

## TANULMÁNYOK

HOMOKI ANDREA

### **A pedagógus-továbbképzési rendszer jellemzői a kereslet és a kínálat függvényében – egy dél-alföldi kisváros integrált alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok körében végzett empirikus vizsgálat alapján**

*Az OECD (CERI) állásfoglalása szerint a pedagógusok továbbképzésének homlokterébe a szakmai fejlesztést kell állítani a tagállamok oktatáspolitikájában. Napjainkban, amikor az iskola szocializációs funkciójának kiszélesedése a tanári szerep strukturális bővülésével jár együtt, a pedagógusokkal szemben támasztott szakmai és szektorközi elvárásokhoz igazodó továbbképzési kínálattal segíthető elő az, hogy a kor kihívásainak megfelelően az interdiszciplináris pedagógia tárgyköréhez tartozó ismereteket szerezhessenek a gyakorló pedagógusok. Kutatásunkban feltérképeztük a hazai akkreditált továbbképzési rendszer kínálati jellemzőit, majd összevetettük azt a valós pedagógus igényekkel, szükségletekkel. Megállapításaink szerint mind a keresleti, mind a kínálati oldalon alulreprezentáltak a pedagógusok készség- és képességfejlesztését és a szaktantárgyakhoz szorosan nem kapcsolódó, a tágabb értelmezésben vett „mássággal” bíró gyermekek nevelését elősegítő képzési tartalmak.*

#### **I. Bevezetés**

Az Európai Unió iskolái a társadalom jövője szempontjából kiemelkedően fontos stratégiai intézmények, ezért a különböző javak és kapacitások – idő, energia, pénz – felhasználását tudatosan kell megtervezni (Bábosik, 2007). Minden tanári, pedagógus ráfordításból, befektetésből a gyermekek profitálnak, közvetetten pedig a jelenkori és jövőbeni társadalom egyaránt. A pedagógusok szakmai fejlődésének alakulása szorosan összefügg a társadalmi valósággal. Elvárásként jelenik meg az oktatási folyamatban közvetlenül és közvetetten részt vevők részéről az, hogy a társadalmi változásokhoz igazodva innovatív, reflektív módon tanítsa a pedagógus a szaktantárgyait, kompetenciaterületeit. Hatékonyságról azonban nem lehet beszélni akkor, ha a társadalmi változásokból fakadó, a gyermeki személyiségre vagy akár az egész közösségekre gyakorolt hatásokat figyelmen kívül hagyjuk. Éppen ezért, amikor a továbbképzés tervezése kerül napirendre, akkor egy átfogóbb, nem csak kizárólagosan a tantárgyakhoz, tematikus tananyagokhoz kapcsolódó ismeretbővítésre, információgyűjtésre kell gondolnunk.

A globalizáció korának a társadalmi, gazdasági, kulturális sajátosságaiból fakadó kihívásaira való felkészülés és az azokra való szakszerű reagálás közös társadalmi érdekként jelenik meg. Számos – nem újszerű, de az előfordulási gyakoriság robbanásszerű emelkedését tekintve – égető probléma jelenik meg az oktatási intézmények falain belül.

„Nyugat-Európában az utóbbi években látványosan felfokozódott iskolai agresszió nemegyszer tragikus megnyilvánulásai arra figyelmeztetnek, ... hogy a szankcionáló iskolán változtatni szükséges. Ezzel szemben a pedagógusoknak szakszerű és tudatos kapcsolatépítést, s a pedagógus–tanuló közti interakciós folyamat ugyancsak szakszerű orientálást kell előtérbe állítaniuk.” [1]

## **II. A kutatás szakirodalmi, elméleti háttere**

A dél-alföldi régió egy határ menti kisvárosának önkormányzati fenntartású alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok körében végzett kutatásunkban azt vizsgáltuk, hogy vajon megjelenik-e az igény a pedagógusokban arra, hogy a pszichés funkciókkal, a segítő beszélgetéssel, a szociális munka egy-egy területével ismerkedjenek, igénylik-e ezeket a tanításhoz szorosan nem kapcsolódó információkat, és ha igen, van-e lehetőségük arra, hogy ilyen jellegű továbbképzéseken vegyenek részt. Mi jellemzi a hazai akkreditált pedagógus-továbbképzések keresleti és kínálati oldalát?

Meglátásunk szerint a gyermekek nevelése, oktatása során a pedagógusok kapcsolatrendszerének fejlődési iránya nem korlátozódhat kizárólag azokra, akik közvetlenül részt vesznek a tanítási, tanulási folyamatban (más pedagógus, szülő, gyermek). A hatékony személyiségfejlesztés érdekében a szakmai kapcsolati hálónak a segítő társszakmákban tevékenykedők körére is ki kell terjednie. A szakmai együttműködés alapja, ha a gyermekekkel kapcsolatba kerülő szakemberek rálátnak egymás munkájára, azaz rendelkeznek információkkal, ismeretekkel arról, hogy kikkel, miért, hol és hogyan dolgozik az adott társszakma képviselője. Fontos ez azért is, mert több kutatási eredmény bizonyítja (Bábosik, Torgyik 2007), hogy az iskola fejlődésének igénye és üteme összefüggést mutat az ott dolgozók neveléstudományi és pszichológiai képzettségével, illetve meghatározó az is, hogy milyen az önfejlesztési, önképzési hajlandósága a tanerőnek.

### *II. 1. Tanári szerepek és kompetenciák*

Az Európai Unióhoz csatlakozott tagállamok iskoláival szemben már elvárásként jelenik meg a XXI. században a szociális életképesség megalapozásának a megvalósítása. Amennyiben ezt a kifejezést használják a témával foglalkozó kutatók, akkor a munkavállalási kompetenciák fejlesztésére, az élethosszig tartó tanulásra és az egészséges életmódra való felkészítést hangsúlyozzák. Az „optimális iskolamodell” kialakításakor Bábosik István többek között megfogalmazza, hogy szükséges a tevékenységi kínálat kiszélesítése. Ennek a megvalósítása a más társadalmi intézményekhez, szektorokhoz tartozó szakemberekkel való kapcsolódási

pontok nélkül elképzelhetetlennek tűnik. Az együttműködésekben, a szakmai team tagjaként való érvényesülésnél hangsúlyossá válnak a kompetenciahatárok.

Meddig tart a tanári, pedagógusi szerep? Torgyik (2007) a tanári szerep számos dimenzióját sorolja fel, amikor a szakmai kompetencia fejlődésének a folyamatát bemutatja. A pedagóguspályát szakértőként betöltő tanár a szerző szerint képes folyamatos, gördülékeny óravezetésre, automatikus cselekvésre, erőlködésmentes tanításra. Rutinja, gyermekismerete gondtalan, sikeres munkát ígér. A szakmai szocializációnak része a képzésen túl a továbbképzés is, ahol azokon a területeken, melyek problémát jelenthetnek, nehezítik a munkavégzését, információt szerezhet a pedagógus. A szakmai feladatellátás annál hatékonyabb, minél komplexebb módon áll a problémamegoldás elé a pedagógus. Természetesen az, hogy ki mit tekint megoldandó problémának, és annak megítélése, hogy a meddig terjed a tanári, pedagógusi kompetencia, nagymértékű relativitást, személyfüggőséget feltételez.

## *II. 2. A pedagógusképzés és -továbbképzés jogszabályi háttere*

Elsőként az angolszász területen (Falus, 2006) fogalmazódtak meg a pedagógus kompetenciákhoz kapcsolódó elvárások. Hazánkban a pedagógusképzésre 2006-ban kiadott vonatkozó OM rendeletben fogalmazták meg, hogy mire legyen képes a gyakorló pedagógus, azaz milyen ismeretekkel, képességekkel, attitűdökkel kell rendelkeznie a munkavégzése során:

- a tanuló személyiségének széles körű, sokoldalú fejlesztésére, azaz a munkája nem korlátozódik kizárólag az értelmi fejlesztésre,
- a tanulóközösségek segítésére, fejlesztésére,
- a pedagógiai folyamat tervezésére, melynek részét képezik a gyermekeken, szülőkön túl az „egyéb” iskolahasználók, az iskola partnerintézményeiben dolgozók,
- a szaktudományi tudás felhasználásával a tanulók műveltségének fejlesztésére,
- az egész életen át tartó tanulást megalapozó kompetenciák hatékony fejlesztésére,
- a pedagógiai értékelés változatos eszközeinek alkalmazására,
- szakmai együttműködésre és kommunikációra,
- a szakmai fejlődésben elkötelezettségre, önművelésre.

A képesítési követelményekben is megjelennek azok a dimenziók, melyek dolgozatunk alappillérei, azaz az önképzés szükségessége, a szakmai együttműködésre való képesség, a tervezés, tudatosság, a közösségek irányítása, fejlesztése. A kérdés mindössze annyi, hogy

ezeknek a kompetenciáknak a fejlesztésére van-e lehetősége a továbbképzési keretben válogatva a szakembereknek ma Magyarországon, ahol a pedagógusok továbbképzését központilag irányított és finanszírozott rendszerben működtetik a közoktatásról szóló 1993. évi LXXIX. törvény 1996. évi módosítása alapján. A pedagógusoknak hét évenként kötelezően kell továbbképzéseken részt venniük szabadon választott témában. Akkreditált továbbképzési formában 120 tantervi órát kell teljesíteniük.

A továbbképzés legfőbb célja, hogy javítsa az oktatási intézmények fokozatosan bővülő szolgáltatásainak a minőségét. A szolgáltatásbővítési profilokat nagyban meghatározza az a szűkebb és tágabb társadalmi miliő, melyben az intézmény működik. A gyermekek személyiségéből, eltérő szocializációjukból fakadó jellegzetességek, a szülők társadalmi és kulturális státusza éppúgy meghatározóak lehetnek, mint a földrajzi, területi elhelyezkedésből fakadó sajátosságok.

A pedagógusnak rendelkeznie kell azokkal a képességekkel, amelyek alkalmassá teszik őt a demokratikus elveken – igazságosság, esélyegyenlőség, egyenlő bánásmód elve, negatív megkülönböztetés tilalma – alapuló oktatói tevékenységre. A tanári szerep struktúrája változik, napjaink pedagógusa egyszerre tölti be a szakértő, csapattag, didacticus és a pedagógus szerepét (Blaauwendraat, 2006).

Annak érdekében, hogy a „ma és a jövő iskolájában” (Szövényi, 1994) a nevelő, szocializáló és oktató pedagógus igazodjon a kor kihívásaihoz, a társadalmi változásokhoz és az elvárásokhoz, az alapképzés korszerűsítése mellett tartalmi megújulást eredményez a képzési folyamat újragondolása. A pedagógus oktatói tevékenységét megalapozzák a szocializációs folyamatban felvállalt feladatok. Egyfajta hangsúlyeltolódás történik, a szaktárgyak professzionális szinten történő oktatásán túl a pedagógusnak más területeken is jártasságra kell szert tennie.

### *II. 3. Oktatáspolitikai gyakorlat az EU más tagállamaiban és Magyarországon*

Az Európai Unió egységben kezeli a tanárok képzését és továbbképzését a folyamatosság elvének megfelelően, de Magyarországon a tanárképzés reformja több figyelmet kap, aminek háttérében az Oktatási Minisztérium fejlesztéspolitikai referense szerint az a feltételezés áll, hogy a jó színvonalú oktatásból kikerülő pedagógusjelölt nagyobb valószínűséggel vesz majd részt továbbképzéseken is (Kósa, 2005).

A tudástársadalom megteremtésének sikere nagyban múlik a pedagógusokon. A tanári szakma újragondolása a fenntartható fejlődés záloga, ezért az Európai Tanács 2001-ben megfogalmazott stratégiai célkitűzése az, hogy az Európai Unió 2010-re a

legversenyképesebb régióvá váljon a tudásalapú gazdaság megteremtésével. Kiemelt szerepet kap így az oktatás és képzés. A szakmapolitikai fejlesztések alapja az úgynevezett „nyitott koordinációs módszer”, melynek lényege, hogy az Európai Unió nem egy homogén oktatási rendszert kíván létrehozni, mindössze ajánlásokat fogalmaz meg a tagállamok oktatási rendszereivel kapcsolatosan, és keretrendszerek kidolgozása történik. Ezek a keretek lehetőséget biztosítanak a nemzeti, helyi sajátosságok adaptálására azzal együtt, hogy átjárhatóságot is biztosítanak.

A tudásalapú társadalomban, ahol az élethosszig tartó tanulás valósággá válik, elkerülhetetlen a pedagógus szerep változása, és ha az Európai Unió térségében gondolkozunk, akkor a mobilitásról és annak a szakmai továbbképzések szintjén történő megjelenéséről sem szabad megfeledkeznünk.

#### *II. 4. Szakmapolitikai megközelítések a képzések és továbbképzések hangsúlyosságával, tervezésével kapcsolatosan*

Kocsis Mihály (1998) a pedagógusképzés és -továbbképzés egységes modelljének kialakításáról ír, szükségesnek tartja a továbbképzési rendszer elemeinek átláthatóságát a pedagógus életút tervezéséhez, szakmai perspektíváik beláthatóságához. „....a továbbképzések témáját, képzési formáját, időtartamát, előfeltételeit, teljesítményelvárásait, kreditértékét, a végzettség megnevezését és továbbépíthetőségét évekre előre célszerű átláthatóvá tenni.” [2]

Véleményünk szerint ez az elgondolás éppen a társadalmi változások, az új helyzetekhez való gyors, innovatív igazodást, illetve az egyéni szakmai érdeklődés kiteljesedését gátolná.

Az OECD (Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet) oktatásfejlesztési központja – CERI (Oktatási Kutatások és Innovációk Központja) „Élen járni: a pedagógusok továbbképzése és szakmai fejlesztése” című tanulmányában megállapítja, hogy a pedagógus továbbképzések elsődleges, alapvető célja a szakmai fejlesztés, nem a továbbképzés. A tanulmány rávilágít arra is, hogy a nemzeti oktatáspolitikai döntések végiggondolása és megvalósítása során az „utolsó láncszemet”, a pedagógust kiflejti, azaz nagy ívű és fontos társadalmi, gazdasági célokat szolgáló programok megvalósításakor a pedagógusok professzionális felkészítését az újszerű, tanítási munkájuktól jellegében eltérő feladatokra nem tervezik meg. A különböző társadalmi alrendszerekben megjelenő, átfogó kormányzati célkitűzések gyakorlatba történő átültetése bukkhat meg ezen, hiszen a mezo- és mikroszinten történő megvalósítás akadályokba ütközik a továbbképzési tartalmak hiányjellegéből adódóan.

## *II. 5. Pedagógus-továbbképzés az Európai Unió más tagállamaiban*

Angliában a bolognai rendszer bevezetését megelőzően a nevelési, oktatási intézményekben tevékenykedő pedagógusoknak olyan tanári diplomával kellett rendelkezniük, melyet hivatalosan az oktatási és tudományos miniszter elismert. A tanárképzést követően szakosodhattak korosztály szerint, különböző tanfolyamokat elvégezve. A törvényileg nem kötelező továbbképzéseken a vezetőképzéstől a szaktárgyakhoz kötődő ismeretbővítési lehetőségeken túl a gyógypedagógiai oktatási szükségletekig számos információt hallhatnak a jelentkezők, akiknek azonban nincs jogi lehetőségük arra, hogy bármilyen juttatásban, esetleg szabadidőben részesüljenek önként vállalt és választott továbbképzésük jogán. Hosszabb ideig tartó, 4-5 hetes, 60 órás tanfolyamok idején a munkavégzés alól a munkáltató felfüggeszti a pedagógusokat. 1985-ben történt váltás, amikor a kormány felismerte, hogy az iskolák színvonalának a javítása érdekében a tanárok tanítási képességét, tantárgyismereteiket és értékelési képességeiket fejleszteni kell, ennek érdekében az átfogó továbbképzések finanszírozására és a keretösszegek helyi szinten történő célirányos, hatékony elosztására nagyobb hangsúlyt kell fektetni (Vajó, 1988).

Hollandiában a továbbképzést szervező hatóságok kéthetente félnapos képzéseket szerveznek a tanítási idő alatt. Jogszámban határozták meg az iskolaigazgatóknak, a gyógypedagógiai oktatásban részt vevőknek, tanároknak szervezett továbbképzések jellemzőit (milyen típusú és időtartamú képzésen kötelező részt venni, milyen gyakorisággal). Ezek a kötelező jellegű tanfolyamok és konferenciák, szemináriumok főként az oktatáspolitikai aktuális kérdéseivel (iskolareform, tantervek), illetve a szakterületekhez kapcsolódó innovációs lehetőségekről szólnak. Fakultatív, úgynevezett „nem tartalomorientált” továbbképző kurzusokon hallhatnak a pedagógusok a társadalmi, kulturális, gazdasági változások következményeiből fakadó nehézségek kezelési lehetőségeiről.

A francia nyelvterületen a pedagógus-továbbképzéseken a tanerő többnyire az iskola vezetésének javaslatára vagy önkéntesen vesz részt. A továbbképzés szervezése lokális szinten, decentralizált módon történik a szubszidiaritás elve alapján. A továbbképzések témakörei kiterjednek az oktatási folyamatban részt vevő csoportok belső és külső kommunikációjának formáira is. A képzések többsége iskolai szünetekre koncentrálódik.

Dániában a tanárok munkaidő kedvezményt kapnak az oktatási hatóságoktól, melyek helyileg szerveznek egy- vagy néhány hetes, esetleg több hónapig is tartó továbbképzéseket.

Finnországban kötelező minden tanárnak a kitűzött nevelési és oktatási célok elérése érdekében tanévenként legalább három nap továbbképzési, tervezési munkában részt venni.

Ezen a továbbképzéseken az iskolák nevelési programjairól, az országos oktatáspolitikai kérdésekről és helyi aktualitásokról hallhatnak a tanárok.

Németországban kötelező a továbbképző tanfolyamokon való részvétel annak érdekében, hogy a tanárok lépést tartsanak a fejlődéssel és további képesítéseket is szerezhessenek. Továbbképző intézetek a tanfolyamok széles skáláját kínálják, többnyire itt is az új oktatási eljárások, módszerek, tantárgyak bevezetésével, iskolavezetéssel, infokommunikációs eszközhasználattal kapcsolatos ismereteket szerezhhetnek a tanítási időn kívül, délutáni, esti órákban. A '70-es évek óta a továbbképzések tartalmát tekintve hangsúlyeltolódás figyelhető meg az interdiszciplináris pedagógiai témák irányába. Itt a tanároknak, már a XX. század utolsó évtizedében egyre több lehetősége adódott arra, hogy megtanulják azt, hogy miként lehet a szociálisan hátrányos helyzetük miatt veszélyeztetett gyermekeket nevelni, tanítani (Varga, 1998).

Olaszországban az oktatási minisztérium megbízásából szervezett konferenciákon, esetmegbeszéléseken vehetnek részt a tanárok, de jellemző az iskola tanári kara által javasolt témában szervezett előadássorozat megszervezése is. Léteznek helyi, iskolai szinten szerveződő szemináriumi képzések is, melyeket maguk az oktatók vezetnek.

Ausztriában az új tantervi programok bevezetésével kapcsolatban szerveznek kötelező továbbképzéseket, az egyéb tartalmú és témájú továbbképzések önkéntesek. A továbbképzéseket a pedagógus-továbbképző intézetek koordinálják, melyek tanszékekre tagolódnak az oktatási rendszer különböző szintjeinek megfelelően.

A bolognai rendszer bevezetésével megfogalmazódott az igény arra, hogy a pedagógusképzés és -továbbképzés területén determinálódjanak a kognitív alapokon nyugvó sztemderdek, kompetenciarendszerek (Falus, 2006). Egyre több szó esik az internacionalizálódásról és a szakmai mobilitásról is. Arról, hogy mennyire állnak készen a pedagógusok a nemzetközi szinten megvalósuló kapcsolatépítésre és az ebből eredeztethető szakmai tapasztalatcsere nyújtotta fejlődési lehetőség kihasználására, megoszlik a nemzetközi oktatáskutatásban tevékenykedő szakemberek véleménye. John Coolahan (ír professzor, OECD/CERI munkatárs) úgy ítéli meg, hogy a nemzeti oktatási rendszerek annyira összetettek és sajátosak, hogy csak néhány nagyon általános témában van esély a sikeres „határátlépésre”. Hollandiában és Németországban tevékenykedő pedagógusok ezzel szemben nagyon jól működő határokon átnyúló szakmai együttműködésekről számolnak be, melyek szakmai továbbképzések keretében szerveződtek, valósultak meg (Halász, 1999).

A nemzetközi kapcsolatok kialakításának, ápolásának gátját a nyelvtudás hiánya okozhatja. Számos oktatásszociológiai kutatás számol be az oktatási rendszernek a különböző szintjein

tanító pedagógusok idegen nyelvi ismeretének a hiányosságairól, alacsony szintjéről. Napi munkavégzésükhöz nem kapcsolódik szorosan az idegen nyelv használata, ezért a továbbképzéssel kapcsolatos szükségletükként sem jelenik meg ez a terület.

### **III. A kutatás célkitűzése, kérdései**

Az alábbi feltételezéseink mentén arra keressük a választ, hogyan alakul helyi szinten egy kisváros alapfokú közoktatási intézményében a pedagógus-továbbképzés?

