

tanulmány

Bence Erika A nyelvtani jel, a trópus és az alakzat a nyelvtan- és az irodalomtanításban	3
Hamvai Csaba – Pikó Bettina A szituációs megküzdés kognitív elemzése korai serdülők körében	8
Kiss Henriett Zenehallgatás az általános iskolában	22
Nagy Péter Tibor Egy teológiai tétel vallásszociológiája	33
Nebojša Majstorović A korrumpív gondolkodás és viselkedés terjedése és törvényesítése	39
Harsányiné Petneházi Ágnes Társas háló és pszichés jóllét összefüggései a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggyógyító Programjában	53
Karikó Sándor Gyermekfilozófia – mi végre?	65
Pléh Csaba A pszichológia és a pedagógia klasszikus és új kapcsolatai	76

szemle

Simor-Hadrik Zita Drámajáték a nyelvoktatásban	82
Burián Miklós A motiváció mint az esélyegyenlőség forrása	90
Portik Erzsébet Edit Az erdélyi magyar kisebbség közművelődési élete a két világháború között	99
Bús Imre Játék és kultúra	108
Sárospataki Barnabás Magyarázkodások Petri Györggyel ismerkedők számára	116

kritika

Pataki Gyöngyvér A változtatás kormányzati eszközei	130
Domonkosné Balogh Irén „Három az egyben” a kémiahoz	144

A nyelvtani jel, a trópus és az alakzat a nyelv- és az irodalomtanításban

Az irodalom eszköze a nyelv. Az irodalmi szöveg a szavak egymásra vonatkoztatásával, összekapcsolásával, elrendezettségével (szóképek/trópusok és alakzatok révén) fejt ki hatást; formáz jelentéseket, kelt esztétikai élményt. Nyelve abban is különbözik a tudományok nyelvhasználatától, hogy a valóságot képszerűen jeleníti meg. Olyan meghatározások ezek, amelyek irodalmi olvasókönyvekben, tankönyvekben szerepelnek az irodalmi mű poétikai eljárásainak, eszközrendszerének megvilágítása céljából. Még ilyen leegyszerűsített formában is egyértelmű utalást tartalmaznak arra vonatkozóan, hogy az irodalom nem önmagában álló jelenség: létformája összetett, nyelvi, kulturális és interdiszciplináris diskurzusok szövevényében értelmezhető. A dolgozat az irodalomról és jelenkori oktatásáról szóló fentebb leírt, hagyományosnak tekinthető elképzeléseket a 21. század olyan új alakulásainak és tudományos kihívásának függvényében vizsgálja, mint amilyen „a világ szövegszerűvé válásának tapasztalata”.

A világ szövegszerűvé válása

„**M**agunk mögött hagyva az évezredforduló utáni első évtizedet, a rendelkezésünkre álló távlatban olyan hatásokat tulajdoníthatunk az [...] eseményeknek, amelyek a világ szövegszerűségét, az olvasásra utaltságot, de egyúttal a jelentések állandó mozgását és szóródását implikálják számunkra. Az elmúlt fél évszázadban a tudományosság kritériumai egyre kontúraltalanabbá válnak, az objektívitas, a bizonyíthatóság helyett inkább a meggyőzés, a hatás retorikai kritériumai lesznek meghatározóvá.” (Márfai Molnár, 2011, 52. o.) – olvashatjuk ezeket a megállapításokat egy, a folyóirat-kultúráról szóló, de az ismeretközvetítés lehetőségeiről is értekező tanulmányban. A szövegtapasztalaton alapuló világértés, a tudományok textuális (sőt, irodalmi-poétikai, valamint retorikai) alakzatokra épülő reprezentációs lehetőségei még fontosabbá teszik az irodalmi közlés és kifejezés eljárásainak/alakzatainak ismeretét a mindennapi életben is. Az új ismeretek megértésének és továbbadásának sikere (bármely

diszciplína esetében) mind hatványozottabban mutatkozik meg poétikai és narrációs eljárások függvényében. Ezért az irodalomoktatás műfajpoétikai és stilisztikai/retorikai területe, ennek oktatása – a korábbi gyakorlathoz képest – kiemelkedő fontosságúvá vált.

Az irodalom hálózatos szövevény-jellege és társművészeti jelentősége az oktatásban

A világ szövegszerüségéről szóló 21. századi tapasztalaton, illetve az irodalom „törté-
nő”, hálózatos szövevény-jellegéről alkotott nézeteken alapuló új irodalom- és nyelvtan-
tanítási lehetőségeket, illetve elképzeléseket (ezeknek egy-egy példáját) három pontban
fogalom össze:

1. Mind a magyarországi, mind a szerbiai magyar anyanyelvi oktatásban (az oktatás minden szintjén, de különösen az általános és középiskolában) megfigyelhető a nyelvtani és az irodalmi ismeretek közvetítésének erőteljes – s az adott nézőpontból szemlélve: téves – differenciálódása, a nyelvtan- és irodalomórák, a nyelvtan- és irodalomkönyvek elhatárolódása, különállósága. Holott a szövegközpontú nyelv- és irodalomértésben elválaszthatatlan, együtt létező és ható jelenségekről van szó.

*A modern és korszerű irodalom-
órák megvalósítását célzó igé-
nyességet különösen az iroda-
lom hálózatos szövevény-értel-
me, oktatásának társművészeti
diskurzus-jellege termékenyítette
meg, az az elképzelés, miszerint
az irodalom nem önmagában
álló jelenség. Társművészeti/
multimediális összetettsége a
tantárgydiskurzusok és az inter-
diszciplináris óraszervezés vég-
telen lehetőségeit nyitja meg
előttünk. Az interdiszciplináris
és -textuális jellemzők közül
kiemelten fontos az irodalom
képi meghatározottsága, az a
jelenség, miszerint a szavak egy-
másra vonatkoztatásával, össze-
kapcsolásával és elrendezettse-
gével az: elvont fogalmakat és
jelentéseket képpé transzformál-
ja: azaz tropikus alakzatokra
éppül kifejező ereje és hatása.*

Ha az irodalomértés szempontjából közelít-
jük meg a problémát: nem csak az irodal-
mi szöveg grammatikai elrendezettsége és
esztétikai funkcióba helyezése, például a
stilisztikai alakzatok szerepére, de a nyelvi
jelenség nagyon fontos jelentésalkotó erejé-
re kell gondolnunk. Nemcsak arról van szó,
hogy már az általános iskolásoknak fel kell
ismerniük a nyelvi jelenségek szövegalko-
tó szerepét és jelentését, például azt, hogy
Juhász Gyula *Milyen volt...* című, a hetedik
osztályban értelmezett elégiájának mondat-
tani sajátosságai (az ellentétes mellérendelő
összetett mondatok) hogyan járulnak hozzá
a vers műfaji szerveződéséhez, de diskur-
zusteremtő, összekapcsoló, interkulturális
és -mediális távlatnyitó mozzanatok sem
kerülhetik el figyelmünket. Például Vörös-
marty Mihály *A Gutenberg-albumba* című
költeménye amellet, hogy a könyvnyom-
tatás történetét hívja be értelmezési pers-
pektívánkba, a 21. századi befogadó számá-
ra a Gutenberg-galaxis végéről, a kibetér
térnyeréséről is diskurzust nyit. A „Majd
ha” anafora és az éj tropikus vonzatai révén
kültúrtörténeti folyamatok és események: a
felvilágosodás szellemi mozgalmának csőd-
je, a 19. századi ember és a romantikus író
kiábrándultságélménye tágitja ki az értelme-
zési horizontot.

Hogy egyetlen nyelvi jel milyen fontos
jelentésképző funkcióval rendelkezhet, leg-
jellemzőbb példája Arany János – az általá-

- nos iskola hetedik osztályos tantervében ajánlott, a nyolcadikban kötelező szövegeként szereplő – *Tengeri-hántás* című balladája. Ismert sora: „Itt nyugosznak, fagyos földbe.” A szerelmi tragédiát elbeszélő költemény tizenegyedik versszakának utolsó soráról van szó; a jelenre vonatkozó narrátori kiszólást követi, a bűnbánó kedves helyzetösszegző szavait tartalmazza. A minden más előrejelzés nélkül megjelenő grammatikai jel, a többes szám („nyugosznak”) ugyanakkor új és váratlan jelentéssel gazdagítja, még nagyobb tragédiává, a hűtlenné vált kedves számára még kifejezettebb bűnné (és bűnhődéssé) növeli az esetet. Nem egy, hanem két balladatípus műfajkonstelláló mozzanataira ismerünk benne: a szégyenbe esett lány tragédiája is ott van a hűtlen kedves bűnhődéséről szóló történetben.
2. A hagyományos beállítottságú általános iskolai irodalomoktatás rendszerint költői kifejezőeszközökről (ritkábban: stilisztikai eszközökről), illetve szóképekről vez tudomást a stilisztikai fogalmak tudatosítása során, s nem disztingválja a retorikai alakzatok, szóképek vagy trópusok, valamint a szóképekhez járuló stilisztikai eszközök közötti különbségeket. Oktatói körökben például kifejezett ellenállásba ütközik, amennyiben megpróbáljuk a szövegértésben/elemzésben elsajátítandó fogalmak sorába emelni a retorikai alakzat jelenségét. Pedig: az alakzatról mint a térbeli formák elhelyeztettségéről a diákok már korábban tudomást szereznek mértanból, illetve már az óvodában megismerkednek a térbeli alakzatokkal (s így is nevezik őket). Tehát csak a mértani és a stilisztikai jelenségek közötti analógiákat kell felismerniük. Ugyanis a retorikai alakzatot (például ismétlés, halmozás, anafora) interpretálhatjuk úgy, mint a nyelvi jelek (akár térbeli!) elrendezettségéből eredő jelentéstöbbletet. Nagyon fontos ezeknek az összefüggéseknek a felismertetése, mert ezáltal az egyes tantárgyak közötti intoleráns viszony szüntethető meg. A tantárgyak közötti diskurzus, az interdiszciplináris lehetőségek felismerése a megkülönböztetés elvén alapuló tantárgy-hierarchia (a fontos és a kevésbé fontos tárgyra való felosztás) megszüntetéséhez járulhat hozzá erőteljesen.
 3. Az irodalom képi jelenség. A nyelvi jelek egymásra vonatkoztatásának képteremtő erejét érvényesíti. Az irodalmi allegória például összetett alakzat: elvont dolgok, fogalmak képi megjelenítésével ér el hatást: annak következetes, többek között az ellentét és a fokozás alakzataival összekapcsolt végigvezetése a szövegen. A népi közgondolkodás és a művészet is allegorizál: szinte bizonyos, hogy az irodalmi allegóriák mellé odarendelhető mind a népművészet, mind a képzőművészet területéről valamely alkotás. A metafora-allegória viszonya, a metaforikus/allegorikus világértés a romantika fontos művészeti dilemmáját jelenti. Noha az irodalmi műfajoknak nincsenek ún. tiszta változatai, bizonyos irodalmi szövegek különösen alkalmasak a fogalmak kialakítására és elsajátítására. Az allegória típusalkotása az általános iskolai oktatásban (a hetedikes tananyagban kötelező szöveg) Petőfi Sándor *Föltámadott a tenger* című verse. A tenger-metafora következetes kifejtése és megszemélyesítése természetsszerűleg megmozgatja látványalkotó képzeletünket. Az allegória-festészet (például a romantikus Delacroix festészete), illetve a háborgó tenger képzőművészeti ábrázolásmódjai (például William Turner alkotásai) egyaránt képezheti témánkat, ugyanakkor a tenger-toposz bibliai tartalmakat vet felszínre, miként a biológia (az élet kialakulása!) és a kémia tudományterületére (a víz mint elementáris tényező) is elkalauzol bennünket.

Fordított módszer, azaz a nyelvtani ismeretnek az irodalom képalakzataival történő szemléltetése is lehetséges. Az általános iskola nyolcadik osztályában a szóalkotás eljárásainak megismerése során tárgyalják a tanulók a névátvitel jelentését. Szemléletes példák nélkül igen nehézkes a tisztázása, viszont az irodalom, például a daru-versek (Fehér Ferenc: *Daru-ballada*) nagy segítséget nyújtanak ebben. Ezen az órán műszaki ismere-

tekkel (emelőszerkezetek!) teremthető kapcsolat. Jól szemléltethető a névátvitel jelensége idegen nyelvű analógiák révén: a német és az angol nyelv is hasonló szóalkotást érvényesít a megnevezésekben. (Például térségünkben is ismert az idegen eredetű 'krán' kifejezés. A német nyelvből került a magyarba. Különböző emelőszerkezeteket jelölnek vele, például filmkészítés során azt a kinyúló gémmű kocsit, amely a filmvevőgép és az operatőr különböző irányú mozgását teszi lehetővé. Eredeti alakja 'der Kran'. A német nyelvben sem független a darumadár nevéől, amelynek 'der Kranich' a neve. Az angolban egyaránt 'crane' (krein) a madár és az emelő is.)

Az irodalom- és a nyelvtanítás társművészeti diskurzus-, hálózatos szövevény-jellege

A modern, élményszerű, a tanulók kreativitását, asszociációs és kombinációs képességét fejlesztő nyelvtan- és irodalomtanítás a rögzült elképzelések és módszerek feladását, átalakítását teszi szükségessé az egyetemi oktatástól a felnőttképzésen át az iskolai tanítási módokig egyaránt. Csak néhány mozzanat: a magyartanárok képzése során kötelező irodalmi és nyelvészeti tantárgykurzusok keretében is szükséges az oktatási modellek tanítása – nemcsak a módszertani tárgyak esetében. Át kellene alakítani a gyakorló tanároknak az interdiszciplináris/multikulturális kódok iránti viszonyulását. A tanárok egy része szembehelyezkedik velük vagy hártja ezeket az ismeretközvetítési elképzeléseket. A tárgyi feltételek hiányára, a tanulók befogadói érettségének milyenségére, megterheltségükre hivatkoznak legtöbbször. Holott – meggyőződésem szerint – csak a szaktanárok együttműködésének problematikus voltáról, a tantárgyoktatás merevségeiről van szó, illetve az iskolai oktatás tanárközpontú beállítottságáról a gyermekközpontúság helyett. Egy ilyen szemlélet értelmében a tanár tudása és ismeretei jelentik az abszolút kiindulópontot, miközben ez nem mindig működik így.

A határlebontó anyanyelvoktatás másik – leginkább ellenállást kiváltó – feltétele a tanár folyamatos ön- és továbbképzése: egy olyan tanári attitűd elfogadása, amely az egész életen át tartó tanulás, a befejezetlenség állapotának felismerésére épül.

Egy ilyen típusú oktatás megszervezéséhez és létrehozásához elengedhetetlenül szükséges a tantárgyak közötti határ elmosása, a diszciplinák közötti intoleráns és hierarchikus viszony hatályon kívül helyezése. Képzelnék el, ha nem volna magyar-, zene-, képzőművészet etc. óra, csak művészeti, vagy nyelven alapuló tárgyak korrelatív csoportja! Legalább a nyelvtan- és az irodalomóra erőszakos különválasztásának, a külön gyakorló nyelvtan- és olvasókönyv létrehozásának eljárását kellene megszüntetni.

A korrelatív/interaktív irodalomóra nagy lehetőséget nyújt a tanulók számára, hogy különböző, nem az irodalom területéhez tartozó ismereteiket és képességeiket is kamatoztassák, s feltételeket teremtsen ahhoz, hogy a tanulókat ne csoportosítsuk és különböztessük meg az egyes tantárgyak és anyaguk iránt mutatott affinitásuk és képességeik alapján, hanem széles látókörű, különböző diszciplinák tudásanyagában egyaránt jártas egyéniségeket képezzünk és neveljünk.

Irodalomjegyzék

- Barthes, R. (1996): *A szöveg öröme*. Budapest.
- Bence E. (2006a): *Olvasási munkafüzet az általános iskolák 7. osztálya számára*. Belgrád
- Bence E. (2006b): *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Belgrád
- Bence E. (2007): *Tanári kézikönyv az irodalom tanításához: az általános iskola 7. osztályában: elméleti-módszertani útmutató, tanmenet, óravázlatok, ellenőrző feladatok*. Belgrád
- Bence Erika (2009a): *Társzművészetek, rokon diszciplínák a magyar irodalom oktatásában*. Vajdasági helyzetkép. In: Bertók Rózsa és mtsai (szerk.): *Pedagógussetika. Tanulmányok az oktatás köréből*. Pécs. 43-50.
- Bence Erika (2009b): *Olvasókönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Belgrád.
- Bence Erika (2010): A folytonosan történő irodalom – továbbképzési tapasztalatok [Literature, happening continually – experiences of graduate courses]. In: Belovári Csóti Anita (szerk.): *A felnőttképzés perspektívái nemzetközi konferencia. Felnőttképzési műhelyek jó gyakorlatai*. Kaposvár. 120–126.
- Bence Erika (2011): Lét- és szövegformák 2011-ben. *Létünk*, 1. sz. 43–48.
- Bertók Rózsa (2009): Pedagógussetika. Bevezetés. In: Bertók Rózsa és mtsai (szerk.): *Pedagógussetika. Tanulmányok az oktatás köréből*. Pécs. 11–42.
- Borbély Sz. (1995): *A Vanitatum vanitas szövegvilágáról*. Fehérgyarmat
- Márfai Molnár L. (2011): Folyóirat-kultúra. *Létünk*, 1. sz. 49–55.
- Szegedy-Maszák Mihály (2001): Nem hallott dallamok és nem látott festmények: társzművészetek a romantikus szépprózában. In: Szegedy-Maszák Mihály és Hajdu Péter (szerk.): *Romantika: világkép, művészet, irodalom*. Budapest. 52–66.

A szituációs megküzdés kognitív elemzése korai serdülők körében

Kvalitatív vizsgálati eredmények

A kritikus gondolkodás, a stresszhelyzet kognitív kiértékelése alapvetően határozza meg a megküzdési folyamat adaptív vagy maladaptív természetét. Az optimizmus mint a jövőbeli események pozitív kimenetelének általános elvárása befolyásolhatja ezeket a kognitív folyamatokat. A tanulmány legfőbb kitézése az volt, hogy 12–14 éves gyerekeknek egy többértelmű, bizonytalan szociális szituációra vonatkozó automatikus gondolatait és interpretációit mérje fel. Válaszaikat három különböző csoportba soroltuk. A negatív automatikus gondolatok haragot, csalódottságot, a barát viselkedésének helytelenítését fejezték ki. A pozitív átkeretezések olyan válaszok voltak, amelyek a barát viselkedésének más, lehetséges okát foglalták magukba (például a jóhiszeműségére utaltak), vagy olyan válaszok, amelyek támogatást, megértést, a probléma megoldását fejezték ki. Végül a semleges válaszok a történet egyszerű parafrázisai voltak. Vizsgáltuk az optimizmus foka és a történet interpretációja közötti lehetséges kapcsolatot is. Hipotézisünknek megfelelően általánosságban az alacsonyan optimista csoport több negatív automatikus gondolatról számolt be, mint a közepesen és a magasan optimisták. Másrészt a magasan optimista csoport adta a legtöbb átkeretezést és értelmezést a történetre. Mindazonáltal az optimizmus és a történet értelmezése közötti kapcsolat csak a történet az egyik magyarázata esetében bizonyult statisztikailag is szignifikánsnak.

Bevezetés

A 'coping' vagy megküzdési készség az egyén külső és belső erőinek mozgósítása kognitív, emocionális és magatartási szinten, ami valamely probléma kezelésére irányul (Lazarus, 1993). Egy szituáció értékelése jelentősen meghatározza a helyzetre adott válaszreakciókat s a coping kimenetelét. Az értékelésnek két szintjét különböztük el. Az úgynevezett elsődleges kiértékelés során a helyzet elemzése történik a tekintetben, hogy mennyire érezzük azt fenyegetőnek, veszélyesnek vagy inkább kihívást

jelentőnek. Ezt követően már az úgynevezett másodlagos értékelés segítségével kiválasztjuk azt a megküzdési formát, amellyel a helyzetet kezelni tudjuk (Frydenberg, 1997; Lazarus, 1993; Lazarus és Folkman, 1987). Bár a coping-stratégiák érzelmi és kognitív elemeket egyaránt tartalmazhatnak, a kognitív értékelésnek azért is van kiemelt szerepe, mert döntően befolyásolhatja a helyzet sikeres megoldását elősegítő problémaorientált módok kiválasztását, szemben az érzelemorientált coping-módszerekkel, melyek a mentális egészség alakulásában játszhatnak szerepet (Markovic, Rose-Krasnor és Coplan, 2013). Iskoláskorú gyermekek esetében éppen ezért lehet különösen aktuális a szituációs megküzdés kognitív értékelésének elemzése.

Egy helyzet kognitív kiértékelése, az abban való kritikus gondolkodás alapvetően határozza meg az egyén reakcióját, érzelmét, hangulatát. A kognitív pszichológiai modell szerint az adott helyzet észlelését, interpretálását elsősorban az alaphiedelmek, a gondolkodásmód legmélyebb szintje határozza meg (Például „Senki sem szeret engem.”). Ezek az alaphiedelmek általában az egyén saját magáról megfogalmazott általánosított állításai, amelyeknek igazságtartalma sokszor nem egyértelmű. Az alaphiedelmekre épülnek olyan köztes hiedelmek, mint az attitűdök („Rossz, ha nem akarnak valakivel szóba állni.”), szabályok („Ha valakire rámosolyognak, sokat beszélnek vele, akkor az illetőt kedvelik.”) és feltevések („Ha megpróbálok mások kedvében járni, jobban fognak kedvelni engem.”). Az egyén gondolkodásának legfelszínesebb szintjét, az automatikus gondolatokat egyrészt az alap- és köztes hiedelmek, másrészt az adott szituáció befolyásolja (Beck, 2011). A kognitív modell alapján a helyzetet érintő érzelmek, benyomások háttérben gyakran fellelhetők ilyen automatikus gondolatok. Az automatikus gondolatok kontrollja, kezelése a kritikus gondolkodás alapja.

Egy másik kísérletben 7–9 éves gyermekeknek szintén olyan történeteket kellett megítélni, ahol a szereplők cselekedeteinek szándéka nem volt egyértelmű, vagyis a történet értelmezése nagyban függött a gyerekek kognitív beállítódásától. Azok a gyerekek, akik a főszereplő szemszögéből nézve negatívan ítélték meg a kétértelmű helyzetekben az egyéb szereplők szándékait, nagyobb valószínűséggel számoltak be depressziós, illetve szorongásos tünetekről (Dineen és Hadwin, 2004). Hogendoorn és munkatársai (Hogendoorn, Prins, Vervoort, Wolters, Nauta, Hartman, Moorlag, de Haan és Boer, 2012) a gyerekek különféle (fizikailag fenyegető, szociálisan fenyegető, személyes kudarcot jelentő, ellenségességet megjelenítő) helyzetben adott automatikus gondolatát mérték fel. Eredményeik szerint a pozitív és negatív gondolatok aránya határozta meg elsősorban a pszichopatológiai tünetek megjelenését: a szorongó gyerekeknél ez az arány alacsonyabb volt, mint nem szorongó társaik esetében.

Az automatikus gondolatok szerepe, fontossága elsősorban akkor érhető tetten, amikor valamilyen pszichopatológiai tünet kapcsolódik hozzájuk. Számos, általános iskolás gyerekekkel végzett vizsgálat eredményéből kiderült, hogy a negatív automatikus gondolatokra való beállítódás általában valamilyen depressziós, szorongásos tünet-együtteshez társul. Egy 12 év körüli gyerekekkel végzett vizsgálatban a szociális fóbia szociálisan releváns kognitív torzulásokhoz kapcsolódott: a szociális fóbiában szenvedő gyermekek általában fenyegetőbbnek interpretáltak különböző kétértelmű szociális helyzeteket megjelenítő történeteket (Higa és Daleiden, 2008).

Természetesen a pozitív gondolatok ellentétes hatással bírnak, mint a negatív automatikus gondolatok. Az előző eredményekhez illeszkedve a negatív automatikus gondolatok pozitívan korreláltak a pszichopatológiai indikátorokkal (stressz, szorongás, depresszió, harag) és negatívan a jóllét indikátoraival (étellel való elégedettség, boldogság). Ezzel ellentétben a pozitív automatikus gondolatok pozitívan korreláltak a pszichológiai jóllét indikátoraival, míg a pszichopatológiai indikátorokkal negatívan (Wong, 2012).

A pozitív gondolatok szoros összefüggésben állhatnak az optimizmussal, s ezáltal kihatással lehetnek a megküzdés módszereinek kiválasztására is. Az úgynevezett diszpozíciós optimizmus olyan beállítódást jelöl, amikor az egyén pozitív elvárásokkal tekint a jövőbeli események irányába; ez egyben a belső kontroll kialakításával segíti a magatartás hatékonyságát is (Scheier és Carver, 1985). Egyes kutatók olyan tréninget javasolnak, amely az optimista beállítódással együtt fejleszti a megküzdési készségeket (Nicholls, Polman, Levy és Backhouse, 2008). Az egyik program például azt célozta, hogy a gyermekek negatív automatikus kognitív beállítódását átforgalmazzák, és megtanítsák őket a pozitívabb gondolkodásmódra. 10–12 éves gyerekekkel végzett kísérlet keretében a vizsgálati személyek a fentiekhez hasonló többértelmű történeteket kaptak. A történethez minden esetben leírták annak lehetséges pozitív, illetve negatív értelmezését, és a gyerekeket bátorították arra, hogy képzeljék el vagy használják a pozitívabb interpretációt. Ezzel a tréningprogrammal csökkenteni lehetett a gyermekek negatív kognitív beállítódását és ezzel együtt a szociális szorongásra jellemző tüneteket is (Vassilopoulos, Blackwell, Moberly és Karahaliou, 2012).

Jelen kutatásunk kapcsolódik a korábbi, a korai serdülők coping-módszereit feltáró kvantitatív kutatáshoz (Pikó és Hamvai, 2012). Ezúttal a kvalitatív módszertant alkalmazó vizsgálatunk fő célja, hogy megvizsgáljuk a magyar általános iskolás gyerekek kétértelmű, bizonytalan helyzetekre adott automatikus gondolatait és ezeknek az érzelmi válaszokkal való kapcsolatát. Emellett célunk volt felderíteni az automatikus gondolatok és az optimizmus mint általános pozitív elvárás kapcsolatát is. Hipotézisünk szerint az optimista beállítódás kevesebb negatív automatikus gondolattal és több pozitív átkeretezéssel jár. Pozitív átkeretezésnek tekinthető minden olyan kognitív megnyilvánulás, amely a szituáció lehetséges negatív aspektusai mellett tekintetbe veszi annak egyéb pozitívabb, alternatív újraértelmezését is.

Minta és módszer

Az adatokat két általános iskola 7. és 8. osztályos tanulóival vettük fel Szegeden 2010. második félévében az osztályfőnöki órák keretében. A kérdőívek kitöltését az osztályfőnökök bonyolították le. Az adatfelvétel előtt minden esetben informálták a tanulókat az anonimitás biztosításáról és a kérdőív főbb céljairól. Ez utóbbi a kérdőívek elején írásos formában is fel volt tüntetve. A kérdőív kitöltése átlagosan egy tanórát, azaz körülbelül 45 percet vett igénybe. A vizsgálat a szülők, illetve az igazgató beleegyezésével történt. A kísérletben összesen 236 fő vett részt, ebből 53,8 százalék volt a lányok aránya. Az átlagéletkor 13,77 év, az életkori szórás 0,71 év volt.

Mérőeszközök

A vizsgálat tárgyát képező kvalitatív mérőeszköz az általunk készített tesztbatteria egyik eleme volt. A kritikus gondolkodást feltérképező feladat eredetileg az úgynevezett Best of Coping nevezetű intervenciós program (Frydenberg és Brandon, 2002) részét képezi. A program eredeti célja, hogy fejlessze a gyerekek produktív coping-készségét, amellyel

sikerrel kezelhetik a kihívást jelentő stresszes, kritikus helyzeteket. Másik célkitűzése, hogy csökkentse a nem produktív, fizikai és mentális egészségre kártékony megküzdési formákat. Az intervenció program 10 modulra van osztva, amelyből a második, az úgynevezett „Jó gondolkodás” egyik gyakorlatát használtuk fel. A feladat eredeti célja, hogy megismertesse a gyerekekkel az automatikus gondolatok, a belső beszéd, valamint az érzéseik közötti kapcsolatot, valamint hogy gyakorolhassák az automatikus negatív gondolatok pozitív átkeretezését. A gyakorlat egy konfliktust jelenít meg: a mesélő barátjával megbeszélte egy közös filmnézést a moziban, de a barát nem érkezik meg a vetítésre, sőt egy közös ismerős közli, hogy látta őt egy csapat másik gyerekkel együtt vidáman nevetgélve. A válaszadónak meg kell ítélnie, hogy ebben a szituációban mi lenne az első gondolata és mi lenne az első érzése. Ezt követően három különböző magyarázatot kap arra, hogy valóban mi történt. Az elsőben a barát egy másik társasággal való pizzázás miatt mond le a moziról. A másodikban elnézi a megbeszélte időpontot, és egy korábbi vetítésre megy el. A harmadik helyzetben a barát bátyja elmondja a narrátornak, hogy az édesanyjuk balesetet szenvedett, és a barát a kórházba ment vele. Mindhárom lehetséges magyarázat esetében a válaszadónak a narrátor helyzetébe kell helyeznie magát, és meg kell ítélnie a szituációval kapcsolatos első gondolatait és érzéseit. A kvalitatív elemzés legfőbb célja annak felderítése, hogy a különböző szituációkban mennyire rugalmasan tudja kritikus gondolkodását megváltoztatni a serdülő.

A vizsgálatba egy független változót, az optimizmust is bevezettük. Ezt a változót az úgynevezett LOT (Life Orientation Test) skálával (*Scheier és Carver, 1985*) mértük. A skála a jövőbeli kimenetelre vonatkozó általános pozitív vagy negatív elvárásokat méri fel. A válaszokat ötfokú skálán lehet rögzíteni, ahol 0=egyáltalán nem értek egyet, 5=teljesen egyetértek. Célunk annak vizsgálata, hogy a különböző mértékben optimista egyének vajon eltérő automatikus gondolatokat adnak-e az adott szituáció magyarázatára. A mintát az optimizmus pontszám terciliseinek megfelelően három övezetbe soroltuk: alacsony, közepes, magas optimizmus kategóriákba. A minta legkisebb pontszámértéke 11, a maximális 40 volt. A két tercilis érték a 26 és a 31 volt. Így tehát 11–25 pontszámúak alkották az alacsony optimizmus kategóriát (78 fővel), a 26–30 pontszámúak a közepes optimizmus kategóriát (79 fővel), végül a 31–40 pontszámúak a magas optimizmus kategóriát (79 fővel). A hipotézis szerint az alacsonyan optimisták körében magasabb lesz a negatív automatikus gondolatok aránya, mint a közepesen vagy a magasán optimisták válaszaiban. Negatív automatikus gondolatnak tekinthető a szituáció minden olyan interpretálása, amely a barát rosszhiszeműségét, negatív szándékát vagy a barát valamilyen fokú elítélését feltételezi. A negatív automatikus gondolatokhoz soroltuk az önvádat is, amely a szituáció egyfajta negatív átkeretezése. Ezzel szemben a pozitív átkeretezésre utaló válaszok a legmagasabb arányban a magasán optimistáknál fordulhatnak elő, míg legkisebb arányban az alacsonyan optimistáknál. Átkeretezésnek tekinthető minden olyan válasz, amely a szituáció kapcsán felvetődő negatív gondolatokra egyfajta alternatív értelmezést kínál. Ilyenek például a helyzet megoldására irányuló gondolatok, a jóhiszeműség feltételezése, a cselekvés megértése, esetleg megbocsátása, segítség nyújtása stb. A válaszok egy harmadik nagyobb kategóriáját is elkülönítettük, ezek voltak a semleges automatikus gondolatok. Semleges gondolatnak tekintettük azokat a megnyilvánulásokat, amelyek a szituáció pusztá értelmezésén, leírásán, tömörített összefoglalásán túl semmi plusz információt nem tartalmaztak.

További hipotéziseink szerint az optimizmus és a szituációkra leírt első gondolatok minősége (semleges, negatív, pozitív átkeretezés) között szignifikáns kapcsolat van. Ezt a hipotézist az SPSS nevű szoftver 15. verziójával lefuttatott khi-négyzet próbával teszteltük.

Eredmények

Az eredmények ismertetésénél először a teljes mintában előforduló válaszkategóriákat írjuk le és illusztráljuk példákkal. Ezen kívül minden szituáció esetében vázoljuk, hogy milyen előfordulási arányban jelentek meg a különböző automatikus gondolatok kategóriák az alacsonyan, a közepesen és a magasan optimistáknál, és hogy khi-négyzet próbával találtunk-e szignifikáns kapcsolatot az optimizmus foka és a válaszok minősége között.

Az alapszituáció kvalitatív elemzésének eredménye

Ez a szituáció írja le az alaphelyzetet, melyben a narrátor barátja érthetetlen módon nem jelenik meg a mozinál az előre megbeszélte időpontban, és egy szemtanú beszámolója, hogy látta őt más gyerekekkel.

A válaszok nagy része egyfajta automatikus negatív ítéletet tükröz. Minden olyan választ így címkéztük, amely valamely negatív minősítést implikál a történetbeli barátára, Zolira nézve. Például:

„Van ez így, nem egy jó barát.”

„Nem szép tőle, hogy lehet ilyen aljas, soha többet nem leszünk barátok.”

A negatív ítéletnek egy olyan formája is tipikus volt, amikor nem magát Zolit, hanem inkább a viselkedését címkézték, és ezt egyfajta szemrehányás formájában tették meg. Ezek a mondatok gyakran tartalmazták a 'miért' kérdőszót:

„Miért nem jött el? Többet nem beszélek meg veled találkozót.”

„Nem értem, hogy mért csinálja ezt velem. Azt hittem, hogy jó fej. Nagyot csalódnék benne.”

Az ilyenfajta automatikus gondolatok negatív érzelmekkel párosulnak, általában haraggal és bánattal, szomorúsággal, idegességgel, illetve olykor bosszúvágygal. Jellemző reakciók voltak a becsapottságra, átvertségre utaló automatikus gondolatok, amelyek szintén bánattal és haraggal párosultak, például:

„Jaj, te rohadék, én megbíztam benned.”

Más tanulók első gondolatai főként agresszióról árulkodtak, és ezek a gondolatok általában szintén haraggal, illetve a frusztráció különböző formáival jártak együtt:

„Biztos elfelejtette, jól pofán vágnám, megaláznám mindenki előtt!!!”

Sokan első automatikus gondolataikkal egyszerűen haragjukat fejezték ki:

„Megígérte, de mégsem jött el. Nagyon mérges lennék.”

Érdekes, hogy azok, akik ilyenfajta gondolatot írtak le, érzelmi reakciójukat inkább bánatként vagy sértődöttségként jellemezték.

A fenti negatív automatikus gondolatok mellett a tanulók egy kisebb része semleges válaszokat adott, amelyek csupán a szituációnak egyfajta tömörített parafrázisát írják le. Azt, hogy a barát elfelejtette a megbeszélte találkozót:

„Biztos elfelejtette.”

Ugyanakkor az ilyen válaszolók is csalódottságuknak, haragjuknak, netán magányuknak adtak hangot akkor, amikor a helyzetre adott első érzelmi válaszukat írták le.

A diákok egy része igen speciális automatikus gondolatokat tükröz. Ezek a reakciók egyfajta megoldási lehetőséget implikálnak, annak ellenére, hogy a szituációt a többség meglehetősen negatívan értékeli. Egy részük például elhívná a hírt hozó lányt a filmre, ami a pozitív átkeretezés egyfajta eseteként fogható fel. Másoknak első gondolata a jegy visszaváltása lenne. Megint mások bármilyen további reagálás előtt tisztáznák a helyzetet, és például felhívnák a barátjukat, Zolit. Az ilyenfajta válaszolók általában csalódottságot, illetve bánatot írtak le első érzelmi reakciónak.

Az alapszituáció kvalitatív elemzésének eredménye az optimizmus figyelembevételével

1. táblázat. Az alapszituációra adott válaszok optimizmus-kategóriákon és teljes mintán belüli aránya

	<i>Alacsony optimizmus (%)</i>	<i>Közepes optimizmus (%)</i>	<i>Magas optimizmus (%)</i>	<i>Teljes Minta (%)</i>
Semleges válasz	27,3	39,4	33,3	14
Pozitív válasz	36,0	32,0	32,0	21,2
Negatív válasz	33,3	33,3	33,3	64,8

Az alapszituációra adott válaszoknak a három optimizmus-csoporton belüli előfordulási gyakoriságát az 1. táblázat foglalja össze százalékos formában. A khi-négyzet próba alapján megállapítható, hogy nincs szignifikáns kapcsolat az optimizmus-pontszám és az alapszituációra adott válasz minősége között ($p > 0,05$).

A teljes mintában a negatív válaszok fordulnak elő leggyakrabban, és a semleges válaszoknak a legkisebb az előfordulási valószínűsége.

A negatív automatikus gondolatot (negatív ítélet, agresszió, harag) és a pozitív átke-
retezést tükröző válaszok közel azonos arányban fordultak elő az optimizmus három kategóriájában. A legtöbb semleges választ a közepesen optimisták adták, az alacsonyan, illetve a magasán optimisták nagyjából azonos arányban adtak ilyen jellegű választ.

Az „A” változat kvalitatív elemzésének eredménye

A szituációnak ebben a változatában kiderül, hogy a történetben szereplő barát mozizás helyett a pizzázást választotta. Egy másik barát megígérte, hogy majd értesíti a narrátort, de ez végül elmaradt.

A minta mintegy kétharmadából ez a háttér is negatív automatikus gondolatokat és értelmezést váltott ki. A többség megint a szemrehányás, elmarasztalás valamilyen formáját fejezte ki, amelyek csakúgy, mint az alaphelyzetben, általában tartalmazták a 'miért' kérdőszót, vagy múlt idejű feltételes módban írták le őket:

„Mért kell így bonyolítani a dolgokat?”

„Zoli szólhatott volna.”

Ez a fajta automatikus gondolat általában a harag, csalódottság vagy akár a megkönnyebbülés érzésével járt együtt.

Páran ebben a helyzetben is (sokszor implicit) negatív ítéletet mondtak akár Zoli, akár a másik (Robi nevezetű) barát kapcsán, de mindezt agresszív tartalom nélkül. Például:

„Ha igazi barátom lett volna, Zoli eljött volna.”

„Robi önző.”

„A másik barátja fontosabb.”

Ezek a tanulók általában csalódottságként, bánatként, ritkábban haragként írták le első érzéseiket.

Más tanulók egyfajta becsapottságról számoltak be ennél a szituációnál is:

„Persze én is ezt mondanám.”

„Hazudik.”

Az ilyenfajta első gondolatok változatos érzelmeket indukáltak, mint például csalódottság, harag, de pár tanuló beszámolt megnyugvásról, belenyugvásról és magányról is.

Mások semleges választ adva az értetlenségüket fejezték ki válaszaikban. Legtöbbször azt, hogy Zoli miért nem mobilon akarta felhívni őket, és közölni a változásokat. Ezekben a válaszokban sokszor szemrehányás is tetten érhető.

A minta körülbelül harmada mintegy átkeretezte a szituációt a leírt magyarázat hatására. Egy részük első gondolata Zolit és Robit segítőkésznek írta le, és a jó szándékot feltételezték velük kapcsolatban, mivel megpróbálták őket elérni:

„Legalább a jóindulat megvolt benne.”

Ezek a tanulók általában bánatot, szomorúságot éreztek volna egy ilyen szituáció esetében, elsősorban azért, mert sajnálták volna, hogy lemaradtak a közösségi programról. Mások megbocsátást vagy megértést fejeztek ki első automatikus gondolatként:

„Nem haragudnék rá mivel szólni akart, de nem voltam otthon.”

„Így már érthető a dolog.”

„Ez nem Zoli hibája.”

Általában ők megnyugvást, megkönnyebbülést, netán csalódottságot, olykor önvádat éreztek. Ez utóbbi abból fakad, hogy az alapszituációt még negatívan értékelték, és az „A” magyarázat hatására újraértelmezték azt. A szituációt újraértékelők közül néhányan az első gondolatukként egyfajta önvádat fejeztek ki, magukat okolván a helyzet alakulásáért:

„Ha vittem volna a mobilomat, lehet, hogy pizzáztam volna egy jót a haverokkal.”

„Mért nem vagyok otthon, biztos idegesek.”

Ezek a tanulók általában idegességről, megbánásról írtak.

Végül volt a válaszoknak egy speciális része itt is, amely a szituációra egyfajta konkrét megoldást implikált:

„Kifizettetem vele a jegyet.”

„Hazamennék és felhívnám.”

„Hát találkoznék vele, hogy beszéljük meg a problémát.”

Az ilyenfajta gondolatok mögött sokszor változatos érzelmi reakciók bújtak meg: megbocsátás, megnyugvás és harag egyaránt.

Az „A” magyarázat elemzésének eredménye az optimizmus figyelembevételével

2. táblázat. Az „A” szituációra adott válaszok optimizmus-kategóriákon és teljes mintán belüli aránya

	<i>Alacsony optimizmus (%)</i>	<i>Közepes optimizmus (%)</i>	<i>Magas optimizmus (%)</i>	<i>Teljes Minta (%)</i>
Semleges válasz	42,9	33,3	23,9	8,9
Pozitív válasz	21,7	31,9	46,4	29,2
Negatív válasz	37,0	34,9	28,1	61,9

A 2. táblázatban találhatóak meg az „A” szituációra adott semleges, pozitív és negatív válaszok optimizmus-kategóriákon és a teljes mintán belüli százalékos arányai.

A teljes mintában a negatív automatikus gondolatok szerepeltek a legnagyobb és a semleges válaszok a legkisebb arányban.

A khi-négyzet próba alapján szignifikáns kapcsolatot [$\chi^2(4)=9,438$, $p<0,05$] állapíthatunk meg az optimizmus fokozata és a válasz minősége alapján. Az „A” szituációra a legtöbb semleges választ (egyszerű értékelés, értetlenség kifejezése) az alacsonyan optimisták adták, míg a legkevesebbet a magasan optimisták. Pozitív átkeretezések, pozitív tartalmú válaszok (késés megértése, jó szándék feltételezése, megoldás stb.) legnagyobb arányban a magasan optimisták körében fordult elő, míg az alacsonyan optimisták adták a legkevesebb ilyen jellegű választ. Végül a legtöbb negatív automatikus gondolatot az alacsonyan, míg a legkevesebbet a magasan optimisták írták le.

A „B” változat kvalitatív elemzése

Ebben a változatban a történetbeli barát véletlenül egy korábbi mozielőadásra megy el, mert rosszul emlékszik az időpontra. Hiába keresi az otthoni telefonján a főszereplőt, nem éri el. Erre a magyarázatra a legtöbben valamilyen negatív automatikus gondolatot írtak le. Néhányuknak a becsapottság, hazugság jutott először eszébe az eset kapcsán, és hasonló érzelmek jártak együtt ezekkel a gondolatokkal, például:

„Hazugság!”

Mások, hasonlóan az „A” szituációhoz, itt is sértéseket, agresszív kifejezéseket fogalmaztak meg:

„Mekkora barom!”

Ezek az indulatos automatikus gondolatok viszont ritkán járnak együtt valódi haraggal, sokszor vidám, humoros érzésekkel párosulnak, tehát egyfajta baráti heccelésnek tekinthetők. Ezek a személyek az alapszituációban, illetve a magyarázatok egyéb verzióiban sem fogalmaztak meg indulatos, igazán agresszív első gondolatokat. A negatív automatikus gondolatok közül a legtöbb ismét egyfajta szemrehányást implikál:

„Ha annyira aggódott volna, megkereshetett volna.”

„Ó, hogy nem bírja megjegyezni, hogy a 7.30-as előadásra megyünk!”

Ezeknek az automatikus gondolatoknak leggyakrabban a harag, vagy a bánat valamilyen formája adta az érzelmi töltetét. További automatikus gondolatok önvádat foglaltak magukba:

„Jaj! Remélem nem dühös rám!”

„Szegény Robi, ott kellett rám várnia fél óra hosszát.”

Itt a válaszadó a tévedést saját hibájának tartotta. Ez a büntudat, zavar érzésével párosult a leggyakrabban. A válaszadók egy része nem fejezi ki gondolatai között ennyire nyilvánvalóan az önvádat, hanem inkább egyfajta sajnálkozást prezentál, viszont az ilyen típusú válaszok is általában a büntudat érzésével jártak együtt:

„Hogy ez szívás, de ez van.”

„Ez pech.”

A minta kisebb része viszonylag semleges automatikus gondolatokat írt le erre a magyarázatra. Közülük néhányan próbálták megérteni, értelmezni a szituációt, vagy egyszerűen higgadt, tárgyilagos hangnemben leírták a tényeket:

„Biztos elnézte az időpontot.”

„Összekeverte valamelyikünk az időpontot.”

Ezek a válaszadók legtöbbször bánkódásként vagy megértésként címkézték érzelmeiket. Mások Zoli, a barát figyelmetlenségét emelik ki:

„Kicsit szétszórt a barátom.”

„Nem figyelt eléggé a megbeszélésnél, de megértem.”

Ők változatos érzelmi megnyilvánulásoknak adtak hangot: harag, megnyugvás, bánat, becsapottság stb. Általában azok írtak le haragot vagy bánatot, akik felszólító mondatokban írtak a figyelmetlenségről:

„Figyeljen oda jobban.”

A válaszok körülbelül egyharmada ismét egyfajta átkeretezésről tanúskodik. Ezek egy része megoldást kínál:

„Majd máskor Zolival jobban megbeszéljük. Pontosabban.”

A megoldások mögött viszont sokszor negatív érzések, csalódottság, megbántottság húzódott meg.

Az átkeretezések másik fajtája megértést vagy a konfliktus feloldását tükrözi:

„Semmi! Ilyenek vannak!”

„Hogy nem Zoli hibája, és nem vert át.”

„Csak egy félreértés volt.”

Ezek a gondolatok sajnálkozással, megkönnyebbüléssel, humoros érzéssel párosulnak.

A „B” változat kvalitatív elemzése az optimizmus figyelembevételével

3. táblázat. A „B” szituációra adott válaszok optimizmus-kategóriákon és teljes mintán belüli aránya

	<i>Alacsony optimizmus (%)</i>	<i>Közepes optimizmus (%)</i>	<i>Magas optimizmus (%)</i>	<i>Teljes Mintán (%)</i>
Semleges válasz	34,0	28,0	38,0	21,2
Pozitív válasz	24,3	36,5	39,2	31,4
Negatív válasz	38,4	34,8	26,8	47,5

A 3. táblázat a „B” szituációra adott semleges, pozitív és negatív válaszok arányát foglalja össze az egyes optimizmus-csoportokon, illetve a teljes mintán belül.

A teljes mintán belül a negatív automatikus gondolatok fordultak elő legnagyobb arányban, míg a semleges válaszok voltak a legritkébbek.

A magas optimizmus-pontszámú tanulók adták a legtöbb pozitív átkeretezésre (megoldás, megértés, sajnálkozás) utaló választ, míg a legkevesebbet az alacsony optimizmussal jellemezhető diákok írták le. Az alacsonyan optimisták írták le a legtöbb negatív automatikus gondolatot (szemrehányás, agresszió), és a magasán optimisták a legkevesebbet. A khi-négyzet próba azonban nem igazolt szignifikáns kapcsolatot az optimizmus szintje és a válaszok minősége között ($p > 0,05$).

A „C” változat kvalitatív elemzése

A szituáció harmadik magyarázata szerint a történetben szereplő barát, Zoli azért nem érkezik meg a mozielőadásra, mert édesanyját baleset érte, és sürgősen a kórházba kellett mennie.

Az előző szituációkhoz képest szinte minden válaszoló első, automatikus gondolatai a helyzet interpretálásának átkeretezését tükrözik. A legtöbbben aggodalmukat, illetve együttérzésüket fogalmazták meg:

„Hogy van az anyukája?”
 „Úristen! Remélem nem súlyos!”
 „Szegény édesanyjuk, mi történhetett vele!”
 „Szegény Zoli biztos szomorú.”

Ezek az empátikus gondolatok a megértés, a sajnálat és a szomorúság érzésével jártak együtt. Még olyan résztvevők is ilyen fajta válaszokat fogalmaztak meg, akik az alap helyzetre agresszív vagy egyéb negatív automatikus gondolatokat fogalmaztak meg. Sok válasz az empátiát explicit módon írja le:

„Megértem. Én is ezt tettem volna.”
 „Az embernek a családja mellett a helye.”

Az ilyen típusú reakciók is a sajnálat, bánat, esetleg az ijedtség érzésével párosulnak. Páran elsősorban a segítségre, segítségnyújtásra vagy valamilyen formájú támogatásra fókuszáltak:

„Én is bemegyek a kórházba, hátha szüksége van egy barátira.”
 „Elmegyek utána a kórházba, de előtte veszek virágot az anyukájának.”

Ezeknek a gondolatoknak szintén az aggodalom, az izgatottság, ijedtség szolgáltatja az érzelmi háttérét.

Elenyésző volt azoknak a száma, akik ennél a szituációnál is valamiféle negatív gondolatot írtak le. Közülük az egyik csoport szemrehányást, helytelenítést fogalmazott meg első gondolatként:

„Van mobilom, legalább egy SMS-t küldhetne, de megértem.”

„Ha annyira le akarta mondani, hogy mi van, egyből felhívott volna hogy ???”

Helytelenítésük ellenére ezek a válaszadók is főként aggodalmat és sajnálatot írtak le érzésként.

A negatív automatikus gondolatok másik fajtája bizalmatlanságnak adott hangot:

„De akkor hogy láthatták egy csapat gyerekkel?”

„Én is ezt mondanám, de lehet, hogy igaz.”

Jellemző, hogy ezek a válaszadók az előző magyarázatok esetében és az alaphelyzet leírásánál is negatív értelmezést adtak a szituációnak. Érzéseiket haragként, kételyként, értetlenségként írták le.

A „C” változat kvalitatív elemzése az optimizmus figyelembevételével

4. táblázat. A „C” szituációra adott válaszok optimizmus-kategóriákon és teljes mintán belüli aránya

	<i>Alacsony optimizmus (%)</i>	<i>Közepes optimizmus (%)</i>	<i>Magas optimizmus (%)</i>	<i>Teljes Mintán (%)</i>
Semleges válasz	40,0	60,0	0	2,1
Pozitív válasz	31,0	33,0	36,0	84,7
Negatív válasz	45,2	35,5	19,4	13,1

A „C” szituációra adott egyes válaszfajtáknak a teljes mintán és a különböző optimizmus-fokokon belüli százalékos arányát a 4. táblázat foglalja össze.

A teljes minta döntő többsége valamilyen pozitív irányú választ (megértést, együttérzést, támogatást) adott. Jóval kevesebben írtak le valamilyen negatív automatikus gondolatot (például kételyt, becsapottságot), és a mintának csupán elenyésző részére volt jellemző a semleges válasz.

A leíró statisztikából látszik, hogy ebben a szituációban a kevésbé optimisták több negatív automatikus gondolatot írtak le, mint az optimistábbak. Pozitív gondolatokat közel egyenlő arányban fogalmazott meg a három csoport. A magasan optimisták egyáltalán nem fejeztek ki semleges gondolatokat, míg a közepesen optimisták között nagyobb arányban találtunk ilyen jellegű reakciókat, mint az alacsonyan optimisták válaszaik között. A khi-négyzet próbával nem találtunk szignifikáns kapcsolatot ($p > 0,05$) az optimizmus szintje és a szituációra adott válaszok minősége között. Összefoglalva: ez a szituáció a legtöbb diáknál empatikus választ, megértést, egyfajta pozitív áttervezést indukált.

Diszkusszió

Vizsgálatunkban arra kerestünk választ, hogy az általános iskolás gyerekek milyen fajta automatikus gondolatokat adnak egy nem egyértelműen értelmezhető helyzetre. Eredményeinkben részletesen vizsgáltuk azokat a kategóriákat, amelyekbe a diákok automatikus gondolatai besorolhatók, és néhány konkrét válasszal illusztráltuk ezeket. Általánosságban el tudtunk különíteni negatív automatikus gondolatokat, amelyek a történet szereplőinek rossz szándékát, rosszhiszeműségét feltételezik, és negatív ítéletet, agresszív indulatokat fejeznek ki. A semleges gondolatok csupán tömören összefoglalják a leírt helyzetet. Az újrakeretezések igyekeznek valamilyen módon új kontextusba helyezni a történeteket. Legtöbbször az újrakeretezések a pozitívabb tényezőkkel is számolnak, és megoldást kínálnak a helyzetre, vagy pedig megértést tükröznek, esetleg a történetben szereplő egyének jóhiszeműségét feltételezik. Speciális válaszként több esetben az önvád mint egyfajta negatív átkeretezés is megjelenik a válaszadásban.

Az alaphelyzetben egyértelműen domináltak a negatív automatikus gondolatok, és csupán néhány válasz tükrözött valamilyen megoldási lehetőséget a problémára. Az alaphelyzet első két magyarázatában a történetben szereplő barát vagy szándékosan választ más programot az eredetileg megbeszélt helyett, vagy pedig véletlenül eltéveszti az időpontot. A válaszadók többsége mindkét magyarázatra automatikus negatív gondolatokkal reagál. A válaszadók többi része mindkét helyzetben valamilyen módon átkeretezte az alaphelyzetre adott választát: vagy megoldást kínált a helyzetre, vagy megértést tanúsított, esetleg a barát jóhiszeműségét tételezték fel. Az átkeretezések egy része a fent leírt önvád volt. Végül a válaszadók egy része semleges automatikus gondolatot implikáló választ írt le, összefoglalva a történet lényegét. Az alaphelyzet harmadik magyarázatában a történetben szereplő barát édesanyja balesetet szenvedett. A válaszok döntő többségében pozitív átkeretezést eredményeztek: a diákok támogatásukat, aggodalmukat, megértésüket fejezték ki ebben a szituációban. Itt csak a válaszadók csekély része írt le olyan automatikus gondolatot, amelyben a kétely, a becsapottság kap hangsúlyt.

A tanulmány másik részeként vizsgáltuk az optimizmus és az automatikus gondolatok minőségének kapcsolatát. Feltételeztük, hogy az erősebb optimista beállítódás kevesebb negatív automatikus gondolatot és több pozitív átkeretezéssel jár együtt. A hipotézis tesztelése érdekében az optimizmus-pontszámok tercilisei mentén három csoportra bontottuk a mintát (alacsonyan, közepesen és magasan optimista). Első feltételezésünk, miszerint az optimistábbak kevesebb negatív automatikus gondolatot írnak le, csak részben igazolódott. Igaz volt, hogy a magasan optimisták egyik helyzetben sem írtak le nagyobb arányban negatív automatikus gondolatot, mint az alacsonyan optimisták, sőt az „A”, „B” és a „C” szituációban ők írtak le legkisebb arányban ilyen jellegű gondolatokat. Az alaphelyzetben azonban közel azonos arányban adott negatív automatikus gondolatot a három csoport. A másik hipotézisünk, miszerint a magasabb optimizmus nagyobb valószínűséggel jár együtt pozitív átkeretezéssel, a szituáció újraértelmezésével, az alapszituáció kivételével minden helyzetben érvényesült. A magasan optimista csoport tehát általában nagyobb arányban adott pozitív újrakeretezést, mint az alacsonyan és a közepesen optimista.

A khi-négyzet próba alapján csupán az „A” szituációban találtunk szignifikáns kapcsolatot az optimizmus szintje és az automatikus gondolatok minősége között. Itt tehát elmondható, hogy a legoptimistábbak szignifikánsan nagyobb arányban adtak pozitív átkeretezést és szignifikánsan kisebb arányban negatív automatikus gondolatot, mint akár az alacsonyan, akár a közepesen optimisták. Ezenkívül a közepesen optimisták szignifikánsan több pozitív átkeretezést írtak le, mint az legkevésbé optimisták, és szignifikánsan kisebb arányban reagáltak negatív automatikus gondolatokkal, mint az alacsonyan optimisták. Már említést nyert, hogy az alapszituációban és a „C” helyzetben

a három optimizmus-csoport közel azonos arányban adott semleges, negatív és pozitív válaszokat, és hogy az alapszituációban a többség negatív automatikus gondolatokat, a „C” szituációban pozitív átkeretezést írt le. Az alapszituáció nem kínál még korrekt magyarázatot a narrátor barátjának viselkedésére, a „C” szituáció magyarázata – a barát édesanyjának balesete – pedig általában empátiát indukál. Így nem meglepő, hogy miért nincs szignifikáns kapcsolat az optimizmus szintje és a válaszok minősége között. A „B” helyzetben ugyan a barát hibázott, ez azonban inkább figyelmetlenségből származik, olyan emberi hiba, ami bárkivel előfordulhat, ezért könnyebben elfogadható, mint az „A” helyzet, ahol a baráttal a pizzázás inkább tudatos döntésnek tűnt, és az eredeti terv szándékos felborításával járt.

Következtetés

A fenti eredményekből látható, hogy a 12 éves serdülők változatos reakciókat adnak egy kétértelmű történetre. Fontos, hogy bár nagy részük az alaphelyzetre automatikus negatív gondolatokkal reagál, mások képesek a helyzetet újraértelmezve pozitívabb lehetőségeket is számba venni. A gondolkodási beállítódásnak akár pszichopatológiai tünetek kialakulásában (*Higa és Daleiden, 2008; Dineen és Hadwin, 2004*), akár a pszichikai jóllét fenntartásában (*Wong, 2012*) is szerepe lehet. Ez utóbbi egy fontos meghatározóját, protektív tényezőjét, az optimizmust emeltük ki vizsgáltunkban. Ennek alapján általánosságban megállapítható, hogy az optimistább diákok inkább használnak pozitív átkeretezést, és kevésbé jellemző rájuk a negatív automatikus gondolkodás, mint kevésbé optimista társaikra. Ez az eredmény egybeesik azzal a megállapítással, hogy az optimizmus/pesszimizmus összefügg az egyén információ-feldolgozó folyamataival, sőt, inkább az optimizmus az, ami meghatározza nemcsak a racionális információ-feldolgozást, hanem az automatikus formát is; érdekes módon a negatív tapasztalatok a pesszimista hozzáállást erősítik meg, amely azután kihat a döntési folyamatra is (*Chang és Farrehi, 2001*). Egy másik vizsgálatban a szégyenlősség szerepét is meghatározónak találták egy társas konfliktushelyzetre adott válaszreakció során (*Markovic, Rose-Krasnor és Coplani, 2013*). További kutatásoknak ezért érdemes a személyiség további aspektusait is bevonni és figyelembe venni a válaszok értelmezése során.

A vizsgálat számos korlátja közül a legfontosabb a szubjektivitás, amely minden kvalitatív elemzés sajátja. Természetesen az eredményeket nagyban befolyásolja a vizsgálatot végző szubjektív értelmezése, kategorizációja. A másik korlátot a vizsgálat tárgyául szolgáló történet egy momentuma jelenti. A történet magyarázataiban a szereplők azzal érvelnek, hogy a főszereplőt próbálták telefonon elérni, de nem találták otthon. A mai tinédzserek szinte mindegyikének van mobiltelefonja, így ez sok esetben nem tűnik eléggé kielégítő érvelésnek. Több negatív automatikus gondolatot valószínűleg az szült, hogy a válaszadó evidensnek tartotta volna, hogy mobilon hívják fel őket.

A vizsgálat előnye volt, hogy a diákok automatikus gondolatait, kritikus gondolkodását kimerítően lehetett elemezni egy már bejáratott intervenció csomag egyik részének segítségével.

Irodalomjegyzék

- Beck, J. S. (2011): *Kognitív terápia kezdőknek és haladóknak*. Magyar Viselkedéstanulmányi és Kognitív Terápiás Egyesület, Budapest. 14–25.
- Chang, E. C. és Farrehi, A. S. (2001): Optimism/pessimism and information-processing styles: Can their influences be distinguished in predicting psychological adjustment? *Personality and Individual Differences*, **31**. 555–562.
- Dineen, K. A. és Hadwin, J. A. (2004): Anxious and depressive symptoms and children's judgements of their own and others' interpretation of ambiguous social scenarios. *Anxiety Disorders*, **18**. 499–513.
- Frydenberg, E. és Brandon, C. (2002): *The best of coping*. OZChild, Melbourne.
- Frydenberg, E. (1997): *Adolescent coping. Theoretical and research perspectives*. Routledge, London – New York.
- Higa, C. K. és Daleiden, E. (2008): Social anxiety and cognitive biases in non-referred children: The interaction of self-focused attention and threat interpretation biases. *Journal of Anxiety Disorders*, **22**. 441–452.
- Hogendoorn, S. M., Prins, P. J. M., Vervoort, L., Wolters, L. H., Nauta, M. H., Hartman, C. A., Moorlag, H., de Haan, E. és Boer, F. (2012): Positive thinking in anxiety disordered children reconsidered. *Journal of Anxiety Disorders*, **26**. 71–78.
- Lazarus, R. S. (1993): Coping theory and research: Past, present, and future. *Psychosomatic Medicine*, **55**. 234–247.
- Lazarus, R. S. és Folkman, S. (1987): Transactional theory and research on emotions and coping. *European Journal of Personality*, **1**. 141–169.
- Markovic, A., Rose-Krasnor, L. és Coplan, R. J. (2013): Shy children's coping with a social conflict: The role of personality self-theories. *Personality and Individual Differences*, **54**. 1. sz. 64–69.
- Nicholls, A. R., Polman, R. C. J., Levy, A. R. és Backhouse, S. H. (2008): Mental toughness, optimism, pessimism, and coping among athletes. *Personality and Individual Differences*, **44**. 5. sz. 1182–1192.
- Pikó Bettina és Hamvai Csaba (2012): Stressz, coping és reziliencia korai serdülőkörben. *Iskolakultúra*, **22**. 9. sz. 24–33.
- Scheier, M. F. és Carver, C. S. (1985): Optimism, coping and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, **4**. 219–247.
- Vassilopoulos, S. P., Blackwell, S. E., Moberly, N. J. és Karahaliou, E. (2012): Comparing imagery and verbal instructions for the experimental modification of interpretation and judgmental bias in children. *Journal of Behavior Therapy & Experimental Psychiatry*, **43**. 594–601.
- Wong, S. S. (2012): Negative thinking versus positive thinking in a Singaporean student sample: Relationships with psychological well-being and psychological maladjustment. *Learning and Individual Differences*, **22**. 76–82.

Zenehallgatás az általános iskolában

Új szaktudás kihívása előtt az énekpedagógusok

Magyarországon az 1962-es Tanterv és utasítás vezette be az általános iskolai énekórákra a zenehallgatást. Az új tevékenység miatt megváltozott a tantárgy neve: a korábbi énekből ének-zene lett. A zene elnevezés a tantárgy új nevében a zenehallgatásra utal. A zenehallgatás bevált az iskolában. Ezt mutatja, hogy 1962-től egészen napjainkig minden tantervben szerepel az ének-zene tantárgy, újabban Művészetek műveltségi terület ének-zene részterület tantervi követelményei között. Az általános iskolai zenehallgatás történetének kutatása a zenepedagógián belül új kutatási területnek számít. Kutatásom első lépéseként a kor pedagógiai szaksajtójának elemzésével a kezdeteket mutatom be: hogyan segítették az Énektanításban 1958 és 1962 között megjelent, zenehallgatásról szóló írások az énekpedagógusokat az új szaktudásra való felkészülésben?

Bevezetés

Az *Énektanítás*, a Művelődésügyi Minisztérium módszertani kiadványa 1958-ban indult el. Ezt megelőzően hosszú időn át nem volt a szakmának folyóirata. Kodály Zoltán (1958, 3. o.), a kor legnagyobb magyar zenei szaktekintélye bevezetőjében üdvözölte az énekpedagógusok új orgánáját: „Örvendenünk kell, hogy évtizedes szünet után újra megindul egy énekpedagógiai lap. Várva várják a törekvő énektanítók, akik megúnva a hosszú tespedést, újult munkakedvvel látnának hozzá az iskolai ének új felvirágoztatásához, és szívesen fogadnának minden tanácsot, ami segít a szükre szabott időt jobban kihasználni, az énekórát minden unalmas pedantériától megszabadítani, hogy az legyen, aminek lennie kell: testi-lelki frissítő, életkedvfokozó, fogékonyságra, figyelemre nevelő. ...”

Kontra István (1958) felelős szerkesztő az *Énektanítás* programját bemutatva szintén örömet fejezte ki abból az alkalomból, hogy ismét van szaklapja a szakmának. Az énekpedagógusok lapjának céljával a közoktatási intézményekben folyó énekképzés elvi és gyakorlati kérdéseivel való foglalkozást tüzték ki. A folyóirat a következő rovatokkal indult el:

1. Nevelés és módszertani rovat: célja gyakorlati segítséget nyújtani a mindennapi munkához. A rovatban a legjobb énektanárok óravázlatait és tanmeneteit közlik. Segítséget nyújtanak a kisiskoláknak, a kórusoknak és a zenei szakköröknek. Megemlékeznek a zenei élet évfordulóiról.

2. Tapasztalatsere: a rovat az énektanítás korszerűsítése érdekében a gyakorlatban bevált, korszerű és tudományos eljárásokat, valamint újításokat ismerteti.
3. Hírek: az ifjúság zenei nevelésével kapcsolatos jelentős eseményekről tájékoztat a rovat, így beszámol iskolai hangversenyekről, jól működő iskolai kórusok munkájáról, bírálatokat közöl a rádióban elhangzott szereplésekről, tájékoztat kiemelkedő eseményekről és mintatanításokról.
4. Könyvismertetés: szakfolyóiratokat (külföldieket is), zenei témájú könyveket ismertetnek, bibliográfiákat közölnek, kórusművek megjelenését kísérik figyelemmel, kottamelléleteket jelentetnek meg a rovat keretei között.

Az iskolai zenehallgatásról szóló írások az *Énektanításban*

Az *Énektanítás* című folyóiratban, megjelenésének öt éve alatt, 1958 és 1962 között új témaként jelent meg az általános iskolai zenehallgatás kérdése. A tanórai zenehallgatást első ízben az 1962-es *Tanterv és utasítás* írta elő az énekórákon. Az ezt megelőző években azonban a szakma már foglalkozott az új tevékenységgel. A közös gondolkodás részeként az *Énektanítás* című szakfolyóiratban is időről időre jelentek meg olyan írások, amelyek a készülő új tantervben bevezetendő énekórai zenehallgatásról szóltak. Jelen tanulmányomban ezeket az írásokat elemzem.

Az *Énektanításban* a zenehallgatással kapcsolatban talált írásokat az alábbi, általam képzett kategóriák szerint csoportosítottam:

1. „Tantervi vonatkozások”: olyan írásokat gyűjtöttem itt össze, amelyek a készülő új tanterv zenei vonatkozásai között érintik a zenehallgatás kérdését is.
2. „Továbbképzés”: egy olyan írás olvasható a folyóiratban, amely az énektanítók továbbképzéséről, benne a zenehallgatásra való felkészítésükről szól.
3. „Fókuszban a zenehallgatás”: olyan írások is találhatóak az *Énektanításban*, amelyek kifejezetten a zenehallgatás problémakörére koncentrálnak.
4. „Egyéb összefüggések”: két olyan írást mutatok be, amelyek részben a tanórai zenehallgatáshoz is kapcsolódnak.
5. „Külföldi kitekintés”: az *Énektanításban* magyar fordításban jelent meg egy kelet-német énektanár kétrészes írása a zenehallgatás NDK-beli alkalmazásáról.

Az írások tartalmának megismerése előtt érdemes röviden arra is kitérni, hogy kik voltak ezeknek az írásoknak a szerzői. Összesen tizenhárom szerző írásával találkozhatunk a zenehallgatással kapcsolatban az *Énektanítás* hasábjain. Kilenc szerző szakmai pályafutásáról sikerült adatokat gyűjtenem a *Pedagógiai lexikon*, a *Ki kicsoda a magyar zeneéletben?* című könyv és az *Énektanítás* folyóirat segítségével. A legtöbben (Dancs, Dobray, Fasang, Horváth, Nemcsik, Péter és Sződy) énektanárok voltak. Pályájukat hárman (Dobray, Fasang, Horváth) tanítóként, hárman (Dancs, Nemcsik, Sződy) tanárként kezdték. Idővel, továbblépve, többen (Dancs, Dobray, Horváth, Péter, Sződy) a felsőoktatásba kerültek. Közülük hárman (Horváth, Péter, Sződy) tanszékvezetői pozíció is betöltötték. Ketten (Dobray, Fasang) a minisztériumban dolgoztak egy ideig. Szakfelügyelő (Fasang, Hettmanek, Horváth, Péter) és szaktanácsadó (Nemcsik) is került ki közülük. Mindannyian jelentős tudományos tevékenységet fejtettek ki: cikkeket és tanulmányokat (Dancs, Dobray, Fasang, Horváth, Nemcsik, Péter), szakkönyveket (Dobray, Nemcsik, Péter), tankönyveket (Dobray, Fasang) írtak. Volt, aki a tantervkészítésben vett részt (Péter). Szakmai szervezetek tagjaként (Dancs, Dobray), valamint szakfolyóiratok szerkesztőségi tagjaként (*Énektanítás*: Hettmanek, Horváth, Péter és Sződy; *Ének-Zene Tanítása* és *Parlando*: Dobray) többen a szakmai közéletben is kitüntették magukat. Az

előző összegzésből kimaradó négy szerző (Hegedűsné, Huba, Korányiné, Mezei) szakmai pályafutásáról nem sikerült adatokat gyűjtenem. A hazai szerzők mellett Kurt Dittich NDK-beli érdemes nevelő a külföldet képviselte.

Az írások tartalmi összefoglalói

A következőkben az általam felállított kategóriák szerint haladva, röviden ismertetem az egyes írások főbb tartalmi gondolatait.

Tantervi vonatkozások

A készülő új tanterv zenei vonatkozásaival kapcsolatban Péter (1961a) tájékoztatta az énekpedagógusokat. A nevelők megtudhatták, hogy a szemelvényanyagot immár énekes és zenehallgatási részre bontja az új tanterv. Ezt a korral való haladással indokolták.

A zenehallgatás középpontjában a zeneműveknek kell állniuk és leginkább arra kell törekednünk, hogy a zenehallgatás élményt jelentsen a tanulók számára. A meghallgatott zeneművekkel igazodnunk kell a tanulók életkori sajátosságaihoz is. A zenei bemutatás körébe sorolhatjuk a nevelő énekét, hangszerjátékát, a zenét tanuló gyermekek előadását, valamint használhatóak hanglemezek, a rádió, de például helyi énekkart és zenészeket is bevonhatunk a tanórai zenehallgatásba.

