus* című műve is. Izgalmas lehetőséget jelentenek a városhoz kötődő kultuszok mint értelmezési felületek, például a Csokonai-kultusz tér- és imázsfórmáló szerepe a város térvilágában. De a kultuszképződés helyeként funkcionál maga a kollégium is: tanárok és híres tanítványok emlékezetét és kultikus helyeit őrzi.

Horváth Futó értekezésének nyelve a nem szakmai olvasó számára is megközelíthető. Legnagyobb értéke az értelmezési lehetőségek kiterjesztésében van. Olyan regényeket helyez új szövegértési hálóba, amelyekhez standardizálódott olvasási stratégiák fűződnek. Leginkább motívum-olvasásnak nevezhetnénk azt a megközelítési módot, amelyet Horváth Futó alkalmaz és hirdet. Izgalmas és élménydús eredményekkel kecsegtet – nemcsak az iskola-narratívákra alkalmazhatóan.

Horváth Futó Hargita (2009): *Iskola-narratívák. Térpoétikai megközelítés*. Bölcsészettudományi Kar, Újvidék.

Bence Erika

Újvidéki Egyetem, BTK,
Magyar Nyelv és Irodalom Tanszék