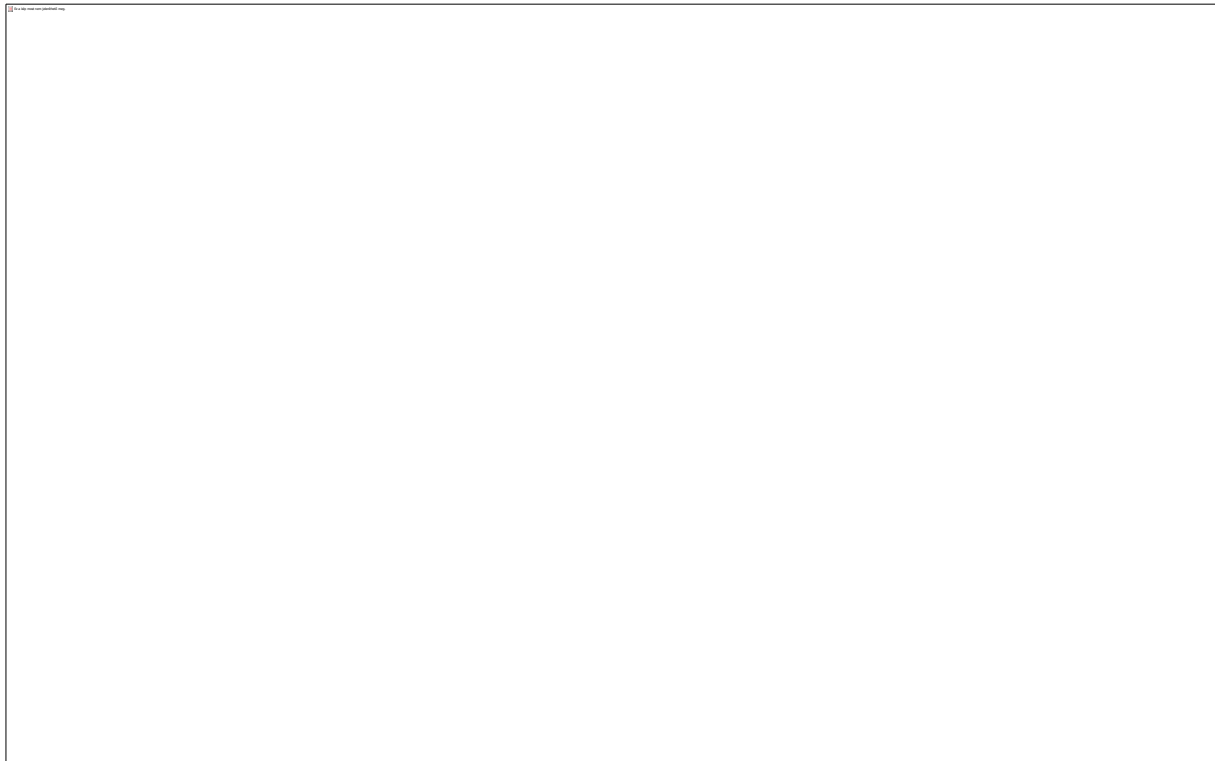
1. A jogszabály által előírt kötelező továbbképzésben való részvétel célja a szakmai minőség és hatékonyság növelése, a XXI. század kihívásainak való megfelelés. Feltételezésünk szerint a közoktatásban megnövekedett továbbképzési kínálat nem releváns, nem találkozik a képzésben részt vevők szükségleteivel, illetve nem kellően fókuszál a közoktatásban dolgozó pedagógusok készség- és képességfejlesztésére ahhoz, hogy a felnövekvő nemzedéket felkészítsék az élethosszig tartó tanulás és a globalizáció kihívásaira.
2. A nemzetközi továbbképzési rendszerekhez hasonlóan a magyar továbbképzések körében is főként szaktárgyakhoz kapcsolódó tanfolyamok jelennek meg mind a keresleti, mind a kínálati oldalon.
3. A továbbképzési kínálatban nem jelennek meg a nemzetközi kapcsolatokhoz kötődő kurzusok és az általunk vizsgált alapfokú oktatási intézményekben dolgozó pedagógusok sem érzik szükségét az ilyen jellegű képzéseknek.

#### *III.1. A kutatás bemutatása*

A pedagógus-továbbképzés alakulását célzó kutatásunkat a dél-alföldi régió kisvárosában, Gyulán végeztük. Vizsgálatunk két fő részből tevődik össze. Egy 2006-ban kérdőívvel felmért pedagógus-továbbképzésnek a pedagógusok szakmai aktivitásáról is információkat nyújtó nyitott változónak a másodelemzésével vizsgáltuk feltételezéseinket, majd ezekre a változókra ismét rákérdeztünk 2009-ben, ugyanazoknak a pedagógusoknak a körében. Az így elvégzett panelvizsgálat eredményei rávilágítanak arra, hogy Gyula város alapfokú közoktatási intézményeiben dolgozó pedagógusok esetében milyen szükségletek, igények merültek fel az elmúlt években és merülnek fel napjainkban a kötelező továbbképzések tartalmát tekintve?

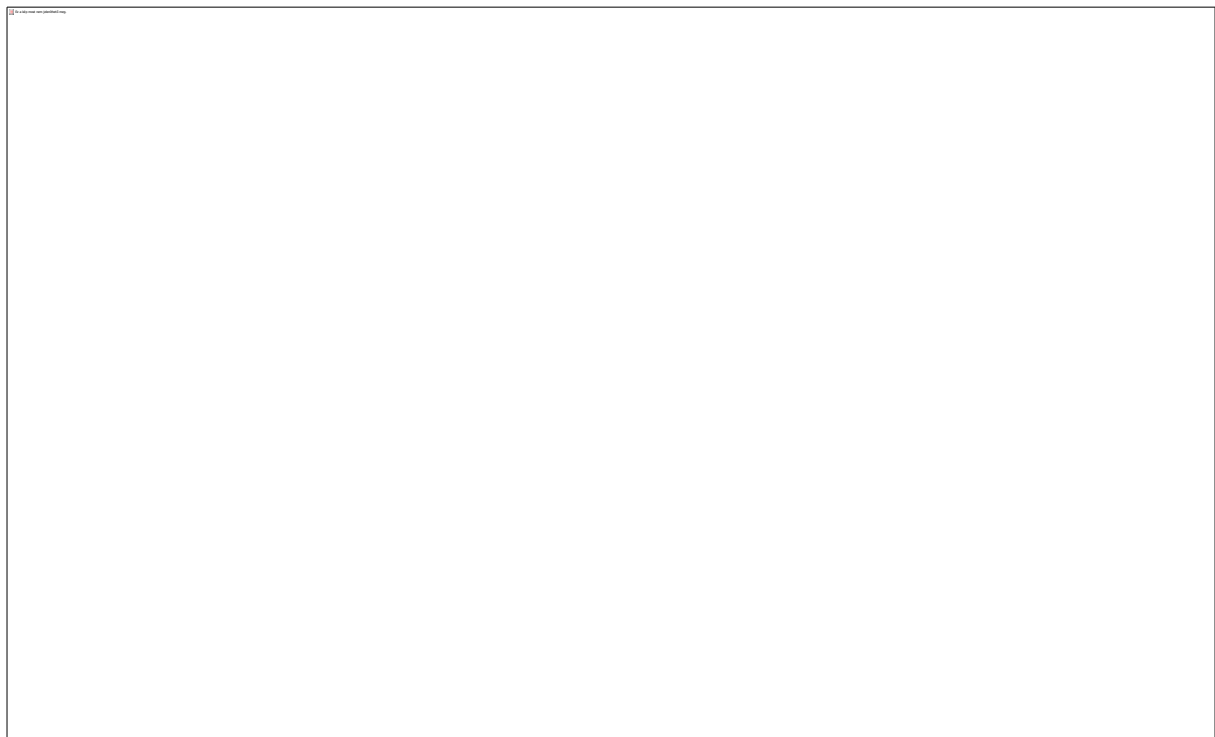
Ezt követően a 2009 júliusától működő online akkreditált pedagógus-továbbképzési regiszter tartalmára vonatkozó statisztikai elemzését végeztük el, majd a válaszadók jövőbeni választási szándékait, azaz a keresletet összevetettük a kínálattal.





A kutatásunkat az önkormányzati fenntartású integrált formában működő alapfokú közoktatási intézményben dolgozó összes olyan pedagógusára kiterjesztettük, akik 2006-ban is tanítottak és részt vettek a korábbi kutatásban. 104 fő esetében önkitöltős kérdőív segítségével mértük továbbképzési hajlandóságukat és irányultságukat.

A panelvizsgálatban megkérdezett pedagógusok szakterület és tagozat szerinti megoszlása látható az 1-2. számú ábrákon:



A fenti megoszlásból kitűnik, hogy viszonylag magas azoknak az aránya, akik különböző tagozatokon tanuló diákoknak is oktatják tárgyaikat, és igen alacsony az iskolában a nem közvetlenül oktatási feladatokat ellátó, de pedagógus végzettséggel bírónak az aránya (gyógypedagógus, fejlesztő pedagógus, gyermekvédelmi felelős, könyvtáros).

### *III. 2. A szakmai aktivitás, a továbbképzési hajlandóság alakulásának tendenciái*

A szakmai aktivitást – a feldolgozott kapcsolódó irodalom alapján – az alábbi kérdésekkel mértük:

- „Jelenleg folytat-e felsőfokú tanulmányokat?”
- „Részt vett-e az elmúlt évben valamilyen szervezett keretek között folyó továbbképzésben?”
- „Részt venne-e az elkövetkező években szervezett keretek között folyó továbbképzésben?”
- „Milyen témájú továbbképzés érdekelné?”

A válaszadó pedagógusok 14%-a tanult felsőoktatásban új szakterület vagy teljesen új szakma megszerzése érdekében a 2006. évi vizsgálat időpontjában. Jellemzően az alsó tagozatos tanítók törekedtek újabb diploma megszerzésére. 2009-ben ez az arány 10% körül maradt, és napjainkban is számukra a leginkább vonzóak a tanítói munkavégzéstől elkanyarodó területek.

A továbbképzéseken való részvétel történhet a munkáltató részéről történő delegálással, illetve saját elhatározásból, önkéntes vállalással. A pedagógusok 69%-a vett részt kötelező továbbképzésben, ebből önként vállalt továbbképzéseken a pedagógusok 61%-a 2001-2006. között. A továbbképzéseken való részvételi hajlandóság fokozódásaként értékelhető, hogy 2009-ben a megkérdezettek 98%-a válaszolt azokra a nyitott kérdésekre, amelyek a részvételi hajlandóságot és a továbbképzések témáját mérte? A korábbi vizsgálatban közvetlenül nem kérdeztünk rá arra, hogyan alakul a jövőbeni részvételi hajlandóság, mert megítélésünk szerint ez a jövőbeni kötelező, illetve nem kötelező továbbképzések témájára, tartalmára rákérdező nyitott kérdésekre adott válaszokból is kiderült. Döntésünket az indokolta, hogy a részvételi hajlandóságot közvetlenül zárt kérdés formájában mérő változó sugalmazó lehet, ami torzíthatja az eredményt. 2006-ban azonban a pedagógusok közel 40%-a nem válaszolt arra a kérdésre, hogy milyen tartalmú, témájú kötelező továbbképzést tartana hasznosnak a jövőben, 50%-uk pedig arra a kérdésre, hogy a jövőben milyen tartalmú nem kötelező továbbképzést tartana önmaga számára hasznosnak.

2009 őszén mindössze 2% nem válaszolt arra, hogy ha éppen most kellene önként továbbképzési témát választania, milyen irányban alakulna az érdeklődése. Megállapítható, hogy a pedagógusok motivációja az elmúlt 3 évben erősebbnek tűnik a jövőbeni

továbbképzéseken való részvételre. Ez az arány magasabb az elmúlt évtizedek országos, reprezentatív pedagógusvizsgálatainak vonatkozó adataihoz képest is. 1970-ben és 1996/97-ben is kutatták a (tovább)tanulás és továbbképzés részvételi szándékát, ezek a vizsgálatok is a továbbtanulás és továbbképzés iránti nyitottság magas arányát mutatták ki zárt kérdésekkel. Az 1996/97-es vizsgálatban a válaszadók 61,1%-a (2380 főből 1453 fő) igennel válaszolt arra a kérdésre, hogy a jövőben részt akar-e venni valamilyen szervezett továbbképzésen. [3] Az, hogy lényegesen magasabb a vizsgálati mintában a motiváció, talán azzal magyarázható, hogy az országos adatbázis nem kizárólagosan alapfokú oktatási intézmények pedagógusaira terjedt ki. Annak megválaszolására, hogy országosan az összes pedagógusvégzettséggel rendelkező nevelési, oktatási feladatot ellátók vonatkozásában is igaz lehet-e ez az eltolódás, egy újabb kutatás során kaphatnánk választ. Egy másik dolgozat témája lehetne egy összehasonlító elemzés, amely rávilágítana arra, hogyan alakul a továbbképzési hajlandóság mértéke és iránya a közoktatás különböző szintjein nevelési, oktatási, esetleg szociális, segítő tevékenységet folytatók körében.

### *III. 3. A pedagógus-továbbképzések expanziójának jellemzői*

Feltételeztük, hogy a közoktatásban dolgozó pedagógusok a megnövekedett továbbképzési kínálat ellenére nem azokhoz a továbbképzésekhez jutnak hozzá, amelyek a XXI. század kihívásaihoz kapcsolódnak, és amelyeket ők maguk is hasznosnak vélnék a pedagógusmesterségük színvonalának az emeléséhez. Feltételezésünkkel megegyezően a pedagógusok rendelkezésére álló továbbképzési kínálat bőséges, hiszen a hatályos továbbképzési jegyzékben megjelent, indítási engedéllyel rendelkező pedagógus-továbbképzési programok száma 2006-ban 1224 volt. A továbbképzések 41 témacsoport köré szerveződtek, közülük 232 konkrét tantárgyakhöz, szakmódszertanhoz kapcsolódó továbbképzés, a legtöbb meghirdetett program számítástechnika, informatika témacsoportban jelent meg (257). Azt ezt követően legtöbb programszámmal rendelkező témacsoport a pedagógusmesterség, amelybe 164 továbbképzési lehetőség tartozik, közöttük megtalálhatóak a pedagógusok képesség- és készségfejlesztésére fókuszáló programok, melyeket a nyitott kérdésekre adott válaszokban hasznosnak vélnék, de az elmúlt öt évnek a kötelező továbbképzései során mégsem jutottak ezekhez hozzá.

2009-ben az Oktatási Hivatal honlapján elérhető továbbképzési jegyzékben szereplő pedagógus-továbbképzési programcsomag elemzése során kiderült, hogy az elmúlt három évben közel 400 programmal bővült a kínálat. Jelenleg 1613 féle képzést kínálnak az állami, a piaci és a társadalmi szféra képviselői. A témák is bővültek, újabb 5 terület jelent meg a

kínálati oldalon. A továbbképzések döntő többsége (1597) tanfolyami keretek között zajlik, távoktatás formájában mindössze 16 továbbképzést szerveznek.

A kínálati oldalon mutatkozó emelkedés közel 50%-a a szaktantárgyakhoz kapcsolódó továbbképzésekre esik. 2009-ben 365 féle továbbképzés közül választhatnak azok a pedagógusok, akik a szakterületükhöz kapcsolódóan szeretnének újabb ismereteket szerezni. Ez az összes lehetőség 23%-át teszi ki. Ebben a körben felülreprezentáltak a magyar nyelv és irodalom és a matematika műveltségterülethez tartozó képzések és a kompetencia alapú oktatási programcsomagok alkalmazása a különböző szaktárgyakhoz kapcsolódóan. Nem tudnak szakirányú továbbképzést választani a fizikát, kémiát oktatók és a biológusok továbbképzési lehetőségei is igen korlátozottak, esetükben kompetencia alapú oktatással összefüggő továbbképzésre sincs lehetőség.

A kínálati bővülés másik nagy területe a „Pedagógus mesterség, pedagógiai módszerek”. Itt 433 képzés közül választhatnak a módszertan iránt érdeklődők. 2006-ban ebben a témakörben még csak 164 képzés szerepelt, mára szinte megháromszorozódott a szaktantárgyak módszertanával foglalkozó és a diákok személyiségével, jellemzőivel, nevelésével kapcsolatos, a „másság” kezelésének is teret adó képzések száma. Bár az igazsághoz hozzátartozik, hogy a tanulóifjúság társadalmi, szociális helyzetével, szociabilitásával összefüggő pedagógiai, pszichológiai módszerek elsajátítására lehetőséget biztosító képzések e témakörön belül a képzéseknek mindössze a 4%-át teszik ki.

### *III. 4. A pedagógusok továbbképzési irányultsága*

A válaszoló (63%) gyulai pedagógusok döntő többsége a 2001-2006. közti időszakban elsősorban szaktárgyi, módszertani kötelező továbbképzésekben vett részt, néhányan számítógép-kezelő programon. Az alábbi gyakorisági rangsorból látszik, hogy 2006-ban a jövőt illetően elsősorban az alábbi tartalmú kötelező továbbképzéseket tartották hasznosnak:

- a szaktárgyi, módszertani programok (40%),
- konfliktuskezelés, mentálhigiéné, hátrányos helyzetű tanulók felzárkóztatása (23%),
- sajátos nevelési igényű tanulók (15%),
- a nehezen nevelhető gyermekek kezelése (12%),
- integrált oktatás-nevelés (8%),
- differenciált oktatás (5%).

A fenti válaszok megoszlásából jól kiolvasható, hogy a pedagógusok néhány éve jelezték a készség- és képességfejlesztéssel kapcsolatos igényüket elsősorban a tanítványaik és nem

önmaguk vonatkozásában, a saját készség- és képességfejlesztésre való törekvésük már ekkor sem jelent meg.

2006-ban a válaszoló pedagógusok közül az önkéntes továbbképzésben résztvevők elsősorban nyelvtanfolyamokon, pályázatíró továbbképzéseken vettek részt, az elkövetkezendő évekre vonatkozóan is hasznosnak vélték volna az idegen nyelvi képzéseket, továbbá a számítógép-kezelést oktató programokat mind önkéntes, mind kötelező továbbképzések keretében. Az akkori - a közoktatásban dolgozó pedagógusok számára összeállított akkreditált továbbképzéseket tartalmazó - továbbképzési jegyzék nem adott lehetőséget arra, hogy maguk a szakemberek idegen nyelvet és számítógép-kezelést tanulhassanak. Csak önköltséges alapon tehették ezt meg, de a vizsgálatból kiderült, hogy a vizsgálati csoportban az önkéntesen vállalt továbbképzéseken való részvételt az elmúlt időszakban az idő- és/vagy a pénzhiány gátolta.

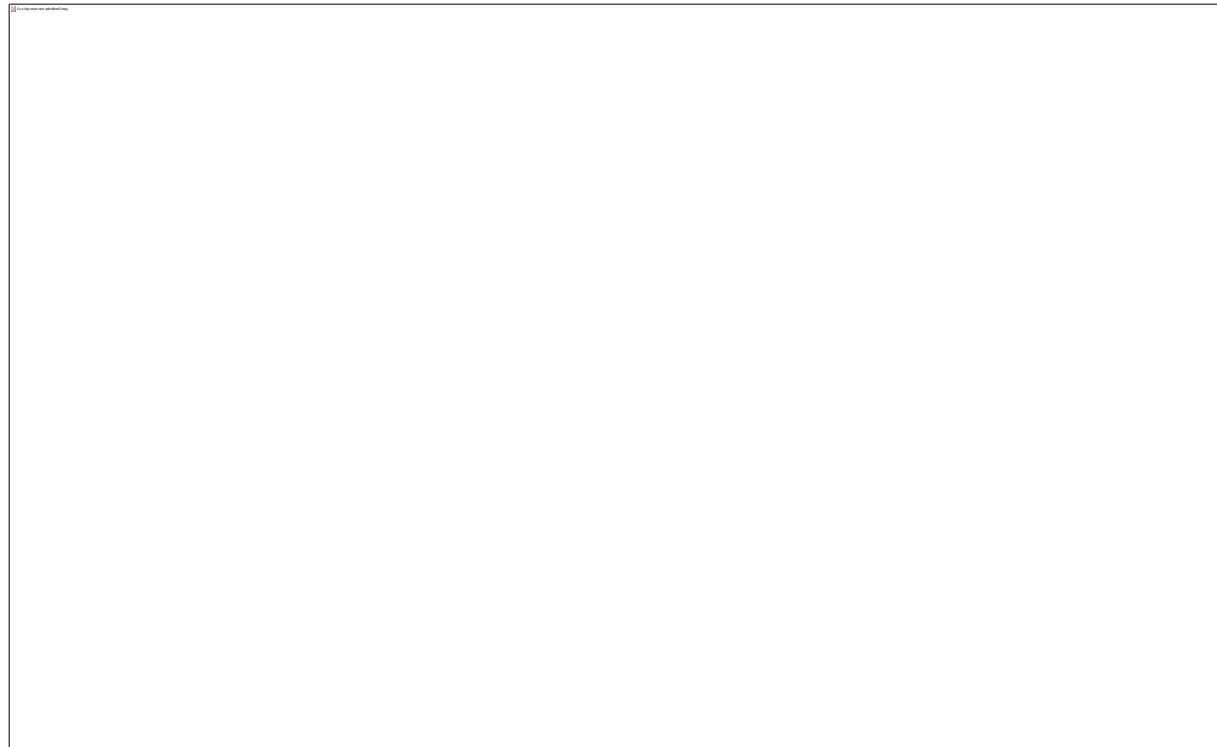
2009-ben a válaszadók 16%-a mutatott érdeklődést továbbra is a fenti képesség- és készségfejlesztést célzó programok iránt.

Új elemként jelent meg a kompetencia alapú oktatással kapcsolatos információk iránti igény, és a választások rangsorában elől helyezkedett el a módszertani ismeretek fejlesztését célzó képzéstípus is. A többségük a szakirányukhoz közvetlenül kapcsolódó továbbképzéseken vett volna részt. Mindössze 5% érdeklődött az IKT-hoz kötődő képzések iránt, és a nyelvi képzésekkel kapcsolatos motiváció is alacsony volt (3%). A tanulási, magatartási zavarokkal küzdő gyermekek (SNI) tanításával foglalkozó továbbképzések közel ugyanolyan mértékben váltják ki a pedagógusok érdeklődését, mint a tehetséggondozás témája köré szerveződők (8-9%). Tekintve, hogy egyre több a valamilyen mássággal, hátránnyal, tanulási nehézséggel küzdő gyermek (és ez az arány a 2006. évi adatok tekintetében is csekélyebb), ez az eredmény elgondolkodtató és jelzésértékű lehet.