Nagy tömegek, köztük az ifjúság is hallgat zenét. Észre kell venni ezt a társadalmi gyakorlatot, ezért kell a zenehallgatást bevezetni az énekórára. Azonban továbbra is az éneklés fog állni az énekórák középpontjában, a zenehallgatás csak fokozatosan kap helyet a tanórákon. A zenehallgatásra szánt szemelvények összeállításánál a hazai nép- és műzenéből kell kiindulni, ezáltal a nemzeti műveltséget fogják majd elsajátítani a tanulók. A felső tagozatos zenehallgatás során már a baráti népek népzeneje és a nagy mesterek alkotásai is hangozzanak el. A zenehallgatási anyag elrendezésénél fontos a sorrendiség betartása. A zenehallgatást a tanulók által még nem énekelhető, igényesebb dalokkal kezdjük. Ezután jól ismert dalok szólaljanak meg különböző hangszeres változatban. Kis jellemdarabok, majd nehezebb műdalok, áriák és mai kantátarészletek következzenek. Kerüljön bele a zenehallgatási anyagba egy-egy rövid példa a baráti és más népek mestereinek hasonló műveiből. Végül elérkezhetünk egy magyar daljáték és opera keresztmetszetszerű meg-

ismeréséhez. Az így kiválasztott szemelvényeknek művészileg tökéleteseknek, megismerésre méltóknak, valamint a társadalmi haladás eszmekörébe tartozóknak kell lenniük. Ezek a feltételek már sok helyen megvannak. Ahol hiányoznak, ott a tantervben kifejezett igények remélhetőleg segíteni fogják a feltételek megvalósulását.

Ezekkel az alapvető gondolatokkal a tantervi tervezetet országos vitára bocsátották. Az *Énektanítás* a Borsodban és Budapesten megtartott vitákról számolt be az olvasóknak. Hettmanek (1961) és Szödy (1961) beszámolóiból tudjuk, hogy a tantervi tervezet mindkét helyen az énekpedagógusok alapvető helyeslésével találkozott. Érdekes szint jelentett az *Énektanításban* Fasang (1961) hozzászólása a készülő új tantervhez. A zenehallgatás bevezetésével kapcsolatban az énekpedagógusokkal szemben támasztott új

kívánalmakról, követelményekről írt. Megállapította, hogy az énektanároknak immár sokkal képzetebbek kell lenniük, mint korábban. Hangszerjátékkal kell tudniuk bemutatni a zeneműveket, tájékozottnak kell lenniük a zeneirodalomban, jártasságra kell szert tenniük a zenetörténetben, a különböző stílusokban, ismerniük kell az összhangzattant. Fasang ezek miatt javasolta, hogy a zeneművészeti szakiskolák irányítsák növendékeiket pedagógiai főiskolákra is, valamint ezek a szakiskolák kapjanak újból lehetőséget az általános iskolai énektanári képezésre is. Péter (1961b) az országos vita lezárását követően az olvasók számára összegezte a tapasztalatokat és leírta, hogyan építették be azokat a tantervi tervezetbe.

Megállapíthatjuk, hogy a tantervi tervezetről „első kézből”, a tantervi bizottság tagjától kapott tájékoztatást a szakma. Péter (1961a) ebben részletesen kitért a zenehallgatásra is. A figyelmes olvasó megérthette a zenehallgatással kapcsolatban megfogalmazott alapvetéseket. A tantervi tervezet országos vitájáról is beszámolt a folyóirat, amikor borsodi és budapesti énektanítók megbeszéléséről adott hírt. A zenész szakma egyik jeles képviselője, Fasang Árpád értékes hozzászólása új megvilágításba helyezte a zenehallgatás kérdését. Az országos vita lezárásaként, a zenehallgatásra is utalva, ismét Péter (1961b) jelentkezett az *Énektanítás* hasábjain. Úgy gondolom, a tanterv vonatkozásában, az iskolai zenehallgatással kapcsolatban, kellő részletességgel tájékoztatta olvasóit az *Énektanítás*.

Továbbképzés

Horváth (1962) ismertette a folyóiratban az 1962/63-as tanévre szóló továbbképzési tervet. A továbbképzési munka tartalmát és formáit az önképzés, a központi tanfolyam, a helyi tanfolyamok és tanácskozások, a munkaközösségek, valamint a más intézményekkel kialakítandó kapcsolatok jelentették. A zenehallgatás vonatkozásában a továbbképzési terv javasolta alkotó munkaközösségek létrehozását a nagyobb városok iskoláiban. Ezek keretében az énektanítók ki tudják majd dolgozni a zenehallgatás módszerét az egyes osztályokban. Ezen kívül javasolták az iskoláknak a más intézményekkel, például helyi zeneiskolákkal, kórusokkal való kapcsolatfelvételt. Az ilyen szakmai kapcsolatok hasznosak lehetnek a zenehallgatás, az élő zenei bemutatás megvalósításában.

Az 1962/63-as tanévre szóló továbbképzési terv tehát már tartalmazta a zenehallgatást. A következő tanévben, 1963 szeptemberében hatályba lépett az új tanterv, benne a zenehallgatással, így mindenképpen indokolt volt az előző tanév továbbképzési tervébe belevenni az új tevékenységet.

Fókuszban a zenehallgatás

Az időben legkorábbi írásban Dancs (1958) a zenehallgatás anyagáról írt. Magyarországon ekkoriban még nem volt pontosan meghatározva a zenehallgatás anyaga. Az 1952-es *Irányító tanmenet*ből meríthettek ötleteket az énektanítók. Dancs további javaslatként saját iskolájának VII–VIII. osztályos gyakorlatát mutatta be. A zenehallgatási szemelvényeket az adott osztály énekes anyagához kapcsolta. Hetedik osztályban ez leginkább a magyar népdalokat jelentette, de szerepeltek régi magyar táncok és történeti énekek is az osztály dalanyagában. Nyolcadik osztályban a magyar népdalok mellett már találkozunk az egyetemes és a magyar zenetörténetből vett szemelvényekkel is, ugyanakkor mozgalmi dalok is kerültek az osztály zenehallgatási anyagába. Az énekes anyaghoz kapcsolt zenehallgatási anyagot pedagógiai segédletekből (Bárdos Lajos: *Érik a szőlő, Énektanítás segédkönyve*), hangszeriskolákból (*Hegedű-Ábécé, Zongora-Ábécé*),

valamint nagy zeneszerzők műveiből állította össze Dancs. A két osztály zenehallgatási anyagában a bemutatás módja szerint a dalok szóló zongorára készített feldolgozása, hanglemezzel való megszólaltatása, illetve zongorakiséretes változatuk szerepelt a legtöbbször. Arányaiban az élő zenei bemutatás volt túlsúlyban, bár a nyolcadik osztályban jelentős mértékben nőtt a hanglemez használata.

Dancs után Huba (1960) már inkább elméleti kérdésekkel foglalkozott. Szerinte a legfontosabb feladat a zenehallgatással kapcsolatban a muzsika élvezésének, vagyis a zene hallgatásának megtanítása. A zenehallgatás elkezdhető már az első osztályban. Kevés iskola rendelkezik még zongorával vagy hegedűvel, de a szemelvények bemutatása lehetséges furulyán és fémcimbalmón is, ugyanakkor a nevelő szép énekével is számolni lehet és kell. Magnetofon és hanglemezjátszó még kevés iskolában áll rendelkezésre. A legtöbb iskolában hangszórós rádióval találkozhatunk. Tíz percnél hosszabb zenehallgatás semmiképpen nem javasolt a tanórán. Inkább kevesebb művet, de többször érdemes meghallgattatni a tanulókkal. A fizika, biológia tanításához hasonlóan ezekből is érdemes lenne oktatófilmeket készíteni, amiket a zenehallgatáshoz is jól lehetne használni. Az élményszerűség, az énekléshez hasonlóan, az iskolai zenehallgatásnál is fontos kritérium.

Dobray (1960) írásának bevezetőjében a kor szovjet, kelet-német, valamint cseh példára utalt. A magyar viszonyokról szólva megállapította, hogy mind a falusi, mind a városi gyermekeket rengeteg zenei hatás éri, de sokszor kellő irányítás nélkül. Így fogalmazott: „Meg kell tanítani ifjúságunkat zenét hallgatni, hogy különbséget tudjanak tenni jó és silány zene között.” (Dobray, 1960, 7. o.) Kiemelte, hogy a zenehallgatás nem pótolhatja az éneklést. Az egyes iskolákban eltérőek a zenehallgatás anyagi és pedagógiai feltételei. Egyre több helyen bővülnek ugyanakkor magnetofonnal, lemezjátszóval, rádióval és hangszóval a zenei szemléltetés eszközei. Sok helyen a VII–VIII. osztályban a zenehallgatás helyett zeneirodalommal foglalkoznak, holott ez nem helyes még ebben az életkorban. A zenehallgatás megkezdése lehetséges már az 1. osztályban is. Inkább kevesebb művet, de többször hallgassanak meg az órákon a gyerekek. A fejlesztő munka sikerességét a rendszeresség és a fokozatosság biztosítja. A zenehallgatás anyagában szerepeljenek népdalok, más népek dalai és azok feldolgozásai, népies műdalok, nagy költőink megzenésített versei, valamint műzenei szemelvények. A tanórai zenehallgatás lényege, hogy zenei élményt nyújtson a tanulóknak.

Hegedűsné (1961) véleménye több ponton is egyezik Dobrayéval. Írásában ő is a rendszeres és folyamatos munkát hangsúlyozta a tanórai zenehallgatással kapcsolatban. Szerinte is el lehet kezdeni a zenehallgatást az 1. osztályban. Kezdeti fokon a legértékesebb bemutatás a tanár szép előadása. Később egy-egy tanuló vagy kisebb csoport éneklésében lehet gyönyörködni. Ezután a gyermekek által ismert dal kísérhető furulyán vagy ritmushangszereken is. Hegedűsné is hangot adott annak a véleményének, hogy kevesebb művet, de többször kell meghallgatni. Megállapította, hogy a zenehallgatással való találkozás az iskolán kívül, az életben a felismerés örömét jelenti a tanulók számára. Különösen a Rádió műsorai (*Ami az énekeskönyvekből kimaradt, Lapozgatás az énekeskönyvekben*) lehetnek ebben a vonatkozásban fontosak. Érzékelte a problémát, miszerint a bemutatásra szánt művek kiválasztása és beszerzése sok helyen még gondot jelent az énektanítóknak. A későbbiekben összeállítandó zenei anyag meg fogja könnyíteni a pedagógusok munkáját.

Mezei (1962a) első írásában saját felmérésének tapasztalatait osztotta meg az olvasókkal. Felmérésében az éneklés és a zenehallgatás egymásra kifejtett hatásait vizsgálta. Megállapította, hogy a gyengébben éneklő tanulók is érhetnek el ugyanolyan vagy még jobb eredményeket a zenehallgatási feladatok során, mint a jól éneklők. Számukra a zenehallgatás bevezetése mindenképpen pozitív változást fog hozni a zenei nevelésben. Mezei (1962b) második írása már sokkal teoretikusabb. Leszögezte, hogy az iskolai

zenehallgatásnak nincs kitaposott útja, ezért keresni kell az utat. Történeti példákat elevevett fel. A zenehallgatás csak az iskolában új, egyébként magával a zenével egyidős. Az új tantervi tervezet izgalmas feladatot ad a zenéért rajongó szakember számára, amikor előírja, hogy növendékeivel együtt a zeneirodalom remekműveit hallgassa. Hogyan hallgassuk a zenét? Zenéről, zeneszerzőkről szóló írásokban sok utalást találunk erre nézve. Mezei több ilyen műből is idéz. Gyermekek számára viszont nem könnyű feladat érthetővé tenni a zenét. A pszichológiát hívta ehhez segítségül. Tyeplov műveiből vett idézetek segítségével próbálta ezt a kérdést megközelíteni. Írásának végén Mezei azt állapította meg tanulságaként, hogy a zenehallgatás segítséget jelent a zene mondanivalójának, tartalmának befogadásához, amely tartalom a zeneművek többségében az érzelem. A tartalom megértése csak a kezdetet jelenti. Az iskolai zenehallgatás során a zenei élmény megszerzéséhez kell segítséget nyújtani a tanulóknak.

A „Fókuszban a zenehallgatás” kategória írásai kifejezetten a zenehallgatásról szóltak. Jó, hogy összesen hat írás is megjelenhetett alapvetően erről a témáról. Az írások döntő többsége, négy írás az elmélet, míg a maradék két írás a gyakorlat felől közelítette meg a témát. Ez az arány talán érthető is, hiszen ekkor még nem volt kiforrott gyakorlata az iskolai zenehallgatásnak. Az elméleti írások a módszertani alapelveket fogalmazták meg. A gyakorlatból kiemelést érdemel Mezei (1962a) írása. Munkája alapján ötletes, kreatív, kísérletező szakembernek tűnik, aki már ekkor saját felmérést készített tanítványaival a zenehallgatás működéséről. Úgy vélem, az énekpedagógusokat ezek az írások segíthették a legjobban a tanórai zenehallgatásra való felkészülésben.

Egyéb összefüggések

Két írást lehetett az *Énektanítás* 1958–1962 között megjelent számaiból a zenehallgatással összefüggésbe hozni. Korányiné (1962) az alsó tagozatos zenei ízlésfejlesztéssel kapcsolatban érintette többször is a zenehallgatást. Egy érdekes lehetőséget mutatott be az iskolán kívüli zenehallgatásra a folyóirat hasábjain a szaktársaknak Nemcsik (1962). Egy borsodi kistéleplés iskolájában szerveztek zenehallgatási versenyt a tanulóknak. A hetedik és nyolcadik osztály tanulóinak a rádióműsorban, a filmszínházak műsorai-
ban, a különböző napilapok és folyóiratok zenei rovataiban hétről hétre olyan adatokat, zeneszámokat, zenetörténeti adatokat kellett felkutatniuk, amelyek kapcsolatban álltak az iskolai énekanyaggal. A tanulók versenyszellemére építve a gyermekek zenei megfigyelését, zenetörténeti szemléletét tudták fejleszteni ezen a módon.

Kevés írást találtam, amit az „Egyéb összefüggések” kategóriába tudtam besorolni, de úgy gondolom, ez a két eset is szép példa. Korányiné (1962) a zenei ízlésfejlesztéssel hozta összefüggésbe a zenehallgatást. Nemcsik (1962) azt mutatta be, hogyan lehet egy iskolai zenehallgatási versennyel a tanulókat az iskolán kívül is zenehallgatásra motiválni. Ez utóbbi írás a gyakorlati alkalmazásra adhatott remek példát a kollégáknak.

Külföldi kitekintés

Az *Énektanítás* című folyóirat már indulásakor célul tűzte ki, hogy figyelemmel kísérje a külföldi zenepedagógiai folyóiratokat. Ennek megvalósulásaként a magyar szakemberek időről időre rövid összefoglalókat olvashattak cseh, kelet-német és nyugat-német szaklapokban megjelent írásokról. A zenehallgatással összefüggésben egy NDK-beli nevelő, Kurt Dittrich (1961a, 1961b) referátumát jelentette meg az *Énektanítás* szerkesztősége. Az írás két részben, teljes terjedelmében jelent meg magyar nyelven. Dittrich írásából kiderül, hogy ekkoriban már a Német Demokratikus Köztársaság iskoláiban is volt zene-

hallgatás a tanórákon. Ott is úgy gondolták azonban, hogy az énekórák középpontjában továbbra is az éneklésnek kell állnia. A zenehallgatással Dittrich szerint az érzelmekre és az értelemre is kell hatni. Az alsó tagozatban az egyszerű gyermekdalokkal kell kezdeni, és mindvégig szoros kapcsolatot kell tartani az énekes és a zenehallgatási anyag között. A felső tagozaton már igényesebb, nagyobb hangszeres művek is szerepelhetnek a zenehallgatási anyagban. Dittrich beszámolójából kiderül, hogy Prokofjev *Péter és a farkas* című zeneműve az NDK-ban is fontos részét képezte a zenehallgatási anyagnak.

Úgy vélem, mindenképpen hasznos lehetett a magyar szakemberek számára elolvasni Dittrich beszámolóját arról, hogy az NDK-ban hogyan működött akkoriban a tanórai zenehallgatás.

Főbb gondolatok, amelyek több szerzőnél is megisméltődnek

Az *Énektanítás* zenehallgatást érintő, illetve kifejezetten arról szóló írásainak elemzése során olyan gondolatokat is találtam, amelyek időről időre visszatérve, több szerzőnél is megjelennek. Úgy gondolom, ezek a gondolatok egyfajta „közmegegyezést” képviselnek: olyan közös elveket jelentenek, amelyek mentén az 1960-es években Magyarországon elindult az iskolai zenehallgatás. A következőkben ezeket foglalom össze.

Négy-négy szerző is említi a következő gondolatokat:

1. Zenei élmény: a tanórai zenehallgatás során is a legfontosabb a zenei élmény megszerzése (*Péter*, 1961a; *Huba*, 1960; *Dobray*, 1960; *Mezei*, 1962b).
2. A bemutatás technikai feltételei, adottságai: a személyi feltételek (nevelő éneke és hangszerjátéka, zenét tanuló gyermek bemutatása) mellett a tárgyi feltételek kérdése is sűrűn előfordult az írásokban. A hangszerek közül zongorát és hegedűt nem sok iskolában lehetett találni, de ezek helyett lehetőség volt a furulya és a fémcimbalom használatára. Lemezjátszóval, magnetofonnal és rádióval még nem minden iskola rendelkezett, de folyamatos bővülés volt megfigyelhető e téren. Felmerült a zenei tárgyú oktatófilmek lehetséges használata. Ezeket túl ekkoriban már előkészületben voltak az egyes osztályok számára összeállított zenehallgatási anyagok (*Péter*, 1961a; *Huba*, 1960; *Dobray*, 1960; *Hegedűsné*, 1961).

Három-három szerző is érinti a következő témákat:

1. Igazodás az élethez: az életben már észrevehető módon egyre többen, köztük sok fiatal is, egyre több zenét hallgatnak. Az aktív éneklés, zenélés ennek következtében háttérbe szorul. Az iskolának figyelembe kell vennie ezt a társadalmi gyakorlatot és igazodnia kell az élethez. Ezért kerül bevezetésre a zenehallgatás az énekórákon. Az ifjúságot az életben hallott slágerektől a zenekultúra magasabb fokára kell elvezetni (*Péter*, 1961a; *Huba*, 1960; *Hegedűsné*, 1961).
2. Kezds az 1. osztályban: leírják a szerzők azt is, hogy a zenehallgatást már az 1. osztályban el lehet kezdeni. A kiindulópont legyen a tanár éneke. Ezt követheti egy-egy tanuló vagy kisebb csoport éneke. Ezután az egyes hangszerek (hegedű, furulya, fémcimbalom, ritmushangszerek) megszólaltatására kerüljön sor (*Huba*, 1960; *Dobray*, 1960; *Hegedűsné*, 1961).
3. Inkább kevesebb mű, de többször: abban is egyezik több szerző véleménye, hogy nem sok, hanem inkább kevesebb művet kell meghallgattatni a tanulókkal. Ezeket a műveket viszont lehetőség szerint több alkalommal mutassák be a gyerekeknek, mindig más és más szempontot figyeltetve meg. Ezáltal mélyebben ismerik meg a tanulók a zeneműveket (*Huba*, 1960; *Dobray*, 1960; *Hegedűsné*, 1961).

Két-két szerzőnél is előforduló gondolatok:

1. Sorrendiség a zenehallgatásban: a szerzők úgy vélik, hogy a zenehallgatásban is fontos a helyes sorrend betartása. Azt javasolják, hogy énekes zenével kezdődjék a zenehallgatás: olyan dalokkal, amelyeket a tanulók maguk még nem tudnak megszólaltatni. Ezután az énekes zenén belül különböző összeállításban legyenek megszólaltatva a művek. Az ismert dalokkal való kapcsolat, az azokra való építés eleinte szintén nagyon fontos. Az énekes zenében való tájékozódás után jöhet a hangszeres zene világa, ahol ugyancsak be kell tartani a sorrendiséget (*Péter*, 1961a; *Dobray*, 1960).
2. Művészi színvonal: a meghallgatott zeneműveknek magas művészi színvonalat, minőséget kell képviselniük. Csak ilyen műveket szabad a gyermekek zenehallgatási anyagába belevenni (*Péter*, 1961a; *Hettmanek*, 1961).
3. Énektanár bemutatása: az énektanár éneke és hangszerjátéka már zenehallgatásnak számít. A tanulók számára, a tanárral való személyes kapcsolat révén, az ilyen bemutatások különös jelentőséggel bírnak (*Huba*, 1960; *Korányiné*, 1962).
4. Rendszeres és folyamatos fejlesztő munka: a zenehallgatás során is nagyon fontos a munka rendszeressége és folyamatossága. Csak így érhetőek el eredmények. Így juttathatjuk el a tanulókat a zenei alkotások, az általuk keltett érzelmek és mondani valójuk felfogásához (*Dobray*, 1960; *Hegedűsné*, 1961).
5. Iskolán kívüli zenehallgatás: a tanulók az iskolán kívüli életben is találkozhatnak zenehallgatással. Ez egyrészt a felismerés örömét adja a gyermekeknek, másrészt szorosabbra fűzi az iskola kapcsolatát az étellel. A rádió és a televízió műsorai, a hangverseny- és operabérletek lehetnek ezeknek az eszközök (Hegedűsné, 1961; Korányiné, 1962).
6. Konkrét művek ajánlása: a szerzők zeneműveket is ajánlanak a tanórai zenehallgatásra. Dancs saját iskolája zenehallgatási anyagát mutatja be. Kodály Zoltán művei, köztük a *Háry János* című daljáték különösen sokszor szerepelnek benne. Korányiné Bartók Béla *Gyermekeknek* című gyűjteményét ajánlja elsődlegesen (*Dancs*, 1958; *Korányiné*, 1962).

A következő gondolatok ugyan csak egy-egy szerzőnél fordulnak elő, mégis fontosnak tartom őket kiemelni, mivel az általános iskolai zenehallgatás későbbi fejlődésében kiemelt helyet fognak kapni. (A következő, 1977-es *Általános Iskolai Nevelés és Oktatás Terve* elnevezésű tantervhez kapcsolódóan már sűrűn lehet velük találkozni.)

1. Igazodás a tanulók életkori sajátosságaihoz: a zenehallgatási anyag elrendezésével, az ismeretszerző és képességfejlesztő munkával a tanulók mindenkori életkori sajátosságait is figyelembe kell venni (*Péter*, 1961a).
2. A fokozatosság elvének betartása: fontos szempont, hogy a zenehallgatási anyag elrendezésénél is a fokozatosság elvét kell követni (*Hettmanek*, 1961).
3. A zenehallgatási anyag összeállítása a szöveges zene mentén: eleinte könnyebb a tanulóknak az énekes anyag, a szöveg követése során figyelni a meghallgatott zeneművekre (*Hettmanek*, 1961).
4. A zene hallgatásának megtanítása: a tanórai zenehallgatás során a zenehallgatást mint a muzsika élvezését kell a tanulóknak megtanítanunk (*Huba*, 1960).
5. A szemelvények időtartama: figyelni kell arra is, hogy milyen időtartam hosszúságú a zenehallgatás. A szemelvények ne legyenek hosszabbak tíz percnél (*Huba*, 1960).

Érdeemes külön felsorolni azokat a szempontokat, amelyeket azok a szerzők fogalmaztak meg, akik írásukban kifejezetten a zenehallgatással foglalkoztak („Fókuszban a zenehallgatás” kategória):

1. Élményszerűség
2. Technikai feltételek adottságai
3. Zenehallgatás elkezdése az 1. osztályban
4. Inkább kevesebb mű többszöri meghallgatása
5. Rendszeresség és folyamatosság
6. Igazodás az élethez

Kitekintés a nagyvilágba

Hogyan zajlott ekkoriban az iskolai zenehallgatás tőlünk nyugatabbra, német nyelvterületen? Egy példát már láttunk a Német Demokratikus Köztársaságból az *Énektanítás* című folyóiratban. Most a Német Szövetségi Köztársaságból, az útkeresés oldaláról szeretném bemutatni a német világot. A Liszt Ferenc Zeneművészeti Egyetem Központi Könyvtárában talált német nyelvű írás, Ulrich Günther (1969) tanulmánya az 1960-as éveket mutatja be: hogyan kísérleteztek az iskolai zenehallgatással, a módszertani elvek tökéletesítésével a német iskolákban annak érdekében, hogy az minél hatékonyabb legyen.

A kutatók abból indultak ki, hogy az iskolai zenehallgatás didaktikája számára szükséges egyes feltevéseket tisztázni. A zenehallgatást általános értelemben képelték el: a zenei jelenségek, összefüggések, tulajdonságok és folyamatok meghallását értették alatta. Emellett tisztában voltak azzal is, hogy a zenehallgatás komplex problémát jelent, ami felvet esztétikai, pszichológiai, fiziológiai, pedagógiai és didaktikai kérdéseket is.

A zenehallgatást ugyanakkor hiába keresték a Volksschule-ban és különösen a Grundschule-ban folyó zenei nevelésben. Egy 1962-es niedersachsen-i, Volksschule-kra vonatkozó irányelv mindösszesen annyit írt róla: „Zenehallgatásra az iskolarádiót, hanglemezeket és hangszalagokat kell használni.” (Günther, 1969, 60. o.) De nem csak a gyakorlatból, hanem a szakirodalomból is hiányoztak ekkoriban a gyerekek és fiatalok körében végzett megbízható empirikus vizsgálatok.

A következő főbb kérdésekre kellett keresni náluk a válaszokat:

1. Milyen pedagógiai lehetőségeket hordoz magában a hallás, ha nemcsak a zenei tapasztalatok megszerzésének eszközt látjuk benne, hanem saját törvényszerűségeit is vizsgáljuk?
2. Milyen szerepet tud játszani a hallás már az iskolakezdéstől az alsóbb iskolai évfolyamokon?
3. Mit és hogyan hallanak a különböző életkorú gyerekek, amikor ugyanazokat a műveket játsszák le nekik?
4. Hogyan reagálnak a különböző életkorú gyerekek a meghallgatott zeneművekre szóban?
5. Milyen oktatási lehetőségek vannak arra, hogy a hallást hatékonyan használjuk fel?
6. Milyen didaktikai következményei lehetnek annak, ha a hallásképzést mindig, minden tanévet átfogó módon végzik?

A jelentés írója több kísérletről is beszámolt:

1. 1965 óta tizenkét vizsgadolgozat készült az első és második tanári képesítő vizsgára az iskolai zenehallgatás témakörében. Ezek döntő többsége az előző felsorolásban szereplő harmadik és negyedik kérdésre fókuszált.

2. 1967 nyár: mintegy 40 osztályban 1000 tanuló vizsgálata. A vizsgálatban különböző iskolatípusokba tartozó intézmények vettek részt (Sonderschule, Grundschule, Hauptschule, Realschule, Gymnasium).
3. 1966 nyár: előzetes kutatás – a hangerő vizsgálata ötödik és kilencedik osztályokban.
4. 1968. áprilistól júniusig: fő kutatás 39 osztály körülbelül 1000 tanulóival. A felmérésben, az előzetes kutatást követve, szintén ötödik és kilencedik osztályos tanulók vettek részt. A részt vevő iskolák iskolatípusok szerint: Volksschule, Realschule, Gymnasium.
5. Az előző fő kutatással párhuzamosan vizsgálatok a hangmagasságra, az időtartamra és a hangsűrűségekre vonatkozóan.
6. Hedda Hölscher kutatásai.

Günther a jelentés végén leszögezte, hogy a megindult kutatások már hoztak eredményeket, olyan eredményeket, amelyek néhány hagyományos vagy éppen ideológiai előítéletet már meg is döntöttek. A felsorolt német kutatások alapvetően a kérdőíves módszer alkalmazták. Tanulásként fogalmazódott meg a német kutatók számára, hogy egy módszer helyett inkább több módszerrel kell dolgozniuk. A zenehallgatás során a kutatómunka nem csak arról szól, hogy minél több adatunk legyen a tanulók zenei hallásáról, hanem arról, hogy ezek az adatok segítsék a szabályokat, a szabályszerűségeket feltárni, ezáltal a zenehallgatás didaktikáját kialakítani.

Összegzés

A zenehallgatást az 1962-es *Tanterv és utasítás* vezette be az általános iskolai énekórákra Magyarországon. Az új tevékenység új szaktudásként jelent meg az énekpedagógusok számára. Az *Énektanítás* című szakfolyóiratban 1962 előtt is jelentek meg írások a tanórai zenehallgatásról. Ezek az írások azt mutatják, hogy a szakmát már korábban is foglalkoztatta az iskolai zenehallgatás kérdése, és elkezdődött az erről való közös gondolkodás. Az *Énektanítás* 1958 és 1962 között jelent meg. Ez alatt az öt év alatt összesen tizenöt írás jelenhetett meg a hasábjain, amelyek részben vagy egészben a zenehallgatásról szóltak. Az írások szerzői a szakma kiváló hazai képviselői voltak. A készülő új tanterv zenei vonatkozásai között már a zenehallgatás tevékenysége is szerepelt. Erről is tájékoztatta a folyóirat az olvasókat. Az 1962/63-as tanévre szóló továbbképzési tervben már helyet kapott a zenehallgatás. Erről is értesülhettek a szakemberek. Önálló írások, mind elméleti síkon, mind pedig gyakorlati vonatkozásban, is olvashatók voltak a zenehallgatásról. Az ízlésfejlesztéssel, illetve a tanórán kívüli zenehallgatásra ösztönzéssel kapcsolatban is érintve lett az iskolai zenehallgatás témaköre. A hazai szerzők mellett egy kelet-német nevelő tanulmánya is megjelent a zenehallgatás NDK-beli alkalmazásáról, ami jó viszonyítási pontot jelenthetett a magyar szakemberek számára. A magyar szerzők írásaiból több olyan gondolatot is ki lehetett emelni, amelyek többszöri felbukkanása alapján jól körvonalazódik, hogy milyen egységes elvek mentén kezdődött el az énekórai zenehallgatás a magyar általános iskolákban az 1960-as években. Összességében azt állapíthatjuk meg, hogy az *Énektanítás*ban megjelent írások igazi segítséget nyújtottak az énekpedagógusoknak az új szaktudásra való felkészülésben. Alapvetően a szemléletet és a módszertani alapelveket sajátíthatták el a pedagógusok ezekből az írásokból, de a gyakorlati megvalósításhoz is kaptak ötleteket és javaslatokat.

A Német Szövetségi Köztársaságból való példa az 1960-as éveket mutatja be. A nyugat-német zenepedagógia ekkoriban a módszerek kidolgozására helyezte a hangsúlyt az iskolai zenehallgatás vonatkozásában. Eleinte a tanulók kérdőíves kikérdezését alkal-

mázták. Idővel megfogalmazódott más módszerek alkalmazásának az igénye is. Ez az évtized az útkeresés időszakát jelentette az NSZK-ban is.

Saját jövőbeli kutatásom számára két fontos tanulsága volt az *Énektanítás*ban az általános iskolai zenehallgatásról megjelent írások elemzésének. Egyrészt egy-két írásból az derült ki számomra, hogy hazánkban néhány általános iskolában 1962 előtt is folyt zenehallgatás az énekórákon. Ezt a kérdést vizsgálnom kell. Másrészt folytatnom kell a pedagógiai szaksajtó elemzését. 1962-ben megszűnt az *Énektanítás*. Utódja 1963-tól az *Ének-Zene Tanítása* (ÉZT) lett. Ezek mellett jelent meg a zenepedagógus szakma folyóirata, a *Parlando*. A pedagógiai folyóiratok feltárása az általános iskolai zenehallgatással kapcsolatban jó kutatási lehetőséget jelent, hiszen azt tudhatjuk majd meg belőlük, hogy hogyan vált be a *Tanterv és utasítás* 1963-as hatályba lépése után a zenehallgatás az általános iskolai ének-zene órákon.

Irodalomjegyzék

- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, főszerk.): *Pedagógiai lexikon*. Keraban Könyvkiadó, Budapest.
- Dancs Lajos (1958): A zenehallgatás anyaga. *Énektanítás*, 1. 2. sz. 10–13.
- Dittrich, K. (1961a): A zenehallgatás problémái a tízosztályos középiskolában. *Énektanítás*, 4. 2. sz. 9–13.
- Dittrich, K. (1961b): A zenehallgatás problémái a tízosztályos középiskolában. (Folytatás). *Énektanítás*, 4. 3. sz. 5–8.
- Dobray István (1960): Zenehallgatás az énekórán. *Énektanítás*, 3. 3. sz. 7–11.
- Fasang Árpád (1961): Hozzászólás az általános iskolai zenei nevelés tantervének tervezetéhez. *Énektanítás*, 4. 4. sz. 3–5.
- Günther, U. (1969): Untersuchungen zum Musikhören in der Schule. Bericht über ein Forschungsvorhaben. *Forschung in der Musikerziehung. Beiheft der Zeitschrift Musik und Bildung*, 2. sz. 60–68.
- Hegedüs Ferencné (1961): A zenehallgatásról. *Énektanítás*, 4. 3. sz. 9–10.
- Hettmanek László (1961): A tantervi tervezet vitája Borsodban. *Énektanítás*, 4. 3. sz. 1–2.
- Horváth László (1962): Az 1962–63. évi továbbképzési terv az éneket tanító pedagógusok számára. *Énektanítás*, 5. 6. sz. 172–180.
- Huba János (1960): A zenehallgatásról. *Énektanítás*, 3. 2. sz. 11–12.
- Kodály Zoltán (1958): Bevezető. *Énektanítás*, 1. 1. sz. 3.
- Kontra István (1958): Az „Énektanítás” programjáról. *Énektanítás*, 1. 1. sz. 10–11.
- Korányi Györgyné (1962): Az alsó tagozati zenei ízlésfejlesztésről. *Énektanítás*, 5. 3. sz. 75–78.
- Mezei József (1962a): Éneklés és zenehallgatás. *Énektanítás*, 5. 3. sz. 82–84.
- Mezei József (1962b): Gondolatok a zenei nevelésről. *Énektanítás*, 5. 5. sz. 129–132.
- Nagy Sándor (1976, főszerk.): *Pedagógiai lexikon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Nemcsik Pál (1962): Zenehallgatási verseny. *Énektanítás*, 5. 3. sz. 96.
- Péter József (1961a): Tájékoztató az általános iskolai zenei nevelés tantervi tervezetéről. *Énektanítás*, 4. 1. sz. 1–7.
- Péter József (1961b): Beszámoló a „Zenei nevelés” tantervi tervezet országos vitájáról. *Énektanítás*, 4. 5. sz. 8–12.
- Székely András (1988, szerk.): *Ki kicsoda a magyar zeneéletben?* (Második, bővített kiadás.) Zeneműkiadó, Budapest.
- Szödy Szilárd (1961): A zenei nevelés egyik budapesti tantervi vitája. *Énektanítás*, 4. 3. sz. 3–4.

Egy theologiai tétel vallásszociológiája

Hubai Péter és Majsai Tamás Bűn-vallás és kegyelem címmel 2012 tavaszán konferenciát szervezett a Wesley János Lelkészképző Főiskolán.¹ Szíves kollegiális meghívásuk biztosított alkalmat arra, hogy egy nem túl gyakori – vallásszociológiai kutatóközpontunk² esetében mindenestre ezidáig példátlan – kísérletbe kezdjünk: lehetséges-e egy tipikusan theologiai, illetve eszmetörténeti eszközökkel megragadható hittétel jelenlétét vallásszociológiai módon megragadni?

Az empirikus vallásszociológia az 1960-as évek óta meglehetősen egységesen úgy gondolja, hogy a vallásosságnak különböző dimenziói vannak, s ezeket a dimenziókat külön-külön kell mérni (Szántó, 1998; Tomka, 1999; Nagy, 2000; Berger, 2001; Molokotos-Liederman, 2002; Monahan, 2003). A Lenski-féle négy dimenzió: rituális részvétel, doktriner ortodoxia, vallási élmény és felekezetmegnevezés (Lenski, 1961); Glock és Stark (1965) öt dimenziója: hiedelmek, vallásgyakorlat, élmény, ismeretek, konzekvenciák.

Az eredendő bűnben való hit az egyik dimenziórendszerben a „doktriner ortodoxia”, a másikon egyrészt a „hiedelmek”, másrészt a „vallási ismeretek” körébe tartozik (Sommerville, 2002). Első hipotézisként feltételezhetjük, hogy az eredendő bűn nem áll összefüggésben a vallásgyakorlattal – például a templomlátogatás rendszerességével –, nem függ össze transzcendens élményekkel, nincsenek szisztematikus konzekvenciái, a nagy keresztény vallások közül mindegyikhez kapcsolódik. Viszont elég nehéz lenne értelmezni az eredendő bűnben való hitet olyan embernél, aki nem hisz Istenben, illetve aki semmit nem tud a Bibliában leírt eredeti bűnről, vagy abban a formájában, ahogy azt Mózes könyve tartalmazza, vagy abban, ahogyan az attól való megváltásra az evangéliumok utalnak.

Tudomásunk szerint az eredendő bűnben való hitről Magyarországon ezidáig egyedül az 1991-es reprezentatív TÁRKI-kutatás érdeklődött, mely ezres mintán készült, s néhai Szántó János részben posztumusz művén kívül tudomásom szerint nem dolgozták fel. Jelenleg a TÁRKI adatbázisban TDATA-D06 jelzés alatt férhető hozzá – most is ehhez nyúltunk (Szántó, 1998).

A kérdésre elég nagy volt a válaszolási hajlandóság, a megkérdezettek alig több, mint 2 százaléka nem adott értelmezhető választ. A népesség kicsit több, mint fele nem hisz az eredendő bűnben, míg a másik fele hisz; a nem hívők között a markáns álláspontot képviselők jelentik a többséget, ezzel az eredendő bűnben hívők között fele-fele arányban oszlik meg az egyértelműen és a bizonytalanul hívők csoportja.

1. táblázat. Hisz-e az eredendő bűnben?

		Frequency	Percent
Valid	,00	17	1,7
	1,00 nem	389	39,0
	2,00 úgy érzi, nem	139	13,9
	3,00 úgy érzi, igen	227	22,8
	4,00 igen	221	22,1
	Total	993	99,5
Missing	System	5	,5
Total		999	100,0

Látszólag tehát az eredendő bűnben való hit arányai hasonlatosak, mint a hívőségi önbesorolásé általában. Sok kutatás mutatta ugyanis a nyolcvanas években, hogy amennyiben az embereknek igen-nem válaszalternatívával kell meghatározniuk, hogy hívők-e avagy sem, akkor a nem hívők enyhe többségben voltak (Szántó, 1998). Amikor pedig a vallásossági öndefiníció többfokozatú skálává alakult, akkor az egyház tanítását követő végponton 10–20 százalék közötti nagyságrendet mértek, a nem hívő végponton pedig 20–30 százalék közötti nagyságrendet. Középen a lakosság felét a nehezen értelmezhető (inkább a templomjárás gyakorisággal tovább darabolható) tömb, valamint a maga módján vallásosak csoportja helyezkedett el (Kovács, 2002). Az, hogy az egyházas hívők kisebb csoportot alkotnak, mint a markánsan nem hívők, szintén párhuzamosnak tűnik azzal, ahogyan az eredendő bűnben való hit és nem hit végpontjai alakulnak.

Ugyanakkor ha a hívőséggel keresztbe állítjuk az eredendő bűnnel kapcsolatos vélelényt, azonnal kitűnik, hogy nincsen determináns kapcsolat. A magukat nem hívőnek tartók nem kevesebb, mint 31 százaléka hisz az eredendő bűnben, a magukat hívőnek tartóknak pedig 36 százaléka nem hisz benne.

2. táblázat. A „Hívő embernek tartja-e Ön magát?” és a „Hisz-e az eredendő bűnben?” kérdésekre adott válaszok összefüggése

		1,00 nem	2,00 úgy érzi, nem	3,00 úgy érzi, igen	4,00 igen	Total N
	0	45,5%	22,7%	22,7%	9,1%	22
	1 nem	53,7%	15,4%	18,2%	12,7%	512
	2 igen	23,8%	12,4%	28,8%	35,0%	437
Total		40,1%	14,2%	23,1%	22,7%	971

Az eredendő bűnben való hit még a templomjárás gyakoriságával is csak valószínűségi kapcsolatban van. A hetente templomjárók – akiket pedig egyértelműen egyházasnak szoktak tekinteni – 17 százaléka, míg a havonta 1–3-szor templomjáróknak (akiket a vallásszociológia az ünnepi templomjáró kategóriával szemben néha még szintén némi-képp egyházasnak tekint) immár 41 százaléka nem hisz az eredendő bűnben. (Tehát a havi néhányorszi templomjárók e vonatkozásban már az ünnepnap templomjárókhoz hasonlítanak.) (Phillips, 2004) Ezzel szemben a templomba sosem járóknak is 21 százaléka hisz az eredendő bűnösségben.

3. táblázat. A templomjárás gyakoriság és az eredendő bűnben való hit összefüggése

						Total N
		1,00 nem	2,00 úgy érzi, nem	3,00 úgy érzi, igen	4,00 igen	100%
	0					
	1 soha	54,4%	14,6%	16,0%	14,9%	362
	2 ritkábban	45,1%	15,3%	22,6%	17,0%	235
	3 évente néhányszor	32,2%	12,4%	30,7%	24,8%	202
	4 1–3-szor havonta	20,7%	20,7%	25,9%	32,8%	58
	5 hetente	7,8%	9,6%	32,2%	50,4%	115
Total		40,0%	14,1%	23,1%	22,7%	972

Eredeti, „elemi” logikánk tehát máris hamisnak bizonyult: vannak nem hívő emberek, akik az eredendő bűnben hisznek, nem is kevesen. Nyilvánvaló, hogy körükben érdekes lenne egy kutatást folytatni, részletes beszélgetéssel, ami arra irányul, hogy ha nem hisznek Istenben, vagy a világ teremtésének történetében, akkor vajon mit értenek eredeti bűn alatt. Vagy elhiszik a Bibliát, de úgy gondolják, hogy a Biblia istene halott, vagy legalábbis nem avatkozik dolgainkba – s ez készíti őket a „nem vagyok hívő” kijelentés megtételére? Vagy úgy gondolják, hogy az eredendő bűn csak egy szó, egy frázis, mely mindössze azt fejezi ki, hogy mindannyian bűnre vagyunk hajlamosak, amelyet sok neveléssel és önneveléssel kell kiölnünk magunkból?

A jelen kérdőív bázisán is elemezhető kérdést tehetünk fel arra nézve, melyek azok a szociológiai tolóerők, amelyek az egyébként hívő embereket az eredendő bűnben nem hívők csoportjához kötik.

Mint a korábbiakból sejthetjük, az egyházi szertartás látogatása összefüggést mutat, de nem determinálja az eredeti bűnben való hitet.

4. táblázat. A magukat hívőnek nevező emberek templomjárás gyakoriságának és eredendő bűnben való hitének összefüggése

						Total N
		1,00 nem	2,00 úgy érzi, nem	3,00 úgy érzi, igen	4,00 igen	100%
	0					
	1 soha	31,9%	15,9%	20,3%	31,9%	69
	2 ritkábban	35,6%	12,6%	27,6%	24,1%	87
	3 évente néhányszor	24,0%	11,2%	35,2%	29,6%	125
	4 1–3-szor havonta	22,9%	16,7%	22,9%	37,5%	48
	5 hetente	8,3%	9,3%	30,6%	51,9%	108
Total		23,6%	12,4%	28,8%	35,2%	437

Mivel a továbbiakban túl komplikált lenne az eredendő bűnben való hitet állandóan keresztátlak formájában értelmezni, megengedünk magunknak egy szakmai pontatlanságot. Noha az eredendő bűnben való hit úgynevezett ordinális változó, azaz az egyes értékek sorrendje kötött ugyan, de a közöttük való távolság nem azonos, elvileg nem számolhatnánk belőle átlagértéket. Gyakorlatilag azonban arra, hogy jelzésül szolgáljon ahhoz, hogy hol érdemes összefüggéseket keresni, ezek az átlagértékek használhatóak:

minél magasabb szám kerül egy kategória mellé, az adott aggregátumra annál jellemzőbb, hogy hisz az eredendő bűnben. Ha például a 4. táblázatban látható keresztábrát akartuk volna elkerülni, az 5. táblázat szerinti átlagszámításhoz jutottunk volna.

5. táblázat. *A magukat hívőnek nevező emberek templomjárási gyakoriságának és eredendő bűnben való hitének összefüggése – alternatív számítás jelzésértékű technikai átlaggal*

	<i>Mean</i>	<i>N</i>	<i>Std. Deviation</i>
1 soha	2,5180	70	1,24028
2 ritkábban	2,3986	88	1,20805
3 évente néhányszor	2,6973	125	1,14097
4 1–3-szor havonta	2,7422	48	1,18972
5 hetente	3,2641	107	,93500
Total	2,7527	437	1,16835

Akárcsak a keresztábra tanulmányozása, az átlagszámítás is jól kifejezi, hogy a nagy ugrás a heti templomjáróknál van, a havonta néhányszor templomjárók értéke – mindkét számítás szerint – inkább a lakosságra általánosan jellemző értékkel azonos.

Kísérreljük meg ezek után az eredendő bűnben hívő emberek specifikálását a magukat hívőknek tekintőkön belül!

6. táblázat. *A magukat hívőnek nevező emberek felekezeti hovatartozásának és eredendő bűnben való hitének összefüggése*

	<i>Mean</i>	<i>N</i>	<i>Std. Deviation</i>
1 katolikus	2,7121	338	1,15127
2 református	2,8456	83	1,25447
3 evangélikus	3,4664	12	,76058
Total	2,7527	437	1,16835

A hívő protestánsok valamivel jobban hisznek benne, mint a hívő katolikusok. Ennek értelmezését teológus kollégákra bízom, laikusként a predestináció, illetve a szabad akarat elfogadásával s az ebből eredő asszociációs mezővel hoznám kapcsolatba ezt a hitbéli tulajdonságot. (Az, hogy az evangélikusokra sokkal inkább jellemző ez a hit, nem szükséges értelmeznünk, mert igen kevés személyről van szó.)

7. táblázat. *A magukat hívőnek nevező emberek iskolázottságának és eredendő bűnben való hitének összefüggése*

	<i>Mean</i>	<i>N</i>	<i>Std. Deviation</i>
1 nem járt	3,0130	15	1,23381
2 4 v. 6 elemi	3,0452	116	1,08976
3 8 ált. v. 4 polgári	2,8658	119	1,09925
4 szakmunkás, szakisk.	2,3926	100	1,18147
5 befejezett középisk.	2,5168	60	1,19109
6 befejezett főisk.,tech.	2,4868	15	1,47979
7 befejezett egyetem	3,0283	11	,98906
Total	2,7527	437	1,16835

Az eredendő bűnben való hit az iskolázottság növekedésével együtt csökken. Ez azonban – ekkora mintán – elsősorban az iskolázottsági piramis alsó fele által meghatározott, s ez a három nagy – egyenként 100 fő feletti – csoport nemcsak iskolázottsági piramist jelent, hanem városiasodást és fiatalodást is. Azt mindenesetre biztosan állíthatjuk, hogy a szakmunkás végzettségű hívők vannak leginkább körülvéve nem hívőkkel, az ő számukra a leginkább természetes tehát, hogy – noha a transzcendencia elutasítását világnézeti okból nem vállalják, s ezért hívőnek mondják magukat – egy „erősen egyházas ízű dogmát” már elutasítsanak.

Mint hogy a középiskolai és felsőfokú végzettségű csoportban magasabb az eredendő bűnben hívők aránya, csábító a gondolat, hogy a vallásosságra általánosságban jellemző „u görbe” (miszerint az iskolázottsági piramis tetején és alján több hívőt találunk, mint középen) ismétlődik meg itt is, azaz a hívő embereken belül az eredendő bűnben való hit is megoszlik egy tradicionális paraszti-idős és egy tudatosabb középosztálybeli népeségre.

Számos nézetcsoporthoz követői között – megint csak a vallásosokon belül – a gazdaságban, az országgyűlésben, a minisztériumokban bízók között 3,5 és 3,85 közötti indexet találunk. A KDNP-szavazók között 3,2 s az indexpont, a kisgazdáknál 3,17-es. 3 és 3,2 közötti indexponttal rendelkeznek azok a csoportok, amelyek az élettársi kapcsolat teljes erkölcsi elfogadhatatlanságát vallják, akik több vallásost akarnak a köz-hivatalokba, akik keveslik a papok hatalmát, akik az abortusz teljes tilalmának álláspontján állnak, akik az élettársi kapcsolatról úgy vélekednek, hogy az nem elégíti ki az érzelmi igényeket, akik a kötelező hittan hívei, s akik az alkoholizmus megelőzésére kevesebbet szeretnének költeni.

Miközben tehát írásunk elején az „eredendő bűn” és a vallásosság különféle hagyományos mutatói közötti összefüggések indetermináns voltát hangsúlyozhattuk, a végére oda kellett jutnunk, hogy az eredendő bűnben való hit a vallásos csoporton belül minden tekintetben a tradicionalizmussal, a konzervativizmussal, a jobboldalisággal mutat összefüggést. És megfordítva: azok a hívők, akik nem követik ezeket a tradicionalista, konzervatív vagy jobboldali eszméket, kevésbé vonzódnak az eredendő bűn elfogadásához is.

Egy másik elemzés tárgya lehetne az eredendő bűnben hívő „nem hívők” szociológiai tulajdonságainak elemzése, mely gyanúnk szerint épp a jelenlegi összefüggések inverzét mutatná meg. Jövendőbeli kutatások számára – már csak a teológiai és valláslelektani interdiszciplináris kihasználása végett is – rétegspecifikus kutatásokat tartanánk észszerűeknek, amely az értelmiségi vallásosság vagy az új vallási közösségekben tapasztalható vallásosság és egyes teológiai tézisek közötti összefüggésekre világíthatnának rá.

Miközben tehát írásunk elején az „eredendő bűn” és a vallásosság különféle hagyományos mutatói közötti összefüggések indetermináns voltát hangsúlyozhattuk, a végére oda kellett jutnunk, hogy az eredendő bűnben való hit a vallásos csoporton belül minden tekintetben a tradicionalizmussal, a konzervativizmussal, a jobboldalisággal mutat összefüggést. És megfordítva: azok a hívők, akik nem követik ezeket a tradicionalista, konzervatív vagy jobboldali eszméket, kevésbé vonzódnak az eredendő bűn elfogadásához is.

Jegyzetek

¹ <http://konferenciakalauz.hu/konferenciak/15516-b-n-vall-s-s-kegyelem>

² <http://www.wesley.hu/szervezet/wesley-egyhazi-es-vallasszociologiai-kutatokozpont-wesz>

Irodalomjegyzék

- Berger, P. (2001): .Reflections on the Sociology of Religion Today. *Sociology of Religion*, **62**. 4. sz. 443.
- Glock, C. Y. és Stark, R. (1965): *Religion and society in tension*. Rand McNally, Chicago.
- Hegedűs, R. (2000): *A vallásosság alakulása Magyarországon*. http://www.lib.uni-corvinus.hu/phd/hegedus_rita.pdf
- Iannaccone, L. (2004): Never on Sunny Days: Lessons from Weekly Attendance Counts. *Journal for the Scientific Study of Religion*, **43**. 2. sz. 191.
- Kovács, A. (2002): Vallás és vallásosság a mai magyar egyetemisták körében. In: Nagy Péter Tibor (szerk.): *Oktatáspolitikai és vallásszabadság*. Új Mandátum, Budapest.
- Lenski, G. E. (1961): *The religious factor; a sociological study of religion's impact on politics, economics, and family life*. Doubleday, Garden City, N.Y.
- Molokotos-Liederman, L. (2002): Religion in modern Europe. *Sociology of Religion*, **63**. 3. sz. 392.
- Monahan, S. (2003): Sociology of Religion: Contemporary Developments/Religion in Western Society. *Sociology of Religion*, **64**. 4. sz. 525.
- Nagy Péter Tibor (2000): *Járszalag és aréna*. Új Mandátum, Budapest.
- Noffke, J. (2001): Denominational and Age Comparisons of God Concepts. *Journal for the Scientific Study of Religion*, **40**. 4. sz. 747.
- Phillips, R. (2004): Can Rising rates of church Participation be a Consequence of Secularization? *Sociology of Religion*, **65**. 2. sz. 139.
- Sommerville, C. J. (2002): Stark's Age of Faith Argument and the Secularization of Things: A Commentary. *Sociology of Religion*, **63**. 3. sz. 361.
- Szántó J. (1998): *Vallásosság egy szekularizált társadalomban*. Új Mandátum, Budapest.
- Tomka M (1999): A magyar vallási helyzet öt dimenziója. *Magyar Tudomány*, 5. sz.
- Tomka M (1991): *Magyar katolicizmus*. OLI KTA, Budapest.

A korrumpív gondolkodás és viselkedés terjedése és törvényesítése

A korrumpív csoport létrejöttének és fennmaradásának előfeltétele a csoport által megvalósított eredményekben, illetve sikerekben rejlik. Ezek a sikerek ugyan nem okvetlenül etikátlanok már kezdetüktől fogva, de problematikussá válhatnak, amint egyes személyek a csoportból céljaik véghezvitele érdekében a megvalósított reális eredményeket a nem etikus tettek igazolására kezdik alkalmazni. A lélektani mechanizmus, amellyel általában a korrumpív csoportok szívóssága és sikere közötti kapcsolatot szokták magyarázni, abban rejlik, hogy a siker, amelyet az eszközök és erőforrások nem legális (vagy etikátlan) kisajátításával, illetve az ehhez elengedhetetlen pozíciók megszerzésével valósítanak meg, megerősítésként szokott hatni a korrumpív eljárásokra.¹ A nem etikus úton elért siker ugyanis képes pénzt, hatalmat és státust biztosítani, ezáltal viszont bevésni a korrumpív viselkedést egy olyan személynél, aki nagyra értékeli a sikeresség ilyen magas fokát. Emellett a korrumpív csoport a fennmaradás reflexeként folyamatos és erőteljes törekvést mutat annak irányában, hogy a korrumpív viselkedési mintát kiterjessze az egész szervezetre, illetve aziránt, hogy megvalósítsa eszményét – a szervezeti kultúra korrumpívúvá való átformálását.

A korrupció terjedése (expanziója)

Miért terjed a korrupció?

Létezik néhány tényező, amelyek egy csoporton vagy szervezeten kívül és belül fejtik ki hatásukat, de a korrumpív rendszer természete önmagában is odahat, hogy egyéb csoportokra és a környezetre is kiterjedjen. Zyglidopoulos, Fleming és Rothenberg (2009) megemlítik, hogy egy előzőleg eredményes szervezet a korrupció útjára sodródhat váratlanul, ha pénzügyi nehézségei támadnak, ha alkalmazottai teljes mértékben odaadók, ha a munkavállalás etikai szintje lehanyaglik, illetve ha átfogó korrumpív racionalizációk alakulnak ki soraiban. Hozzá kell tennünk azt is, hogy a korábbi sikerek fokozatosan az érinthetetlenség benyomását, illetve a túlméretezett önbizalom és hatalom érzését keltik a szervezet tagjaiban, mások szemében pedig mintegy indokoltá teszik az előbbi etikus munkaformával való felhagyás döntését. A lenyűgöző nagyság érzése olyan küldetések elképzeléséhez vezet, amelyek már kezdik túllépni a szervezet hatókörét, és

az ösztársadalmi egyensúly, illetve a rendszer megőrzésének fokozott jelentőségű tényezőjeként lépnek elő.² Az efféle „innovációkat” a gazdálkodásban racionalizációknak kell követniük, amelyek indokoltá tehetik az újabb kockázatvállalásokat, és rávehetik az odaadó alkalmazottakat, hogy kövessék az új üzleti irányvonalat. A korrupatív racionalizációknak azonban terjedelmüket illetően eléggé átfogóaknak kell lenniük ahhoz, hogy kiiktathassák a leleplezéstől és büntetéstől való félelem okozta bizonytalanságot, és/vagy hogy megszüntessék a korrupciós cselekedetekben részt vevő személyek lelkiismeret-furdalását. Az ilyen racionalizációk mindenkor egy bizonyos „ideológiai többlettel” lépnek fel az etikátlan tett súlyához viszonyítva, vagyis tágabb ideológiai keretet adnak annál, mint amennyi az aktuális korrupciós tett esetében épp elegendő volna. Például egy tipikus kijelentés, amely eléggé tág ideológiai keretet biztosítana, a következőképpen hangozhatna: „Az, amit tettem, mindenki javát szolgálta a vállalatban, és ezt az emberek meg is becsülték.” A korrupatív racionalizációk tágabb jelentésének következtében viszont egy ideológiai alap képződik a korrupativitás folytatásához, illetve azon hatókör kitágításához, amelyen belül a korrupciós tevékenységek folynak. Ezáltal pedig a korrupatív racionalizációk közvetlenül hozzájárulhatnak a korrupció terjedéséhez, illetve expanziójához, mégpedig az általa kitermelt nehézségek súlyának (vagy komolyságának) értelmében, továbbá a szervezethez tartozó egyének és csoportok bölcséleti rendszerében észlelhető dominanciája tekintetében, illetve annak függvényében, hogy mekkora kiterjedésben érinti a gazdálkodás különböző aspektusait.

A terjeszkedés magának a korrupciónak mint jelenségnek némely sajátossága következtében is megtörténhet. A korrupatív rendszer ugyanis már önmagában véve problematikus, a legtöbb ember etikája számára idegen, így megfelelő erőforrásokkal kell rendelkeznie ahhoz, hogy megvédhesse önmagát. A korrupatív csoportnak minél több olyan egyént kell toboroznia, akik védeni fogják a csoport érdekeit, függetlenül attól, hogy ezek etikátlan döntések és eljárások útján valósulnak meg. Tehát olyan eszmetársakra (azonos meggyőződésű személyekre) van szüksége, akiknek „nincs gondjuk” a munka „bejárdott” módszerével egy korrupatív csoportban. Ezek azok a személyek, akiket be lehet tanítani, vagy akiket már betanítottak arra, hogy eltekintsenek döntéseik etikai értékelésétől. És éppen ezért a csoport tagjainak toborzásánál és szocializálásánál a korrupatív „már kész fegyvertársakat” keresnek (olyanokat, akik máris rendelkeznek a megfelelő személyi tulajdonságokkal, vagy már korábban korrumpálták őket valahol máshol), illetve különféle taktikákat alkalmaznak, amelyek segítségével megkísérlik érzéketlenné tenni a személyeket az etikai kétségekkel szemben.

Ashfort és Anand (2003) négy olyan taktikát sorol fel, amelyeket a korrupatív alkalmaznak a korrupatív csoport új tagjainak toborzásánál és szocializálásánál:

1. az etikai elvek kitartó és szisztematikus leépítése (például a szakmai, polgári vagy személyes erkölcsi normák szigorú betartásának kigúnyolása),
2. a célok előnyben részesítése megvalósítási módjuk ellenében (a machiavellizmus népszerűsítése),
3. az eszmetársak kitermelése és előléptetése, illetve a másként gondolkodók személyes vagy szakmai degradálása, valamint
4. a csoportban folytatott korrupatív gondolkodás és viselkedés „törvényesítése” (normalizációja) a döntéshozatal rendszerébe történő beépítésük révén.

A korrupatív gondolkodás és cselekvés megjelenésében, fejlődésében, illetve terjedésében a szervezet kulcsfontosságú egyéneinek (a vezetőknek és más befolyásos személyeknek) a szerepe a döntő. Ők olyan példaképekként mutatják magukat be, akik célokat tűznek ki, meghatározzák a munkára és a személyzetre vonatkozó minőségi szabványokat, és mindenekelőtt mindenkor elvállalják a felelős munkákat, hogy közvetlen hozzáférésük lehessen az eszközökhöz és erőforrásokhoz. Ugyanezen szerzők azt is említik, hogy egy

ilyen befolyásos személynek még csak nem is kell közvetlenül csatlakoznia a korrupciós viselkedéshez, mindamellett tettei révén korrumpálhatja beosztottjait, illetve megkövetelheti tőlük, hogy komformizálódjanak az általa hangoztatott elvekkel. Így bizonyos bejáratódott eljárásokat tartalmazó gyakorlat világos jelzéseket közvetíthet a beosztottak irányában arról, hogy milyen gondolkodást és viselkedést vár el az ilyen személy. Ezen eljárások közé tartozik például a rövid távú eredmények jutalmazása, az engedetlenség és a függetlenség büntetése, az egységes gondolkodás és viselkedés ignorálása, az olyan személyek védelmezése, akik céljaik érdekében készek megszegni a normákat és törvényeket, s ugyanezen személyek büntetésének elengedése, illetve az eszmetársak előléptetése és az ellenzék lefokozása. A korrupatív végső célja a korrupatív gondolkodás és viselkedés „törvényesítése” a csoportban és a szervezet egészében, vagyis a korrupatív gondolkodásnak standarddá tétele, amelyhez viszonyítva ezután értékeli az eredményességet, illetve az egyes személyek munkaképességét és szakmai előrehaladásának lehetőségeit. Rendkívül komoly gondot jelent, hogy a korrupatív rendszernek megvan az a képessége, hogy mintegy helyettesítőként (szurrogátumként) teljesen lecserélje a szervezet egészséges rendszerét, és hogy a hosszú távú egyensúlyt és perspektívát – nem ritkán a többség harsány egyetértése mellett – a pillanatnyi sikerekkel és egy rendkívül bizonytalan jövővel váltsa fel.³

A korrupció törvényesítése (normalizációja)

Ashfort és Anand (2003) a korrupatív gondolkodás és viselkedés „törvényesítésének” három kulcsfolyamatát írják le. Ezek:

1. az intézményesítés, amelynek során a szervezetben a kezdeti etikátlan döntéseket belefoglalják a döntéshozatal szerkezetébe és folyamatába,
2. olyan racionalizációk bevezetése, amelyek az etikátlan gondolkodást és viselkedést igazoló korrupatív ideológián alapulnak és
3. az új tagoknak olyan irányban történő szocializációja, hogy azok toleránssá válnak és elfogadják az etikátlan viselkedést.

A korrupció intézményesítése

A korrupció intézményesítése tulajdonképpen azt jelenti, hogy a szervezet/közösség tagjainak nagy része gondolkodás nélkül vesz részt a tevékenységekben, anélkül, hogy tisztában lennének e tevékenységek tartalmával, hasznával vagy természetével (*Greenwood és Hinings, 1988*). Az efféle korrupatív viselkedés a munkaközösség olyan sajátosságává válik, amelyet nemigen vizsgálnak felül. A folyamat, amelynek során a korrupтивitás „beépül” a szervezetbe, a következő három szakaszban játszódik le:

1. egy engedékeny etikai légkör előnyben részesítése, minek közepette egy befolyásos személy etikátlan viselkedésre bátorít másokat, etikátlan döntéseket és eljárásokat kezdeményez,
2. a befolyásos személy mindent elkövet azért, hogy egy ilyen döntés eredményt hozzon, majd beépíti azt a szervezet struktúrájába és
3. a bejáratás (rutinizálás), melynek során a korrupatív magatartás viselkedési normává alakul át, amelyhez alkalmazkodnak, és amelyet, az előbbi eredményességből kifolyólag, gondolkodás nélkül gyakorolnak.

Az engedékeny légkör előnyben részesítése és az etikátlanság kezdeményezése a korrupció intézményessé tételének első fázisát képezi, amely azzal kezdődik, hogy a vezető a kimenetel irányába kezd összpontosítani (például a pénzügyi eredmények felé), s ekközben az eredmények megvalósításának erkölcsstelen módja mellett áll ki. Fő érve nyilván az lehet, hogy ez az út gyorsan meghozza a várt eredményt, hogy kevesebb erőt igényel, s jóllehet magában hordozza a leleplezés kockázatát, mégis kifizetődőbb, ha beleszámítjuk az ellenőrző gépezet lassúságát, vagy azt, hogy ez a gépezet helyi vonatkozású és jóindulatú (vagyis korrupció). Az a feszültség, amely általában együtt jár a cél elérésének módját illető dilemma megoldásával, egy ilyen érvelés hatására a hiszékenyeknél egy csapásra megenyhülhet, sőt ennek következtében az érvelőt, aki a „gyors megoldás” híve, még éles elméjű, találgató és ténylegesen vezetésre született személyként is érzékelhetik. E csomó kibontásának nehézsége viszont, amely az etikátlanság érvelés és a lomha többség reflexszerű válaszában összegubancolódásával keletkezett, abban rejlik, hogy az efféle etikai kalkulációk gyakran eredményesek, vagyis kifizetődőek, és a korrupció tekintetében megerősítésként hatnak. Nincs más lehetőség, mint hogy a csoport aktív legyen, és a szakma, illetve a polgári illem személytelen, de érvényes etikai alapelveire, illetve a törvényekre hivatkozzon, amelyek a célok megvalósítási módjának lefektetését illetően magukba foglalják ezeket az alapelveket. De még biztonságosabb, ha a vitát egy etikai tanácsos is végighallgatja, akinek szakmai indokú kötelessége, hogy reagáljon az etikátlanság érvelésekre, és hogy segítsen elkerülnie a csoportnak (vagy a szervezetnek, amelyhez a csoport tartozik) a felelőtlen (machiavellisztikus) viselkedést.

A korrupció döntéseknek a szervezeti struktúrába történő beépítése a törvényesítés második szakaszában azoknak a múltbeli korrupció döntéseknek a beépítését jelenti a majdani hasonló jellegű problémamegoldások menetébe, amelyek előzőleg mindenkor meghozták a tőlük várt eredményeket. A mechanizmus, amely a gyakorlat háttérében áll, lényegében a korábbi megoldások megőrzését jelenti az úgynevezett szervezeti memóriában, ahol a szervezet információi és ismeretei, valamint azok a folyamatok raktározódnak el, melyeknek során a szervezet tagjai elsajátítják, őrzik és felhasználják az ismereteket, de mindezeknek újbóli felhasználását is feltételezi (Anand, Manz és Glick, 1998, 796). A gond ezekkel a szervezeti emlékezetben elraktározott megoldásokkal viszont ott kezdődik, hogy valójában csak kevesen emlékeznek összes részletükre, de valahonnan mégis feltételezik, hogy racionálisak lehettek, lévén, hogy eredményesek voltak, s ezért a rutin jogán kell újra alkalmazni őket. A másik, még ennél is lényegesebb oka a korrupció gyakorlat újrahaznosításának az, hogy a gyakorlat korábbról létező nyoma a szervezeti memóriában a pillanatnyilag „új” döntések és eljárások egyszerűbb igazolását is jelenti. Elegendő csak ugyanazt az eljárást alkalmazni, mint korábban, és nincs szükség az újbóli nehézkes egyeztetésekre, amelyek egy új megoldás igazolásának velejárói szoktak lenni. És éppen az ehhez hasonló heurisztika döntéshozatali kihasználása vezet oda, hogy a korrupció a szervezeti struktúra részévé váljon, s beleszövődjön a siker és a legitimitás szívós hálójába. Miután viszont a problémamegoldás módszereként megszilárdult a helyzete a szervezeti struktúrákban, a korrupció terjedni kezd, és létrehozza a korrupció kultúrát. Az így meghatározott üzleti gyakorlat pedig úgy alakul át kultúrává, hogy az eredmények és az ígéretes jövő motivációs hatására a korrupció az ezt igazoló racionalizációk segítségével igyekszik továbbfejleszteni ezt a gyakorlatot. A korrupció racionalizációk eközben viselkedési irányelvként is szolgálnak, hogy a korrumpált csoport tagjai egyforma érzékenységgel „védhessék egymás hátát”, akár a csoporton kívüli egyedek, akár a tágabb közösség irányából érkező fenyegetésekkel szemben. Ily módon viszont egy olyan állapot jön létre, amelyet hermetikus moralizmusnak nevezhetnénk, illetve a viselkedés helyi normarendszerének, amelyet a korrupció csoporton belüli kapcsolatokban szigorúan betartanak, mégpedig úgy, hogy az a csoport belső etikáját tükrözze, amit a melegség etikájának neveznék. Az ilyen etika sokak számára igen vonzó, de meglehe-

tősen elnéző is az iránt a szemmel látható etikátlan viszony iránt, amellyel mindazokhoz viszonyulnak, akik az ilyen csoporton kívül esnek, s akik iránt a kegyetlen etika az igazolt. Amennyiben azonban hosszabb ideig tart egy ilyen állapot a szervezetben, igen komoly következményei lehetnek a dolgozók szociális identitásának fejlődésére nézve (Ryan és Bogart, 1997). Az emberek ugyanis ilyen feltételek között elkezdnek lemondani az univerzálisról, és a partikuláris felé fordulnak, teljesen összeolvadva a domináns (korruptív) kultúrával. Végül, ha a korruptív kultúra szubkultúráként (klikk alakjában) jelentkezik a szervezetben, ami leggyakrabban meg is esik – éppen az előbbieket során említett 'in-group' és 'out-group' viszonyok következtében –, rendkívül megnehezíti a szervezetnek mint egésznek a működését, de megnehezíti a vállalat imázsteremtését is a tágabb közösségben.

A korrupció intézményesítésének harmadik szakasza, a bejáratás, azon szervezeti tevékenységek automatizálását jelenti, amelyek máskülönben megkövetelnék a helyzet megvitátását, mielőtt megkezdénék őket. Ashforth és Anand (2003) említik, hogy a korruptív tevékenységek rutinizálása négyféle módon takargathatja a korrupciót a szervezetben, mégpedig:

1. azáltal, hogy kikapcsolja a tudatos részvételt annak a helyzetnek átgondolásában és eldöntésében, amelyre az adott tevékenység vonatkozik,
2. azáltal, hogy magasabb hatékonyságra törekedvén, az adott tevékenységet részfeladatokra bontják, ezeket pedig különböző személyek között osztják szét, s ezáltal a tevékenység egészére vonatkozó felelősség diffúzióját teremtik meg,
3. azáltal, hogy az egyes feladatokat tekintve a végrehajtók tevékenységei nem tükrözik egy általános összeesküvés rendszerét a szervezetben és
4. azáltal, hogy az egyén, aki rutinszerűen végez egy feladatot, nem lehet tudatában a korruptív tevékenység végső céljának, s ebből következően nem is mutatja azt ki láthatóan.

Tehát az akciók bejáratása (rutinizálása) lényegében megszünteti a személy tudatos érdeklődését azon tevékenységek részletei iránt, amelyekben részt vállal. A hatékonyság növelése érdekében pedig nincs az a szervezet, amely ne törekedne eljárásainak bejáratására. A korruptív tevékenységek esetében a hatékonyság bizonyos részcélok nem legális vagy etikailag elfogadhatatlan módon történő megvalósításának hatékonyságára értendő. Így a korrupció bejáratása lényegében egy tevékenység tágabb kontextusban szemlélt hatása iránti érdektelenséget, továbbá az e tevékenységgel kapcsolatos etikai dilemma megkerülését, illetve az erre vonatkozó tudatosság hiányát, és végül e tevékenység következményeiért járó felelősség fel nem vállalását jelenti. Mindezekből láthatjuk, hogy a bejáratódott korrupció meglehetősen kényelmes státust nyújt annak a személynek, aki, miután úgy teljesítette a munkát, ahogyan azt tőle elvárták, még jutalmat is várhat érte. Természetesen az ilyen helyzet csak azok számára kényelmes, akik a kognitív-morális fejlődés alacsonyabb szintjén állnak (nem magasabban a Kohlberg [1959, 1981] szerinti negyedik stádiumnál), és akik ezenkívül még néhány specifikus személyi jellemzővel is rendelkeznek. Így annak esélyéről, hogy a korruptív tevékenységek bejáratódjanak a szervezetben, vagyis hogy viselkedési normává váljanak, a viselkedés olyan stílusává, amelyhez másoknak alkalmazkodniuk kell, vagy olyan tettekké, amelyeket gondolkodás nélkül végre kell hajtaniuk, olyan mértékben beszélhetünk, amekkora az ilyen személyek számának felel meg a csoportban.