Az 1. számú táblázatban azokat a területeket tüntettük fel, melyek a szakterületükhöz szorosan kötődő válaszadó pedagógusaink továbbképzési keresletéhez kapcsolódnak:

Továbbképzési területek	Informatika	Média	Gyógy-pedagógia	Pszichológia	Európai Unió ismeretek	Gyermek-védelem
Kínálat:	22	6	79	27	0	11
Összes képzéshez viszonyított arány:	1,4%	0,4%	4,9%	1,6%	-	0,7%

A 3. számú ábra azt mutatja, milyen szinten mutatnak érdeklődést a XXI. század társadalmi, gazdasági, kulturális kihívásaira az alapfokú közoktatási intézményben dolgozó pedagógusok.



#### **IV. Összegzés**

Napjainkban az igények szintjén sem jelennek meg a hátrányos helyzetű gyermekekkel kapcsolatos szociális jellegű továbbképzések, a család- és gyermekvédelem különböző területeit lefedő képzések, ahogyan a mobilitásukra, a külföldi tapasztalatcsere iránti érdeklődésükre sem derül fény a nyitott kérdésre adott válaszokból. Igen alacsony az idegen nyelvet tanulni vágyók aránya is, mindössze 3%-ot tesznek ki azok a pedagógusok, akik a nyelvet nem tanítani, hanem elsajátítani szeretnék. A keresleti és kínálati oldal összevetésekor megállapítható, hogy arányaiban a kínálati oldal a keresletnek megfelelően alakul. Továbbra is a szaktárgyakhoz kapcsolódó képzések iránt a legnagyobb a kereslet és a kompetencia alapú oktatási programcsomagok alkalmazásának módszereinek megismerését célzó képzések száma is ugyanúgy megemelkedett az elmúlt néhány évben mindkét oldalon. Némi emelkedés tapasztalható a tanulóifjúság társadalmi, szociális státuszából eredeztethető problémák kezelésében eligazodást nyújtó továbbképzések körében is, de ez ugyanúgy csekély mértékű, ahogyan az érdeklődés sem számottevő.

Megállapítható, hogy a vizsgálati mintába került szakemberek 2006-ban igényelték a XXI. század globalizációs folyamataival összefüggő követelmények teljesítésére – idegen nyelveken való kommunikáció képessége, kooperációs és konfliktuskezelő képesség, kommunikációs és informatikai eszközök használata –, vonatkozó továbbképzéseken való részvételt, de lehetőségük nem igazán adódott erre. Eredményeink alapján megfogalmaztuk,

hogy érdemes volna a gyakorló szakemberek és a globalizációs folyamatban érintett társadalom részéről egyaránt megjelenő igényeket az Oktatási Minisztérium Középtávú Közoktatás-fejlesztési Stratégiája című dokumentumban is megfogalmazott célokat és kielégítési lehetőségüket a kötelező továbbképzések keretébe beemelni, ezzel megteremtődne a finanszírozási feltételek, amelynek révén az alacsony gazdasági presztízsű szakembercsoport pusztán pénzügyi okok miatt nem maradna ki a képzésekből. Napjainkra jelentősen lecsökkent azoknak az aránya, akik ilyen irányú képzéseken vennének részt az elkövetkező években, 2009-ben már kevésbé hangsúlyosan jelentek meg a válaszokban ezek a területek.

A globalizációs kihívásokat és következményeket elemzők szerint a XXI. században a funkcionális analfabétizmus fogalomtartalmát már másként szükséges értelmezni. Álláspontjuk szerint e században az a személy tekinthető funkcionális analfabétának, aki nem képes az információs és kommunikációs technológiák alkalmazására, nem beszél legalább egy vagy két idegen nyelvet az anyanyelve mellett. Igaz, hogy a jelenlegi magyarországi felsőfokú pedagógusképzésben már nyelvvizsgához kötött a diploma megszerzése, a pályán azonban még évtizedekig tevékenykedni fognak azok a pedagógusok, akik úgy szereztek végzettséget, hogy annak nem volt feltétele a nyelvvizsga. Célszerű volna róluk nem megfélemlíteni, hiszen hogyan lennének képesek az elvárásoknak megfelelni, a rájuk bízott gyermekek, fiatalok tanulását támogatni anélkül, hogy maguk sincsenek e tudások birtokában, és segítséget sem igazán kapnak ezek megszerzéséhez?

A „Pedagógus mesterség, pedagógiai módszerek” elnevezésű témakörben jelentősen bővült a szaktantárgyak módszertanával foglalkozó és a diákok személyiségével, jellemzőivel, nevelésével kapcsolatos, a „másság” kezelésének is teret adó tanfolyami képzések száma, ám a szülők és diákok társadalmi, szociális helyzetével, szociabilitásával összefüggő pedagógiai, pszichológiai módszerek elsajátítására lehetőséget biztosító képzések a képzéseknek még mindig igen csekély mértékét teszik ki (4%). Ez az arány a gyermekvédelmi felelősök „látszat-munkavégzésének” és az iskolai szociális munka hiányterületként való megjelenésének ismeretében is nagyon alacsony. A keresleti oldalon is hasonlóan alacsony érdeklődés mutatkozik a fenti témák iránt, és továbbra sem jelenik meg a pedagógusok saját maguk vonatkozásában értelmezett készség- és képességfejlesztéssel kapcsolatos továbbfejlődési igénye sem.

#### JEGYZETEK

[1] Bábosik István: Pedagógusmesterség az Európai Unióban. Budapest: Eötvös József Könyvkiadó, 2007. 10. o.

[2] MXIV Iskolakultúra 1998/11 Melléklete

[3] Deák Zsuzsa–Nagy Mária: Társadalmi és szakmai mobilitás. In.: Nagy Mária (szerk.): Tanári pálya és életkörülmények. Tanulmánygyűjtemény. Okker Kiadó, Budapest, 1998. 57 p.

#### FELHASZNÁLT IRODALOM

Bábosik István (2007): *Az Európai Unió elvárásai az iskolával szemben*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Blaauwendraat E. (2006): *A klasszikus oktatástól a személyre szabott oktatásig. Az oktatás és a képzés megújulása Hollandiában*. In: Kopp Erika (szerk.): *A pedagógusképzés megújítása*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Falus Iván (2006): *A tanári tevékenység és a pedagógusképzés új útjai*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Falus Iván (2007): *A tanárrá válás folyamata*. Gondolat Kiadó, Budapest.

Gordon Győri János: Pedagógusképzés, -továbbképzés és a pedagógusok együttműködésének formái Szingapúrban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004. november.

Halász Gábor: A pedagógusok továbbképzése: az oktatásfejlesztés eszköze. *Iskolakultúra*, 1999. IX. évfolyam, 6-7.

Horváth Szabó Katalin (1991): *Tanárképzés Norvégiában*. Oktatási Intézet, Budapest.

Kocsis Mihály: Pedagógusképzés- és továbbképzés. *Iskolakultúra*, VIII. évfolyam, 1998. 10.

Lázár Péter: Új utak a pedagógus továbbképzésben. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001. február.

Mesterházi Zsuzsa: A különtámogatást igénylő gyerekek szükségleteinek kielégítésére felkészült pedagógusok képzésének dilemmái. *Educatio*, 2001. nyár.

Nagy Mária (1990) (szerk.): *Pedagógusok, bérek, érdekek*. Edukáció, Budapest.

Poór Zoltán: Pedagógusképzés és továbbképzés a változó pedagógusszerepek tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 2003. május.

Szövényi Zsolt (1994): *A pedagógusok képzéséért*. CSVN Tanítóképző Főiskola Kiadója, Kaposvár.

Torgyik Judit (2007): *A tanári szerep dimenziói*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

Vajó Péter (1988) (szerk.): *Pedagógusképzés, továbbképzés, „pedagóguskutatás” Nyugat-Európában*. Háttér Könyvkiadó és Kulturális Szolgáltató Kft, Budapest.

Venter György (1997): *A tanári mesterségre való felkészítés. A tanárképzésről - több szempontból*. Stúdium Kiadó, Nyíregyháza.

Volentics Anna: A pedagógusok tudása és ismeretigénye a viselkedés zavarokról. *Educatio*, 2001. nyár.



**JÁVORSZKY EDIT**

**A rekonstruált gyermek  
Thomas Bernhard önéletrajzi írásainak pszichoanalízise**

*A narratív identitás a szelf fejlődésének gyorsan elfogadott és sokat ígérő megközelítése lett. Jelen tanulmány bemutatja azokat a modern elméleteket, amelyek szerint az anya-gyermek interakciók építik fel a szelfet, és megmutatja azt az utat is, hogyan alakulnak át a korai tapasztalatok narratív formába. Winnicott szerint minden ember rendelkezik egy valódi és egy hamis szelffel. A gyermek a hamis szelfen keresztül az emberi kapcsolatok hamis rendszerét építi fel. A hamis szelf elsődleges feladata védekező, meg kell óvnia a valódi szelfet a veszélytől, a sérülésektől és egyéb destrukcióktól. Mindez tudattalanul zajlik. Thomas Bernhard Önéletrajzi írások című művének pszichoanalízise közelebb visz minket ahhoz a folyamathoz, ahogyan kialakul a hamis szelf. A szerző életét ismétlődő szerencsétlenségek jellemzik, beleértve a törvénytelen gyermek megaláztatásait és gyermekkorát egy olyan anya mellett, aki soha nem leplezte fia iránt érzett megvetését. Nem szabad azonban elfelejtkezni arról sem, hogy Bernhard ötkötetes önéletrajzi művét a kutatók a költészet és az igazság keverékének tartják.*

**1. Bevezetés**

Minden pszichológiai irányzat létrehozta a maga személyiségelméletét, gondoljunk csak a behaviorizmusra vagy a pszichoanalízisre. A különböző irányzatok személyiségelméletei azonban nem elég integratívak, nem képesek a humán lét különböző aspektusait egységes, jelentésteli egésszé formálni. A pszichológiai folyamatok egységes értelmezésének kitüntetett ígéretét adja a narratív pszichológia. Születésénél Bruner (1986) bábáskodott, a pszichológia narratív fordulata az ő nevéhez köthető. Az emberi gondolkodás két típusát különítette el: az egyik a paradigmatis, logikai, tudományos mód, a másik a narratív vagy elbeszélő mód. Ez utóbbi nem formális, hanem életszerű, koherens és hihető. Az elsőt inkább az egzakt tudományok kutatói, főleg a természettudósok használják, a másodikat pedig az írók és a történészek. A narratíva kronologikusan felépített történet, elbeszélés, László János (2004) szerint élő vagy megszemélyesített cselekvők időben lezajló célirányos cselekvése.

A narratíva-készítés egyetemes emberi jelenségnek bizonyult, amely az emberi elme tervrajzát tükrözi. A narratív pszichológia az elbeszélő funkciót általános antropológiai sajátossággént fogja fel. Az ember történetmondó, magát történetekben felépítő lény. Az elbeszélés, az elbeszélésminták, amiknek a segítségével koherenssé tesszük a dolgokat, valójában a társas interakciókból származnak. A második kognitív forradalom az egyéni információfeldolgozást tágabb társadalmi, kulturális kontextusba helyezte, a hangsúlyt pedig a közös jelentések kialakítására tette. A jelentés nem az egyén fejében alakul ki, hanem az

emberek közti kommunikáció és interakció során bontakozik ki, vagyis konstruálódik. A konstruálás hajtóerejét a nyelvhasználat adja.

A narratív pszichológia új megvilágításba helyezte a szelf-elméleteket és a reprezentációkutatást. *Gergen* (1984) álláspontja szerint a szelf történetek révén konstruálódik, az énefejlődés nem más, mint egyre jobb és jobb, a társas helyzetekhez egyre inkább illeszkedő narratívumok kialakításának a képessége. Az énről szóló narratívum kialakítása során az egyén koherens kapcsolatokat igyekszik létesíteni életének eseményei között. Az emberek személyes identitásukhoz az elbeszélés révén jutnak el.

*McAdams* (2001) központi feltevése az, hogy az identitás nem más, mint maga az élettörténet, ami szintén a történetekhez kapcsolódó terminusokban érthető meg. Az identitás élettörténeti modellje bemutatja, hogy a narratív megközelítés segítségével hogyan lehet megérteni egy személyiséget. A gyermekek, amint növekszik érettségi szintjük, egyre jobban differenciált és integrált történeteket mondanak. A narratív komplexitás mutatja az én fejlettségét.

## **2. Korai szelf-állapotok, narratív tradíció, konstrukció és rekonstrukció**

Míg Freud még egy ingerbarriert feltételezett a csecsemő körül, Mahler pedig normál autisztikus szakasról beszél, a mai klinikusok és csecsemőkutatók kísérletei, megfigyelései meggyőzően bizonyítják, hogy egészen az újszülött kortól kezdve a csecsemő aktívabb viszonyban van a külvilággal, mint azt valaha is gondolták. Az újszülött kezdettől fogva hatóerővel bír, az affektusok széles skálájával rendelkezik, hihetetlenül kreatív és egyenrangú partnerként vesz részt a kapcsolatokban. Arra törekszik, hogy kompetens részévé váljék a vele való történéseknek. A kortárs fejlődéslélektani elméletek szerint a csecsemő kompetens, differenciált, a világról előhuzalozott ismeretekkel és naiv elméletekkel bíró, a kapcsolatokban aktívan résztvevő emberi lény (*Lénárd*, 2004).

*Stern* (1985) szerint az interszubjektivitás, a társas kapcsolatba lépés elemi szükséglet, feltételezi és teremti az ént. Szerinte nincs a fejlődésnek egyetlen olyan szakasza sem, amelyben az én és a másik teljesen differenciálatlan lenne. A gyermeki fejlődés interszubjektivitását hangsúlyozza. *Trevarthen* (hiv. *Péley*, 2004) szerint is már az egészen kicsi csecsemőben is megvan a vágy a gondozóval való kölcsönösségre, és arra, hogy szubjektív élményeit felismerjék, és ezáltal ezek megoszthatóvá váljanak a társas környezetben. Az elsődleges gondozó empátiája szükséges ahhoz, hogy a két psziché között híd jöjjön létre. A gyermek már az egészen korai időktől kezdve kapcsolati terminusokban

érteti meg magát másokkal. A viselkedés jelentése a mások viselkedésébe való beágyazottságtól, szervezetheztől és a pszichológiai kontextustól függ.

A szelf szerveződésében és érzelmi szabályozásában kulcsfontosságú meghatározó tényező a személyközi viselkedés mentális állapotok terminusaiban való megértésének a képessége. Ez a képesség a korai kötődési kapcsolatok során alakul ki, ezt nevezzük mentalizációnak (*Fonagy-Target*, 2005). A szelf átélése nem genetikai adottság, a másokkal való kapcsolatban, a szülők reflektív funkciója segítségével fejlődik ki. A korai szeretetkapcsolatok (tárgykapcsolatok) egyik funkciója, hogy a gyermek számára olyan környezetet biztosítsanak, amelyekben képes mások mentális állapotainak a megértésére, amelyben a gyermek úgy éli meg a saját érzelmeit, mint amelyek felismerhetők és ezáltal másokkal meg is oszthatók. Ambivalens helyzetben a csecsemő a helyzet érzelmi jelentését az anyja arcáról olvassa le. A csecsemők már nagyon korán ki tudják választani az érzelmi állapotokkal kongruens arckifejezést.

*Stern* (1995) feltételezi, hogy az interaktív világot már akkor narratívumszerű eseményekbe szervezzük, amikor még nem tudunk beszélni, nem mondunk történeteket. Ezeket a reprezentációkat "protonarratív borítéknak" nevezi. A protonarratív struktúrák létrejöttében fontos szerepet játszik a kötődési kapcsolat. A csecsemő a saját belső állapotait, mentális világát az anya közvetítésével építi fel, aki a gyerek viselkedését a belső állapotok, szándékok, vágyak terminusaiban értelmezi. Tehát az anya nem egyszerűen leírja a gyerek viselkedését, vagy egy adott viselkedést ingerként észlelve arra reagál, hanem a viselkedés mögé néz, azaz szándékot, motívumot, intenciót lát és a viselkedést ennek függvényében értelmezi. Az anya (a gondozó) tehát a csecsemő mentális állapotaira reflektál, és azt jeleníti meg (reprezentálja) számára, mégpedig a cselekvés nyelvén, amit a csecsemő megért (*Péley*, 2002/1).

A narratív szelfézés a 15-18. hónap táján kezd kibontakozni. Ez már önreflexív és lehetővé teszi a tárgyiasítást, amit a személyes névmások használata is mutat. A különböző szelfézési formák itt még egymás mellett élnek. Az új képességek lehetővé teszik, és egyúttal kényszerítik is a gyereket, hogy az önmagáról való tudást narratív formába rendezze újra (*László*, 2005). *Stern* (1995) szerint a csecsemők számára különösen az olyan helyzetek alkalmasak a kapcsolati tudásról való reprezentációik leképezéséhez, amelyeknek elégséges időbeli kiterjedésük és koherenciájuk van ahhoz, hogy képzet legyen belőle. Ezek az ún. kiemelkedő pillanatok, „jelentéspillantások” vagy „találkozáspillanatok”, amelyeket tematikus események formájában leképezünk. Ennek a jelennek a határai a közvetlen múlt és a közvetlenül megjósolható jövő. A mozgó pillanatban, a mögöttünk és előttünk kitaruló

horizontok között helyezkedik el, ahol a jelen szubjektívan a legsűrűbb. A kiemelkedő pillanatok alatt a történések vázlatát fogja fel és alkotja meg a gyermek. Ahogy a köznyelv is utal rá, a „nagy pillanatok” során valami végleg megváltozhat a kapcsolatokban (*Tényi–Herold–Lénárd*, 2000).

Mindenki saját tapasztalatából tudja, hogy az első élettörténeti epizódokat kb. hároméves korunk tájékáról tudjuk felidézni. Az azt megelőző időszakról is van tudásunk, de ezeket inkább a közeli hozzátartozók elbeszéléseiből ismerjük, hiszen ezek még nem narratív formában tárolt emléknymok. A szelf fejlődésének narratív pszichológiai közelítése ezt a kérdést is megválaszolja, vagyis azt, hogy miért van éles határvonal a rekonstruálható múlt és a narratív én kialakulása előtti időszak között. Míg az első évben az emlékezet implicit, nem verbális, hanem inkább szenzomotoros, emocionális és mozgásos, az idegrendszer fejlődésével kialakul az emlékezet explicit formája. A preverbális élmények soha nem lesznek elérhetőek explicit módon, viszont feltételezhetjük, hogy a hatásuk az egész életünk során jelentős marad. Amikor a nyelv belép a gyerek életébe, akkor egy újfajta alkalmazkodás jön létre, megjelenik a nyelvi emlékezet. Ebből következően megformálódik egy nyelvben kódolt történet. Egy idő után a pszichoanalízisben az az elképzelés alakult ki, hogy amit felnőttként a gyerekkorunkban történetekről elgondolunk, az egy konstrukció, egy újfajta történet, mely az ember újabb és újabb tapasztalatai hatására folytonosan átalakul. Sőt, a legmodernebb kutatások szerint az, hogy éppen milyen gyerekkort konstruálunk, erősen függ attól a kontextustól, amelyben ez éppen zajlik. Tehát az élményeinket két- vagy többszemélyes helyzetekben éljük meg, és ezek az élmények az újabb és újabb kapcsolatok hatására módosulnak. A gyermekkori élmények felnőttkori prezentációjának autentikussága megkérdőjelezhető. Ezt az ellentmondást – úgy tűnik –, a pszichoanalízist a ’60-as évektől megtermékenyítő narratív elméletek konstruktivista felfogása képes lesz feloldani.

*Stern* (1995) már a korai reprezentációk kialakulásában is a narrativitást véli felfedezni. Azt feltételezi, hogy bizonyos interaktív helyzeteket már a csecsemő is a jelentések terminusaiban észleli. Bár lényegesen egyszerűbb formában, de képes a célirányos, motivált viselkedés értelmezésére. Ez a jelentésszerveződés alapozza meg a bonyolultabb életesemények narratív reprezentációit. Az életesemények elbeszélése tehát nemcsak az explicit történetek szintjén ragadható meg, hanem magukban hordozzák a differenciálatlan, szimbiotikus szelf reprezentációját is. Talán ez az oka, hogy a szimbiotikus élmény pszichésen „normális” embereknél is nagyon gyakori. A fúzió melegségét vagy éppen extázisát minden ember időről időre átélheti. Felnőtt korban valószínűleg az orgazmus az elérhető legerőteljesebb összeolvadás-élmény. „*A mentális élet mindig szimbiózissal*

*kezdődik, ebből a közegből, mintegy érzelmi tengerből emelkedik ki aztán a valódi selfünk, s ehhez az állapothoz vágyódunk vissza” (Hamilton, 1996: 17).*

A narratív szelf kialakulása azt is megköveteli a gyerektől, hogy a korábban kibontakozott szelférinteteket narratív formában reprezentálja. Vagyis az elbeszélés képességének megjelenésével a korábbi tapasztalatok újraszervezése ebben a formában történik. A verbális szelf kialakulásával a korábbi, preverbális időszak szerveződéséhez képest jelentős ugrás történik. Ez a rekonstruálható és nem rekonstruálható múlt közötti szakadékot is jelenti (Péley, 2004). A konstrukció, rekonstrukció tulajdonképpen két különböző csecsemő képét rajzolja meg. A fejlődéslélektan az ún. megfigyelt vagy objektív csecsemőt, a pszichoanalízis pedig a rekonstruált vagy szubjektív csecsemőt írja le. A rekonstruált gyermek a felnőttekkel folytatott klinikai beszélgetésekből épül fel, és a terapeuta, aki hallgatja az elbeszélést, valószínűleg elméleti konstrukcióval rendelkezik a csecsemőkorai fejlődésről. Stern szerint ez a klinikai csecsemő (Péley, 2004).