Mondhatnánk, hogy a korrupció intézményesítésének lényege a személyeknek a morális dilemma irányában történő érzéketlenné tételében rejlik, melynek révén a morális döntéshozatal alapvető előfeltételét – a morális kérdés tudatosítását – sikkasztják el. Mint láthattuk, a gondolkodásban és a viselkedésben észlelhető etikátlanság terjeszkedésre törekszik, és arra, hogy standarddá váljon a szervezetben, mégpedig úgy, hogy

azok, akik magasabb fokú etikai tudatossággal és integritással cselekszenek, ne tudjanak többé alkalmazkodni, aminek következtében marginális helyzetbe juthatnak, sőt a többség megegyezésével még felmondást is kaphatnak, és eltávolíthatják őket a szervezetből. Például a korrupt szervezeti jutalmazási politika úgy is alkalmazható, hogy azokat ismerjék fel és részesítsék jutalomban, akik ügyesen használják ki a nem eléggé fejlett vagy korrupt rendszer nyújtotta lehetőségeket. Az ilyen díjak viszont megerősítésként hatnak, és a megfelelő munkahelyi viselkedés szokásainak megalapozásához vezetnek, de ugyanígy vezetnek az etikai dilemmák iránti érzéketlenséghez is. A kutatások azt mutatják, hogy az alacsonyfokú etikai tudat idővel a túlzott önbizalom megjelenését és az elővigyázatosság érthetetlen hiányát idézi elő, amelyek némely szervezeten kívüli szabályozó testület intézkedése után az egyéneket, csoportokat, sőt az egész szervezetet bíróság elé juttathatják, ez viszont magas kártérítések kifizetését vagy a közösségben élvezett tekintély pótolhatatlan károsodását vonja maga után (Sethi és Steidlmeier, 1991).

Korruptív racionalizációk

Az intézményesítés mellett a korruptió törvényesítése racionalizációt is igényel, vagyis olyan ideológia létrehozását, amely az ilyen gondolkodást és viselkedést támogatja. Miért jön létre az ilyen ideológia? Szem előtt kell tartanunk, hogy a korruptív viselkedés mindig magában hordozza annak kockázatát, hogy lelepleződjön, és hogy a tágabb közösség elvesse azt. Ennek a kockázatnak a tudata általában a korruptív cselekvéseikkel párhuzamosan él az egyéneken. Egyes személyeknél belső pszichikai konfliktus is létrejöhet, amely egyfelől az etikai vétség tudata, másfelől viszont az ilyen vétségből potenciálisan megszerezhető haszon reménye között feszül. Így a korruptív csoportnak éppen az a szerepe, hogy korruptív racionalizációkat fejlesszen ki, s hogy ezeket tagjai rendelkezésére bocsássa, akik védekezési mechanizmusként használhatják őket azon etikai disszonancia következményeinek feloldására, amely a mások kárán szerzett haszon felé törekvés, illetve a mások vagy a saját lelkiismeret általi elítéltetés között jön létre. Az így keletkezett ideológiák pedig lehetővé teszik a korruptörök számára, hogy eltávolodjanak saját etikai vétségüktől (vagyis hogy a képzelgések világába távozva elkerüljék a társadalmi megbélyegzés és a lelkiismeret-furdalás veszélyét), és nem ritkán azt is, hogy erkölcsi inverziókat gyártsanak, amelyekkel valami rosszat jóként tüntetnek fel (például bizonyos konvenciók tiszteletben tartásával saját magukat mint hasznos és köztiszteletre méltó személyeket tüntetik fel, elrejtve azonban ezáltal, hogy más konvenciókat súlyosan megsértenek). Ashforth és Anand (2003) említik, hogy az ilyen racionalizációk azért nőnek ki magukat ideológiákká, mert olyan szociális konstrukcióvá alakulnak át, amelyet a korruptív csoport tagsága elfogad és állandóan „továbbfejleszt”, hogy igazolja és törvényesítse a korruptív viselkedés újabb formáit.

A korruptív ideológia megértéséhez fontos hangsúlyoznunk, hogy az létrejöhet mint a szervezet gazdálkodásának mellékterméke is. A szervezetekben ugyanis általában nem látják előre azt a szükséges időt, amelynek során az alkalmazottak kitérhetnének gazdálkodásuk etikai vetületére is, hanem inkább sürgetik és a munkálkodás rutinjának vetik alá őket. Az efféle rutinok pedig általában a gazdálkodás meglévő gyakorlatát az itt folyó munka módjaként definiálják. Fleming (Fleming és Zyglidopoulos, 2009) annak a lehetőségét vitatja meg, hogy a racionalizációk ilyen körülmények között ne jelenjenek meg, és hogy a szervezet, illetve annak irányzatai csak akkor legyenek kénytelenek alkalmazni őket, amikor szembesülnek a nyilvánosság nézeteivel (például a média tudósításaiból, felügyeleti leletekből, a megkárosított fél vádemeléséből). Enélkül a szervezetek évekig úgy gazdálkodhatnak, mint általában, nyomást gyakorolván a dolgozókra, hogy alkalmazkodjanak a korruptív eljárásokhoz. Mindamellett tanúi lehetünk, hogy az egyedek

alacsony szintű etikai tudata a szervezetekben és az alkalmazkodást sürgető nyomás nem mentesítenek mindenkét a büntudat érzése alól. Tudunk olyan esetekről, hogy az emberek feljelentették saját szervezetüket a felügyeleti szerveknek („a síp szindrómája”, „riasztók”), vagy névtelenül hívták fel egyes médiaházak figyelmét szervezetük gazdálkodására („titkos riasztók”). Igen érdekes pszichológiai kérdés, hogy miért jelenik meg a büntudat az ilyen személyeknél, az alkalmazottak többségénél pedig miért nem. Miért olyan erős náluk az etikai dilemma, hogy a racionalizációk és az alkalmazkodásért járó jutalmak nem nyújtanak számukra elegendő kompenzációt? A riasztók azt példázzák, hogy a racionalizációk valamelyest más szerepben is megjelenhetnek. Esetükben ugyanis a racionalizációk először is a korruptív tettel szembeni bűnösségtől való védekezés során jelennek meg (a racionalizációk sikertelen alkalmazása), illetve, másodszor, a kettes számú morális dilemma feloldásakor: amikor is az anyaszervezettel és a közelmúltban még munkatársaknak számító személyekkel szembeni lojalitást a közjó érdekében feladják (a racionalizációk sikeres alkalmazása, ami a korruptió feljelentéséhez vezet).

Hogyan határozhatnánk meg a racionalizációkat a szervezeti korruptív viselkedés esetében? Fleming (*Fleming és Zyglidopoulos*, 2009, 41) hangsúlyozza, hogy a racionalizációk tulajdonképpen olyan kognitív stratégiák, amelyek a korrupt személy számára lehetővé teszik, hogy „lecsökkentsék vagy teljes mértékben semlegesítsék a büntudat vagy a szorongás érzését”. Anand és szerzőtársai (2004, 39) a racionalizációkról ugyancsak mint kognitív stratégiákról szólnak, amelyek az alkalmazottak számára lehetővé teszik, hogy „saját tetteiket és a környezetükben levő más személyek tetteit igazoltaknak lássák”. Tehát a racionalizációkat mint kognitív konstrukciókat foghatnánk fel, amelyeket a személy azért létesít, hogy saját elfogadhatatlan viselkedését igazolja, arra törekedvén ugyanakkor, hogy az ilyen viselkedést mások is elfogadják, vagy legalábbis ne lépjenek fel ellenében. A korruptív racionalizációkat azért vezetik be, hogy megakadályozzák a jelenlegi viselkedésből adódó büntudat kialakulását, de utólag is bevezethetik őket, ha valamely múltbéli tettel összefüggő vétkességet szeretnének kiiktatni.

Hányféle mentséget találhatnak a korruptív gondolkodásra és viselkedésre az alkalmazottak? Ashforth és Anand (2003) az ilyen racionalizációk nyolc típusát sorolják fel: a törvénytelenység tagadása, a felelősség tagadása, a kár meglétének tagadása, az áldozat meglétének tagadása, a társadalmi mérlegelés, a helyi javak iránti hűségre való hivatkozás, a jótékonykodás és a nyilvánosság figyelmének elterelése. Mivel az itt felsorolt racionalizációk a korruptió jelenségének megértése szempontjából igen lényegesek, a továbbiakban a szövegben röviden körülírjuk mindegyiket.⁴

A törvénytelenység tagadása a korruptív tett törvénytelenységének viszonylagossá tételére irányul. A korruptőr a törvény hiányára, a benne található hiányosságokra, elavultságára, alkalmazásának mellőzésére, illetve szelektív (nem igazságos) alkalmazására hivatkozik. A közelmúltban az egyik televíziós interjúban hangzott el a magánosítás során alkalmazott eljárások magyarázata gyanánt, hogy az üzleti döntéseket a törvény figyelmes tanulmányozása után hozták meg, s az valójában lehetővé is teszi az ilyen (korruptív) viselkedést. A felelősség tagadását a korruptőr olyankor használja, amikor megteremtí a távolságot egy tett irányában, amelyet főnöke parancsára, a munkatársak nyomására, illetve abban a hitben volt kénytelen végrehajtani, hogy mindenki ezt teszi, és hogy ez a „bejáratott gyakorlat”. A kár meglétének tagadása az olyan magyarázatokban fogalmazódik meg, amelyekben az okozott kárt igyekeznek lekicsinyíteni (minimalizálni), mint például azzal, hogy a nagyvállalatokban vagy állami cégekben elkövetett kisebb értékű lopás valójában senkit sem zavar. Az efféle racionalizációt különösen olyankor alkalmazzzák, amikor a megkárosított fél valamilyen okból nem panaszkodik, vagy ha panaszától eláll, mivel az ilyen kárt nehéz bizonyítani. Az áldozat meglétének tagadása olyankor merül fel, amikor a korruptőr a szervezettel vagy valamely személlyel szemben elkövetett tettet a „bosszúval” indokolja, az iránta elkövetett igazságtalan bánásmód

miatt. A korrupción a személy deperszonalizálása révén is tagadhatja az áldozat meglétét, miáltal igazolja az etikátlan viselkedést ezen személy iránt. Végül ez a racionalizáció a saját áldozat letagadásának alakjában is megjelenhet. Ez viszont arra az esetre vonatkozik, amikor egy személy saját tette által válik áldozattá, és saját akaratából vesz részt a korrupatív aktusban, mert hisz abban, hogy ezáltal elnyer valamit, amit szeretne (például megvesztegetéssel a rendőrségtől a védelmet, a hivatalnokoktól szívességet, az orvosoktól megfelelő figyelmet stb.). A társadalmi mérlegelés a korrupción helyezkedését jelenti a törvénnyel, szerződésekkel, de a társadalmi normákkal szemben is, amelyek értékelése szerint jogtalanok, károsak, vagy bármilyen más oknál fogva elfogadhatatlanok. Az ilyen racionalizáció azonban nem csupán a viselkedési normák értékelését tartalmazhatja, hanem más egyénekét és csoportokét is, így olyanokét, akik erkölcsstelenebbek annál a személynél, akinek a korrupatív viselkedéséről van szó (például az olyan kijelentés, hogy: „Az, amit mondanak, hogy én tettem, semmi ahhoz képest, amit xy tett.”). A helyi javak iránti hűségére való hivatkozás a közjőval szembeni korrupatív viselkedést igazolja. A csoport helyi érdekeinek védelmében a korrupción világosan hangoztatja a közjavakkal (értékekkel) szemben táplált kétségeit, vagy pedig készen áll a rendszer kijátszására, hogy győzzön az „igazság”, amelyben a helyiek hisznek. A jótékonykodást tehát azért gyakorolják, hogy a közvélemény szemében érvénytelenítsék az elkövetett korrupatív tettek következményeit (például a szervezet nagyszabású publicitás közepette pénzelheti a Vöröskereszt bizonyos akcióit, hogy ezzel egyidejűleg a piacon élvezett monopóliuma révén az összes polgár kárára gazdagodjon). A nyilvánosság figyelmének elterelése a korrupatív viselkedésről a pozitívra azt a célt szolgálja, hogy a korrupción következményeiről idővel egyszerűen megfeledkezzenek, s hogy a vállalatnak a nyilvánosság részéről történő percepcióját visszaállítsák a botrány előtti szintre (például az olyan papot, aki kifosztotta az egyházi jótékonyossági alapot, áthelyezik egy másik parókiára). A szerzők a korrupcións racionalizációk említett nyolc típusát a későbbiek során még eggyel megtoldják, amelyet metaforikus módon „a könyvek kiegyensúlyozásának” („balancing ledger”) neveznek, s általa azt a hajlamot jelölik, amelynek esetében az aktuális etikátlan viselkedést a korábbi érdemekkel és tekintéllyel igazolják (Anand, Ashforth és Joshi, 2005).

A korrupcións racionalizációk alapvető szerepét szem előtt tartva azt feltételezhetnénk, hogy a korrupcións racionalizációk jelenlétének foka egy szervezet alkalmazottai között egyike lehetne azoknak a pszichológiai indikátoroknak, amelyek a szemlélt szervezet korrupcións szintjének reális szintjét tükrözik. Az ilyen racionalizációk ugyanis a pszichológiai rendszernek arra való felkészültségére utalnak, hogy feloldja a diszsonanciát, amely a munkahelyi korrupcións eljárások és a személyes, szakmai vagy polgári etikai normák között jön létre. Tudomásom szerint számos olyan elméleti vizsgálat létezik, amelynek tárgyát a korrupcións racionalizációk képezik (például Anand, Ashforth és Joshi, 2005), igen ritka azonban ennek a témának az empirikus kutatása.

Az egyik ilyen ritka kutatás során Rabl és Külmann (2009) német egyetemisták körében vizsgálták a korrupcións racionalizációk gyakoriságát, és arra jöttek rá, hogy ebben a körben leggyakrabban „a könyvek kiegyensúlyozása” és a helyi javak iránti hűségére való hivatkozás fordul elő. A szerzők megállapítása szerint a racionalizáció típusának kiválasztását annak felbecsülése határozza meg, hogy az adott esetben mekkora a korrupcións viselkedés következményei felett gyakorolt kontroll foka, emellett pedig valószínűbb, hogy egy személy az utólagos önigazolásra fog racionalizációkat alkalmazni, mint az, hogy újabb korrupcións cselekvések ösztönzésére vesse be azokat. A szerbiai előzetes kutatások alapján az derült ki, hogy a helyi javak iránti hűségére való hivatkozás és a társadalmi mérlegelés a leggyakrabban előforduló racionalizációk az alkalmazottaknál (Majstorović, Slijepčević és Popov, 2012; Matanović, Majstorović és Mitrić Acimović, 2011). Továbbá feltűnt, hogy a korrupcións racionalizációk iránti hajlam a mindennapi viselkedés szabályozásának (regulációjának) módjával korrelál. Ha ez a szabályozás kihelyezett

központú struktúrából ered, amelyet ego-befektető ének is szoktunk nevezni, a rendszer a hatféle vizsgált racionalizációból öt típusal korrelál. Ha viszont a belső központú struktúra a domináns (egységes én), akkor elmarad a korreláció a korruptív racionalizációk bármelyik mért adatsorával. Az eredmények azt is mutatják, hogy a férfiak és a nők nem különböznek egymástól ennek a hajlamnak a tekintetében, illetve hogy az alkalmazottak az adott munkahelyen töltött idő tartamának növekedésével általában gyakrabban irányulnak az olyan racionalizációk felé, amelyek felülvizsgálják a meglévő törvények legitimitását, vagy pedig tagadják a korruptív tett következtében érzett kellemetlenséget. A szervezeti kontextus hatásának elemzése viszont azt tárja fel, hogy a felelősség tagadása lényegesen gyakoribb azokban a szervezetekben, amelyekben az etikai légkör észlelése olyan, hogy az üzleti célok elérése érdekében bármilyen eszköz engedélyezett.

A meglévő kutatási eredmények megalapozzák a feltevést, miszerint léteznek kulturális eltérések a racionalizáció-fajták gyakoriságának, illetve azoknak a különböző mintáknak a szempontjából, amelyeket egy személy alkalmaz etikátlan tetteinek igazolására (például az egyéni érdek, vagy az elsődleges csoport helyi javainak megvédésére való támaszkodás és a közjó eszméjének elvetése). Az is kiderült, hogy léteznek a korruptív racionalizációkra való hajlamnak individuális meghatározói (determinánsai) is, amelyek az önszabályozásért felelős struktúrán belül helyezkednek el. S az a benyomás alakult ki, hogy egy személynek a pénz, a hatalom és a népszerűség iránti erőteljes irányultsága alkotja annak előfeltételét is, hogy a személy fogékony legyen a korruptív gondolkodásra és viselkedésre, míg az univerzális értékek felé történő irányultság és a közvetlen személyes érdekek meghaladásának készsége a korruptív racionalizációktól teljesen függetlenek. Végül a szervezeti tényezők összetételében megállapítottuk, hogy etikai disszonanciához vezet, ha a környezet észlelése az etikai határozatlanság vagy túlzott engedékenységgel mutat, illetve racionalizációk alkalmazásához, hogy ezt az állapotot feloldják. E kezdeti kutatási eredmények mellett azonban rendkívül fontos volna tovább tanulmányozni azokat a tényezőket is, amelyek hozzájárulhatnak, hogy egy személynél kialakuljon az ilyenfajta racionalizációk fejlesztésére vagy befogadására való hajlam, valamint azokat a szervezeti változókat, amelyek megkönnyítik vagy nehezítik e racionalizációk beépítését a szervezet döntéshozatalának rendszerébe.

A korruptív szocializáció

Az intézményesítés és az ideologizálás mellett a korruptív gondolkodás és viselkedés törvényesítése felöleli az újonnan érkezettek szocializációját is a korrupt csoportban. A kulcsfogalom tehát, amellyel az olyan személy megformálását magyarázzák, aki fogékonná válik a korruptív gondolkodásra és viselkedésre, a szocializáció, amely egy pszichológiailag elszigetelt csoporton (társadalmi báb, 'social cocoon'; Greil és Rudy, 1984) belül játszódik le. Egy ilyen csoportban pedig úgy történik a szocializáció, hogy egy veterán korruptőr modellálja a korruptív viselkedést, az újoncot pedig bátorítják, hogy azonosuljon a veteránnal, s arra ösztönzik, hogy szorosabb kapcsolatot létesítsen vele, és járjon a kedvébe. Ezen kívül az ilyen szocializáció során az etikai dilemmákat fekete-fehér eljárással oldják meg az újonc előtt, míg az újonc korruptív viselkedésében észlelhető összes „inkonzisztenciát” annak naivitásával és „a realitás nem kellő fokú megértésével” magyarázzák. E folyamat tartama alatt az iniciális korruptív tetteket és állásfoglalásokat rendszeresen jutalmazták az újonnan érkezetteknek, az „uralkodó” viselkedési formák iránti összes kételyt viszont elbátortalanítják és büntetik (például a jóindulat és a védelem megvonásával a korruptőr részéről).

A korruptív csoport társadalmi bábja valóságos erkölcsi mikrokozmoszt képvisel, amelyet a veterán korruptőrök szándékosan tartanak elszigetelve, mert tudják, hogy egy

ilyen csoport nem élné túl, ha megnyílna a külső hatások előtt. Igen gyakran a korrupció szándékosan összeütközésbe hozza a csoportot külső környezetével, hogy megőrizze a társadalmi báb elszigeteltségét, és hogy a „kedvezőtlen” külső hatást megakadályozza. Ez az oka annak, hogy egy ilyen csoport tagjai időnként úgy érzik, a csoport rabul ejtette őket, és hogy abban a pillanatban, amikor beléptek a csoportba, elvették tőlük a jogot, hogy önállóan döntsenek saját tetteikről, vagy hogy bármely kérdésről etikai ítéletet hozzanak. Egy ilyen csoporton kívül eső személyek általában könnyen észreveszik, hogy éppen az újonnan érkezettek korrumpálása van folyamatban, míg a korrupció csoport új tagjai csak „kisebb áldozatokat” látnak az egészben „azoknak a sikereknek a fejében, amelyek még csak ezután fognak következni”. Az újoncok úgy tekintenek minderre, mint a beilleszkedés szokásos folyamatára és a megfelelő státusz megteremtésének lehetőségére az új környezetben, hogy miután már egyszer megalapozták hitelüket, lehetőségük nyíljon majd hangot adni saját érdekeiknek is. Az alkalmazkodás hasonló folyamata természetesen tekinthető, és általában úgy végződik, hogy a személy megkapja a kvalitásai és igyekezete alapján őt megillető helyet, de csak abban az esetben, ha nem korrupció csoportban történik mindez. A baj ott kezdődik, hogy ez a folyamat azonos módon játszódik a korrupció csoportokban is, azzal a különbséggel, hogy a státust nem a minőség alapján ítélik oda, hanem a korrupció etikához történő idomulásra, illetve a minőség és az etikátlanság kombinációjára alapozva.

Asforth és Anand (2003) azt állítják, hogy maga a korrupció szocializáció, melynek során a csoport új tagjai beilleszkednek, lényegében három folyamatban játszódik le. Ezek a folyamatok: a betagozás, a megerősítés és a kompromisszum. Ezek képezik azt a szerkezetet, amelyről a szerzők úgy vélik, magyarázatot adhat arra a jelenségre, melynek során egy korábban egészséges erkölccsel rendelkező személy fokozatosan korrupttá válik, vagy olyasvalakivé, aki készen áll elfogadni a viselkedés korrupció modelljeit. Az alapvető premissza, amelyből ennél a szerkezetnél kiindulnak, tulajdonképpen az újonnan érkezett személy azonosulása munkavégzési szerepével. Az újdonsült alkalmazottól ugyanis mindig elvárják, hogy hatékonyan mutakozzon a szerepében, s ebből következik vágya, hogy minél jobban megismerje munkavégzési szerepét, és úgy fogadja el azt, amilyennek bemutatják neki (ez pedig lehet korrupció munkahelyi viselkedést tartalmazó szerep is). Mindez viszont leggyakrabban a szereppel kapcsolatos viselkedés kogníciójának (a viselkedés értékeire és normáira irányuló megismerésnek), illetve magának a viselkedési tapasztalatnak a kombinációjából alakul ki, s általában azzal végződik, hogy a viselkedés értelmet nyer, még akkor is, ha korrupció. Ennek alapján viszont azt mondhatnánk, hogy a folyamat, melynek során az újoncok munkavégzési szerepüket elsajátítják, a potenciális korrumpálás szempontjából kulcstörténésnek tekinthető, különösen, ha szem előtt tartjuk azt az óriási hatalombeli különbséget, amely a szerepet előíró szervezet és az újonc között fennáll. Ez utóbbinak ugyanis egyszerűen nincs egyéb lehetősége, mint hogy a kezdetektől fogva bíráló magatartást építsen ki magában a ráosztott szereppel szemben.

A betagozás az újoncok korrumpálását jelenti különféle jutalmak adományozásával, miután megérkeztek a korrupció csoportba (például egy jó kezdőállás biztosításával, kiegészítő keresetek lehetővé tételével, bízik „bizalommal”, a rendszer kijátszásának első kísérletére adott elismeréssel stb.). Az efféle „isten hozta” pedig azt a célt szolgálja, hogy „lekötelezze” az egyént, hogy megpuhítsa ellenállását az ezután következő korrupció eljárásokkal szemben, valamint hogy egy sajátos magatartást alakítson ki benne, mely szerint lehetséges gazdálkodni, és közben jelentős egyéni haszonra is szert tenni. A jutalmazáson és a bízik „bizalmon” kívül azonban a korrupció személyes varázsa, sikere vagy intelligenciája is behálózhatja az újoncot. Alapjában véve tehát ily módon szokták beavatni az újoncot abba a kétes értékű folyamatba, amelynek során az egyéni anyagi érdekek csatlakoztatása történik a szervezet irányvonalaira. Kétes értékű pedig

ez a folyamat, mivel készséget ébreszt az újoncban, hogy csak abban az esetben tudja értékelni a szervezet együttes céljait, ha azok egyéni előrelépését is szolgálják, s így egy cinikus viszony kialakulásához vezet a közjó, illetve a szervezet egészének érdekei iránt. Így Bargh és Alvarez (2001) szerint egy ilyen folyamat oda vezethet, hogy az alkalmazottak még kívánatosnak is tekintsék az egyéni korruptív érdekek és a legitím szervezeti célok ilyenfajta összefonódását annak érdekében, hogy bármely szervezet eredményesen gazdálkodhasson általa.

Ily módon az újonc megvédi személyes integritását, a csoport racionalizációinak átvételével pedig megszilárdítja ideológiai közelségét a többiekkel, de különösen a veterán korruptőrökkel, ami ugyancsak megerősítésként hat.

A kompromisszum tulajdonképpen a „gonosszal kötött szerződést” jelenti. A fiatalok, amikor bekerülnek a szervezetbe, rendszerint sikerre és elismerésre vágnak, ez azonban, sajnos, a korruptőrrel történő együttműködésbe torkollhat. A korruptőr „rendelkezésére áll” az újoncoknak, mivel állandóan a toborzás folyamatának sodrában tartózkodik, hogy korruptív csoportja számára újabb tagokat szerezzen. Úgy állítja be magát, mint aki pontosan tudja, mit kell minden újoncnak tennie, hogy megvalósíthassa céljait a szervezetben. A siker iránti vágy mellett azonban a félelem is erős késztetésként hathat, hogy az újonc példát vegyen a domináns, sikeres, bár „olykor problematikus” kollégáról. Taktikai fegyvertárából a korruptőr kiválaszthatja például, hogy szándékosan gerjessen félelmet a szakmai kudarc vagy a munkahely elvesztése tekintetében. De például úgy is félelmet kelthet, hogy visszaélve a szervezet foglalkoztatási irányvonalára gyakorolt befolyásával, tudatja, hogy az újoncok munkahelyi státusa leginkább az ő személyes felmérésétől és befolyásától függ. Egy másik módja az újonnan érkezett megfélemlítésének munkájának terjedelmes bírálata is lehet, hogy felébredjen benne a munkavégzési inkompetencia érzése. A nem megfelelő kompetencia vonatkozhat az újonc szociális jártasságára is, amelyre azért van szüksége, hogy fennmaradjon a szervezet Szkülái és Kharübdiszai között, amelyek csak a korruptőr számára ismertek. Ez a taktika azonban extrém formát is ölthet, amennyiben a korruptőr elhatározza, hogy valakinek a boldogulását szándékosan megnehezítse, amíg ez a személy egy napon meg nem jelenik nála a segítségét kérni, vagy hogy egyszerűen elüldözze őt mint „értéktelent és hasznavehetetlent.” Az újonc félelme onnan ered, hogy összetűzésbe kerülhet a szervezet egyik lényegesen több hatalommal rendelkező alakjával, de társadalmi elszigeteltség és kudarc is fenyegeti, ha alkalmazkodása nem következik be (Hamilton és Sanders, 1992).

A megerősítés az a folyamat, melynek segítségével az újoncok korruptív beavatásának fokozatosságát szokták leírni. Kezdetben ugyanis az újoncokra kisebb jelentőségű korruptív feladatokat „bíznak”, később viszont, a sikeres beavatást követően, már „valódi” megbízásokat is kaphatnak. Az ilyen műveletek a kezdőkben kognitív disszonanciát válthatnak ki (vagyis a tett korruptivitása és az újonc még mindig változatlan etikai elvei közötti összeegyeztethetlenséget), amelyet hozzáállásának megváltoztatásával szoktak feloldani, azoknak a korruptív racionalizációknak a segítségével, amelyeket a csoport kifejlesztett (például a felelősség tagadása vagy az áldozat meglétének tagadása révén).

A korrupcióörök gyakran élnek az alkalommal, hogy kimutassák vagy kilátásba helyezték durva viselkedésüket, abbéli eltökéltségüket, hogy „végére járjanak a dolgoknak”, eközben pedig minden lehetséges eszközzel kifejezésre juttatják lebecsülésüket a másik fél iránt. Ez ugyancsak félelmet kelt az újoncokban, és olyan cselekvésekre készíteti őket, amelyekkel szeretnék megakadályozni, hogy maguk is az efféle durva támadások, megaláztatások és kiközösítések célpontjává váljanak. Ezáltal viszont a korrupció csoportokban egyfajta paradox helyzet alakul ki, amelyben a megfélemlített személyek a korrupcióörök rendkívüli figyelmet szentelnek, másfelől viszont érdektelenséget mutatnak azok iránt, akik részéről nem érkeznek ilyen fenyegetések.

Hangsúlyoznunk kell azonban, hogy a fenyegetések súlya alatt nem csupán az újoncok hátrálnak meg, hanem a szervezet tapasztaltabb tagjai is. A korrupcióörök fenyegetései és erőszakos viselkedése, az alternatív megoldások hiánya végül a személyéhez történő alkalmazkodás rendszerint beszűkülést eredményez, illetve a munkavégzés autonómiájának feladását. Az eddigi benyomások értelmében egyes személyek a fenyegetés fokának függvényében, az inger meghatározott küszöbét meghaladva, már önként kezdenek lemondani személyes autonómiájukról, és ezt a korrupcióörökkel szembeni lojalitás és az iránta táplált elkötelezettség formájaként nyilvánosan is kimutatják. A munkavégzési autonómia feladása viszont a saját szakértői én ('professional self') feladását jelenti. Az ilyen veszteséget a korrupcióörökkel kialakított sajátos szimbiózissal szokták kompenzálni, amelyen belül valaki már csak akkor számít saját szakmai sikerre, ha a korrupcióörök is részt vállal a munkájában. A legvalószínűbb ilyen szempontból az, hogy a megaláztatástól való félelem és a korrupcióörök durvaságai arra készítetik a személyt, hogy lemondjon a személyes szakmai kihívásról, az egyéni siker lehetőségéről, de valószínűleg a profeszszionális megalégedés érzéséről is. A munkában elért siker, amennyiben nem vesz részt benne a korrupcióörök, ennek a szimbiotikus viszonyoknak az elárulását jelentené, és a bosszú magas fokú kockázatát rejtené magában. A csoportban viszont a szimbiotikus viszonyok terjedésével degradálódik a kommunikáció, mivel az ilyen viszony fenntartásának eszközévé válik, vagy az interakció vulgáris alakját ölti, amely a korrupcióörök érdekeltségével egybehangzó célok megvalósítását szolgálja.

A korrupcióörök fenyegetése lehet nyílt, de sokkal kifinomultabb alakot is ölthet. Brief és szerzőtársai (2001) említik, hogy brutalitása következtében a nyílt fenyegetés kiválthatja egyes személyek korrupció-ellenes magatartását és távozását a csoportból. Ezzel ellentétben egy gyengébb intenzitású fenyegetés (mint például az, hogy az igazgató időnként felszólítja egy feladat teljesítőjét, hogy bizonyos információkat rejtse el) hatékonyabban szilárdítja meg a korrupcióörököt, mert azt az érzést kelti a személyben, hogy „önállóan” oldotta fel a benne létrejött etikai disszonanciát.

A betagosítás, a megerősítés és a kompromisszum folyamatának következménye pedig az újoncok szocializációjának kimeneteleként a lojalitás és a csoport iránti kötelezettség érzésének megjelenése, amelyből a személy erőt merít a korrupcióörök gondolkodáshoz és viselkedéshez történő alkalmazkodásához. A szocializációnak ez a hatása kulcsfontosságú a korrupcióörök csoport fennmaradása és „eredményessége” szempontjából, mert az új tagok önként fektetik erőforrásaikat a csoport működésébe, sikerüket a csoport jövőjébe vetítik ki, és készek védelmezni a döntések és cselekvések „helytállóságát” a csoport összes tagjának viszonylatában.

A szervezeti korrupció törvényesítési folyamatának eddigi leírásából láthatjuk, hogy a korrumpálás a csoport („csapat”) megalkotásának teljes körű folyamatát képezi, amely olyan szokásos részfolyamatokat foglal magába, mint a kialakítás ('forming'), a terjeszkedés ('storming'), a viselkedés szabályozása ('norming') és a megvalósítás ('performing'). Amint Ashforth és Anand (2003, 38) hangsúlyozzák, a korrupció törvényesítésének folyamata akkor kerekedik ki, amikor a csoportstruktúra, a folyamatok és az

alkalmazottak mentális modelljei együttműködésbe kezdenek az etikátlan tevékenységek folytonos ismétlésének irányában.

Ha ezeknek a tényezőknek (struktúra, folyamatok és mentális modellek) szinergikus hármását fontossági szempontból vizsgálánk, azt mondanám, hogy egy ilyen csoport etikailag kétes viselkedésének bejáratódása és fenntartása szempontjából a mentális modellek létesítése a kulcstényező, amelyekre nézve a kezdeti és későbbi sikereknek igen erős megerősítő hatásuk van. A korruptív csoportok tehát a csoport szokásos pszichológiai infrastruktúráját alkalmazzák, egy különbséggel, s ez az, hogy egy ilyen csoport tevékenysége etikailag elfogadhatatlan (gyakran törvényellenes is). A korrupt és a nem korrupt csoport azonos pszichológiai infrastruktúrája, a megerősítések rendszere, valamint az az erőteljes terjedési potenciál, amellyel a korrupció járványszerűen képes átterjedni más csoportokra, sőt egész rendszerekre, megmagyarázzák az ilyen csoportok ellenállását a változásokkal szemben, illetve szívósságukat a felszámolásukra tett kísérletek során. Mindez azonban mégsem kell, hogy elbátortalanítsa azokat, akik azon gondolkodnak, hogy felvegyék a harcot ezzel a valójában civilizációs problémával szemben, inkább kihívást kellene jelentenie számukra, amely méltó a jelenséggel való foglalkozásra. A kérdés tehát: mit kellene tenni ahhoz, hogy a korrupciót gyökerestül kiirthassuk egy szervezetből, vagy mit ahhoz, hogy megakadályozzuk létrejöttét?

Jegyzetek

¹ Az *Inside jobs* című filmben (magyarul: *Bennfentesek* – a fordító megjegyzése) egy Wall Street-i pénzügyi szakértő elmagyarázza, hogy az értékpapírokkal végzett sikeres pénzügyi visszaélés útján megszerzett óriási jövedelem – mint egy semmiből történő pénzcsinálási lehetőség – a sikernek annyira erőteljes megélését képezi, hogy csak kevesen tudnak ellenállni az újrapróbálkozásnak.

² Manapság többször is lehet hallani az angol 'too big to fail' mondást (magyarul: „túl nagy ahhoz, hogy csődöt mondhasson” – a fordító megjegyzése), amikor azokról az amerikai óriásbankokról van szó, amelyek viselkedésükkel a jelenlegi pénzügyi válságot előidézték, ugyanakkor azonban igénylik a feltőkésítést, hogy csődjük magával ne rántsa az egész társadalmat.

³ Szem előtt kell tartanunk, hogy a többségnek az effajta megegyezésen alapuló döntése abban különbözik a demokratikus döntéshozattól, hogy ez esetben nem szabad személyek csoportjáról van szó, Arisztotelész szerint viszont ez csökkenti az ilyen döntéshozatal értékét ahhoz a döntéshez viszonyítva, amelyet egy szabadon gondolkodó személy hozott.

⁴ A korruptív racionalizációk a munkaügyi etikával kapcsolatos egyéb eszmefuttatásokban is felbukkannak. Például abban a modellben is megjelennek, amely az üzleti csalás jelenségét értelmezi: a csalásra való alkalom, a csalás elkövetését előhívó jutalom/nyomás és a csalás aktusának racionalizációja (*Olsen*, 2010).

Irodalomjegyzék

Anand, V., Manz, C. C. és Glick, W. H. (1998): An organizational memory approach to information management. *Academy of Management Review*, 23. sz. 796–810.

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

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

Bargh, J. A. és Alvarez, J. (2001): The road to hell: Good intentions in the face of nonconscious tendencies to misuse power. In: Lee-Chai, A. Y. és Bargh, J. A. (szerk.): *The use and abuse of Power: Multiple Perspectives on the Causes of Corruption*. Psychology Press, Philadelphia. 41–55.

Brief, A. P., Buttram, R. T. és Dukerich, J. M. (2001): Collective corruption in the corporate world: Toward a process model. In: Turner, M. E. (szerk.): *Groups at Work: Theory and Research*. Erlbaum, Mahwah, NJ. 471–499.

Fleming, P. és Zyglidopoulos, S. (2009): Rationalization, Overcompensation and the Escalation

- of Corruption in Organizations, *Journal of Business Ethics*, **84**. 1. sz. 65–73.
- Greenwood, R. és Hinings, C. R. (1988): Design archetypes, tracks and the dynamics of strategic change. *Organization Studies*, 9. sz. 293–316.
- Greil, A. L. és Rudy, D. R. (1984): Social cocoons: Encapsulation and identity transformation organizations. *Sociological Inquiry*, 54. sz. 260–278.
- Hamilton, V. L. és Sanders, J. (1992): Reasonability and risk in organizational crimes of obedience. In: Staw, B. M. és Cummings, L. L. (szerk.): *Research in Organizational Behavior*, 14. sz. JAI Press, Greenwich, CT. 49–90.
- Kohlberg, L. (1959): Stage and sequence: The cognitive-developmental approach of socialization. In: D. A. Goslin, D. A. (szerk.): *Handbook of socialization theory and research*. Rand McNally, Chicago.
- Kohlberg, L. (1981): *Essays on Moral Development. I. The Philosophy of Moral Development*. Harper & Row, San Francisco, CA.
- Matanović, J., Majstorović, N. és Mitrić-Aćimović, D. (2011): *Korruptivno mišljenje – racionalizacije, njihovo značenje, tipovi i prisustvo. Saopštenje na međunarodnom naučno-stručnom skupu „Savremeni trendovi u psihologiji”*. 14–16. 10. 2011. Univerzitet u Novom Sadu, Filozofski fakultet, Odsek za psihologiju. Knjiga rezimea. 287–288. [Korruptív gondolkodás – racionalizációk, jelentésük, típusaik és jelenlétük.
- Beszámoló a Korszerű irányzatok a pszichológiában című nemzetközi tudományos és szakkonferenciáról*. 2011. okt. 14–16. Újvidéki Egyetem, BTK, Pszichológiai Részleg. Rezümé kötet, 287–288. o.]
- Majstorović, N., Slijepčević, V. és Popov, B. (2012): *Relacije stilova self-regulacije i koruptivnih racionalizacija. Usmeno saopštenje na 18. Naučno skupu „Empirijska istraživanja u psihologiji”*. Beograd, 10–11. februara 2012. Knjiga rezimea: Društvo psihologa Srbije, str. 134. [Az önszabályozás stílusainak és a korruptív racionalizációknak relációi. Szóbeli beszámoló az *Empirikus Kutatások a Pszichológiában* című, 18. alkalommal megrendezett tudományos tanácskozásról. Belgrád, 2012. február 10–11. Rezümé kötet. Szerb Pszichológusok Társasága. 134. o.]
- Olsen, M. (2010): *The anti-corruption handbook: How protect your business in the global market place*. John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey, US.
- Rabl, T. és Külmann, T. M. (2009): Why or why not? Rationalizing corruption in organizations. *Cross Cultural Management*, **16**. 3. sz. 268–286.
- Sethi, S. P. és Steidlmeiser, P. (1991): *Up Against the Corporate Wall: modern corporations and social issues of the nineties*. Prentice Hall, New Jersey.
- Zyglidopoulos, C. S., Fleming, P. és Rothenberg, S. (2009): Rationalization, Overcompensation and the Escalation of Corruption in Organizations. *Journal of Business Ethics*, **84**. 1. sz. 65–73.

Társas háló és pszichés jóllét összefüggései a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában

A humanisztikus irányzat segítette, erősítette az új megközelítési módot, mely 'pozitív pszichológia' néven indult útjára a háború utáni időszakban. Az egyén önmegvalósítását és jóllétét, a személy optimális működését mindkét irányzat kutatásainak és vizsgálatainak középpontjába állítja.

A 'jóllét' ('well-being') definíciója alatt a szakemberek különböző szubjektív, egyéni tapasztalatot értenek. Megkülönböztetnek hedonikus, eudaimonikus, egzisztenciális jóllétet. A hedonikus jóllét az étellel való szubjektív elégedettséggel, az eudaimonikus jóllét az önaktualizációval, önmegvalósítással írható le. Az egzisztenciális jóllét az élet értelmének tapasztalatát mutatja meg (Ryan és Deci, 2001). A pozitív pszichológia sokkal inkább a társas jóllét jelentőségét emeli ki az egyéni jóllét mellett, és empirikus kutatásokkal igyekszik az egyén viselkedését befolyásoló tényezőket vizsgálni (Hamvai és Pikó, 2008; Oláh, 2004; Seligman és Csikszentmihályi, 2000). A társas jóllétről akkor beszélhetünk, ha a személy rendelkezik optimális interperszonális kapcsolatokkal, kiterjedt társas támogatással, társas hálóval. Azok a személyek, akik mögött szeretetteljes család, párkapcsolat van, számíthatnak barátaikra nehéz élethelyzetekben, bizonyítottan jobb helyzetben vannak a lelki egészség tekintetében (Martos, 2010; Balog, 2008). Mindezekén túl fontos az a makrokörnyezet (közösség, kultúra), amelynek tagjaként az egyén képes eligazodni a szélesebben értelmezett közösség ügyeiben, bizonyos fókig hatást gyakorolni rá. A lelki egészségünk tehát szorosan összefügg azzal, hogy tudunk-e gondoskodást, szeretetet, támogatást adni másoknak, valamint másoktól ugyanezt elfogadni.

A tudományok interdiszciplináris elvét vallva a fent említett pozitív irányzat más tudományterületen is érezteti hatását. A szociológiában Keyes (2007) volt az, aki a pozitív mentális egészség elemeit összegyűjtötte. A közösség védő, óvó funkcióját, a társas erőforrások erősítését emeli ki a pozitív mentális egészség, hiszen ezek vezetnek az alkalmazkodáshoz, megküzdési stratégiák elsajátításához, az egyéni és társas jólléthez.

1. táblázat. A pozitív mentális egészség összetevői (Keyes, 2007)

Pozitív érzelmek	Pozitív pszichés működés, pl. pszichológiai jóllét	Pozitív társas funkcionálás
<ul style="list-style-type: none"> • Pozitív affektusok • Az étellel való elégedettség 	<ul style="list-style-type: none"> • Önfogadás • A személyes növekedés keresése • Életcélok • Környezeti hatóképesség • Anómia • Pozitív kapcsolatok másokkal 	<ul style="list-style-type: none"> • Mások elfogadása • Társas kapcsolatok kialakítása • Hozzájárulás a közösség és mások jóllétéhez • Érdeklődés a társadalmi és közösségi élet iránt • Társas integráció

Vizsgálatok támasztják alá, hogy azok a gyerekek, akik kiterjedt, kölcsönösségen alapuló, támogató társas kapcsolatokkal rendelkeznek, sokkal elégedettebbek az étellel, boldogabbak (Smith és Mackie, 2001; Hunyadi, 2009; Hunyadi és M. Nádasi, 2011).

Az ember beleszületik a családjába, valamely társadalmi rétegbe, magába a társadalomba. A társadalomban az ember élete folyamán más szervezetekbe, egyesületekbe is belép, mint például óvoda, iskola, munkahely, sportegyesület. Olyan szervezetek ezek, amelyeknek norma- és szabályrendszere már kialakult. Amikor az egyén véleményét mond kultúráról, művészetekről, politikáról, szokásokról, ízlést, értékrendszert és közvéleményt is alakít. Tehát nemcsak passzív szemlélője a társadalomnak, hanem aktív alakítója is azáltal, hogy a társadalmi szervezetekben formálja, alakítja ezt a készen kapott intézményrendszert (Mérei, 1989).

A társas világban való eligazodás, a szocializáció az ember fejlődését meghatározó folyamat. A gyermeknek születésétől fogva szüksége van gondozóra, de a fejlődése folyamán már néhány hónapos korban felélénkül, ha más kortárs is jelen van. A szülők, felnőttek hatása a gyermek első 10 évében a legfontosabb, de az életkor előrehaladtával folyamatosan nő a kortársak befolyása (Vajda, 1999). Az iskoláskorban kialakuló kapcsolatok a serdülőkorban változáson mennek keresztül. Ez a változás négy fő pontot takar:

A kortárskapcsolatok gyakoribbak a kisiskoláskorinál. A középiskolások kétszer annyi időt töltenek társaikkal szabadidejükben, mint szüleikkel, vagy esetleg más felnőttel.

A középiskolás korú gyerekek már nem függenek annyira a felnőttektől, nem ellenőrzik őket annyira, mint kisebb társaikat.

Fokozatosan leválnak a felnőttekről, keresik a másik nem társaságát.

A csoportok nagysága is nő, egyre többen tartoznak a társasághoz, ugyanakkor a barátságok intenzitása is fokozódik (Brown, 2004).

A serdülők azért választanak olyan barátokat, akikkel érdeklődésük, attitűdjeik, vélekedésük közös, mert megértőbbek, és nagyobb támogatást nyújtanak, amikor arra szükségük van. Hasonlóak az iskoláról alkotott véleményük, iskolai előmenetelük is. A közeli barátokkal való meghitt beszélgetéseik során fedezik fel, határozzák meg magukat, identitásukat.

A csoport fogalma

A csoport olyan egység, amelynek tagjai tudatában vannak az őket összefűző pszichológiai kapcsolatnak, mely kölcsönösen összefüggő érdekeiken alapul. Ha az egyének egy csoport tagjaivá válnak, egy együttműködő rendszer részei lesznek, viselkedésük megváltozik mind a csoporton belüli, mind a csoporton kívüli személyekkel szemben. A cso-

porttagok között gyakoribb és hatékonyabb lesz a kommunikáció, jellemzőbbé válik az egymásra való odafigyelés és az egymás felé irányuló segítségnyújtás. Közös cél jellemzi a csoportot, melynek érdekében a tagok együttműködnek, ehhez interakciókat kezdeményeznek, végül kialakul egy szereprendszer aszerint, hogy a tagok hogyan járulnak hozzá a cél eléréséhez (Szabó, 2005).

A szerveződés alapján formális és informális csoportot különböztetünk meg. Formális csoportról akkor beszélünk, ha a csoportot valamilyen cél elérése érdekében mesterségesen hozzák létre. Ilyen például az óvodai, iskolai, munkahelyi csoport, ahol a tagok kezdetben nem ismerik egymást. Később természetesen a formális szervezeteken belül baráti kapcsolatok alakulnak ki, amelyben a tagokat az együttes élmény, a rokonszenv tartja össze. Ekkor már informális szervezetekről beszélhetünk. A méret alapján kicsoportot (körülbelül 20–25 fő), nagycsoportot (körülbelül 25–50 fő) és tömeget (körülbelül 50 fő felett) különböztetünk meg. A kicsoport tagjai egymással szorosabb kapcsolatot tartanak fent, ezért ez a csoportméret alkalmas olyan tevékenységekre, ahol a bizalmas viszony, egymás segítése a fontos. A nagycsoportok kisebb csoportokra bomlanak, amelyek között nehezebb az átjárás. A tömeg az előző kettőhöz képest minőségi különbséget jelent. A tömeg tagjai közt nincs interakció, nem ismerik egymást. A csoportméret szerinti elkülönítés tehát nem matematikai alapon, hanem a különböző működésmód alapján történik (Szabó, 2005).

A csoporttagok nem egyformán érdekeltek a csoportban, és nem egyformán elkötelezettek iránta. Nem minden csoport képes kielégíteni tagjainak vágyait és igényeit. A csoportkohéziót nagyjából azzal határozhatjuk meg, hogy mennyire elkötelezettek a tagok a csoport közös normái és céljai iránt, és mennyire fűzik őket egymáshoz és a csoporthoz pozitív érzelmek. Ezek a pozitív érzések a csoport teljesítményére is jelentősen hatnak. Személyközi kohézió esetén a csoportot összetartó erő a csoporttagok egymással való kapcsolatából adódik. Feladatalapú kohézió esetén az erő a csoporttagok jó kapcsolatából adódik. Egy csoport akkor működik igazán, ha mindkét kohézió magas a csoportban (Forgas, 1989).

A kohézió a csoporton belüli interakciós folyamatokat is befolyásolja. Az összetartó csoportok kevésbé tűrik a deviáns viselkedést, és erősebb nyomást fejtenek ki a konformitás irányába. Amikor egy csoport kialakult és világos normákkal rendelkezik, a csoporttagok ezekkel az elvárásokkal viszonylag könnyen azonosulnak. A csoportunk értékei és normái saját értékeinkké és normáinkká válnak, részei lesznek saját én-érzésünknek és identitásunknak.

A csoporton belüli interakciók és kommunikáció hatására kialakul egy jellegzetes társas szerkezet, ezt nevezzük a csoport struktúrájának. Ha társas szerkezetéről beszélünk, meg kell különböztetnünk egy felszíni és egy rejtett szerkezetet, hálózatot. A felszíni struktúra a csoportban betöltött formális szerepek által meghatározott, például valaki osztálytitkár, gazdaságis. Ezen kívül kialakul a csoportban egy olyan rejtett hálózat, amelyik a tagok vonzalmi kapcsolatait tükrözi. Ez a rejtett hálózat fontos szerepet tölt be a csoport feladatmegoldásának hatékonyságában. Feltérképezésére Moreno dolgozta ki a szociometria módszerét (Merei, 1989).

Coleman is a közösségek, csoportok kohézióját emelte ki. Nagyon hatékony tökeforrás a kölcsönös bizalmon, közös normákon alapuló kapcsolati alakzatok, csoportok léte. Sajátos kohéziót jelent a társakkal való személyes kapcsolat, együttműködés. Védi a közösség tagjait a deviáns viselkedéssel szemben, akár szankciók kilátásba helyezésével is. Ugyanakkor többleteljesítményre, jótékonyagra, a közjóért való cselekvésre sarkallja a tagokat (Coleman, 1988, 1990; Puzstai, 2004). Ezért fontos pedagógiai vonatkozásban is az érzelmi, társas támogatás.

Tisztában vagyunk ezzel a ténnyel, azonban a hétköznapi életben, a mindennapi teendők közepette valahogy átsiklik rajta mindenki ebben a teljesítménycentrikus világban.

Keves időt szánnak az intézmények a szociális és érzelmi kompetenciák alakítására, az osztályok, az iskola légkörének javítására. Kutatást végeztek egy északkelet-tiszántúli térség 11. évfolyamos diákjai körében, mely szerint a tanulók 95,4 százalékának az osztályból kerültek ki a baráti kapcsolatai (Hercegh, 2006, 134. o.). Ez is igazolja, hogy a társas kapcsolatok az iskolai élet folyamán alakulnak, fejlődnek ki, természetesen a családot leszámítva. Saját vizsgálatom tekintetében ennél a megállapításnál figyelembe kell venni a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjának egyik összetevőjeként a hátrányos helyzetet. Nem biztos, hogy mindannyiuk számára biztosított az a nyugodt, kiegyensúlyozott, idillikus családi légkör, mely mintául szolgálna számukra a kapcsolatteremtés elsajátításához. A másik összetevő a tehetség, ehhez kapcsolhatjuk a gyerekek azon képességeit, melyek lehetővé teszik számukra a kapcsolatteremtés területén történő kiemelkedésüket. A szociális és társas kapcsolatok tekintetében kiemelkedő képességekkel rendelkező tanulókat a nevelési-oktatási intézményekben ma még kevésbé ismerik el mint a tehetség egyik megnyilvánulását, pedig ez a jövőbeli sikeresség, beválás egyik fontos jelzője (Gyarmathy, 2003).

Az Arany János Tehetséggondozó Program meghatározása

A leszakadó térségek felzárkóztatására 2000-ben kormányprogram hozta létre az Arany János Tehetséggondozó Programot. Szociológiai kutatások támasztották alá, hogy a hátrányos kistérségekről származó hallgatók alulreprezentáltak a felsőfokú intézményekben. Az esélyegyenlőség biztosításának jegyében kerülhetnek be pályázat útján a programba jó képességű, tehetséges, motivált, kreatív tanulók. Mindehhez a település önkormányzatának képviselőtestületi, a gyerekek iskolájának nevelőtestületi ajánlása is szükséges. Jelenleg a programban részt vevő tanulók kétharmadát segítik az önkormányzatok ösztöndíjjal.

A Program kezdetben csak az 5000 lakosnál kisebb települések tanulóinak biztosított esélyt, majd 2003 óta nagyobb településekről is kerülhetnek be gyerekek, de csak ha hátrányos helyzetűek. Ekkor változtattak a program nevéen is, és lett a „Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programja”. 13 iskola és kollégium indult 2000-ben országosan, mára 23 intézmény és a hozzá kapcsolódó kollégium biztosítja a program optimális működését.

Az 5 évig tartó magas színvonalú képzés, fejlesztés, tehetséggondozás arra irányul, hogy a tanulókat felkészítse a felsőoktatási intézményekben történő továbbtanulásra. Vizsgálat támasztja alá, hogy a Programban végzett diákok 78 százaléka valamelyik egyetem, főiskola hallgatója, szemben a gimnáziumok 45,2 százalékos országos átlagával (Fehérvári és Liskó, 2006, 11. o.). Kiemelt célja az is a programnak, hogy angol vagy más idegen nyelvből középfokú nyelvvizsgálóval rendelkezzenek a tanulók az ötödik év végére, informatikából ECDL-bizonyítványt, valamint gépjárművezetői engedélyt is szerezzenek.

Az előkészítő évfolyam pedagógiai célkitűzése a gyerekek alapos megismerése, a tehetségfejlesztéshez szükséges osztálytermi, kollégiumi, iskolai légkör, értékrend, attitűd és ismeretsajátítási módok, technikák megszilárdítása, valamint a hozott műveltségbeli, szocializációs hátrányok csökkentése. Itt kezdődik a szunnyadó tehetség azonosítása, diagnosztizálása és fejlesztése. Természetesen magyar nyelv és irodalomból, illetve matematikából úgynevezett szintre hozás történik, hogy az alapokat mindannyian kellően elsajátítsák. Az angol nyelvet és informatikát is emelt óraszámban tanulhatják a diákok. A természettudományi tantárgyak oktatása leginkább tantárgyi blokkban zajlik. Ezeket egészíti ki a tehetségfejlesztő program elengedhetetlen része: az önismereti, kommunikációs és tanulásmódszertani fejlesztés. Ezeket a foglalkozásokon, tréningeken

segítséget kapnak a tanulók ahhoz is, hogy bizonyos helyzetekben, szituációkban hogyan viselkedjenek, hogyan irányítsák társas viszonyaikat, a jövőben hogyan lehetnek sikeresek (*Páskuné*, 2010). A 10. évfolyamtól kezdve általános tantervi gimnáziumi képzést kapnak a gyermekek, de természetesen végigkíséri őket mind az öt éven keresztül az ún. Arany János-i blokk.

A vizsgálat bemutatása

Vizsgálatunkat a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában, három egymást követő évben végeztük 13. évfolyamos tanulókkal az ország hét iskolájában. Kontrollcsoportként normál tantervű, nyelvi tagozatos 13. évfolyamos osztályokat választottunk ugyanazokban az iskolákban. Azért választottuk a nyelvi tagozatos osztályokat, mert ha csak látenszen is, mindenképpen tehetséges tanulóknak tekinthetjük őket is, nagyon jó tanulmányi átlagokkal. A vizsgálatunk szempontjából azt is fontosnak tartjuk, hogy az osztályokat tekintve a pedagógusok 70–80 százaléka azonos, tehát az AJTP-ben tanító tanárok közel háromnegyede tanít a nyelvi tagozatos csoportokban is. A Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában részt vevő osztályok szociometriai sajátosságait, a tanulók társas pozícióját, szociometriai státusát hasonlítottuk össze a kontrollcsoport ugyanezen sajátosságaival. A vizsgálatban részt vevő, tehetséggondozásban részesülő gyerekek száma 559 fő. A kontrollcsoportokban részt vevők száma 581 fő. Összesen 1140 gyerek vett részt a vizsgálatban.

Az AJTP és a kontrollcsoportok tanulói között nagymértékű az eltérés a családi állapot és a szülők iskolai végzettsége tekintetében a háttérkérdőív tanúsága szerint. Az AJTP-sek 65 százaléka él teljes családban, míg a kontrollcsoport 80 százaléka. 15 százalékkal több gyerek él a kontrollcsoporthoz viszonyítva instabil családban.

Az AJTP-s gyerekek édesanyjának végzettsége 49 százalékban legfeljebb szakmunkás, 39 százalékban érettségi, 13 százalékban felsőfokú (főiskola, egyetem). A kontrollcsoportokban a gyerekek édesanyjának iskolázottsága a következők szerint alakult: 50 százalék felsőfokú végzettségű, 35 százalék érettségivel rendelkező, és csak 14 százaléknak van legfeljebb szakmunkás bizonyítványa. Az apák iskolai végzettségénél még szembetűnőbb a különbség, hiszen az AJTP-s apák 70 százaléka legfeljebb szakmunkás, 5 százaléka felsőfokú, ezzel szemben a kontrollcsoportokban 22 százalék legfeljebb szakmunkás, 45 százaléknak felsőfokú végzettsége van.

Hipotézisünk szerint:

A Komplex Tehetségfejlesztő Program, és főként az „Aranyosi blokk” a fejlesztők szándéka szerint a gyerekek személyiségének fejlesztésében leginkább az interperszonális viszonyokra, személyközi érintkezésekre, kommunikációra gyakorol hatást. Feltehetően felértékelődnek a társas kapcsolatok, elemi szükségletté válik a kapcsolati tőke, a biztonság érzése és az együttesség öröme.

A 13. évfolyam végére ezek az osztályok összetartó, feladatközpontú, teljesítményre irányuló közösség jegyeit viselik magukon. Mindezek biztosítják mind az egyén, mind a csoport számára a megfelelő háttérrel a jó teljesítményhez. Úgy véljük, pozitívabb változások történnek ezekben az osztályokban a hasonló korosztályú csoportokkal való viszonyítás eredményeként is. Bár nem longitudinális, hanem keresztmetszeti vizsgálatot végeztünk, úgy gondoljuk, ez a megállapítás így is érvényes, hiszen a csoport alakulásakor a körülmény mindkét csoport esetén (AJTP, kontrollcsoport) teljesen azonos volt. Arra gondolunk itt, hogy a megyék egyik legjobb gimnáziumaiba a nyelvi tagozatra és a tehetséggondozó programra is a legkülönbözőbb általános iskolákból nyertek felvételt a gyerekek, akik egymás számára ismeretlenek voltak, így intézményesen létrehozott osztályok alakultak.

Azt feltételezzük, hogy az AJTP-ben a közösségépítő funkció kerül előtérbe, ezáltal az osztályokra jellemző a magas kohézió, a „mi”-attitűd, empátia, tolerancia; mindezek együttesen ellensúlyozzák az osztályban a magányosságot, a marginalizálódást, amely összefüggésbe hozható a jó közérzettel, a pszichés jólléttel.

A vizsgálat módszere, az eredmények bemutatása

A társas viszonyok mérésére a Mérei-féle többszemponútú szociometriát alkalmaztam, amely a csoportszerkezetet meghatározó tényezők között fontosságot tulajdonít a csoportban betöltött funkcióknak és állandósult szerepeknek is.

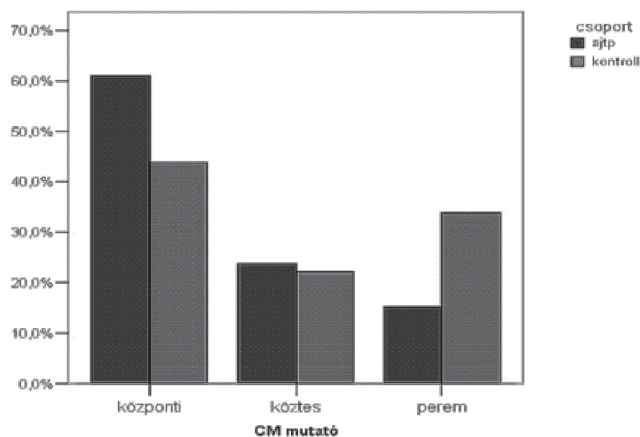
A szociometria a csoporton belüli interperszonális kapcsolatok feltárására használt mérési mód, amit J. L. Moreno dolgozott ki abból az apropóból, hogy a csoportok légkörét javítsa, Mérei Ferenc pedig továbbfejlesztette mindezt. Az egyén helyének bemutatásán túl a közösség bemutatására, jellemzésére is alkalmas ez a módszer. Képet kapunk a közösségi viszonyokról, kommunikációs útvonalakról, információk áramlásáról, a csoporttagok hierarchikus viszonyairól. Informál a csoport együttműködéséről, a döntések meghozataláról, az együttes tevékenységről, a csoport normáiról, értékeiről (Mérei, 2006).

A szociometria kérdőív 16 kérdése 7 témakör köré csoportosul: kettő szubjektív megítélést, öt pedig objektivitást igényelt a vizsgálatban részt vevőktől.

A (1) rokonszenvre és a (2) bizalmi kritériumokra irányuló kérdések alapján (szubjektív kritériumok) feltárhatjuk a társas viszonyokat tükröző csoportszerkezetet, a csoportkohézió mértékét, a csoporttagok elfogadottságát vagy elutasíthatóságát, helyzetüket a csoport szerkezetében. A bizalmi kritériumot is e kérdéskörhöz kapcsoltuk, hiszen ez is spontán érzelmi választásokat kíván, így a rokonszenvi kritériumhoz hasonlóan az együttességre, a közösségi élményeket biztosító élethelyzetekre vonatkozik. A (2) bizalmi kritérium, mely a rokonszenvi választások része, három szubjektív színezetű kérdést tartalmaz. A közösségi funkciókra vonatkozó kérdések egyik része az (3) aktivitási funkcióra kérdez rá, ahol a vezetői, szervezői készségekre, kvalitásokra voltunk kíváncsiak. A (4) szakmai hozzáértésre két kérdés vonatkozik. A döntésekre vonatkozó, funkció jellegű választások meghatározása az (5) igazságossági kritérium alapján történt. Az (6) egyéni tulajdonságokra, képességekre, műveltségre, ügyességre vonatkozó kérdések a következő tárgykör, e kérdéscsoportba három kérdés tartozik. A (7) népszerűsége vonatkozó témakörben az ismertséget, a közkedveltséget, a vezetők vagy a társak preferenciáját, érvényesülését anticiálják a kérdések.

A szerkezeti mutatók segítségével a társas mező struktúráját jellemezhetjük. Vizsgálatainkban a centrális- marginális mutatót, valamint a négy kohéziós mutatót (kölcsonosság, sűrűség, kohézió, viszonzottság) használtuk hipotézisünk bizonyítására. A CM-mutató meghatározásához definiálnunk kellett, hogy milyen kiterjedésű a központ, az ennek befolyása alá vont társas övezet, amit köztesnek nevezünk, és az ezektől elkülöníthető perem. A központ deklarált kritériuma: olyan zárt alakzat, amelyhez a vizsgált társas alakzat tagjainak legalább egynegyede kapcsolódik. Zárt alakzatban minden személynek legalább két kölcsönös kapcsolata van, így biztosítható a csoportszokások, hagyományok kialakulása. Ezért kritériuma a központnak, hogy kommunikációs csatornaként is működjön és a tagokat ily módon elérje. Ugyanannak a mezőnek természetesen több központja is lehet, ez jellemezheti a fejlett, differenciált közösségeket is. A központhoz egyszeres kapcsolat fűzi a köztes helyzetben lévő egyéneket. A perem is csak a központhoz való viszonyában értelmezhető. Peremhelyzetűek azok a személyek, akik a fent említett központtal, zárt alakzattal és köztes társas alakzattal nincsenek kapcsolatban.

Az AJTP-ben kiemelkedő a központhoz, illetve köztes helyhez tartozó gyerekek száma; mindez persze a peremhelyzetűek arányát is meghatározza, ellentétben a kontrollcsoportokkal. Mindezek összesítő diagramját láthatjuk az 1. ábrán.



1. ábra. A CM-mutatók összehasonlítása a két csoportban

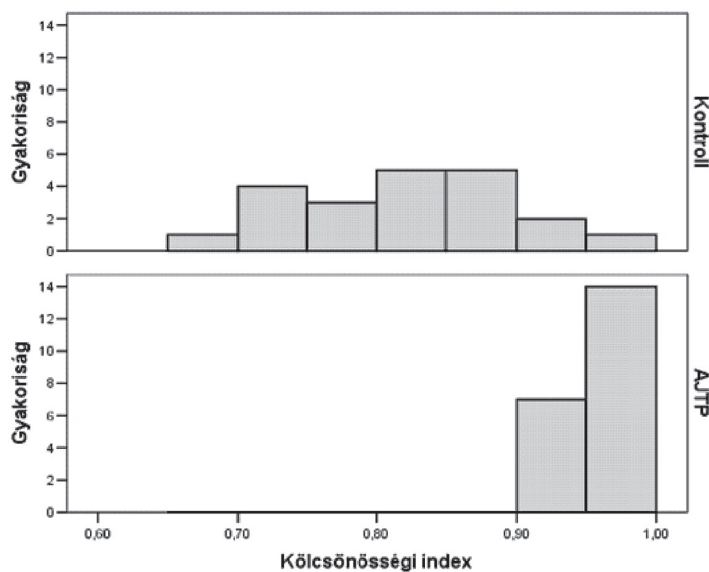
Az 1. ábráról jól leolvasható, hogy az AJTP-s gyerekek átlagosan 60 százaléka tartozik a központhoz, ami jóval az átlagot meghaladó érték, de a kontrollcsoporthoz viszonyítva is sokkal kedvezőbb (a CM-mutató átlagos értékei 20–50–30 [Merei, 2006]). A két csoport közötti különbséget Mann-Whitney teszttel vizsgáltuk, az ordinális CM-mutató értékeit 1, 2, 3-mal kódoltuk, ahol 1 jelenti a központi kategóriát. Az eltérés szignifikánsnak bizonyult, $p < 0,001$, az AJTP-s és a kontrollcsoport átlagos rangjai: 507, illetve 631.

Mindez jól strukturált közösséget, differenciált közvéleményt jelez. A zárt alakzat fokozza a közösségi események feszültségét, támogatja a közvélemény kialakítását, ami elősegíti a közösség véleményének tükröződését, a történésekre való gyors reagálást. A zárt alakzathoz (két-három központhoz) tartozás olykor a vetélkedés eredője és következménye is. A versengés a csoport légkörét kissé hevesebbé, lobbanékonyabbá teheti, de az alternatívák, új lehetőségek tárházával tudatosítja a „mi”-attitűdöt, az együtteség értelmét, ezzel emeli a közösségi állásfoglalás, vélekedés szintjét és az egyén autonómiáját. Kevés a peremhelyzetű gyerekek száma, 15 százalék körüli érték, amely jobb az átlagtól, és sokkal kedvezőbb a kontrollcsoporttal összehasonlítva, ahol sok a magányos, közel 35 százalék, a központhoz pedig 44 százalék tartozik. A magányosok nagyobb aránya azt jelzi, hogy a központ kizárja a tagokat a közösségi véleményalkotásból, kisebb tolerancia jellemzi a közösséget. Az ilyen közösségben kíméletlen légkör uralkodik, kevés a szolidaritás, a közösség az adottságaihoz viszonyítva alacsony teljesítményt produkál.

Fontos összehasonlítást tesz lehetővé a szerkezeti mutatók másik csoportja: a kohézió. A kohézió a csoport tagjainak együvé tartozását, szolidaritását jelzi. Megmutatkozik a „mi”-attitűdben, az együttes tevékenységben, a társas participációban. A magas kohézió sok együttes élményt, közös szokásokat, hagyományokat jelent a csoportban. Az alacsony kohézió arra utal, hogy kevés a közösségi élmény, a közös szokás, a csoport tagjai érdektelenek az együtt végzett foglalatosságokkal szemben. A társas alakzat nem stabil, a csoport könnyen szétesik. Mindezt a kölcsönösségi index, a sűrűségi mutató, a kohéziós

index és a viszonzott kapcsolatok mutatója jelzi. Mann-Whitney próbával az eltérés mind a négy mutató és index esetén az AJTP és a kontrollosztályok vonatkozásában szignifikáns, $p < 0,001$, illetve a viszonzott kapcsolatok mutatójánál $p = 0,007$.

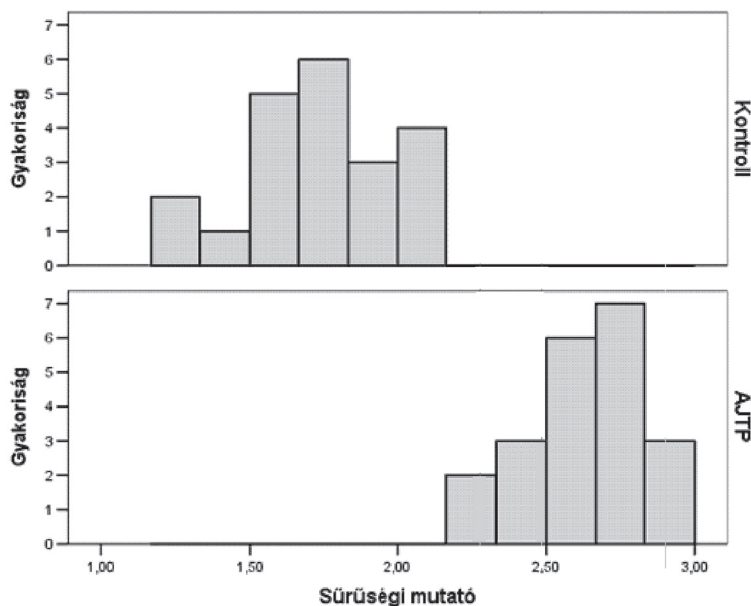
A kölcsönösségi index jelzi számunkra, hogy a személyek hány százalékának van kölcsönös kapcsolata. Minél nagyobb ez az érték, annál kevesebb a marginalizálódott, peremhelyzetbe került gyerekek száma. A mutató átlagértéke 85–90. Ha az átlagértéktől alacsonyabb az eredmény, tehát sok a magányos gyerek, akkor a csoportban alacsony szintű a szolidaritás, a biztonságérzet nem megfelelő. Mérei (2006) szerint egy közösség akkor nyújt igazán biztonságot a tagjainak, ha ez az index 100 százalék, tehát egyetlen olyan gyerek sincs, akinek nincs kölcsönös kapcsolata. A 2. ábra mutatja a kölcsönösségi index összehasonlítását az AJTP és a kontrollosztályok viszonylatában. Megállapíthatjuk, hogy a két csoport között az eltérés szignifikáns, $p < 0,001$, az átlagrang az AJTP-ben 31,02, a kontrollosztályokban 11,98.