Olykor a nyelv pontosan ragadja meg a tényleges élményt, de a nyelv nem mindig működik ilyen eszményi módon. A világ ismerete és a szó ismerete között elcsúszás van. Az egyes globális élmények a mag-és interszubjektív viszonyulás szintjén nem hagynak a nyelvnek elegendő rést, amelyen át megkezdődhet a nyelvi átalakítás. A nyelv ebben az értelemben egy olyan egyesülési élmény, amely a megosztott jelentésen át a lelki viszonyulás új szintjét teszi lehetővé. Ez a helyzet tartalmaz egy paradoxont, ti. azt, hogy ha a gyerek megtanul beszélni, a beszéd összeköt és elválaszt egyszerre. A kapcsolat azonban a különválás ellenére megmarad és kezdeti egységük emléke beleíródik a gyermek sorsába. És ezek az élmények megfogalmazatlanul folytatják tovább névtelen, de mégis nagyon valóságos létezésüket. Vagyis a nyelv eljövetele nem mindig eszményi a gyermek számára, sok mindent veszít általa, de sokat is nyer vele. A nyelvnek lehet elidegenítő hatása is a szelfélményre. A csecsemő belépőt szerez a tágabb kulturális közösségbe, de ezzel azt kockáztatja, hogy elveszíti az eredeti élmény erejét és teljességét (Stern, 1985).

### **3. A történetek megkonstruálásának fejlesztési lehetőségei gyermekkorban**

Az anya–gyermek interakciót elemző vizsgálatok azt mutatják, hogy az anyák (felnőttek) kifejezetten tanítják a gyereket azt, hogyan kell a múltról beszélni, mi az, amit érdemes megjegyezni, és azt is, hogy az emlékezés önmagában is fontos dolog. Az önéletrajzi emlékezet akkor válik különösen fontossá, amikor a közös emlékek egyeztetése által a társas életben kap szerepet.

Kétféle anyai viselkedést lehet megfigyelni, amelyek az emlékezést motiválják: az egyik a „visszaemlékezés”, amikor a gyerekek kölcsönösen átélte élményekről beszélnek, a másik a „gyakorlati emlékezés”, amikor az anyák valamely sajátos célból emlékeztetik valamire a gyermeküket. A szülő nem csak reflektál gyermeke elbeszéléseire, hanem ki is egészíti azokat. *Snow* (1990) szerint a jó szülő támogatja gyermeke megnyilatkozásait, és újramondja a narratívumokat, más szituációban. Ezzel is segíti a dekontextualizációt. A jól sikerült történeteket megerősíti. Jó eszközök az önéletrajzi emlékezet erősítéséhez, fejlesztéséhez a családi eseményekről készült fényképek, amelyeknek a főszereplője a gyermek (születésnap, karácsony, üdülés stb.). Ezek lehetőséget adnak arra, hogy felidézzük a gyermek szempontjából is jelentős életeseményeket és megerősítsük önbizalmában, én-tudatában. Remélhetőleg ma, a digitális fényképezés fénykorában is készülnek fényképalbumok, amelyeket nézegetni lehet. (Zárójelben szeretném megjegyezni, hogy hasznos vagy inkább kötelező lenne a nevelőotthonokban felnövekvő gyermekek számára is összeállítani egy fényképalbumot a jelentősebb életeseményekről. Ezeket időnként át lehetne nézni, beszélgetni róluk. A nevelőotthonokban gyakran szembesülök azzal a problémával, hogy a narratív szelf előtti életeseményeket nem lehet rekonstruálni, hiszen a gyerekeknek nincs erről semmilyen információjuk, senki sem beszél nekik arról, mi történt velük életük korai időszakában.)

A családi élet szervezésének kérdései, a másnapi teendők megbeszélése kapcsán a gyermek saját memóriájának és egyben énjének a folytonosságát éli meg.

A történetmondásra szoktat a mesélés is. A mesehallgatás kapcsán a gyermek megtanulja azt, hogyan lehet történeteket elraktározni, majd újra felidézni. Tulajdonképpen a mese egy dekontextuált információforrás a gyermek számára, hiszen úgy szembesül az emberiség nagy konfliktusaival, gondolataival, úgy tanul valamit az életről, hogy ő maga még nem rendelkezik ezekről saját tapasztalatokkal. A társak világa a „Piroska és a farkasban” meg egyéb történeteknek az alapvető mintázatain táru fel a gyerek számára, és ezeken keresztül szerez információkat arról, hogyan is kell értelmezni a világ jelenségeit.

*Propp* (1999) is felfigyelt arra, hogy az orosz varázsmesékben – a rendkívüli sokféleség ellenére –, a történetek véges számú cselekményegység kombinációjából jönnek létre. A cselekményegységek a szereplők nagyon sokféle cselekedeteit általánosítják. Az élettörténeti elbeszélés szerkezete hasonló a varázsmesékhez, a jelentős mások, vagyis a szereplők pszichológiai funkciókat képviselnek, és cselekedeteikkel előrelendítik a történetet. Az élettörténeti elbeszélésekben is el lehet különíteni különböző szereplőkhöz kötött funkciókat, pl. a szülő lehet támogató, védelmező vagy éppen elhagyó, áruló (*Péley*, 2005).

A gyermeki alkotások, pl. rajzok, családrajzok is lehetőséget adnak arra, hogy erről beszélgessenek, és a gyermeki alkotások értékességét, jelentésseliségét, fontosságát jelezhetsék az is, hogyha a jól sikerült rajzokat a szülők bekeretezik, elteszik. A jó történetalkotó képesség függ attól is, hogyan támogatja a környezet a beszédet, és milyen szókinccsel, kódrendszerrel kommunikálnak a gyermek környezetének tagjai.

Tehát az önéletrajzi emlékek ama gondoskodás mély lenyomatának a szimbólumai, amelyre újból és újból hagyatkoznunk kell, hogy az érzelmi támogatás iránti szükségletünket kielégítsük.

### **3. Az irodalom és a narratív pszichológia kapcsolata**

Az irodalom és a pszichológia kapcsolatáról folytatott diskurzus sokszor felmerülő dilemmája, hogy azt formálta-e egzakt elméletté a pszichológia, főként pedig a pszichoanalízis, amit a művészek már megfogalmaztak, vagy az irodalmat a pszichoanalízis illusztrációjaként kell használni. *Trilling* (1965) szerint a pszichoanalízis az egyetlen olyan pszichológiai rendszer, amely finomság, összetettség, jelentékenységi és tragikum dolgában felveheti a versenyt azokkal a lélektani felismerésekkel, melyeket az irodalom hosszú évtizedek során, igaz kaotikus masszában, de mégiscsak felhalmozott. A freudi pszichoanalízis által leírt emberi természet mindig is a költészet tárgya volt. *Freud* a 70. születésnapja alkalmából rendezett ünnepségen helyreigazította a szónokot, aki őt a tudattalan felfedezőjének nevezte, mondván: „*a tudattalant nem én fedeztem fel, hanem az előttem járt költők és filozófusok. Én csupán arra a tudományos módszerre jöttem rá, amellyel a tudattalant tanulmányozni lehet*” (hiv. *Trilling*, 1965: 85). A pszichológia mindig is használta a történeteket, a terepről hozott mendemondákat. A pszichoterápiának is része a beszélgetés, élettörténet-mesélés, értelmezés.

*Milan Kundera* (2000: 24) a „Regény művészete” című könyvében azt mondja: „*Minden idők minden regénye az én titkát kutatja. Amint egy képzeletbeli lényt teremtész, egy regényalakot, automatikusan szembekerülsz azzal a kérdéssel, hogy mi is az én.*”

„*Míg az első európai elbeszélők cselekedeteket és kalandokat beszélnek el, és a hősök tetteikkel különböztetik meg magukat más emberektől, ahogyan Dante írta: 'a cselekvő ember legfontosabb szándéka, bármit cselekszik is, az, hogy feltárja arcát', a mai kor regénye azonban elfordult a cselekvés látható világától, és a láthatatlan belső életet vizsgálja*” (*Kundera*, 2000: 31-32). *Kundera* (2000: 81) véleménye az, hogy a regényt agyonnyomja a technika, a konvenciók, melyek az író helyett dolgoznak: „*exponálni egy hőst, leírni egy környezetet, cselekményt építeni egy történelmi helyzetbe, felesleges epizódokkal*

*kitölteni a hősök életének tartalmát; minden díszletváltás új expozíciót, leírást, magyarázatot kíván*". Majd kicsit később ezt írja: „szabadítsuk meg a regényt a regénytechnika automatizmusától, a regény verbalizmusától, tegyük sűrűvé”.

Mindezek összecsengenek az e tanulmány által hivatkozott szerzőnek, Thomas Bernhardnak a modern regény feladatáról leírt véleményével is. A 20. sz. második felének rendhagyó, anarchista osztrák írója már nem hisz a történetekben, azok elbeszélésében vagy leírásában: *"Ami engem illet, én nem vagyok író, én olyan valaki vagyok, aki ír. Történetromboló vagyok, én vagyok a tipikus történetromboló (Bernhard, 1993: 11) „A könyv legyen sokk is, olyan sokk, amit nem lehet kívülről látni”* (ld. Fleischmann, 1988: 24). Interjújában ezt mondja: *"Az olyan dolgokat el lehet hagyni, amit mindenki tud. Ezek csak akadályt jelentenek, és különben is érdektelenek"*. Erre egy példával világít rá: *"Ha maga azt írja: egy nagyvárosban vagyok, akkor tudja mindenki, hogy az micsoda. Nem kell Ádámtól-Évától elkezdenie, hogy itt autók vannak, és itt több az ember, mint vidéken, és akkor az autókba elöl benzint töltenek bele, hogy aztán hátul a kipufogón jöjjön ki belőle, és így utaznak. Teljesen fölösleges. Tökéletesen elég, ha azt mondja: beszállt az autóba, elment a konferenciára, a kormányt megdöntötték és vége lett a világnak. Kész. Ami közben van, az teljesen érdektelen. Takarékoság, ahogy mondani szokták (Kunderánál sűrítés). A belső folyamatok, amelyeket senki sem lát, egyedül ezek érdekesek az irodalomban. A külső folyamatokat úgyis ismeri az ember. Amit senki sem lát, csak azt érdemes leírni. [...] Én nem tökfilkóknak írok, akiknek mindent el kell magyarázni. Egy jó könyv olyan, mint egy keresztretjvény. Hagyok némi játékteret az embereknek"* (ld. Fleischmann, 1986: 29).

Vagyis a modern regény feladatának a legtöbb szerző az én értelmezését, az én (identitás) alakulásának folyamatát jelöli meg, amelyekben gyakran megjelennek a kora gyermekkori élmények. A „rekonstruált gyermek” mint pszichológiai konstrukció, jelentős szerepet játszik a 20. századi irodalomban, gondoljunk csak (a teljesség igénye nélkül) Kafkára, Hessére, Musilre, Amos Ozra és természetesen Thomas Bernhardra. Annak, hogy az irodalomban ilyen hatalmas igény támadt az én erőinek, motivációinak, szimbólumainak, illetve a kora gyermekkori tapasztalatok meghatározó szerepének a feltárására, abban nagy szerepe volt a pszichoanalízis elterjedésének. Ez a pszichológiai irányzat világított rá a korai tárgykapcsolatok jelentős szerepére, és az én felépítésének kutatása is elsődleges feladata a modern pszichoanalitikus irányzatoknak, amelyen belül létezik ego-pszichológia, individuál-pszichológia, szelf-pszichológia és nagyon hangsúlyosak az identitás-elméletek.



#### **4. Önéletrajzi narratívák értelmezése és elemzése**

Az elbeszélte élettörténet célja a saját világ megosztása másokkal. Az élettörténet-elbeszélés felmutatja a mindennapi tapasztalatok fontosabb mozaikjait, helyzeteit. Az identitás narratív konstrukció, az élettörténet elbeszélése egy újfajta tudást hoz létre arról, hogy az elbeszélő hogyan kreál jelentéstartalmakat és koherenciát a saját életében, vagy esetleg mennyire nem sikeres ez, minden fáradozása ellenére. A személyes élettörténetbe beleférnek azok az emlékek is, amelyek az explicit emlékek előttiak, és mások elbeszéléseiből van tudásunk ezekről.

A narratíva az események sora, aminek van kezdete és vége, és van közepe is, tehát szerkezete, íve van. *Paul Ricoeur* (1980) francia filozófus mondta, hogy az elbeszélések teszik élhetővé a világot, az elbeszélések időben behatárolt teret alakítanak ki, ami a jelentésteremtés előfeltétele. Csak a végén vagyunk képesek elvégezni az egészre vonatkozó számvetést és megragadni annak a jelentését. A hermeneutika egyik axiómája szerint a részleteket az egész alapján értjük meg, és az egészet a részletek alapján. Mindannyian tudjuk, mennyire bosszantó, ha egy történetből a lényeg hiányzik, ha egy könyv utolsó oldalait kitépték, vagy ha megzavarnak, és nem láthatjuk egy film végét a tévében. A narratíva ösvényként fogható fel, amely a múltból a jelenig, az itt és most szélesebb kontextusáig vezet, ahová az elbeszélő azért helyezkedik, hogy értelmet adjon annak, hol van, és hogyan jutott el oda. Ennek következtében az életrajzi narratíva visszatekintés, az ösvényen való újbóli végighaladás. Az elbeszélés nem egyforma részletességgel tér ki az élet különböző időszakaira, eseményeire, illetve fejezeteire. Az elbeszélő egyes eseményekről nagy részletességgel számol be, más eseményekről röviden, bizonyos eseményeket pedig kihagy. Van, aki egy órán keresztül beszél két hétről, aminek a lejegyzése több oldalt is kitesz, míg az elbeszélésből teljesen kimaradhat egy tízéves periódus, ami csak kihagyásként (ellipszis) jelenik meg a történetben. Az is előfordul, hogy a történet során egy eseményt, momentumot többször is elmesél valaki. Az elbeszélő vissza-visszatér egy bizonyos problémára, ami az élete során egy adott időpontban felmerült. Az elbeszélő mesélhet magáról aktív, cselekvő személyként vagy a történések, események passzív befogadjaként. Fontos megállapítani, hogy az elbeszélő miről beszél, mint adott körülményről, aminek alá kellett vetnie magát, vagy amivel meg kellett birkóznia, és miről beszél úgy, hogy az a szabad akaratán és szabad választásán múlt. A szöveg fogja megteremteni a történések és cselekvések értelmezését, interpretálását és magyarázatát az elbeszélő szempontjából. Az életút-történetnek, mint más elbeszéléseknek is, megvan a maga műfaja: tündérmese, hőstörténet, tragédia, áldozattörténet, szenvedéstörténet.

Ha híres emberek életrajzait olvassuk, azt tapasztaljuk, hogy valahol a serdülőkor tájékán kezdődnek, hiszen általában ebben az életkori szakaszban kezdik megkonstruálni élettörténetüket az emberek. Azt megelőzően a művész gyermekkorra vagy boldog, vidám, gondtalan volt, vagy tele volt nélkülözésekkel, de hogy milyen volt a kérdéses egyedi gyermekkor, az teljesen érdektelennek tűnik (Miller, 2002). Az értelmes, jó élet iránti igény arra késztet bennünket, hogy koherenciát teremtsünk, egységesítsük a történetünket, kisimítsuk a gyűrődéseket. Úgy teszünk, mintha nem a gyermekkorban rejlenének az egész további élet gyökerei. A legtöbb ember semmit nem akar tudni saját történetéből, azt sem ismeri fel, hogy saját gyermekkorának szorongatott és feloldatlan helyzeteiben éli az életét. A gyermekkori szenvedések elfojtása nagyon gyakori.

*Thomas Bernhard* gyermekkorát önéletrajzi műveinek segítségével és a vele készült interjúk elemzésével rekonstruáltam. *Thomas Bernhard* élettörténete szenvedéstörténet. Minden regényében megjelennek a korai negatív tapasztalatok, minden regénye egy próbálkozás a gyermekkor rekonstrukciójára. Ő nem akar szabadulni ezektől, a szorongató élményektől, nem is akarja elfojtani ezeket. Ezt írja: „A többség gátlástalanul azt állítja, hogy boldog gyermekkorra volt, miközben csakis boldogtalan lehetett, amelyből a legszélsőségesebb erőfeszítések árán szabadulhattak, ez okból mondják, hogy boldog gyermekkoruk volt, mert gyermekkorukból már megszabadultak. Megszabadulni gyermekkorunktól nem jelent mást, megszabadulni a pokolból, és akkor még azt mondjuk, boldog gyermekkorunk volt, hogy nemzőinket kíméljük, szüleinket, akik pedig nem szolgáltak rá a kíméltre. Azt állítani, hogy boldog gyermekkorunk volt, méghozzá szüleink kímélendő, társadalompolitikai aljasság, nem más” (Bernhard, 1998: 85). „A gyermekkor sötét lyuk, amelybe szüleink taszítanak bele, s amelyből minden segítség nélkül kell kimászunk. A többségnek nem sikerül ebből a lyukból, ami gyermekkorunk, kimászni végül, élethossziglan bennmaradnak, nem másznak ki és megkeserednek. Ezért olyan megkeseredettek mind, akik nem másztak ki a gyermekkorlyukból. Végül is embertelen erőfeszítés kimászni ebből a gyermekkorlyukból. És ha nem jövünk ki elég korán a gyermekkorlyukból, a homályból egyáltalán, sosem mászunk ki többé” - mondta Bernhard (1998: 83-84) „Régi Mesterek” című regényében.

Bernhard egészen egyszerűen dekonstruálja az életrajz műfaji kategóriáját is. Önéletrajzi könyvei rávilágítanak arra az általa megfogalmazott tényre, hogy csak krízishelyzetek vannak, és alapvetően minden a saját élet ellen szól. A bernhardi próza jellegzetessége a végtelen ironia, metsző gúny, az elemi erejű destrukció. Önéletrajzi műveinek első kötete, az „Egy gyerek” mondhatni, hogy a világirodalom egyik legriasztóbb, legkomorabb eseményekkel telezsúfolt önéletírása, műfaji sajátosságai szerint nem más, mint az élet borzalmain átívelő

modern szenvedéstörténet. A szenvedéstörténetnek megvannak az egyes stációi, ezek megfelelnek az önéletrajzi mű öt kötetének. Hogy valaki zabigyerekként szülessen, csecsemőként halászhálóban őrizték egy csónakban, miközben az anya házaknál cseléd, majd hazatérve – Ausztriában és Németországban – egy anarchista, dilettáns író nagyapa antiszociális tanain cseperedvén, súlyos lelki problémáktól szenvedve, szinte a gyengeelméjűség peremén élje át a náciizmussal sújtott mindennapi lét hiábavalóságát és reménytelenségét – ez valóban több mint egy 20. századi szokványos gyermekbántalmazás. A gyermeki lét poklának első helyszínei a Salzburg környéki falvak, ahol a család, néha a határ túlsó oldalán, már német földön él. Az „Egy gyerek” című regénye egy fölösleges, senkinek nem kellő, mindig bajkeverő kisfiúról szól, aki képtelen beilleszkedni az intézményesített világba. Az iskolában nem tud teljesíteni, még tízéves korában is „ágybavizelő”, amit megkeseredett anyja azzal büntet, hogy mindennap az utcára teríti, közszemlére teszi a foltos lepedőt. Egyetlen védett hely a nagyszülők közeli háza, ha nagyobb bajt csinál, mindig oda menekül. Gyermekkorára való emlékezését áthatja a dekonstrukció, a pusztulás, pusztítás, az én-destrukció élménye. *„Nagyon gyakran elképzeltem, hogy a vasúti híd összedől, sok álmomban még ma is előttem van a leomlott vasúti híd képe, gyermekkorom elementáris katasztrófája. A sebes sodrású folyóba csak egy szálon lelógó első osztályú kocsik, rajtuk egy csomó holttest és a katasztrófa viharában kiáldozó túlélők vergődnek”. „Nagyapám felvázolta mindazokat a lehetőségeket, amelyekkel a hidat le lehet rombolni. Robbanóanyaggal mindent meg lehet semmisíteni, csak akarni kell. Elméletben lehetséges mindennap és minden egyes kívánt pillanatban mindent szétrombolni, összeomlasztani, kioltani. A magamévá tettem a gondolatot, és egész életemben játszom vele. Ölök, amikor akarok, rombolok, amikor akarok. Megsemmisítek, amikor akarok” (Bernhard, 2007: 17-18).*

Gyerekkora, anarchista nagyapja hatására, öngyilkossági spekulációkban telt. Erről ezt írja: *”Nem hinném, hogy tévedek, ha azt mondom, minden gyerekben gyakran megfordul az a gondolat, hogy megöli magát, és meg is próbálja, és aztán mégsem teszi meg, vagy megteszi, de nem sikerül [...] Mind a mai napig minden pillanatban eszembe jut, hogy megölöm magam” (ld. Hofmann, 1999: 47).*

Az élet szeretetét az anyától tanulja meg a gyerek, aki már a korai időszakban reményt, hogy élni jó és értékes. *Bernhardnak* nem volt meg ez az alapvető élménye. Anyja megkeseredett ember volt, aki egy életen át szenvedett ettől az érzéstől. Ha valaki boldogtalan, nem tudja, hogyan tehet egy kisgyermeket boldoggá. Mondhatjuk azt is, hogy az író hospitalizált, abuzált gyermek volt, az első fejezetekben leírt korai kapcsolati tapasztalat nem reprezentálódott az idegrendszerében. A kapcsolati tudás helyén egy hiátus, sivatag,

vákuum alakult ki, nem volt szeretve, ezért nem tapasztalta meg a szeretet erejét és építő energiáját. Bernhard tapasztalatait, korai élményeit túláltalánosítja, szinte nem is hiszi el, hogy ez másképp is lehet, mint az ő életében: „*Ha gyermeket nemzünk, életet adunk, amint álszent módon mondják, nem mást teszünk, alapvető boldogtalanságot hozunk, helyezünk ki a világba, s eme boldogtalanság láttán senkit nem foghat el más, mint a rémület*” (Bernhard, 1998: 84-85). „*Szüleim megcsináltak, s mint látja, amit csináltak, elrémítette őket, s legszívesebben meg nem történtté tettek volna. S mivel nem rejthettek páncélszekrénybe, belöttek a homályba, a gyermekkorlyukba, amelyből életükben nem volt kiút többé. A szülők gyermekeiket mindig felelőtlen módon nemzik, és ha látják, hogy mit csináltak, elrémülnek, így valahányszor gyermek jön a világra, csakis elrémült szülőket látunk [...] Teljes gyermekkorom a reménytelenség kora volt, semmi más. Szüleim nem szerettek, és én sem szerettem őket. Nem bocsátották meg nekem, hogy megcsináltak*” (Bernhard, 1998: 81).