2. ábra. Kölcsönösségi index gyakoriságának összehasonlítása az AJTP-s és a kontrollosztályokban

Jól látható a különbség a két csoport között, hiszen az AJTP-s osztályokban 90 és 100 százalék közé tehető az értékek, néhány kontrollosztályban pedig elég alacsony (65–75 százalék) a mutató. Mérei (2006) szerint nagyon ritka, hogy 100 százalék legyen ez az érték, amely nagyon optimális egy közösség életében. Több AJTP-s osztályban is ezt az értéket kaptuk, ami jelzi a biztonságot, a magányosság ellensúlyozását. Mindez érett csoportokra vall. Az alacsony mutató esetén (kontrollosztály) a társas mezőben az elmagányosodás tendenciája figyelhető meg, ahol aggályos a csoport koherenciája. A nagyobb összefogást, tevékenységet igénylő feladatoknál a csoport tagjai nehezen mozgósíthatók, nem számíthatnak egymásra a feladatok teljesítésében.

A sűrűségi mutató a kölcsönös kapcsolatok és a csoporttagok számának hányadosa. Megmutatja, hogy egy személyre hány kölcsönös kapcsolat jut. Minél magasabb ez a mutató, annál több kapcsolat van a gyerekek közt. Stabil közösségről akkor beszélhetünk, ha ez a mutató 1 fölött van. A 3. ábrán ezt a mutatót hasonlíthatjuk össze.



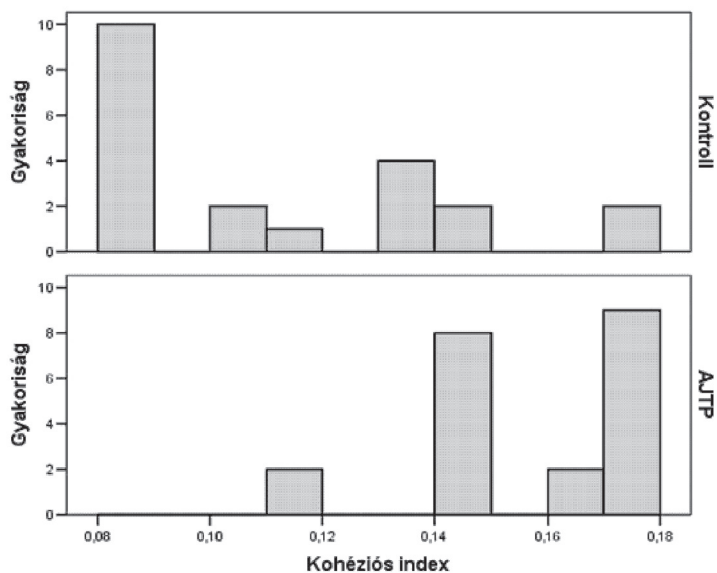
3. ábra. Sűrűségi mutatók gyakoriságának összehasonlítása az AJTP-s és a kontrollosztályokban

Sűrűségi mutatónál szintén szignifikáns az eltérés, $p < 0,001$, az átlagrang az AJTP-ben 32,00, a kontrollosztályokban 11,00.

A 3. ábra szerint az átlagot minden osztály meghaladta, ám a szignifikáns eltérést az ábra jól szemlélteti. Kisebb értékeket a kontrollosztályokban találunk. Ezekben az osztályokban a legmagasabb a klikkek, a párok, a magányos, vagyis a peremhelyzetű, marginalizálódott fiatalok száma és aránya. A nagyobb zárt alakzatok a közvéleményt alakító készségnek, a teljesítmény- és feladatvezéreltségnek a sajátossága, míg a párok, klikkek az intimitásnak (a titokközösségnek, a mély baráti viszonyoknak, szerelmi kapcsolatnak) az ismérve. A kifejezetten feladatközpontú, teljesítésre irányuló, közösségépítő csoportokban elenyésző a párok és klikkek aránya, hiszen ezek lazító intimitása, meghittsége nem kedvez a szervezett, összetartó, biztonságot nyújtó közösségnek. Mindez leginkább az AJTP-s osztályok attribútuma.

A szociometria egyik fontos mutatója a kohéziós index, amely megmutatja, hogy a lehetséges kölcsönös kapcsolatok hány százaléka realizálódott. Átlagértéke 10–13, e fölött és főként 15 fölött magas kohézióról beszélünk.

Kohéziós indexnél is szignifikáns az eltérés, $p < 0,001$, az átlagrang az AJTP-ben 29,88, a kontrollosztályokban 13,12.



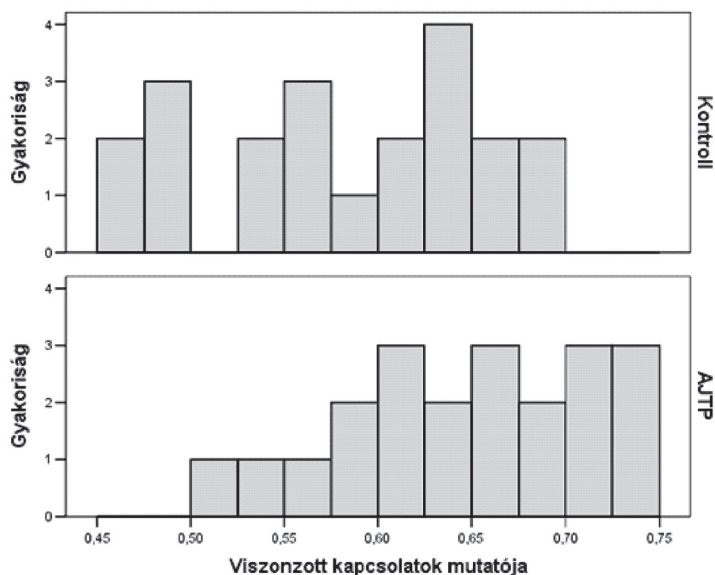
4. ábra. Kohéziós indexek gyakoriságának összehasonlítása az AJTP-s és a kontrollosztályokban

Összehasonlítva a két csoportot, megállapíthatjuk, hogy az AJTP-s osztályok egy-két értéktől eltekintve mindenhol felülmúlják a kontrollosztályok eredményeit. Az ilyen csoportok képesek Mérei (2006) szerint is a nagy, együttes tevékenységre, összekovácsolódtak a tagok, egységesség, stabilitás jellemzi őket. Teljesítményvezérlésű, feladatorientált, együttműködő csoportok jellemzőjeként nagyon értékes ez a mutató. A kontrollosztályokban 10 alatti értéket is lokalizáltunk, itt már szétesett a közösség, nincs szolidaritás, az együttesség öröme nem jellemző a feladatok megoldásakor, együttes, nagy teljesítmény nem igazán várható a csoporttól.

A viszonzott kapcsolatok mutatója azt jelzi számunkra, hogy a deklarált választások hány százaléka kölcsönös. Átlagértéke: 40–50.

A viszonzott kapcsolatok mutatójánál is szignifikáns különbséget találtunk, $p=0,007$, az átlagrang az AJTP-ben 26,62, a kontrollosztályokban 16,38.

Az 5. ábra szerint a tehetséggyógyozós osztályokban sokkal magasabb a mutatók átlagértéke, mint a kontrollosztályokban. Mérei (2006) szerint a 65–70 fölötti mutató nagyon ritka, de jól értelmezhető. A vágyteljesítő elem a társas percepcióban alig érvényesül: a közösség tagjai a személyes kapcsolódásaik megítélésében az önszabályozás magas fokán állnak. Jellemző ez a fegyvelmezett, teljesítményorientált közösségre.



5. ábra. Viszonzott kapcsolatok mutató gyakoriságának összehasonlítása az AJTP-s és a kontrollosztályokban

Összegzés

A vizsgálatunk során arra kerestük a választ, hogy hátrányos helyzetű, de tehetséges fiatalok szociometriai státusza, társas pozíciója egy középiskolai, ötéves komplex tehetséggondozó program lezárásakor hogyan és miben tér el a tőlük egyébként kedvezményezettebb helyzetben lévő társaikétól. Ennek feltárása során kirajzolódott előttünk egy harmonikus légkörű, jól szervezett, a tagjainak védettséget nyújtó osztály, csoport képe. Ilyen a Hátrányos Helyzetű Tanulók Arany János Tehetséggondozó Programjában részt vevő osztályok mindegyike, a kontrollosztályokkal való összevetés eredményeként. Egyrészt pozitív élmények és hatások érik őket a tanítási-tanulási folyamat részeseként (differenciált tanulásszervezés, motíváló értékelés, személyiségfejlesztő tréningek, tanulásmódszertan, kommunikációfejlesztés és konfliktuskezelés, stb.), de a tanórán kívüli élmények is (gólyatábor, versenyek, szereplések, kirándulások, nyári és téli táborok, szalagavató stb.) döntő szerepet játszanak a csoportklíma kialakításában, a csoportkohézió erősödésében, egymás megismerésében, az osztályon belüli problémák megoldásában, a konfliktusok feloldásában. Mindezek a kimondottan feladatközpontú, teljesítményre irányuló, érdekvezérelt közösségeket jellemzik. Azt gondoljuk, ez volt a program létrehozóinak is a szándéka, hogy ezek a csoportok, ezek a nevelési-oktatási intézmények legyenek a társadalmi előrelépés letéteményesei. Hogy felkészítse a tanulókat a felsőoktatási intézményekben való helytállásra, a munkaerőpiaci elvárásoknak való megfelelésre, de elsősorban az életben való boldogulásra.

Irodalomjegyzék

- Balog Piroska (2008): A házastársi/élettársi kapcsolat szerepe az esélyteremtésben. In: Kopp Mária (szerk.): *Magyar lelkiállapot 2008. Esélyerősítés és életminőség a mai magyar társadalomban*. Semmelweis Kiadó, Budapest. 240–253.
- Brown, B. B. (2004): Adolescents' relationships with peers. In: R. M. Lerner, R. M. és Steinberg, L. (szerk.): *Handbook of Adolescent Psychology. 2nd edition*. Wiley, New York. 363–394.
- Coleman, J. S. (1988): Social Capital in the Creation of the Human Capital. *American Journal of Sociology*, 94. sz. 95–120.
- Coleman, J. S. (1990): *Foundations of Social Theory*. Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Fehérvári Anikó és Liskó Ilona (2006): *Az Arany János Tehetséggondozó Program hatásvizsgálata*. Felsőoktatási Kutatóintézet, Budapest.
- Forgas, J. P. (1989): *A társas érintkezés pszichológiája*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gyarmathy Éva (2003): Társas/vezetői tehetségek. *Új Pedagógiai Szemle*, 53. 1. sz. 74–83.
- Hamvai Csaba és Pikó Bettina (2008): Pozitív pszichológiai szempontok az iskola világában: A pozitív pedagógia kihívásai. *Magyar Pedagógia*, 108. 1. sz. 71–92.
- Herczegh Judit (2006): Az iskola belső világa. A diákok általános jellemzői az északkelet tiszántúli régióban az OTKA iskolai életvilág kutatása alapján. *Új Pedagógiai Szemle*, 7–8. sz. 124–134.
- Hunyady György (2009): Az érzelmek szociálpszichológiája és a nevelés. In: *Új kutatások a neveléstudományokban 2008*. MTA PB, Budapest. 44–57.
- Hunyady Györgyné és M. Nádasi Mária (2011): Személyközi kapcsolatok az iskolában. In: Bábosik István és mtsai (szerk.): *Pedagógia az iskolában. A szociális életképesség megalapozása*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 209–263.
- Keyes, C. L. M. (2007): Promoting and protecting mental health as flourishing. *American Psychologist*, 62. 2. sz. 95–108.
- Martos Tamás (2010): *Életcélok és lelki egészség a magyar társadalomban* Doktori disszertáció. Semmelweis Egyetem Mentális Egészségtudományok Doktori Iskola, Budapest.
- Mérei Ferenc (1989): *Társ és csoport*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Mérei Ferenc (2006): *A közösségek rejtett hálózata*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Mészáros A. (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségvilága*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14. 11. sz. 39–47.
- Páskuné Kiss Judit (2010): *Tanulói sajátosságok tükröződése hátrányos helyzetű tehetségesek jövőképében*. Habilitációs értekezés. Debreceni Egyetem.
- Pusztai Gabriella (2004): A társadalmi tőke szerepe a határon túli felekezeti középiskolások iskolai pályafutásának alakulásában. *Protestáns Szemle*, 3. sz. 40–62.
- Ryan, R. M. és Deci, E. L. (2001): On Happiness and Human Potentials: A Review of research on hedonic and eudaimonic well-being. *Ann Rev Psychol*, 52. sz. 141–166.
- Seligman, M. E. P. és Csikszentmihályi M. (2000): *Positive psychology*. An introduction. *American Psychologist*, 55. sz. 5–14.
- Smith, E. R. és Mackie, D. M. (2001): *Szociálpszichológia*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Szabó Éva (2005): A csoportok fejlődésének és működésének alapmechanizmusai. In:
- Vajda Zsuzsa (1999): *A gyermek pszichológiai fejlődése*. Helikon Kiadó, Budapest.

Gyermekfilozófia – mi végre?¹

Mottó: A „gyermek [...] egy őszinteség-Etna”
(Ady Endre)

Matthew Lipman, a gyermekfilozófia alapítójának, napjainkra már klasszikussá váló gondolkodójának 2010. december 26-i elhunytá után Douglas Martin ír nekrológot a New York Times-ban. Ez a szomorú tény újfent ráirányítja a szakmai figyelmet a gyermekfilozófia mibenlétének és állapotának kérdéseire. Nem sokkal később a talán legrangosabb nemzetközi neveléstudományi folyóirat, a Journal of Philosophy of Education (2011. május) különszámot szentel – Lipman halála apropójából – a gyermekfilozófia mai-holnapi problémáinak vizsgálatára. Paul Standish főszerkesztő a szám Bevezetőjében kiemeli, hogy Lipman „úgy vélte, [...] ha a kritikus gondolkodás képességét nem alapozzák meg gyermekkorban, akkor valószínűtlen, hogy kivirágozzon az a későbbiekben. Ezért támadt az az ötlete, hogy tanítsanak filozófiát a gyermekeknek, és [ma már – K. S.] több mint 4000 amerikai iskolában, több mint 60 külföldi országban terjedt el, az anyagot pedig 40 nyelvre lefordították.” (Standish, 2011, 1. o.)² A nemzetközi tanulmánygyűjteményt tartalmazó különszám (amelynek szerkesztését két különböző ország egyetemének kutatója végzi) célja annak a kérdésnek a megfontolása, hogy tudniillik „mi az ésszerű és elérhető [hasznosítható – K. S.] a gyermekfilozófiában” (Standish, 2011, 2. o.). Már első áttekintésében is gondolatébresztőnek tarthatjuk a különszámot, és joggal feltételezhetjük, hogy a válogatás „új szintre emeli ezt a tudományt [‘scholarship’]” (Standish, 2011, 2. o.).

Azt gondolom, könnyű belátnunk, hogy nagyon is imponálónak tűnnek a Standish által jelzett számok a gyermekfilozófia térhódítására. A gyermekfilozófia oktatása és kutatása egyre népszerűbb, Amerikán kívül különösen Nagy-Britanniában, Svédországban, Belgiumban, Olaszországban vagy éppen Romániában és Bulgáriában. Magyarországon az ezredforduló táján volt tapasztalható élénk érdeklődés: néhány éven belül több tanulmány, szöveggyűjtemény jelent meg, a felsőoktatás is „rámozdult” az ügyre. A látványos hazai nekibuzdulást érzékelve írhatja Demeter Katalin (2001): „általánosságban a gyermekfilozófia korszakát éljük”.

Azonban a kedvező fejlemények ellenére is úgy gondolom, a helyzet egyáltalán nem meggyőző. A nagyobb térnyerés sem homályosíthatja el azt a józan és önkritikus megfigyelést, beismerést, hogy számos szakmai kérdés mindmáig nem tisztázódott, legalábbis megnyugtató módon nem, továbbá a gyermekfilozófia megítélésében sok még a bizony-

talanság, olykor találkozhatunk felületes, nem kellően megalapozott megközelítéssel, netán előítélettel. Nincs például egységes és egyértelmű állásfoglalás abban az alapkérdésben, hogy a gyermekfilozófia hol helyezkedik el a filozófián belül. Egyáltalában mitől filozófiai jellegű a gyermekfilozófia, és hogyan kapcsolódik ez a filozófiai megközelítés a gyermekléttel? Továbbá nem szabad megfeledkeznünk arról a problémáról, hogy a múlt század utolsó évtizedeiben volt olyan ország (a Szovjetunió, később Oroszország), amelyik gyanúsán, legalábbis fagyosan fogadott minden gyermekfilozófia-művelést, azon a – ma már megmosolyogtató – ideológiai alapon, miszerint a gyermekfilozófia mint nyugati termék (*Julina*, 1998, 109. o.) nem hasznosítható az úgynevezett államszocializmusban. Legföljebb annyiban érdemes vele foglalkozni, amennyiben megadjuk a kritikáját.

Magyarországon – nem nehéz felismernünk – alábbhagyott a kezdeti fellángolás, bár más okból, mint az orosz reagálás. Úgy tűnik, a filozófiai szakmán belül a gyermekfilozófia még nem foglalta el valódi helyét és értékét. Azt gondolom, ebben egyaránt ludas az úgynevezett akadémikus filozófia és a gyermekfilozófiát oktatók-kutatók szűk csoportja. Az előbbi azért, mert érzékelhető egyfajta arisztokratikus szemlélet, a megújítási kísérletekkel szembeni idegenkedés. Az utóbbival kapcsolatban arra hívnám fel a figyelmet, hogy maguk a gyermekfilozófusok is többet nyújthatnának, mint amennyit eddig felmutattak. Tisztelet a kivételnek, de a hazai gyermekfilozófiát művelők tudományos kutatómunkáját célszerű lenne elméletileg elmélyíteni és szisztematikussá tenni, az oktatói tevékenységet pedig meggyőzőbbé és hatásosabbá fejleszteni.

A nemzetközi és a hazai gyermekfilozófiai problémákat látva (amelyekből fentebb csak utaltam néhányra), azt hiszem, pontosabb és realisabb úgy fogalmaznunk, hogy a gyermekfilozófia ma még csupán a gyermekeveit járja. Az igazi kihívások még előttünk tornyosulnak. Amit az alábbiakban vizsgálni kívánok, az éppen az elméleti alapozás előmozdítása. Valójában két kérdést járnék körbe, amelyek – mint majd látni fogjuk – nagyon is összefüggnek egymással: (1) Szükség van-e gyermekfilozófia oktatására a kisiskolás korban, az általános iskolákban? Jogos-e az a törekvés, hogy ilyen jellegű és célú egyetemi-főiskolai kurzusokat is hirdessünk és vezessünk be? (2) Mi a gyermekfilozófia valóságos helye, értéke, rendeltetése – a filozófián belül? Mi a gyermekfilozófia differencia specificája? Konkrétan fogalmazva, a gyermekfilozófia mitől válik (válhat) filozófiává, és a filozófia mitől alakul (alakulhat) gyermeknézőponttá?

Induljunk ki Nancy Vansieleghem és David Kennedy (é. n., 172–173. o.) gyermekfilozófusok közös tanulmányából. Szerintük a gyermekfilozófia művelőit valójában kettős cél mozgatja: „az egyik, hogy ismertté tegyen egy aktuális pedagógiai gyakorlatot, amely az akadémiai filozófia területén nem annyira ismert [hadd tegyen hozzá: és nem annyira elismert – K. S.], a másik, hogy ösztökéljen a filozófia és a gyermeklét közötti kapcsolat átgondolására, Lipman után.” Mindkét célkitűzést megfontolandónak, a magam részéről irányadónak tartom. Egyúttal mindkettőt kihívásnak is tekintem napjaink gyermekfilozófiája számára. Kívánatos lenne közösen gondolkodnunk e két feladat kijelöléséről, illetőleg az azokból levonható kutatási és oktatási tanulságokról.

Hadd reagáljak először a „pedagógiai gyakorlat” kifejezésre. Könnyű felismernünk, a szerzők itt a gyermekfilozófia oktatására, még pontosabban a tananyagára gondolnak. A kérdés önként adódik: mit takar ez a tananyag? Számomra sokat mondó az a tény, hogy erre a kérdésre a precíz választ nem is a fenti szerzőpáros adja meg, hanem – tőlük abszolút függetlenül – egy olasz kutató. Susanna Massa, a 2012-es, nagyszabású ICE (Nemzetközi Neveléstudomány) konferencián (Samos, Görögország) a gyermekfilozófiáról ad elő, pontosabban az olasz kisiskolások körében végzett empirikus vizsgálatáról számol be. Massa (2012, 765. o.) határozottan állítja: „Amikor gyermekfilozófiáról beszélünk, akkor olyan tananyagra gondolunk, amely [...] a gyermekek kritikus, kreatív és hajthatatlan gondolkodásának fejlesztésére törekszik, [...] segíti a mélyebb gondolkodási

készség kialakítását, fejleszti a kommunikációs készségeket, és előmozdítja a másokkal történő együttműködés megtanulását.”

Massa értelmezése (is) alapjában véve Lipman klasszikus álláspontjához kapcsolódik. Lipman felfogása – szakmai körökben nyilvánvaló – az analitikus filozófiai hagyományra támaszkodik. Lipman szerint a gyermekfilozófia éppen abban segít, hogy „gondolkodóbb, reflektívabb, figyelmesebb és értelmesebb egyénekké” (White, 2012, 450. o.) váljanak a gyermekek.³ Ugy vélem, általánosságban igaz a fenti megállapítás, éppenséggel a Massa-kutatás is azt bizonyítja, hogy a Lipman-módszer alkalmazásával a gyermekek valóban jobb eredményt érnek el a kritikus és eltérő gondolkodási készségek felmutatásában (Massa, 2012, 771. o.). A kérdés ezután „csupán” az, hogy a kritikus és kreatív gondolkodásmód kialakítására tényleg a gyermekfilozófia a legalkalmasabb tudomány, illetőleg tantárgy? Ha igen, akkor milyen értelemben értsük, használjuk és műveljük a gyermekfilozófiát?

A kutatók számára közzismert, hogy gyermekfilozófiai kurzusokat az Amerikai Egyesült Államokban az 1970-es évtized közepétől, Nagy Britanniában az 1990-es évek elejétől tartanak. Ezután más térségek, országok is bekapcsolódnak a tanításba (Magyarországon is indítanak ilyen programokat). A gyermekfilozófia sok helyütt – örömmel nyugtázhathatjuk – az egyetemi oktatás kínálatát bővíti, és ott, ahol bevezetésre kerül, általában népszerűvé is válik. És ismerünk olyan kezdeményeket, amelyek az elemi, általános iskolai tananyagba is beviszik (ilyen-olyan formában) a tárgyat. Annyit mindenesetre állíthatunk, hogy a gyermekfilozófia mindinkább teret nyer.

Ugyanakkor szükséges, legalábbis érdemes szembesülnünk bizonyos, az oktatással kapcsolatos problémákkal. Itt csak arra utalok – ám ez éppen elég! –, hogy születik olyan vélemény, amely megkérdőjelezi a gyermekfilozófia tanítását az általános iskolákban. „Én szkeptikus vagyok a tekintetben – véli például John White (2012, 454. o.) –, hogy előnyös lenne tanítani a gyermekfilozófiát az elemi iskolákban, [...míg] mások úgy gondolják, jó dolog az.” Azután szokás Platónra és Arisztotelészre hivatkozni, akik szerint a filozófia nem az ifjúnak való (az ifjúság még „zöld a filozófiára”), kiváltképpen alkalmatlan az a gyermekek számára. Továbbá egy pillanatra sem feledhetjük, a gyermekek gyér és hiányos ismeretanyaggal, kevés tapasztalattal, szűk látásmóddal rendelkeznek, ezért „nem képesek az absztrakt világ [...] reflektálására, [...] a filozofálás nem azt jelenti, hogy valamit logikus érvek alapján vizsgálunk, [...] a cél nem a gyermekek bevezetése az akadémikus filozófiába, [...] eddig senki nem készített olyan kimutatást, amely elvezet az elsőéves gyermekfilozófiai kurzus kezdetleges beszélgetéseitől, mondjuk a tudat természetről, a test és az elme kapcsolatáról vagy az erkölcs igazolásáról szóló dologozatig.” (White, 2012, 455., 457. o.)

Figyelembe véve a fenti gondolatokat, ám John White végkövetkeztetését (amely tehát számúzná a gyermekfilozófia bármilyen szintű bevezetését az általános iskolákba) nem elfogadva, azt gondolom, a gyermek csak olyan fogalmat ért meg, és lehet neki megtanítani, amely konkrét élményéből táplálkozik, illetőleg közvetlen tapasztalására támaszkodik. Vagyis az egyetemen tanult általános és szakszerű filozófia itt, a kisgyermekkor korszakban felmondja a szolgálatot, a filozófia túlságosan elvont világa, száraz és csaknem követhetetlen nyelvezete nem működik az általános iskolában. Számomra nyilvánvaló, a gyermekfilozófia oktatásában, tananyagában mindenképpen el kell szakadnunk az analitikus érvelés tanításának paradigmájától. S fordítva: a konkrét és élményszerű megnyilvánulások, – legtöbbször – a mesék történései és érzelmi hatásai együttes és játékos formában történő feldolgozására célszerű leginkább koncentrálni. Úgy, hogy a közös beszélgetésből, a szüntelen kérdezés technikájával, a végén jussunk el a leszűrhető általános tanulságok tudatosításához. Éppen ez utóbbi művelet nevezhető, meglátásom szerint, filozófiainak – a gyermekfilozófiában!

Ideje újlag feltennünk a kérdést: végül is mi a gyermekfilozófia? Egy speciális tananyag (Susanna Massa)? Egyfajta tevékenység (*Tamássy*, 2010, 94. o.)? Oktatási programon is túlmenő nevelési módszer (*Kerekes*, 2010, 130. o.)? Viszonylag új és látványosan terjedő tudomány ('scholarship'), ahogyan Paul Standish véli?

Azt hiszem, a gyermekfilozófia mibenlétének megnyugtató tisztázása érdekében nélkülözhetetlen az elméleti alapok megragadása és – újfent hangsúlyozva – az eddigiekhez képest mélyebb (és sokkal mélyebb) kidolgozása. Sajnálatos fejlemény, hogy ezen a téren nagyfokú lemaradás tapasztalható. Egyetértek Békés Vera (2010, 7. o.) meglátásával: „Az elmélet oldalán a kezdeti viták elcsitulak, és azóta aránylag kevés haladás történt, [...] számos szaktudományban folynak kutatások gyermek témában, ezek többsége módszertani természetű.”⁴ S talán tovább is léphetnénk az önkritikában: nem annyira az elméleti viták elcsitulása a gond, hanem az, hogy mindmáig a gyermekfilozófia nem tud előállni meggyőző elméleti válaszokkal jó néhány alapkérdésben.

Itt áll előtűnk az alapfogalom (tehát a gyermekfilozófia mint tudomány és oktatási tananyag) elnevezésének kérdése. Például Lesku Katalin (2010, 81. o.) négy formulát is említ a magyar szóhasználatban: „gyermekfilozófia”, „filozófia gyermekeknek”, „filozofálás gyermekekkel”, „filozófia a gyermekekért”. A szerző az utóbbit ajánlja, miközben végig az elsőként jelzett fogalmat használja.⁵ Úgy tűnik, végül is a „gyermekfilozófia” kifejezés használata nyert polgárjogot a vonatkozó magyar nyelvű szakirodalomban. Az angol nyelvben a „filozófia a gyermekekért” formula terjedt el.

Azonban számomra a legsúlyosabb feladat a gyermekfilozófia tartalmi jelentésének a tisztázása. Ebből a szempontból hadd utaljak Kiss Endre (é. n.) egyik éles, ám eddig visszhangtalan felismerésére. Azt írja: „A gyermekfilozófia FILOZÓFIA, azaz a [...] valóság reflexiója. A gyermekfilozófia azonban GYERMEKfilozófia is, azaz [...] nem lehet szó arról, hogy [...] a 'felnőtt' filozófia reflexiójának módját, fogalmiságát, kategóriáit vigyük le, kicsinyítsük vagy éppen zsugorítsuk össze a gyermekek számára.” A fenti gondolat, azt hiszem, megadja a gyermekfilozófia meghatározásának elvi alapját, vagy legalábbis kijelöli az értelmezés helyes útirányát. Kiss Endre javaslata egyszerűnek, magától értetődőnek tűnik, való igaz, ezt a két kategóriát, tehát a 'filozófiát' és a 'gyermek' fogalmait kellene „összehozni”, azaz egymásra reflektálva, különálló egésszé, entitássá alkotni. A kérdés, amit mindenekelőtt fel kell tennünk, nem más, mint hogy –továbbgondolva a fenti értelmezést – a filozófiát miképpen tudjuk a gyermekvilágra vonatkoztatni, és fordítva: a gyermeklét szolgál-e valamilyen filozófiai mondanivalóval, filozofikus tanulással. Azt állítom: ez a kérdés és a rá adandó válasz közös kidolgozása a gyermekfilozófia legnagyobb kihívása. Sajnálatosnak tartom, hogy Kiss Endre józan felvetésére nem történik különösebb szakmai reagálás. S üdvös lenne, ha mindazok, akik gyermekfilozófiával foglalkoznak (kutatók, egyetemi és főiskolai oktatók, gyakorló pedagógusok, gyermekkiadók, szerkesztők), a fenti kiindulópont továbbgondolásán munkálkodnának.

Talán nem szükséges külön bizonygatnom, hogy mind a 'filozófia', mind a 'gyermekvilág' értelmezése éles vitákat vált ki, melyek között kiigazodni nem egyszerű dolog. S könnyen előfordulhat, hogy a két alapfogalom egymásra hatásának problémája csak növelné a bonyodalmakat. Valószínű, hogy egy megalapozott, koherens és egyöntetű gyermekfilozófia kidolgozása még hosszú időszakot vesz igénybe, és elkerülhetetlen a kutatók hatékonyabb együttműködése. Magam egyáltalán nem tudok és nem akarok föllépni abban a szerepben, mintha megtalálnám a fenti dilemmára az egyedüli és végleges választ, csupán néhány szempontot szeretnék kiemelni, illetőleg megfontolásra javasolni.

Hadd kanyarodjak vissza John White (2012, 454. o.) egyik állítására, amely – ismeretem szerint – ugyancsak elsikkad a nemzetközi gyermekfilozófia szakirodalmában. A gyermekfilozófia mint tudomány (?) besorolásáról vizsgálódva írja, hogy lényegében a filozófiai gondolkodás speciális esetéről van szó, amennyiben „az alkalmazott filozófia

egyik elágazása az”. A kulcsfogalom itt az alkalmazott filozófia, és mint látható, White magát a gyermekfilozófiát az alkalmazott filozófia részeként értelmezi. A magyarországi kutatók közül elsőként Krajnik József (2002, 176. o.) vet fel hasonló értelmezést. Már tanulmánya címe is egyértelmű: *A gyermekfilozófia mint alkalmazott filozófia*. Bár a szerző a Lipman-féle álláspont lényegét taglalja tanulmányában, és nem vizsgálja az alkalmazott filozófia jelentését, ám leszögezi: a nemzetközi filozófiai szakma „kellően bizonyítja [...] a gyermekfilozófia mint alkalmazott filozófia, gyakorlati filozófia létezését és szükségességét”. Magam is úgy vélem, járható út a gyermekfilozófia elhelyezése az alkalmazott filozófia rendszerébe, mi több, alighanem ez a kapcsolódás nemcsak kívánatos, hanem egyúttal az egyetlen szükséges lépés is. Azonban az ilyen felfogás és törekvés helyes voltának bizonyítása érdekében még sokat kell tennie a kutatásnak. Legfőképpen azt a kérdést indokolt tisztázni, hogy a gyermekfilozófiában milyen vonatkozásban jelenik meg az alkalmazott filozófia, illetőleg hogy az alkalmazott filozófia miféle tanulságokkal szolgálhat a gyermeklét megragadására. Legalábbis meg kell kísérelnünk az itt adódó és egymásra utaló összefüggések szisztematikus vizsgálatát. Korábbi munkáimban már teszek ilyen irányú próbálkozást, mindenekelőtt magának az alkalmazott filozófiának az értelmezésére (Karikó, 2002, 2011). A tények kedvéért Krajnik József mondatához még hadd fűzzem hozzá: a magyar nyelvű gyermekfilozófiában alig találkozhatni olyan kutatóval, aki az alkalmazott filozófia és a gyermekfilozófia kapcsolatát felveti. És egyáltalán nem számottevő azon filozófusok száma, akik az alkalmazott filozófiát próbálják művelni. (Nem úgy, mint az angolszász országokban!)

Fogadjuk el Matthew Lipman azon gondolatát, amelyet egyébiránt a nekrológot író Douglas Martin (2011, 1. o.) is kiemel, hogy a gyermekfilozófia létrejöttének és térhódításának legfőbb oka és jelentősége: „a gyermekek ugyanazon indítékkal [motivációval – K. S.] gondolkodnak, mint a filozófusok”.⁶ Nyilvánvalóan abból a szempontból, hogy a gyermek általában friss gondolattal, ötlettel, szabad és nyitott szemlélettel, fantáziával és állandó kíváncsisággal fordul a világ felé. Ez a gyermeki vonás nehezen vitatható. Figyeljünk fel ezzel kapcsolatban Tamássy Györgyi (2010, 92. o.) első pillanatra meghökkentőnek tűnő kijelentésére: „A gyermekek ’a legjobb filozófusok’: a filozófiai problémák felismerésében és direkt megfogalmazásában sokkal bátrabbak, motiváltabbak, mint a felnőttek, hajlamuk a filozofálásra erőteljesebb.” Egyetértek a fenti meglátással, sőt még hozzá is tenném: és őszintébb. Vagyis nem valamilyen szerepjátszásról, betanított, esetleg kierőszakolt megnyilvánulásról van szó, hanem a gyermeki léttel járó természetadta készségről és képességről. Hitem szerint becses vonásról. S ha ezt a lipmani (és Tamássy Györgyi által megerősített) állítást igaznak tartjuk, akkor ily alapon miért is vonnánk kétségbe a gyermekfilozófia valamilyen szintű bevitelét az általános iskolai programba? Ha a gyermeki világ és a filozofálási hajlam természetes, mondhatni, magától értetődő összefüggéséről beszélhetünk, akkor az iskolai oktatás miatt is mondana le a kínálózó lehetőségéről? A korábban már hivatkozott John White – többek között – az javasolja, gondoljuk újra a bevezetés programját. White több gondolatával tudok azonosulni, ezen a ponton viszont vitatkoznék álláspontjával. Már a kérdésfeltevése sem meggyőző számomra: tanítsunk-e filozófiát az elemi (általános) iskolában vagy inkább a matematikát oktassuk nagyobb arányban és jobban? Pesszimista végkicsengését meszterkéltnek, és ezért elfogadhatatlannak tartom: „az általános iskoláknak sokkal inkább a gondolkodás különböző módjainak fejlesztését, mintsem a filozófiát kellene támogatniuk” (White, 2012, 458. o.). A fenti dilemma feloldása érdekében, úgy gondolom, azt a kérdést szükséges tisztáznunk: miféle filozófiát vigyünk be az általános iskolákba, csíraelemében már akár az óvodákba? A válasz megadásához éppen az alkalmazott filozófia nyújthat segítséget. S ezen a ponton muszáj valamit mondanunk az alkalmazott filozófia mibenlétéről. Nyilvánvalóan nem e tanulmány feladata annak részletes kifejtése, kiváltképpen nem a kritikai feldolgozása, elégedjünk itt meg az alkalmazott filozófia két

klasszikusa, Brenda Almond és Donald Hill (1991, 1., 5., 6. o.) rövid összefoglalásával. A közösen szerkesztett könyvük *Bevezetőjében* írják: az alkalmazott filozófia a hétköznapi élet aktuálissá váló jelenségeinek olyan „filozófiai alkalmazása, amely erkölcsi szemponttól függ, és képes a mélyebb szintű fogalmi értelem megragadására, [...] az érvek kritikai elemzésére. A politikai és a társadalmi élet problémáit vizsgálja, nyitott [’outward-facing’] filozófiaként, [...] a nyilvánosság szféráját befolyásoló erőként, [...] a filozófia legelső felfogásához való visszatérést reprezentálja, [...] megvalósítva a természetes minőségeket: az őszinteséget, a bátorságot, a készséget arra, hogy meghalljuk, amit mások mondanak.”⁷

A szövegrészből jól érzékelhetjük az alkalmazott filozófia három legmarkánsabb vonását. Nem az úgynevezett akadémikus filozófiáról van szó, a maga nagyon elvont, absztrakt, a világ legáltalánosabb kérdéseire vonatkozó szintjével, kategória-rendszerével, deduktív módszereivel, nem ritkán megnyilvánuló arisztokratizmusával, felsőbbrendűségi mentalitásával. A filozófia olyan ágazata, formakísérlete ez, amely a hétköznapi gyakorlat által kiváltott (tehát nem az úgynevezett örök filozófiai dilemmák, ontológiai és ismeretelméleti megközelítések) konkrét és aktuális problémákra reagál (a), miközben érthető nyelvezettel demokratikus együttgondolkodásra és -működésre, izgalmas, korrekt vitára (b) készíti. Vizsgálódását pedig áthatja az erkölcsi szempont (c), ennek megfelelően az eredmények etikai megalapozásúak. Ily módon az alkalmazott filozófus számára bármely téma az emberi méltóság és felelősség tükrében merül fel. Ez utóbbi sajátossággal kapcsolatban joggal jegyzi meg Pavel Fobel (2001, 13. o.): „Az alkalmazott filozófia, csakúgy, mint az alkalmazott etika, a gyakorlat erkölcsi tökéletesítésére szolgál.”⁸

Számomra egyértelmű, hogy mindhárom sajátosság, különösen a harmadik (tehát az erkölcsi mozzanat, benne a nevelés kritériuma és fontossága) indokoltá teszi az alkalmazott filozófia és a pedagógia természetes kapcsolatának (*Kraevsky*, 2009, 79. o.) felvetését és szisztematikusan (abb) vizsgálatát.⁹ S innen már csupán egy lépésnyire vagyunk a gyermekfilozófia fogalmi tartományától. A gyermekfilozófiát (is!) bizvást tekinthetjük az alkalmazott filozófia részének, mivel rendelkezik ez utóbbira jellemző három markáns vonással. Vagyis a gyermekfilozófia a filozófiát „az égből a földre” hozva, a mindennapi élet egyik konkrét témájához, a gyermeki világ problematikájához nyúl. A vizsgálódása során sokféle nézetet ütköztet, mindenki által követhető módon, az eredményeket pedig közkinccsé teszi. Végül az elméleti és a gyakorlati munkálatait az erkölcsi nézőpont és megítélés hatja át. A gyermekfilozófiát művelőt elsősorban az izgatja, hogy a gyermek átalakítása miként függ össze a nevelés (pozitív vagy negatív) állapotával, a nevelhetőség problémájával. Nem tudok elképzelni olyan gyermekfilozófiai gyakorlatot, kurzust, tudományos kutatást, amelyik csupán járulékos „elemként” veszi figyelembe a neveléssel összefüggő tartalmakat, illetőleg tanulságokat. A gyermekfilozófiában az erkölcsi nevelés kérdése központi elvvé, követelménnyé válik.

Ha ilyen fontossággal bír a nevelés fogalma a gyermekfilozófiában (miként nyilvánvalóan a pedagógiában is), tegyük félre néhány, gyakran tapasztalható, a nevelés lényegével kapcsolatos félreértést vagy egyszerűsítést.

Nevelőtevékenységet valamilyen szinten mindenki folytat, legalábbis sok és sokféle ember művel. Ezért hajlamosak vagyunk azt hinni, mindnyájan értünk is hozzá. Úgy tűnik, „A nevelésről folytatott viták leginkább olyanok, mint a régi mese a vak falusiakról, akik végigtapogatták az elefánt különböző testrészeit, majd megkísérelték egymásnak leírni, milyen nagyszerű élőlény is az. Minden részvevő tapasztalati alapú ítélettel rendelkezik, és azt feltételezi, hogy az ő véleménye tükrözi a valóságot, és mindez felbátorítja arra az erős gyanúra, hogy a másik ember megállapítása lesz a hibás.” (*Thompson*, 2012, 493. o.)¹⁰ Vitathatatlan, a nevelésről mindenkinek van véleménye, tapasztalata, és könnyen juthat elhamarkodott következtetésre. Például arra, hogy maga a nevelés könyvű történet, jól átlátható és kezelhető „harc terep”. Azonban a nevelés – felfogásom

szerint – nagyhorderejű kihívást, különleges erő kifejlesztését, magasrendű erényt és elköteleződést jelent, amelynek nem mindenki tud és akar eleget tenni. A valódi és hatékony nevelőmunka komoly felkészültséget, végtelen türelmet, mintául szolgáló hitelességet igényel, amelynek megfelelni, sajnos, csak kevés személynek adatik meg. Sokan vannak, akik foglalkoznak a gyermekkel, és elhiszik magukról, hogy már nevelőtevékenységet is folytatnak, miközben csak rontják, torz irányba alakítják az ifjút.

Sajnálatos további tény, hogy még szakemberek körében is találkozhatunk szimplifikáló nézetekkel. Jó szándékú, ám önmagában még nem meggyőző az a megközelítés, amely a nevelés lényegét a szocializációs folyamatra vezeti vissza. A sokféle hazai és nemzetközi publikációból hadd hivatkozzak az egyik legújabb amerikai neveléstudományi könyvre (*What is Education?*). A szerző szerint a „nevelés a kultúra átadásának szociálisan elősegített folyamata” (*Thompson, 2012, 493. o.*). Az ilyen és hasonló szellemű kísérlet azt kívánja állítani, hogy a nevelés lényege végső soron a társadalmi szerepek elsajátítása, a felnőttek világába való betagozódás. Kétségtelen, a nevelés ilyen, tehát szocializálódási funkciót is ellát, ám szeretném hinni, hogy többről, mélyebb tartalomról, magasabb rendű értékről is szó van, amelyre némileg később térnék ki.

Végül figyeljünk fel egy sajátos, mindinkább tért nyerő tévútra. Morgan (nem a már idézett John !) White mély aggodalommal jellemzi napjaink amerikai és angol felsőoktatási szerkezetét és működését. Kritikai meglátását általános érvényűnek is tekinthetjük, tehát nem csupán az amerikai és angol egyetemi világra, illetőleg nem csak a felsőoktatásra vonatkoztathatjuk. Az látszik a gyakorlatban, hogy „a fő cél a tanulók mint jövőbeli munkaerők hatékony kiképzése [...] A szakmai képzés nem elegendő az egész (a teljes) életre, [...] az oktatás, beleértve az egyetemi oktatást is, fokozatosan integrálódik a bürokratikus berendezkedésű jóléti állam szélesebb hálózatába, [...] a jó állampolgárság elveszti kötelékét az érték és a világkép hagyományos ideáival, s helyette az lép előtérbe, hogy mit fogyasztunk, [...] mennyit keresünk, és hogyan töltjük el a szabadidőt.” (*White, 2013, 120., 121., 122., 154. o.*) A szövegrészből kiderül, az oktatás mindinkább a munkaerőpiaci viszonyokhoz igazodik (ami egyébiránt nagy próbatétel is), lásd például – itt nem ismertetett – hazai oktatási szerkezetünk a gyakorlati élethez kevésbé igazodó oktatási rendszerünk problémáját. Ám még fontosabb kihívássá válik a nevelés. Ugyanis – senki nem felejtethi – az ember nem pusztán termelő és fogyasztó, nem egyszerűen valamilyen „nyersanyag”, hanem univerzális értékeket is hordozó morális lény. A nevelés éppen az a terület, meghatározott tevékenység és elhivatottság, amely ezt a minőséget, magasrendűséget kívánja megragadni, illetőleg ilyen irányba terelni a személyiségformáló tevékenységet. Vagyis közelebb hozni a ’jó állampolgárt’, esetünkben a ’jó diákot’, a ’jó gyermeket’.

És ezen a ponton térnék ki röviden a nevelés legmélyebb, egyúttal legmagasabb rendű tartalmára. A pedagógiatörténet – s ez vitathatatlan – ad valamilyen fogódzót: itt is csupán három konkrét képviselőre emlékeztetnék. Mindhárom gondolkodó arra a kérdésre keresi a választ, hogy a nevelés milyen vonatkozásban jelent többet, mást, mint a pusztán szocializáció („társadalmi belépőjegy”). Amikor Kant (2005, 636. o.) arról ír, hogy „Az ember egyetemes jobbításának föltétele a nevelés szabadsága”, akkor valójában azt állítja, hogy a nevelés, legbensőbb tartama, egyúttal csodálatos és magasztos vonása szerint, nem más, mint jóra való hajlandóság. A jóra való hajlandóság, mint tudjuk, az erények közé tartozik, talán a leginkább magával ragadó emberi készség és képesség. Továbblepve a filozófia- és pedagógiatörténetben, figyeljünk fel Dewey (1912, 77. o.) az iskolák feladataira vonatkozó gondolatára. Az iskolaműködés eredményességét az mutatja, ha a gyermekek „okosságban, jóságban és az engedelmesség szellemében gyarapodnak”.¹¹ Itt csupán az első kettő célkitűzésre reagálnék. Nyilvánvaló, az okosság a tanítás-tanulás tengelye körül szerveződik, melynek feladata az igazság keresése és tudása. A jóság viszont már egy másik minőség: jónak lenni a nevelés kitüntetett pontja, az erkölcsi világ talán legszebb erénye.

Végül nézzük Richard Pring (2004, 22. o.) kortárs nevelésfilozófus ajánlását: a nevelés mindig arra irányul, hogy „az ember teljesebbé váljék [...], [a döntő kérdés], miként formálódhat jó emberré vagy még jobb emberré.”

A fenti gondolatok megjelennek ugyan a pedagógiatörténetben, mégis úgy látom, hogy azok elsikkadnak vagy legalábbis háttérbe szorulnak a gyakorló pedagógiában és a neveléstudományban egyaránt. Holott világossá, egyértelművé, mi több, egyöntetűvé kellene tennünk, hogy a nevelés legbecesebb tartama, mozgató rugója, lelke és – ne féljünk a szótól – szent küldetése a jóra valósság.¹² Vagyis a nevelőmunka célja, lényege elsősorban nem az, hogy a gyermek beépüljön a felnőttek világába, elsajátítván az alapvető társadalmi normákat, szerepeket, hanem hogy törekedjünk a jóra, a jó ember kialakítására. Tudjuk, a szocializációs funkció fontos és szükségyszerű, enélkül nem működne a társadalom, miként az egyéni boldogulás is ezt követeli. Másképpen fogalmazva, a nevelésnek ez a szocializációs tartama egyetemes és kötelező érvényű társadalmi kritérium, mondhatnánk: morális parancs. Viszont a jóra valósság – kénytelenek vagyunk beismerni – nem mindenki számára „előírt” erkölcsi követelmény és vallott érték. Ez utóbbi megállapítással kapcsolatban érdemes felidézni a fiatal Lukács György (1997, 540–541., 543. o.) egyik éles meglátását, amely, sajnos, mindmáig elkerülte az alkalmazott filozófia, a pedagógia és a gyermekfilozófia művelőinek figyelmét. „Ha megjelenik bennünk a jóság, akkor a paradicsom valósággá lett. [...] A jóság elhagyása az etikának, [...] mert az etika általános, kötelező, [...] a jóság [viszont – K. S.] csoda és kegyelem. [...] A jóság ’megszállottság’. [...] Annak lelkében, aki jó, megszűnik minden pszichológiai tartalom, minden ok és minden következmény.”¹³

A jóság – mint látható – nem egyetemes és általános jelenség, reálisan nem várható el mindenkitől. Sokkal inkább egy kívánatos és lehetséges erényről, a sors különös adományáról van szó. Törekedni rá mindenképpen magasztos dolog, amely bizony még a naivitás és az utópia vádját is kiállja. Mert igaz ugyan, hogy a valóság tele van gonosz-sággal, gyarlósággal, bűnnel, viszont soha nem feledhetjük: az ember(iség), amióta világ a világ, szomjazza a jóságot. A jóság iránti érzést és vágyakozást kioltni az emberiség történetéből nem lehet.

A jóság mint elv és erény problematikája közvetlenül átvezet bennünket a gyermekfilozófiához. A fenti, a nevelés mély tartalmával kapcsolatos rövid fejtegetés immár értelmet kap a gyermekfilozófus számára is. Legfőképpen azért, mivel a gyermeki világban a mesék, az egyszerű és tiszta történetek szerepe, hatása kizárólagossá válik. Mesék mindenekelőtt! És mindnyájan tudjuk, minden mese valójában a ’jó’-ról, a jó és a rossz harcáról szól. A jóság iránti érdeklődés és fogékonyság a gyermekben természetes módon alakul ki. A jóra valósság mint preferált idea és érték különösen termékeny talajra hullik a gyermekben. Alighanem minden más emberhez (nemzedékhez) képest erőteljesebben, magától értetődőbben jelenik meg nála a mesevilág. Ily módon a gyermekfilozófia (elméleti és gyakorlati megvalósításában egyaránt) számára is a jóság, a jóra valósság alap kategóriává és -értékké válik. Ebből a szempontból a gyermekfilozófiai kutatás nem kényeztet el, ugyanis még adós a jó és a rossz kölcsönhatásának szisztematikus és mélyre hatoló feltárásával. Igaz, meglátásom szerint az általános filozófia sem tud megnyugtató eredménnyel szolgálni ez ügyben.

Ami a hazai és a nemzetközi gyermekfilozófia állapotát és hatását illeti, módfelett sok még a megválaszolatlan kérdés. Jószerevével a feladat kijelölés szintjén mozog. Minden bátor kísérlet ellenére, kevés a tudományos szempontból kellően alátámasztott, a kutatók többsége által elfogadott eredmény. Mindenesetre megfontolhatjuk Karin Saskia Murriss (2008, 667. o.) nevelésfilozófus reális célt felmutató indítványát. Szerintem jogosan írja, hogy az úgynevezett „kérdő közösség [’community of enquiry’] pedagógiája nemcsak a nevelői szerep ismeretelméleti formáját feltételezi, hanem a ’gyermek’ differenciált ontológiáját”. Igen, magam is úgy vélem, fölöttébb indokolt lenne a gyermeki lét

ontológiájának alapos kidolgozása. Ha ez a munkát megszületik, csakis „izmosabbá”, meggyőzőbbé és elfogadottabbá válik a gyermekfilozófia – még az akadémikus filozófiai berkekben is. Sok olyan, ma és a közeljövőben végzendő elemzőmunka szükségeltetik, mint amit például jó kétszáz évvel ezelőtt Hegel alkotott ebben a témában (is). Számomra érthetetlen módon a magyar gyermekfilozófia még nem reagált (legalábbis a kellő mértékben biztosan nem) Hegel (1968, 84–85. o.) alábbi soraira: „Az ifjú általában a szubsztanciális általános felé fordul. Eszménye már nem, mint a fiúnak, egy férfi személyében jelenik meg, hanem ő az ilyen egyediségtől független általánosnak fogja fel. [...] Az eszmény tartalma a tetterő érzését kelti az ifjúban: ezért ez hivatottnak és képesnek érzi magát a világ átalakítására, vagy legalábbis arra, hogy a neki kizökkentnek látszó világot újra helyrehozza. Így szegi meg az ifjú a békét, amelyben a gyermek él a világgal.”

Hegel felismerése és mondanivalója ma sem veszít érvényességéből. Nagyszerű az a gondolata, amely összehasonlíja a gyermeklételet a fiatal és a felnőtt nemzedékekkel. Az összevetés alapján próbál általános jegyeket megragadni a gyermekvilágról. S azután a gyermek egész lényét, mindennapi megnyilvánulását áthatja (igaz, ez már nem Hegel, hanem a szókratészi hagyomány gyermekfilozófiai felidézése) a folytonos „miért”-ek firtatása, a kérdés, a kérdezés mindenhatóságának tételezése. Talán ez utóbbi sajátosság fel(és el)ismerése miatt nevezik szívesen magukat a gyermekfilozófusok Szókratész mai tanítványainak. A gyermekfilozófia egyik alaptétele, ha nem a legfontosabb állítása, hogy a gyermek még mindenre nyitott és őszinte. Figyeljünk ezzel kapcsolatban Nietzsche (2008, 33. o.) ontológiai telitalátára: „Ártatlanság a gyermek, magából pördülő kerék.” És mintha csak folytatná az összefüggést Ady Endre (1973, 79. o.) sajátos gyermekhimmusza: a gyermek a még „bilincsbe nem vert ember, [...] egy őszinteség-Etna.”¹⁴

Ilyen és hasonló filozofikus gondolatok, összefüggések szisztematikus felkutatása és mélyre hatoló kritikai elemzése szükséges.

A gyermekléttel kapcsolatos megannyi ismeretet célszerű lenne majd koherens egészé, meggyőző koncepcióvá gyúrní. De talán a fentebb bemutatott rövid kísérlet, valójában vizsgálódási kiindulópont vázlatos utalása is jelezni tudja: a gyermek (a gyermeki létezés) – ontológiai szempontból – önálló entitás, jól körülhatárolható és elkülöníthető nemzedék, sajátos létmegt nyilvánulás. S ha ez így van, joggal várhatjuk el, hogy a gyermekvilágról az eddigieknél többet és főként mélyebb összefüggéseket, más tudományokkal nem pótolható, viszont minden gyermektudomány és a gyakorló pedagógia számára megszívlelendő általános(abb) tanulságokat is tudjunk meg. Nos, meggyőződésem szerint pontosan erre való a gyermekfilozófia. Látni való, a nemzetközi és a magyar gyermekfilozófia – minden problémája, gondja mellett is – működik. Mi több, hatékonyabbá

A gyermek még harmóniában él a világgal, nem ront neki, mint majd a fiatalember, aki lázas indulattal, szenvedéllyel és látványos formában felveszi ellene a harcot. Továbbá a gyermek kapcsolata és viszonya a közvetlen környezetével még szubjektív alapú, azaz mindig néhány konkrét személyen (anya, apa, óvónéni, tanító) keresztül lát és értékel mindent, illetőleg mindenkit. Végül a mindennapjait nem a tanulmányok szisztematikus végzése és nem is a munka világa tölti ki (azok a későbbi életszakaszok jellemzői), hanem a játék áll a középpontban. Minden a játékosságnak rendelődik alá, még az alapvető emberi dolgok bevésése, gyakoroltatása, megtanulása is.

és meggyőzőbbé fejlesztése mindazok érdeke, felelőssége és lehetősége, akik valamilyen módon érintik a gyermekek életét (tehát nem csupán a pedagógiakutatók és filozófusok, hanem a többi tudomány képviselői, az úgynevezett nagypolitika és az oktatáspolitikai, valamint a gyakorló pedagógusok ügye). Erről lemondani egyszerűen luxus lenne. Nyilvánvaló, gyermekfilozófia nélkül is lehet formálni a gyermeket, csak hát – ahogy szokás mondani – nem érdemes. Ha a gyermekfilozófia művelését (kiváltképpen kutatását és oktatását) megtagadjuk, elhanyagoljuk, vagy csupán ímmel-ámmal végezzük, önmagunkat fosztanánk meg egy sajátlagos, mással aligha helyettesíthető pedagógiai kincstől.

Jegyzetek

¹ A tanulmány a VIII. Kiss Árpád konferenciára készült előadás bővített változata.

² Egyébiránt a Lipman-anyag magyar nyelven is olvasható szöveggyűjteményes válogatásban, ma már nem vásárolható meg, és a könyvtári beszerzése sem könnyű feladat.

³ John White folytatja a folyóirat 2011-es májusi számában indított gyermekfilozófiai vitát.

⁴ A szerző szomorúan konstatálja, hogy az európai filozófia történetében mint téma nincs jelen a töprengő gyermek.

⁵ Megjegyzem, az elnevezési sokszínűség problémáját mások is felvetették már. Lesku Katalin tanulmánya ugyanilyen című könyvére alapozódik (ME Kiadó, Miskolc, 2010). A könyv címe számomra azért is érdekes, mivel a szerző a gyermekfilozófiát a nevelésfilozófia részének tekinti.

⁶ Amire érdemes még felfigyelnünk, az a címadása. Lipmant egyszemélyben filozófusnak és nevelőnek nevezi. A tudománytörténetben talán az utolsó ilyen képviselő Dewey volt (lásd: *Mihály*, 1998, 21. o.).

⁷ Megjegyzem, a szerzők sokáig a *Journal of Applied Philosophy* főszerkesztői, illetőleg szerkesztőbizottsági tagjai voltak. Itt szeretném felhívni a figyelmet arra, hogy Magyarországon 1998 óta működik *Alkalmazott Filozófiai Társaság*, amely eddig hét tudomá-

nyos kötetet jelentetett meg, amelyről tájékozódhatunk a saját honlapján: <http://www.jgyph.hu/alkfil>

⁸ Az etikai nézőpont kiemelése nem rendkívüli esemény. Az alkalmazott filozófiát és etikát Közép-Európában is művelik, hazánkon kívül például Szlovákiában, Romániában.

⁹ Az orosz pedagógiakutató vitatkozik azzal a felfogással, amelyik megkérdőjelezi az alkalmazott filozófia ('prikladnoj filozofii') természetes kapcsolatát.

¹⁰ Egyáltalában a nevelés „összszemzeti célként” is megfogalmazható. Volt a magyar történelemben ilyen időszak (lásd: *Dombi*, 2012, 169. o.). Sajnos, ma nem az.

¹¹ Dewey érdemének tudható be, hogy differenciát vél felfedezni oktatás és nevelés között. Viszont az is igaz, hogy a 'jóság' fogalma megemlítődik nála, de nem válik központi kategóriává.

¹² A szakma részéről érzek egyfajta bizonytalanságot. A megerősítés érdekében bizvást folyamodhatunk klasszikus írók vonatkozó gondolataihoz (*Karikó*, 2010, 51–66. o., különösen 62–65.).

¹³ Sokatmondó tény, hogy a magyar filozófus szóban forgó gondolatára pozitívan hivatkozik egy dél-koreai nevelésfilozófus (*Kwak*, 2010, 74–75. o.).

¹⁴ Persze Ady kritikai megállapítást is tesz a gyermeki létről, de ezúttal a fenti összefüggésre teszem a hangsúlyt.

Irodalomjegyzék

Ady Endre (1973): *Összes prózai művei*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Almond, B. és Hill, D. (szerk.): *Applied Philosophy. Morals and Metaphysics in Contemporary Debate*. Routledge, London – New York.

Békés Vera (2010): Miért nem emlékeznek a filozófusok saját gyerekkoruk 'nagy kérdéseire'? In: Egyed Péter (szerk.): *Gyerekkor filozófia. Többször*, 2. sz. 7.

Demeter Katalin (2001): *Gyermekfilozófia az ezredfordulón*. <http://www.tofk.elte.hu/tarstud/filmuvtort/demeter.htm>

Dewey, J. (1912): *Az iskola és a társadalom*. Lampel R. Fk., Budapest.

Dombi Alice (2012): *Primus inter pares*. Universitas Szeged Kiadó, Szeged.

Fobel, P. (2001): Praktická filozofia a etika – podstata a význam v súčasnosti. In: *Praxis – Poiesis – Techné*. Univerzita Mateja Bela Fakulta Humanitnych Vied, Banská Bystrica. 13.

Hegel, G. W. F. (1968): *A szellem filozófiája*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

- Jackson, Ph. W. (2012): *What is Education?* The University of Chicago Press, Chicago, IL.
- Julina, N. Sz. (1998): Gondolatok a gyermekfilozófiáról. In: Horváth H. Attila (szerk.): *Mi tartja magasan az eget? Gondolatok a gyermekfilozófiáról. Új Pedagógiai Szemle*, 12. sz. 109.
- Kant, I. (2005): *Antropológiai írások*. Osiris/Gond – Cura Alapítvány, Budapest.
- Karikó Sándor (2002b): Mi az alkalmazott filozófia? In: Karikó Sándor (szerk.): *Az alkalmazott filozófia esélyei*. 71–85.
- Karikó Sándor (2010): Nevelési mítoszok – mi végre? In: uő (szerk.): *A nevelés mint érték*. Áron Kiadó – Brozsek Kiadó, Budapest. 51–66.
- Karikó Sándor (2011): A gyermekfilozófia újragondolásáért. Gyermekfilozófia mint alkalmazott filozófia? In: Benczéné dr. Fekete Andrea (szerk.): *Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében*. Kaposvári Egyetem Pedagógiai Kara, Kaposvár. 545–549.
- Kerekes Erzsébet (2010): Az Erdélyi Magyar Filozófiai Társaság Gyermekfilozófia Munkacsoportja. In: Egyed Péter (szerk.): *Gyerekkilozófia. Többllet*, 2. 2. sz. 130.
- Kiss Endre (é. n.): *A mindennapiság mint a gyermekfilozófia tárgya és közege*. <http://andkiss@hu.inter.netwww.pointernet.pds.hu/kissendre>
- Kraevsky, V.V. (2009): Sciences about Education and a Science about Education. *Voproszi Filozofii*, 3. sz. 79.
- Krajnik József (2002a): A gyermekfilozófia mint alkalmazott filozófia. In: Karikó Sándor (szerk.): *Az alkalmazott filozófia esélyei*. Áron Kiadó, Budapest. 176.
- Kwak, Duck-Joo (2010): Practising Philosophy, the Practice of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 44. 1. sz. 74–75.
- Lesku Katalin (2010): A fenntarthatóság mint gyermekfilozófiai probléma. *Iskolakultúra*, 20. 10. sz. 81.
- Lukács György (1997): A lelki szegénységről. In: uő: *Ifjúkori művek*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Martin, D. (2011. január 14.): Matthew Lipman, Philosopher and Educator, Dies at 87. *The New York Times*, 1.
- Massa, S. (2012): *Philosophy for Children in an Italian Primary Classroom*. CD, Samos, 8th ICE, 2012.
- Mihály Ottó (1998): *Bevezetés a nevelésfilozófiába*. Okker Kiadó, Budapest. 21.
- Murriss, K. S. (2008): Philosophy with Children, the Stingray and Educative Value of Disequilibrium. *Journal of Philosophy of Education*, 42. 3–4. sz.
- Nietzsche, F. (2008): *Így szólott Zarathustra*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Pring, R. (2004): *Philosophy of Education*. Continuum, London – New York.
- Standish, P. (2011): Preface. Philosophy for Children in Transition: Problems and Prospects. *Journal of Philosophy of Education*, 45. 2. sz.
- Tamássy Györgyi (2010): Verekedés helyett beszélgetés... In: Egyed Péter (szerk.): *Gyerekkilozófia. Többllet*, 2. 2. sz.
- Thompson, W. C. (2012): What is Education? by Philip W. Jackson. *Journal of Philosophy of Education*, 46. 3. sz.
- Vansieleghem, N. és Kennedy, D. (é. n.): What is Philosophy for Children, What is Philosophy with Children – After Matthew Lipman? *Journal of Philosophy of Education*, 172–173.
- White, J. (2012): Philosophy in Primary Schools? *Journal of Philosophy of Education*, 46. 3. sz.
- White, M. (2013): Higher Education and Problems of Citizenship Formation. *Journal of Philosophy of Education*, 47. 1. sz.

A pszichológia és a pedagógia klasszikus és új kapcsolatai¹

Tanulmányomban először néhány múltbeli dolgot fogok érinteni, mert szeretném megmutatni, hogy milyen régi hagyománya van a pszichológia és a nevelésügy kapcsolatának. Utána a mai pedagógia és pszichológia közös sorsának néhány általam központinak tartott mozzanatát mutatom meg, azzal a nem titkolt céllal, hogy az itt lévő tehetségek, a jövő ígéretes kutatói számára felvessek néhány lehetséges kutatási témát.

Három frankofón minta

Három nagy frankofón kutatóról szeretnék elsőként beszélni. Mivel most éppen Franciaországban dolgozom, nem tudom megállni, hogy ha a múlttól beszélünk, ne említssem meg és emeljem ki három, a francia világból induló pedagógus és pszichológus örökségét és ígérését, s, hogy ne mutassam meg, mitől is relevánsak mindmáig számunkra. Az egyikük Alfred Binet, aki két dologgal is döntő áttörést hozott a modern pszichológiában és pedagógiában. Az egyik, amiről nem beszélek részletesen, az egyéni különbségek előtérbe állítása. A másik az értelem, az intelligencia sajátos értelmezése. Binet (1903) két lányának 3 éven át tartó vizsgálata során vette észre mind az egyéni különbségek döntő szerepét, mind azt, hogy az értelem tulajdonképpen nem más, mint a megértés, a kitalálás, az irány és az ellenőrzés. Ezekből csupán a két utolsót értelmezem. Irány és ellenőrzés problémáján Binet azt értette, hogy az emberi értelem különlegessége az, amit ma végrehajtott működéseknek szoktunk tartani (Elliott, 2003): a tervek terveinek és a tervek tervei fölötti ellenőrzésnek, illetve a motivációnak. Az intelligencia lényegéhez tartozik a feladattartás és a feladattudat. Ennek a felismerésnek máig központi a jelentősége mind a gondolkodáslélektanban, mind a serdülőkori fejlődés értelmezésében s ennek megfelelően a nevelésben.

A második frankofón tudós, aki Svájcban működött, de Franciaországban tanult, Édouard Claparède. Claparède, aki a máig létező genfi Rousseau Intézet alapítója volt, sokat tett azért, hogy a gyermekből induljunk ki az iskola alakítása során. Ironikusan fogalmaz: „...Annyi tekintettel sem vagyunk gyermekeink szellemére, mint a lábukra. Méretre csináltatunk nekik cipőt! De vajon – teszi fel a kérdést 1901-ben – mikor lesz »méretre« az iskola?» (Hamelin, 1993). Claparède más szempontból is rendkívül tanulságos hősnek nevezhető. Sokoldalú és nyughatatlan ember volt. Nyughatatlan volt az iskola és a pszichológia kapcsolata tekintetében, de mindenben az volt, egy pillanatra sem tudott megállni, minden pillanatot megragadott, hogy újítsa, tanítson, demonstráljon. Ez más nagy pedagógus-alkotókra is jellemző volt.

A harmadik tudós, akit említeni szeretnék, Jean Piaget. Piaget már 19 évesen világosan látta, hogy mit akar csinálni. Ennek oka nem egyszerűen a gyermekek megértése. Piaget serdülőkkora az I. világháború idejére esett, s az egész gondolkodás-lélektan, a gyermeki fejlődés egész pszichológiáját, ami révén azután híressé vált, azért indította el, mert egy

olyan vallási mozgalomban vett részt, amely az emberek között békét szeretett volna teremteni. Piaget úgy gondolta, hogy a békét csak úgy tudjuk megtalálni, ha megértjük, hogyan gondolkodnak a gyerekek. A nevelés elsődleges célja, mondja Piaget – s ezt vele kapcsolatban el szoktuk felejtetni, mert általában a rendszeres, strukturált gondolkodás atyjának tartjuk –, tehát „A legtöbb ember számára a nevelés célja az, hogy elvezesse a gyermeket oda, hogy hasonlít társadalma jellegzetes felnőttjére... Számomra azonban a nevelés lényege alkotók létrehozása. [...] Feltalálókát, újítókat s nem konformistákat kell létrehozunk” (*Bringuier*, 1980, 61. o.)

Az elsődleges cél az, hogy olyan gyerekeket és olyan felnőtteket hozzunk létre, akik mást tudnak majd létrehozni, mint amit mi tudunk, mi tudtunk. A nevelés lényege tehát, és ehhez kell a pszichológia adatokat szolgáltatson, valami új létrehozására való képességgel rendelkező nemzedék kialakítása.

A nevelés terepei

Fontos tudnunk, mind a pszichológusoknak, mind a pedagógusoknak, hogy ahhoz a hagyományos képhez képest, amely az iskolai tanulást állítja középpontba, a tanulásnak legalább három különböző terepe van. Vannak az utcai készségek elsajátításai, a villamosozástól a vagány beszélésig, vannak az általában vertikális tudásátadáson alapuló, a mi kultúránkban hagyományos tanulató iskolai helyzetekre épülő tudásátadások, de mind a gyermekek, mind a felnőttek világában vannak jellegzetes horizontális, egyenrangúak közti tudásátadásra építő tanulási terek is.

A mai világban újra központiá válik e három tanulási terep viszonyának értelmezése. E hármass viszony megértésében sokféleképpen szoktunk fogalmazni. Az egyik megfogalmazás Ernst Rothkopfól, a mai pedagógiai pszichológia egyik legjelentősebb, 2012-ben elhunyt módszeradó vezéralakjától származik. Rothkopf nemcsak elméleti és akadémiai alkalmazott kutató, de évtizedekig a Bell Systems oktatási igazgatója volt, jól ismeri tehát a munkahelyi képzési gyakorlatokat is. Rothkopf (2008; *Shaughnessy*, 2005) rendszerezte, hogy mi is történik a 21. század elején abban a három típusú tanulási helyzetben, amiről az előzőekben beszéltünk. A három rendszer Rothkopf megkülönböztetésében: a nyílt rendszerek, a bolti rendszerek és a zárt rendszerek. Ezek a rendszerek eltérő módon tanulatnak meg, s értelmezésükkor nagyon eltérő dilemmákat vetnek fel mind a pedagógia, mind a pszichológia számára. A bolti rendszerek állandóan megjelennek a nyitott rendszerekben. Nyitott rendszereknek Rothkopf érdekes és provokatív módon éppen az iskolát nevezi. A bolti rendszerek nagy problémája és feszültségteremtő ereje az, hogy sokszor igen laza kritériumokkal próbálják irányítani a meglévő, Rothkopf által nyitott rendszereknek nevezett intézmények működését. Az 1. táblázat a három rendszert a saját optimális működésében mutatja be.

1. táblázat. A tanulás három terepe Rothkopf (2008) elemzésében

Tanulási terek	Fő jellemző	Példa	Fejlesztési kritériumok
Nyílt	általános célok tanuló kliensek közösség választ, közösség és tanuló fizet	iskola, főiskola, egyetem	kánon (pl. NAT) nem túl kellemetlen fenntartható
Bolti	tanuló választ tanuló fizet	nyerjünk pókerben szerváljunk jobban	nincs nagy hiba kellemes olcsó
Zárt	intézmény választ intézmény fizet	IBM, NASA, hadsereg tréning	minimális idő költséghatékony

Rothkopf bölcs bemutatásában a mai kor nagy pedagógiai lélektani dilemmája, hogy sok erő igyekszik a hatékonyság nevében a nyílt rendszert zárttá, illetve boltivá tenni. Megjelennek a bolti mozzanatok a nyitott rendszerben (legyen csupa öröm az egyetem) ugyanakkor a bolti kritériumhiánya miatt ez nehezen vezet bárhova is. A zárt rendszerek világos kritériumelemzése nehezen vezethető be a nyílt rendszer egészébe. Pedig vannak törekvések, de ezek inkább csak feszültségek generálására jók. Ez jelenik meg nálunk is, amikor a felsőoktatási koordinációban hirtelen megjelennek a gyárosok. A járható út Rothkopf (2008) szerint az, ha olyan eljárásokat vezetünk be, amelyek kutatásokra alapozzák a tananyag átadását, s magát az oktatást teszik hatékonyabbá, nem pedig lépésenkénti mérésre törekszenek.

Életkor és tanulás

A modern pszichológia és pedagógia régi felismerése, hogy valahogyan az életkorra tekintett kell az oktatást-nevelést szervezni. Ennek ma világosan látjuk három alapvetően fontos keretét.

1. Neoténia. Az ember sokáig megőrzi fiatalos, gyermeki vonásait. A neoténia sok mindent jelent a fejlődésre nézve. Hosszú gesztációs idővel együtt az ember agyi fölényének jó részét a születés után a korai fejlődés során éri el. Az emberi idegrendszer fejlődése a születés utáni néhány évben, sőt, az első két évben haladja meg igazából például a csimpánz idegrendszerének fejlődését. Ezért is döntöek az első évek a fejlődésben. Ugyanakkor a neoténia azt is jelenti, hogy bizonyos asszociatív kérgi részek egész életünkben nyitottak maradnak: mi – mintegy a hosszú gesztációs idővel együtt – állandóan 'tanulásra vagyunk ítélve' (*Buřill, Jordi és Blesa, 2011*).
2. Hosszú gyerekkor. A főemlősökhöz képest nagyon megnyúlt a kisgyermekkor és a serdülés közötti idő, azzal, amit a pszichoanalízis latencia-periódusnak nevez. A tanulás mai kutatói pedig észreveszik, hogy ez a hosszú gyerekkor, ami a csimpánzoknál csupán néhány év, az embernél azonban igen megnyúlt, 15 éves korig tart, különlegesen predesztinálja az embert a tanulásra. Mi iskolába dugjuk a gyereket, de iskola nélkül is ez a tanulás kora. Ez nemcsak a mi iskoláztatáson alapuló világunkra, hanem például az írástudás előtti világokra is igaz. A kódok birtokában a gyermek ekkor képezi le kultúrája önkényes rendszereit, tanulja meg a tárgyi és személyi világ sok ezer részletét, tájékozódási, tárgyalakítási, vadászati, retorikai kompetenciáit.
3. Hosszú felnőtt- és öregkor. A várható életkor növekedésével gyökeresen megnőtt az aktív életkor és sokaknál az időskor is. Mindez új életmód-alakítási s ezzel különleges felnőttkori tanulási helyzeteket és problémákat vet fel. Ma igen sokan élünk meg hosszú felnőttkort, sőt, szinte kiváltságosan, több száz millióan idős életkort is. A várható élettartam megnövekedésével izgalmas kérdés a pszichológia, a pedagógia és az andragógia számára megérteni, hogy mindez milyen különleges új tanulási helyzeteket és tanulási problémákat teremt.

A kompetens csecsemő és a természetes pedagógia

Miközben a neoténiához kapcsolódva azt emeljük ki, hogy milyen sokáig tanul az ember, ennek intellektuális ellenpárjaként különleges új témája a mai pszichológiának és pedagógiának a „kompetens csecsemő” felfedezése: az a gondolatrendszer, amely felismeri a csecsemő világáról, hogy ahhoz képest, ahogy Piaget gondolkodott, a csecsemők sokkal

hozzáértőbben jönnek a világra. Például kezelni tudják még az első életévük előtt a tárgyak állandóságát, a számosságát, a számosságot, nagyon gyorsan megtanulják a környezet gyakorlati viszonyait, felismerik, kik a lehetséges cselekvők, képesek szándékkövető lényeknek tartani az őket körülvevő embereket, sok tucat szót megértenek és felismerik a környezeti nyelv nyomatékmintáit, amelyen a mondattani fejlődés alapszik (*Gopnik, Kuhl és Meltzoff, 2010*). A mai pedagógiai és pszichológiai kutatás számára mindez a felismerés számos izgalmas, még fel nem tárt problémát vet fel. Azért hangsúlyozom a fel nem tárt problémákat, mert ha mindez tényszerűen igaz, akkor újra kell értelmeznünk a dolgokat és várnunk egy új Piaget-re, hogy újra megvizsgálhassuk azokat a kérdéseket, hogy mi is történik 5–15 éves korig, éppen abban a tanulásra predesztinált korban, amiről a neoténia kapcsán beszélünk. Mikor milyen változások következnek be? Ha a baba olyan okos, akkor mi minden történik óvodás korban vagy iskolás korban? Vannak-e elsajátítási elváltozások a nagyon kompetensnek tartott kompetens csecsemő és akár az óvodás vagy a kisiskolás gyerek között.

Tulajdonképpen a kompetens csecsemő egész modellje az életkorok tanulási és fejlődési problematikájának újraértelmezésére fogja készíteni a jövő pszichológiáját.

Ennek az újraértelmezésnek egy különleges kerete, ahogy a kompetens csecsemő a pedagógiát is átértelmezteti. Gergely György és Csibra Gergely „természetes pedagógia” elmélete olyan új doktrína, amely a kompetens csecsemő egész felfogását belehelyezi egy elsajátítási keretbe (*Csibra és Gergely, 2007; Gergely, Egyed és Király, 2007*). Az embercsecsemőt úgy kezeli, mint olyan lényt, aki biológiailag elvárja, hogy tanítsák és elvárja, hogy rá figyelve tanítsák. Ezért például laboratóriumi helyzetekben nagyon világosan kimutatható, hogy egy 6–8 hónapos csecsemő egész mást csinál akkor, amikor ránézünk, mint ha nem nézünk rá. Egész mást csinál akkor, ha hozzá beszélünk, vagy ha másnak. Abban a pillanatban, amikor felé fordulunk és hozzá beszélünk, akkor úgy gondolja, hogy amit én most ennek az általam nézett tárgynak az osztályáról mondok, az nem erről a konkrét tárgyról szól és nem is én rólam. Furcsa módon már a 8–10 hónapos csecsemő is elvont attitűdöt vesz fel tanítási helyzetekben.

Ez izgalmas kihívás elsősorban talán a hivatásos pedagógia számára, hogy milyen mértékben használjuk a szervezett oktatás keretei között, mi magunk ezt a természetes pedagógiát, ebben milyen átalakulások vannak a későbbiekben stb. Ehhez tartoznak még olyan kisebb kérdések, hogy hogyan válik az ember természetes pedagógussá – az ötéves gyerekek ugyanis már az óvodában egész másképp beszélnek a háromévesekhez, mint a hétéveshez.

A jövő számára izgalmas kérdés, hogy milyen kapcsolat van a nevelés előbb emlegetett terepei és a természetes pedagógia terepei között, hogyan tudjuk a természetes pedagógiát alkalmazni a tanterekben, és mi a természetes pedagógia szerepe a felnőttkori késégtanulásban.

Tanulási környezetek

Mindez azt is érinti, hogy az új közegek nem valamilyen drámaian új fordulatot hoznak, hanem újra elgondolkodtatnak ugyanazon, hogy a tanulás egy nagyon konkrét dolog, amely egy hivatásra való szocializációt is jelent. Jerome Bruner, a modern kognitív pszichológia egyik atyja, aki egyébként 99 éves és még mindig tanít, a New York-i Egyetem egyik jogi karának kriminálpszichológia professzora jelenleg. Bruner azt mondja, és ez egy nagyon fontos mondat, hogy nagy eltérés van aközött, amikor fizikát tanulunk és aközött, hogy fizikusnak tanulunk. Amikor fizikusnak tanulunk, vagy biológusnak, vagy pszichológusnak, vagy tanárnak stb., akkor egy sajátos értékrendet is elsajátítunk, egy sajátos szelekciót, sajátos motivációt és így tovább. Ez egy nagyon fontos új feladat. Új

feladat? Binet, Claparède, Piaget is azt gondolta, hogy ez a központi feladat: megtalálni a tanulás és a változás kognitív eszközei és a mozgatóerő, a motiváció közötti egyensúlyt.

Végezetül hadd mondjam el én a tapasztalt tanár szemszögéből, hogy mindezek az új problémák mit is jelentenek például a modern felsőoktatás tekintetében. Egyrészt azt jelentik, hogy miként lehet a szűkülő források világában biztosítani a minőséget. Az itt lévő diákköri mozgalom képviselői is különleges szerepet játszanak abban, hogy hogyan lehet a minőséget úgy biztosítani, hogy azt nem menedzseri szemlélettel, hanem valahol

a hagyományos, ha úgy tetszik: Humboldt-i felsőoktatás eszményeit megtartva, megkíséreljük összekapcsolni a haszonra törekvő, de a klasszikus értékeket valló attitűddel.

Előadásomat egy hössel zárom. Friedrich Althoff általában úgy szerepel a neveléstörténetben, mint egy szürke eminenciás, aki 1880-tól 1908-ig, szürke minisztériumi hivatalnokként, a német egyetemi rendszer legfontosabb alakítója volt. Nagyon sok rosszat írtak róla, mégpedig híres emberek. Például Max Weber egy egész könyvet írt Althoff ellen. Althoff volt az a személy – és azért hozom Őt példának, mert az egész mai magyar kultúra eléggé német-orientált, hadd mutassak be egy furcsa németet –, aki csak látszólag volt szürke eminenciás. Eredetileg jogász volt, mezei jogász, az egyetemen többször megbukott, ide-oda vándorolt a bonni és a berlini egyetem közt, de utána a francia-porosz háború után, az újjáalakuló strasbourgi egyetemen valami olyasmi lett, amit ma úgy nevezünk, hogy egyetemi főtitkár. Abszolút jelentéktelen állás, azonban Ő nagyon komolyan vette feladatát. Két célja volt. Egyetlen művében összegyűjtötte az Elzászra vonatkozó összes francia és német, szerinte az adott pillanatban érvényes jogszabályt. Másrészt mint egyetemi főtitkár megpróbálta elérni, hogy az egyetemen béke legyen a francia és a német professzorok között. Ez a törekvése sikertelen volt, az egyetem német maradt. Ugyanakkor erőfeszítései mindenkinek feltűntek, és elhívták a berlini minisztériumba. 25 éven keresztül uralta a minisztériumot, az újságok állandóan tele voltak a kritikájával. Beleszólt az

Az új tanulási környezetek mint különleges új problémák – itt az Eszterházy Károly Főiskolán is kitüntetett téma ez – alapvető új kérdéseket vetnek fel az ember tanulási mechanizmusairól. Az egyik ilyen új kérdés: vajon az olcsóvá tett képek valóban olcsóvá teszik-e az új nemzedék tanulási rendszerét? Az olcsó szövegek vajon tényleg felületen olvasáshoz vezetnek-e? Milyen összefüggés van a keresés és a feldolgozás között? Egyáltalán milyen összefüggés van a horizontális, az egymás közötti tanulás közt? Gondoljuk csak el, hogy ki kitől tanulta meg, hogy hogyan kell egy adatállományt elmenteni a számítógépen.

Vajon tényleg az iskolában a számítástechnika órán tanulta? Valószínű, hogy nem. Vagyis az egymástól való és az intézménytől való tanulás viszonya egy új, izgalmas kérdéssé vált.

egyetem autonómiájába, saját káderpolitikát folytatott, és megszüntette a tiszta tudás eszméjét. Ő volt például az, aki sokat tett azért, hogy a mai értelemben vett reálgimnázium is elfogadott érettségít adó intézmény legyen. Fiatalon halt meg, 1908-ban. Mint mondtam, mindenki szidta Althoffot, mégpedig legfőképpen azért, mert azt mondták: a mi szent egyetemeinkre kikeresztelkedetlen zsidókat és katolikusokat vett fel. Althoff mindig megvédte saját álláspontját. Miután meghalt, megszámlálták, hogy 1918-ig az első 51 természettudományi Nobel-díjból 19 Althoff egyeteméről került ki. Tehát neki volt igaza,

mert valóban tudta, hogy értékeket képvisel. Amikor azt mondta, hogy a természettudomány és a humán területek között meg kell találni az egyensúlyt a német egyetemeken, ő mindig jól választott, mindig az értéket választotta.

Zárszóként hadd kérjem Önöktől is, fiataloktól, hogy próbálják meg mindig és mindeütt, a felsőoktatás jövőjében, abban a munkában, amelyet a diákkörökben végeznek, és majdan a továbbiakban is, állandóan a minőséget és a kiválóságot tekinteni elsődlegesnek, iránymutatónak és képviselendőnek.

Jegyzet

¹Elhangzott az OTDK XXXI. Kongresszusán, a Pszichológiai, Andragógiai és Könyvtártudományi Szekcióban, Egerben, 2013. április 4-én. Az írás során az egri Eszterházy Károly Főiskolán a

TÁMOP-4.2.2.C-11/1/KONV-2012-0008 sz. program, Lyonban a Collegium de Lyon vendég szeretete támogatott. Mindkét intézménynek köszönöm a kiváló munkafeltételeket és a bizalmat.

Hivatkozások

Binet, A. (1903): *L' étude expérimental de l'intelligence*. Alcan, Paris.

Bringuier, J-C. (1980): *Conversations with Piaget*. University of Chicago Press, Chicago.

Buřill, E, Jordi, A. és Blesa, R. (2011): Human Neoteny Revisited: The Case of Synaptic Plasticity. *American Journal of Human Biology*, 23. sz. 729–739.

Csibra Gergely és Gergely György (2007): Társas tanulás és társas megismerés: A pedagógia szerepe. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62. sz. 5–30

Elliott, R. (2003): Executive functions and their disorders. *British Medical Bulletin*, 65. sz. 49–59.

Gergely, G., Egyed, K. és Király, I. (2007). A természetes pedagógiáról. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 62. sz. 107–125.

Gopnik, A., Kuhl, P. és Meltzoff, A. (2010): *Bölcsék a bölcsőben*. Typotex, Budapest.

Hamelin, D. (1993): Edouard Claparède. *Perspectives: revue trimestrielle d'éducation comparée*, 23. sz. 161–173.

Rothkopf, E. Z. (2008): Reflections on the field: Aspirations of learning science and the practical logic of instructional enterprises. *Educational Psychology Review*, 20. sz. 351–368.

Shaughnessy, M. F. (2005): An Interview with Ernst Rothkopf: Reflections on Educational Psychology. *North American Journal of Psychology*, 7. sz. 51–58.

Drámajáték a nyelvoktatásban

Egy francia módszer olaszórán, az *Immeuble*

Míg a '80-as években a kommunikatív nyelvtanításra helyeződött a hangsúly, a '90-es évek második felétől a „cselekvéses megközelítés” vált népszerűvé, melynek lényege a konkrét és komplex feladatok hosszú távon történő megvalósítása idegen nyelven.

Ereje abban rejlik, hogy az idegen nyelvet tanulók számára a nyelv a kommunikáció valós eszközévé válik egy kitalált világban, melyet egyéni és közös érdekek által építenek fel a tanár által megadott – földrajzilag, társadalmilag – zárt térben és időben.

Minden nevet kap, s mozaikként illeszkedik be a tanulók által létrehozott fiktív világba.

A globális szimulációnak két típusát különböztetjük meg: az általános témájú (bérház, cirkusz, sziget, falu stb.) és a szakmai-szakértői szimulációt (vállalat, nagyáruház, utazási iroda, nemzetközi konferencia stb.), mely egy-egy szakterületet ölel fel, ezért lexikájuk szakszókincset tartalmaz és szakmai, szaknyelvi ismereteket követel a tanár részéről is. A témák folyamatosan bővülnek, a keretnek, vagyis a helyszínek, melyet a játékra kijelölünk, csak képzeletünk szabhat határt.

A szimuláció mindig egy viszonylag hosszú kontextus-építő szakasszal kezdődik, melyben meg-megjelennek már a kisebb szerepjátékok is. A kontextus-építés során határozzuk meg az alaphelyzetet, vagyis hogy kik, hol, mit csinálnak. Kiscsoporttól (12–15 fő) kezdve akár 30 fős osztályig is terjedhet a résztvevők létszáma, akik közösen egy univerzumot hoznak létre: várost, cirkuszt, szigetet, szereplőkkel benépesítve, a nyelv minden egyes funkcióját szimulálva. Mivel a játék személyek egész sorát szerepelteti és eseményei irányíthatók, dinamikája regényszerű. Időrendben pedig négy nagy egységre tagolhatjuk: a helyszín megtervezése, belakása, események, záró játék.

Munkámról

Írásomban az *Immeuble* típusú „globális szimulációt” mutatom be. A francianyelv-tanítás módszertanába 1986-ban gyökeret verő és jó pár magyar iskola franciaóráin közkedvelt módszerről lefűjtam a port, és gyakorlatait átültettem magyarra, hogy a „globális szimuláció” ne csak a francianyelv-tanárok kiváltsága legyen. Am, miután lefűjtam a port és átültettem magyarra, szükségét éreztem annak, hogy a feladatokat 45 perces tanórai keretbe strukturáljam a könnyebb felhasználhatóság érdekében, és olyan drámajátékokkal egészítsem ki, amelyek nem csak a feladatra hangolódást, de a különböző fejlesztési célokat is segítik. Abból a szempontból részletezem tehát, ahogyan alkalmazni tudnám azt gimnáziumi olaszóráimon.

Létrejött munkám viszont nem kizárólagosan az olaszórákra korlátozódik, pontosan azért, hogy bármely nyelvtanár kollégám bátran kézbe vehesse dolgozatomat, és az abban ismertetett módszer okos társa legyen, amikor valami újat szeretne becsempészni a jól megszokott nyelvórák menetébe a globális szimuláció módszerével. Az *Immeuble* világa egy mesés utazás egy elképzelt világba, melyet együtt épít tanár és diák, ahol olyan szabályok uralkodnak, melyeket ők szabnak, s ahol a problémák és az azokra

adott megoldások is csak tőlük függenek majd. Ebből már gondolhatjuk is, hogy az általam kiválogatott kiegészítő ötleteknek csak kreativitásunk és újító szándékunk szabhat határt, tehát előrebocsátom, munkám közel sem tartalmaz minden lehetséges ötletet és megvalósítást.

Mi mindenre jó és mit fejleszthetünk a globális szimulációval?

Például – ha még nem tudnánk –, megpróbálunk együtt dolgozni: gondolkodni, a másikat meghallgatni, közös döntésekre jutni, és maradandót alkotni párban, valamint kis- és nagycsoportokban. Ha eddig képtelenek voltunk is mindezenre, a végére (2–3 hónap múlva) minden bizonnyal sikerülni is fog. Tehát ezzel kooperációs képességünket fejlesztjük.

Fejlesztjük a kreativitásunkat is a sok-sok hely, esemény, személy elképzelésével, megformálásával és életre hívásával.

Fejlesztjük és alakítjuk globális világlátásunkat, mivel bővítjük meglévő ismereteinket a minket körbevevő makro- és mikrovilág működéséről.

Fejlesztjük interakcióra való képességünket is, mivel számtalan, eddig talán még ismeretlen hivatalos és nem hivatalos találkozást és beszélgetést kell lebonyolítani a diákoknak a játék folyamán.

Fejlesztjük improvizációs képességünket a sok szerepjáttékkal: találkozás itt-ott, lakógyűlés, kihallgatás, szívességkérés, pletykálgatások stb., s ezáltal fejlesztjük a diákok konfliktusmegoldó képességét is.

Fejlesztjük önbizalmunkat, hiszen a sok szereplés alkalmával az introvertáltabb csoporttagok is hallatják hangjukat, megszokják, hogy szükség van rájuk a döntéseknél, valaminek a létrehozatalnál, és egyre bátrabban lépnek fel a különböző társas interakciókban. Ezen felül pedig a gátlásos tanulók fiktív szerepekben könnyebben megnyilvánulnak, ha védi őket a szerep maszkja.

Tehát a sok szerepjáték által, és azáltal, hogy minden elkészült anyag az ő személyiségüket, ízlésüket tükrözi, önismeretet is fejlesztünk.

Összefoglalva, megjelenítünk és utánnuk éppen megnyilvánuló társas kölcsönhatásokban, interakciókban a saját emberi hangunkkal, az adott (olasz) nyelvvel, a testünkkel, adott térben és időben. Tehát szervezett emberi cselekvést hajtunk végre, melyben a dramatikus folyamatok jellemző elemei lelhetőek föl, melyek közül az egyik legfontosabb a játékbeli szerep kipróbálása, a szerepbelépés. S ezt olvassuk Gabnai Katalinnál (2008, 9. o.) is, aki azt írja, hogy a drámajáték nevelési célja nem más, mint az emberépités, a személyiségformálás, a kapcsolatfelvétel, kapcsolattartás, a közlés megkönyvitése, vagyis „az egész személyiség – az értelem, az érzelem, a fizikum, a jellem – harmonikus és differenciált fejlesztése.”

A drámajátékok egy végtelenül izgalmas formája ez, amelyet egymástól eltérő fejlesztési célok érdekében is használhatunk.

Az idegen nyelvi munkáról

Előrebocsátom, hogy amikor idegen nyelven történő munkáról beszélek, számomra csak az éppen tanult nyelven történő munkafolyamat képzelhető el, amelyhez, alkalomadtán, csak fontos helyzetekben hívható elő az anyanyelv használata.

A fent felsoroltak mellett, ha idegen nyelven játszunk, szoktatjuk magunkat ahhoz, hogy idegen nyelven gondolkodjunk mindarról, amit vagy kimondunk, vagy csak gondolunk, s már az idegen nyelven való gondolkodással is fejlesztjük a nyelvi produkciót és a nyelvi kreativitásunkat.

Fejlesztjük az írásbeli produkciót a rengeteg megírandó életrajzzal, meghívóval, üzenettel, felhívással, regénnyel és megannyi mással.

Fejlesztjük szókincsünket az egyes témákban használandó új szavakkal.

Fejlesztjük hallott szövegértésünket, hiszen a tanár végig olaszul beszél a diákokhoz, akik az instrukciókat, narrációt idegen nyelven hallják.

Fiktív, saját maguk által kitalált szerepekben még a nyelvileg gyengébb tanulók is elbújhatnak például egy külföldi maszkja mögé, ahonnan még a nyelvtani hibák is természetesnek hatnak.

Ezen kívül megtanulják a vezetéknevek eredetét, a keresztnévek idegen nyelven történő megfelelését.

Elősegítjük a valós környezetben való, cselekedve tanulás esélyeit, formáljuk a tanár-diák kapcsolatot.

Globális szimuláció az anyanyelven

Az általános iskolások nyelvi fejlesztésére, fantáziájuk tágítására, szociális érzékenységük kialakítására, valamint globális világlátásuk fejlesztésére kitűnő terepet adnak a szimulációs játékok. Arról nem is beszélve, hogy teljes rálátást kapnak a hatalmas, körülöttük lévő világ (például falu) vagy az őket körülvevő mikrokozmosz (például család a lakóházban) működésére. A társaikkal való közös tevékenység során számtalan olyan szituációba kerülnek, ami felelős viselkedést, döntéseket követel meg tőlük, mert szemlélődniük kell, megfigyelni és végiggondolni információkat, majd abból kell építkezniük tovább, vagy élni egy elképzelt, általuk felépített világban, az abban felmerülő összes problémával együtt.

Francia iskolákban az anyanyelvi órákon is népszerű ez a módszer – írja Lannert István (2004) is –, mert alkalmas az interdiszciplináris, integrált oktatásra, a diákok földrajzi, biológiai, történelmi ismeretei is gazdagodhatnak egy globális szimulációs feladat által. Jó lehetőséget nyújt például a sziget-szimuláció az állat- és növényvilág tanulmányozására, lexikonok, szakkönyvek használatára.

Globális szimuláció kezdő nyelvtanulók csoportjában

Az első ötletem az volt, hogy megpróbálom elképzelni az *Immeuble*-t kezdő nyelvtanulókkal, vagyis olyan tanmenetet szerettem volna írni az *Immeuble* típusú globális szimulációra, melyet lehetne játszani az első olaszórától az utolsó gimnáziumi olaszóráig, melyben tényleg meg kellene a végén válni a háztól és annak lakóitól. Ezt csakis úgy lehet elképzelni, hogy felosztjuk az egy hétre eső (az én esetemben) 4 olaszórát: ebből két órán a házat építjük, a másik kettőn pedig aládolgozunk, vagyis azokat a témákat, nyelvtani elemeket tanuljuk, amelyek ahhoz kellene, hogy építsük a házat, beköltöztessük a lakókat és éljünk benne. Ez jó ötletnek tűnik, de egyrészt kivitelezhetetlen ilyen ütemben haladni egy heti 4 órában nyelvet tanuló csoporttal, másrészt elvész az egyik legfontosabb, elengedhetetlen elem: a drámajátékokhoz olyannyira szükséges bevonódás. A globális szimuláció sajátja, hogy mivel időigényes játék, eleve nem enged mély bevonódást a diákok részéről, hiszen maximum egy duplaóra, 90 perc juthat rá egy tanítási napra. Így, nap mint nap, újra be kell vonni a diákokat a közösen építendő világba, motiválni kell őket az új ötletekre és játékokra, ami miatt mélyre sokszor nem is lehet menni egy ilyen szimuláció során. S mivel a négy év nagyon kinyújtaná a játék idejét, félok, hogy nem tartaná fenn a diákok érdeklődését. Ráadásul ebben az esetben az építkezés csakis anyanyelven kezdődhet, aminek én nem vagyok híve, s az első órától olaszul szólok

meg az óráimon. Ha ezt szokták meg, akkor egy idő után én is jogosan várhatom el tőlük, hogy olaszul próbálják szavakba önteni mondandójukat. Ha anyanyelven kezdünk hozzá a ház építéséhez, nehéz lenne megszabni, mikor váltsunk olaszra, s félé, nehezen lehetne rávenni őket az idegen nyelven történő kommunikációra.

Ugyanakkor nagyon nehéz olyan sorrendben és ütemben haladni a tananyaggal, amit megkíván az *Immeuble*, hiszen minden nyelvórán először az emberrel foglalkozunk és csak utána a lakókörnyezetével, ráadásul ez a játék megkívánja a pontos és részletes kontextus-építést, hogy hiteles környezetbe, érthető helyzetbe helyezzük a játékainkat, és pontosan tudjuk, mit, miért kell oda kitalálni, létrehozni, megszólaltatni.

Igy, miután elkezdtem a munkát, egyre jobban elbizonytalanodtam, és világossá vált, hogy idegennyelv-órán egy ilyen szintű globális szimulációt (az én óraszámom esetében heti 4–5 óra) a harmadik év végén lehet nyugodt szívvel bevinni a csoportba.

Globális szimuláció több év idegennyelv-tanulása után

Három év nyelvtanulás után a globális szimuláció nagyon jó eszköz arra, hogy átismételjünk sok olyan témát, amiről régóta nem esett szó, és rengeteg témában bővítsük a szókincsünket. Ráadásul nem csak a kreativitásunkat fejlesztjük, hanem az írás- és beszédkészségünket is. Érettségi, nyelvvizsga előtt kitűnő összefoglaló, gyakorló játék.

Összegezve az eddig mondottakat, írásom a 3–4 éve, heti 4–5 órában olaszul tanulókat célozza meg, és az ő tanáraiknak ajánlom dolgozatom.

Szakedolgozatom első részében általánosan beszélek a globális szimuláció módszeréről, nyelvórai felhasználhatóságáról, melynek keretében azt részletezem, mire jó ez a módszer, mi mindent fejleszthetünk vele.

A dolgozat fő részében pedig az *Immeuble* (társasház) típusú globális szimulációt részletezem 47 darab 45–90 perces tanórára lebontva, ami természetesen a csoport, illetve a tanár ritmusától függően alakítható.

Végezetül nézzünk meg két-három tanórát a szakedolgozatból. A könnyebb átláthatóság érdekében egyedi jellel (☺) láttam el azokat a megjegyzéseket, alternatív játékokat és tanácsokat, amiket én tettem hozzá a könyv által ajánlottakhoz.

3. óra

☺ A következő 45 percben a foglalkozások lesznek a középpontban: átismételjük őket, és újakat tanulunk. Kreativitás- és fantáziafejlesztő játékokat játszunk, majd kiosztjuk a foglalkozásokat, illetve a diákok (szereplők) választanak maguknak szakmát.

2.2.4. Foglalkozások



www.dibegpictoraregratis.it



képek¹

Ezzel a feladattal nem csak a különböző foglalkozásneveket lehet tökéletesen begyakorolni, mindemellett jó fantázia- és kreativitáserkentő gyakorlat. A feladat ezen részében, a diákoknak nem elég csak egy foglalkozásnevet csatolni a nevekhez, hanem pontosan meg kell mondaniuk, hogy hol dolgozik az illető. Pl. Ha tanuló, akkor hol és mit tanul pontosan. De ezenkívül azt is ki kell találniuk, hogy mi a hobbija, miket gyűjt, mik a mániái, szeret-e barkácsolni, vagy van-e bármilyen művészeti tevékenysége.

Kerüljük a kliséket, és válasszunk egy-két különleges foglalkozást is a lakóknak, illetve saját magunknak, mint pl. jós, detektív, bűvár stb.

© A feladat hangulatát megteremtendő, kiegészíthetjük a feladatot egy némajátékkal, amely Kaposi László egyik játékanak az átalakítása.² Az lesz a diákok feladata, hogy mindenki választ magának egy szakmát, majd körbeállnak. A kör közepén álló diák elindítja lassítva, de részletesen kidolgozva azokat a mozdulatokat, melyeket az adott szakma képviselője csinál munka közben s amikor az első diák ráismer a szakmára, bekapcsolódik, s ő is „segít” neki egy kicsit a munkában. Kis idő után az első kiszáll, ekkor a másik belekezd a saját szakmájának az elmutogatásába részletesen, lassítva, s így tovább végigmegyünk az egész körön. Ügyeljünk rá, hogy ezek között is legyenek különlegesebb szakmák, illetve, ha valaki már elmutogatott egy bádogost, annak, aki szintén erre gondolt, rögtönöznie kell egy másik mesterséget.

A játék végén, emlékezetből visszamondjuk olaszul a megjelölt játékokat visszafelé, tehát az első játékos, az utolsó szakma nevét mondja, a második az utolsó előttit, és így haladunk az első foglalkozásnévig. Amit nem tudunk, azt a tanár megmondja, és felírja a táblára.

© Egy másik humorral telített fantáziafejlesztő játék Gabnai Katalintól származik. Találjanak ki a diákok olyan foglalkozásokat, mesterségeket, amelyeknek mások még hírét sem hallották. Pl. hullámfodrozó, lélekszobrász stb. (olaszul: dimagritore con alghe marine, scherzatore col fuoco, facitore il simpatico, ripiegatore di cartine stradali ecc. Mivel ez így önmagában nem illeszkedik a szimulációban történő szerepfelvételhez, ahhoz, hogy ezzel a játékkal mélyíteni tudjuk a szerepeket, játszhatjuk úgy, hogy bizonyos lakóknak, a „tikkjei” alapján találunk egy második foglalkozást. Vagyis „mi lenne egy másik életében”? Pl. az, akinek ABC sorrendben vannak mindig a könyvei a polcon, az lehetne „kényszeresen sorba rakó”, vagy lehet bármi más, szellemes, fiktív szakmája.

2.7. MEGFIGYELÉSEK

27. óra

© **Erre az órára az volt a házi feladat, hogy a diákoknak el kellett készíteniük egy hosszú listát, melyen összegyűjtötték a hangokat és az azokhoz kapcsolódó igéket, jelzőket. Ezen az órán a hallás finomítása lesz a középpontban, gyakoroljuk a mondatrövidítést és a zajok leírását is olaszul. Attól függően, hogy mennyi időt szeretnénk a hallás finomítására szentelni, lehet ez egy 45, de egy 90 perces foglalkozás is.**

2.7.1. A ház élete: a zajok

A reggeli és esti zajok

X Úr a földszinten nagyon éber alvó. Hajnalban azért nem tud aludni, mert mindent hall, ami az épületben történik.

☉ Mielőtt a hangokat leírnánk, figyeljük meg mi is őket, kerüljünk mi is közelebb hozzájuk! A *Drámajátékok*-című könyv rengeteg hallás finomítására szolgáló gyakorlatot ajánl, ezek jó rávezető gyakorlatok lehetnek, mielőtt belépünk a házunkba és a lakóink életébe. Első játékként, egyszerűen maradjunk csendben és figyeljük meg a terembe beszűrődő zajokat. Figyeljük meg először, majd kezdjük el leírni ezeket. Mindenki mondja el, mit hall, honnan eredhet ez, és esetleg miért ilyen.

☉ Miután nagyjából „körülnéztünk” a fülünkkel a környezetünkben, társítsuk élményekkel, gondolatokkal a hangokat, kinek, miről, mi jut eszébe. Asszociáljunk! Pl. Nekem a gyereksivajról a strand jut eszembe. (Dal *rumore fatto dai bambini mi viene in mente la spiaggia.*)

☉ Játshatunk úgy is a hangokkal, hogy egy valaki becsukja a szemét, és fel kell ismernie, hogy a többiek által keltett hang miből született, milyen távolságra szólalt meg tőle, illetve egymás után történő hangadásnál eldönteni, hogy erősebb, vagy gyengébb volt az adott hang, mint az előző.

☉ Az előbbi egy nehezített formája, amikor mindenki becsukja a szemét, és lassan elindul a térben, miközben egy bizonyos hangot ad ki. A cél, figyelni, mikor kerülnek közelebb a hangok, s ezáltal elkerülni a másikkal való ütközést. A *Drámajátékok* bőséges választékát adja ezeknek a játékoknak.

A rávezető játékok után írjon mindenki egy listát, minimum 10 különböző hanggal, kronológiai sorrendben, reggel 4 órától, hogy milyen zajokat hall X Úr! A zajok között legyen két szokatlan, egy meglepő és egy furcsa hang.

Ugyanezt készítsük el az estére is. Vagyis azt írjuk le, hogyan csendesedik el, illetve alszik el a ház. X úr mit hall 21:00, 22:00 és 23:00-kor.

☉ Hangjáték

Válasszatok ki a listátokból egy vagy több olyan hangot, melyre felépítetek valami történetet. Ez egy bizonyos lakó reggeléhez kötődjön. Lehet egy szokásos reggeli rituálé, pl. ahogyan kikel az ágyából és elkészíti a kávéját, de ügyeljete arra, hogy olyan, pontosan rekonstruálható jellegzetes hangot adó mozdulatsort alkossatok, melyből csukott szemmel is ki tudjuk találni, hogy mi történik, és mi után! Erre a feladatra otthonról, előzetesen lehet hozni tárgyakat, pl. kávéfőző, kanalak, vizet készíteni, csészéket, bármi, ami kellhet a hangjátékhoz, vagy olyan tárgyak segítségével előállított hangjátékot készítenek, amelyek megtalálhatóak a teremben.

1) Amikor ezek elkészültek, egy valaki játssza el az ő mozdulatsorát.

2) A többiek csukják be a szemüket, és figyeljenek!

3) Amikor vége, azok, akiknek csukva volt a szemük, próbálják meg teljes mondatokkal leírni emlékezetből, mit hallottak, mi után. Ehhez is használhatjátok az otthon elkészített szójegyzéket!

Pl. X Úr felébred, mert...

...hall egy láncot csörögni, majd

hall egy ajtót kinyílni, majd

hall egy lábat csoszogni stb.

Ez a szerkezet az olaszban kétféleképpen mondható: mondatrövidítéssel, illetve mellérendelő szerkezettel.

Pl. Il Signore X sente suonare il telefono. / Il Signore X sente il telefono che suona. / sente che il telefono suona.

4) Most egy valaki olvassa fel, amit írt, miközben egy másik diák azt csinálja, amit az előbbi olvas hangosan, mondatonként, így ellenőrizzük, hogy jó volt-e a felismerése és emlékezete az első diáknak. Amennyiben nyelvtanilag nem helyes vagy pontos az első diák mondata, úgy a másik nem hajtja végre az „utasítást”. Ebben az esetben meghallgatunk egy másik mondatot, egy másik diáktól, s ha ez utóbbinak a mondata helyes, a mutogató végrehajtja a mondatban foglaltakat. Ezt lehet jelen, illetve múlt időben is játszani, attól függően, hogy mit szeretnénk inkább gyakorolni.

- Ezt a játékot játszhatjuk úgy is, hogy beiktatunk egy-két, némán utánzó szakaszt, vagyis pár diák elismételheti a hallott mozdulatsort, amit a többiek először csukott szemmel meghallgatnak, majd értékelnek aszerint, hogy ugyanaz volt-e, mint az eredeti, vagy félreértett-e valamit az illető, a hangok erőssége nála eltért-e az eredetitől stb..

☺ Javaslatom, hogy a diákok kapjanak egy főnevekből álló listát a hangokból, pl. sírás, horkolás, csoszogás, szuszogás, krákogás, jajdulás stb., vagy csak egy igékből állót, s nekik kelljen megírni az összes szóhoz kapcsolódó igét és jelzöt, vagyis gyakorolniuk kell a szóalkotást képzők segítségével.

Vegyes táblázatot is kaphatnak három oszloppal, melybe nekik kell beleírniuk a hiányzó alakokat.

Zárszó

A globális szimuláció módszerének alkalmazását a nyelvoktatásban nem csupán a játék örömeért ajánlom, ami egyébként már önmagában jó cél, ha arra gondolunk, mennyivel nagyobb kedvvel és motivációval ülnek be a diákok egy-egy órára, ha tudják, ott olykor-olykor jól is érezhetik magukat. A szimulációban rejlő nagy erő az a fajta, játékos beszédre készítés, mely egyszerűen úgy indul, hogy a diákok az alapos kontextus-teremtés alatt szinte teljesen belefeledkeznek a szerepükbe, játék az első pillanattól az utolsóig, mely bevon és szórakoztat, így a diák nem veszi észre, hogy játszva tanul, idegen nyelven gondolkodik.

A nyelvtanulási folyamatnak szerves része kellene legyen annyi „szabad” felhasználású tanóra (vagyis a hatékony idegennyelv-tanuláshoz szükség lenne minden iskolában minimum heti 5–6 nyelvórára), amelyen a tanár olyan nyelvfejlesztő gyakorlatokkal, játékokkal tudja elmélyíteni a már megszerzett nyelvtudást, amelyben maga is hisz, és ami képes bevonni a diákokat az önfelelt nyelvhasználatba.

Mivel az idegennyelv-órán a beszédre készítés az egyik legnagyobb feladat, amelylyel a tanárnak meg kell birkóznia, szakdolgozatom egy lehetséges megközelítési módot kínál mindazon nyelvtanár kollégáimnak, akik megismernének valami újat és eltérőt mindattól, amit eddig csináltak.

Köszönöm francia nyelvtanár kollégáimnak (többek között például Gonda Zitának, az ELTE Trefort Ágoston Gyakorlóiskola tanárának, valamint Dr. Lannert Keresztély Istvánnak, a Károli Gáspár Református Egyetem tanárának), hogy nem hagyják kihunyni a globális szimuláció lángját, és köszönöm nekik, hogy általuk én is megismerhettem ezt a módszert. Egyes nyelvtanárok aktivitását jelzi a Nyelviskolák Szakmai Szövetsége által 2011-ben odaítélt MMM Nyelvi Díj is Zentai Tünde Rózsának, a nyíregyházi Eötvös József Gyakorló Általános Iskola és Gimnázium tanárának, aki *Dráma a táborban, avagy globális szimuláció Vulcanicus szigetén* címmel nyerte el a díjat.

Közös játékra fel!

Jegyzetek

¹ <http://www.disegnidacoloraregratis.it/persona/det-tagli.php?id=27116>
http://www.disegnicolorare.com/disegni-mestieri-vari-da-colorare_3.html

<http://www.spinacomix.it/GalleriaVignette/pages/chiomante.htm>

² „Együtt könnyebb” és „Foglalkozások” (Kaposi, 2002, 45. o. és 61. o.)

Irodalomjegyzék

Gabnai Katalin (2008): *Drámajátékok. Bevezetés a drámapedagógiába*. Helikon Kiadó, Budapest.

Lannert István (2004): *Drámapedagógiai módszerek az idegennyelv-tanításban*. Doktori disszertáció. Neveléstudományi Doktori Iskola, ELTE, Budapest.

Kaposi László (2002): *Játékkönyv*. Kerekasztal Színházi Nevelési Központ, Budapest.

Gelormini, F. (2005): *Nuovi Mestieri*. Edizione PerMododidire, Firenze.

Simor-Hadrik Zita
Toldy Ferenc Gimnázium

A motiváció mint az esélyegyenlőség forrása

A cikk foglalkozik a motiváció eredetével, felépítésével, működésével, miközben állást foglal néhány motivációval kapcsolatos megközelítés mellett és ellen. A motívumok keletkezését illetően egy újabb elmélettel áll elő, és próbálja azt egyeztetni a pedagógia mai feladataival, az iskolába kerülő gyerekek esélyegyenlőségének pedagógiai-pszichológiai kritériumaival. Megoldási javaslatokkal él a különböző képességekkel rendelkező gyerekeknek az iskolai munkára való ráhangolódása, feladatvállalása tekintetében. Próbálja lebontani az esélyesek és esélytelenek közötti falat. S mindezt teszi a pozitív motivációk erejével, amelyek kialakulását nyomon követi a tudattalantól a kollektív tudaton át a tudatos tudatig. Nem elégszik meg a kognitív szféra motiváció-fajtáinak elemzésével, a nem tudatos, célmentes, esetleg a felső énből származó motívumokra egyaránt kíváncsi, mert feltételezi, és joggal, hogy a gyerek igazi arculatát az őt ért külső és belső ingerekre kialakult tudatos és tudattalan motívumok egyaránt és azonos súllyal jellemzik. A cikk beszámol egy készülő kísérletről, amely a gyermekben rejtőzködő és a tudatalattiban fogant kollektív tudat motivációképező hatását próbálja feltérképezni. A gyermeki motiváció ilyen széles skálájú és pedagógiai célzattal készült elemzése sok tekintetben az intuíción alapul, de ez nem akadályozza meg a szerzőt, hogy elméletét közvéleményre, és azt tudományos megméréstetésre szánja. Vizsgálódásainkat elsősorban az ének-zenét tanuló általános iskolások körében folytattuk.

„**M**otivation has been regarded as a crucial factor in the effectiveness of learning” – írja Annabele (idézi: *Bo Wah Leung*, 2008, 48. o.). A motiváció szerepéről írottakat Bradley (2011, 1. o.) megállapításával folytatjuk: „no larger influence on student achievement today than motivation.” Az iskolások motivációs szegénysége nemzetközi probléma. Covington (1998, 17. o., idézi: *Bradley*, 2011, 1. o.) erről így ír: „The present educational crisis is not merely a matter of poor performance [...] rather, schools face a crisis in motivation.” Végül James Austin (1992, 2. o.) megállapítása kívánkozik ide: „motivation is a critical element in the educational process”.

A fenti írások arra vonatkoznak, hogy a motivációkutatás az egyik legidősebb és legfontosabb probléma, amely megoldásra vár.

A 'motívum' szó eredetét a *Magyar Értelmező Szótár* és az *Idegen szavak szótára* megközelítőleg hasonló módon adja meg: „Indító ok a cselekvésre” (339., illetve 434. o.). A magyar szakirodalomban részletesebben Józsa Krisztián (2002) és Nagy József (2010) foglalkozik a motivációval. A kutatók zöme az elsajátítási motiváció fogalmát próbálja megragadni.

Józsa (2002, 85. o.) idézi Barret és Morgan (1990) megfogalmazását: „olyan pszichológiai mozgatóerő, ami arra ösztönzi az egyént, hogy önállóan, koncentráltan és kitartóan próbálkozzon olyan probléma, feladat megoldásán, készség elsajátításán, ami legalább

kis mértékben kihívást jelent számára.” Az elsajátítási motívumokat kognitívnek tekintti (Józsa, 2002; Nagy, 2010). McPherson (2007; Sandene, 1997; idézi: Bradley, 2011. 2. o.), bár nem elsajátítási motívumokról beszél, a motivációhoz rendelt célok alapján a motivációt kognitív folyamatnak tekinti: „Goals are related to motivation because they are cognitive representation of the approaches and intention people have in different achievement situations”.

Szándék és a célok kérdése

Bradley „Mastery goals”-okról beszél: „Students who favour mastery goals are motivated by the process of learning and achieving challenges presented to them.” (Wisemann és Hunt, 2008, idézi: Bradley, 2011, 3. o.) Az említett két szerző ugyanakkor a célok tisztázására hívja fel a figyelmet: „it is important for educators to articulate goals that clarify expectations for learning.” (Bradley, 2011, 4. o.) Csíkszentmihályi Mihály (1997, 90. o.) „áramlat” teóriája szintén a cél és szándék fogalmát hangsúlyozza: „Világos célok és folyamatos visszacsatolás.” Az „áramlat-élmény” definíciójába is belekerül a szándék és cél fogalma: „Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal.” (Csíkszentmihályi, 1997, 70. o.) Az áramlatélményt a motiváció egyfajta manifesztációjának is tekinthetjük, ahol a külső (extrinzik) információk az én által megfogalmazott célokkal találkoznak. Célok pedig csak kognitív tevékenységek folytán fogalmazódnak meg.

A motiváció és az improvizáció

Bandura szerint a kreatitásnak a motiváció az alapja: „motivation is regarded as one of the enabling condition for creative thinking” (Webster, 1990, idézi: Bo Wah Leung, 2008, 48. o.) A struktúra és a szabadság egyensúlya a tanulókat szabad gondolkodásra motiválja: „how to balance structure and freedom in our classroom in order to motivate and inspire students to be free thinkers and improvisers.” (Maud Hickey, 2009, 296. o.) „Az alleatőrikus játékok azért élvezetesek, mert a kifürkészhetetlen jövő feletti uralom illúzióját adják”, írja Csíkszentmihályi (1997, 114. o.) Az improvizációs cél sokszor nem jelenik meg, sőt az eredmény sem a vártnak megfelelően születik: „The process often requires more attention than the product.” (Maud Hickey, 2009, 294. o.) Az improvizáció örömteli élmények forrásává is válhat: „Örömteli élmények akkor következnek be, amikor valaki nemcsak az előzőleg megfogalmazott elvárásait, szükségleteit vagy vágyait elégitette ki, de elért valami számára teljesen váratlant, olyasmit, amiről korábban még sejtelve sem volt.” (Csíkszentmihályi, 1997, 79. o.) A fentiekből sejthető, hogy az improvizálás, az aleatória inkább valami váratlan fölötti öröm forrása, semmint valamilyen cél és annak produktuma a motiváló tényező.

A kreatív folyamatok és a motiváció szoros kapcsolatban állnak egymással: „intrinsic motivation has been found to play a crucial role in the creative process, while extrinsic motivation (such as rewards) may be detrimental to creativity.” (Annabele, 1996, idézi: Bo Wah Leung, 2008, 48. o.) Végezetül ide kívánczik Csíkszentmihályi (1997, 178. o.) következő megállapítása: „Nagy hiba lenne feltételezni, hogy a kreativitás és a memóriázás összeférhetetlen fogalmak.” Mivel a kreativitás, az improvizáció szoros kapcsolatban áll a motivációval, ugyanazt mondhatjuk el a motiváció és a memória kapcsolatáról. Tételünket később fejtjük ki.

A motiváció és a folyamat

A motivációt mint folyamatot leginkább zenei hasonlaltal ragadhatjuk meg, miután a zene maga is folyamat jellegű.

Glover (1990, 259. o.) erről így ír: „I am certain that also the case that only the stream of thought and life does music have meaning.” Majd így folytatja, „For teachers the implication of the view is that it is simply not enough to break down music to its elements and systematically introduce them to children.” (Glover, 1990, 259. o.) Az improvizáció is folyamat. A vele kapcsolatos motiváció szintén folyamat jellegű. Erről Maud Hickey (2009, 296. o.) a következőket írja, „How might we view improvisation, not as a product to be taught in a strict methodologically or pedagogical manner, but as a process to be encouraged in the way of learning freedom and self-actualization?”

A motiváció folyamat jellegére még visszatérünk a mérési gondok tárgyalásánál.

Versengés, szereplések és a motiváció

A siker és a kudarc egyaránt befolyásolja a zenét tanulót. „Clearly more field-based research will help to determine whether competition promote or hinders music learning.” (Austin, 1992, 18. o.) McPherson a kérdésre a tanuló szerepléssel kapcsolatban megfogalmazott céljainak vetületében válaszol: „Performance approach goals motivate competitive individuals to outperform others and feed the need to demonstrate competence to others.” Majd így folytatja: „In contrast, performance avoidance goals motivate more noncompetitive individuals to avoid failing [...] thus having a negative effect on self-image.” (McPherson és mtsai, 2007; Wigfield és Eccles, 200b, idézi: Bradley, 2011, 4. o.) Részünkről az egyéni és a csoportos szerepléseket, versenyeket azért támogatjuk, mert motiváló hatásuk óriási. Még akkor is, ha vannak negatív oldalai. A Waldorf-iskolákból számúzték a versengést, éppen negatív hatása miatt. Valójában a gyerekből nem lehet „kiirtani” a versengés lázát, nem beszélve annak a tanulási teljesítményekre kifejtett pozitív hatásáról.

A motiváció genezise és fiziológiája

A tanuló többféle módon jut tapasztalathoz, információhoz. Egyrészt a tudatos tanulás-sal, bevéséssel, másrészt nem tudatosult ingerek, információk, ismeretek felvételével. Az utóbbiak általában az elme tudatalatti mezőjében fogannak meg. Pedagógiai szempontból számunkra az az érdekes, hogy ezeket az információkat a tanuló mentális fejlődése érdekében hogyan tudjuk mobilizálni. A tudatos bevésés információit több-kevesebb sikerrel akaratlagos felidézéssel, emlékezéssel hozhatjuk felszínre. Ez attól is függ, hogy az információ a tudat mely régiójában tárolódott: a rövid, a közepes vagy a hosszú távú memóriában.

A tudatalattiban, Freud alapján a felső énbén, tárolódott információk (ingerek, ismeretek) előhívása már bonyolultabb (Csikszentmihályi, 1997, 45. o.). Egyik része a véletlen alapján mobilizálódik (sztochasztikus motívumok eredete – Józsa, 2002, 95. o.). Véleményünk szerint a sztochasztikus motívumok keletkezésének is van oka – az más kérdés, hogy feltáráruk megoldható-e. A másik része rituális táncokban vagy a sámántánc egyfajta transzállapotában mobilizálódik (Diószegi, 1998, 40–41. o.). Van egy harmadik lehetőség is, ez pedig a tudós, a kutató „optimális kihívása” feletti feszültsége, öröme (Józsa, 2002, 94–97. o.).

Perifériára szorul a hirtelen halálfélelem, baleset, amelyekben az adrenalin szint hirtelen megugrása miatt az egyén egész élete egy pillanat alatt pörög le (a túlélési energia robbanásszerű felszabadulása).

A tudatalatti megnyitásának van még néhány módja: a hipnózis, az agykontroll, a meditáció.

A tudatalatti és felső ében tárolt információk előhívásának pedagógiailag azért van értelme, mert az elmének ezek a mezői tárolják az információk nagyobbik részét, és éppen ezért a személyiség egyedi artikulációját ezekből nyeri. Ha sikerül ezeket a szférákat valamilyen módon megnyitni, a pedagógia (a pedagógus) közelebb férkőzhet a gyerek igazi énjéhez, mivoltához, lappangó érzelmeihez, motívumaihoz, impulzusaihoz. A gyerekekkel szembeni egyéni bánásmódját jobban megtervezheti, a gyerekek jelentős segítséget nyújthat belső bajai, problémái, aggodalmai legyőzésében. A tudatalatti mezők megnyitására alkalmasnak találtuk a rituális és a sámántánc iskolai verzióit, a válogatottan szép zenék hallgatását és „percussion” hangszeres feldolgozását, az improvizáció különböző változatait (*Burián*, 1981, 1986, 1988, 1989, 1991, 1992, 2004, 2005, 2009, 2010, 2012).

A motívumok a jelenben válnak explicitté, de a múltban keletkeznek. Erről Carlson (1982, 4–14. o.) a következőképpen nyilatkozik: „Such expectation depends upon our previous experience.” Ezeknek a tapasztalatoknak általában érzelmi töltésük van: „In music classes-experience musical events that are 'effect-laden' frequently are evaluated in front of others.” (*Austin*, 1992, 5. o.) A tanulás motívumainak alapját a visszaemlékezés képezi. Erről Platón (1984, 1046. o.) így ír, „a tanulásunk nem egyéb, mint visszaemlékezés, eszerint is feltétlenül valamilyen előző időben kellett megtanulnunk mindazt, amire most visszaemlékezünk.” A motívumok keletkezése egy sajátos körforgás szerint zajlik. „Feltevéseinkkel ellentétben az elme normális állapota a káosz.” (*Csikszentmihályi*, 1997, 172. o.) A normális állapotot részünkről „nyugalmi állapotnak” értelmezzük. Az alábbi fejtegetésünk intuitív gondolatok sora, mivel a „fekete doboz”-ba nekünk sincs módunkban beletekinteni, de néhány sejtés előbbre viheti a vele kapcsolatos kutatásokat.

Gondolatmenetünket a következőképpen folytatjuk. A tudatalattiban és felső ében (ami jelen esetben lehet azonos is) a környező világból és belső énből ingerületek formájában tapasztalatok halmozódnak fel. Ezek a tapasztalatok emléknymokat, energetikai entitásokat képeznek, amelyek az elme nyugalmi állapotában különösebb töltés nélkül „kaotikus állapot”-ban lebegnek, oszcillálnak. Ha kívülről vagy belülről (belső éni) valamilyen impulzust kapnak, kilendülnek nyugalmi állapotukból, és sugározni kezdenek. Az ilyen módon mobilizált entitásokban az őket ért inger erőssége és fajtája szerint szükségállapot jön létre (*Nagy*, 2010, 166. o.). Nagy Józsefre azért hivatkoztunk, mert ő, bár ingerhiányról beszél, az affektív apparátus egyik lényeges komponensének létrejöttét, okát (érzelme) ezzel magyarázza.

Tehát feltevésünk szerint egy impulzus jön létre, amelynek érzelmi töltése van. Amennyiben ez az impulzus a tudatküszöb fölé emelkedik, tudatosul, célt képez, és valamilyen motívum elnevezést nyer. (elsajátítási: szociális, értelmi, motoros, vagy optimális kihívás, öröm ('mastery pleasure'), áramlat, stb.) Azok az impulzusok, amelyek nem emelkednek a tudatküszöb fölé, szintén léteznek, eredetüket azonban nehéz azonosítani, mert nem a kognitív szférába tartoznak (átszellemülés, átlényegülés valamilyen művészi tárgyra vagy produkcióra, transzállapotok, rituális táncok, öröm az örömeért (cél nélküli futás – *Józsa*, 2002, 94. o.). *Józsa* (2002, 95. o.) ezeket sztochasztikus motívumoknak is nevezi.

A körforgás úgy valósul meg, hogy ezek a motívumok általában valamilyen tevékenységhez, örömhöz, vágyak kielégítéséhez tartoznak, keletkezési okuk fogytán elvesztik energiájukat és visszazállnak az elme valamelyik mezőjébe (tudatos, tudattalan). Újbóli megjelenésük ismét valamilyen extrinzik vagy intrinzik ingerhez kötött. Ha működésük

folyamán valamilyen erősebb érzelmi állapothoz kötődtek, mélyebb emléknymokot képeznek (lásd: idősebb emberek háborús élményei) és könnyebben előhívhatók.

A pedagógiában ezért látszik értelmes célnak az „élménypedagógia”, mert a gyermek élményeit könnyebben hívja elő és hasznosítja, mint valami számára közömbös információt.

A motiváció és az „áramlat”

Az áramlat élménye akkor jön létre, „Amikor a tudatba áramló információ összeegyeztethető a célokkal, akkor a pszichikus energia erőfeszítés nélkül áramlik bennünk” (Csíkszentmihályi, 1997, 70. o.). Felmerül a kérdés, hogy olyan motívumok esetén, amelyek célja homályos (Csíkszentmihályi, 1997, 91. o.), vagy cél nem fedezhető fel (hirtelen rácsodálkozások, műélvezetek, a cselekvés a cselekvésért – McCall: a futó példája, a kreativitás, az improvizáció speciális esetei, idézi Józsa, 2002, 94. o., stb.), nem jön létre áramlat? Csíkszentmihályi ezeket az eseteket homályban hagyja. Mindenesetre a szándék, a cél és az információk összeegyeztethetősége biztosítja a „tökéletes élményt” (Csíkszentmihályi, 1997, 70. o.) és az elsajátítási motiváció egyik jellemzőjét, a kognitívitást.

Ebből következően a többi, cél nélküli cselekvésen alapuló élmény nem nevezhető áramlatnak, de még kognitívnak sem? Ugyanez a probléma merül fel a „még tökéletesebb élmény”, a katarzis esetén is.

Csíkszentmihályi (1997, 105. o.) a kérdést elintézi egy másállapot (tudatvesztés) fogalmának bevezetésével, amelyből „az Én megerősödve kerül ki a tapasztalatból”. A tudatvesztés viszont eliminálja a célokat, tehát nem lehet áramlat. A kognitívitás azonban nem zárható ki, mert a tudatvesztés állapotában az egyed élményeket él át, amelyekre később, a visszatéréskor emlékezik, azaz motiválttá válik a „tudatvesztés” állapotában való élmények megismétlésére. Ez a tudatosulás Csíkszentmihályi számára azért nem érzékelhető, mert ez az élmény egy módosult tudatállapotban zajlik le. Az egyed dimenzióhatárokat lép át (Popper, 1997, 40–47. o.), amelyek Csíkszentmihályi empirikus vizsgálatainak keretein túlmutatnak.

Anélkül, hogy részletesebben belemenne, Csíkszentmihályi (1997, 103. o.) a jelenséget az „Én-transzcendencia” körébe utalja, „lényünk határai az eddiginél kijebbetolódtak”.

A tudatvesztés utáni „megerősödést” a katarzis körébe soroljuk, és ebben megerősít bennünket Arisztotelész (1984), Lukács (1969) és Kodály (2002) is.

Külön figyelmet érdemel Jungnak a tudatalattival kapcsolatos hipotézise. Mint írja, „A tudattalan állandóan tevékeny, és egyre újabb kombinációkat alkot anyagából, amelyek a jövő meghatározásához segítenek” (Jung, 1989, 74. o.).

A motiváció forrása lehet a Jung-féle kollektív tudat is: „minden, amit elfelejtettünk, és amin átsiklottunk, rendelkezésre áll archetipikus organizmusba ágyazva a számtalan elmúlt évezred bölcsessége és tapasztalata.” (Jung, 1989, 74. o.) Ez számunkra azért fontos tétel, mivel ez a forrás mindenki számára rendelkezésre áll, függetlenül attól, hogy a tapasztalati életben milyen képességekkel van megáldva, milyenek az esélyei, mennyire sikeres vagy esélytelen. A pedagógia dolga csupán az, hogy megtalálja azokat az eljárásokat, módszereket, technikákat, amelyekkel ezeket a mindenkihez szunnyadó bölcseségeket elő tudja varázsolni. Vitatkozunk azokkal az empirista állításokkal, miszerint a rövid távú memóriába kerülő információk nyomtalanul eltűnnek. Még a légy zümmögése is tárolódik a tudatalattiban, legfeljebb nem kap akkora jelentőséget a személy számára, hogy azt a későbbiekben előhívja, de néha jelentéktelennek tűnő információk hívás nélkül is előjönnek, gondoljunk valami kellemes benyomásra egy erdei séta közben, amely számunkra, mivel nincs vele dolgunk, nem a tudatos tudatba kerül.

Nyitott kérdés marad Jung (1989, 74. o.) megállapítása, miszerint a tudattalan „egyre újabb kombinációkat alkot anyagából”. Ha ez így igaz, akkor a kollektív tudat és az egyéni tapasztalat információi egymással állandó interakcióban vannak. „Feltevéseinkkel ellentétben az elme normális állapota a káosz”, írja Csíkszentmihályi (1997, 172. o.). Tehát mégis van az elmének egy rendezetlen állapota, amely a végtelennel korrelál, ugyanis benne a tapasztalatok végtelen számú emléknymot képeznek. Részünkről az elme kaotikus állapotát az elme pihenő állapotának nevezzük, a benne lévő emléknymotokat kaotikusan oszcillálóknak véljük, amelyeket külső vagy belső inger még nem mobilizált. Az egészséges elmének szüksége van pihenésre, ha energiájában nem akar teljesen lemerülni. Ezt az állapotot próbálja a hindu „nirvána” mesterségesen előidézni, miközben meditáció útján üresíti ki az elme mobilizált egységeit. Tehát az elmében párhuzamosan léteznek mobilizált egységek, amelyek a rendezettség felé hajlanak, és a káoszban nyugvó egységek, amelyek a rendezetlenség megtestesítői. Erről Kierkegaard (idézi: *Vajda*, 1993, 27. o.) így ír: „az ember a végesség és a végtelenség szintézise”.

Tehát Jung (1989, 74. o.) megállapítása, miszerint a „tudattalan állandóan tevékeny” az emberi elme működésére, részlegesen helytálló.

A fenti okfejtés számunkra azért fontos, mert az oktató-nevelő munkában (például énekes gyermektáncok) számtalan globális információt alkalmazunk, amelyek egy része a tudattalan tudatban rögzül; például az egykori falusi lányok már 3–4 éves korukban együtt táncoltak a nagyokkal, de a koreográfia tartalmi része (menyasszony-völegény, szerelem, stb.) számukra még nem volt értelmezhető. Később, életkoruk haladtával viszont azokat már mint ismerős fogalmakat üdvözölték. A tudatos és tudattalan énből származó információk személyiségformáló hatással bírnak, és ezt azért nem szabad figyelmen kívül hagyni, mert az érzelmi alapon nyugvó pedagógiai hatások nagyobbik része a tudattalanból származó információkból ered. Ezek alapján képződnek a motívumok, a motivációk, amelyek jelenléte olyanok számára is utat nyit az érvényesülés felé, akiknek a képességei közepesek vagy annál alacsonyabbak.

A szociális és egyéb környezeti hatások egalizálásának kérdése, bármennyire is fontos, túlmutat vizsgálódásunk keretén.

A motívumok és a motiváció mérésének gondjai

Amint arra már utaltunk korábban, és ebben a tekintetben megerősítést kaptunk több szerzőtől (*Józsa*, 2002; *Réthy*, 2002; *Glover*, 1990; *Annabele*, 1996), a motiváció folyamat jellegű. Motívumok keletkeznek, elhalnak, erősödnek, gyengülnek aszerint, hogy indító okuk elérte-e a célját vagy sem. Ebből az következik, hogy egy-egy motivációs állapot mérése csupán egy-egy átmeneti vagy pillanatnyi állapotra szorítkozik, azaz a mérés értékei megközelítőek, statikusak, de semmiképp nem a folyamatot mérik. Véges eszközökkel próbálunk a végtelenbe beleavatkozni, értékeit konstatálni. A gondot a többszöri vagy ismételt mérések sem oldják meg, mert a mérni kívánt változó (motívum) az ismételt mérés idején már lehet, hogy nem is létezik. Az empirikus mérések, a tudományosság pedig megköveteli a kapott eredmények ismétlés útján való ellenőrzését. Amit tehetünk, csupán annyi, hogy különböző időkben felvett adatokat (amelyek statikusak) vetünk össze abból a célból, hogy a motívumok tekintetében van-e változás: fejlődés, visszafejlődés, születés vagy elhalás. Pedagógiai irányváltásokat, tervezéseket ilyen alapon is lehet foganatosítani, de hatékonyságuk erősen megkérdőjelezhető. Kutatásunkban ezért olyan kérdéseket állítottunk be, amelyek érvénye feltehetően hosszabb távon is tetten érhető. Értékeink így is csak relatívnak mondhatók. Reményeink szerint a motívum- és motiváció-mérés technikája folyamatosan fejlődik, és reliabilitás-értékei elérik az elfogadhatóság határát.

Következtetések

A hipotézis szerint a pozitív, érzelmdús motívumok tárolására az elme bármely szférája alkalmas (rövid, közepes, hosszú távú memória). Az érzelmdús motívumok stabilitása a legerősebb, annak ellenére, hogy nagy részük a tudatalattiban születik (*Neat Miller*, idézi *Ádám*, 106. o.), miközben a kollektív tudat (*Jung*, 1989) elemeivel is gazdagodnak. Erősségükre jellemző, hogy a tárolt vagy jelenlévő negatív töltésű motívumok hatóerejét is csökkentik, sőt, azokat pozitív transzformációra kényszerítik, és mivel az elmében mély nyomot hagynak, könnyen előhívhatók. Keletkezésük forrása az élménypedagógia, az én lehetőségeinek kibontása (explorációs, projektpedagógia). Funkciójuk szerint többféle tevékenységre fejtik ki motiváló hatásukat: a nehéz feladatok okozta stresszhelyzetek oldása zenével, vizualizálással, fantázia felkeltésével (mesemondások, érdekes, kalandos rövid történetek), illatokkal, belső csend létrehozása meditációval (alfa állapot), zenei csend érzékeltesével (*Arisztotelész*, 1971, 205. o.; *Lissa*, 1973; *MUS-E program*, 1993; *Dimény*, 1981).

A felső émben tárolt információk feltárására egy sajátos kísérletet terveztünk, amelynek felmérésére Kecskemét 14 általános iskolájának negyedik osztályaiban kerül sor. Miután a felmérés kérdőívein a gyerekek kijelentéseket fognak értékelni, saját, perszonalizált véleményüknek adhatnak hangot. Pozitív és negatív motivációs megnyilvánulásaikból megközelítő képet alkothatunk arról, hogy mennyire tudnak azonosulni az oktatott tárggyal (jelen esetben ének-zene), mennyire fogadják el tanáruk személyiségét (humorát, szigorát, következetességét, stb.), nevelési-oktatási eljárásait, módszereit. A további elemzésünk arra terjed ki, hogy a gyerekekben kialakuló pozitív motiváció mennyiben jár az ének-zene órák és tanítójuk iránti pozitív attitűd kialakulásával (nem tévesztendő össze a pillanatnyi hangulat motivációs bázisával), valamint adatokat nyerünk a gyengébben teljesítő gyerekek kinyílásáról vagy éppen elzárkózásáról, – legyen az akár pozitív, akár negatív, akár közömbös. A neutralizált állapotból való kilengés mindenképpen pozitívan értékelendő, mivel az esztétikának dichotóm paraméterei vannak (csodálatos, szép, rút, csúnya, ijesztő, stb.), és számunkra a középtől való eltérés már eléri az értékelhetőség határát.

Végeredmény: a közepes és gyengébb képességű gyermek is megnyílik, valami megindítja, állásfoglalásra készíti, és ez nem más, mint a zene hatására megjelenő motívumok összehatása (a motívumok mindig csoportban fejtik ki hatásukat).

A felmérés sajátos körülmények között fog zajlani. Néhány osztályt megpróbálunk az „elcsendesedés” állapotába hozni, miközben dolgoznak a teszten. Terveink szerint ezt relaxációs eszközökkel érjük el: meditációs zene, indiai füstölő, ősi, egyiptomi illatok (gyertyák). Mivel populációnk terjedelme kielégítő (körülbelül 400 gyerek), a tendenciózus változásokra fogunk figyelni. A kísérleti eljárástól azt reméljük, hogy a gyerekek bizonyos százalékának tudatalattija is megnyílik, információkat nyerünk a bennük rejtőző kollektív tudatról, felsőbb énjükéről, és olyan kijelentésekre, amelyek meghaladják tapasztalataikat, értelmes, értékelhető válaszokat adnak. Olyan, zenével kapcsolatos eljárások iránt érdeklődünk, amelyeket lehet, hogy valamely tagozatos vagy kísérleti csoportban kipróbáltak, de amelyről a jelen tesztet kitöltő gyermeknek nincs tudomása. A várható hibaszázalék eléggé nagy, mivel előfordulhat, hogy sok gyerek nem érti a kérdést, beír valamit, csak hogy kitöltse a tesztlapot. Feltételezésünk szerint a pozitívan értékelhető válaszok mégis annak a reményünknek adnak kifejezést, hogy a gyerekek egy részénél tudatalatti információk, tapasztalatok kerülnek terítékre.

Összegzés

Ahhoz, hogy a gyermek ráhangolódjon az iskolai munkára, pozitív motiváció szükséges. Hogy ez mennyire igaz, kutatómunkájában Oláh Attila (2004) is részletezi. A tantervek megfogalmazása, miszerint a gyereket pozitívan kell motiválni, hogy szeresse a tanulást, az iskolát, mind igaz, csak hogy nyitva maradjon a kérdés: hogyan?

Ennek alapján (holisztika) bármely gyermek jelenvaló és titkos világába belelátunk: legyen az a gyermek átlagosan vagy kevésbé tehetséges, az életre való készülés és feladatvállalások tekintetében ilyen módon azonos esélyt kap. Ennek feltétele nem más, mint az érzelmek alapján indukált motiváció, amelynek kialakításához speciális eljárások, megközelítések szükségesek. Utalunk itt előadásunk korábbi részleteire: meditatív állapotok létrehozására, a művészet világának katartikus közvetítésére, az ősi, varázslatos hangulatot ébresztő törzsi táncok, a sámáni hangulatok újraélesztésére, természetesen mindezt iskolai kereteken belül. Az ilyen jellegű tevékenységek hordereje felmérhetetlen, és olyan átélést eredményez, amely alól nincs olyan gyerek, aki kivonná magát. A többirányú, gyerekre szabott, összetett zenei tevékenységekre korábbi dolgozatainkban szolgáltunk példákcal. Hisszük és valljuk Oláh Attila krédóját, miszerint a pozitív pszichológia és pedagógia meghozza a gyümölcsét: a pozitív motivációt.

A másik gond: az esélytelen vagy annak látszó gyermekek felkarolása, számtalan próbálkozás, módszer, elméleti és gyakorlati kísérletezés ellenére megoldatlan. Előadásunk felvillant néhány megoldási lehetőséget, amennyiben a gyereket érző, szeretetre vágyó teremtménynek tekintjük, és megpróbáljuk érzelmi fogódzókat teremteni az iskola, a tantárgy, a tanár és a gyerek között. Teszi ezt a gyerek egész személyiségéből sugárzó energiára való ráhangolódással (rezonancia-elmélet), amelynek folytán a gyermekben az elfogadás pozitív érzése alakul ki, és ezzel egyidejűleg a bennük kialakuló érzelmek jó irányban való sodródásának lehetünk tanúi. Az ehhez vezető út pedig nem más, mint a gyerek egész valójának kibontása: pozitív és negatív érzelmek tárháza, a tudattalan, a kollektív tudat és a felső én kibontása.

Irodalomjegyzék

Arisztotelész (1971): *Nikomakhoszi Etika*. Magyar Helikon, Budapest.

Bo Wah Leung (2008): *Factors affecting the motivation of Hong Kong school students in composing music*. ISME, Vol. 26. Nr. 1. February.

Bradley, J. U. (2011): Using mastery Goals in Music to Increase Student Motivation, *Application of Research. Music Education*, 1. sz.

Burián Miklós (1981): *Új kreativitást fejlesztő eljárás kidolgozása az óvónépző intézetek énekórájára, valamint pszichológiai hatásvizsgálata*. Óvónépző Intézetek IV. Tudományos Ülésszaka, Sopron.