Anyja gyakran mondta neki: A sírba viszel! Lehet, hogy ez volt az oka a temetőkhöz való vonzódásnak: „*A halottak már akkor is legkedvesebb bizalmasaim voltak, fesztelenül közeledtem hozzájuk. Órákig ültem valamelyik síron, és eltűnődtem a létről és ellentétéről*” (Bernhard, 2007: 53-54.). „*Legjobban azokat a miséket szerettem, amelyeket fekete misének neveztem, a halotti miséket [...] A felravatalozott halottak arca eltorzult, kiapadt belőle a vér, fakóságukban sokszor szinte rájuk sem lehetett ismerni. Gyakran semmit sem használt, hogy felkötötték az állukat, az lent maradt, és a szemlélő a száj sötét odvába látott [...] Ezek a temetések rendkívül nagy benyomást tettek rám, először láttam életemben, hogy az emberek meghalnak, és hogy elássák őket, és olyan jól betemetik, hogy az élőket már egyáltalán nem tudják megmérgezni*” (Bernhard, 2007: 17-18).

Az egészségesen fejlődő gyermek, bár foglalkozik a halállal, de a gyermeki gondolkodás egocentrikus sajátosságaiból következik az, hogy gyakran úgy gondolják, hogy a gyerekek védettek a halállal szemben, a halál csak az öregeket érinti és az öregkor nagyon messze van. Még a felnőttek is gyakran belekapaszkodnak saját halhatatlanságuk irracionális hitébe. Bernhard esetében a halál megváltás, az élet 'ellentéte' – ez a gondolat mély depresszióról tanúskodik. Vonzódása a halálhoz azzal magyarázható, hogy a gyermekkor szociális deprivációban telt, az életéből hiányzott az életet igenlő, támogató emberi kapcsolat, anyja visszavonta szeretetét gyermekéről, nagyapja anarchista volt, deviáns, destruktív nézetekkel. Élete tele volt gyásszal, de ő nem fojtotta el, nem „temette” el ezt az érzést. A pszichoterápiában gyakori tapasztalat az, hogy a pszichikum hajlamos úgy viselkedni egy számára elfogadhatatlan eseménnyel szemben, mintha az meg sem történt volna. A pszichikus

eltemetés során arról van szó, hogy egy esemény titokra ítéltetik, a beszéd közbeiktatása nélkül, azért, mert szégyenletes (*Ábrahám–Török*, 1998).

Bár a korai élmények verbálisan nem kódoltak, *Bernhard* a nyelv számára nagyon is hozzáférhetővé teszi korai élményeit. Lehetséges, hogy az írás terápia is a számára, segít kívülrre helyezni a traumákat. Ezáltal szinte az önanalízisét végzi el a szerző, feltárja a gyermekkorának az összes akadályát, gátlását, traumáját, amely jogos gyermeki vágyainak az útjában állt. Normál esetben a szülő biztosítja a gyermek vágyainak megvalósulását, *Bernhard* közeli hozzátartozói azonban mindannyian elfojtott traumákkal, fájdalmakkal éltek együtt, és mindez pusztító hatást gyakorolt a gyermek nevelésére is. A szerző felismerte ezeket a lelki fájdalmakat, a könyveiben feldolgozta azokat, de ez már nem változtatható az élethez való pesszimista, negatív viszonyán.

*André Green* (hiv. *Fonagy–Target*, 2005) vezette be a „halott anya” (death mother) koncepcióját. Ez a fogalom azt jelenti, hogy a gyerek ráébred, elveszti anyja figyelmét, mivel az anya visszahúzódott egy depressziós, érzelmileg halott állapotba. Az eredmény nem a tárgy destrukciója lesz, hanem a jelentés elvesztése. A jelentés helyén pszichikus lyuk, űr, vákuum keletkezik. Ezt az elvesztett jelentés utáni kutatás követi. A halott anyával való azonosítás tehát a kapcsolat negatívját, nem-létét őrzi meg élőként a pszichikus szerveződésben, lehetetlenné téve a páciens számára a későbbiekben a valódi, élő szeretetkapcsolatok létrehozását. A halott anya fogalma alapvetően strukturális koncepció, kiemeli az anya fontosságát az én-struktúra kialakulásában.

Minden gyermekben megvan az a jogos kívánság, hogy az anyja észrevegye, megértse, komolyan vegye. Az első hónapok során rászorul, hogy rendelkezék az anyjával, birtokolja, tükröződjék benne. A figyelem és tolerancia légkörében válik a gyermek képessé arra, hogy a szeparáció szakaszában feladja az anyával való szimbiózist, és megtegye az önállóság felé vezető lépéseket (*Miller*, 2002).

*Bernhardnak* nélkülöznie kellett a korai anyai gondoskodást. Törvénytelen gyermek volt, apja soha nem ismerte el, anyja szégyellte. „*Rotterdam kikötőjében egy halászbárkán kezdetleges 'bölcsőde' működött: a halász felesége függőágyakban tartotta a nevelt gyerekeket, a fedélzeten a tető alatt hét vagy nyolc újszülött függött a halászbárka famennyezetéről, akiket a hetenként egyszer vagy kétszer megjelenő anya kívánsága szerint mindig leeresztett és megmutatott. Állítólag minden alkalommal keservesen sírtam, és az arcomat, amíg a halászbárkán voltam, kelések borították [...] hihetetlen volt a bűz és áthatolhatatlan a pára*” (*Bernhard*, 2007: 38). *Stern* (1985) szerint a korai csecsemőkort a bontakozó önérzékelés jellemzi. A legkorábbi élményeink még érzet szintűek, mozgásosak,

ezek általában verbálisan nem megközelíthetők. Az érzékszervi élmények sémái a szimbiotikus szelf reprezentációit is magukban hordozzák. *Bernhardnak* nem volt ilyen szimbiózis élménye, de a hiányhoz kapcsolódó érzékszervi élmények, illatok, vesztibuláris ingerek az élete végéig megmaradtak az implicit emlékezetében: *Mégis azt mondhatom, hogy első életévemet, az első napokat leszámítva, a tengeren töltöttem, nem a tengernél, hanem a tengeren [...] és mindenben, ami engem érint, jelentőséggel bír [...] Alapjában véve tengeri ember vagyok, csak a tengervíz közelében tudok igazán lélegezni, hogy gondolkodási lehetőségeimről ne is beszéljek. Természetesen ebből az időből semmiféle benyomások nem maradtak fenn, mindazonáltal úgy gondolom, akkori tengeri tartózkodásom egész történetemet meghatározza. Néha úgy tűnik, ha a tenger illatát belélegzem, mintha ez az illat lenne az első emlékem*” (Bernhard, 2007: 39).

Az én-funkciók fejlődésében fontos szerepet játszanak a társas visszajelzések, a feedback. *Bernhard* az anyjától nem kapott pozitív megerősítéseket, anyja szitkai, átkai súlyosan károsították bontakozó szelfjét, mély depresszióba taszították. A depressziót felfoghatjuk úgy is, mint az én elvesztésének közvetlen jelét, ami saját érzelmi reakcióink és megérzéseink tagadását is jelenti. A tagadás az életben maradáshoz szükséges. A depresszió mindig korai sérülésre utal, már újszülöttkorban is kieshetnek olyan érzelmi tartományok, amelyekre a szilárd én-tudat kialakításához lenne szükség (Miller, 2002). *Bernhard* ezt írja: *”Gondolataimat folyamatosan a megbocsáthatatlan szó határozta meg. Mit ért, hogy zokogtam és átkoztam magam [...] Kegyetlen voltam, alattomos voltam, és a mi a legrosszabb, agyafűrt voltam. Undorral töltött el, ha magamra gondoltam [...] Milyen züllött vagyok. Undorító. Hogy bemocskoltam a lelkemet! [...] Az vagy, aminek neveznek, a legförtelmesebb minden gyerek közül! Anyám nem bírta velem [...] Mivel engem a testi fenytés végső soron mindig közömbösen hagyott [...] megpróbált rettenetes mondatokkal térdre kényszeríteni, minden alkalommal mélységesen megsértette a lelkemet, amikor olyanokat mondott, hogy: Már csak te hiányoztál nekem! Csak bajt hozol rám, vigyen el az ördög! Tönkretetted az életemet! Te vagy az oka mindennek! A sírba viszel! Egy nagy senki vagy, csak szégyent hozol rám!”* (Bernhard, 2007: 26). Majd később: *„Álmaimban még ma is ezek gyötörnek. Ő nem tudott semmit erről a megsemmisítő hatásról”* (Bernhard, 2007: 33).

*Bernhardnak* az ilyen tükröző mechanizmusok következtében valószínűleg hamis szelfje alakult ki. A csecsemő ugyanis a saját érzéseit önmagában nem tudja felismerni, ehhez segítségre van szüksége, az anyának a tükröző funkciójára. Az anya az, aki a gyermek érzéseit minősíti, címkézi. A gyerek fejlődésében az anya megerősítő szerepe döntő. A gyerek állandóan az anyjára függeszti a szemét, vizsgálja annak elmeállapotát, figyeli, hogy mi zajlik

benne. Ez a vizsgálódás kölcsönös, az anya is ugyanígy vizsgálja, hogy mi lehet az ő gyermekében. Ha az anya nem szereti, nem várta, nem akarta a gyereket, vagy eleve él benne valami olyan elképzelés, amit az nem valósít meg, tehát tele van ellenérzéssel, ez tudatos, vagy akár nem tudatos elutasítást eredményezhet. A gyerek, miközben az anyját fürkészi, olyat talál benne, ami számára veszélyes. Indulatot, elutasítást, nem megerősítést. Ezek számára fájdalmas érzéseket fognak okozni, és egy idő után kénytelen lesz elfordulni az anya tudatállapotának a megismerésétől, mivel a visszajelzésekkel nem fog tudni mit kezdeni. Ekkor a gyerek önmagáról sem tud képet alkotni, hiszen azt, hogy ő milyen, az anyán keresztül építi fel. Az pedig az anya visszatükröző funkciójától függ, hogy a gyerek a saját belső állapotairól milyen képet alkot. Ha ezt a visszatükrözést a gyerek nem tudja felhasználni a saját állapotainak az azonosítására, akkor önmaga megismerésére se lesz képes, hamis képe lesz magáról. Ez pedig egy olyan, nem is túl ritka pszichopatológiai állapotot hoz létre, amely az egész személyiséget érinteni fogja. Egyfelől nem bízik a másokban, hiszen van egy negatív tapasztalata, másfelől azonban nem képes a saját állapotát önmaga felismerni, örökké a másiktól fog függni.

Erről a jelenségről így ír Winnicott (hiv. Fonagy, 2004): a mama nézi a karján tartott kisbabát, a baba pedig a mama arcát nézi, és saját magát találja meg benne [...], feltéve, hogy az anya tényleg a pici és gyámoltalan lényt látja karjaiban, és nem a saját elvárásait, szorongásait, a gyerekekkel kapcsolatos vérmes reményeit vetíti bele. Ez utóbbi esetben a gyerek nem saját magát pillantja meg, hanem az anya igényeit. Ő maga tükör nélkül marad, amit aztán hasztalan keres egész későbbi élete során. Egy gyereknek kezdettől igénye van arra, hogy mindazt, ami ő, tiszteljék és komolyan vegyék.

Bernhard egész életét jellemezte, áthatotta az a tény, hogy nem tulajdonított nagy jelentőséget az emberi kapcsolatoknak. Ez az emberkerülés, embergyűlölet, antiszocialitás valószínűleg korai tapasztalataiban gyökerezett. Elfordult az emberi kapcsolatoktól, magányos volt, mert nem szerezte meg a kapcsolati tudást, nem voltak a preverbális időszakában kiemelkedő jelentés-pillanatai, amelyek kialakították volna ezeket a sémákat. Az egyik vele készült interjúban azt mondja: *"Ha soká vagyunk egyedül, ha hozzászokunk a magányhoz, ha edzettek vagyunk a magányban, ott ahol mások számára nincsen semmi, mi egyre többet fedezünk fel. Én egy pillanatig sem viselek el senkit. Már maga a gondolat, hogy ide jöhet valaki [...] Brrrr, ez borzasztó, kibírhatatlan"* (Hofmann, 1999: 12). A magány, a belső világ felé való intenzív odafordulás tette őt íróvá. Önmagát csak az irodalomban találta meg, a társak világában nem mozgott otthonosan.

Stefan Zweig azt írja: „a hétköznapi ember magában hordozza szenvedését, és nincs megadva számára az alkotás, a formába öntés lelki önmegváltása, menedéke” (Németh–Moretti, 2006: 11).

Thomas Bernhard önéletrajzi írásainak „pszichoanalízise” megmutatta azt, hogy az írók általában fokozottabban tudnak arról, ami velük történik, és képesek a lelkiállapotaikat olyan formába önteni, amely élményt, katarzist okoz az olvasóban.

Az irodalmi alkotások nyelvezete, a narratívák művészi eszközei segítségével a fejlődéslélektant hallgató diákok is sok mindent megérthetnek az emberi elme működéséről, és segítséget kapnak a saját és mások problémáinak értelmezéséhez is.

#### IRODALOM

- Ábrahám Miklós–Török Mária (1972): Rejtett gyász és titkos szerelem 2. Gyász vagy melankólia: introjekció vs. inkorporáció In: *Thalassa* 1998/2-3. 131-145.
- Allport, G. W. (1961): *A személyiség alakulása*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Bernhard, T. (1982): *Önéletrajzi írások*. AB OVO Kiadó, Budapest.
- Bernhard, T. : Három nap. *Átváltozások*. Első szám 1993. 11.
- Bernhard, T. (1985): *Régi Mesterek*. Palatinus Kiadó, Budapest.
- Bruner, J. (1986): A gondolkodás két formája. In: László János (szerk.): *Narratívák 5*. Kijárat Kiadó.
- Bruner, J.–Lucariello, J.(2001): A világ narratív újratemtése monológokban. In: László János (szerk.): *Narratívák 5*. Kijárat Kiadó.
- Fleischmann, K. (1986): Az ok én magam vagyok. Interjú Thomas Bernharddal. *Átváltozások*. In memoriam Thomas Bernhard. Első szám 1993. 15-30.
- Fonagy, P. (2004): Winnicott hamis szelf fogalmának újragondolása. In: Péley Bernadette (szerk.): *A kapcsolatban bontakozó lélek*. ÚMK. 254-272.
- Fonagy, P. –Target, M. (2005): *Pszichoanalitikus elméletek a fejlődési pszichopatológia tükrében*. Gondolat Kiadó, Budapest.
- Gergen, K. J.–Gergen, M. M. (1984): A narratívumok és az én mint viszonyrendszer. In: László János (szerk.): *Narratívák 5*. Kijárat Kiadó. 2001. 77-121.
- Hamilton, N. G. (1996): *Tárgykapcsolat-elmélet a gyakorlatban*. Animula Kiadó, Budapest.
- Hámori Eszter–Péley Bernadette (1999): A pszichoanalitikus rekonstrukció problémája. *Pszichoterápia* VIII. évf. 1999. január. 5-13.
- Hofmann, K. (1998): *Beszélgetések Thomas Bernharddal*. Palatinus Kiadó.
- Kundera, M.(2000): *A regény művészete*. Európa Kiadó.



- László János (2004): A második kognitív forradalom: a narratív pszichológia és a kognitív pszichológia viszonya. In: László János–Kállai János–Bereczkei Tamás (szerk.): *A reprezentáció szintjei*. Gondolat Kiadó. 324-340.
- László János (2005): *A történetek tudománya*. ÚMK.
- Lénárd Kata (2004): A nyelvzavar-koncepció hermeneutikai értelmezése. In: Erős Ferenc (szerk.): *Az elbeszélés az élmények kulturális és klinikai elemzésében*. Pszichológiai Szemle Könyvtár 8. Akadémiai Kiadó. 123-137.
- McAdams, D. P. (2001): A történet jelentése az irodalomban és az életben. In: László János (szerk.): *Narratívák 5*. Kijarat Kiadó. 157-175.
- Miller, A. (1997): *A tehetséges gyermek drámája*. Osiris Kiadó.
- Németh Attila–Moretti Magdolna (szerk.): *"Ki szépen kimondja a rettenetet, azzal föl is oldja"*. Medicina Kiadó. 2006
- Péley Bernadette (2001): A pszichoanalitikus modell és narratív pszichológia. In: Konfliktus, hiány, trauma. Animula Kiadó. 187-192.
- Péley Bernadette (2002): Az elbeszélés szerepe az én (self) kibontakozásában. In: *Magyar Tudomány*. 2002/1.71-77.
- Péley Bernadette (2004): A korai kapcsolatok és az élettörténeti elbeszélések néhány összefüggése. In: Erős Ferenc (szerk.): *Az elbeszélés az élmények kulturális és klinikai elemzésében*. Pszichológiai Szemle Könyvtár 8. Akadémiai Kiadó. 137-153.
- Péley, B.–Kis, B.–Naszódi, M.–László, J.: A szelf állapotok kifejeződése az élettörténeti elbeszélésekben. In: *Pszichológia*. 2005. 25. 2. 171-179.
- Propp, V. J. (1999): *A mese morfológiája*. Osiris Kiadó.
- Ricoeur, P. (1980): A narratív azonosság.. In: László János (szerk.): *Narratívák 5*. Kijarat Kiadó. 15-27.
- Snow, C. E. (1990): Building memories: The ontogeny of autobiography. In: Cicchetti-Beeghly (eds.): *The self in transition. Infancy to childhood*. University of Chicago Press.
- Spence, D. P. (2001): Az elbeszélő hagyomány. In: László J. (szerk.): *Narratívák 5*. Kijarat Kiadó. 121-131.
- Stern, D. N. (1985): *A csecsemő személyközi világa*. Animula Kiadó, Budapest.
- Stern, D. N. (1995): *Az anyaság állapota*. Animula Kiadó, Budapest.
- Tényi Tamás–Herold Róbert–Lénárd Kata: A találkozás pillanata. In: *Pszichoterápia*. 2000 /április, 117-123.
- Trilling, L. (1965): *Művészet és neurózis*. Európa Kiadó, Budapest.

**KISNÉ BERNHARDT RENÁTA**

## **Hogyan vélekednek a két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok a fogalmazásírásról?**

*Az írásbeli szövegalkotás gyakori feladat a középiskolás diákok számára, de azon túl, hogy a magyar nyelv és irodalom érettségi vizsgán teljesítendő követelményként áll előttük, kevésbé tulajdonítunk jelentőséget azoknak az érzelmeknek és attitűdöknek, melyek a tevékenységet kísérik. A vizsgálatban részt vevő általános (n=116) és két tanítási nyelvű tantervű diák (n=186) metaforavizsgálata alkalmasnak bizonyul arra, hogy kvalitatív kutatási módszerként feltárja a még tudatosra nem vált élményeket is, és lehetőséget nyújt nemcsak az egyén, hanem a csoport jobb megismeréséhez is. A „csokiszirup”, „a levegő”, és a „bimbózó róza” csak néhány azok közül a metaforák közül, amiket a fogalmazásírás kifejezése hívott életre. A tanulmányból kiderül, hogy kizárólag a két tanítási nyelven tanuló középiskolások társítottak pozitív jelentéstartalmú kifejezést a fogalmazásírás célfogalmához.*

### **1. A kutatás elméleti háttere**

#### *1.1. Két tanítási nyelvű oktatás Magyarországon*

Magyarországon az 1980-as évek végétől kaptak igazán „szabad utat” a két tanítási nyelven oktató iskolák, amik az oktatási rendszer valamennyi szintjén meghatározó, sokszor útmutató, innovatív intézményekké váltak (bővebben Vámos, 2008). A két tanítási nyelvű iskolákra vonatkozó fejlesztési koncepciót 1984-ben kezdték el kidolgozni, majd az 1985. évi I. törvény lehetővé tette, hogy az oktatás idegen nyelven is folyjon. A központi tannyelvpolitika érvényesülésével ugyan, de 1987-ben kijelölték a két tanítási nyelvű iskolákat, az ott alkalmazható tanítási nyelvet, az indítható osztályok számát és a nyelvi előkészítő évfolyam időtartamát, melyre a 28207/1987. számú művelődési minisztériumi közlemény jelentett garanciát. A nem egészen zökkenőmentes indulást a rendszerváltásig még számos krízishelyzet követte, így az idegen nyelvi tantárgyak körébe történő beavatkozások, az 5 évfolyamos fejlesztés befékezése, a felvételi jelentkeztetés és a túljelentkezés következtében létrejövő esélyegyenlőtlenség csak néhány volt a felmerülő problémák közül (Vámos, i. m.). Mivel mind a feltételek, mind a megvalósítás hatalmas különbségeket mutatott az intézményekben folyó munkában, ezért szükség volt olyan központi kiadott dokumentumokra, melyek szabályozást és némi egységesítést tettek lehetővé [1]. Valódi áttörést a 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet hozott a két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelvének kiadásáról, amiben megfogalmazták a két tanítási nyelvű oktatás alapelveit, célját és feladatait, az oktatás formáit, az idegen nyelven tanítható tantárgyak körét és a konkrét óraterveket is az egyes iskolatípusoknak megfelelően. Napjainkban „az általános

iskolák 2-3%-a, a középiskolák 10-11%-a folytatott két tanítási nyelvű oktatást” (Vámos, i. m. 13).