Burián Miklós (1986): Játék vagy teher? Kreativitás és komplexitás az óvodai ének-zenetanításban. *Parlando*, 26. 5. sz. 15–18.

Burián Miklós (1986): Többdimenziós zenei feladatok az óvodában. *Ma és holnap*, 14. 2. sz. 247–250.

- Burián Miklós (1988): A zenei kreativitás és figyelemmegosztás harmóniaalkotó szerepe az óvodai többszólalmúság előkészítésében. In: *Óvóképző és Tanítóképző Főiskolák Tudományos Közleményei*, 21. sz. 249–254.
- Burián Miklós (1988): *Többdimenziós zenei feladatok alkalmazása és azoknak a zenei kreativitásra gyakorolt fejlesztő hatása a 3–6 éves korosztályban*. Doktori értekezés. József Attila Tudományegyetem, Szeged.
- Burián Miklós (1989) Egy zenei kísérlet nyomában. *Ma és holnap*, 18. 2. sz. 143–147.
- Burián, M. (1991): Prepolyphonic Developments in Age-groups 3–6. *International Journal of Music Education*, 17. sz. 37–42.
- Burián, M. (1992): Mit kleinen Kindern lernen oder spielen? *Neue Musikzeitung*, April-Mai, 21.
- Burián Miklós (2004): Énektanítás másképp. *Iskolakultúra*, 14. 14. sz. 79–83.
- Burián Miklós (2005): Alternatív zenei kísérlet az általános iskola első és második osztályának énekóráin. *Iskolakultúra*, 15. 14. sz. 203–206.
- Burián Miklós (2009): A virtuális polifónia kaotikus permutációinak felismerése és kreatív alkalmazása. Egy új koncepció körvonalai a kezdő énektanításban. *Új Pedagógiai Szemle*, 7. sz. 35–46.
- Burián, M. (2010): Outlines of a New Method for Infant Music Teaching. *Practice and Theory in System of Education*, 5. 4. sz. 343–352.
- Burián Miklós (2012): A kortárs zene tanításának elvi és gyakorlati kérdései. *Iskolakultúra*, 22. 1. sz. 95–100.
- Burián Miklós (2012): Miért nem szeretik a gyerekek az ének-zeneórát? Hazai és nemzetközi kitekintés az ének-zene oktatás gondjairól. *Új Pedagógiai Szemle*, 4–6 sz. 165–174.
- Carlson, J. C. (1982): Musical expectancy, some perspectives. *Bulletin of the Council for Research in Music Education*, 71. sz.
- Csikszentmihályi Mihály (1997): *Flow. Áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dimény Judit (1981): *Hang-Játék*. Zeneműkiadó, Budapest.
- Diószegi Vilmos (1988): *Sámánizmus*. Terebess Kiadó, Budapest.
- Glover, J. (1990): Understanding children's musical understanding. *British Journal of Music Education*, November.
- Austin, J. R. (1992): Motivation after failure. *Council for Research in Music Education*, Winter.
- Józsa Krisztián (2002): Az elsajátítási motiváció pedagógiai jelentősége. *Magyar Pedagógia*, 1. sz.
- Jung, C. G. (1989): *Bevezetés a tudattalan pszichológiájába*. In: uő: *Zwei Schriften über analytische Psychologie. Vollständige revidierte Auflage*.
- Kodály Zoltán (2002): *Legyen a zene mindenké*. Nemzetközi Kodály Társaság, Budapest.
- Lissa, Z. (1973): *Zenei csend. Zeneesztétikai Tanulmányok*. Gondolat, Budapest.
- Lukács György (1969): *Az esztétikum sajátosságai*. Magvető Kiadó, Budapest.
- MUS-E program (1993): *UNESCO PROJECT*. <http://www.menuhin-foundation.com>.
- Nagy József (2010): *Új Pedagógiai Kultúra*. Mozaik Kiadó, Szeged.
- Oláh Attila (2004): Mi a pozitívuma a pozitív pszichológiának? *Iskolakultúra*, 14. 11. sz.
- Platon Összes Művei (1984): *Phaidon*. Európa Kiadó, Budapest.
- Popper, K. (1969): *A tudományos kutatás logikája*. Európa Kiadó, Budapest.
- Réthy Endréné (2002): A kognitív motivációs önszabályozást kialakító oktatás. *Iskolakultúra*, 12. 2. sz.
- Vajda Mihály (1993): *A posztmodern Heidegger*. T.Twins Kiadó, Budapest.

Burián Miklós

Kecskemét, Nyugalmazott főiskolai docens

Az erdélyi magyar kisebbség közművelődési élete a két világháború között

A trianoni határok Erdélyben egy új nemzetképet indukáltak, amely döntő módon befolyásolta a közművelődési életet is. Az erdélyi magyarság jövőjét alapvetően meghatározta az a tény, hogy mennyire tudott az anyaországtól elszakadva talpon maradni.

E gondolat jegyében Szerb (1995) megjegyzi, hogy olyan kvalitásokat őrzött meg múltjából ez az országrész, amelyek a szellemi önállóság fennmaradását szolgálták. A magyar kisebbségre különös hatással voltak a nemzetpedagógiai tendenciák, de szárnyukat bontogató írói csoportosulások, a művelődési élet működését felvállaló személyiségek derekasan helytálltak a kihívásokkal szembeni harcban. Minden igyekezet, töretlen kezdeményezés ellenére a korszak kisebbségi magyarságának közművelődési tevékenysége a román uralom fennhatósága alatt számos történelmi változás kényszerébe sodródott.

A román politikai apparátus célként tűzte zászlajára a magyar nyelvű művelődési élet megbénítását célzó intézkedések sorozatát: az anyanyelven működő iskolák bezárását, az oktatásügy előmenetelét gátló törvények életbeléptetését, a közművelődési intézmények működésének ellehetetlenítését, a magyar sajtó cenzúra általi működését, az egyes sajtóorgánumok forgalomból való kivonását, a közművelődési egyesületek, az egyházi vallásos összejövetelek betiltását, a nemzeti szimbólumok használatának kiiktatását, a határokon túli magyarsággal való kapcsolattartás megszüntetését, a magyar tudós emberek kizárását, amely az erdélyi tudományos élet elszegényedéséhez vezetett (Pomogáts, 2004).

A történelmi realitással szembenézni kényszerült romániai magyar kisebbség 1920 után egyre inkább hangot ad a közéletben való cselekvő részvételi szándékának. Az identitásukat egyre jobban kikovácsolni akaró szószólók a népi radikálisok köréből kerültek ki, kezdeményezésüket a nemzetiségi sorskérdés és helytállás romantikus pátosztól átfűtött szölamai hatják át. Fontosnak tartom illusztrálni Kós Károly (*Koós, Paál és Zágoni*, 1921) történelmi realizmusból született, parabolisztikus és szuggesztív üzenetét: „Fölbredtünk! Látni akarunk tisztán. Szembe akarunk nézni az Élettel, tisztában akarunk lenni helyzetünkkel. Ösmerni akarjuk magunkat. Számba kell vennünk erőinket, szerveznünk kell a munkát, tudnunk kell a célt, amit el akarunk érni... kiáltok! Neked: Erdély, Bánság, Kőrösvidék és Máramaros esztendő magyarsága. Ébredj kétesztendő álmodból szemedet nyisd ki, nézz széjjel és állj az új életben tusakodni akarók közé. A rohanó idő füledbe harsogja: elég a passzivitásból...”¹

Trianon után egy évtizeddel a romániai magyarság, belátva magatehetetlenségét, újra megfogalmazta a túlélés, a megmaradás egyetlen lehetséges kiútját: a belső megújulást. A kisebbségi létszükségleteket kielégítő, a történelmi múlt átértékelését szolgáló intézményrendszer kialakításán munkálkodott Kós Károly, Makkai Sándor, Krenner Miklós,

Márton Áron, Jancsó Béla. Lelkes és kitartó munkájuk eredményeként megszületett egy olyan közösségi célokat definiáló regionális identitás meghatározás, amelyet transzilvanizmusként aposztrofál a kultúrtörténet (*Véres*, 1999).

A transzilvanizmus nemcsak a romániai magyar irodalom egyik fő világnézeti és irodalmi elve, hanem az erdélyi történelem, a földrajzi adottságok és a táj szoros összefonódása (*Dávid, Marosi és Szász*, 1980). A sajátos lelkeséget sugalló Kós Károly-i eszmerendszerben központi helyet foglal el az erdélyiség fogalma, a kisebbségi létben való konok helytállás, a történelmi múlt feltárása és tudatosítása, a román-magyar együttélésből következő egymásrautaltságnak, a kölcsönös megismerésnek és megbecsülésnek tudatos vállalása, a közös cselekvés útjainak keresése. Kós (1929) szerint Erdély egy olyan történelmi egység, amely ezer esztendő alatt a nemzetiségi béke, a vallási türelem és gazdag, szerteágazó kulturális kapcsolatok színhelye. Ezen túlmenően a transzilvanista ideológia sok illuzórikus elemet tartalmazott, kódosítva az erdélyi múltat, történelmet, majd szillogisztikusan összekapcsolva egy utópisztikusnak megálmodott jövővel. Természetesen a transzilvanizmus számos ellenhatás, vita és polémiák közepette eltérő értelmezést nyert a más-más ízlésű szellemi csoportosulások körében. Támadói között tartjuk számon Nagy (1999) meglátása szerint a konzervatív provincializmust, a doktrínér baloldaliságot és az állami központosítás szolgálatában álló etnokratikus intoleranciát is.

Közművelődés és cselekvő nemzetiségi közélet

A művelődés és a kultúra terjesztését szolgálták ez idő tájékán a különböző egyesületek, dal- és olvasóköri, színházak, irodalmi kapcsolatok, magyar sajtótermékek.

A politikai keresztűzek fényében kellett helytállnia a színvonalas tudományos gyűjteményekkel rendelkező Erdélyi Múzeum Egyesületnek (EME). Katona (1980) gyűjtéséből tudjuk, hogy az első világháború után az EME fontos szerepet játszott a magyar nemzetiség tudományos életének gazdagításában. A cenzúra eltörlése után az egyesület rövid ideig aktív és tartalmas tevékenységet mondhat magáénak. Fellendítették az erdélyi magyarság számára különösen konstruktív jelleggel bíró tudományos üléseket, előadásokat és vándorgyűléseket. A különböző szakosztályok, mint például az orvosi, a bölcsészeti, a természettudományi, már 1920-tól nívós előadássorozatokot indított. Az egyesület 1930-tól bővítette tevékenységsorozatának repertoárját, s újra megtarthatta évenkénti vándorgyűlését, majd *Emlékkönyvek* formájában publikálta az előadások anyagát. Nagy előrelépésnek számított az 1874-ben megindított, 1917-ben beszűntetett sorozat újraindítása is. A mozgalmas szellemi életet igazolta az *Erdélyi Múzeum* című kiadvány életbe lépése és az Erdélyi Múzeum Egyesület által 1930 és 1940 között kiadott öt füzet az *Erdélyi Tudományos Füzetek* sorozatban. Folyamatosan sokszorozódott a szakosztályok kiadványainak száma, egészen 1945-ig. Ettől az időponttól kezdve azonban működési státuszát csakhamar megbélyegezték a nacionalista intézkedések. A különböző kormányok elsőrendű feladata volt eliminálni a magyar művelődési élet színterét, amelyet szék-házuk elkobzása, majd az egyesület elrománosítása követett (*Egyed*, 1997).

Hasonló kihívásokkal, megtorló intézkedésekkel kellett szembesülnie az Erdélyi Magyar Közművelődési Egyesületnek (EMKE) is, amely fontos szerepet vállalt az erdélyi népiskolák hálózatának fejlesztésében, a székelység művelődésének megszervezésében, könyvtárak létesítésében és az analfabetizmus felszámolásában. Az egyesület hivatalos működését még 1885 tavaszán kezdte meg, s célul tűzte ki a magyar nyelv és kultúra terjesztését, a szórványmagyarság kulturális életének fejlesztését. Az EMKE mint az ország akkori legnagyobb egyesülete a magyarosodás folyamatának gyorsítását vállalta fel. Jelentős vagyona tett szert az évek folyamán, s tevékenységét Szász (1986) szerint végigkísérte a román és szász polgárság ellenérzése, noha nem volt ártó

egyik nemzet kultúrájára sem. Az egyesület jelentősége a századforduló után jelentősen csökkent. Politikai nyomásra próbálták tevékenységét a gazdaságfejlesztés felé orientálni, mely intézkedés megbélyegezte további működését. A gazdasági javaktól törvénytelenül megfosztott egyesületnek szembesülnie kellett azon kisebbségellenes intézkedés verziójával, amikor a székely gyermekek oktatására alapítványi támogatással létrehozott algyógyi iskolát elrománosították, és a magyar gyermekeket teljesen kizárták (*Diószegi és R. Süle, 1990*). 1940-ig az egyesület tevékenysége indiszponált állapotot regisztrál, majd 1945-ben sor kerül az EMKE demokratikus újjászervezésére, s elindul a népszerű könyvek kiadása is. Hasonló sorsra jutott több erdélyi egyesület is. A jelentős népszerűségnek örvendő Romániai Magyar Dalosszövetség, amely 1930-ban összesen 150 dalegyesületet fogott össze, a cenzúra hatására kénytelen volt megszüntetni működését (*Sulyok és Fritz, 1930*).

A nemzetiségi irodalom gondozását szolgálta az Erdélyi Szépművés Céh könyvkiadó vállalkozás, amelynek élén az 1924-ben megalakult, Kós Károly vezette írói tömörülés állott. A kezdeményezők elsődleges célja: a romániai magyar könyvkiadásban uralkodó anarchia megszüntetése és színvonalas eredeti művek kiadása az olvasók számára. A vállalat 1926-tól termékeny kapcsolatot épített ki a Helikon írói munkaközösségével, és 1944-ig összesen 50 író 163 művét jelentette meg (*Romániai Magyar Irodalmi Lexikon*).

Az újabb, 1938-ban Kolozsváron indított könyvkiadó vállalkozás, az *Erdélyi Enciklopédia* a társadalomkutatást helyezte érdeklődésének középpontjába, s célként az önálló, független publikálást jelölte meg. A szövetkezeti formában működő vállalkozást Balogh Edgár, Kovács Katona Jenő, Szemlér Ferenc és Szenczei László indította útjára. Olyan, a romániai magyarság társadalmi kérdéseit ésszerűen és tárgyilagosan megítélő művek jelentek itt meg, mint Balogh Edgár *Íratlan történelem*, Szemlér Ferenc *Más csillagon*, Nagy István *Külváros*, Szenczei László *Korom és korona (I–II.)*, Vámszer Géza *Szakadát* című munkája. A bécsi diktátum után a fiatal publikáló nemzedék visszavonul, a második világháború gátat emel terveik előtt (*Méliusz, 1939*).

Az eszme szolgálatában – magyar sajtótermékek Erdélyben

A történelmi momentumnak számító trianoni békediktátum jelentős mértékben rányomta bélyegét a szellemi életre, az információáramlásra és a kommunikációs eszközökre is. E pillanattól a termékeny magyar sajtó drámaian csökkent az erdélyi művelődni vágyók számára, pedig sajnálatos módon az erdélyi kisebbségnek a sajtó jelentette a legfőbb információforrást. A jogfosztó intézkedés ellenére az emberek olvasási kedve nem lankadt. Igen találóan jegyzi meg Krenner Miklós² (1923, 665–677. o.): „A nagy összeomlás egyik meghatározó tünete volt, hogy az emberek lázasan kezdtek olvasni, aszerint, hogy ki mit érzett át a legerősebben a zűrzavar komor perceiben: fájdalmat, tépelődést, munkátlanságot, kritikai vagy cselekedni vágyó kényszerűséget.”

Megragadva az alkalmat, látva és érezve ezt a művelődés iránti igényt, a szellemi élet néhány képviselője, újságírók, közéleti személyiségek munkálkodni kezdtek saját intézményrendszerük kiépítésén. A töretlen vállalkozói kedvet egyre jobban motiválta a berendezkedő új hatalom segítő szándéka (*Berey, 1940*).

Az első világháború előtt Erdélyben, Bánságban, Biharban és Szatmár környékén a jelentéktelennek számító irodalmi életet inkább vidékies jellegűnek nevezték. A megjelenő művek, irodalmi lapok, irodalmi társaságok működése is konstatalta ezt a helyzetet. A háború után a romániai magyar irodalom legfontosabb feladata a vidékies felszámolása, egy önálló irodalmi élet és olyan intézmények megteremtése, amely megalapozzák a szellemi építkezés alapjait, egészséges működését (*Izsák és Markó, 1990*).

Az impériumváltás (1918) után az új román kormány kedvező intézkedéseinek sorozatában helyet kapott a magyar szellemi élet felemelkedését szolgáló heti- és napilapok

szabad közlése. Statisztikák szerint 1919–1924 között 130 napilap, irodalmi, tudományos és szakmai folyóirat, 352 szépirodalmi mű jelent meg a művelődési palettán. Ez a mutatószám természetesen nem referál a színvonalról (*Pomogáts*, 2004), ugyanis sok a dilettáns kezdeményezés, a kísérlet.

Az első színvonalas folyóiratok széles spektruma és a különböző írói tömörülések megjelenése a romániai magyarság szellemi életerejét fémjelzik. Az erdélyi magyar újságírásban jelentős részt vállal a nagyszámú magyar intézménnyel rendelkező Kolozsvár (*Bíró*, 2002). A napi olvasói igények kielégítését túlhaladta az irodalmi-művelődési célt szolgáló napilapok megjelenése. Meg kell említenünk a húszas évek első felében megjelenő, politikai hagyományokat ápoló kolozsvári *Ellenzék*et és a polgári radikális hangsúlyú *Keleti Újság*ot. Az utóbbi irodalmi pályázatán fedezték fel Tamási Áront is.³ A két újság ünnepi vagy vasárnapi melléklete kiválóan gazdagította vagy formálta a húszas évek közepéig a romániai magyar irodalom arculatát. Színvonalas orgánumnként, viszonylag hosszú élettartással szolgálta az olvasói kedvet a *Temesvári Hírlap*, a *Brassói Lapok* is. A kezdetben nagy népszerűségnek örvendő publikálásnak egy évtized után az európai gazdasági válság határvonalat húzott. Berey (1940) közléséből tudjuk, hogy a közel 330 magyar sajtótermékből 100 rövid időn belül megszűnt létezni. Az egymást követő sajtócenzúrák nemcsak politikai lapokat sújtottak, hanem az irodalmi, tudományos és művészeti periodikákat is. A cél – a jogfosztó intézkedések sokadik lépéseként – továbbra is az identitástudat megszilárdítását, az összefogást sürgető, tükröző írások megszüntetése. A háború és a kisebbségi helyzet következtében elszegényedett magyarságnak nem volt lehetősége az irodalmi élet intézményeinek fenntartására. E cél érdekében jelentős munkát vállaltak az első folyóiratokat megjelentető polgári radikális írók. Az ő termékeny munkájuknak köszönhetően jelent meg az elsők között Kolozsváron 1918-ban az *Új Erdély*, Nagyváradon 1919 nyarán a *Magyar Szó*, Tabéry Géza szerkesztésével, és a Zsolt Béla által szerkesztett *Tavas*sz. Rövid életüknek köszönhető, hogy elsőként tettek kísérletet a kisebbségi magyar írói összefogásra. A művelődési igény kielégítését szolgálták a *Nagyvárad*, 1919–1923 között a *Zord Idő*, *Marosvásárhely*, *Kolozsvár*, *Napkelet*, *Keleti Újság* sajtótermékek is. Ezek a folyóiratok az 1908-ban megjelent *Nyugat* hagyományait közvetítették a szellemi szabadság és függetlenség jegyében, s tartalmukat a polgári radikalizmus szötte át. Az avantgárd szellemiséget sugallták az 1924–1925 között megjelent *Génius*sz, *Új Génius*sz, *Periszkóp* folyóiratok, felvállalva a hazai és nemzetközi avantgarde irodalom és művészet népszerűsítését (*Dávid és mtsai*, 1980).

A romániai magyar irodalom története szempontjából is fontos kiemelni, hogy az adott időszak leghosszabb életű irodalmi folyóirata a Reményik Sándor szerkesztésében útjára indított *Pásztortűz* (1921), amely már szakít a népies epigon irodalommal, és leginkább a *Nyugat* hagyományait propagáló új írói hangoknak szolgáltatott teret.

Mindenféle konzervatív szemlélettel szakítani próbált és a romániai magyar kisebbségi irodalom új útjait kereste a Benedek Elek (1859–1929) köré tömörült tehetséges, fiatal írók csoportja, akik a *Tizenegyek antológiája* néven említett gyűjteményes kötetükkel váltak ismertté. Kacsó Sándor, Szentimrei Jenő, Nyíró József, Tamási Áron, Balázs Ferenc, Jancsó Béla mindvégig szem előtt tartotta a népnemzeti epigonizmus és a történelmi realitásokat tagadó konzervativizmus felszámolását. Az erdélyi falu társadalmi realitását feltárva a népi műveltség gyökereit, hagyományait és értékeit preferálták leginkább (*Izsák és Markó*, 1990). Nagy gondot fordított a fiatal olvasói nemzedék nevelésére Benedek Elek, amikor útjára bocsátotta a legfiatalabbaknak szánt gyermeklapot, a *Cimborát* (1922–1929). Joggal mondhatjuk, hogy a romániai magyar gyermekirodalom pilléreit állította fel a híres székelyföldi népmesegyűjtő nemcsak a gyermeklap által, hanem gazdag írói munkásságát is tanúsító székelyföldi mesegyűjteményein keresztül (*Hegedűs*, 2006).

A *Kiáltó Szó*, a *Korunk* (1926) és az *Erdélyi Helikon* (1928) című folyóiratok igen nívós irodalmi munkásságról asszisztáltak. Az *Erdélyi Helikon*, kitűnő szerkesztők és képviselők társaságában (Gaál Gábor, Kuncz Aladár, Kós Károly, Reményik Sándor, Tamási Áron, Tompa László), a legváltozatosabb, legsokoldalúbb szellemi értékek közvetítőjeként, a két világháború közötti időszak legrangosabb orgánusaként tudott működni. A lap nagy érdeme, hogy felkarolt olyan fiatal írói tehetségeket, mint Dsida Jenő, Tamási Áron, Asztalos István, Jékely Zoltán, Létay Lajos, Méliusz József, Szemlér Ferenc. Az *Erdélyi Helikon* fennmaradását szolgálta az a tény, hogy irodalmában egyre nagyobb hangsúlyt kapott a kisebbségi humánus szava (Nagy, 1999). A lap sokarcúságát tetőzte a román és szász írókkal való kapcsolattartás eredményeként megjelentetett szellemi termékek sokasága, mint például Alecsandri, Argezi, Bacovia, Blaga, Eminescu versei, Caragiale, Blaga, Isac drámái, Wittstock, Adolf Meschendörfer, Heinrich Zillich prózái.

A művelődés terjesztésének szolgálatában állt az 1926-ban Dienes László alapította és 1929-től 1940-ig Gaál Gábor szerkesztette *Korunk* című folyóirat, amely a leghaladóbb művészeti és ideológiai irányzatok sorában teret nyitott a marxista szellemű társadalomtudományi érdeklődésnek, s lehetőséget biztosított az emigráns forradalmi íróknak, közéleti személyiségeknek, gondolkodóknak. A harmincas években, a fasiszmus nemzetközi előretörésének időszakában a *Korunk* is bővíti írói gárdáját. A lap hasábjain találkozunk Asztalos István, Endre Károly, Horváth Imre, Szemlér Ferenc, Szentimrei Jenő, Tamási Áron publicisztikájával. A hazai valóság szociográfiai feltérképezését, valamint a munkásolvasók bevonását kísérelték meg Nagy István, Kovács Katona Jenő, Jordáky Lajos, Bözödi György, Mikó Imre, Balász Béla, Lukács György, Darvas József, Veres Péter és még sokan mások (Méliusz, 1939).

Megjegyzendő, hogy a *Korunk* szépirodalmi anyagában és tanulmányaiban egyaránt hangsúlyozódott a „romániaiság” Gaál Gábor által alkotott kifejezése, melyet a szerkesztő elvi meggyőződése táplált rendületlenül. Gaál szerint csak a román néppel együtt lehet termékeny és haladó szellemben élni és dolgozni. Az eszme jegyében szentelt a folyóirat hasábjain megtisztelő helyet az egykori román közélet, gondolkodás, tudományosság kérdésköreinek. A fenti törekvés legbeszédesebb példajaként említendő a *Korunk* 1933-as úgynevezett „román száma”, melyet a román avantgárd líra képviselője, Miron Radu Paraschivescu hívott életre (Gaál, 1927). A laptest hasábjain megtaláljuk a román tanulmányok mellett a román irodalomból magyar nyelvre fordított szépirodalmi alkotásokat, amelyek Tudor Arghezi, Mihai Eminescu, Bacovia, Sadoveanu, Cezar Petrescu, Emil Isac, Octavian Goga, Geo Bogza tollából születtek. Ebben az időszakban kiemelt jelentőséggel bírt a több nyelven kiadott lugosi, nemzetpolitikai szakfolyóirat is, a *Magyar Kisebbség* (Monoki, 1941).

A sajtókiadást nagy mértékben gátolta a lapok kritikai hangjának cenzúra általi elfojtása. Az egyes újságok rövid élettartamát a rendőrségi betiltások szorgalmazták. A hasonló sorsa jutott orgánumok működése sajtóperes eljárásokat, zaklatásokat, börtön- és pénzbüntetéseket eredményeztek az újságírók körében. Bíró (2002) adatai arról referálnak, hogy például Szász Endrének, a *Keleti Újság* főszerkesztőjének 75 sajtóperé volt, míg Krenner Miklós 25, Szentimrei Jenő, Végh József, Walter Gyula, Nyíró József, Mátrai János, Zágoni István legalább 10–15 alkalommal kellett sajtóperben bíróság előtt védekezzen. A sikertelen ügylezárások legtöbbször többéves börtönbüntetést eredményeztek.

Amint a tények igazolják, az erdélyi magyar írók nagy része a román többség feltétlen hegemoniáját realizáló helyzetben a nemzeti identitás kulturális megélése érdekében sajátos feladatokat kellett felvállaljon. A magyar szellemi élet számára gyümölcsözőnek tűnt a román irodalom néhány jeles személyiségével kialakított együttműködés, például Octavian Gogával, Emil Isackal, Victor Eftimiuvval (Szász, 1986).

A művészeti intézmények tevékenysége közül kiemelendő a kolozsvári magyar színház, amely a magyar írók műveinek színrevitelével a termékeny kulturális életet gazdagította. Az erdélyi színháztársaság máig tartó hagyományai a kolozsvári művelődési életből gyökereztek. Ezt kívánja alátámasztani Izsák (1980) szerint az 1792 óta folyamatosan működő, a két világháború közötti időszakban sem stagnáló Thália színház, amely Janovics Jenő és Kemény János vezetésével 1920-ban bemutatja az első eredeti erdélyi magyar drámát, Bárd Oszkár *Halál és még több* című művét. Ezt követi Gulácsy Irén, Tabéri Géza, Kádár Imre és mások műveinek színpadra állítása. Nagy népszerűségnek és közkívánatnak örvendett ebben az időszakban Tamási Áron népi játékeinak színpadi adaptációja.

A színházi és zenei élet terén számos öntevékeny társulat lépett színre. Ilyen volt a székelyföldi Gyergyóremete művelődési életét propagáló Iparoskör, melynek tagjai már 1872-ben dalárdát alapítottak. Laczkó-Szentmiklósi (2012) megjegyzi, hogy az első világháború után az Iparoskörnek külön könyvtára volt, a könyveket a színelőadásokból származó jövedelemből vásárolták. Legfőbb kulturális tevékenységük a népi színháztársaság volt.

Köztudott, hogy a romániai magyarság életének rendezésében nagy szerepet vállalt az egyház. Az ebben az időszakban megjelent egyházi, felekezeti kiadványok különböző rétegeket szólítottak meg. Említésre méltó a keresztény népnevelő *Katolikus Világ*, amely még 1921-ben indult és 1938-ban nagyon népes tábor vallotta magáénak, továbbá az ifjúsághoz szóló *Jóbarát* (1925–1940), a falusi nők lelki gondozását célzó *Vasárnap* *Harangszó* (1934–1944), a gyermekeknek indított *Szív* (1925–1940) és az *Erdélyi Iskola* (1933–1940). A katolikus egyház mellett a református és az unitárius egyház is rangos sajtótermékeket mondhat magáénak (*Ozsváth*, 2003a).

A vizsgált korszakban említett sajtóorgánumokról elmondhatjuk, hogy a kisebbségi humanizmus gondolatából, a nemzetiségi sorskérdésből indukálták tartalmukat, következetesen ápolták a transzilván eszméket, s szolgálatukat a magyar nyelv és kultúra fennmaradásának, az erdélyi magyarság autonómiájának zálogaként határozták meg.

A katolikus egyház törekvései

A nemzeti művelődést szolgáló intézmények és oktatás fenntartását biztosító eszközök hiányában a két világháború közötti időszakban az erdélyi történelmi magyar egyházak meghatározó szerepet vállaltak az anyanyelvi kultúra védelme és gondozása terén. A téma szempontjából kiemelendők a római katolikus egyház által felvállalt iskola- és nevelésügyi törekvések, kezdeményezések, amelyek táptalajául szolgáltak a színvonalas oktatásügyi és népnevelő folyóiratnak, az 1933-ban megjelenő *Erdélyi Iskolának* (*Ozsváth*, 2003a).

Jelentős előrelépésnek számított, hogy 1929-ben a kolozsvári tudományegyetemen 606 magyar egyetemi hallgatót regisztráltak s számuk folyamatosan nőtt, a kilátástalanság és bizonytalanság érzésével egyszerre (*Princz*, 1933).

A tanulni és dolgozni vágyó fiatalság égető problémáira sürgető megoldást talált a magyar egyházaknak a nevelésügyet medréből kiköszönteni célzó intézkedése, miszerint 1928 őszén a Kolozsvári Magyar Egyetemi és Főiskolai Hallgatók Szemináriumának élére tanulmányi igazgatóként György Lajost helyezték ki. Szerteágazó tevékenységét méltón igazolja az Erdélyi Római Katolikus Egyházmegyei Tanács igazgatótanácsának tagjaként, valamint tanügyi szakbizottsági tagként, a Lyceum-könyvtár igazgatójaként való működése is. György Lajos programjában kiemelt helyen szerepelt a képzésben részt vevő fiatalság szociális problémái, a szakképzés és a nevelés szerepének hangsúlya,

a pályakezdő pedagógusok hivatástudatának elmélyítése, ami lényegesen hozzájárult a kivándorlás megfékezéséhez (Ozsváth, 2013).

A vizsgált korszak oktatásügyét jelentős mértékben befolyásolta az 1927-ben megalakult Római Katolikus Népszövetség Egyetemi és Főiskolai Szakosztályának tevékenysége. A Trianon utáni első országos egyesületi szerveződés fő célja: összekovácsolni a romániai magyarság megtartó erejét az egyház égisze alatt. Megjelentetett közlönyében, a *Katolikus Világban* vezérszólamként hirdette fő törekvését. Az 1931/32-es tanévtől a Szakosztály, arcukat váltva, felvette a Majláth-kör nevet. Megjegyzendő, hogy a Majláth-körön belül Márton Áron a szociális, György Lajos pedig a pedagógiai szemináriumot vezette. A két kiemelkedő személyiség sikeres együttműködésének köszönhetően született meg az *Erdélyi Iskola* című neveléstudományi folyóirat tervének kidolgozása és életre hívása (Ozsváth, 2003a). Az *Erdélyi Tudósító* című lap (1933, 308. o.) frappánsan közli a Pedagógiai Szakosztály önmeghatározó, máig hatóan érvényes gondolatát: „Mert feladataiban öntudatos, jól felkészült tanárnemzedékre van szükség, amelyik majd a kor igényeinek és a jövő érdekeinek megfelelően tud dolgozni”

Márton Áron, túllépve a pasztorális és egyéb hivatali teendőin, Baranyi (1990) szerint elsődleges szempontnak tartotta a keresztény és nemzeti szellem ápolását, a nép művelését, az ifjúság haladó szellemben való nevelését. Publikált írásaiból egyértelműen kicseng meggyőződése, miszerint egy nép létének, fennmaradásának tartóoszlopa maga a műveltség. „A nép szikla, amelyre egy nemzet élete biztosan épül [...] Minden nép annyit ér, amennyi értéket saját magából ki tud termelni” – olvashatjuk a markáns lelkészi kijelentéseket (*Erdélyi Iskola*, 1933/34, 1–2. sz. 5–8. o.).

Az erdélyi közművelődési életet tehát minden tiltás ellenére nagy jelentőséggel szolgálták az egyházak (katolikus, református, unitárius) és az iskolák mellett a közművelődési egyesületek, irodalmi körök, dalárdák, magyar nyelvű lapok, gazdagítva a termékeny népművelő munkát. A változások és átmenetek korában az erdélyi magyarság kollektív céljait, érzéseit, vélekedéseit hangsúlyozni kívánó magyar irodalmi élet, a transzilván tudat erősítésére fókuszált leginkább, amely szervesen beépült a nemzetiségi önismeretbe és a történelmi hagyományokba (Pomogáts, 2004).

A nemzeti művelődést szolgáló intézmények és oktatás fenntartását biztosító eszközök hiányában a két világháború közötti időszakban az erdélyi történelmi magyar egyházak meghatározó szerepet vállaltak az anyanyelvi kultúra védelme és gondozása terén. A vizsgált korszak kulcsmomentumaként tartjuk számon a római katolikus egyház által felvállalt iskola- és nevelésügyi törekvéseket, kezdeményezéseket, amelyek táptalaját

Számos adminisztratív intézkedés bizonyítja, hogy az impériumváltás jelentősen befolyásolta az erdélyi fiatalok továbbtanulását. Az ellentmondásokkal terhelt időszakban egyre jobban bővült az állami és kulturális apparátus, korlátokat szabva a magyar értelmiség érvényesülési lehetőségeinek, s az egyetemisták jelentős hányada magyarországi intézményekbe kényszerült továbbtanulni. Sőt a karhatalom intézkedése hatására 1921 őszén a kolozsvári egyetem is Szegedre menekül (Gaál, 2001). A szülőföldjükhöz hűen visszatérő fiatalok az oklevél honosíttatásának kegyetlen procedúrájába ütköztek. Nem csoda, ha a történetek után a román nyelven való továbbtanulás kényszerét választották.

szolgáltak a színvonalas oktatásügyi és népnevelő folyóiratnak, az 1933-ban megjelenő *Erdélyi Iskolának*.

A két világháború közötti időszak oktatási-nevelési kérdéseinek sorozatát tükrözi az 1933 szeptemberében a katolikus egyház színeiben magyar nyelven megjelenő *Erdélyi Iskola* című folyóirat, amely a harmadik évfolyamtól már felekezetre való tekintet nélkül közölt írásokat (Ozsváth, 2003b). Vajon milyen attribútumokat és milyen közszolgálati törekvéseket képvisel ez a tekintélyes, egyházi támogatást élvező neveléstudományi kiadvány? A pedagógiai újdonságnak számító magyar kisebbségi szellemi terméket Ozsváth Judit (2003b) erdélyi neveléstörténész és lapkutató – aki mesterien átvizsgálta az időszak lapkészletét – szerint fontos az elemzés tárgyává tenni, hiszen csak így tudunk betekintést nyerni a korszak nevelés-oktatása és művelődésügye történeti vonatkozásairól. A kutató felhívja a figyelmet a lap oktatástörténeti jellegzetességére: a folyóirat arculatával, koncepciójával és neveléstudományi karakterével rendületlenül védte a harmincas évekbeli kisebbségi magyar oktatást a különböző politikai atrocitásoktól (Ozsváth, 2012). Az erdélyi kisebbségi magyarság jelentős neveléstudományi folyóirataként tartjuk számon a két világháború között.

Összefoglalás

A két világháború közti erdélyi közművelődési életet vizsgálva a fontosabb, anyanyelvet, kultúrát és hagyományokat ápoló, terjesztő szellemi termékek esetelésére fókuszáltam leginkább. Fontos megállapítás, hogy a Trianon utáni erdélyi irodalmi kezdeményezések, a magyar sajtó és könyvkiadás, az időszakos cenzúra ellenére, transzilvanizmust, regionális törekvéseket, korjellemző eszméket hirdetett, s ezáltal az erdélyi magyarság gazdasági, szellemi, lelki felemelkedését szolgálta. A különböző közművelődési egyesületek, szellemi műhelyek, dalárdák, könyvtárak és körök a megmaradás, az összefogás és helytállás védőbástyáiként szolgáltak. A vizsgált téma betekintést enged a magyar és transzilván kultúrtörténetbe, gazdagítva a nevelők pedagógiai kultúráját, életstratégiájukban, értékorientációjukban pedig változást idézhet elő.

Jegyzetek

¹ A röpirat Emil Măcelariu cenzor jóindulata révén jelent meg, azonban a hatóságok rövid időn belül elkobozták és eljárást indítottak a cenzor ellen (vesd össze Kós Károly nyilatkozatával: *Beke*, 1973, 14. o.).

² Krenner az erdélyi magyar sajtóban *Spectator* álneven írta cikkeit.

Irodalomjegyzék

Baranyi Mária (1990): Márton Áron írásaival tanít. In: Szőke János (szerk.): *Márton Áron*. Szent Márton Alapítvány, Budapest. 217–230.

Berey Géza (1940): *A magyar újságírás Erdélyben 1919–1939*. Ablaka György Könyvnyomda, Szeged.

Bíró Sándor (2002): *Kisebbségben és többségben. Románok és magyarok 1867–1940*. Pro Print Könyvkiadó, Csíkszereda.

Dávid Gyula, Marosi Péter és Szász János (1980): *A romániai magyar irodalom története*. Editura Didactică și Pedagogică, București.

Diószegi László és R. Süle Andrea (1990): *Hetven év. A romániai magyarság története 1919–1989*. Magyarországi Kutató Intézet, Budapest.

Egyed Ákos (1997): *A korszerűsödő és hagyományörző Erdély*. Pallas – Akadémia, Csíkszereda.

- Gaál Gábor (1927): Az Erdélyi Helikon Antológiája. In: uő (szerk.): *Válogatott írások*. Kriterion Kiadó, Bukarest.
- Gaál György (2001): *Egyetem a Farkas utcában: a kolozsvári Ferenc József Tudományegyetem előzményei, korszakai, vonzatai*. Erdélyi Magyar Műszaki Tudományos Társaság, Kolozsvár.
- Hegedűs Imre János (2006): *Benedek Elek monográfia*. Pallas – Akadémia, Kolozsvár.
- Izsák József és Markó Béla (1990): *Magyar irodalom*. Editura Didactică și Pedagogică, București.
- Katona Ádám (1981): *Romániai Magyar Irodalmi Lexikon*. Kriterion Kiadó, Bukarest.
- Krenner Miklós (1923): A tétova sajtó. *Magyar Kisebbség*, 18. sz. 665–677.
- Kós Károly (1929): *Erdély – kultúrtörténeti vázlat*. Kolozsvár.
- Kós Károly, Paál Árpád és Zágony István (1921): *Kiáltó szó Erdély, Bánság, Körösvidék és Máramaros magyarságához*. Cluj-Kolozsvár.
- Laczkó-Szentmiklósi Endre (2012): Tudja-e, hogy? In: *Képes vagyok*, 6. 7. sz. 12.
- Márton Áron (1933): A kiszélesített iskola. *Erdélyi Iskola*, 1. 1–2. sz. 5–8.
- Méliusz József (1939/1981): Erdélyi Enciklopédia. *Korunk*, 3. sz. = In: *Romániai Magyar Irodalmi Lexikon*. Kriterion Kiadó, Bukarest.
- Monoki István szerk. (1941, szerk.): *Magyar könyvtermelés a román uralom alatt (1919–1940)*. II. *Hírlapok és folyóiratok*. Budapest.
- Nagy József (1999): *Eszmék, intézmények, ideológiák Erdélyben*. Komp-Press Polis Kiadó, Kolozsvár.
- Ozsváth Judit (2003): *Erdélyi Iskola. Antológia-Repertórium*. Státus Kiadó, Csíkszereda.
- Ozsváth Judit (2003b): Új nevelési szemlélet – új nevelésügyi folyóirat Erdélyben a két világháború között: Erdélyi Iskola. *Magiszter*, 4. 4. sz. 90–100.
- Ozsváth Judit (2012): Az Erdélyi Iskola című oktatásügyi és népnevelő folyóirat. *Magiszter*, 10. 3. sz. 68–83.
- Ozsváth Judit (2013): Az erdélyi magyar tanárképzés kérdése a két világháború között. In: Fóris-Ferenczi Rita, Ozsváth Judit és Marchis Julianna (szerk.): *Tudás és tanulás*. Konferenciakötet. Kolozsvár.
- Pomogáts Béla (2004): *Erdélyi tetőn*. Pallas – Akadémia Kiadó, Csíkszereda.
- Princz János (1933): A kolozsvári magyar főiskolai hallgatók statisztikája. *Erdélyi Tudósító*, 5. sz. 287.
- Sulyok István és Fritz László (1930): *Erdélyi Magyar Évkönyv 1918–1929*. Juventus Kiadó, Kolozsvár.
- Szász Zoltán (1986): *Erdély története 1830-tól napjainkig*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Szerb Antal (1995): *Magyar irodalomtörténet*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Veres Ildikó (1999): Lehetséges szempontok a transzilvanizmus eszmetörténeti elemzéséhez. *Holnap*, 1. sz. 36–40.

Portik Erzsébet Edit

PhD-hallgató

Debreceni Egyetem

Humán Tudományok Doktori Iskola

Játék és kultúra

A játék szerepe a gyermekek kultúra-elsajátításában

Ez a rövid írás arról szeretné elgondolkodtatni az olvasót, hogy az emberi kultúra részeként a gyermeki játék hogyan segíti a kultúra áthagyományozódását. Ezt bemutatja a társadalom, a kis közösségek, az egyén, valamint a hagyományok és a modernitás szempontjából is. Elemzi, hogy a fő játéktípusok miként segítik a gyermekeket, hogy „belenöjjenek” az adott társadalom kultúrájába.¹

Bevezető

Az ember a fejlődése során társas lényből társadalmat építő lénnyé vált, és történelmében egyre fejlettebb társadalmakat hozott létre. A fejlettség egyik fő mutatója az adott társadalom kultúrája, illetve annak szintje. A fejlődés záloga pedig az, hogy a kultúráját, amelyet átvett elődeitől, tovább tudja fejleszteni és átadni utódainak, akik azt szintén átveszik, fejlesztik és továbbadják, vagyis a kultúra egyik generációról áthagyományozódik a másikra. A folyamatnak a hagyományos, archaikus társadalmakban kidolgozott formája és tartalma volt a különböző tevékenységek rendszerével, szokásaival, ünnepeivel, beavatásaival, amelyek segítségével az egyén, mire felnőtté válik, beépül a társadalomba és annak kultúrájába. Ennek a stabilitását a változatlan vagy nagyon lassan változó gazdaság és társadalom adta. A gyorsan változó modern társadalmak gyorsan változó kultúrájában ez már bonyolultabb és bizonytalanabb, mint korábban volt.

A gyermekkor a kultúrába való „belenövés, beépülés” intenzív időszaka. A fiatalabb generáció átveszi az idősebbektől, a gyermekek a felnőttektől, illetve idősebb kortársaitól a kultúra elemeit. Ennek egyik kiváló példája a gyermeki játék (*Dömötör*, 2002). A gyermek a játékban tanulja és egyúttal újratereinti magának a világot, pontosabban az újratereptéssel tanulja azt. Játékban, játék által sajátítja el a mozdulatok, szokások, szerepek, szabályok jelentős részét, és sok egyebet, amelyre felnőttként szüksége lesz. Ugyanakkor nem csak a felnőttiségre készül, hanem a mában él, vagyis itt és most is szeretné használni a tanultakat. Ehhez a felnőttek, a kortársai és teljes környezete szolgáltatja a lehetőségeket. A játék azonban nemcsak közvetítő eszköz, hanem maga is része a kultúrának, a felnőttek kultúrájának is, de mindenekelőtt a gyermekkultúrának (*Bús*, 2013).

A játék kultúratereptő szerepe – Huizinga

A játék és kultúra kapcsolatáról Huizinga *Homo Ludens* címmel írta meg alapozó művét. A játékot kultúrjelenséggént fogta fel, illetve a kultúra játékkarakterét vizsgálta. Szerinte, mivel a magasabbrendű állatok is játszanak, a törzsfelfordésben megelőzik az ember játékát. Már náluk is megvan a játék minden alaptényezője: együttműködés, küzdelem, a mintha-cselekvés, a korlátozó szabály stb. Kiinduló tétele, hogy „az emberi kultúra a játékban, játékként kezdődik és bontakozik ki” (*Huizinga*, 1990, 7. o.). Kezdetben játszószák az emberek a kultúrát, illetve az sok játékszerű elemet mutat. Az eredeti játék később többnyire beleolvad a kultúrjelenségekbe, mint például a szakrális szférába, tudásba, köl-

tészetbe, jogba, és a játékoság eltűnik belőle. Elmélete szerint a kultúra szempontjából a csoportos, szociális játékok a jelentősek, az egyéni játékok csak kismértékben segítik a kultúrát. Kifejti, hogy a verseny, a jog, a háború, a költészet, a költői formaadás, a filozófia és a művészetek játéknak tekinthetők. Rámutatott a játék komolyságára, valamint a vallással és az ünnepekkel való összefüggéseire (*Huizinga, 1990*).

Huizinga rávilágít a játék kultúrateremtő, azt megőrző és átadó szerepére. Így a játékot már nem csupán egy-egy funkcióként (például esztétikai, biológiai, pszichológiai, stb.) definiálhatjuk, hanem társadalomteremtő kulturális erőként tekinthetünk rá.

A korai anya-gyermek játékok

Az anya szerepe a csecsemőkkel, kisgyermekkel való foglalkozásban már régi korokban is kiemelt fontosságú volt (*Kéri, 2013*). A csecsemő, a kisgyermek első játékait is az édesanyjával játssza. Ezek egy része az ölbéli játékok, amelyben a kicsi az anyja ölében ülve játszik, illetve együtt játszanak. Azután a fejlődésben az állást és a járást segítő mondókás játékok következnek. Az anya játszva tanítja gyermekét, együtt mozognak, mondókáznak, énekelnek játék közben. Ritmus, beszéd, dallam, mozgás és sok öröm van ezekben a játékokban. Az anyához tartozás, a testi és érzelmi közelség, valamint a kellemes játék kielégíti a csecsemő, kisgyermek ez irányú szükségleteit, és egyúttal a megfelelő fejlődését is biztosítja. A lovagoltatók, hintáztatók, csiklandozók, simogatók, ujjszámlálók, mondókák, dalocskák megtalálhatók minden nép első játécai között, amelyekben sok a hasonlóság (*Bús és Klein, 2008*). Ezeket a játékokat játsszák később a szerepjátékaikban a babáikkal, illetve a társaikkal mint gyermekükkel (*Sugárné, 2000*). Még az óvodások is szeretik ezeket, bár az anyáról való leválás és az önállósodás már másfajta játékokat is inspirál.

Az anya és más felnőttek után óvodás kortól a kortársak felé fordul játékaiban is a gyermek, és a közös, csoportos játékok sokfélesége bontakozik ki. Keresik egymás társaságát, szeretnek együtt játszani. Számos kommunikációs formát, szociális mintát, tevékenységi módot sajátítanak el eközben, és a hagyományokat is átveszik a játékokban.

Játék és hagyomány – a család és a kis közösségek szerepe

A hagyományos népi csoportjátékok

Az ősidők óta játszott bújócska, fogócska mellett a körjátékok is jelentős szerepet töltek be a hagyományos társadalmakban (*Jutsné, 1975*). Az adott csoport összetartozását, ugyanakkor az egyéni versengést, küzdelmet, bátorságot, a családi, baráti kapcsolatokat, a védelmet, a terület- és tulajdonszerzést, a másik nemi való kapcsolatot, a párválasztást, szokásokat jelenítik meg szimbolikus formában a játékok (*Sugárné, 2000*). Továbbá énekek, mondókák, párbeszéd, nyelvi fordulatok is vannak ezekben, gyakran csak az adott tájegységre jellemző változatban. Az erőt, ügyességet kívánó mozgásos játékok és a kézműves alkotó játékok is segítettek abban, hogy mindenki megtalálja a helyét a faluközösségben, a kortársak közötti sorrendben (*Vácsi, 2002*). A körjátékok korábban a legények és a hajadon lányok ismerkedését, párkeresését, párválasztását is szolgálták, vagyis a tizenévesek kedvelt játékaik voltak. Ma, amikor ez a funkció más formákban valósul meg, a körjáték csak az óvodások és esetleg a kisiskolások játékává vált, a közösségi összetartozás azonban ma is szembeűnő eleme maradt. A versengések, vagyis a versenyszerű mozgásos játékok, népi sportjátékok hétvégeken és az ünnepeken zajlottak – kicsiknél még együtt, később nemenként elkülönülő csoportokban.

A kultúra átörökítése, áthagyományozódása tehát jól látható a korai anya-gyermek játékokban és a hagyományos népi csoportjátékban. Az adott kultúrára, tájegységre jellemző nyelv, nyelvjárás, dalok, mondókák, sajátos szerepek, szabályok, szokások, hagyományok, ünnepek jelennek meg ezekben a játékokban, és így viszik tovább kultúrájukat már a gyermekek is.

Játékból a munkába

A hagyományos paraszti társadalomban jól nyomon követhető az átmenet a kisgyermek játéktevékenységei és az idősebb gyermekek munkába állásának fokozatai, majd később

A mai világban, amikor a gyerekek nem tudnak „belenőni” szüleik munkájába, vagy csak kevés esetben, akkor azokat a munkaszerepeket játsszák el a szerepjátékban, amelyeket ismernek, illetve leegyszerűsíthetnek. A munkába való belenevelődést a háztartással kapcsolatos munkák jelenthetik. A főzés, takarítás, mosás, barkácsolás, stb. alkalmat adhatnak ezekre. A szociális szerepek elsajátítása pedig továbbra is lehetőség marad számukra, például anya és apa tevékenységeinek megjelenítésével a szerepjátékban. A szülők mintaadó szerepe ma is nagyon fontos a munkakultúra átadásában.

a felelős munkavégzés között. A gyerekek többsége földművelő és állattenyésztéssel foglalkozó szüleinek a munkájába „nőtt bele”. Nagyrészt elegendő volt a szülők tudása, amelyet „ellessett”, vagyis utánzás alapján elsajátított. A bonyolultabb munkafogásokat bemutatták, elmagyarázták, javították, segítettek. A felnőtteknek is érdekük volt a jó és pontos tanulás, hiszen a gyerekek a család megélhetését segítették, sőt a „nyugdijuk” is gyermekik jó munkája volt. Ilyen hagyományos munkák például a lányoknak a háztartási tevékenységek, fiúknak a szántóföldi munka, illetve mindegyiküknek az állattartás. Fokozatosan, játékosan vonták be a gyereket a felnőttek és a nagyobbak, az utánzásra való hajlandóságukat is kihasználták, és sokszor jutalmazták őket. A felnőttek hozzáértése is vonzotta őket. Olyan nagyok, erősek, ügyesek akartak lenni, mint szüleik és más felnőttek, akikre felnéztek. A gyerekek így egyre jobban önállósodtak és egyre felelősségteljesebb munkákat tudtak elvégezni. A szegények gyerekeinek előbb kellett munkába állniuk, mint a gazdagabbak gyerekeinek, sőt sokszor az iskolából is kimaradtak, mert dolgozniuk kellett.

Nyilvánvaló, hogy a kisgyermeknek, mivel még nem képes a munkára, a játék

az alapvető tevékenysége. A szerepjátékban utánozza, mintázza a felnőttek szerepét, és ebben a munkaszerepeit, tevékenységeit is. Még csak eljuttassa a munkát, de a megfelelő játékeszközök, helyszínek és egyéb feltételek segítségével a munka jellemző mozdulatait, a kapcsolódó verbális kifejezéseket és egyéb szükséges dolgokat is megjelenít. Sokat segít neki, hogy átéli a szerepeket a megvalósítás során. Amikor képes lesz bizonyos résztvékenységeket valóban elvégezni, segíteni a szüleinek, akkor már bekapcsolódik a felnőttek munkájába. Például a konyhában már valóságban is gyúrhatja a tésztát a saját kis gyúródeszkáján, formázhatja, díszítheti is, de a felnőtt, az anya felügyeletével, segítségével, és például a sütőt még nem ő kezeli. A háziállatokkal pedig már nemcsak játszani szeretne, hanem etetni, gondozni azokat, vigyázni rájuk. Egyre több kompetenciát szerezve serdülőként akár már önállóan is végezhetnek több munkát. A gyermekek akkor

is játszhattak szabadidejükben, amikor már valóban segítettek a szüleiknek a munkában – ha elvégezték a feladataikat. Nem szűnt meg a játék, csak kevesebb volt, és a napi, heti munkavégzés időrendje alapján volt rá lehetőség (Katona, 2001; Kepéné, 2004).

A kultúra és a játék változása

A történelmi fejlődés bizonyos pontján létrejöttek a modern társadalmak és a nagyvárosok, amelyekben a kultúra is átalakult. A hagyományos formákat és tartalmakat fokozatosan újak váltották fel, illetve váltják fel ma is. A közösség és a család szerepét a kultúrában és annak átadásában is sok tekintetben különböző intézmények, illetve más társadalmi szereplők veszik át a falvakban is, nemcsak a városokban.

A játék kulturális és kultúra-áthagyományozó szerepe megmarad, de több vonatkozásban is megváltoznak a játékok, azok helyszínei, eszközei, formái és tartalmi. A technikai újdonságok hatására új játékeszközök jelentek meg, amelyek teljesen új konkrét játékokat, játéktípusokat is kialakítottak. Az intézményrendszer kiépülésével a család és a kis közösségek kultúraátadó szerepét a bölcsőde, óvoda és iskola részben átvette a játék tekintetében is. Ezzel azonban a helyi, területi, regionális kulturális sokszínűség is veszni látszik (Klein, 2007; Bús és Klein, 2009).

A szerepeknek megfelelő viselkedés elsajátítása – a szerepjáték

A szerepek szerinti viselkedés alapvető fontosságú az emberi társadalomban. A gyermekkori szerepjáték a későbbi, felnőtt szerepviselkedést, a kulturális minták átvételét is megkönnyíti. Az utánzójátékokban a kisgyermek egy-egy felnőtt, általában a szülő szerepmintáinak elemeit utánozzák. Ez konkrét személy konkrét mozdulatait, hangját, viselkedését jelenti. Ezután, a fejlettebb szakaszban már általánosítják a felnőttek, mesehősök viselkedését. Több szereplőből „összegyúrnak” az általuk elképzelt anyát, apát, királyt és egyéb szerepeket. Ez a klasszikus szerepjáték, az óvodáskor fontos játéka, de még igénylik a gyermekek az első iskolaévekben is. Az alsó tagozaton minden osztályban lehetőséget kell kapniuk a kisiskolásoknak erre, mivel még szükségük van a szerepjáték nyújtotta élményekre, tanulásra, önkifejezésre. A játék, szerepjáték az oktatásban is alkalmazható, segíti a diákok fejlődését (Falus, 2003, 284–285. o.).

Amikor már képesek lesznek nemcsak a saját elképzeléseik szerint alakítani a szerepek megjelenítését, hanem alkalmazkodni tudnak másokhoz, például a mások által kitalált történetekhez, azok szereplőihöz, a cselekményhez, szövegekhez, akkor már részt tudnak venni a dramatizálásban. Ez már az óvoda végén megjelenik, de főként iskoláskortól képesek a drámajátékra a gyermekek.

A szerepjátékokban a szerep megjelenítése, átélése a legfontosabb. Olyanok szeretnének lenni a gyermekek, mint azok a személyek, akiket megjelenítenek. Ahogyan ez történik a megvalósítás során, már úgy tűnik nekik, mintha tényleg olyanok lennének – legalábbis játékból.

Kik ezek a szereplők, illetve melyek ezek a szerepek?

Elsősorban a közvetlen környezetükben levő szülők, illetve általában a felnőttek. A szülők a kisgyermek viszonyítási személyei, hiszen ők a legfontosabbak számára. Megjelenhetnek anyát is és apát is, de hamar a saját nemüknek megfelelő szülők lesznek a játékban, akikhez hasonlítani akarnak. Fontos, hogy a szülők sokat foglalkozzanak a gyermekeikkel, mert a szülői szerep, illetve viselkedésminta elsajátítását így segíthetik legjobban. A szociális szerepek megjelenítésénél már a többi felnőtt is érdekes lesz számukra. A nagyszülő, más rokon, illetve ismerős felnőtt tevékenységét, szerepviselkedését is eljátsszák. A felnőtt-

tek munkaszerepei közül azokat fogják „mintázni”, amelyek számukra vonzóak és érthetőek. Nem a fantázia a szerepjáték forrása, hanem a valóság és annak személyes feldolgozása érdeklí őket. A mesék szereplői, hősei, vagyis az emberek, varázslatos személyek és állatok is szerepet kaphatnak a játékában, de ezek már a mesék, versek dramatizálásához is kapcsolódnak. Továbbá a tévében látott egyéb események is megjelenhetnek a szerepjátékban, amelyek nem mindig gyermekeknek valók. A szerepválasztásban sok körülmény befolyásolja őket: a minta erőssége, a játszópартnerek, az aktuális körülmények stb.

A szerepjáték folyamatában a fontos mozzanatokat hosszan és részletesen játsszák a gyermekek, de a kevésbé érdekeseket lerövidítik, illetve jelzésszerűen alkalmazzák. A megfelelő eszközökkel, elegendő idővel, játszótársakkal és néha felnőtt segítségével a szerepjáték mással nem helyettesíthető hatást gyakorol a fejlődő gyermekekre. Egyre hosszabban, részletesebben és pontosabban jelenítik meg a szerepeket. A konfliktusok, problémák, indulatok „kijátszása” vagy a pozitív élmények megismérlése mind sokat segítenek a gyermekek egészséges lelki fejlődésében. Megtanulnak olyan viselkedésmintákat, amelyek a társas, sőt a társadalmi érintkezésben szükségesek.

Azzal, hogy a felnőtteket, az ő tevékenységeiket, szociális és munkaszerepeiket, kapcsolataikat játsszák el, az előző generáció kultúráját is átörökítik a gyermekek, hiszen ezek fontos elemei a kultúrájának.

Történetek megjelenítése – a drámajáték

A drámajátékhoz megfelelő érettség szükséges, különben nem képesek erre a szabályozott megjelenítésre a gyermekek. Átlagos fejlettség esetén ez óvodáskor végén kezdődik, és egész életünkben tarthat a drámajáték, de főként az iskolások kedvelt időtöltése. Nemcsak a mesék, versek, történetek meghallgatása lesz nagy élmény, hanem azok megjelenítése, eljátszása is. Már alkalmazkodniuk kell a történethez, időrendhez, szöveghez, szereplőkhöz, instrukciókhoz. Természetesen van ebben is mozgástér, maga a megjelenítés, hiszen nincs két egyforma gyerek és nincs két egyforma játéktevékenység ugyanannak a szereplőnek a megformálásában. A korábbi szerepjátékok sokat segíthetnek a beleélés, a „mintha-helyzet” keretek között történő átélésében. A bábozás és a saját megjelenítés is fontos a gyermekek számára. A beleélésen és a megjelenítésen kívül nagyon fontos a drámajátéknál a mű kiválasztása. Életkori fejlettségüknek megfelelő legyen, a gyermekek képesek legyenek megérteni és megjeleníteni a mondanivalót. Lényeges a szerepválasztás, hogy melyik szerepet ki játssza el, mert a kényszerek kudarcokhoz vezethetnek vagy csökkenthetik a játék motivációját. A művek válogatása azért is nagy és felelősségteljes feladat a felnőttek számára, mert a kultúra továbbvitelére alkalmas alkotásokat kell kiválasztani. A kiválasztott mese, vers, történet szolgálja a gyermekek fejlődését erkölcsi, esztétikai, értelmi szempontból is. A népmesék jelentik azt az alapot, amelyről elindulhatunk a dramatizálásban (*Tancz, 2004*). A műmesék és a versek között is vannak értékes, jól dramatizálható alkotások. Szerencsére nagy a választék, kultúránk kincseiből meríthetünk a gyermekek számára (*Trencsényi, 2012*). Népi kultúránkat a meséinkből, mondáinkból, regéinkből, történelmünkben is megismerhetik a gyermekek, eljátszva pedig bizonyos mértékig átélhetik azokat. Ehhez társulhat az előadásban zene, tánc, ének is.

A szabályozott viselkedés elsajátítása – a szabályjáték

A szabályok, törvények megalkotása, illetve azok betartása szükséges a társadalom létrehozásához és fenntartásához. Nélkülük nincs társadalom, sőt, semmilyen emberi közösség. A szabályok elsajátítása elkezdődik kisgyermekkorban, de a direkt tanítás nem

célszerű, mert még nem értik meg ezeket. Óvodás korban sem lehet csak egyszerűen közölni a szabályokat a gyermekekkel, és azt vágni, hogy teljesítsék azokat. Az észérvek, a belátás kevésbé működik, az érzelmeknek nagyobb a motiváló erejük. Igazán a játék aktivizálja a szabályok betartását, mert abban tevékenység útján tapasztalja meg, a „saját bőrén” érzi a szabályok betartásának szükségességét, illetve a megszegésének következményeit.

Johan Huizinga nyomán mondható, hogy a játék világa is egy szabályozott világ. A szabályok a játék törvényei, amelyeket be kell tartani. A szabályszegők közül a hamisjátékos az, aki azért csal, hogy győzzön. Ha a többiek leleplezik a csalást, akkor megbüntetik, például kizárják egy játszából. Utána újból játszhat, bár a többiek lehet, hogy jobban figyelnek rá. A másik szabályszegő a játékrontó. Ez a kifejezés nagyon pontos, mert valóban elrontja a játékot azzal, hogy nem ismeri el a szabályok érvényességét. Mivel a szabályok tartják össze a játékokat, ezért ha a szabályok megszűnnek vagy akár csak bizonytalanok, viszonylagossá válnak, akkor nem lehet tovább játszani. A „nem ér” felkiáltással az egyik játékos megszakítja a játék folyamatát és vita kezdődik a szabályok helyességéről, érvényességéről, ugyanis szeretné megváltoztatni azokat, hogy nyerjen. Természetesen akkor történik a megszakítás, amikor az adott személy „vesztésre áll”, nyerő helyzetben ugyanis nincs szükség ilyenfajta „segítségre”. A játszótársak reakciója lehet például az, hogy nem engedik megváltoztatni a szabályokat, sőt esetleg kizárják a játékrontót. Vagy belemennek a változtatásba, de a nyerő helyzetben levők persze ezt nem akarják elfogadni. A gyerekeknél is, mint a felnőtteknél, vannak nagyon erős érdekvédelemmel rendelkezők, akiknek ez néha sikerülhet. A játék szempontjából mindegy, hogy milyen szabályok vannak, csak egyértelműek legyenek és mindenki tartsa be azokat. Ha a következő játékoknál, játszmaánál is további szabályváltoztatásokat szeretne az adott játékos, akkor kiderülhet, hogy tulajdonképpen olyan szabályt szeretne, amely szerint mindig ő győz. Ekkor már biztosan kizárják a játékból a többiek, vagy inkább nem játszanak vele, mert ez számukra már nem játék, nem kellemes tevékenység.

A játék fiktív világa és a valós világ között sok hasonlóság van. A hamisjátékos például a tolvaj, akit, ha lelepleznek, akkor letölti a büntetését a törvények szerint, majd a társadalom tagjaként újra „játékban lesz”. Lehet, hogy rá is jobban figyelnek a többiek. A játékrontó pedig például új vallás megalapítója vagy forradalmár lehet, akik új szabályokat, törvényeket akarnak, esetleg új társadalomban. Nekik igazán nagy kockázattal kell szembenéznük.

A játék maga a rend, írta Huizinga, és ezzel egyet kell érteni. A szabályok, törvények által biztosított rend nélkül nem működik sem a társadalom, sem a játék, amit a gyermekek is hamar megéreznek. Rájönnek, hogy ennek így kell lenni, ha játszani akarnak, vagyis szabályok nélkül nincs játék. A szabályok nem azért vannak, hogy akadályozzák őket, hanem ezért, hogy egyáltalán lehessen játszani, ez feltétele a játéknak, a szabályok keretei között lehet csak játszani, sőt nyerni is. A szabályok szerinti viselkedésnek, játéknak az a legfejlettebb módja, amikor a gyerekek alkotnak szabályokat, vagy módosítják azokat. Ekkor a legfontosabb, hogy előre, a játék kezdete előtt rögzítsék a szabályokat, amelyek szerint tevékenykednek. Alapvetően fontos, hogy menet közben nem változtatunk szabályokat, mert a győzelemre esélyes nem akar változtatni, a vereség küszöbén álló pedig igen. Azokkal a szabályokkal illik lejátszani azt a játszmat, amiben előre megegyeztek, vagy mindenki fogadja el a változtatást, és kezdjenek új játszmat, játékot (Huizinga, 1990).

Ezeket megtapasztalva később a közösségek szabályait, amelyekben élnek, képesek lesznek megérteni, elfogadni, alkalmazni, sőt megalkotni, illetve megváltoztatni azokat. Például iskolában az osztályszabályzat, majd a házirend készítésében részt tudnak venni, és felnőttként a társadalom szabályait, vagyis a törvényeit be tudják tartani és a társadalmi életben, a szűkebb-tágabb közösségek alakításában aktívan részt venni.

Alkotás – az alkotó játékok

A „homo faber”, vagyis az alkotó ember teremtette meg a civilizáció technikáját, és folyamatosan fejleszti azt. Az alkotási vágy már kisgyermekkorától bennünk van. A felnőtt egyik legvonzóbb tulajdonsága a gyermek szemében az, hogy okosságával, erejével, ügyességével létre tud hozni, meg tud alkotni tárgyakat. A gyermek először a szülők, majd más felnőttek alkotásait utánozza, mintázza. A kézműves játékok ennek az alkotó tevékenységnek a lehetőségét adják meg a gyermekeknek. Mindig az adott kor, adott társadalom, adott élethelyzet által befolyásolt módon, de mindenki foglalkozik az alkotó játékkal gyermekkorában. Később ez hobbivá válhat, és egész életen át tartó kellemes tevékenység lehet belőle. Sőt, motiválhatja a gyerekeket akár alkotó szakmák tanulására is.

Nagyon sok megfigyelésen, gyakorláson, sikertelen vagy kevésbé sikeres próbálkozásokon át vezet a gyermek útja a sikeres alkotáshoz. A gyermek azonban már akkor szívesen tevékenykedik, amikor még csak egy-egy mozdulatot képes megvalósítani a gyakorló játékban. A konstruáló játékban pedig fáradhatatlanul szeretné megvalósítani elképzeléseit. A közös és egyéni cselekvés, a sikeres, szép alkotások nagy élményekkel, esztétikai érzékkel ajándékozzák meg a gyermekeket, akik így szívesen folytatják ezt a tevékenységüket.

Az alkotás módszereinek, fogásainak, folyamatának segítése sok odafigyelést igényel a felnőttektől. Nagyon fontos, hogy ne rajzoljanak, építsenek, kirakózzanak a gyerekek helyett, és ne rontsák el örömeiket az állandó javítgatással.

Az alkotóképesség, vagyis a kreativitás és más képességek, készségek fejlődésén kívül a munkához való viszony kialakulását is segítik a kézműves tevékenységek. A rajzolás, festés, gyurmázás, agyagozás, papírhajtogatás, gyöngyfüzés és egyéb alkotó játékok nemcsak fejleszthetik a gyermekeket, hanem nagyon kedvelt tevékenységek is. A kultúra szempontjából azért fontos az alkotó játék, mert a felnőttek átadják, illetve a gyermekek átveszik a technikai kultúrát, és ők ennek adott szintjét elsajátítva fejleszthetik tovább felnőtt korukban.

A játék résztvevői

A játék többnyire társas tevékenység. Még az egyedül játszott játékok megtanulása is általában mások segítségével történik. Kétféle szerepben vesznek rész más személyek a gyermek játékában. Az egyik a „játéktanító”, aki megtanítja a játékokat, illetve akitől a gyermek megtanulja azokat. A másik a „játszó partner” vagy játszótárs, akivel jól tud közös játékokat játszani a gyermek. Ezt a kétféle szerepet betöltheti egy személy is, főként a kisgyermekeknél. Az első játéktanító és játszótárs az anya, majd az apa és más felnőtt vagy nagyobb testvér is bekapcsolódhat a játékba. A kisgyermekeknél azért taníthatja a játékot és lehet játszótárs is a felnőtt, mert ekkor még nem a vetélkedése a főszerep a játékban, hanem a közös tevékenységé. A vetélkedésben egyébként is a felnőtt és a gyermek nem vetélytársai egymásnak. Sőt, a felnőttek gyakran hagyják nyerni a kisgyermekeket, hogy jól érezzék magukat és örüljenek. Később játékokat tanulni, játszani és vetélkedni már inkább a kortársakkal szeretnek. A játékkultúra átadásának, átvételének is ez a természetes folyamata. Ha ez nem működik vagy hiányos, akkor a felnőtteknek nagy a felelősségük és a szerepük, hogy olyan játékokat válogassanak és tanítsanak a gyermekeknek, amelyek a kultúra szempontjából fontosak.

Összegzés

Az emberi kultúrának része a játék és abban a gyermekek játéka. A kultúra átadása minden generációnak alapvető érdeke, hogy az addig felhalmozott értékekre építve tovább tudja vinni és fejleszteni azt a következő generáció. Ebben a folyamatban segítenek a gyermekeknek a játékok, hogy áthagyományozódjanak a kultúra fontos elemei, és felnőve tovább tudják építeni a társadalmat. Az anyával kezdődő ölbéli játékok, majd a társakkal történő játékok a kis közösségekben segítik a hagyományok átadását, valamint a játékból munkába történő átmenetet is. A modern társadalmak változó kultúrájában ez másként, de szintén megvalósul. A fő játéktípusoknál, a szerep-, a dráma-, a szabály- és az alkotó játékoknál egyaránt jól látszik a kultúra elemeinek elsajátítása, amelyet a megfelelő személyek, elsősorban a szülők, majd az intézmények és a kortársak is segítenek.

A mai világunkban a kultúra, a gyermekkultúra és a játék háttérbe szorul, valamint a hagyomány és a fejlődés kifejezések jelentése változik, ezért szükséges a témáról gondolkodni, beszélgetni, vitatkozni, és ezek eredményeit felhasználni a tudományban, a művészetben és a gyakorlatban.

Jegyzet

¹ A szerző játékkutatásaiban a játék kulturális szerepével foglalkozó tanulmányainak sorába illeszkedik ez az írás, játéktörténeti (Bús, 2012) és gyermekkultúrával kapcsolatos (Bús, 2013) munkáival együtt.

Irodalomjegyzék

- A játékok társadalmi vonatkozásai. In: Dömötör Tekla (főszerk.) (2002): *Magyar Néprajz*. VI. 2013. 06. 30-i megtekintés, <http://mek.niif.hu/02100/02152/html/06/102.html>
- Bús Imre (2012): Játékos emberiség. A játék szerepe az ember életében az őskortól napjainkig. In: Bús Imre, Klein Ágnes és Tancz Tünde (szerk.): *Értékörzés és -átadás. Nevelés- és művelődéstörténeti tanulmányok*. PTE IGYK, Szekszárd. 121–128.
- Bús Imre (2013): A gyermekkultúra vázlata. In: uő (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. PTE IGYK és Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd. 11–24.
- Bús Imre és Klein Ágnes (2008): *Die Weitervererbung der Kinderkultur bei den Ungarndeutschen*. PTE IGYFK, Szekszárd.
- Falus Iván (2003): *Didaktika. Elméleti alapok a tanítás tanulásához*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Huizinga, J. (1990): *Homo Ludens*. Universum Kiadó, Szeged.
- Jutsné Kéry Hedvig (1975): *Ősi és népi játékok élményfolyása és jelentőségük*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Katona Imre (2001): *Néprajz és gyermekvilág*. Pont Kiadó, Budapest.
- Kepéné Bihari Mária (2004): *Munkák és napok*. Szókraténusz Játékmúzeum és Játékműhely, Kecskemét.
- Kéri Katalin: „Okos asszony nem marad gyermek nélkül”. *Anyai szerep, gyermeknevelés a 17–19 századi Magyarországon*. In: Bús Imre (szerk.): *Tanulmányok a gyermekkultúráról*. PTE IGYK és Gyermekkultúra Kutatócsoport, Szekszárd. 25–53.
- Klein Ágnes (2007): *Nyelv és kultúra. Adatok átörökítésükhöz a német nemzetiségi óvodákban*. PTE Illyés Gyula Főiskolai Kar, Szekszárd.
- Sugárné dr. Kádár Júlia (2000): A hagyományos játékok. In: *Fordulópont 7. Játék az egész világ?* 77–88.
- Tancz Tünde (2004): A mese dramaturgiája: Kulturális emlékezet és identitásformálás. In: Kolontári Attila és Papp László (szerk.): *Tudományos Közlemények*. VII. PTE IGYFK, Szekszárd. 138–149.
- Trencsényi László (2012): *Gyerekek színpadon – nézőtérben. Trencsényi László kritikai írásaiból 1981–2011*. Fapadoskonyv.hu Kiadó, Budapest.
- Váczai Márta (2002): *Székelvvarsági játékvilág*. Bács-Kiskun Megyei Önkormányzat Múzeumi Szervezete, Kecskemét.

Bús Imre

főiskolai tanár

Pécsi Tudományegyetem IGYK

Magyarázkodások Petri Györggyel ismerkedők számára

Petri György életműve kötet- és cikluscímeinek dióhéjában

Úgy érzem, ha a kötetcímeket megérteném
(habár? gyerekkoromban szétszedtem egy órát
– és soha többé nem tudtam összerakni),
akkor a versek „üzenete” is, ami valahol dekkol:
dekódolódna: hangolna fel vagy épp le,
fejbe kólintana, feldobna, mint egy bedobott feles.
(Petri György)

Szeretjük évfordulókkal magyarázni tevékenységünket, mint például: idén decemberben lesz 70 éve, hogy Petri György megszületett. Ugyanakkor neki bizonyára jobban tetszene ez: idén júliusban volt 13 éve, hogy Petri György meghalt (egyrészt az „elliptikus számok” – lásd még: Forgách András [2001] –, másrészt a „halál” „születéssel” szembeni előtérbe kerülése miatt).

De mi, átlagemberek, jobban szeretjük a körülírható, áttekinthető dolgokat, és különösen így van ez a középiskolai irodalomoktatásban.

Szoktak is ezzel szemben ellenvélemények felmerülni, de hiába ostorozzuk a költői „én”-eket leegyszerűsítő didaktikai gyakorlatot. Természetesen jó, ha olykor-olykor észrevetjük, hogy például Petőfi nem csak „befordult a konyhára” és Arany nem csak „leteszi a lantot”, de általánosítások, ha úgy tetszik, „dobozolás” nélkül az ismerkedés fázisában még nem fogadható be az irodalom.

Az Iskolakultúrában Fenyő D. György (2003) már foglalkozott Petri taníthatóságával. A fenti részletezett kiindulópontból megtámogatva állítását, azt kell mondjam: Petri György a lehető legalkalmasabb középiskolai tanításra. Mégpedig azért, mert költészete hitelesen (!) bemutatható egy jól befogadható, könnyen körülírható egységként. (Ellentétben például a már fent említett, és mégis magától értetődően tanított Petőfivel.) Sőt, kötetei egyenként is többé-kevésbé egységesek, s ezen túl egymással összefüggők. (Ezzel az élethosszig terjedő egységességgel kapcsolatban vannak ellenvélemények is, melyekkel részletesebben a megfelelő köteteknél foglalkozom.) Fodor Géza (1991) még a kilencvenes évek elején ezt az összefüggőséget egy „fejlődésregény” íveként vélte látni, ma már láthatjuk, hogy a helyzet ennél is egyszerűbb, és egy egyre lassuló – a zuhanástól a sárba süppedésig tartó – ereszkedés képét rajzolja ki az életmű (természetesen nem művészi értékében). Mondhatnánk „fejlődésregény” helyett: „bomlásregény”, s ezt a regényt ebben az írásban a kötetek címeinek értelmezésével fogom bemutatni.

E „bomlásregény” cselekményének a kötetcímelek elemzésén keresztül felvázolását indokolja az, hogy a kötetek szerkesztése Petrinél fokozottan kimunkált. Nem pusztán

egy hosszabb-rövidebb életszakaszban keletkezett versek gyűjteményéről van szó tehát egy-egy kötet esetében, hanem nagyon koncepciózus egységekként, egymásra válaszolva tesznek jól megragadható, újabb és újabb befejezett (ugyanakkor folytatható) lépést a „történetben” (Keresztury, 1998, 83. o.).

Felmerül az is érvként – bár kissé demoralizáló –, hogy a diákok az olvasásban gyakran nem jutnak túl egy-egy mű címén... Ehelyett inkább azzal egészíteném ki a fentieket, hogy a kötetek címadásában maga a szerző adja valamiféle „mottóját”, sok esetben esszenciáját az adott pályaszakaszának, összegző, sűrített költészetét kapjuk meg általuk, s ezért ezek a címek az életmű áttekintése szempontjából szerintem kikerülhetetlenek. Ennek ellenére kötetenként vizsgálódva is hiányos a Petrit értelmező irodalom ezen a téren, összegző írást pedig egyáltalán nem találhatunk a címek elemzéséről.

Magyarázatok M. számára (1971)

A *Magyarázatok M. számára* Petri minden más köteténél jobban demonstrálja azt, hogy a ciklusai jól szervezett, egységes egészként tekinthetők, ugyanakkor alaposan megszerkesztett belső struktúrájúak, és így kiváló alapot nyújtanak az életmű áttekintéshez. Radnóti Sándorral (1989) egyetértek abban, hogy önféltreértésnek titulálja Petri egy interjúban közölt állítását: „a kötet nem műalkotás, csak az egyes versek”. Különösen téves ez a megállapítás a *Magyarázatok...* esetében, mely valóban igazi kompozíció.

Petri pályaindító kötetének címe kétségkívül a legtöbb fejtörést okozó és a legtöbb értekezést kiváltó cím minden kötetének címe közül. Első és második fele: a „*Magyarázatok*” és az „*M. számára*”, két különböző (természetesen egymással összefüggő) diszkusz kiindulópontja.

A ’magyarázat’ talán a legtöbbet emlegetett kulcsszó a Petrit értelmező irodalomban. Fodor Géza (1991) és Keresztury Tibor (1998) monográfiáján túl számtalan szakirodalmat találunk, ami említést tesz Petri magyarázni akarásáról (akár azt is mondhatjuk: alig találunk olyat, ami ne tenne említést), ezen túl maga Petri (2007) is magyarázza saját verseit.

A kötet vitatható mértékben, de valamelyest mindenképpen elkülönül összképében az életmű folytatásától. A legfontosabb egyedi sajátossága az a kimunkált, már-már magasztos forma, amelybe Petri önti az egyébként feltűnően mindennapi, húsbavágóan személyes élményeit, és amely megformáltság a későbbiekben nem jellemző rá. Ez az a forma, amely alkalmassá teszi e verseket arra, hogy magyarázatokká váljanak, pontosabban – és ez a lényeg – hogy magyarázatokká akarjanak válni. Petri ugyanis végső soron nem magyaráz meg semmit. A versek keresik az „én”-t, keresik a válaszokat, de mindig megmaradunk a megfoghatatlanságnál, a magyarázni akarásnál. Petri tökéletes pragmatizmussal támasztja alá állítását, mely szerint József Attila költészete nem folytatható, az alapok nem egyszerűek és nem sűríthetők. Magyarázatai magyarázkodássá válnak. Ugyanakkor – és ez az igazán nagyszerű – ez a magyarázni akarás (mely nem csak tudatfolyamataira vonatkozna, saját költői tevékenységének, nyelvhasználatának bizonytalanságát is eloszlatná... ha megszületne), ezen evidenciahiány eloszlatatlanságának tapasztalata vezet minket végül egy tulajdonképpen József Attila-i, evidens, „ki nem kezdett” személyiség képéhez.

A kötet három ciklusból áll. E három ciklus egy jól megszerkesztett hegeli spirál, mely lefelé halad. A *Demi sec* címet viselő első ciklusban explicit módon, nevének nevezve olvashatók a „véget nem érő magyarázatok”¹. Pontosabban, mint fentebb említettem, valójában nem magukat a magyarázatokot kapjuk, hanem csak hallunk a magyarázatokról, de hiába kéne megadni őket, ezek, ahogy alakulnak, úgy ezzel egy időben el is napóldnak: „Lények tárgyak / kagylózúgása / akar szavakká alakulni / egyszerre elősegítve

és elnapolva / mit adnom kell / a magyarázatot”². Ezek a meg nem kapott magyarázatok nemlétükben is teljesen bizonytalanok: „mindez artikulált – mint egy mondat, / noha csupán egy mondat benyomása./ Felirattörődék egy likacsos kövön,/ melyet bizonynyal elhengeríteni kéne.”³ S végül Petri ki is mondja az *Improvizációban*, mely tele van „talánokkal” és „lehetett volnákkal”: „Tekintsd végső dolognak/ nincsen rá magyarázat/ Semmi fogódzó semmi/ szempont támpont/ az észnek.”⁴

A ciklus címe (a *Demi sec* pezsgőtípus, félszáraz) – ezt maga Petri (2007) is megerősíti – az alkoholizmusára, illetve verseivel való távolságtartására való utalásán túl (ugyanis nem szerette a pezsgőt) főként a versek intonációjára vonatkozik. Valóban ilyen „félszáraz” a hangvétel a címadó versben is: „Kellenek ezek a találkozások? Szükség van erre? / Vele vagy nélküle: nem maradna / minden egyéb változatlan?”⁵ De nem csak ebben, hanem tulajdonképpen a ciklus összes versében ezzel a hanggal találkozunk.

A Magyarázatok...-kötet *Belső beszéd* című második ciklusában a költői én veszít valamennyit bizonytalanságából. ... talán, de mindenesetre mélyebbre jut a tudatfolyamatok feltárásában. A költő meghallja belső beszédét, vagy ahogy a Petri a *Naeniában* írja: „Felfakadnak / lappangott, sunyi konzekvenciák”⁶. A *Séta egy ház körül* a belső terek megismerésének metaforikus ábrázolása. „hatoljunk be inkább / hová a holdfény már nem ér”⁷ Szintén a belsőről beszél a *Fiatal haldokló*: „[...] husomban / tisztásra nem találunk. [...] Útköznek máshelyütt is a lebírhatalan sarjak, / most már a csontjaimban.”⁸ Ugyancsak belső tartalmak jelennek meg – és itt már egyértelműen a lelki (pszichológiai) mélységekkel azonosítva – a – nyilván nem véletlenül egymás után következő – *Egy fénykép alá* és *Lélektan óra* című versekben. „A kamaszkor dorbézolásai / rémlenek fel. Kedélytelen és elszánt / éveim. Papelekű pszichológusok / megértése nem nyálazhatja be.”⁹ „Járás és nevetés előtte fölfedik / (asztrológia, hipnózis segít) / a lélek nyirkos mélyrétegeit. / Rejtekkajtók nyílnak meg. Álfalak / fordulnak érdes, mély sóhajjal el.”¹⁰

A ciklus elején a felütésszerű (?) *Dal* után rögtön a címadó vers következik, az ebben található belső beszéd, monológ egyfajta magyarázatként is tekinthető, lehet fogódzó, támpont az észnek. A benne leírt felismerések azonban éppen a bizonytalanságról, a magyarázhatóságról való lemondásról szólnak: „Most mondjam el, hogy nem áll össze / szellemem;”. A költő a paradox „otthonos zűrzavarról” beszél, mely egyszerre jelentheti azt, hogy kiismeri magát az „esetleges járatokban”, ugyanakkor azt is, hogy feladta „az egység utáni sóvár vágyát”¹¹. Úgy vélem, még tovább megy az ars poeticaként is olvasható *A költészet* című vers: „s ha szó sincs / következtetésről, se szükségszerűségről, / mint fák a gyökerükre / mégis úgy utal / egyik a másikára / – megfoghatatlanul: / akkor a költészet elérte célját.”¹²

Ezt az utóbbi felismerést viheti tovább és tetőzheti be a harmadik ciklus, *A felismerés fokozatai*. A ciklus elején a szétszerelt¹³, belülről megőrölt, épített világ¹⁴ perszemnyi darabokra esésével szembesülünk. A teljes összeomlás képei ezek, melyeknek nincs magyarázata, amint azt a kötetet záró (úgy vélem, a kötet és a ciklus értelmezésében kulcsfontosságú) versek – köztük a ciklus címadó verse – boncolgatják. Az előző ciklusban bemutatott belső beszéd beszélhetetlenségét itt már egyértelműen kimondja. Amire éppen gondolunk, az már éppen kimondhatatlan „a márüres, a mégüres pillanat senki-földjén”¹⁵. Hiába is keresünk kapaszkodót az ész számára, mert „a világ nem a tudásban végződik”, az utolsó kérdésre (ami már nem kérdés) „nincs felelet csak megoldás”¹⁶, „bizonytalan minden” és a világot nem lehet kesztyűként a kezünkre húzni¹⁷.

A három ciklus tehát a magyarázatokhoz való viszonyulás három fokozatát beszél el, röviden: a *Demi sec* a magyarázni akarásról, a belső indítékok kereséséről szól. Ez az a ciklus, melyben legeggyértelműbben igaz az, amit a szakirodalom általában az egész kötetnek tulajdonít: valóban a magyarázni akarás „aktusának” megjelenítése által kérdőjeleződik meg a magyarázhatóság és rajzolódik ki a költői én. A *Belső beszéd* már elmozdul ettől a kiindulóponttól: a magyarázat esetleges lehetőségének megtalálása,

majd azonnali elbizonytalanítása a témája. *A felismerés fokozatai* pedig a belső beszéd elmondhatatlanságára, sőt értelmetlenségére való ráébredésnek, a megmagyarázhatatlanság felismerésének fokozatait írja le. Így ennek során már a kötet végére megtörténik, vagy legalábbis megkezdődik a kötet programjának lebontása. Nem csak a későbbi kötetek által, hanem már itt felszámolódik a magyarázatkeresés koncepciója.

Petri inentől kezdve verseiben nem tér vissza a magyarázatokhoz, ha magyarázó jelleget lehet is benne felfedezni. Tarján Tamás (1997) és Margócsy István (1992) helyesen írja, hogy a Petri-líra alapvetően egységes, de ez elsősorban a versek alaphangulatára, intonációjára igaz, és nem arra, hogy minden Petri-vers magyarázat lenne. Ez már csak Petri ezen állításából is következik: „A versek [a *Magyarázatok M. számára* kötetben szereplők] terjedelmes glosszák voltak az olykor beléjük szőtt (rejtett), olykor meg sem írt tulajdonképpeni versekhez” – ahogy a *Körülírt zuhanás* fülszövegében szerepel –, ezután következnek azonban a „tulajdonképpeni versek”, melyekben a korábbi szemléleti elemek evidenciává lesznek, a bonyolultság, a magyaráztkodás körülményessége kiiktatódik. (Forgách, 1989)

A kötet cím második fele: „*M. számára*”, ha kevesebb értelmezésbeli eredményhez is vezetett, de hasonló mennyiségű fejtörést váltott ki, mint a „*magyarázatok*”. Számos elképzelés és szóbeszéd kialakult arról, hogy ki lehet az az M., bár kritikai, elemző írásokban nemigen szokták (merték [?]) előhozni. Pedig a referencialitás kérdésköre az irodalomértésben központi téma az elmúlt évszázadban és napjainkban is. Nem lehet szőnyeg alá söpörhető kérdés az, ki a megjelölt címtette a kötet verseinek, annak ellenére, hogy maga Petri is azt mondta, hogy ez tulajdonképpen nem fontos.

A M. kezdőbetű jelentésének akart-akaratlan primátusát a Marx és Mao Ce-tung neveknek tulajdonítja a hagyomány, s valószínűsíthetően a karkai K.-val való párhuzamnak – a modern identitás-problémát jelző névvesztésnek, névrövidülésnek – is szerepe van benne. Az, hogy esetleg egy múzsáról, vagy még inkább a Múzsáról lenne szó, inkább az olvasói félreértések költő által megkísérelt kiprovokálásaként merül fel.

A hangsúlyok máshová esnek. A Petri-versek politikai hangvételének és személyességének szembeállítása később kerül szóba, de annyit előljáróban figyelembe kell vennünk, hogy Petri György lírája mindenképpen végtelenül személyes (Forgách, 1989). Ha politikai témában ír, akkor sem szokott politikusokat, filozófusokat, „nagy embereket” aposztrofálni. Annál gyakrabban beszél más költőkhöz, továbbá saját magához, képmásához, de talán még annál is nagyobb előszeretettel szólít meg nőket, kedvesét, párját, szeretőjét. Így történik ez a szóban forgó kötetben is. Több helyen, ráadásul a magyarázattal való közvetlen kapcsolatban címezi nőeknek a gondolatait. Sőt – nyilvánvaló ellentétben Csűrös Miklós (1990) állításával, mely szerint Petri magyarázatai „nem mentegetőzés értelemben” hangoznak el – a magyarázat egyenesen magyaráztkodássá válik. Itt most kettő, a magyaráztkodás attitűdjét is jól bemutató példáját említeném a nő megszólításának: „Szerelmem nem jutott idő / túl gyors volt és túl perzselő”¹⁸ hangzik a *Reggel* című kulcsversben, melynek mű fő üzenete a magyarázatadás szükségességének felvezetése a kötet elején. De ennél is sokkal szemléletesebb a következő, a szerelem végéről szóló *Történet* című versben: „Körülményekkel mindig lehet győzni / az önigazolást, mentegetőzést. [...] Magyaráztkodni kéne / neked, magamnak”¹⁹

Már ez is elég indok lenne arra, hogy egy női társat tekintsünk a *Magyarázatok*... megszólítottjának. Az M. rövidítésre a 'Múza' név és az alliteráció érve is elégséges lenne, de emellé egy további értelmezési lehetőség is kínálkozhat. A *Levélminta* című vers²⁰ – bár a szakirodalomban nincs különösebb visszhangja – kulcsfontosságúnak tekinthető a kötet megértéséhez, mind a magyarázatok milyensége, mind M. kiléte szempontjából.

Ebben a versben történik meg a kötetben először, hogy a költő igazán kiszól a versből, és reflektál saját alkotói folyamatára. Tetten érhetjük Petri magyarázatainak minden fent

tárgyalt szintjét és sajátosságát. Ugyanakkor ez az egyetlen vers a kötetben, ahol néven nevezi a női megszólítottat: Mathilde-nak hívja.

Petri nem egy levél mintáját írja, hanem mintát vesz egy levélből: a végét olvashatjuk. Ezután a vett mintát (mely az egész töredéke) megvizsgálja versében. Ezen belül maga a levélrészlet is magyarázza (magyarázhatja) a levélben írtakat. Ugyanakkor nem tudjuk, miről szól a levél, hogy mit magyarázunk. Végül az sem születik meg, hogy hogyan magyarázzunk, legvégül, hogy magyarázzunk-e egyáltalán: „mit írunk?”

Petri „nem éri be ennyivel”. Ahhoz is kommentárokat fűz, hogy milyen változatot miért gondol jónak, majd miért veti el, tehát a saját magyarázatát (ami nem lesz magyarázat és nem is tudjuk, mit [nem] magyaráz) is magyarázza, pontosabban a magyarázatának folyamatát magyarázza.

És továbbmegyünk még egy szintet! Mert eddig a versben szereplő levélvégről volt szó, de mi egy verset olvasunk, amibe beágyazva van ez a levélírási szituáció. És Petri ezt a beágyazást sem kimondatlanul teszi. Úgy vélem, minden költői eszközt is megmagyarázza a következőképpen.

Petri *Levélminta* címe és idézőjeles kezdése félreérthetlenné teszi, hogy itt most egy valaki másnak írott levelet olvasunk. Belépünk a levélminta világába és Petri gyakorlatilag azt írja: „milyen szellemes vagyok, te nem Mathilde vagy, de én téged annak nevezlek” (majd később magát is Sorelnek). Ezzel aláhúzza: ez most egy szerep(vers), és allegorikus kapcsolatot akar teremteni Stendhal regényével.

Egyszóval magyarázat magyarázat hátán, Petri játékosan fenyegető utalással magyarázni szeretne, de végül semmit sem magyaráz meg, pontosabban a semmit magyarázza sehogyanszem. És ez a *Magyarázatok „Mathilde” [?] számára* című kötet (és elsősorban a *Demí sec* ciklus) lényege. Itt minden bizonytalan! Azaz van egy biztos dolog: a bizonytalanság. (A magyarázatképtelenség, de magyarázni akarás!) Ez az üzenet!

Ebben a versben ezen a bizonytalanságon kívül még egy dolog viszonylag körvonalazott: az allegorikus (analogikus) szerepjáték-kapcsolat a *Vörös és feketével*. Vagy? Allegória ez? Allegorikusnak tételeződik a levélírási helyzet világában, hiszen a levelet író D. (érdekes kérdés, hogy miért D., viszont figyelemfelkeltő, hogy behozza a kötet-címbe is alkalmazott monogramalkotás gyakorlatát), úgy tűnik, egy egyértelmű megfeleltethetőséget (Petri így írja: „utalást”) tulajdonít annak a gesztusnak, hogy Mathilde néven nevezi a címzettet. De mibennünk ez a versszereplők számára egyértelmű kapocs megfoghatatlan szimbolikus magasságokba emelkedik, emelkedhet. Ahogy ez a banális levélírási dilemma a magyarázni akarás és magyarázhatatlanság lelkiállapotává tágul, úgy tágul ez a stendhali párhuzam is Petri világlátásának megfoghatatlan hátterévé. A párhuzam pontos megfejtése problémás, megmagyarázhatatlan. Esetleg lehet ez: az ironia, a lehúzó látásmód, amelyet Petri a későbbiekben jóval nyersebben fejez ki, most finomabban nyilvánul meg, ahogy Sorelként az életét sem sajnálva „mutat fűgét” Mathilde-nak és a társadalomnak. További adalék lehet az a (talán nem olyan erőltetett) párhuzam, hogy Petri bűnösnek tekintette magát Sára halálában, mint ahogy Sorel is rálőtt Réálnéra (ha ő nem is halt meg).

Petri első kötetével rendkívül kimunkált kompozíciót hozott létre, ez a szerkesztettség a későbbiekben valamelyest csökken, de közel sem szűnik meg. Bár a *Magyarázatok...* valóban külön egységet alkot az életműben, ugyanis a kimunkált megformáltság, a körülményes magyarázatok keresése radikálisan visszaszorul a későbbiekben, szó sincs arról, hogy ne lenne kapcsolata a kötetnek a későbbi életművel. Talán több, mint játék a szavakkal, ha kiemelünk néhány előreutaló sort a kötetnyitó, fentebb már említett kulcsfontosságú versből, a *Reggel*²¹ címűből. Az *Örökhétfő* körköröségével, illetve a *Valahol megvan* és a *Mi jön még?* egy helyben sétálásával mutat rokonságot a következő: „A sivatagban ezer lépés annyi / mint egy / mert ott az embert körbeviszi lába”. Ugyanezt

fejezheti ki ez: „a szavak újabb szavakhoz vezetnek”, s a versben kurzívval kiemelt *szóbeszéd* esetleg az *Azt hiszik* című kötetet juttathatja eszünkbe.

Tehát a *Magyarázatok...* kötetben megismert alapérzés, a felszár az intonáció, a végtelen személyesség, a reggel „márüres, mégüres”, örök pillanatának szemlélése – sőt a saját szemlélődésének szemlélése – mind szilárd kiindulópont (Forgách, 1989). Ezeket az alapokat helyezi le ebben a kötetben Petri, s végig erre építkezve teszi egységessé az egész további életművet.

Körülírt zuhanás (1974)

A már előrevetített változást jól összefoglalja a kötet fentebb már idézett fülszövege, melynek folytatása: „Most sikerült elemibb, és ezért esztétikai megformálásra alkalmassabb közlendőig eljutnom. Másrészt csökkentek diktatórikus igényeim a versek értelmezését illetően. Igyekeztem nem kommentálni és nem lábjegyzetelni.” Egyrészt ebben világosan megfogalmazódik a magyarázatokról való lemondás, azok elhagyása. Másrészt a kötet cím szempontjából talán a kulcsszó: 'elemibb'. Ez a kötet az elemibb tényezőkre való hirtelen, drasztikus ráközelítésről, a tapasztalatok mélységébe való belezuhanásról szól.

Kezdetől fogva feltűnő (Fodor, 1991) az a váltás, ahogyan Petri megközelítésmódjában egy meredeken lefelé ívelő pályára áll rá, „zuhanórepülésbe” kezd. Értendő ez egyrészt szerephelyzetének lestilizálására, önlefokozására, a kor poetizálhatatlan valósgtartalmára, másrészt a(z) olvasóközönséget megosztó, és a későbbi kötetekben még tovább vitt) „leszállított”, roncsolt költői eszközökre, illetve a költői eszközök látszólagos hiányára (Keresztury, 1998, 82–85. o.).

Ugyanakkor a magyarázatok sem vesznek el nyomtalanul, hiszen a 'körülírás' tulajdonképpen egyfajta magyarázat (mint arra Aczél Géza [1975] is rámutat), ha nem is annyira az elemző-értelmezői jelentésben. Ez a szemantikai viszony 'körülírás' és 'magyarázat' között jól modellezi a kötet magyarázó jellegének színezetét.

A *Körülírt zuhanás* – éppúgy, mint a *Magyarázatok...* – több ciklust tartalmaz. Ezek között talán nem fedezhető fel olyan logikai folyamatosság, mint a *Magyarázatok...* ciklusai között, de címeik, tematikájuk találó párbeszédben áll a kötet címmel. A centrumot a *Szükségmegoldás* ciklus jelenti. Ebben található az elhíresült kulcsszó: 'anyaghiba'²², és itt található meg a kötet cím forrásául szolgáló vers is: a *Lépcső*²³. Ebben a lépcső-metáforában sűrűsödik össze a kötet egésze. Hiszen a lépcső, ami nem melleleg egy szükségmegoldás, „a kerülőút szerény csele”, ugyanakkor a szándékolt útvonal körülírása (különösen, ha csigalépcső), mint ahogy maga a 'körülírás' is egyfajta szükségmegoldás. Petri eredetisége abban van, hogy a lépcsőt, az emelkedés, a fejlődés toposzát, lerombolja, és az az alászállás, a „körülírt zuhanás” metaforájává válik.

A ciklus címének értelmezéséhez tartozik, hogy további szükségmegoldásokkal is találkozunk a ciklusban. Például a képzelet a szükségmegoldás arra, ha „úgyis annyi a dolgunk”²⁴, illetve a pálinka arra, ha „fontos beszélgetéseket”²⁵ akarunk folytatni. De legerőteljesebb a ciklus címét adó vers szükségmegoldása: a férj, aki meg akar halni, a villanyhálózatba köti magát, és a kapcsolóra tett kézzel várja feleségét, akit egy figyelmeztető táblával szeretne megóvni a balesettől²⁶. Ez a körülményeskedő, minden súlyát és komolyságát elveszítő groteszk alábukdácslás, ez a „körülírt zuhanás”.

A *Szükségmegoldást* megelőző két ciklus általánosabban kapcsolódik a leromlás, azon belül is a halál tematikájához. Az elmúlással való kapcsolat már pusztán a címekből is következik: *Emlékmű* és *Ave atque vale* (ez utóbbi Catullus – akivel már az előző kötetben is azonosította magát a költő – búcsúzó köszöntése testvére halálakor). Az *Emlékmű* ciklust (címéhez hűen) a kihalt, mozdulatlan képek, a fűthöz hasonló szertefoszlás²⁷, az

alkohol általi felejtés²⁸, a korszak ülepedő mocskának²⁹ képei jellemzik. A költő a régi, szikkadt javak „muzeális mézét” szereti³⁰. Előkerül a zuhanás fogalma: „tükörmélybe ily soká zuhanni”³¹, mely ezután az *Ave atque vale* ciklusban többször is felbukkan, például: „himbálódom mintha kötélben, talpam alatt a levegő”³², vagy a „tükörmélybe zuhanás” még egyszer máshogyan: „csupa tükör és zápor”³³. Átvittebb értelmű zuhanásként pedig megtalálhatjuk a kötet tárgyalásának elején már említett önlefozkodást, negatív stilizációt: „Dohogva, mint a gép, zabálok [...] Minden sertés átkozza meg / atyját, ki e világra kúrta. [...] Már nem hagyom el mocskos ólam / belé hízik jó szoroson, / csak bőrömmel rohad le rólam.”³⁴ „Mint levetett cipő szaga, / bepácol az éjszaka. [...] Nem tetszenél Istennek, / ki előtt meg kell jelenedd / egyszer (mint lehúzott vécé, / zúg majd a Dies irae), / tisztán, mint egy kitörölt segg.”³⁵

A negyedik ciklus, a *Hála* afféle ráadás, amelybe a szerelem tematikájához kapcsolódó verseket gyűjtötte össze Petri. Természetesen a hangvétel (bár több helyen derűs) közel sem idilli itt sem: „Kettő halott, kettő elhagyott”³⁶, „És nemkívánt gyönyörben egyesültek, / mint sav a fémmel – sóváran, síváran.”³⁷³⁸

Örökhétfő (1981)

Az *Örökhétfő*ben Petri végbeviszi az előző kötetben megindított zuhanást. A megokolt-ság igénye végleg eltűnik, a telt líraiságú képek szertefoszlanak (*Keresztury*, 1998, 108. o.). Megérkezünk a düh, az undor, a bekerítettség közegébe, a nyelv, a stílus örök-hétköznapiságához. Ez a durva, depoetizált megszólalásmód persze részben csak látszólagos, hiszen finom formaiság bújik meg mögötte, illetve szemfényvesztés abból a szempontból is, hogy „a retorikától való tartózkodás [...] maga is egyfajta retorikai fogás, a meggyőzés és a rokonszenyveltség egy eszköze” (*Kálmán C.*, 1999). Mindez persze semmit sem von le az értékéből, ezáltal válik Petri annyira közvetlenné, élőbeszédszerűvé, mint amennyire (*Szigeti*, 1992).

Az *Örökhétfő* cím a jelentéstulajdonítások széles lehetőségeit kínálja. A hétfő kétségkívül a legnépszerűtlenebb a hét napjai közül, feszült egyhangúsággal, a taposómalom életérzésével társítható. Ennek a tapasztalatnak az örök, körkörös, szünettelen, „helybenrobogó”³⁹ visszatéréssel találkozunk a kötet számos versében. „Ebben a kötetben minden áll, a hétfő örök, a nap nem tud lemenni (*Krízis*), egy helyben pörög minden év (*Dal*)” (*Kálmán C.*, 1999)

Ez a tapasztalat legteljesebben a címadó versben érhető tetten⁴⁰. A „felnöttek egyenesen kinyúlva” a végtelen egyhangúság érzésére cserélték a hét napjainak változatosságát, mely változatosság egyedüli nyomai már csak a temetőben találhatók meg, a sírkertészek zavaros emlékezetében. Az időben való tájékozódást az évfordulókön keresztül sem tudjuk követni, a kerek számok ellipszissé nyúlva szertefoszlanak, s így végül nincs múlt, nincs jövő és jelen sem igazán, csak egy a biztos: „folyton nap van”.

Ugyanez a tapasztalat sok más versben is előkerül. A női mell üres cigarettásdoboz, céltalan sétálás közbeni kényelmetlen gyürkélésre jó csak⁴¹. A Petőfi téren „Nincs / Sem- / Mi.” és máshol sincs: a hétköznapi helyzetben, otthon a konyhában is csak a levegőt tudjuk főzni⁴². Nálunk nincsenek vizigót vasárnapok⁴³, csak örök hétfők. Életünk egy kád kihűlt víz, és „seggünkön megülve” kell „kivárni a végünket”, „Majd eljön / ami eljön.”⁴⁴ A „kádát nem mostuk ki magunk után”, de ezen sem kell túlságosan fennakadni, hiszen ez is csak egy örök körbe-körbehaladás, egy ismétlődés eredménye: „Miért gondoljuk, hogy ilyen ocsmány / korszak nem volt még? Miért ne lett volna?”⁴⁵

Azt hiszik (1985)

Fontos kérdés a Petri-irodalomban: éles váltást, korszakhatárt jelent-e az *Örökhétfő* után az *Azt hiszik* megjelenése? A *Körülírt zuhanás* és az *Örökhétfő* egyértelműen párba állítva szerepel a kritikai írásokban. Sok értelmezésben, köztük Fodor Géza (1991) monográfiájában, ez a két kötet az alászállás, a düh, a harag, a diszharmónia kinyilvánításának terepe, s ezután valami új következik: Fodor Gézánál (1991) egy fölülelmedés, egy fejlődés, Márton Lászlónál (1994) az alább részletesebben tárgyalt, szerintem már önmagában is vitatható politikai szereptől való elmozdulás.

Az újabb értelmezések alapján, és meglátásaim szerint úgyszintén – mint már fentebb is előkerült –, a Petri-líra alapvetően egységes, legfeljebb a *Magyarázatok*... választható le valamilyen szempontból róla. Ahogy Márton László (1991) találóan közli: „Petri az *Örökhétfő* óta [...] egyfolytában kései lírát ír”, melyre „a félhalottság most már két évtizede kiterjedő állapotja jellemző” – írja Tarján Tamás (1997), egybehangzóan Margócsy István (1992) véleményével.

Az egységesség a következőképpen is megfogalmazható a kötetcímek szemléletes bevonásával: A *Magyarázatok*... kiindulópontjától a Petri-líra egy exponenciális (azaz folyamatosan lassuló [!]) lefelé ívelés útját járja végig. A *Körülírt zuhanással* kezdődik a depoetizáció, destilizáció, demoralizáció bukórepülése, mely az *Örökhétfő* feszült (körkörös) mozgásává fűződik. Ez tovább lassul a *Valahol megvan* és a *Mi jön még?* vontatott sétáján keresztül a *Sár* kvázi-statisztikus süppedéséig, és végül megállapodik – *Vagyok, mit érdekelne* – a létezés mozdulatlanságában: *Amíg lehet*.

A haladás irányában tehát nem következik be váltás sehol az életműben, csupán a mozgás dinamizmusa csökken folyamatosan. Ennek a dinamizmusnak a változása az *Örökhétfő* és az *Azt hiszik* között válik feltűnővé, ezért tesznek többen korszakhatárt a két kötet közé, ami egyrészt érthető, ugyanakkor nem biztos, hogy indokolt.

A másik fontos értelmezési kérdés, mely már átvezet minket a kötet címének egy lehetséges értelmezéséhez: mennyire tekinthető Petri politikai költőnek szamizdat korszakában, az *Örökhétfő* verseiben? A kötetben megfogalmazott, a „feltolakodó undor okán”⁴⁶ kibukó legyalázása a rendszernek, a dühös elkeseredettség kinyilvánítása miatt „a költőben egy jelentős értelmiségi, politizáló csoport szinte saját magának megtestesítőjét, sőt zászlóvivőjét látta benne” (Margócsy, 1992): a kortársak egy antivatesz szerepet kapcsolnak Petri személyéhez.

Aztán a rendszerváltás után számos kritikai írás kérdőjelezte meg Petri ezen szerepét (Kardos, 1991; Pályi, 1991). Pór Péter (2006) írja: „[Petrit] gyakran olvasták fel politikai rendezvényeken,] bizarnak is tartom őket, mivel ahogy én olvasom, nemhogy bármilyen néptribun-hatás idegen a költészetétől, de még a közösségteremtés genuin lírai gesztusától is lehetőség szerint eltávolodik.” Petri „politikus költői megszólalásai [...] magánemberiek” (Margócsy, 1992), „senkit sem képvisel [...] a politikai lírát is bevonja a [már fentebb is hangsúlyozott (Forgách, 1989)] személyes életvilág intim közegébe” (Keresztury, 1998, 102–103. o.).

Engedjen meg az Olvasó egy személyes tapasztalatot is. Az életművel való ismerkedés elején szembesültem vele, hogy a monográfiák, különösen Fodor Gézáé (1991), milyen társadalmi-politikai nézőpontból közelítenek számos kérdéshez. Ez az értelmezési út számomra idegenül hatott. Eleinte kételkedtem ezen idegenség-érzésem jogosságában (hiszen a rendszerváltásakor születtem, érthetően idegen hát nekem az azelőtti közeg mint értelmezési kiindulópont), később azonban magam is úgy éreztem, mint a fent idézett kritikák írói. Petri végtelenül személyes hangjának értelmezésében inadekvát a politikai célok, állásfoglalások boncolgatása, ezeket a verseket belső tapasztalatok intim leírásaként és elsősorban nem a társadalomnak címzett véleményalkotásként, főleg nem nagyszabású, moralizáló kinyilatkoztatásokként kell olvasnunk.

Véleményem szerint (és Keresztury Tibor [1998] szerint is) ezt adja a tudunkra, sőt egyenesen az „orrunk alá dörgöli” Petri már 1985-ben. Kötetcímével az *Élekrát* hívja meg mottóul, melynek már első két sora – melyben kétszer köszön vissza a kötet címe – sürítve megfogalmazza fő üzenetét: „Azt hiszik, a politika fortélyai / foglalkoztatnak, azt hiszik, Mükéné sorsa.”⁴⁷ De nem, Petrit nem foglalkoztatja ez (sem). A kortársak az *Örökhétfő* indulatosságát Petri „erkölcsi túljazottságának tulajdonították”, ő azonban csak a „feltolakodó undor okán” írja közvetve politikai, közvetlenül személyes verseit.

LEADNincsenek nagy célok, nagyszabású váteszi vagy antiváteszi távlatok, hanem már csak „Egy magyar író utolsó évei.”, ami tulajdonképpen „Nem is utolsó dolog [...] Csak hát, a helyzet az, / hogy minden magyar író, / kivétel nélkül! / az utolsó éveit éli”⁴⁸. Nincs felforgató esemény hátra, csak a halál, ami elsőre talán érdekesnek hangzik, de még az sem az. LEAD Tévesen tulajdonítanánk hát a zuhanás energikus helyzetváltoztatásának, az örök hétfő feszültségének valamilyen sorsfordító erőt, ez csak egy ellaposodó lejtő kezdetének dinamizmusa, mely átvezet minket a további kötetek félreérthetetlen rezignáltságába.

***Valahol megvan (1986), Mi jön még? (1989),
Valami ismeretlen (1990)***

A '80-as évek végi három kötet egy alcím alatti tárgyalását indokolja egyrészt, hogy igen hasonló lírai karakterrel rendelkeznek, másrészt a kötetcímek felől vizsgálódva is tekinthetőek azonos tematikájúnak. A 'valahol' és a 'valami' szavak határozatlanságának (szófaji, hangalaki szempontból is feltűnő) összecsengése és a köztük lévő cím kérdőjele erősíti összetartozásukat. Petri már fentebb említett félhalottsága itt válik véglegessé. „Felerősödik a végállapot tematikája”, állandóan visszatérő kép valamiféle séta, hol feltételezhetően, hol kimondottan a halál felé (*Forgách*, 1989).

A *Valahol megvan* című kötetben ez a „séta-helyzet” tisztább, körülhatárolhatóbb. „I am here. You are there.”⁴⁹ „Sétánk sétaszerű”⁵⁰ Jellegré olyan, mint egy enyhén szenilis ember keresése (Csűrös, 1990) a „veszélyes kacatok raktárában”⁵¹, aki mintha mondogatná: „*Valahol megvan*”. Azaz éppúgy, mint a hosszú keresésnek, a versek világának jelenje is monoton, csaknem végeláthatatlan, szétterülő: „kezdhetek folytatódni”⁵², aztán folyton, folyton, folyton „tart a tartam”⁵³ egy „hidegbéke”⁵⁴ állapotban, „hirtelen abbamaradni”⁵⁵ nem lehet. De – szintén mint a keresésben – távoli viszonyítási pontjaink valahol megvannak. Ezek hátrafelé tekintve igen homályosan bár, de nyomokban emlékeink: a „hatvannégyes ős”⁵⁶, „egy nézés vagy érintés”⁵⁷, akkorról, amikor még „bizony, hogy azok [= gyerekek] voltunk”⁵⁸. Előretétekintve pedig sétánk egyetlen világosan kirajzolódó pontja: „a legvége, [...] Csak a gránitkáva abszolút síkossága / megfogható”⁵⁹, a „lost forever”⁶⁰, s hogy „fájó agyvelőnk [...] pár tizedgramm porrá lesz”⁶¹ csak ez – de legalább ez – bizonyos.

A következő kötetben ez a bizonyosság is megkérdőjeleződik: „*Mi jön még?*”. A kötet cím egy politikai kérdésselvetésként fogalmazódik meg a címadó versben, így még inkább összefonódnak (a korábbiakhoz hasonlóan) a személyes és a politikai szféra történései. Ebben a kötetben még nem is igazán az a kérdés, hogy mi jön, hiszen „Vannak vészjelek”⁶², s ezért láthatjuk: „Lesz itt minden”⁶³, „Önkéntesrendőrállam”⁶⁴, „rettenthetetlen hülyék kora jó”⁶⁵, a „szezonzég” egyértelműen a halált tartogatja számunkra⁶⁶. Sokkal inkább az a kérdés: hogyan? „Ellobbanás? Körömgig-égés?”⁶⁷ „Pojácák vagy gazemberek?”⁶⁸ És az ember, ha meghalt, „hamvad vagy porlad”⁶⁹?

A következő kötetben a végpont képének maradék bizonyossága is szertefoszlik. A „*Mi jön még?*” kérdésre felel a kötet cím és az első vers címe is (mintha a kötet alcíme lenne): *Valami ismeretlen. Semmi különös*. A vég, az „éretlen öregség”⁷⁰ már eljött, mégis

folytatódik tovább, de hogy „hogyan lehet tovább / rontani a javíthatatlant”⁷¹, rejtély marad. „A kérdés / megkerülhetetlen / és megválaszolhatatlan.”⁷² Ugyanakkor Petri kimondja: „Nem akarok / semmit”⁷³, menny és pokol nem létezhet, „jöjjön a megváltó sehól”⁷⁴.

A *Valahol megvan* című kötetben felderengő távoli, de viszonylag stabil végpont horizonton kirajzolódó képétől a harmadik kötet végére fokozatosan eljutottunk a teljes bizonytalanság állapotába. Csak az élőhalott, vontatott séta, „a változás nélküli telés-múlás, az ismétlés [marad állandó a három kötetben], amely egyfajta ciklikusság képzetével helyettesíti a lineáris haladás illúzióját” (Vári, 2004): „Minden folytatódik tovább”⁷⁵, „Valami ismeretlen / felé, elébe / – sodródunk vagy törekszünk”⁷⁶, a „lendkerék forgatja magát”⁷⁷.

Sár (1993)

Petri ismét (egyre inkább feltételezhető tudatossággal) már a kötet első versének kezdősorával kijelöli a kapcsolatot az előző kötetekkel, majd azonnal érzékelteti az egyre lassabb ütemű változást is. „Megint megyünk. Vagyis állunk tovább.”⁷⁸ A *Sár* elsősorban ez a szétkenődő, bepiszkolódó süppedés, a sehól sem levés, semmi sem történés. Ami látszólag tapasztalható, létező, az is a nemlét tapasztalata csupán: „Most éppen itten nem vagyok sehól.”⁷⁹ „minden áldott nap / legalább egy verset nem írtam meg”⁸⁰, „Mindig és minden valami helyett volt”⁸¹. S bár eddig ezt már csak a szerzői jogok folytán sem mondta volna ki (vesd össze: „semmi ágán”), most a kötet végére bevallja: „Amit írtam: / körülírásai a semminek.”⁸²

Értelemszerű a sárban való létezést a halálban való létezéssel azonosítani, a kötetben a „halál megszilárdult pozícióvá válik” (Bazsányi, 1994). A „sárból formált” teremtettség tapasztalatát Petri is megírja: „ész nélkül teremtgetett”⁸³ minket Isten, „gondolni is rossz rá, hogy Isten épp lát, / saját képmását, másképet.”⁸⁴ aki nyilvánvalóan minket egy maréknyi pornak lát („porból vagy és porrá leszel”). Régről ismert Petri por-metáforája (Forgách, 1989), számtalan helyen találkozunk vele (az alábbiakban csak néhányat idézek ezek közül): „[minden létező, a valók] illanó por lesz, rebbenő penész”⁸⁵, „mint rozsdás, / görbe szeg a meleg porban”⁸⁶, „a porra por száll / amit a porba ejtenek / arra is mint a porra por száll”⁸⁷, „Vastag por alatt [...] hallgat egy szétszerelt világ”⁸⁸, „tolongva üledt le / a nyirkos, sűrű por.”⁸⁹ Erdemes megfigyelni, hogy Petri ezt a por-metáforát összekapcsolja a kötet címadó versében a mostani sár-metáforával: a sár ugyanaz, mint a por, csak nedves. „Terepem – állagom: sár; esőre várva por.”⁹⁰ Ezzel a verssorral ugyanakkor konkretizálja, ami már egyébként is megfogalmazódott a többi vers összességéből: a sár a terepem is, állagom is, környezetem is és magam is. Azzal azonosulva, szétkenődöm, elfolyok, éppen úgy, mint a korábbi por, mely leülepszik, rátelepszik a létezőkre, amelyek közben szintén azonosulnak is azzal: elporladnak.

A 'sár' jelentéseként felmerülnek a címhez hasonló szavak, egyrészt kézenfekvően a „szar” vagy a „bélsár”. Ez a fogalomkör Petritől, a csak tervben létező „Nagy Kaka Könyv” „Szerzőjétől”⁹¹ egyáltalán nem idegen, s ezek a jelentéstársítások a sár fent vázolt metaforikus értelmét még inkább lestillizálják, negatívan fokozzák.

Másképp az alaki hasonlóságból adódhat a 'sár' szó Sárával való összekapcsolása, akit Petri nem tud kiírni magából, élete végéig sem: „Hagyta valakit meghalni. Ez a legtöbb / amit ember magának megenged.”⁹² Ehhez képest különösen meghökkentő, hogy egyetlen szó sem esik a kötetben róla, habár egyéb kötetekben újra és újra felbukkan, ha csak egy mondat erejéig is. Ez az ellenpontozás lenne a nagyszerű költői fogás? Néma tiszteltetés? Vagy provokációja a (félre)értelmezéseknek? Az nyilvánvalóan kizárt, hogy Petrinek ne tűnt volna fel ez a jelentéstulajdonítási lehetőség...

Vagyok, mit érdekelne

Petrinek sikerül tovább fokoznia a fokozhatatlant, az előző kötetet záró delphoi jócskót mondásának tematikáját folytatva így jut el az értelmetlen, teljesen mozdulatlan létezés tapasztalatához. A „*nagy folyamatoknak*” álcázott SEMMI történi⁹³, minden lassan következik, „Nem akumulálódik, nem is támad hirtelen. Csak: [...] VAN.”⁹⁴, mit érdekelné?

Ugyanakkor ez a léttapasztalat fontos kérdéseket is szül: „Kérdéssé vált / létezésem értelme.”⁹⁵, „Hol van az én vanásom, ahhoz képest, ahogy ő volt?”⁹⁶ A kötet mindezen tapasztalatait, kérdéseit s Petri ezen állítását: „Nincs filozófiám”⁹⁷, érdemes párhuzamba állítani a *Magyarázatok*... kötettel. Mint láthattuk, ott Petri a történekek magyarázásával (magyarázni próbálásával) jutott el a magyarázhatatlanság benyomásához, az evidenciahiány által egy evidens személyiség képéhez. Az életmű során a történekek lassan lebontva végül eljutottunk a pusztá létezés tapasztalatához, de éppen ennek a létezésnek a megtapasztalása juttat minket Petri végső benyomásához: a kérdéses „vanáshoz”, a semmi érzéséhez: „Itt most a nincs van”⁹⁸, ahol a filozófiája az, hogy nincsen filozófiája.

Mint i-re a pontot, úgy teszi kötete végére a címadó verset, mellyel Petri létezését költőségével teszi egyenlővé: „Mikor nem írok verset: nem vagyok.”⁹⁹ Ez az igazi, letisztult léttapasztalat, mely egyben abszolút elmúlástapasztalat, a legelemibb félhalottság-érzés: nincs más belőle, csak ami halála után is megmarad.

Amíg lehet (1999)

Petri egész életművében következetesen végigvitt koncepciója, hogy a valóságot kíméletlen nyers őszinteséggel, közvetlen hangon, precízen tálalja. Most, hogy betegsége súlyosbodásával a halál tényleges és kézzelfogható képe közvetlen közel került hozzá, szomorú, de teljesen megérhető lenne, ha „finoman, csendesen”¹⁰⁰ kihátrálna ebből a poétikai szerepből. De – és ez az igazi nagyság – habár válasza az Úr kérdésére (hogy tudniillik: „beszartál édes öregem?”) ez: „Be én.”¹⁰¹, Petri nem állt meg, és nem fordult vissza a szakadék peremén. És valóban: „Mi sem lett volna kevésbé petribb, mint így tenni.” (Sütő, 2004). Talán van igazság abban az állításban is, hogy a „pátosz szemérmes visszacsempészése” (Keresztesi, 2001) történik meg ebben a kötetben. Valóban tetten érhető valamelyest a pátosz a visszatekintő merengések és a nagyszabású halál kapujában állás leírásában, de ez kifejezett fordulatnak, úgy vélem, nem tekinthető az életműben.

A félhalottság, halálközeliség élménye (hihetetlen, de) messze túlhaladja még a korábbiakat is. A kötet verseinek több, mint kétharmada szól explicit módon a halálról, és valamilyen szinten gyakorlatilag mindegyikben szerepet kap a haláltudat, a „rákmenetben”¹⁰²¹⁰³ történő könyörtelen közelítés a halál felé. A kötetet csak egy helyen felütve egy (rothadó, anyák napi¹⁰⁴) csokorra valót gyűjtünk: „kicsit még élek, aztán meghalok”¹⁰⁵, „az életnek nos az életnek / már csupán egy halállal tartozom”¹⁰⁶, „testi létünknek vége, fölötté lebeg lelkünk”¹⁰⁷, „Szokjál le arról, hogy: vagy. / Hidd el: jobb nem élni.”¹⁰⁸, „Elvágom Ariadné fonálát.”¹⁰⁹

Ebben a kontextusban a kötet címének értelme nem szorul különösebb magyarázatra, csak az merülhet fel esetleg kérdésként: mit lehet addig, amíg lehet? Petri versei közül néhány erre is megadja az egyébként nem túl meglepő választ. Mindenekelőtt persze dolgozik¹¹⁰. Egybecsengően a *Vagyok, mit érdekelne* című vers koncepciójával, létezésének, vegetálásnak szinte kizárólagos tünete, egyben halálának papírvékony gátja a versírás. „Verset is csak azért írok, hogy / teljen-múljon valamiképp az idő”¹¹¹, „az ember, mert

mi mást tehet, / hogy el ne lepjék a legyek / Alkotni, cselekedni kell: / tollal, ecsettel, semmivel¹¹².

Másik versében az erő, ami mégis visszatartja a haláltól: Mari. „Egyetlen cérnavékony szál köt az élethez: / Pap Mari. Ő, csakis ő.”¹¹³ De mint tudjuk, ez is csak amíg lehet... És mindeközben persze az ivás, dohányzás sem maradhat el: „Addig meg: vedelek, / egyik cigarettáról gyújtok a másokra.”¹¹⁴ Am hamarosan ez a lehetőség is megszűnik. E kétőt foglalja össze a kötet címét adó szonett is: „addig legyen tivornya, buja vágy, / amíg lehet. És aztán szépen együtt, / egymás kezét el többé nem engedjük”¹¹⁵.

Összegzés

Tény, hogy további Petri kötetekről is beszélhetünk, az *Ami kimaradt*, vagy az *Utolsó versek* címűekről, és más posztumusz kiadásokról. Ezek azonban nem koncepciózus összeállítások, és címük is funkciójukra és nem a versek közös vagy kiemelt alaphangulatára, intonációjára vonatkozik, így ezek kihagyhatók a fenti tárgyalásból. Az idézett versek vagy az átfogóbb állítások azonban helyenként mégis ezen írás tárgyává tették ezeket a műveket is.

Bár jelen írásban sok fontos általánosság került szóba, az életmű főbb vonulatai kirajzolódtak, bizonyos nagyobb ívű kérdések megtárgyalása elmaradt, mivel azok nem illeszkedtek a kötetcímek értelmezése alapján történő haladás koncepciójába. Természetesen elképzelhető ennél teljesebb áttekintő írás a Petri-életműről, de az már mind tematikai, mind mennyiségi szempontból átlépte volna ezen írás a határait. A Tisztelt Olvasó számára azonban ezen határok nyitottak, s talán jó kiindulópontokból foghat ezek átlépéséhez.

Mint ahogy egy titkos tartalmakat rejtő kódex, melynek iniciáléit összeolvasva kapjuk meg a rejtett üzenetet, Petri kötetcímeit egy verssé összeolvasva valami újat, többet, az egész életművön átívelő üzenetet kapunk (e gondolat kísérlet igen érdekes eredményének megkonstruálása már az olvasóra van bízva), és ilyen módon talán közelebb kerülhetünk ezen életmű beható megismerésének kiváló alapjául szolgáló makettjéhez.

Jegyzetek

¹ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Az álmatlanság dalaiból*

² *Magyarázatok M. számára* (1971): *Reggel*

³ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Reggel szoktál jönni*

⁴ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Improvizáció*

⁵ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Demi sec*

⁶ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Naenia*

⁷ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Séta egy ház körül*

⁸ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Fiatalkodók*

⁹ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Egy fénykép alá*

¹⁰ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Lélektan óra*

¹¹ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Belső beszéd*

¹² *Magyarázatok M. számára* (1971): *A költészetről*

¹³ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Ismeretlen kelet-európai költő verse 1955-ből*

¹⁴ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Összeomlás*

¹⁵ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Történet és elmélkedés*

¹⁶ *Magyarázatok M. számára* (1971): *A felismerés fokozatai*

¹⁷ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Metaforák helyzetünkre*

¹⁸ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Reggel*

¹⁹ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Történet*

²⁰ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Levélminta*

²¹ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Reggel*

²² *Körülírt zuhanás* (1974): *Egy versküldemény mellé*

²³ *Körülírt zuhanás* (1974): *Lépcső*

- ²⁴ *Körülírt zuhanás* (1974): *Sci-fi szerelem*
- ²⁵ *Körülírt zuhanás* (1974): *Az ilyen fontos beszélgetések*
- ²⁶ *Körülírt zuhanás* (1974): *Szükségmegoldás*
- ²⁷ *Körülírt zuhanás* (1974): *Emlékmű*
- ²⁸ *Körülírt zuhanás* (1974): *Viturbius Acer fennmaradt verse*
- ²⁹ *Körülírt zuhanás* (1974): *Hírösszefoglaló*
- ³⁰ *Körülírt zuhanás* (1974): *Mit szeretek?*
- ³¹ *Körülírt zuhanás* (1974): *T. D.-höz*
- ³² *Körülírt zuhanás* (1974): *Marionett*
- ³³ *Körülírt zuhanás* (1974): *Tócsák*
- ³⁴ *Körülírt zuhanás* (1974): *A sertés énekeiből*
- ³⁵ *Körülírt zuhanás* (1974): *Mint levetett*
- ³⁶ *Körülírt zuhanás* (1974): *Nőkről*
- ³⁷ *Körülírt zuhanás* (1974): *Házasság*
- ³⁸ Nem bírom ki, hogy ne tegyek egy természettudományos kiszólást: a sav fémekkel való egyesülése a résztvevők által igenis „kivánt” folyamat – különben nem játszódna le –, melyben a sav és a fém helyett sokkal alacsonyabb energiaállapotú stabil gázmolekulák és oldott ionok keletkeznek.
- ³⁹ *Örökhétfő* (1981): *Van úgy is, hogy jön*
- ⁴⁰ *Örökhétfő* (1981): *Örökhétfő*
- ⁴¹ *Örökhétfő* (1981): *Változatok női mellre*
- ⁴² *Örökhétfő* (1981): *Petőfi tér melódy*
- ⁴³ *Örökhétfő* (1981): *Vizigót vasárnapok*
- ⁴⁴ *Örökhétfő* (1981): *Anya gyermekéhez*
- ⁴⁵ *Örökhétfő* (1981): *Tojástükör*
- ⁴⁶ *Azt hiszik* (1985): *Élektra*
- ⁴⁷ *Azt hiszik* (1985): *Élektra*
- ⁴⁸ *Azt hiszik* (1985): *Hattyúdal*
- ⁴⁹ *Valahol megvan* (1986): *I am here. You are there.*
- ⁵⁰ *Valahol megvan* (1986): *A séta*
- ⁵¹ *Valahol megvan* (1986): *A sötét előszobában*
- ⁵² *Valahol megvan* (1986): *Reggeli kávézás*
- ⁵³ *Valahol megvan* (1986): *Tart*
- ⁵⁴ *Valahol megvan* (1986): *Hidegbéke*
- ⁵⁵ *Valahol megvan* (1986): *Valahol megvan*
- ⁵⁶ *Valahol megvan* (1986): *Valahol megvan*
- ⁵⁷ *Valahol megvan* (1986): *Papír, papír; zizegés*
- ⁵⁸ *Valahol megvan* (1986): *Alighanem*
- ⁵⁹ *Valahol megvan* (1986): *A séta*
- ⁶⁰ *Valahol megvan* (1986): *I am here. You are there.*
- ⁶¹ *Valahol megvan* (1986): *Papír, papír; zizegés*
- ⁶² *Mi jön még?* (1989): *Hunfalvy naplójának olvasása közben*
- ⁶³ *Mi jön még?* (1989): *Hunfalvy naplójának olvasása közben*
- ⁶⁴ *Mi jön még?* (1989): *Március 15-ikére*
- ⁶⁵ *Mi jön még?* (1989): *Sziszifosz visszalép*
- ⁶⁶ *Mi jön még?* (1989): *Szezonvég*
- ⁶⁷ *Mi jön még?* (1989): *A styxi rév felé menendő*
- ⁶⁸ *Mi jön még?* (1989): *Sziszifosz visszalép*
- ⁶⁹ *Mi jön még?* (1989): *Szezonvég*
- ⁷⁰ *Valami ismeretlen* (1990): *Semmi különös*
- ⁷¹ *Valami ismeretlen* (1990): *„Jövőkép”*
- ⁷² *Valami ismeretlen* (1990): *Valami ismeretlen*
- ⁷³ *Valami ismeretlen* (1990): *A 301-es parcellából*
- ⁷⁴ *Valami ismeretlen* (1990): *Ábránd*
- ⁷⁵ *Valami ismeretlen* (1990): *Semmi különös*
- ⁷⁶ *Valami ismeretlen* (1990): *A 301-es parcellából*
- ⁷⁷ *Valami ismeretlen* (1990): *„Jövőkép”*
- ⁷⁸ *Sár* (1993): *Megint megyünk*
- ⁷⁹ *Sár* (1993): *Most éppen itten*
- ⁸⁰ *Sár* (1993): *Interjúrészlet*
- ⁸¹ *Sár* (1993): *Sár*
- ⁸² *Sár* (1993): *A delphoi jók hamiscsödöt jelent*
- ⁸³ *Sár* (1993): *Az vagy nekem*
- ⁸⁴ *Sár* (1993): *Az vagy nekem*
- ⁸⁵ *Magyarázatok M. számára* (1971): *A szerelmi költészet nehézségeiről*
- ⁸⁶ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Csak egy személy*
- ⁸⁷ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Varázs*
- ⁸⁸ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Ismeretlen kelet-európai költő verse 1955-ből*
- ⁸⁹ *Magyarázatok M. számára* (1971): *Összeomlás*
- ⁹⁰ *Sár* (1993): *Sár*
- ⁹¹ *Azt hiszik* (1985): *Futam*
- ⁹² *Sáráról, talán utoljára* (Petri, 2007, 304. o.)
- ⁹³ *Vagyok, mit érdekelne: A történet semmi*
- ⁹⁴ *Vagyok, mit érdekelne: Lassan*
- ⁹⁵ *Vagyok, mit érdekelne: Nemnemnem*
- ⁹⁶ *Vagyok, mit érdekelne: Hogy jövök ahhoz, hogy idejőjtek*
- ⁹⁷ *Vagyok, mit érdekelne: Antropozófia*
- ⁹⁸ *Vagyok, mit érdekelne: Nemnemnem*

- ⁹⁹ *Vagyok, mit érdekelne: Nemnemnem*
- ¹⁰⁰ *Utolsó versek (1999–2000): [Az utolsó napokból]*
- ¹⁰¹ *Utolsó versek (1999–2000): [Az utolsó napokból]*
- ¹⁰² *Amíg lehet (1999): Sírvers*
- ¹⁰³ *Amíg lehet (1999): Kis elégia*
- ¹⁰⁴ *Amíg lehet (1999): The rest is silence*
- ¹⁰⁵ *Amíg lehet (1999): Sláger*
- ¹⁰⁶ *Amíg lehet (1999): The rest is silence*
- ¹⁰⁷ *Amíg lehet (1999): Szeretném tudni*
- ¹⁰⁸ *Amíg lehet (1999): Felejsd el*
- ¹⁰⁹ *Amíg lehet (1999): Labirintus*
- ¹¹⁰ *Amíg lehet (1999): És persze dolgozom*
- ¹¹¹ *Amíg lehet (1999): Ami mégis*
- ¹¹² *Amíg lehet (1999): Vakvilág*
- ¹¹³ *Amíg lehet (1999): Ami mégis*
- ¹¹⁴ *Amíg lehet (1999): Ami mégis*
- ¹¹⁵ *Amíg lehet (1999): Amíg lehet*

Irodalomjegyzék

- Aczél Géza (1975): Petri György: Körülírt zuhanás. = *Alföld*, 1975. 5. sz. 84–85. p.
- Csürös Miklós (1990): Valahol megvan. Petri György verseiről. = *Tiszatáj*. 1990. 3. sz. 107–111. p.
- Bazsányi Sándor (1994): Közvetve: igen. Kísérlet Petri György Sár című kötetének „humanisztikus értelmezésére”. = *Jelenkor*, 1994. 4. sz. 381–390. p.
- Fenyő D. György (2003): A kegyetlen irodalomtanítástól. Egy Petri-verset szemlélve. [Petri György: Sári, ne vigyorogj rajtam] = *Iskolakultúra*, 2003. 11. sz. 3–12. p.
- Fodor Géza (1991): Petri György költészete. Budapest. Szépirodalmi Könyvkiadó. 1991.
- Forgách András (1989): Petri György, a szemlélődő költő. = *Jelenkor*, 1989. 10. sz. 917–936. p.
- Forgách András (2001): Csak egy percig égjen. *Beszélő*, 2001. 9. sz. 116–118. p.
- Kálmán C. György (1999): Petri, ’81, hétfő. Petri György: Örökhétfő. *Beszélő*, 1. sz.
- Kardos András (1991): Egy ismert kelet-európai költőről. Petri György: Valami ismeretlen. *Kritika*, 3. sz. 41.
- Keresztesi József (2001): Hibát hibára. Petri György kései költészete és a hiba poétikája. *Jelenkor*, 1. sz. 74–81.
- Keresztury Tibor (1998): Petri György. Kalligram Könyvkiadó, Pozsony.
- Margócsy István (1992): Mi történik velünk? (Petri György összegyűjtött versei.) *Kortárs*, 3. sz. 78–81.
- Márton László (1991): A líra morzsalékossága. Petri György: Valami ismeretlen. *Holmi*, 4. sz. 504–507.
- Márton László (1994): Álalakúság, avagy a közbeszólás hatalma. Petri György: Sár. *Holmi*, 6. sz. 912–918.
- Pályi András (1991): Egy ismert kelet-európai költőről. Petri György: Valami ismeretlen. *Kritika*, 3. sz. 40–41.
- Petri György (2007): Munkái. IV. [Magyarázatok P. M. számára] Magvető kiadó, Budapest. 613–681.
- Radnóti Sándor (1989): Megmenthetetlenül személyes. Petri György: Valahol megvan. *Kortárs*, 8. sz. 145–156.
- Sütő Csaba András (2004): Bohóctréfáról – komolyan. Petri György: Amíg lehet című kötetének recepciója. *Új Forrás*, 8. sz. (október) 34–39.
- Szigeti Csaba (1992): De dignitate amoris. Petri György szerelmi költészetéről. *Jelenkor*, 6. sz. 562–570.
- Tarján Tamás (1997): A félhalottság életereje. Petri Györgyről gyűjteményes verseskötete kapcsán. *Jelenkor*, 2. sz. 201–208.
- Vári György (2004): Orfeusz visszánéz. (Petri György munkái. I. Összegyűjtött versek.) *Beszélő*, 4. sz. 112–118.

Sárospataki Barnabás

ELTE, biológia-kémia-magyar
tanár szakos hallgató

A változtatás kormányzati eszközei

A decentralizáció a közép-kelet-európai térségben országonként igen eltérő módon zajlott. A változásokat hol a közigazgatási (Horvátország, Bulgária), hol az oktatásügyi reformok (Magyarország, Szerbia) hajtották. A centralizált rendszerek hibáira adott válaszként megjelenő decentralizációt sohasem az egész rendszer szintjén vezették be, ami sajátos hibákhoz, rendszerszintű feszültségekhez és korrekciókhoz vezetett.

Az elmúlt húsz évben oktatási rendszerünket lényegileg meghatározta az a folyamat, ahogy e hibák azonosítása, értelmezése és kommunikálása során az oktatáspolitikai kormányzati kontextusa átalakult. Az oktatáspolitikai területeinek funkcionális elkülönülése, komplexitásának növekedése hatott az önálló logikával és kormányzati eszközökkel rendelkező alrendszerek megjelenésére. Így például önálló alrendszerként jelent meg a tantervszabályozás, a minőségbiztosítás, az irányítás, a gazdasági vezetés, az oktatáskutatás és az iskolát ellátó professzionális szolgáltatások. Hogyan integrálhatóak ezek az alrendszerek hatékony oktatási rendszerekké? Vajon folyamatosan változó világunkban hány oktatásügyi szakpolitikai szabályozás volt hiábavaló? Mi állhat a szabályozások implementációjának térségre jellemző alacsony hatékonysága mögött?

Radó Péter *Governing Decentralized Education Systems: Systemic Change in South Eastern Europe* című könyve arra a kérdésre keresi a választ, hogyan lehetséges tényleges változást előidézni a közép-kelet és dél-kelet-európai oktatási rendszerekben, és milyen szerepe van ebben a decentralizált oktatási rendszerkörnyezetnek.

A művet az Open Society Institute jelentetett meg, mely már korábban is kiadta Radó Péter (2001a, 2001b) műveit. Az angol nyelvű megjelenés önmagában jelzi, hogy a művet szerzője egy széles publikumnak szánja. A könyv elsősorban a közigazgatás vezető pozícióit betöltő szakembereknek íródott, ugyanakkor haszonnal forgathatja bármely iskolaigazgató, önkor-

mányzati vezető vagy kutató, aki szeretné átlátni a decentralizált oktatási rendszerek működését, előnyeit és buktatóit.

Áttekintés

A könyv nagyívű, szintézisépítő vállalkozás. Nem csak a dél- és közép-kelet-európai oktatási rendszerek átalakulását elemzi és állítja történelmi perspektívába, hanem felvázolja egy hatékonyan működő oktatási rendszer lehetőségét. A szerző azonosítja az oktatási rendszer eltérő szintjein a tanulási/tanítási folyamat eredményességét befolyásoló tényezőket és azok átalakításának lehetőségeit. Radó az oktatási rendszer összes szintjét egy egységes

rendszerben szeretné láttatni. Az egyes szinteken (iskola, önkormányzat, regionális vagy országos szintű oktatásirányítás) ismerteti a centralizációból származó hibákat, és megvizsgálja e hibák korrigálásának lehetőségét. Majd ismerteti, hogy decentralizált rendszerkörnyezetben az általa vizionált megoldási lehetőségek milyen következményekkel járnak. Végül ezeket a megoldási lehetőségeket lebontja az oktatás konkrét hétköznapijaiban jelen lévő feladatokra. A rendszer eredményességét elemezve a szerző ismerteti, hogy a decentralizáció miként alakíthat ki egy olyan közeget, amelyen belül az oktatási közpolitikák hosszú távú változásokat idézhetnek elő. A könyv szintézisbe kívánja hozni az oktatási rendszer minden olyan elemét, amelynek harmonizációja és egy egységes keretben történő értelmezése elkerülhetetlen a jelenlegi problémák meghaladásához.

Radó Péter számba veszi az oktatási rendszer vertikális és horizontális összefüggéseit, és kijelöli azokat a területeket, amelyek lehetőséget biztosítanak egy decentralizált oktatási rendszer kormányzati eszközeinek hatékony alkalmazásához, azaz a könyv egyértelműen a kormányzat művészetéről szól. Nem csak a jelenlegi kormányzati eszközöket bírálja felül, hanem a kormányzat kontextusát is. Kiindulva a tanulás/tanítási folyamat Európában eltérő értelmezéseiből és sajátosságaiból, a szerző felvázolja egy hatékonyan működő oktatási rendszer lehetőségét az európai oktatási térben. A kormányzás mikéntjét decentralizált kormányzatként írja le egy idealizált decentralizált rendszerben.