### *1.2. A két tanítási nyelvű diákok tanulmányaira vonatkozó hazai empirikus vizsgálatok*

Az elmúlt évtizedek kutatásai rámutattak arra, hogy a két tanítási nyelvű oktatásban részt vevő tanulók nemcsak az idegen nyelv esetében (Márkus, 2008; Várkuti, 2010), hanem egyéb kognitív területeken is bizonyítják az instrumentális módon történő nyelvelsajátítás előnyeit [2], és közvetítik a kéttannyelvű képzés tényleges és rejtett „értékeit” (Franyó, 1992; Cs. Czachesz–Vidákovich, 2003, 2006; Erdélyi, 2006; Vámos 2007, 2009). Franyó (1992) arra a kérdésre kereste a választ, hogy a célnyelven tanulás nem okoz-e hátrányt a két tanítási nyelven tanuló diákok tantárgyi ismeretei szempontjából. 1990/91-ben az akkori összes, 22 két tannyelvű gimnázium 3. osztályosainak ismereteit mérte fel biológiából. A tesztek eredményei alapján kiderült, hogy míg a kontrollcsoport 55,7% és 55%-os, addig a kísérleti csoport, azaz a két tanítási nyelvű diákok 51,8 és 51,9%-os teljesítményt produkáltak, tehát a különbség elhanyagolható a kétféle tanterv szerint tanuló diákok teljesítményében. Megállapítása szerint a tanulók egyforma eséllyel indulhatnak a biológia felvételi vizsgákon, tehát a tantárgy célnyelven tanulása egyáltalán nem jár hátránnyal a középiskolás diákok tantárgyi tudása szempontjából. Várkuti (2010) elsősorban a két tanítási nyelven tanuló középiskolás diákok szignifikánsan magasabb és homogénebb angol nyelvi kompetenciáját igazolta doktori értekezésében, de mindemellett azt is kimutatta – szintén a biológia tantárgy ismeretei alapján –, hogy a tanulók analógiás gondolkodásának fejlődését is segíti a célnyelven tanulás. Erdélyi (2006, 2007) vizsgálatának célja annak a megállapítása, hogy a magyarországi német kisebbségi két tanítási nyelvű gimnáziumokban tanuló 15 éves korosztály milyen mértékben birtokolja a szövegértési képességet és a nyelvtudást. Átfogó kutatásában sikerült pozitív összefüggést találnia a magyar nyelvű olvasással töltött idő és a német olvasási teljesítmény között. Ezen kívül megállapította, hogy az anyanyelvén jobban olvasó minden bizonnyal az idegen nyelven is jobb olvasási teljesítményt nyújt, mint egy gyengébb anyanyelvi olvasó, feltéve, ha egyforma idegen nyelvi kompetenciával rendelkeznek. Vámos Ágnes (2009) egyik legfrissebb kutatása a 2008-as kétszintű érettségi vizsgák eredményeire fókuszál, amiből kiderül, hogy a történelem középszintű érettségi országos átlaga 61,6%, a matematika érettségi összesített eredménye 46,9%, míg a két tannyelvű iskolák tanulói ennél magasabb teljesítményt értek el: történelemből 66,4%-ot, matematikából pedig 64,9%-ot. Egy 2000-ben végzett nagy volumenű vizsgálat kifejezetten a két tannyelvű és nem két tannyelvű osztályokba járó középiskolások anyanyelvi

kompetenciára fókuszált (Cs. Czachesz–Vidákovich, 2003, 2006). Összesen 1208 diák szókinccsmélységét hasonlították össze a kísérleti és kontrollcsoportban, illetve egy 18 fős felnőtt mintát is felmértek annak érdekében, hogy a nyelvileg képzett populáció szókinccsének a mélységének megfelelő viszonyítási alapot nyerjenek. A szókinccsmélység-index megállapítása után az adatok azt mutatták, hogy az átlagok alapján a két tanítási nyelven tanuló diákok közelebb állnak a felnőtt mintához, mint a nem két tanítási nyelven tanuló mintához (Cs. Czachesz–Vidákovich, 2006). Az intelligencia (Raven-teszt) mutatóiban minden évfolyamon magasabb a kéttannyelvűek eredménye és 10. és 12. osztályban szignifikáns az eltérés (Cs. Czachesz–Vidákovich, 2003). Az olvasásmegértés teszt szignifikáns különbséget csak a 9. és 10. osztályban mutatott, tehát a különbség eltűnik a képzés további szakaszában. Jelen tanulmány empirikus kutatása szempontjából legérdekesebb a fogalmazás-vizsgálat eredménye, amelyben a 10. és 12. osztályban a két tanítási nyelvű, a 9. és 11. osztályban az általános tantervű átlaga a jobb. Szignifikánsan csak a 12. évfolyam két tannyelvű nyelvű diákjainak jobb teljesítménye egyértelmű az anyanyelvi szövegalkotás tekintetében. Az utolsó évben a teljesítmény visszaesik, valószínűleg a témával vagy a feladattal szembeni idegenkedés, érdektelenség okát látják a szerzők. Az összefüggésvizsgálatok, amik az anyanyelvi képességek (olvasásmegértés, fogalmazási képesség) és a vizsgált háttértényezők korreláció és regresszóanalízise alapján készültek, azt mutatják, hogy a két tannyelvű oktatás csak az olvasásmegértés eredményeivel korrelál, a fogalmazási képesség pedig mindkét csoportban az évfolyamok szerint változik. Az anyanyelvi teljesítmények a szülők iskolai végzettségével egyáltalán nem függnek össze, mivel a szülők végzettsége szignifikánsan magasabb volt, mint a kontroll osztályokban. Cs. Czachesz és Vidákovics megállapításai alapján a középfokú két tannyelvű oktatás az anyanyelvi fejlődés tekintetében nem jelent egyértelműen jelentősebb fejlesztő hatást, mint a nem két tannyelvű képzési forma.

### *1.3. Az anyanyelvi szövegalkotásra vonatkozó hazai vizsgálatok*

Az anyanyelven történő szövegalkotás az elmúlt 20-30 évben kapott egyre nagyobb figyelmet a diákok teljesítményét mérő vizsgálatok keretében át. A kutatások alapján a tanulók fogalmazási képessége s ennek kapcsán a közlési attitűd, a kifejezőképesség, a nyelvi készségek általános fejlődése nem mutat kielégítő képet sem az általános, sem a középiskolai képzésben. A hazai vizsgálatok közül ténylegesen négy kutatás közöl országos szintű, reprezentatív eredményeket, amik 10 és 5 éves egymásutánisága tükrözik a diákság szövegalkotási képességének szintjét az 1970-es évektől napjainkig. Orosz (1972) célja

elsősorban az volt, hogy egy olyan mérésmetodikai módszert dolgozzon ki, amellyel a fogalmazások objektív értékelésére ad lehetőséget a gyakorló pedagógusok számára is. Kádárné (1990) az IEA fogalmazásvizsgálat alapján a magyar tanulók eredményét össze tudta vetni a nemzetközi eredményekkel. 8 évvel később az érettségi standardizálása céljából készített magyar–holland összehasonlító vizsgálatot Horváth (1998), melyben az érvelés műfaját vette górcső alá. A legfrissebb jelentés az Iskolai műveltség vizsgálata keretén belül történt 1999-ben (Molnár, 2002; Molnár–Cs. Czahesz, 2003), és kiemelt szerepet szántak a fogalmazási képességet meghatározó háttérváltozóknak is. A középiskolás diákok szövegalkotási teljesítményéről természetesen jelzésértékűek az érettségi vizsgák pontjait tartalmazó összesített statisztikák is (<https://www.ketszintu.hu/publicstat.php>).

Amennyiben tüzetesen átnézzük az egyes kutatásokban feltárt fogalmazási teljesítményeket, azt tapasztalhatjuk, hogy az évek, évtizedek múlásával (hasonló értékelési szisztéma alapján) a diákok szövegalkotási készsége fejlődést mutat. Míg 1972-ben a 12. évfolyamos tanulók 50,4%-ot, addig 1999-ben a 11-es gimnazisták 69%-ot értek el. Annak ellenére, hogy a 2002-es helyzetjelentés nagyon gyengének ítéli a 7. osztályos, leszakadónak titulált tanulók fogalmazását, magasabb százalékot értek el, mint a 30 évvel korábban mért 8. osztályos diákok. Természetesen az adatok összehasonlítását óvatosan kell értelmezni és kezelni, hiszen a feladatadás, az értékelési szempontok nem egy időben, helyen és módon kerültek kialakításra. Az egyes országos vizsgálatok értékelési módja eltérő, de az alapvető szempontok mégis hasonlóak (jellemzően az összbenyomás, a tartalom, a szerkesztés, a nyelvhelyesség elemeire irányulnak), éppúgy, mint számos kisebb mintára épülő helyzetfeltárás (Dorsicsné és mtsa, 1990; Hegedűs 2000; Nagy 2009). Továbbá jellemző a fogalmazások mondatszerkesztési sajátosságainak elemzése (Deme, 1971; B. Fejes, 1981; Jakab, 1983; Kernya, 1988; Vallent, 2008), valamint a mélyebb elemzést is lehetővé tevő kvalitatív módszer alkalmazása (Baranyai–Lénárt, 1959; Kernya, 1988; H. Tóth, 2000; Csákberényiné, 2000; Mászlainé, 2010; Molnár, 2009). Néhány eredmény a kutatók által említettek közül:

- a gondolkodás fejlődése megelőzi a nyelvi kifejezőeszközök gazdagodásának ütemét,
- lényeges fejlődés figyelhető meg a szerkesztés elveiben, de erős visszafejlődés a tényanyag gyűjtésében (leírás, jellemzés) és a szavak szelektálása és a szóismétlés terén,
- az érvelés műfaja mutatkozik a legkevésbé sikeresnek, s elsősorban az érdekérvényesítés, rábeszélés problémája, saját álláspont kifejezése terén boldogulnak nehezen a diákok,
- a kommunikációjuk énközpontú; a célkitűzés, a tartalom feltárása és elrendezése, a szöveg és a fogalmazási folyamat monitorozása terén nagy hiányosságok tapasztalhatóak,

- a szövegek szegényes szókinccsel bírnak, fantáziátlanok, leggyengébb eredmények a mondatszerkezetek és a stílus területén jellemzőek,
- az érvelés műfaja az egyik leggyengébb eredményeket jelzi, a diákoknak általában nem sikerül saját álláspontjukat kifejezni,
- középiskolás korra a tömegkommunikáció hatására elindul a „nyelvromlás” folyamata, továbbá a mindennapokban a szóbeli, beszélt nyelvhez közel álló szövegek is gyakoriak (SMS, chat, e-mail stb.), s ez a diákok által gyakran használt kommunikációs forma az igényes, írott nyelvet veszélyezteti,
- a szövegtípusra vonatkozó ismeretek, a világismeret hiánya, valamint az olvasó elvárásainak ismeretlensége is okozza a gyenge szövegalkotási munkákat,

A szövegalkotási eredmények a háttérváltozókat figyelembe véve arra engednek következtetni, hogy:

- a család szocioökonómiai és kulturális háttéréből fakadó különbségek meghatározóak, a szövegalkotási képességet a szülők iskolázottsága 77,4%-ban határozza meg,
- az írásbeli kommunikáció színvonala és az iskolai eredményesség, az attitűd, az iskola kultúrájának elfogadása (magatartás-szorgalomjegy) között összefüggés áll fenn, azonban az iskolarendszerünk szelektivitása növeli a tanulói teljesítmények nagy eltéréseit.

## **2. A fogalmazásírásra vonatkozó hozzáállás empirikus vizsgálata**

### *2.1. A vizsgálat célja*

A korábban bemutatott elméleti háttér rávilágít egyrészt a két tanítási nyelvű oktatás hatékonyságára és arra, hogy nemcsak az idegen nyelvi, hanem egyéb kognitív és affektív kompetenciák fejlesztésére is lehetőség adódik. Ugyanakkor a hazai szövegalkotási képesség fejlődésére irányuló kutatásokból az is kiderül, hogy az írásbeli kommunikáció szintje bonyolult, soktényezős folyamat eredménye. Az iskolai műveltség, az egyes tanulmányi eredmények pedig nem függetleníthetők a szülői végzettségtől, az iskola típusától, a tanulási motivációtól, attitűdtől, a tanulók környezetében megjelenő háttérváltozóktól (Csapó, 2002a). A tanulók szövegalkotásra, a minél kompetensebb írásbeli kommunikációra való alkalmassága, képességének fejlesztése adekvát feladat, nemcsak azért, mert a kétszintű érettségi magyar nyelv és irodalom tantárgy követelményei között szerepel, hanem mert a mindennapi életben is szükséges kompetenciák egyike. A szövegalkotási teljesítményről többféle aspektusból is képet kaphatunk, mégis kevésbé tartják számon, hogy milyen attitűd jellemzi a tanulókat a szövegalkotási feladattal szemben. Jelen tanulmányban egy empirikus vizsgálat keretein belül kívánom feltárni, hogy a két tanítási nyelvű és általános tantervű (azaz

nem két tanítási nyelvű) oktatásban részt vevő középiskolás diákok anyanyelvi szövegalkotás iránti attitűdje, érzelmei, véleménye terén tapasztalható-e eltérés.

## 2.2. A vizsgálati minta

A kutatás résztvevői Jász-Nagykun-Szolnok megye két tanítási nyelvű középiskoláinak (gimnázium és szakközépiskola) tanulói voltak. A kísérleti csoportban két tanítási nyelvű tanterv szerint tanuló diákok (n=189), a kontrollcsoportban általános, azaz nem két tanítási nyelvű tanterv szerint tanuló diákok (n=200), tehát összesen 389 fő vett részt. A feladat specialitása és a kutatás körülményei következtében (bővebben lásd II. 4.) a teljes minta 43,4%-a készítette el a mondatbefejezéseket (n=169). A vizsgálati minta elemszámát az 1. táblázat szemlélteti.

### 1. A kutatásban részt vevő tanulók és metaforáik száma

	<i>Teljes minta (fő)</i>	<i>Magyar nyelvű fogalmazásírás metaforái</i>
<i>Két tanítási nyelvű tanulók</i>	189	102
<i>Általános tantervű tanulók</i>	200	67
<i>Összesen</i>	389	169

## 2.3. A vizsgálat módszere

Az írásbeli szövegalkotáshoz fűződő attitűd megjelenésére kvalitatív kutatási módszerként választottam a metaforavizsgálatot, mely egyre népszerűbb és adekvátabb a pedagógiai kutatások körében (Vámos, 2001a,b, 2003; Trentinné, 2008). A metafora az egyik legismertebb meghatározás szerint „összevont hasonlat, két dolog vagy fogalom tartalmi, hangulati kapcsolatán alapuló szókép” (Vámos, 2001a: 10). A metafora két entitás között jön létre a közös tulajdonságaik alapján, melyeket célfogalomnak, illetve forrásfogalomnak nevezünk (Vámos, i. m.). A módszernek az alkalmazását azért tartom relevánsnak a jelen kutatás esetében, mivel egy iskolai, tanórai vagy házi feladathoz (adott esetben a fogalmazás készítéséhez) való hozzáállás, attitűd a tanulók személyes és érzelmi szférájából származik, melyre egy mennyiségi összehasonlításra szolgáló kvantitatív eljárás sokkal kevésbé alkalmas. Mindezen túl a metaforák és általuk az összekapcsolt fogalmak megismerésével lehetőség nyílik nemcsak az egyén (a középiskolás diák), hanem a csoport (két tanítási nyelvű vs. általános tantervű) affektív jellemzőinek feltárására is. A fogalmazáskészítés gyakori feladat a diákok számára, de arra, hogy a kötelező jelleg mellett még milyen érzelmek és attitűd kísérik ezt a tevékenységet, kevésbé adható biztos válasz. Mivel a metafora tudati kialakításában nagy szerepet játszanak a még tudatossá nem vált élmények, ezért találok

megfelelőnek a felvázolt probléma megismerésére a metaforavizsgálatot, hiszen „*a láthatatlan, a kimondhatatlan jelölésére is képes*” (Vámos, 2003: 69). A kutatásban a metaforák gyűjtése egy előzetesen definiált célfogalom meghatározásával (Vámos, 2001b: 42), konkrétan egy mondatbefejezés segítségével történt: „*A fogalmazás írása magyarul olyan, mint ..., mert....*”

#### 2. 4. A vizsgálat menete, a hipotézisek felállítása

A kutatás lebonyolítására 2010 májusában került sor, amiben a mondatbefejezés, azaz a metaforaalkotás egy 31 zárt kérdést tartalmazó kérdőív egyik feladataként került a diákok elé. Mivel az adatfelvétel során a kérdezőbiztos nem látta a megadott válaszokat, arra nem volt mód, hogy amennyiben a válaszoló nem „valódi” metaforát írt, akkor megkérje, hogy próbáljon valami egyéb megoldást keresni. Emiatt elég változatos módon közelítették meg a fogalmazásíráshoz utaló kulcsfogalmat a tanulók, és a legtöbb esetben jellemzően egy meghatározást írtak metafora helyett. Ennek ellenére megtartottam valamennyi mondatbefejezést, mivel a fogalmazásírás jelentőségét, szerepét és a feladathoz fűződő attitűdöt ezen megközelítések alapján is informatívnak véltem. Feltételezésem igazolása érdekében a metaforák rendszerezése, elemzése, a forrástartományok kijelölése, egymáshoz való viszonyának elemzése, majd a fogalmi metafora meghatározása történt meg a 2011. január-február időszakban. A forrásfogalmakat, a fogalmi metaforákat csoportosítottam oly módon, hogy pozitív, semleges vagy negatív viszony érzékelhető-e a szövegalkotási feladatot tekintve. Véleményem szerint az intenzív idegennyelv-tanulás, az angol nyelvi szövegek gyakoribb megjelenése és írása az anyanyelvi szövegalkotásra is hatással vannak, ezért *feltételezem, hogy a két tanítási nyelven tanuló diákokat az anyanyelvi szövegalkotási feladathoz kapcsolódóan pozitívabb attitűd jellemzi, mint az általános tanterv szerint tanuló társaikat.*

#### 2. 5. A metaforavizsgálat eredményei

A magyar nyelvű fogalmazás készítése iránti egyértelmű pozitív hozzáállás, a feladat kedveltségére utaló attitűd kizárólag a *két tanítási nyelvű* csoportban mutatkozik meg, ezen belül is a tanulók 22,5%-ára (n=102) jellemző (2. táblázat).



## 2. A fogalmazásíráshoz kapcsolódó pozitív attitűdre utaló metaforagyűjtemény

Magyar nyelvű fogalmazás	Két tanítási nyelvű tanulók  Metafora	Forrásfogalom	Fogalmi metafora  „A fogalmazás írása:
	édességet enni; cukorka a diétázónak; csokiszirup; süteménysütés; camember sajt coca colával	édesség/étel	(1) <i>szeretett tevékenység</i>
<b>Pozitív jelentés-tartalom</b>	egy bimbózó rózsza; a nyári napsütés; napsütés; fény; ég; levegő; virágokat szedni a réten; tökéletes kikapcsolódás; egyfajta szórakozás; mindent elfelejteni	természet/ feltöltődés/ pihenés	(2) <i>nyugtató/ pihentető tevékenység</i>
	ha bármit tehetnék; olvasás; vélemény szárnyra kap; gondolat; gondolataim leírása; egy hosszú gondolat lejegyzése; ha nem lenne semmi csak a gondolataim; ha világéletemben ezt csináltam volna;	szabadság/ természetesség	

A két tanítási nyelven tanuló diákok számára a fogalmazáskészítés az anyanyelvükön hasonlítható egy (1) **kedvelt, szeretett dologhoz**, mint egy finom édesség, sőt egy bűnös tevékenység (A fogalmazásírás magyarul olyan, mint: „*édességet enni, mert ez is egyfajta élvezet*”, „*a cukorka a diétázónak, mert elkezdi az ember és nem tud megállni*”, „*csokiszirupot nyalogatni az ujjamról, mert finom*”) és (2) egy **megnyugtató, pihentető** atmoszférához, mint a természet szépségei („*napsütés, mert feltölt energiával a gondolkodás*”, „*virágokat szedni a réten, mert megnyugt és békeséggel áraszt el*”) vagy a pihenés („*tökéletes kikapcsolódás, mert nagyon szeretek fogalmazni*”, „*mindent elfelejteni, mert csak ez van a szemem előtt*”, „*egyfajta szórakozás, mert kifejezhetem a gondolataimat*”). A magyarázatok egy része a pozitív energiára, az író feltöltődésére és nyugalma irányulnak, másrészt a fantázia szárnyalása kerül elő több esetben, melyet az egyik valódi metafora, az *olvasás* példáz. Mindezek a forrásfogalmak közvetítik azokat a véleményeket és attitűdöket, melyek szerint a tanulók számára az *írásbeli szövegalkotás* (n=23):

- kreativitást igénylő (27,2%) („*az olvasás, mert szárnyalhatnak a gondolataim és képzelőerőm*”, „*amikor a gondolataim, véleményem szárnyra kap, mert olyankor nincsenek határok*”)
- szívesen végzett (30,4 %) („*camember sajt coca colával, mert az a kedvencem*”)

- szellemi kikapcsolódást, szabadságot jelentő tevékenység (47,8%) („virágokat szedni a réten, mert megnyugtató és békességgel áraszt el”, „elmondani valakinek a problémám, mert megnyugtató és felszabadít”)

A fogalmazások *semleges* jelentéstartalmú metaforái és forrásfogalmai (n=135) alapján látható, hogy a célfogalom négy jelentősebb gondolatmenetet hívott életre (3. táblázat).

### 3. A fogalmazásíráshoz kapcsolódó semleges attitűdre utaló metaforagyűjtemény

Magyar nyelvű fogalmazás	Általános tantervű tanulók Metafora	Két tanítási nyelvű tanulók Metafora	Forrás-fogalom	Fogalmi metafora „A fogalmazás írása:
	az embereknek az oxigén; a lezúduló vízáradat	a levegő; oxigén	természeti jelenség/ lételem	
	egy napló (2); egy rövid könyv	egy történet elmesélése; naplóírás; leírás	egy rövid írásmű	
	a gondolatok kifejtése (20); leírni a személyes véleményem; képviselni egy nemzetet; beszélgetés/beszéd(9); bemutatni egy adott témát	szabad kezet kapni; papírra vetni/kifejteni a gondolataimat /állásfoglalás (28); egy írói fejjel történő gondolkodás; beszélgetés/beszéd (6)	anyanyelv használata/ saját vélemény közlése másokkal	(1) gondolatok kifejezése
Semleges jelentés-tartalom	tükör (3); mi vagyunk; életünk egy részének elmesélése	önmagadról egy kicsit papírra vetni; az életem egy darabja; egy bemutatkozás; önkifejezés	önreflexió/ kitárulkozás	
	a föld művelői, a gazdák; épület felépítése; való élet; költő; beszélgetés	firmware; levegő; vár; egy utazás	alkotás/ fejlődés/ eljutni v hová	
		megismerni a magyar nyelvet; fejleszteni a magyar nyelvtudásunk; nyelvünk megőrzése	hazafiság/ anyanyelv megőrzése	
	járás; fizika házit készíteni; egy könnyebb feladat	könnyű feladat (2)	egyszerű dolog	(2) könnyű tevékenység
	gyerekjáték (2); szorzótábla; egyszeregy (2)	az egyszeregy; a járás elsajátítása	valamiben való jártasság	

			<i>megszerzése</i>	
	leülni egy székre; enni; egy láncfűrészszel kivégezni a fát	biciklizés; pislogás; megkenni egy kenyeret	<i>automatizált tevékenység</i>	
	angolul (3)	angolul (7)	<i>miben azonos az angollal?</i>	<b>(3) ugyanaz, mint angolul</b>
		az összes tantárgy együttvéve; tanulás; dolgozat (2); bármelyik házi feladat; zongorajáték; eszköz; fejtörő; kihívás	<i>iskolai feladat</i>	<b>(4) szellemi aktivitás</b>

Úgy vélem, jelentősek azok az indoklások, melyekkel a diákok kimutatják, hogy számukra igenis fontos a saját, önálló vélemény kifejezése, és a fogalmazás nemcsak mint kötelező iskolai feladat kap szerepet, de az egyéniségük, személyiségük kibontakoztatására is lehetőséget nyújt. Más aspektusból közelítették meg a fogalmat azok a tanulók, akik pl. *a gazda, vár, firmware* metaforákat írtak, és nagyon szép példáit szolgáltatják annak, ahogy a fogalmazásírást, mint egy folyamatot látják, amely lépések egymásutánosságát feltételezi. Az alapok és a „megfelelő művelés, építés” eredménye lesz a kész produktum, mely gondos odafigyelést igényel, de találkozhatunk olyan megoldással is, amikor a szellemi tevékenységet (azaz a fogalmazásírást) egy élőlényel, egy emberrel azonosítják a diákok. A két választott személy, sőt foglalkozás közül az egyik egy fizikai munkához (*gazda*), a másik egy alkotó, mentális tevékenységet végző *költő*höz teszi hasonlatossá a szövegalkotást. Néhány metafora a szellemi aktivitást egy fizikai, készségszinten működő, manuális tevékenységként jellemezte (*biciklizés, pislogás, evés*).

Mind a kísérleti, mind a kontrollcsoport diákjai számára a magyar nyelvi szövegalkotási feladat

(1) elsősorban a **gondolatok, saját vélemény kifejezésére szolgál** (n=97) („*a lezúduló vízáradat, mert olyan sok gondolat jut az eszembe a témáról*”, „*az embereknek az oxigén, mert létfontosságú ahhoz, hogy ki tudjuk fejezni önmagunkat*”),

(2) kifejezetten **kedvelt és könnyűnek tartott** tevékenysége (n=17) („*egy könnyebb feladat, mert könnyen össze tudom szedni a gondolataimat és a véleményem kifejtteni*”, „*gyerekjáték, mert az egyszeri leírás nem okoz nagy gondot*”, „*egyszeregy, mert mindennap beszélünk és ezt csak le kell írni*”, „*szorzótábla, mert annyira egyszerű*”),

(3) univerzális szövegalkotási képességet feltételez, hiszen **megegyezik más nyelven** (angolul) **írt fogalmazási feladatvégzéssel** (n=11) („*angolul, mert meg van adva a téma*”,

„angolul, mert ugyanúgy rendszerezni kell a gondolatokat” „angolul, mert a nyelvtani körülmények ugyanúgy adottak”),

(4) **szellemi megmérettetés** (n=10) („bármelyik másik házi feladat, mert otthon időt kell vele tölteni”, „egy kihívás, mert munkát igényel, de a végeredménye általában jól zárul”, „egy fejtörő, mert fejlesztjük a tudásunkat”).

Mindezekon kívül

- a szövegalkotás elvégzése jártasság illetve készségszintű (17,8%) („enni, mert mindenki tud”, „a pislogás, mert nekem automatikusan jön”, „biciklizés, mert nem lehet elfelejteni”),
- folyamatosságot, fejlődést magában rejtő (6,6%) („a föld művelői, a gazdák, mert művelni kell nyelvi képességeinket a haszon érdekében, „egy vár, mert fel kell építeni az alapanyagokból”),
- önismeretet, önreflexiót is lehetővé tevő (6,6%) („tükör, minden embert tükröz”, „önmagadról egy kicsit papírra vetni, mert a fogalmazásod részben te vagy”, „egy bemutatkozás, mert tükrözi a személyiséged”),
- a beszédhez hasonló tevékenység (5,9%) („folyamatos, érthető beszéd, mert minden fontos dolog szerepel benne”, „egy hivatalos beszélgetés mert a megfelelő szóhasználat, stílus és szerkesztés ugyanolyan fontos”, „mintha beszélnék, mert csak annyi a különbség, hogy leírom”),
- nyelvünk megőrzését szolgálja (3,7%) („nyelvünk megőrzése, gyakorlása, mert nem hagyhatjuk elveszni” „a járás elsajátítása, mert nélkülözhetetlen tudás anyanyelvünkön szépen kifejezni mondanivalónkat”, „fejleszteni a magyar nyelvtudásunk, mert rendkívül sok haszna van nyelvünk gyarapítása szempontjából”).

A diákok elhanyagolható, 6,5%-a viszont negatív érzelmekkel viseltet a fogalmazásírás feladata iránt (4. táblázat).

#### 4. A fogalmazásíráshoz kapcsolódó negatív attitűdre utaló metaforagyűjtemény

Magyar nyelvű fogalmazás	Általános tantervű tanulók Metafora	Két tanítási nyelvű tanulók Metafora	Forrás fogalom	Fogalmi metafora „A fogalmazás írása: (1) értelmetlen (2) eredménye bizonytalan
	unatkozni órán; fárasztó, unalmas dolog	a nagy semmi	unalom	
Negatív jelentés-tartalom	egy nehéz feladat; lyukas csónakban sodródni a tengeren	a kákán csomót keresni	bonyodalom	

	a kínszenvedés (2*)	kényszer; tanulás; szükséges rossz;	<b>kínzás</b>	<b>(3) kötelező/ utált feladat</b>
--	---------------------	--	---------------	--

A kísérleti és kontrollcsoport a szövegalkotásra vonatkozó feladatokat hasonló gondolatok, vélemények és érzések alapján fogadják el nehezen, mivel ez a megkérdezett diákok számára felesleges, nehéz és unalmas. A legkifejezőbb megközelítést alkalmazták azok a tanulók, akik *a lyukas csónakban való tengeri sodródáshoz és a kákán csomót keresni közmondáshoz* hasonlították a fogalmazásírást. A metaforák forrásfogalmai negatív hozzáállást közvetítenek, mivel a tanulók számára a fogalmazásírás (n=11):

(1) **értelmetlen tevékenység** (27,2%) („*unatkozni órán, semmi értelmét nem látom, „egy Fárasztó, unalmas dolog, mert sok időt és energiát vesz el”, „a nagy semmi, mert nincs értelme”*),

(2) az **eredménye bizonytalan** (27,2%) („*a kákán csomót keresni, mert mindenbe beleköthetnek, ami nem tetszik az embereknek”, „lyukas csónakban sodródni a tengeren, mert az élet tengere kiszámíthatatlan”*),

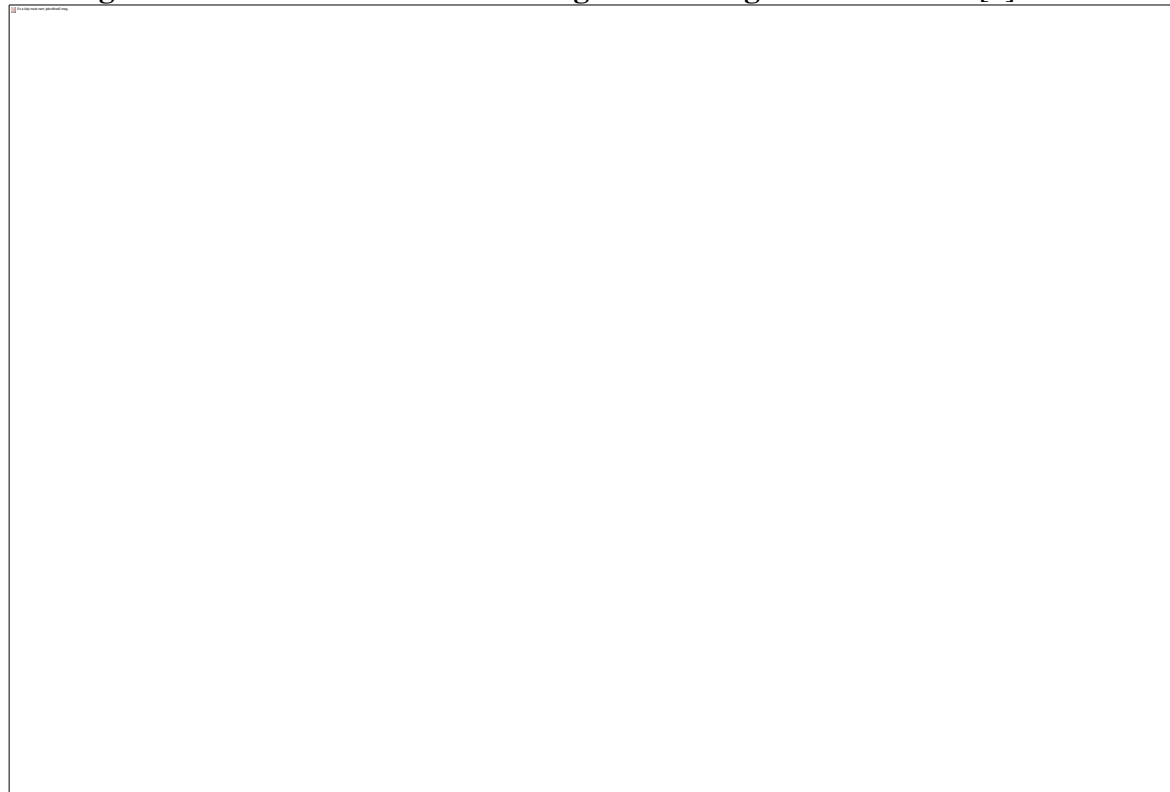
(3) kényszerjellegű, illetve **utált** feladat (36,3%) („*kínszenvedés, mert nem szeretek fogalmazni”, „szükséges rossz, mert az érettségi megszerzéséhez elengedhetetlen, viszont gyűlölöm”, „a tanulás, mert kényszerből kell csinálni”*).

Mindezek ellenére mégis üdvözlendő az eredmény, amely szerint az összes 169 metafora közül elenyésző számban, 11 diák mutat negatív viszonyulást a fogalmazás írásához, ami a kísérleti csoport tanulóinak 4,9%-át, a kontrollcsoport diákjainak 8,9%-át jelenti.

## 2. 6. Összegzés

Összességében az anyanyelvi szövegalkotásra vonatkozó metaforavizsgálat eredményei szerint elmondható, hogy mérvadó különbséget a feladat megoldása szempontjából nem tehetünk, mivel mindkét csoportban a tanulók nagy része jellemzően a fogalmazásírás fogalmát definiálta, s kevés eredeti, egyéni metafora született. Azonban úgy vélem, hogy a kutatás segítségével sikerült feltárni a középiskolás diákok fogalmazásíráshoz való hozzáállását és véleményét, amit egy gondolattérkép segítségével tesztek szemléletesebbé (5. ábra).

## 5. A fogalmazásírássra vonatkozó forrásfogalmak és fogalmi metaforák [4]



A diákok jellemzően közömbös/semleges magatartásra utaló mondatbefejezéseket alkottak, de a felállított hipotézis alapján jelentős szerepet kapnak azok a metaforák, melyek pozitív jelentéstartalmat hordoznak. Ezek a fogalmak arról árulkodnak, hogy a szövegalkotás kedvelt tevékenység az összes minta 22,5%-ában (n=23), és kivétel nélkül valamennyi példa a két tanítási nyelvű diákok véleményét tükrözi. A metaforák közül az *édesség*, *pihenés és szabadság* forrásfogalmat segítségül hívó gondolatok engednek következtetni arra, hogy a két tanítási nyelvű diákok a fogalmazásírást szívesebben végzik, mint a nem két tanítási nyelven tanuló társaik. A negatív jelentéstartalmat hordozó kifejezések szintén jelzésértékűek, ugyanis a kontrollcsoportban közel kétszer annyi utal az anyanyelven történő fogalmazásírás elutasítására. A metaforák statisztikai szempontú összesítését a 6. táblázat tartalmazza.

## 6. A metaforák száma a pozitív, semleges, negatív jelentéstartalom szerint

<i>Magyar nyelvű fogalmazás</i>	<i>A metaforák forrásfogalma, jelentéstartalma szerint</i>			<i>Összes metafora</i>
	<i>pozitív attitűd</i>	<i>semleges attitűd</i>	<i>negatív attitűd</i>	
<i>Általános tantervű tanulók</i>	0	61 (91%)	6 (8,9%)	67
<i>Két tanítási nyelvű tanulók</i>	23 (22,5%)	74 (72,5%)	5 (5%)	102
<i>Összes tanuló</i>	23 (13,6%)	135 (79,9)	11 (6,5%)	169

A tanulmányban bemutatott metaforavizsgálat minőségi, illetve mennyiségi mutatói alapján *igazoltnak tekintem azt a feltevést, mely szerint a két tanítási nyelvű tanulók pozitívabb attitűdöt mutatnak a fogalmazásíráshoz, mint a nem két tanítási nyelven tanulók.*

## 2.7. A kutatás korlátai, pedagógiai implikációk

A kutatást korlátozta, hogy a tanulóknak kevés idejük jutott a feladatra, nem kaptak példát a metaforaalkotásra, illetve a kérdezőbiztos nem tudott segíteni a metaforák kialakításában. Ellenkező esetben valószínűleg nagyobb számban születhettek volna „valódi” metaforák. Mindennek ellenére a metaforavizsgálat lehetőséget ad arra, hogy a tanulás sikerét, a tanulási eredményességet kutatva nagyobb figyelmet szánjunk az affektív tényezőknek, úgymint a motivációnak, a tanulói énképnek vagy jelen esetben a feladathoz való hozzáállásnak. Úgy vélem, hogy a kutatási eredmények árnyaltabb képet mutatnak a középiskolás korosztály írásbeli szövegalkotásáról, valamint a két tanítási nyelvű oktatás szegmenseiről is.

## JEGYZETEK

- [1] Ezen dokumentumok: az 1993. évi LXXIX. törvény a közoktatásról, a Nemzeti Alaptanterv és a 100/1997 (IV.13.) Kormányrendelet az érettségi vizsga vizsgaszabályzatáról, melyek több ponton is elősegítették a két tanítási nyelvű oktatás beilleszkedését.
- [2] A természetes nyelvelsajátítás folyamán kétnyelvűvé váló gyermekek nyelvi és kognitív fejlődésében megmutatkozó előnyöket számos kutatás bizonyítja
- [3] A metaforavizsgálat szinkronikus, mivel egy adott helyre és időszakra vonatkozik.
- [4] A gondolatterképen használt rövidítés: ktny = csak a kéttannyelvű diákok által adott metaforák

## IRODALOM

- A két tanítási nyelvű iskolai oktatás irányelve 26/1997. (VII. 10.) MKM rendelet [online]  
<URL:[http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy\\_doc.cgi?docid=99700026.MKM](http://net.jogtar.hu/jr/gen/hjegy_doc.cgi?docid=99700026.MKM)> [2010. január 24.]
- Baranyai Erzsébet–Lénárt Edit (1959): *Az írásbeli közlés gondolkodás lélektani vonásai.* Akadémiai Kiadó, Budapest.
- B. Fejes Katalin (1981): *Egy korosztály írásbeli nyelvhasználatának alakulása.* Szövegvizsgálat 3-5. osztályban. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Csapó Benő (szerk) (2002a): *Az iskolai műveltség.* Osiris, Budapest.
- Csapó Benő (2002b): Az osztályok közötti különbségek és a pedagógiai hozzáadott érték in:  
Csapó Benő (szerk): *Az iskolai műveltség.* Osiris, Budapest. 269-297.

- Cs. Czachesz Erzsébet–Vidákovich Tibor (2003): A két tannyelvű oktatás és a kognitív kompetencia néhány összefüggése. Vizsgálat magyar két tannyelvű középfokú oktatás köréből. *Modern Nyelvoktatás*, 2003/2-3. szám 14–24.
- Cs. Czachesz Erzsébet–Vidákovich Tibor (2006): Középiskolás tanulók szókincese, a szókincesmélység és a szövegértés összefüggései. *Modern Nyelvoktatás*, 2006/2. szám 16–29.
- Csákberényiné Tóth Klára (2007): Fogalmazási jellemzők kisiskolás korban: a témataratás. [online] *Könyv és nevelés*, 9. évf./4. szám 75–79.  
<URL:[http://www.tanszertar.hu/eken/2007\\_04/cstk\\_0704.htm](http://www.tanszertar.hu/eken/2007_04/cstk_0704.htm)147> [2010. július 5.]
- Deme László (1971): *Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Dorsics Györgyné–Horváth Tamás–Troskáné Varró Mária (1990) (szerk.): Kommunikációs képességek mérése az általános iskolákban az 1989/90. tanévben. Baranya Megyei Pedagógiai Intézet, Pécs.
- Forgács Anna–Szabóné Fricska Anna (2000): Az anyanyelvi képességek mérése a 9. osztály kezdetén. *Budapesti Nevelő*, 36. évf./1. szám 62–70.
- H. Tóth István (2000): Tények, adatok, összefüggések a 10–11 éves tanulók mesealkotási készségéről. *Könyv és nevelés*, 2. évf./ 4. szám 132–140.  
<URL:<http://www.opkm.hu/konyvesneveles/2000/4/cikk22.html>>[2010. július 26.]
- Hegedűs Istvánné (2000): Az anyanyelvi mérés eredményei. *Budapesti Nevelő*, 36. évf./4. szám 25–46.
- Horváth Zsuzsanna (1998): *Anyanyelvi tudástérkép. Mérés, értékelés, vizsga 4. Középiskolai tantárgyi feladatbankok*. III. Országos Közoktatási Intézet, Budapest.
- Erdélyi Árpád (2006): Anyanyelvi és idegennyelvi olvasásmegértés. Vizsgálat egy magyar–német kisebbségi oktatást folytató gimnáziumban. *Új Pedagógiai Szemle*, 56. évf./7–8. szám 27–50.
- Erdélyi Árpád (2007): Az idegen nyelvi szövegértés az olvasási és nyelvhasználati szokások tükrében. *Új Pedagógiai Szemle*, 57. évf./10. szám 51–67.
- Franyó István (1992): Biológiatanítás a kéttannyelvű gimnázimokban. *Iskolakultúra*, 1992/2. szám 30.
- Jakab Edit (1983): Mondatszerkezeti sajátságok gyakorisági vizsgálata 7–8. osztályos általános iskolai tanulók elbeszélő fogalmazásaiban. *Magyartanítás*, 26. évf./2. szám 86–95.
- Kádárné Fülöp Judit (1990): *Hogyan írnak a tizenévesek? Az IEA-fogalmazásvizsgálat*



*Magyarországon*. Akadémiai Kiadó, Budapest.

Kernya Róza (1988): *A szöveg néhány sajátossága kisiskolások fogalmazásaiban*.

Tankönyvkiadó, Budapest.

Márkus Éva (2008): Kétnyelvű oktatás vagy nyelvoktatás? Egy empirikus vizsgálat

tapasztalatai. In: Vámos Ágnes, Kovács Judit (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 21-42.

Molnár Edit Katalin (2002): Az írásbeli szövegalkotás. In: Csapó Benő (szerk.): *Az iskolai műveltség*. Osiris, Budapest. 193–216.

Molnár Edit Katalin–Cs. Czahesz Erzsébet (2003): Tanulás és nyelvi fejlesztés.

*Iskolakultúra*, 2003/10. szám 53-57.

Molnár Edit Katalin (2009): Anyanyelv. Az írásbeli szövegalkotás példája. [online]

<URL:[http://www.econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12\\_15\\_anyanyelv.pdf](http://www.econ.core.hu/file/download/ktik/ktik12_15_anyanyelv.pdf)>

[2011. július 7.] In: Fazekas Károly (szerk.): *Oktatás és foglalkoztatás*. MTA Közgazdaságtudományi Intézet, Budapest. 139-149.

Molnár Edit Katalin (2009): Az írásbeli szövegalkotás funkciója és hatékonysága magyar

egyetemista diákok dolgozatainak szövegeiben. [online] *Anyanyelv- pedagógia*, 1. szám

<URL: <http://magyartanar.mnyt.hu/>> [2011. július 4. ]

Nagy Zsuzsanna (2009): 11. osztályos tanulók szövegalkotási képessége és szövegtani

ismeretei. [online] *Anyanyelv-pedagógia*. 2009/3. szám <URL: <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/index.php?issue=7>> [2011. július 10. ]

Nikolov Marianne és Józsa Krisztián (2003): Az idegen nyelvi készségek fejlettsége angol és német nyelvből a 6. és 10. évfolyamon a 2002/2003-as tanévben. Budapest: OKÉV.

[URL:http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen\\_nyelv\\_beliv.pdf](http://www.oh.gov.hu/letolt/okev/doc/orszmer2003/idegen_nyelv_beliv.pdf) [2011. május 17.]

Nikolov Marianne (2003): Az idegennyelv-tanítás megújulásának hatásai. *Új Pedagógiai*

*Szemle*, 2003/03. szám 46-57.