A mű rendkívül pragmatikus, ami megnehezíti műfaji besorolását. Egyrészt a könyv tekinthető tudományos igényű rendszeralkotó munkának, ugyanakkor bizonyos elemeiben – például ilyen a zömében policy dokumentumokra épülő irodalomjegyzék – nem felel meg a policy-kutatás tudományos kívánalmainak. A borító ajánlója szerint az oktatási rendszer központi irányítása a hatalom illúziója, és az egyre komplexebbé váló rendszerkörnyezetben a

központosított hatalom fenntartása a szereplőket egyre kevésbé tartható stratégiákra kényszeríti. Ez alól a szerző nem vonja ki a tudományos információ-monopóliumok bástyáit sem. Tudatosan elhatárolódik a tudásmegosztás korlátozásától, és amellet érvel, hogy egy olyan szektorban, mint az oktatásügy, nem lehet információszegény környezetben magas hozzáadott értékű munkát elvárni. Véleménye szerint az oktatási rendszer tudásbázisa újragondolandó, és az egymástól elválasztott szférák (policy-kutatás, policy-elemzés, minőségbiztosítási értékelések) magas színvonalú eredményei egy intelligens információirányító rendszerben egymásra építendőek. Az információk hatékonyabb megosztása lehetővé tenné a szakértők és tanácsadók tapasztalatainak összekapcsolását a nemzetközi és hazai tudományos eredményekkel.

Ennek megfelelően a könyv nem akarja letenni voksát sem a policy-kutatás, sem a policy-elemzés mellett, hanem mindkét terület eredményeit és módszereit integrálni szeretné szintézist alkotó rendszerelméletében. Így a könyv bizonyos elemeiben – folyamatábrák használata, kézikönyv jellegű címszavak alkalmazása, irodalomjegyzék – emlékeztet egy policy-dokumentumra, míg az oktatási rendszer szintek folyamatának, összefüggéseinek egységes keretben történő ábrázolása szintetizáló tudományos munka. A könyv rendszeralkotó szándéka mellett rendkívül gyakorlatorientált. Ténylegesen kézikönyvként használható, amennyiben bármely iskolaigazgató kaphat konkrét tanácsokat például arra vonatkozólag, hogy szervezetfejlesztési kérdésekben hogyan járjon el decentralizált iskolai rendszerkörnyezetben, míg ugyanígy a policy-alkotók a magas minőségű policy-alkotás mikéntjéről kapnak konkrét felvilágosítást benne. A könyv egyszerre magas szintű, elméleti rendszeralkotó mű és gyakorlati kézikönyv. Itt-ott ennek a próbálkozásnak a hátrányai is láthatóak, hiszen egy háromszázharminckilenc oldalas mű terjedelmi korlátai nem engedik meg e kettős szándék maradéktalan kivitelezését. Például a tani-

tási/tanulási folyamatot a szerző az iskola hatékony működésének leírásánál elég sematikusán vázolja fel. Az általa kiemelt szempontok – a tananyag összeállítása, az instrukciók és az ellenőrzés – a tanári munka kis szeletét érintik csak. Bármely modern didaktikai cikk mélyebb összefüggéseket tár fel a hatékony tanítás rejtelméről. E funkciók kiemelése a decentralizált rendszerkörnyezet bemutatása céljából is esetlegesnek tűnik. Nem nagyon érthető, hogy miért fontos egy közigazgatási vezetőknek szánt könyvben ilyen részletességgel tárgyalni az iskola tanítási/tanulási folyamatait, vagy milyen alapon szűkíthető le egy komplex oktatási folyamat három-négy pontra.

A könyv adatai tanácsadói tapasztalatokon, interjúkon, szakértői jelentéseken, oktatáspolitikai projektek eredményein és tudományos adatokon alapulnak.

A szerző megközelítésében az oktatási célok nem korlátozódnak pusztán az oktatás területére, azok társadalmi vonatkozásai egyre hangsúlyosabbá válnak. Ebben a globalizálódó oktatási térben Radó Péter nem csak a közép és dél-kelet-európai országok oktatási rendszereinek decentralizációját követi nyomon, hanem megvizsgálja az európai oktatási tér lényegi hangsúlyeltolódásainak, paradigmaváltásainak hatását e rendszerek formálódására.

A szerzőről

Radó Péter az Expanzió Humán Tanácsadó vezető tanácsadójaként nemzetközi minőségfejlesztési, kapacitásépítési és tanácsadói feladatot lát el. Fő kutatási területe Dél-kelet-Európa. E térséget nem csak kutatja, hanem részt is vesz az oktatási rendszerek fejlesztésében. Az elmúlt húsz évben számos közpolitikai projekt résztvevőjeként közreműködött az oktatásügyi kapacitásépítésben Bulgáriában, Litvániában, Montenegróban és Szlovákiában, továbbá részt vett a bolgár, horvát, makedón, szerb és ukrán oktatásügyi kormányzati stratégiák kidolgozásában. Különböző európai nyelveken megjelenő

publikációinak száma több, mint hatvan. Nemzetközi tapasztalatait és kormányzati elképzeléseit rendre megosztja a fiatalabb generáció képviselőivel is. Több egyetemi kurzust tart az oktatási rendszerek és a kisebbségi oktatáspolitiká tárgykörében.

A szerző a közép-kelet-európai oktatási rendszerek sajátosságait egy szélesebb értelmezési keretben helyezi el. Dél-Kelet-Európát és Közép-Kelet-Európát együtt tárgyalja, és bemutatja, hogy az általunk Balkánként aposztrofált földrajzi egység milyen sokrétű. E térség oktatási rendszereiben jelenlévő hasonlóságok és különbségek, valamint az oktatási rendszerek fejlődésének eltérő dinamikája érdekes összehasonlításokra ad alkalmat.

E tapasztalatok tükröződnek jelen írásában, amely az elmúlt tíz év munkásságának egyfajta summázata. A térség oktatási rendszereinek átalakítási lehetőségeit Radó az Open Society Institute-nál megjelent *Transition in education. Policy Making and the Key Educational Policy Areas in the Central-European and Baltic Countries* című művében már 2001-ben összegzi. Egy későbbi cikkében (Radó, 2004) bemutatja a decentralizáció kormányzásban játszott szerepét. Ami pedig a rendszerelméleti megfontolásokat illeti, a szerző korábbi műveiben az új rendszerkörnyezetben lehetővé váló policy-eszközök minőségbiztosítási vetületét (Radó, 2002) és a professzionalizálódó tanári szakma-átalakulást (Radó, 2006a) elemzi. Az utóbbi évtizedben figyelme kiterjedt a tanulásfejlesztésre (Radó, 2003), az iskolai elszámoltathatóságra (Radó, 2008) és a tanulmányi eredményesség-mutatók alkalmazásának lehetőségeire (Radó, 2009). Az elmúlt tíz év publikációit áttekintve a szerző érdeklődésének homlokterében az oktatás hatékonysága és egyenlősége áll. Így a korábbi munkák a társadalmi egyenlőtlenségi problémák oktatási vetületeinek bemutatásában is visszaköszönek (Radó, 2009). Az általam ismertetett műben például a társadalmi problémák komplexitásának csökkentését, egy-egy oktatásügyben felmerülő probléma közpolitikai strukturálásának mikéntjét a szerző

a roma iskoláztatás problémáján keresztül mutatja be.

A mű csak a közoktatásra terjed ki. Nem érinti a felsőoktatást és a felnőttoktatást. A szerző úgy véli, hogy a felsőoktatás az oktatási szektor autonóm, elkülönülő egysége, amely önálló elemzést igényel, a felnőttoktatás pedig munkaerőpiaci beágyazottsága miatt nem tartozik a tárgyhoz.

A mű szerkezete

A szerző nemzetközi tanácsadói háttere abban is megmutatkozik, hogy az írás kiválóan strukturált, összetettsége ellenére rendkívül jól követhető. Helyenként a szócikkek már-már didaktikusnak tűnő használata kicsit kézikönyvszerűvé teszi az egyébként igényes olvasmányt. A mű négy nagy egységre és ezen belül tizenhat alfejezetre tagolódik. Az ábrák és táblázatok számozása a fejezetek számozását követi, ami segíti az integrált kormányzati rendszerben való könnyebb eligazodást. A kiválóan szerkesztett ábrák és folyamatábrák lehetővé teszik az oktatási rendszer szintjein belüli és a szintek közötti orientálódást. Így a néha többszintű, komplex érvelés könnyen követhetővé válik. A fogalmi tisztánlátást, a fogalmak egymástól való elhatárolását megkönnyíti a szöszedet. Ez hasznos eszköznek bizonyul, ha az olvasó ugyanannak a fogalomnak a megjelenését kívánja nyomon követni az oktatási rendszer különböző szintjein. Így például az elszámolhatóság fogalma követhetővé válik az iskolai programok, az önkormányzat vagy a közpolitikák szintjén. A szöszedet további érdeme, hogy segít kibogozni a mű kulcsfontosságú fogalmait – a funkcionális kormányzati alrendszerek, a kormányzati eszközök és a policy-eszközök – közötti finom különbségeket. Formai szempontból talán kifogásolható a kiemelések magas aránya. Ezek a kiemelések és a gyakran azonos hangsúllyal bemutatott folyamat jelegű elemek néha megnehezítik az oktatási rendszer struktúrájának és működésének megértését. A négy nagy fejezetet egy-egy össze-

foglaló rész zárja le. A könyv az olvasó érdeklődésének megfelelően többféleképpen olvasható: a felületes olvasónak éppúgy kínál élvezetes részeket, mint azoknak, akik érdemesnek tartják a témát az elmélyülésre.

A négy nagy rész egységes keretben ábrázolja a centralizáció és a decentralizáció térségre jellemző sajátosságait, valamint azokat az elméleti és gyakorlati lehetőségeket, amelyeket a decentralizált oktatási rendszerkörnyezet biztosít az oktatáspolitikai-alkotás számára. A szerző egy meglehetősen pragmatikus policy-definícióból indul ki, és keresi a rendszerbe illeszkedő, intelligens oktatáspolitikai-alkotás mikéntjét. A magas minőségű oktatáspolitikai-alkotás sohasem pusztán a résztvevők erőforrásaitól függ – állítja a Radó Péter –, hanem azt az aktuális oktatási rendszer lényegileg meghatározza. Az iskolák rendszerkörnyezetbe ágyazottan fejtik ki tevékenységeiket. Ezért a tanulási/tanítási folyamat javítását célzó bármely oktatáspolitikának olyan kormányzati eszközt kell alkalmaznia, amely az oktatási rendszerkörnyezeten keresztül hat. Így tehát az intelligens oktatáspolitikai-alkotás a kormányzás művészete. Az iskolákat indirekt módon kényszerítheti, ösztönözheti vagy támogathatja ellátórendszerük átalakítására, szolgáltatásuk színvonalának növelésére.

Az első rész a térség oktatási rendszerére zömében jellemző központosított oktatáspolitikai korlátait tárgyalja, illetve azt az igényt, amely megfogalmazódott ezekben az oktatási rendszerekben egy hatékonyabb és egyenlőbb oktatási rendszer kialakítására. Az országos, regionális, önkormányzati és iskolai szinten megjelenő rendszerhibák, a nagy nemzetközi hallgatóieredményesség-mérések kudarcai felhívták a figyelmet a bevezetett reformok hiányosságaira. A centralizált oktatási rendszerek politikai és szakmai legitimitása megkérdőjeleződött. A térségben a közpolitikai döntések implementációjának hatékonysága alacsony, az oktatási rendszerváltozásokkal szembeni immunitása nem tartható és finanszírozható tovább.

Mindez a bevezetőben tárgyalt felemás változásokhoz vezetett: miközben az elmúlt húsz év folyamatos reformpróbálkozásoktól volt hangos, kérdéses maradt e reformok tényleges hozadéka. Olyan országokban, ahol a bizalom a rendszer különböző szereplői között tradicionálisan alacsony, és a felelősség másra hárítása közel félévszázados gyakorlat, legitim és hatékony oktatásirányítás csak a hatalom és a felelősség megosztásával képzelhető el. A decentralizációról kialakult ambivalens nézeteket a szerző azzal az érveléssel oszlatja el, hogy a térségben nem beszélhetünk az oktatási rendszer teljes körű, integrált decentralizációjáról. A decentralizáció hétköznapjainkban tapasztalt hibái ebben a megközelítésben annak köszönhetőek, hogy az átalakulás mértéke a térségben sehol sem érte el azt a kritikus szintet, ami megalapozná az oktatási rendszer tényleges átfogó átforgalmazását. A szerző a decentralizáció rendszerszintű megvalósulásában látja a kialakult legitimációs krízis meghaladását.

Mindezeket túl az első rész a decentralizáció fogalmával, megközelítésével, típusaival és mértékének meghatározásával foglalkozik.

A második rész az oktatásügy globális szinten megjelenő irányzataira adott rendszerszintű válaszokat mutatja be. Az elmúlt két évtizedben számos új társadalmi folyamat következtében az oktatás lényegileg átalakult. Az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés és részvétel mint meghatározó paradigma veszített jelentőségéből, és a hangsúly átkerült a megszerzett kompetenciák egyenlőségének biztosítására. Az egész életen át tartó tanulás szemlélete a hatékony tanulás rendszerszintű átgondolását idézte elő – állítja a szerző, és ennek következtében más célok váltak hangsúlyossá. A pedagógiai célok kívül az oktatás rendszerkörnyezete, más szektorokhoz való illeszkedése és társadalmi jelentősége kiemelt prioritást nyert. Az oktatási rendszeren belüli oktatáspolitikai célokat (alacsony lemorzsolódás, magas részvételi arány) egyre inkább felülírják azok a célok, amelyek

az oktatásra mint kormányzati eszközre tekintenek. Ez a folyamat átalakította az oktatáskutatás meghatározó indikátorait, a hangsúly a bemeneti és folyamatszabályozásról a kimeneti szabályozásra tevődött át. A hatékony tanári munka biztosítása helyett az oktatásirányítás feladatkörének központjába az iskola komplex szemlélete és hatékony üzemeltetése került. Mindez alapvetően átalakította a hatékonyságra vonatkozó elképzeléseket attól függően, hogy az eredményességet az oktatás minősége, gazdaságossága vagy egyenlő hozzáférése szempontjából mérjük. Ez a folyamat joggal azonosítható az oktatásügyben paradigmaváltásként, amely nem hagyta érintetlenül a dél- és közép-kelet európai országokat sem. Ezekben az országokban tehát egyszerre több folyamat hatott az intézményi átalakulásra, ami néha gyors, átgondolatlan lépésekhez vezetett. A közoktatásban, majd a felsőoktatásban lezajlott expanzió, a forrásmegvonások, az oktatási célok prioritásainak átrendeződése meghatározta a kiépülő decentralizáció lehetőségeit is.

A könyv a hatékony tanulás/tanítás szintereként az oktatási rendszer átalakításának kulcselemét az iskolában látja. A második rész tehát az első részben bevezetett decentralizáció-fogalomból kiindulva az iskolát állítja vizsgálódása fókuszába. A könyv a hatékony tanítási/tanulási folyamat és a hatékony iskola működését elemzi, illetve összegzi azokat az igényeket, amelyeket az iskola támaszt az oktatási rendszerrel szemben hatékonyságának növelése érdekében. Ha és amennyiben az iskolát szervezetszociológiailag értelmezhetjük – amiről a második részben a szerző hosszasan értekezik –, a szervezeti kultúra, a szervezeti felépítés kialakítása és fejlesztése komoly feladatokat ró az iskolaigazgatásra. A második rész elemzi a sikeres iskolafejlesztéshez szükséges forrásokat és eszközöket. Az eredményességi mutatók javítását célzó minőségbiztosítás rendszeres és ciklikus fejlesztési folyamat. A könyv második fejezete kiemeli az iskolai folyamatok kiértékelésén alapuló minőségfejlesztés fontosságát az oktatá-

si rendszerkörnyezet és az egész oktatási rendszer hatékonyságának növelése szempontjából.

A harmadik fejezet ad választ arra a kérdésre, hogy egy decentralizált oktatási rendszerben milyen kormányzati alrendszerek állnak rendelkezésre az iskola fejlesztésének támogatására, valamint hogyan lehet az iskolai rendszerkörnyezetet az iskolafejlesztés igényeire szabni. A fejezet az oktatási rendszer öt nagy területére koncentrál, amelyek az idők során egyre összetettebbé váltak, és ma már funkcionális alrendszerekként önálló területei az oktatáspolitikának. Ezek az önálló logikával és tradícióval rendelkező funkcionális alrendszerek alakítják ki azt a rendszerkörnyezetet, amelyben az iskolák működnek. Ennek megfelelően az iskolák fejlesztése feltételezi ezeknek az alrendszereknek a hatékonyabb koordinálását. A fejezet külön foglalkozik az oktatásirányítással, a finanszírozással, a tartalomszabályozással, a minőségértékeléssel és a szakmai szolgáltatásokkal. A kormányzás művészete e funkcionális alrendszerek összehangolásán alapul. Az intelligens közpolitikák e kormányzati alrendszereken keresztül direkt vagy indirekt módon kényszerítik, ösztönzik és támogatják az iskolafejlesztést. A szerző elemzi az egyes országokban tapasztalt sajátosságokat, a várható következményeket, illetve felvázolja egy integrált rendszerkörnyezet felépítésének lehetőségét, az egyes funkcionális alrendszerek egymáshoz való illeszkedését és az alrendszereken belüli koherencia szükségességét és felépítését. Az egyes funkcionális alrendszerek tárgyalásakor a szerző kitér az adott funkcionális oktatási alrendszer céljainak meghatározására, illetve működtetésének lehetőségeire. Kétségtelenül ez a fejezet a mű legmarkánsabb és legkidolgozottabb része, melyben kiemelt szerepet kap az iskola és az önkormányzatok elszámoltathatósága, a helyi munkakapcsolatokon és kötelezettségeken keresztüli nyomásgyakorlás és az iskolák önértékelésen alapuló fejlesztése.

Végül a negyedik rész a cím ígérétehez híven a klasszikus értelemben vett kor-

mányzás mikéntjével foglalkozik. A szerző véleménye szerint az oktatásirányítás megváltoztathatja vagy befolyásolhatja az oktatás szereplőinek és intézményeinek viselkedését. A kormányzás módja egyben hat a kormányzás kontextusára. Radó az oktatásirányítást a rendelkezésére álló hatalom és források felhasználásán alapuló problémamegoldó beavatkozásnak tartja. Állítása szerint a rendszer fejlesztése csak indirekt módon, a rendszer működésének manipulálásával lehetséges. Decentralizált rendszerkörnyezetben egy jó szakpolitika-alkotás figyelembe veszi a rendszer vertikális és horizontális tagolódását. Egyrészt a rendszerkörnyezeten keresztül, másrészt az erőforrások szétosztása által fejt ki hatást. A policy-alkotás számára hatékony környezet ideális esetben több szempontból koherens. Mindemellett a rendszer feltételezi az alrendszerek közti koherenciát is. Fontos szempont tehát az önellentmondó feladatok személyi szétválasztása, a több alrendszerben egyszerre szerepet játszó aktorok (iskolaigazgató, minisztériumi háttérszervek stb.) feladatköreinek összeegyeztetése. Ennek megfelelően iskolai, helyi, regionális és országos szinten el kell különíteni az irányítási, tartalomszabályozási, minőségértékelési, finanszírozási funkciókat, kompetenciákat és jogköröket. Az iskolai önértékelés például csak akkor nem látszattevékenység vagy fölösleges papírmunka, ha az elhangzott véleményeknek nincs személyügyi vonatkozásuk – állítja a szerző.

A fejlesztéshez elengedhetetlen kiépíteni a szakmai szolgáltatások hálózatát, amely a különböző tréningektől az iskolai pszichológiai tanácsadáson át a taneszközök beszerzésének megkönnyítéséig terjedhet. Meghatározó jelentőségű lehet az oktatás hatékonyságának növelésében e szolgáltatások igénybevétele. A szerző hangsúlyozza az iskola „fogyasztó” és „szolgáltató” mivoltját. Az iskolának rá kell épülnie környezete szolgáltatásaira, hogy fejlesztesse saját szolgáltatásait.

A kormányzás két fő eszközre épül: a policy-alkotásra és a célzott fejlesztési projektekre. Ezeket egymással és az okta-

tási rendszerkörnyezettel is össze kell hangolni. Az egyes szintek feladatkörei és az oktatási rendszer funkcionális alrendszerei kijelölik az alapvető funkciókat és kompetenciákat. E funkciók megvalósulását policy-eszközökkel lehet befolyásolni. A kontextusnak és a céloknak megfelelően a policy-eszközök típusai a következők lehetnek: (1) a feladatok delegálása, (2) kapacitásépítés, (3) meggyőzés, (4) ösztönzők és (5) intézményesült támogatások. Ezek a lokális kontextusnak, a helyi problémának megfelelően variálódhatnak, hiszen minden konkrét probléma megoldása a kormányzás más-más eszközét igényli. A szerző az utolsó részben végigköveti a közpolitika alkotás tipikus folyamatainak buktatóit és rávilágít a hiányosságok kiküszöbölésének lehetőségeire.

A fejezetek részletes bemutatása

Az oktatásügy decentralizációja

Az első fejezet a centralizált oktatási rendszerek korlátait vizsgálva amellelt érvel, hogy az oktatásügy decentralizációját elméleti, gyakorlati és kontextuális megfontolások is alátámasztják. A szerző azzal a feltételezéssel él, hogy egy oktatási rendszer struktúrája meghatározza azokat a kormányzati eszközöket, amelyek rendelkezésre állnak az adott rendszer átalakításához.

A vizsgált térségben a hatalom centralizált és az oktatásügyi közpolitikák erősen átpolitizáltak, ami elsősorban az önkormányzatiság alacsony hagyományainak köszönhető. A közpolitika-alkotás egy olyan diffúz policy-térben zajlik, ahol nem tud tisztán érvényesülni sem a közigazgatási logika, sem a független policy-központok (non-profit szervezetek, egyetemek stb.) elképzelései. Sőt egyes térségekben – állítja a szerző – nem csak a közigazgatási intézményrendszeren belül működik politikai zsákmányrendszer, hanem kialakultak olyan személyes hálózatok, amelyek a politikát és a közpolitikákat egyaránt zsákmánynak tekintik. Ennek megfelelően

az országra jellemző hagyományok, valamint a politika és a közigazgatás szerkezete befolyásolja döntően a közpolitikák mozgásterét. A tevékenységek közép- és hosszú távú megtervezésekor a közpolitikák hatásköre gyakran nem terjed túl a kormányzati cikluson.

Ebben a többé-kevésbé centralizált és átpolitizált oktatáspolitikai térben az intézkedések kivitelezését erősen megnehezíti az a passzív ellenállás, ami a bizalomhiányból és a hallgatási kultúrából táplálkozik. Az oktatási rendszerek szereplői sajátos túlélési stratégiákat alakítanak ki, kényelmetlenül bár, de együtt élnek a központi rendszer kívánalmaival. A demokratikus és szakmai legitimitáció nélkül egy átfogó reform kivitelezése elképzelhetetlen. A legitimitáció hiánya miatt a direkt kormányzás eszközeinek hatékonysága alacsony. Az oktatási rendszer szereplői nem azonosulnak a célokkal, és nem kívánnak tevékenyen részt venni e célok megvalósításában. A decentralizáció megoldást kínálhat a legitimitációhiány mérséklésére, mivel a feladatok megosztása érdekeltté teszi a feleket az aktív részvételben.

Az oktatásirányítás döntéshozói, feltéve hatalmukat, vonakodva nyúlnak olyan kormányzati eszközökhöz, ami a *satus quó* át alakítaná. A térségben nehezen alakul ki olyan mértékű átalakulás, amely több alrendszerre továbbgyűrűzhetne. A döntéshozók a rendszer kedvezményezettjei, és személyes kapcsolathálójuk, sikereik a változás elodázásában teszik érdekeltté őket. Az egyre sokrétűbbé és kiterjedtebbé váló oktatásügyi alrendszerek kormányzása azonban újabb és újabb feladatokat ró a közigazgatásra. A feladatok, jogkörök megosztása és a rendszer különböző szintjeinek és feladatkörinek harmonizációja halaszthatatlan.

Az oktatási rendszer szereplőinek alacsony részvételi hajlandósága mellett az iskola sincs felkészülve a változásokra. Nem állnak rendelkezésére a szükséges emberi, szakmai és pénzügyi erőforrások és nincs meg a változásokhoz szükséges hozzáállás sem.

Az oktatásirányítás szintjén megjelenő anomáliák a saját arculatukra formálták az egész rendszert, ami két markáns következménnyel járt: egyrészt az oktatás kitűzött céljai csak részlegesen valósultak meg, másrészt az iskolafejlesztésekkel szembeni ellenállás nőtt. A célok kitűzését nem minden esetben előzte meg a lokális szinten kialakuló szituáció komplex elemzése. Nincs rendszerszintű közgondolkodás, és a rendszer szereplői nem érdekeltek abban, hogy alkalmazkodjanak és fejlesszék környezetüket. A rendszer legitimitásának alacsony szintje miatt a szakpolitikák céljai a rendszer különböző szintjein átíródtak, a policy-implementáció hatékonysága alacsony maradt. A rendszer alsóbb szintjén tevékeny szereplők alattvalói hozzáállása nem növelte a rendszer hatékonyságát.

Ezért nem meglepő módon a nagy nemzetközi alapok pénzügyi támogatása nem váltotta be a hozzájuk fűzött reményeket. Például Bulgária esetében az iskolák extrakurrikuláris tevékenységének fejlesztésére célzott összeg nem javította a közoktatás minőségét, és a források kiapadása után a nemzetközi projekt által kidolgozott foglalkozások megszűntek. A szerző szerint átgondolt stratégiai terv és a fenntarthatóság mérlegelése nélkül a nemzetközi pénzügyi források felhasználásának hatékonysága alacsony marad.

Végül a problémák sorában Radó szint megemlítendő az információk vizsztatartása, az információ-monopóliumok fenntartása. Az információk befagyasztása, az adatok zárolása vagy akár csak az egyes tudományos és szakmai közösségek közti kommunikáció elsekélyesedése az irányítási rendszer hiánytüneteire vezet.

A centralizált oktatási rendszerek fenti hibáira keresve a gyógyírt Radó elkötelezett híve a decentralizációnak. A decentralizációt a szerző – követve a könyv tagolását – sok szinten, sokféleképpen definiálja. Ígéretéhez híven nem a fogalom nemzetközi irodalmát tárja elénk, hanem egy munkadefiníciót. A decentralizáció a hatalom megosztását jelenti az oktatási rendszer különböző szereplői és szintjei között. E hatalommegosztás különböző formákban (dekoncentráció, delegáció, devolúció) és eltérő mértékben valósulhat meg. A döntési jogkörök és feladatok átruházása érintheti az oktatási rendszeren belüli és kívüli szereplőket is. A decentralizáció mellett szóló érveket a szerző elméleti, gyakorlati hasznuk alapján rendszerezi.

A szerző szerint decentralizált rendszerkörnyezetben a hatalom megosztása nem csökkenti a központi szervek irányító szerepét és felelősségét, pusztán a kormányzás mikéntje alakul át. A feladatok és jogkörök megfelelő szintre történő delegálása felszabadítja a központi szerveket az adminisztratív terhek alól, és az ad hoc problémamegoldást felváltja a stratégiai irányítás. A decentralizáció fokozatos kiépülése az oktatási rendszer alrendszerében mind horizontálisan, mind vertikálisan az egyes feladatkörök és funkciók folyamatos újradefiniálását igényli. A decentralizáció nem direkt módon hat az oktatáspolitikai szereplőire, hanem átalakítja az oktatáspolitikai integrált rendszerkörnyezetét. Az indirekt irányítás támogatólag, ösztönzőleg hat az egyes szereplőkre, mivel jutalmazza és nem bünteti az aktív részvételt. A decentralizált oktatási rendszer nem lojalitásra, hanem részvételi hajlandóságra épül.

Ahhoz azonban, hogy a demokratikus és szakmai legitimitáció kiépülhessen, nem

egyszerűen a feladatokat és jogköröket kell megosztani, hanem az aktorokat fel kell készíteni e feladatok ellátására, továbbá meg kell találni az érzékeny egyensúlyt az elszámoltathatóság és a minőségfejlesztés között. Ezen a ponton tér át a szerző a decentralizáció gyakorlati hasznának tárgyalására. A könyv alapvető kérdése jóval túlmutat a hatékony tanítás/tanulás folyamatán. Arra a kérdésre keresi a választ, hogyan lehet indirekt kormányzati eszközökkel a funkcionális alrendszeren keresztül támogatni és irányítani intézmények vagy szereplők viselkedését.

A hatalom megosztásának szereplői, szintjei és formái szerint a szerző megkülönböztet politikai, szakmai, gazdasági és adminisztratív decentralizációt. Míg például regionális vagy önkormányzati szinten a feladatok delegálása politikai decentralizációt feltételez, addig az irányítói feladatok iskolai szabályzatban rögzített átruházása szakmai decentralizációnak minősül. A decentralizáció mértéke a hatalommegosztás arányával leírható. A döntési jogkörök számbavétele és az átfedések tisztázása iránymutató a decentralizáció elemzésekor.

Oktatás mint szolgáltatás

A decentralizáció típusai nem légüres térben formálódtak. A második fejezet az oktatásügyben az elmúlt két évtizedben lejátszódó paradigmaváltás térségére jellemző sajátosságait vizsgálja. Elemzi azt a folyamatot, amely során az oktatáshoz való egyenlő hozzáférés biztosítása helyett a hangsúly az egyenlő tudás megszerzésére került. E paradigmaváltás a standardok, benchmarkok és a kimeneti szabályozás előtérbe kerülésével jellemezhető. A szigorúan pedagógiai célokat felváltották azok a célok, amelyek társadalmi kontextusban vizsgálják az oktatásügy problémáit. A szerző azt állítja, hogy e paradigmaváltás háttérben olyan társadalmi folyamatok állnak, mint a globalizáció, a technológiai fejlődés vagy a hallgatók számának demográfiai csökkenése. Az oktatásügy

radikális átalakulásában a késő modernitás kultúra orientáltsága is jelentős szerepet játszott, hiszen a kibontakozó tudástársadalmakban a hasznosítható, pragmatikus tudás felértékelődött. A felhalmozódó és átadandó információmennyiséget a tanári praxisnak strukturálni kell. Megjelent a gyorsan mobilizálható tudás és a hatékony tanulás iránti igény. A szerző az oktatásügyben tapasztalható hangsúlyeltolódásokat egy tágabb társadalmi folyamat részeként elemzi, amely a tudás átalakulásával jellemezhető. A szerző e ponton ismert kliséket szajkóz. A paradigmaváltás háttérben álló összefüggések tárgyalására e könyv céljából adódóan nem alkalmas. Nem világos, hogy egy az oktatási rendszer kormányzási lehetőségeit ismertető könyvnek miért kell kitérnie ilyen alaposággal e folyamat háttérben álló okok felvázolására. Ez a rész megnehezíti az egyébként kiválóan felépített rendszer felépítésének követését.

A szerző a paradigmaváltás legfontosabb hozadékának azt tartja, hogy az oktatáspolitikai céljai átalakultak. Az egyenlőséget már nem az oktatáshoz való egyenlő hozzáférésként, hanem az oktatás kimeneteihez való egyenlő hozzáférésként értelmezzük. A tudáshoz való egyenlő hozzáférés mérésére hatékony eszköznek tűnt a tudás kompetenciákká és kulcskompetenciákká transzformálása. A cél már nem csak az oktatásban való részvétel fokozása, a tanulók oktatási rendszerben való megtartása, hanem a tanulók megfelelő kompetenciáinak kialakítása. A kompetenciák hasznosnak bizonyultak az oktatásügyi szektor eltérő mérési hagyományokkal rendelkező ágazatainak (közoktatás, felsőoktatás, felnőttoktatás) összekapcsolásában, az oktatáspolitikai eltérő oktatási és társadalmi céljainak egységesítésében.

E paradigmaváltás során az oktatás hatékonysága társadalmi, gazdasági és szakmai szempontból is ártéltelmeződött. Prioritást nyert a tanulás komplex szemlélete, a formális, non-formális és informális tanulás és ezzel párhuzamosan a hatékony tanulás feltételeinek megteremtése. A szerző szerint a jól működő decentralizált oktatási

rendszer kulcseleme az iskola, az oktatási rendszer hatékony működtetésének feltétele a hatékony iskolai szolgáltatás. Az iskola tehát az a pont, amelyre a szerző felépíti a hatékony oktatási rendszer vízióját. A hatékonyan működő iskola olyan környezetet biztosít tanulóinak és tanárainak, ahol a tanulás minden szereplő számára lehetséges. Radó Péter a tanuló régiók mintájára tanuló szervezeteket vizionál, ahol a kollektív tudás felhalmozódik és szabadon áramlik, amely tudás a szervezet egyes tagjait és magát az egész szervezetet is építi. A decentralizált oktatási rendszer elemi egységeiként leírt iskolák nem zárt pedagógiai intézmények, hanem a környezetükkel kommunikáló autonóm szolgáltató központok. E központok kialakításának alapvető feltétele az intézményi szinten működő horizontális menedzsment, a nyílt és hatékony kommunikáció és a kooperáció. A szervezeti kultúra által meghatározott szervezeti felépítés hatékony működtetéséhez meg kell oldani a tanárok és az igazgató szakmai továbbképzését, a tanterv hallgatókra szabását és a hatékony minőségértékelést. Mindez komoly elvárásokat támaszt az iskolaigazgatókkal szemben.

A decentralizált oktatási rendszer öt ága

Az iskola a fenti elvárásoknak csak akkor tud megfelelni, ha megosztja a rá háruló újabb és újabb feladatokat. A hatékony iskola támaszkodik a rendszerkörnyezet által biztosított szakmai támogatásokra. A harmadik fejezetben tehát megtudhatjuk, hogy az iskola milyen szolgáltatásokra számíthat decentralizált rendszerkörnyezetben, milyen eszközök segítik az iskolát a folyamatosan változó környezethez való alkalmazkodásban.

A harmadik rész a mű leghosszabb és legérdekesebb része. Az egyes alfejezetek mintaszerűen kidolgozottak. A szerző végigveszi az oktatási rendszer nagy ágazatait az irányítástól a szakmai támogatásig, és megvizsgálja, hogy a centrali-

zált oktatási rendszer hibáit hogyan lehet egy decentralizált rendszerkörnyezetben orvosolni. Elemzi, hogy ehhez milyen feltételek kellenek és a változtatás milyen következményekkel jár. A harmadik rész felépítése minden funkcionális alrendszer esetében azonos. Először tárgyalja a szerző a hibákat, majd a hibákra adandó válaszokat. Ezek után ismerteti, hogy decentralizált kormányzati környezet esetén milyen új kormányzati eszközök állnak az oktatáspolitikai rendelkezésre, hogyan lehet egységes kormányzati rendszert kiépíteni decentralizált rendszerkörnyezetben.

Az oktatásirányítás területén a decentralizáció indirekt megosztott kormányzást tesz lehetővé. Az irányításban a központi szerveken kívül az iskolahálózatok, a regionális és önkormányzati szintű oktatásirányítás szerepe meghatározó. Az irányítási rendszer végső eleme az iskola irányítási köre, melynek bemeneti, folyamat- és kimeneti szabályozásával a szerző már korábban foglalkozott. A decentralizált kormányzás előnye, hogy nem direkt módon, hanem a helyi viszonyokon keresztül kormányoz. Indirekt módon kényszeríti vagy ösztönzi a szereplőket arra, hogy az oktatáspolitikai céljait végrehajtsák. A decentralizáció tehát számtalan előnnyel jár egy olyan térségben, ahol a direkt irányítási eszközök rendre falakba ütköznek, hiszen a térség oktatási rendszereiben közismertek a direkt hatalmi törekvésekkel szembeni ellenállás módoszatai. Az oktatási rendszer működésén keresztül kivitelezett fokozatos fejlesztés sikerének kétségtelenül nagyobb az esélye, mint az elcsépelet reformpróbálkozásoknak. Egy decentralizált oktatási rendszerben az irányítás nem korlátozódik csupán a menedzsmentre, hanem kiterjed a sikeres konzultáción alapuló tervezésre és fejlesztésre. Éppígy az oktatási rendszerek pénzügyi hátterének megteremtéséhez sem csak okos pénzügyi döntésekre van szükség, hanem hatékony emberierőforrás-menedzsmentre és minőségbiztosításra.

Az irányítási rendszerben a szakmai és legitimációs krízis meghaladásának sarokköve a hatékony konzultáció. A haté-

kony konzultációnál a konzultatív szervek szerepének súlya esetről esetre változik. A pedagógus szakszervezetek például a kollektív szerződések megkötésekor fontos konzultatív szervek, de a fiskális decentralizáció esetében indokolatlan jelenlétük más fontos szervezeteket szoríthat ki a konzultáció folyamatából. A sikeres konzultatív folyamatokon alapuló tervezés elválasztja egymástól a működési és fejlesztési terveket. A tervezés és a kivitelezés az irányítás folyamatának azonos rangú folyamatai. A szerző a centralizált rendszerek nagy hiányosságának tartja, hogy kialakulnak egymástól elkülönült és egymással nem kommunikáló kis világok. Ezek az elkülönült jogkörökkel és feladatkörökkel rendelkező szférák nincsenek összehangolva. Így a tervezés nem veszi figyelembe a kivitelezés nehézségeit és fordítva: a kivitelezés nem tartja magát a tervezés irányelveihez. A hatékony integrált tervezés csökkentené a konfliktusokat, megkönnyítené a minőségbiztosítási irányelvek kitűzését és a kommunikációt, ezért a tervezés nem a központ privilégiuma. Az oktatási rendszer minden szintjén ajánlott rövid, középtávú és hosszú távú terveket készíteni.

A mű nagy erénye, hogy a szerző az egyes funkcionális alrendszerek irányításának tárgyalásakor nem feledkezik meg a metaszintekről sem. Az oktatásirányítás minden elemére vonatkozik az elszámoltathatóság kötelezettsége, így a rendszer egészének is elszámoltathatónak kell lennie. A kitűzött céloktól, módszerektől való eltérést hiteles és független szervezetek kell azonosítani. Így például az oktatási rendszer fejlesztése három szinten valósul meg: (1) az intézmények szintjén, (2) az intézmények fejlesztéséhez szükséges erőforrások szintjén és (3) a fejlesztések fejlesztésének szintjén. Ugyanez vonatkozik az oktatásirányítás két meghatározó eszközére: a policy-alkotásra és a fejlesztési projektek alkalmazására. A kormányzati eszközök is folyamatos fejlesztés és ellenőrzés alatt állnak. A szakemberek a fejlesztési projektek tervezésekor például számolnak azzal a ténnyel, hogy az isko-

lák a térségben nem képesek a fejlődésre és nem motiváltak a változásra, ezért pályázataik kiírása előtt felkészítik az iskolákat, hogy megfeleljenek a pályázati feltételeknek. A pályázást megelőző szakaszban kiépítenek egy minőségértékelési rendszert és egy iskolai alapú tantervfejlesztési bázist. Ily módon tehát magának a fejlesztési projektnek a hatékonysága is fejleszthető.

Az irányítás tárgyalása után a szerző rátér az oktatásgazdaság témakörére, és azt vizsgálja, hogy milyen új kormányzási lehetőségeket teremtett a fiskális decentralizáció. A PISA kutatások kimutatták, hogy minél kisebb az eltérés a várt és a hozott eredményességi mutatók között, annál kisebb az eltérés a ráfordítások és a megtérülések között, tehát a minőségbeli hatékonyság és a gazdasági hatékonyság között összefüggés van. A szerző a pénzügyi decentralizáció sajátosságait követve arra a következtetésre jut, hogy bár a pénzügyi decentralizáció a térség országaiban nagyrészt megvalósult, az oktatási rendszer pénzügyi háttere nem stabil. Bár a bázis-alapú finanszírozásról majd mindenhol áttértek valamilyen formula-alapú finanszírozásra, a támogató szolgáltatások biztosítására vagy a rendszerszintű fejlesztésre kiterjedő pénzügyi háttér kialakítása nem valósult meg.

A funkcionális alrendszerek sorában bemutatott következő nagy alrendszer a tartalomszabályozás, melynek nagy eseményei a bemeneti, a folyamat- és a kimeneti szabályozás. A tartalomszabályozás hármas célja a célok meghatározása, a célok befolyásolása és a tartalom kijelölése. Egy-egy oktatási rendszer tartalomszabályozásának hatékonysága napjainkban az eredményességi mutatókon méretetik meg. Eredetileg tantervek alapján alakították ki a tanulás eredményességét mérő standardokat, a standardok azonban önálló életre kelve átalakították a tanterveket és magát a tantervfejlesztést. Az országos, regionális és iskolai tantervfejlesztéssel összhangban kell lennie az iskolai folyamatszabályozásnak és az oktatás eredményességét mérő standardoknak is.

A rendszer ciklikusságát, a folyamatos korrekciót pedig a validáció, a külső eredményesség-mérések, a minőségértékelés és a vezetői információs rendszer alapozná meg. A tanterveket napjainkban már több tantárgyhoz köthető közös kompetenciák alapján alakítják ki. A szerző nem tartja követendőnek a standardok direkt beépítését a tantervekbe a közép-kelet-európai országokban. Véleménye szerint ezek a standardok a probléma indikátorai, de túlzott dominanciájuk káros lehet. Az oktatási problémákat az iskola fejlődését is szem előtt tartó minőségfejlesztéssel hatékonyabban lehet kezelni, mint direkt kormányzati beavatkozásokkal. Mindez egy decentralizált oktatási környezetben a taneszközök, a tankönyvkiadás szabályozásának új eszközeit is igényli. A szerző szerint meghatározó jelentőségű, hogy a minőségértékelési jelentések, szakértői riportok, eredményességi mutatók, kutatási eredmények információi visszajussanak az iskolához, ezért szorgalmazza az irányítási információs rendszer kiépítését, ami megtörné az információ-monopóliumokat és egy helyen sűrítene és tenné hozzáférhetővé a tudomány, illetve a policy-elemzés köréből és a tanácsadói szférából származó dokumentumokat.

A decentralizált oktatási rendszer negyedik nagy ága, a minőségértékelés az iskolák és a rendszer elszámoltathatóságán alapul. Az iskolákkal szembeni fellépés alapja a tanulói eredményesség-vizsgálatokra, az iskolaértékelésekre és az irányítási információrendszer adataira épülő minőségértékelés. E minőségértékelés célja kettős: egyrésztől biztosítja az iskolák elszámoltathatóságát, másrésztől az iskola helyzetérzékelésének és fejlesztésének meghatározó eleme. A minőségértékelés jelentőségét a szerző a policy-bevezetés folyamatával illusztrálja. A policy-k bevezetése során a különböző szintek aktorai másként értelmezik a kitűzött célokat, máshova helyezik a hangsúlyokat, és ezért kialakul egy értelmezési lánc, amely nehezíti a feladatok integrált kivitelezését. A célokat le kell fordítani megfelelő eszközökre, intézményi programokra,

osztálytermi folyamatokra. Ahhoz, hogy biztosíthassuk a stratégiai szerveknél megfogalmazódó célok tényleges megvalósulását, szükség van olyan minőségértékelési elemekre, mint a nemzeti standardok, a minőségbiztosítás, az iskolaértékelés, a kapacitásfejlesztés és a tanácsadó szervezetek. A minőségértékelésben nem az iskolák szankcionálása, hanem azok pozitív befolyásolása a cél. Bár Magyarországon létezik a fejlesztéseket támogató iskolai tanácsadói hálózat, de nem létezik hatékony iskolai elszámoltathatóság. Tanári és akadémiai monopóliumok megakadályozzák, hogy a rendszer önjáróvá váljon. A szerző hosszasan leírja a minőségértékelésben kialakult európai és amerikai hagyományokat, és egy olyan közeputat keres, ami a sajátos hagyományokkal rendelkező közép- és dél-kelet-európai térségben is alkalmazhatónak tűnik.

Végül a támogató szolgáltatások megjelenése, differenciálódása és elterjedése a térség oktatási rendszereiben képezi a funkcionális oktatásügyi alrendszerek ötödik nagy osztályát. E sokrétű alrendszer kis szerepet kap napjaink iskoláiban. Amíg az iskola szolgáltatásainak javításához nem veszi igénybe a körülötte lévő szolgáltatásokat, és nem épül rá arra a rendszerkörnyezetre, amit a kormányzat indirekt módon könnyen tudna befolyásolni, addig nem ellenőrizhető és fejleszthető. Ezért az igazgatói tréningektől a taneszközök beszerzéséig különböző piacorientált cégek szolgáltatásainak igénybevételét tanácsolja a szerző. Mindez lehetővé teszi, hogy az iskola kibontakozzon saját izoláltságából, és rendszerszinten keressen megoldásokat problémáira.

Kormányzás decentralizált oktatási rendszerben

A mű záró fejezete magával a kormányzás művészetével foglalkozik. Az oktatáspolitikai-alkotás rendelkezésére két alapvető fejlesztési eszköz áll: a szakpolitika-alkotás és a fejlesztési projektek. Ha az oktatáspolitikai direkt eszközöket használ,

akkor a döntések kivitelezése, a céloknak megfelelő folyamatok bevezetése nehézkessé válik. A nagy fejlesztési projektek ugyan célzottan, kiszámíthatóbb módon hatnak, de sokkal költségesebbek. A cél a policy-alkotás és a fejlesztési projektek hatékonyságának javítása. A határfok javítása úgy képzelhető el, hogy a rendszer folyamatos működtetése során indirekt módon valósul meg a fejlesztés. A szerző az első három fejezetben megvizsgálja magát a rendszert, és azt a kérdést, hogy az alrendszer hogyan alakíthatók át, majd a negyedik fejezetben rátér arra, hogy ezeket a változásokat hogyan lehet felülről finoman, indirekt módon koordinálni. Azt vizsgálja, hogy milyen kormányzati eszközök állnak rendelkezésre, amivel szinte észrevétlenül bevezethető egy döntés vagy manipulálható egy alsóbb szinten meghozott döntés. A szerző öt alapvető eszközről említ meg (a hatalom delegálása, a kapacitásépítés, az ösztönzők használata, a meggyőzés és az intézményi támogatás), amelyek különböző kombinációi használhatók különböző rendszerszinteken. Az oktatáspolitikai döntések alapja, hogy a különböző szinteken megjelenő aktorok és az egyes kormányzati alrendszerek felvázolt működése milyen funkciókat és feladatköröket jelölnek ki az egyes rendszerszinteken. Ha tehát ilyen és ilyen feladatkörök és funkciók szükségesek az adott alrendszer működéséhez, akkor kérdés, hogy a fenti policy-elemek közül melyik alkalmazható. Végül a szerző szisztematikusan felvázolja a közpolitika-alkotás jól bevált metódusát a problémák azonosításától kezdve a policy-k kiértékeléséig, és minden egyes ponton javaslatokat tesz a módszer javítására.

Mindezek alapján decentralizált rendszerkörnyezetben a központi irányításra az alábbi feladatok hárulnak. A stratégiai irányítás feladatkörei két alappilléren nyugszanak. A decentralizált rendszerkörnyezetben a kormányzás művészete olyan feladatokon alapul, amelyek vagy a szervek központi jellegéből, vagy a kormányzás indirekt természetéből fakadnak. A stratégiai irányítás központi feladata a szerep-

lők önálló tevékenységének biztosítása. A stratégiai irányítás központi szerepéből adódóan stratégiai jellegű kommunikációra, legfelsőbb szintű koordinációra és nyitott konzultációra képes. Decentralizált rendszerkörnyezetben a minisztériumok és háttérszervezeteik nem kényszerülnek rá, hogy egymással összeegyeztethetetlen feladatokat is ellássanak. A stratégiai irányítás indirekt jellegének köszönhetően pedig intézményeket és szereplőket egyszerre képes kényszeríteni (benchmark, standardok kialakítása, folyamatszabályozás), ösztönözni (iskolai külső értékelés, bérezés) és támogatni (szakmai szolgáltatások). Mindez az oktatási rendszer integráltságát feltételezi, hiszen a delegált feladatnak és a hozzá tartozó jogkörnek vertikálisan és horizontálisan is illeszkednie kell rendszerkörnyezetéhez. A feladat hatékony végrehajtásának biztosításához azt a megfelelő szintre kell delegálni, biztosítva a korábbi teendővel való összeegyeztethetőséget. A szereplők autonóm tevékenységének biztosításához a központi irányításra hárul a szereplők felkészítése feladataik ellátására és a szakmai, jogi és pénzügyi elszámoltathatóság koordinálása.

Összegzés

Péter Radó *Governing Decentralized Education Systems: Systemic Change in South Eastern Europe* című könyve egy „elméleti, gyakorlati és kontextuális szempontból” is figyelemre méltó munka. Elméleti szempontból imponáló az érvelés tisztasága és a felépített rendszer koherenciája. Gyakorlati szempontból kiemelendő a nagy empirikus anyag, az érvek szisztematikusan alátámasztása és a dél- és közép-kelet-európai oktatási rendszerekből merített sokszínű példák. A mű kontextusba ágyazottsága pedig azzal hívja fel magára a figyelmet, hogy több tudományos közösség normáinak akar megfelelni, de egyetlen közösség kívánalmainak sem akarja alávetni magát.

Kérdéses azonban, hogy maradéktalanul megfelelt-e a maga elé kitűzött céloknak. Ha a könyv a nemzetközi közösség-

nek szeretné bemutatni a dél-kelet-európai oktatási rendszerek hiányosságait, akkor sikeres – de ezt megtette már a szerző egy korábbi művében. Ha szeretne új szemléletet vinni a policy-kutatásokba, akkor sikeresen adaptál bevált nemzetközi eszközöket egy felzárkózó térségre. Ha a korábbi tapasztalatok alapján egy jól kormányozható oktatási rendszert kíván felvázolni, akkor kockázatos, de érdekes vállalkozás. Ha azonban a kormányzás szakemberei számára íródott kézikönyvnek tekintendő, amely a decentralizálás kormányzás mikéntjéről ad konkrét tanácsokat, akkor a szöveg helyenként kiegészítésre szorul. Kérdéses, hogy valóban segíti-e majd a tényleges alkalmazást. Nehezen elképzelhető, hogy egy túlterhelt igazgató valahol Magyarországon beleássa magát egy ilyen kimerítő írásba.

A szerző elvitathatatlan érdeme, hogy a hozzáférhető empirikus adatok alapján építi fel a rendszerét. Az olvasó nem egy földtől elrugaskodott elméleti munkát tart a kezében, ugyanakkor mégis utópiának vagy legalábbis úttörő vállalkozásnak tűnik a mű, hiszen több évszázadnak is el kell telnie, hogy a felvázolt rendszer akár töredéke is megvalósulhasson ezekben az országokban. A szerző arra is felhívja a figyelmet, hogy ha ez a rendszer csak részleteiben valósul meg – mint az látható a fiskális decentralizáció vagy a tartalomszabályozás esetében –, akkor rendszerfeszültséget idézhet elő. Végiggondolandó tehát, hogy a rendszerfeszültség minimumra csökkentése érdekében milyen összefüggő blokkokban érdemes a decentralizált rendszert bevezetni.

Legyen bármi is a célja e könyvnek, élvezetes olvasmány, amely érdekes új megvilágításba állítja a térség oktatási rendszerére jellemző problémákat.

Jegyzet

¹„Az oktatásirányítás a rendelkezésére álló hatalom és források felhasználásán alapuló problémamegoldó beavatkozás annak érdekében, hogy az megváltoztas-

sa vagy befolyásolja az oktatás szereplőinek és intézményeinek viselkedését.”

Irodalomjegyzék

Radó, P. (2001a): *Transition in Education. Policy Making and the Key Educational Policy Areas in the Central-European and Baltic Countries*. Institute for Educational Policy, Open society Institute, Budapest.

Radó, P. (2001b): *Roma Education Policies in Hungary*. In: *Roma Education Resource Book 2*. Institute for Educational Policy, Open Society Institute Budapest.

Radó, P. (2002): *Myth or Reality? High Quality Education in Central and Eastern Europe*. In: *Degrees or Separation. Schools and Students behind the Education Curtain*. Local Government Brief, Fall.

Radó Péter (2003): *A tanulásfejlesztés politikája*. In: *A tanuló felnőtt – a felnőtt tanuló*. Országos Közoktatási Intézet, Felnőttoktatási Akadémia, Budapest.

Radó, P. (2004): *Decentralization and the Governance of Education. An Introductory Summary*. In: uő (szerk.): *Decentralization and the Governance in Education. The State of Education Systems on Bosnia and Herzegovina, Poland and Rumania*. OSI/LGI, Budapest.

Radó, P. (2006a): *Professionalizing Teachers: The Wider Policy Context*. In: Duffie Van Balkom, W. and Mijatovic, S. (szerk.): *Professional Development. Experiences from Educators for Educators*. Canadian International Development Agency Calgary.

Radó Péter (2008): *A szakmai elszámoltathatóság biztosítása a magyar közoktatásban*. *Új Pedagógiai Szemle*, 1. sz.

Radó, P. (2009): *The Potential and Limitations of the Learning Outcomes Based Approach to Education in Promoting Equity*. *Central-European Comparative Overview*. Publisher, Place.

Radó, P.: *Governing Decentralized Education Systems: Systemic Change in South Eastern Europe*.

Pataki Gyöngyvér

Debreceni Egyetem Neveléstudományi
Doktori Program hallgatója

„Három az egyben” a kémiához

Új tanév, új helyi tanterv, új könyvek a kémia tanításában 2013-tól

Nem vagyok benne biztos, hogy jelenleg nagy feltűnést keltenek a közoktatásbeli tartalmi változások, változtatások. Például azért, mert az utóbbi évtizedekben a „be- és kivezetések” általában olyan intenzitással zajlanak, hogy bizonyos immunitás már megteremtődött a társadalomban, de magában az iskolában is. Az ilyesminek a szenzációs indexe sem olyan magas, hogy magára vonná a figyelmet. Aktuálisan a neveléssel és oktatással kapcsolatosan a közmédia nyomán rendszeresen a pedagógus-életpálya ügye helyeződik a centrumba – kétségtelenül nem véletlenül. A szakmabelieknek azonban az életbe lépő újabb helyi tantervek meghatározta indulási feladatokra is időben gondolniuk kell, akár van pillanatnyi hírértéke a dolognak, akár nincs. El kell végezni a tanévkezdésig, illetve a tanév elején az előkészületeket. Jelenti ez a helyi tanterv áttanulmányozását, a tankönyv áttekintését legalább. De szeptember elején elég hamar meg kell születnie az év tervezését rögzítő írásbeli dokumentumnak is egy-egy konkrét tantárgyra és osztályra vagy csoportra vonatkozólag. Ez minimum egy ütemezés. Jobb azonban, ha fontosabb kiemelések, megjegyzések is szerepelnek benne. Ilyen váltások alkalmával ez a feladat azért nem megy olyan gyorsan. Rutinszerűen meg főleg nem, így elég sok többletidőt igényel még akkor is, ha nagyobb gyakorlat, ha hosszabb tapasztalat áll mögöttünk. Lehet, hogy némi szakmai konzultáció, kölcsönös bátorítás is elkelne a pedagógusoknak, szaktanároknak.

Ez a néhány gondolat a tantárgyak sorából a kémiára – a középiskolai kémiára – vonatkozik. Részben azért, mert ez az egyik hivatalosan tanult szakom. Másrészt, mert a természettudományos oktatás reformtörekvéseinek ez az egyik célterülete. Én magam már a harminc évet is jócskán túlhaladtam a tapasztalatok tekintetében. Ez idő alatt sokféle alapidokumentummal, tankönyvvel, diákkal találkoztam az iskolai munkám során. Ha ma előveszem a régi könyveket, azt

kell mondjam, hogy tartalmasnak, színvonalasnak látom őket. Igaz, nem tündököltek a szivárvány színeiben, szerényebb volt a papíryanaguk. Ennek ellenére sokan jól megtanulták belőle a kémiát és sokan nem tanulták meg, és nem is szerették. Az évtizedek folyamán a kémia tankönyvek is szaporodtak, és rengeteget változtak, a többi tantárgy könyveihez hasonlóan. Egy jó ideje mint gyakorló tanár én is el-elgondolkodtam bizonyos tartalmi elemekről, például a kvantumkémiái elméleti ismere-

tek bekerülésének szükségességéről. Megjegyzem, legnagyobb részt szakközépiskolában tanítottam a kémiát. Voltak persze gimnáziumi osztályaim is – itt a boldogabb időkben általános gimnázium esetén is magasabbak voltak az óraszámok, ami egy igen fontos körülmény; jutott kellő idő a szervetlen kémiára, és általában mindenre több. Ma is szakközépiskolában tanítok, tehát az ebben az iskolatípusban jellemző tanulók taníthatóságának, érdeklődésének, előképzettségének szempontjából nézem első közelítésben a nevezett tantárggyal kapcsolatos kérdéseket. Azt is hozzá kell tennem, hogy a debreceni Vegyipari Szakközépiskolában koptattam az iskolapadot. Ma is emlékszem a nagyon színvonalas szakmai elméleti és gyakorlati órákra, azokra a kvalitatív és kvantitatív meghatározásokra, műszeres mérésekre, amelyeknél korszerűbbekre lényegében az egyetemen sem került sor (de ez nem azt jelenti, hogy ne lett volna elég nívós az egyetemi gyakorlat, hanem hogy a színvonal már a középiskolában előállt ilyen tekintetben).

Szóval a felsőfokú kémiai és fizikai ismeretek középiskolai tananyagba szerkesztését inkább nem helyeselttem korábban sem. Úgy tapasztaltam, hogy nélkülözhető lenne, mivel általában a diákok nem értik-érthetik igazán az elméleti hátteret. Az, hogy ilyen kérdésekről folyamatosan gondolkodunk, a halmozódó tapasztalatokból is következhet, és persze a résztvevők és a körülmények permanens változása miatt is. Nem a napi gyakorlatban, de ugyanakkor nagy élvezettel használom a Villányi Attila által írt könyveket a közép- vagy emelt szintű érettségire való felkészítéshez, ha úgy adódik, hogy van kinek – ez éppen az ellenkező irány. És örömmel, meglepődéssel olvasom évről évre a diákolimpiai kiváló helyezésekről szóló híreket – ami nyilvánvalóan egy másik történet. Tehát eléggé a magaménak mondhatom a részletekbe menő, elméleti vonatkozásokban elmélyülő, kvantitatív kémiát is.

Ismerjük azonban a természettudományos tantárgyak – köztük a kémia – tanításának, népszerűségének problémáit. Tud-

juk, hogy az átlagdiák nem a kvantumszámokról vagy Hess tételéről álmodik. Ha pedig nincs vele különösebb célja, és az érettségi tantárgyak sorában sem szerepel a tantárgy, akkor pláne nem. Az óraszámok eróziója is lezajlott, úgyhogy szinte kényszerű és törvényszerű a terület problematikájának gyakorlatiasabb szemlélete. Valószínűleg ezt tudatosan és tudattalanul is látva hosszú ideje magam is sok gyakorlati ismeretet, globális problémára, életvitelre vonatkozó információt gyűjtöttem innen-onnan, szaklapokból, könyvekből, és szerkesztettem a tanórai anyagba. Ilyen ismeretelemek már a korábbi, egymást követő újabb tankönyvekben is sorra jelentek meg az elmúlt évtizedekben. Most azonban, az új kerettanterv kapcsán fokozottabb mértékben. Ennek fontossága meghatározó. Hiszen lehet egy tankönyv, munkafüzet, feladatgyűjtemény nagyon színvonalas, nagyon rendben szakmailag a tudományág szempontjából, de ha valahogy nagyon nem passzol a diáksoporthoz, csak keveset lehet vele remélni. Pedig a közoktatás kémia-tanítási részének alsóbb rétegeiben is kell eredményeket elérni! Lehet az alap gondolat: „a kevesebb több”.

A bevezetőben a szakközépiskolai kémia kerettantervre gondolok, ezt olvastam át alaposabban, az intézményünk ezt alapul véve készített helyi tantervet – a gimnáziumit idő hiányában nem tanulmányoztam kellőképpen eddig. Ezt a szakközépiskolai, „vizes” központba helyező tantervet eleinte elég kimérten nézegettem. A gyakorlatias tanítás barátjaként is kerestem benne a kémia tudományának logikus vázát, azt az alapot, amire aztán lehet építeni, amit ki lehet bontani az alkalmazási irányokban, amihez illeszthetőek illusztrációként a kísérletek és egyéb szemléltető megoldások. Ilyen tekintetben nem igazán láttam csábítónak. Sokkal elfogadóbb hozzáállásom lett azonban némi munka után. Az történt ugyanis, hogy a tanév végén, a könyvtárosunk közreműködésével bekerült az iskolánkba (egyetlenként) a Mozaik Kiadó *Kémia 9* (szakközépiskolásoknak) című könyve, melynek szerzője Z. Orbán

Erzsébet (2013). Ebbe tudtunk az intézményi tankönyvrendelésünk előtt belepillantani. A nyár folyamán előszedtem ezt a mintakönyvet, és a tantervet figyelve, a tankönyvet használva nagy vonalakban összeállítottam az óravázlatokat. Úgy gondolom, hogy jól meg tudtam oldani: a tantervi elemekre megtalálhatók az ismeretek a tankönyvben. Kevés kivétellel, a tankönyv sorrendjét követve az is megvan, amit meghatározónak tartok: a logikus váz. Ezt megnyugtató lett számomra. A kerettanterv gondolatai nagyon jók, gyakorlatiasak, azonban összességében szétesőnek éreztem. A Z. Orbán-könyvet használva azonban a tanév anyagának összegondolása, összeállítása során eltűnt ez a szétesés.

Ismert, hogy a kémia – de a fizika is – olyan tudományterület, illetve iskolai tantárgy, amelynek saját, komoly jelkép-rendszere van, sok része elvont, elmélyült gondolkodást igényel. Elég nagy ismeretkört ölel fel, és lehet vele foglalkozni mennyiségi megközelítés szerint (kvantitatív módon: levezetésekkel, számításokkal – tehát nagyon erős matematikai tudásátvitelt igénylően) vagy a felszínesebbnek, könnyebbnek, mesélősebbnek mondható, leíróbb módon. Nyilván a leíró tárgyalásba is be kell kerüljenek képletek, összefüggések, törvények, de egyrészt kevesebb, másrészt azok szelídítettebb változatai. Ha a középiskolai tanulónak olyan pályaalképzelései vannak, hogy az nem igényli komolyabb alaptudásként a kémiai ismereteket, akkor sokkal ésszerűbb leíró módon nevelni-oktatni, és ennek megfelelő szemléletű könyvet használni. Emellett az nem lehet vita tárgya, hogy bizonyos kémiai ismeretek megléte az alapműveltség része. Legalább annyira, mint ahogy az alapvető matematikai ismeretek is. Bár szokás poénosan nyilatkozni nyilvánosan, hogy „gyenge voltam matematikából” – nem túl elegáns. Nem kevésbé hiány, mintha például rossz helyesírásunkra hivatkoznánk. Ehhez hasonlóan a kémiai, környezetvédelmi alapismereteink is hasonló megítélés alá esnek. Nem mellékes, hogy kialakulnak-e vagy sem.

A leíró és a mennyiségi kémia mint tanítási stratégia hosszabb ideig nem vált szét. Leginkább annyi történt, hogy kevesebb órában kevesebbet ollóztak a gazdagabb, elméletesebb, nehezebb anyagból. Valószínűleg ennek is van némi része a népszerűségi helyzet alakulásában. A gyakorlati vonatkozások – amelyek értelmet adnak bármelyik megközelítésnek – a korábbi évtizedekben eléggé hiányoztak. Pedig bárhova beilleszthetők. A kvantitatív kémiába is. Persze mellé kell tenni a megfelelő óraszámot. A kísérletekkel hasonló a helyzet: ha nincsenek, vagy alig vannak, az is baj; ha úgy vannak, hogy nincsenek megalapozva, nincsenek értelmezve, az a ló másik oldala – körülbelül olyan, mint az üres látványmédia. Tehát önmagában a rengeteg kísérlet sem lenne megoldás. Az utóbbi időszakban azonban más a helyzet. Sok tekintetben kifejezett törekvések vannak az állapotok javítására. A fent említett tankönyvet e törekvések egyik sikeres eredményének látom.

Benne a tudáselemek visszafogottak, amennyire lehet, leírnak, mesélnek. Ez nagy váltás, nagy könnyebbség, de automatizmus így sem lesz a tudás. Az energia megmaradásának törvénye azért itt is érvényesülni fog: aki nem tanul, nem gyakorol, az kevésbé fog tudni és sikeresen szerepelni. Az általános kémiai részben a legszükségesebb egységek kerültek beszerkesztésre. A szerves kémia mindennapjaink szempontjából legfontosabb ismeretei újra megtalálhatók – ez a korábbi verzióhoz képest előrelépés. A szerves kémiának leginkább az energia témájához kapcsolható bevezető része lett kiválasztva. Centrális kérdés a víz és az energia. Ezekről sok, és szerteágazó információ fellelhető. Figyelmet kap az élet, az univerzum, a történeti vonatkozások. Megvalósul a kapcsolat a többi tudományterülettel: fizikával, biológiával, földrajzzal. Így nemcsak a tudás összetettsége tudatosulhat, hanem a szakadatlan ismétlés, a különféle kontextusok mélyítik, újra és újra rögzítik, gazdagítják a diákok ismereteit, fejlesztik a képességeket. Részletesen tárgyalásra kerülnek a globális problémák. Ez min-

den tekintetben nagyon fontos. A szemléletmódot illetően is, de azért is, mert ezekben a kérdésekben a tanulók általában magabiztosan nyilatkoznak, miközben lazán összekeverik a dolgokat; például az ózonproblémát az üvegházhatással. Tehát mindenképpen tisztázni kell a kérdések lényegét, egyúttal el kell jutni oda, hogy maguk is önállóan, pontosan meg tudják fogalmazni a probléma alapfogalatait, és legyen ismeretük a megelőzés, valamint a hatásmérséklés módjairól. A kiegészítő információk érdekesek, fontosak és nagyon frissek. A képek és ábrák jó minőségűek, inspirálóak, jó szemléltetései a szövegekben foglaltaknak. A visszafogott mennyiségű, korrekt tartalmú kémiai ismeretek közérthető formában találhatóak a leckékben, akárha egy biológia- vagy földrajzkiadvény lenne (tapasztalatok alapján ezek a tantárgyak nem viselik meg annyira a tanulókat). Mindenhol találunk leírásokat, amelyek a mindennapi életbe kalauzolniuk bennünket, hogy láthassuk a tanulásba fektetett munkánk hasznát, felfogjuk annak értelmét. Segítséget kaphatunk ahhoz, hogy az ismereteink birtokában mint gondolkodó állampolgárok működ-hessünk életünk során a szűkebb otthoni környezetünkben és az egész Földön, a tágabb otthonunkban egyaránt. Jó döntéseket hozhassunk magunkra vonatkozólag és másokat is erre biztathassunk, vagy a már rossz irányba forduló folyamatokat lassíthassuk, megálljt parancsolhassunk nekik. Az utóbbi időszakban zajló, a természettudományos tantárgyak tanításának megújítására irányuló erőfeszítések egyik eredményének tekinthető az a szemléletmód, amit ebben a tankönyvben, a kapcsolódó kerettantervben visszaköszönni láthatunk. Ez nagyon fontos feltétel, ugyanis a középiskolás tanulók jelentős hányadának ez a munkaeszköze kémiai tanulmányai során. Logikusan a szaktanárnak is a tankönyvre kell alapoznia, támaszkodnia. A nevelési-oktatási folyamatnak pedig illik akkor is – olyan tantárgyak esetén is – hatékonyan lenni, ha nem az illető szakterület vagy szakma szigorú értelemben vett alapjairól van szó.

Hogy milyen tudás és képesség kerül a tanuló fejébe, hogy milyen szemléletmódnak lesz az elkötelezettje, arra természetesen a tankönyvön kívül más eszközök és körülmények is hatással vannak. Fontos a család, a társadalom értékrendje és mintaadása, segítsége. Fontosak a tanórai egyéb lehetőségek: a kísérletek, más szemléltetések, a szakmacsoportnak megfelelő elméleti kiegészítések, a tanulócsoporthoz (osztály) összetétele, szellemisége, és még sorolható. Mindenesetre egy, a jobbitáshoz szükséges kulcsfeltétel teljesülni látszik ezzel a könyvvel.

Elgondolkozhatunk persze azon, hogy ez a 260 oldalnyi tananyag heti két órás tantárgynál egyáltalán nem kevés. Valószínűleg azonban az előírások betartása mellett bizonyos részei rugalmasan tömöríthetők vagy kibővíthetők. Vannak leckék, amelyek a tanulók által önállóan vagy csoportban feldolgozhatók. Nyilván nagyon sok függ a szaktanár irányító és részletekbe menő egyéb munkájától; a tanulók előképzettségétől, képességeitől, motiváltóságától; az iskola tárgyi felszereltségétől. Meghatározó, hogy kellő fogadókészség esetén tud-e az intézmény az érdeklődők számára szakköri foglalkozást biztosítani, ugyanis a tankönyvben, illetve tantervben körvonalazott anyag alkalmas arra, hogy jelentősen bővítsék, építsenek rá. Valójában a szakkörnek inkább evidenciának kellene lennie, hiszen az említett évi 72 órába szinte semmi számítási gyakorlat nem fér bele. Képzelnék el, hogy most ez az újszerűség pozitív eredményeket kezd hozni, mert a tanárok felismerik a lehetőséget, és eszerint és eredményesen tevékenykednek. Egyidejűleg a tanulók is fogékonyabbak lesznek. Minden bizonnyal többen akadnak a tehetségesebbek között, akik megszeretik a kémiát. Számukra kell, hogy legyen kiegészítő lehetőség a szak- középiskolákban is! Van akkora hiány és éhség a felsőoktatásban e területen, hogy ezt biztosítani kell! Meggondolandó még, hogy ilyen jellegű – kísérletes – tantárgy esetén a szaktanár heti huszonhat tanítási órája hogy viszonyul a fentebb részletezett törekvésekhez, erőfeszítésekhez. Bár a

huszonhat óra máshol is elgondolkodtató. És persze szokás szerint rohamtempóban, és késve, és nem úgy mennek a dolgok, ahogy kellene, ahogy szeretnénk, ahogy szó volt róla. Szóval továbbra sem fenéki tejfél! Mégis, hátha az erőfeszítések előre viszik az ügyet.

Magam is nagyon kíváncsi vagyok, hogy a következő tanév végére, a következő években milyen tapasztalatok gyűlnek össze. Mindenesetre várakozásokkal telve kezdhetjük szeptemberben a munkát. Jó lenne, ha fordulna a kocka, és bebizonyosodna, hogy általában is lehet eredményesebb, érdekesebb, inspirálóbb a tanulóknak is a kémiaórákon folytatott tevékenység – nem csak az elitiskolákban, és nem csak a nagy versenyekre készülőknek.

Az oktatás szereplőinek, a társadalomnak is egyaránt extraprofitot jelentene a közeljövőre és hosszútávon tekintve is, ha így lenne. Valójában e remény által inspirálva fogalmaztam meg – nem csak a magam számára – a fenti gondolatokat.

Z. Orbán Erzsébet (2013): *Kémia 9. (Szakközépiskolásoknak)* Mozaik Kiadó, Szeged.

Domonkosné Balogh Irén

minőségirányítási csoport vezető; kémia,
fizika szakos tanár, pedagógiai értékelési szakértő,
Gregus Máté Mezőgazdasági Szakközép Iskola
Hódmezővásárhely