Orosz Sándor (1972): *A fogalmazástechnika mérésmetodikai problémái és országos színvonala*. Tankönyvkiadó, Budapest.

Trentinné Benkő Éva (2008): Az „ideális” kéttannyelvű tanár – ahogy a pedagógusok látják.

In: Vámos Ágnes, Kovács Judit (szerk.): *A két tanítási nyelvű oktatás elmélete és gyakorlata 2008-ban: Jubileumi tanulmánykötet*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest. 248-263.

- Vallent Brigitta (2008): Beszélt nyelvi hatások a középiskolások fogalmazásaiban. *Magyar Nyelvőr*, 132. évf./2. szám 198-205.
- Vámos Ágnes (2001a): A metafora felhasználása a pedagógiai fogalmak tartalmának vizsgálatában. *Magyar Pedagógia*, 101. évf./1. szám 85-108.
- Vámos Ágnes (2001b): A pedagógusok értékelés fogalmának elemzése metaforahálójával. In: Golnhofer Erzsébet és Nahalka István (szerk.): *A pedagógusok pedagógiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2003): *Metafora a pedagógiában*. Oktatásmódszertani Kiskönyvtár. Gondolat, Budapest.
- Vámos Ágnes (2007): Kétszintű érettségi vizsga a két tanítási nyelvű középiskolákban. Új *Pedagógiai Szemle*, 2007/3. szám 114-125.
- Vámos Ágnes (2008): *A kétnyelvű oktatás tannyelv-politikai problémátörténete és jelenkora*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Vámos Ágnes (2009): *The function of foreign language at the school-leaving examination and language pedagogy in bilingual education*. In: IAEA (International Association for Educational Assessment) (szerk.): *Assessment for a creative world*. Brisbane, Ausztrália, 2009.09.13-2009.09.18. 1-10. Paper 216.
- Várkuti Anna (2010): *A két tannyelvű oktatás hatása a tanulók felszíni és kognitív nyelvi kompetenciájának fejlődésére*. Doktori (Phd) értekezés. Újvidéki Egyetem, Pannon Egyetem. Nyelvtudományi Doktori Iskola. Alkalmazott Pszicholingvisztikai Alprogram. [online] <URL:konyvtar.unipannon.hu/doktori/2010/Varkuti\_Anna\_dissertation.pdf> [2011. június 5.]

**KISSNÉ ZSÁMBOKI RÉKA**

**„Mozdonypedagógusok” az alternativitás és pluralizmus füstjében – avagy az 1985. évi oktatási törvény a 80-as, 90-es évek pedagógiai reformjainak tükrében**

*Jelen tanulmány fókuszában az 1980-as, 90-es évek oktatás- és nevelésügyének vizsgálata áll, különös tekintettel az 1985-ös oktatási törvény hatályba lépését követő pedagógiai alternativitás és pluralizmus kibontakozására. A vizsgált időszak reformtörekvéseit tekintve megállapítható, hogy a nyolcvanas évek közepén a polgári demokrácia felé mutató átalakulás mentén születő, a nevelés- és oktatásügyet érintő olyan törvényi és a pedagógiai gyakorlatot formáló tartalmi szabályozóknak kellett megszületniük, melyek minden tekintetben (értékek, nézetek, intézmények, módszerek stb.) a választás szabadságát biztosították és szolgálták. Az 1985-ös oktatási törvény egyik legfontosabb és egyben legünnepeltebb üzenete: a pedagógusi és az iskolai autonómia legalizálása volt, melyek intézményesülése a pedagógiai pluralizmus és alternativitás létének kétségtelen bizonyítékaként és a reformszándékon túlmutató jelentőségű fordulatként értelmezhető.*

**Bevezető gondolatok**

Az 1980-as évek közepén Magyarországon körvonalazódó rendszerváltoztató folyamatok, reformkísérletek nemcsak a gazdasági-társadalmi életre, hanem a tudományos közéletre, oktatáspolitikára, neveléstudományra és a pedagógiai gyakorlatra is egyaránt forradalmian megújító hatással voltak, melynek következtében az 1980-as évek közepétől a magyar oktatás- és nevelésügyben is erőteljes lépések történtek a változás, fordulat irányába. A közoktatásban megjelenő pluralizmusnak, alternatív pedagógiai programoknak köszönhetően – jól érzékelhetően – a 80-as évek végétől elindult egy innovációs folyamat, melyet a neveléstudományi szakirodalmak „alternatív pedagógiai mozgalom” néven definiálnak (Mihály, 1989; Kozma, 1990, 2009; Báthory, 2001).

E tanulmány középpontjában elsősorban az 1980-as, 90-es évek oktatás- és nevelésügyének vizsgálata áll, hangsúlyozva az 1985-ös oktatási törvény hatályba lépését övező időszak erősen centralizált oktatáspolitikai szellemiségétől és nevelési gyakorlatától való elfordulás motívumait és irányait, valamint az alternativitás és pluralizmus szellemiségének tükrében értelmezve a vizsgált időszak pedagógiai reformtörekvéseit.

**Húsz év (elég?) nagy idő... [1]**

A hazai oktatás és nevelésügyben bekövetkezett változások értékeléséhez szükséges és vizsgálendő dokumentumok közül elsődlegesen az 1985. évi oktatási törvény paragrafusaiban rejlő tartalmi és törvényi módosítások számbavételére kerülhet sor. A törvény deklarációjának

és a hazai alternativitás és pluralizmus kibontakozásának összefüggéseit tekintve azonban az 1985-ös év nem tekinthető szigorúan vett éles kontúrnak, tekintettel arra, hogy a magyar közoktatásban a nyolcvanas évek elejétől folyamatosan érlelődött, bontakozott ki a változás szükségessége; egyre fokozottabb hangsúllyal artikulálódott az autonómia, decentralizáció és alternativitás igénye (Báthory, 2001). A fentiek alapján tehát megállapítható, hogy a 80-as évek derekán kibontakozó alternatív pedagógiai mozgalom tekintélyes, több mint két évtizedes múlttal és szinte „forradalmi” változásokat felmutató jelentőséggel rendelkezik. A történelemtudomány tekintetében azonban ez az idő még nem illeszthető egy széles spektrumú, historikus perspektívába. Joggal vetődnek fel tehát az alábbi dilemmák: a tudományos vizsgálódások esetében mi számít történelemnek? Kutatható-e már kellő rálátással a bevezetésben körülhatárolt évtized?

Különböző tudományos irodalmakat tanulmányozva sem könnyű annak a meghatározása, hogy mennyi idő elteltével számít valami történelemnek. Hétköznapi értelemben történelem mindaz, amit már magunk mögött hagytunk. Romsics Ignác 2002-ben a Mindentudás Egyetemének egyik előadásában a fenti vélekedéssel egybehangzó gondolatot fogalmaz meg a történelmi múlttal kapcsolatban: „*Múlt mindaz, ami a mai napig a világegyetemben történt függetlenül attól, hogy tudunk róla vagy sem*” [2]. Más szerzők az elmúlt két évtized eseményeit még a jelenkori történetíráshoz sorolják, mivel azok, akik aktív részesei, szereplői és irányítói voltak, többnyire még itt élnek velünk (Kozma, 1990; Báthory, 2001). Az angolszász gyakorlat szerint az utolsó ötven év még nem történelem, míg megint más kultúrkörben a fogalmat úgy értelmezik, hogy minden adott esemény a jelenben is történelemnek számít. Ősz Gábor (1999) véleménye szerint legalább egy nemzedéknyi távolság kell ahhoz, hogy valamiről viszonylag tárgyilagosan lehessen írni. Ezt Arthur Koestler író, társadalomfilozófus idézete helyezi tágabb összefüggésbe: „*A történelem pulzusa lassan ver; az ember években méri az idő múlását, a történelem nemzedékekben*” [3].

A fenti nézeteket és kitételeket összegezve elmondható, hogy az oktatáspolitikai és a nevelésügyi több mint húsz esztendő történetisége a jelen kutatói szemszögből a múlt, pontosabb értelmezésben a közelmúlt történetiségéhez sorolható, egy nemzedéknyi távolságból pedig már kutatható. Vizsgálata az eltelt idő rövidegét és a rálátás spektrumát tekintve azonban kevésbé lehet objektív, ezért csupán egy-egy – valószínűleg még többé-kevésbé rejtett – aspektus feltárására vállalkozhat ennek az időszaknak a kutatója (Kozma, 2009). Húsz év nagy idő..., „*arra már elég, hogy a közvetlen benyomások hatása alól szabadulva elfogulatlanabban mérlegelhessük a rendszerváltók és a változás igazi nagyságát*” (Kozma, 2009: 435).

### **„Új szelek” a közoktatásban: alternativitás és pluralizmus**

A vizsgált korszak oktatáspolitikai reformtörekvéseinek az előzményeként *Báthory Zoltán* (2001) az 1960-as, 70-es évek „reformszellőit” jelöli meg. Az említett kor nevelés- és oktatásügyének változásaival foglalkozó egyéb szakirodalmak [4] szintén ettől az időszaktól kezdődően jegyzik a centrális tantervekkel, uniformizált tankönyvekkel és módszerekkel működő iskolarendszer megreformálásra tett – utólagosan sikertelennek ítéltető – kísérleteket [5]. Ezen eltérő szándékú és hatású intézkedések „felülről” induló, központosított, több ponton erősen ideologizált szellemiségét és gyakorlatát a nyolcvanas évek végére az alternativitás és pluralizmus zászlaja alatt irányt változtató, „alulról fölfelé” kibontakozó pedagógiai mozgalom váltja fel (*Báthory, 2000b*). *„Látnunk kell azonban, hogy a reformnak ebben a most következő szakaszában éppen ez a szótlan és szervezetlen kisebbség fogja kikényszeríteni az alternatív álláspont általános elfogadottságát, fogja megszerezni az innovációs források java részét és ad biztatást azoknak az oktatáskutató reformereknek, akik majd a kilencvenes években, éppen az alternatív mozgalom sikereire hivatkozva, újra megpróbálkoznak a nagyrendszer reformjával. Ők azok a pedagógusok, akiket korábban „mozdonypedagógusoknak” neveztünk”* (*Báthory, 2000b: 21*). A változásoknak e szakaszában a reform már nem csupán az állam, az oktatáspolitikai vagy a társadalom- és neveléskutatók ügye volt, hanem azoké a pedagógusoké is, akik fogékonyak, elkötelezettek voltak az innováció iránt, és ehhez megfelelő autonómiával rendelkeztek [6]. E tényezőket hivatalos, legitim formában az 1985-ben kiadott oktatási törvény, rejtett, látens módon pedig az alternatív pedagógiai mozgalom biztosította. A mozgalom megjelenése és a belőle szükségszerűen kibontakozó alternatív intézményalapítási „láz” feltételeit – *M. Nádasiné Mária* (1995) szerint – egy alapvetően plurális társadalomban működő, a sokféleséget az iskolaügyben is természetesnek tartó oktatásirányítás teremthette meg. A pluralizmus és alternativitás gyakorlata eddig a forradalminak ható időszakig ismeretlen volt a magyar politikában, közéletben, illetve az oktatás- és nevelésügy terminológiájában; az 1980-as évek végétől azonban egyre erőteljesebb hangsúllyal és egymással szorosan összefonódva politikai, társadalmi és pedagógiai tartalmakkal töltődve hangzatos jelszavakká váltak [7].

A következőkben az alternativitás és pluralizmus jelentéstartalmait és pedagógiai vonatkozásait vizsgálom röviden, elsősorban a 80-as évek végének magyar oktatás- és nevelésügyének kontextusában. A témát érintő kutatások és szakirodalom válogatásakor elsőbbséget élveztek a vizsgált időszakban (1980-1990-es évek) született vagy azt rövidesen

követő publikációk, melyek áttekintésével egyidejűleg körvonalazódni látszik a változások tükrében megjelenő neveléstudományi önreflexió is.

A **pluralizmus** teóriája kezdetben a „nyugati” társadalmakban politikai értelemben tűnt fel. Hangsúlyozottan az abszolút hatalmat és az állami szuverenitást támadó század eleji elméletekben szerepel, mint a demokratikus politikai rendszer egyik alapértéke és tulajdonsága (*Feuer*, 1989) [8]. Szűkebb értelemben több különböző politikai törekvés egyszerre létezésének lehetősége és természetessége, mely az érdekek, értékrendek, nézetek, ideológiák, pártok és intézmények egymással versengő sokféleségét jelenti. Tágabb értelmezése kiterjed az eltérő vélemények létjogosultságát megengedő irányzatok összefoglalására, illetve magában foglalhatja az azonos funkciót ellátó intézmények közötti választás lehetőségének jelentését egyaránt. Filozófiai tekintetben a pluralizmus a monizmus ellentétéként a világ rendezőelvét nem egyetlen princípiumban, hanem sok, egymással együtt élő rendszerben látja (*Mihály*, 1989, 1999; *Brezsnyánszky*, 1997).

A fenti értelmezések közös tartalmait (egymással együttesen létezés, egymástól eltérés és egyenértékűség, sokféleség) megőrizve hazánkban a pluralizmus fogalma az 1980-90-es években a társadalmi-gazdasági, oktatásügyi és neveléstudományi kontextust tekintve kibővült és differenciálódott jelentéstartalommal általánosan elterjedt – már-már divatos – szlogenné vált. Így jelent meg a pedagógiai pluralizmus terminusa is, amely több, eltérő filozófiájú, célrendszerű és metodikájú pedagógiai rangsorolás nélküli paradigma párhuzamos létezését feltételezi egy adott időben és társadalomban [9]. E mintázatok létrejöttét a társadalmi differenciáltság és strukturáltság és a különböző társadalmi csoportok eltérő értékorientációja idézi elő. A pedagógiai pluralizmus vallja a paradigmák egyenértékűségét, ami azonban nem azonosítható az értékek tagadásával (*Mihály*, 1989). Többpólusú, demokratikus hatalmi legitimizációt kíván és feltételez, elhatárolódva egyetlen szakmai, hatalmi elit saját kritériumrendszerének alkalmazásától (*Sáska*, 2004). Feltételezi a csoport, illetve az egyén szakmai autonómiáját, nem tekintve azonban ezeket korlátatlannak.

A fenti meghatározások összevetése során kiemelhető közös vonások (eltérő értékorientáció mentén létrejövő egyenértékű, rangsorolás nélküli paradigmák sokfélesége, szakmai autonómia) a demokratizmus szellemiségét közvetítve, azzal összhangban jelenítik meg a fogalom tartalmi kereteit. Ennél mélyebb, már-már diagnosztizáló jelentéstartalom kifejtésére vállalkozik *Mihály Ottó*, aki a pluralizmusnak a nevelés elméletére és az oktatás gyakorlatára kifejtett összetett hatását elemezte és egyúttal kijelentette: „A bajok a pluralizmussal kezdődtek...” (2001b: 5). A problémák okát a nevelés hagyományos legitimizációs bázisának elbizonytalanodásában látta: „... a nevelés igazolásának egyetlen

*kritériuma: azok, akikre vonatkozik, és azok, akik csinálják, megalkudnak, megegyeznek abban, hogy ez így „jó”*” (i. m.). E normatív bázis megkérdőjeleződésének okait a szerző az együttesen létező paradigmák egyenértékűségének, valamint a szakmai autonómia és a többpólusú hatalmi legitimizáció megjelenésének tulajdonította. Véleménye szerint e jelenségek tükrében valósulhat meg az alkotmányos pluralizmus, ami jogot és szabadságot biztosít az intézményalapításra és választásra; illetve az értékpluralizmus, ami elhatárolódik a nevelés világnézeti és erkölcsi szocializáció tekintetében való egyetemességétől (Mihály, 1989, 1999, 2001a, 2001b).

Az **alternativitás** fogalma az idők során jelentős értelmezési módosuláson ment keresztül, fokozatosan elveszítve latinból átvett eredeti jelentését („kettős, két választási lehetőséget felkínáló, választható”). A XX. század utolsó évtizedeiben az „új”, „más”, „eltérő” jelentésében vált azonosíthatóvá a köznap nyelvben, melyhez gyakran társultak a „jobb, korszerűbb, eredményesebb” túláltalánosítások is.

Az 1996-os Pedagógiai kislexikonban „alternatív iskolák” szócikk alatt az alábbi meghatározás található [10]: „*az egyenértékű lehetőségek közötti választás[t], amely [...] szemben áll a korlátozó, centralizáló, antiliberalizáló, univerzáló törekvésekkel.*” (1996: 26). Czike Bernadett (1997) szerint alternatív az, ami a hagyományostól eltérő, különálló, új utakat kereső, szabad pedagógiai kezdeményezés. Ezek az értelmezések az ellenpontozás, tagadás mozzanatát hangsúlyozzák a nagy rendszerektől való függetlenség, a saját lábon állás, az el nem kötelezettség kiemelésével. Egy esztendővel később, az 1997-ben Báthory Zoltán és Falus Iván főszerkesztésében megjelent Pedagógiai Lexikonban az iskolafenntartásban, iskolaszervezési kontextusban és a pedagógiai részletekben tetten érhető sajátosságok a másoktól való különbözőség jellegével emelkednek ki: „*Olyan, ált[alában] civil kezdeményezésre létrejövő iskolák, melyek a kötelező iskolázási idő egészére vagy valamely szakaszára kínálnak a tömegoktatástól eltérő speciális tananyagot, legtöbbször nem hagyományos pedagógiai módszerekkel. [...] Az alternatív iskolák fejlett állami szektor mellett jönnek létre, annak alternatíváiként*” (1997: 73-74). M. Nádas Mária (1995) az egységesség paradigmája mellett/helyett születő másságot hangsúlyozza, melynek lényegi vonása az eltérő megoldások hagyományossal és egymással szembeni választhatósága, illetve a pedagógiai gyakorlat különböző szintjein való megvalósulása. Báthory Zoltán (2001) a Maratoni reform című könyvében körülhatárolt definícióban a közoktatás egyes intézményeinek az állami oktatástól való eltérését hangsúlyozza, különös tekintettel a pedagógiai célkitűzésekre, az oktatás tartalmára és módszereire. Álláspontja szerint Halász Gábornak az 1980-as években végzett iskolai klímavizsgálatai már valószínűsítették, hogy az

oktatási intézmények körülbelül tíz százalékának a pedagógiai rendszerében tetten érhető úgynevezett „alternatív”, azaz a hivatalostól eltérő, relatív önállóságra utaló jelenségek [11]. Véleménye szerint az adott korszakban e jegyek nem alkothattak koherens rendszert, csupán látens módon juthattak kifejezésre. *Trencsényi László* (1999) szerint az alternativitás nyugat-európai értelemben a pluralizmus velejárójaként mindig egy kisebbségben lévő irányzat jelzőjeként definiálódik. *Brezsnyánszky László* (2004) a szó értelmezését szigorúan leszűkítve tartja alkalmazhatónak, következésképp az adott helyen és időben hagyományosnak mondható iskoláktól céljaikban, tartalmukban és módszereikben, azaz a pedagógiai program egészét tekintve eltérő iskolamodellek esetében tartja adekvátnak az alternatív jelzőt.

A definíciókat összevetve megállapítható, hogy *Báthory, Czike* és az 1996-os kislexikon megfogalmazásában az alternativitás értelmezésében fokozottabb hangsúlyt kap a „központi irányítástól való eltérés”, „valamivel való szembenállás”, „elhatárolódás” jelentéstartalom. *Trencsényi László* esetében a külföldi pedagógiai gyakorlatban erőteljesebben hangoztatott „kisebbségben lenni” motívum kerül előtérbe, amely véleményem szerint a magyar alternatív mozgalom esetében kevésbé volt jellemző. Az 1997-es lexikon, illetve *M. Nádasai Mária* és *Brezsnyánszky László* elsősorban a pedagógiai, koncepcionális és módszertani kritériumok mentén értelmezik az említett fogalmat.

Neveléstudományi szempontból tehát – tágabb értelemben – az alternativitás fogalma alatt minden olyan intézményt, pedagógiát, illetve módszertani megoldást érthetünk, amely másságot, választási lehetőséget kínál a hagyományos oktatási rendszer mellett [12]. Szűkebb értelemben, *Németh András* (1998) álláspontja szerint a kifejezés a reformpedagógia fejlődésének a II. világháborút követő szakaszában létrejött azon pedagógiai irányzatok esetében releváns, amelyek nem követték egyik tradicionális reformpedagógiai koncepciót sem. Helyette teljesen szabadon, a „tömegiskolától” jelentős mértékben különbözve, saját arculatukra formált pedagógiai irányzatot hoztak létre. Véleménye szerint őket illeti az alternatív jelző (*Németh és Skiera*, 1999).

Az alternativitás és pluralizmus fogalma a vizsgált időszak pedagógiai és társadalomtudományi terminológiájában nem csupán fokozottan artikulálódott, hanem szorosan össze is kapcsolódott. E kontaktus magyarázatára és elemzésére szolgáló publikációk egyike a VI. Nevelésügyi Kongresszus „A mássággal, az alternativitással szembeni viszony” című összefoglalója [13]. Ebben az állásfoglalásban a kongresszus résztvevőinek a nyilatkozata határozottan hangot adott a társadalmi pluralizmus jelentőségének a pedagógiai alternativitás, a demokrácia politikai és szakmai kultúrájának megteremtésében. „A társadalom pluralizálódása természetessé teszi az élet legkülönbözőbb



*dimenzióiban megjelenő másságot, a világnézeti, vallási, életmódbeli sokszínűséget. E téren problémaként jelentkezik, hogy a társadalomban [...] nem alakult ki az a tolerancia, amely nélkülözhetetlen e feltétel a plurális demokráciák működésének. [...] A pedagógiai alternativitás nem csupán azért jelentős, mert iskolai terjedése segítheti az iskolakínálat szélesedését, hanem azért is, mert általa a pedagógusok a szakmai dimenziókban elfogadott másságon keresztül kondicionálódnak ez általánosabb tolerancia gyakorlására. A pedagógiai alternativitás terjedése része annak az általános tanulási folyamatnak, amelyben a társadalom tagjai elsajátítják a demokrácia alapvető politikai és szakmai kultúráját” [14].*

A fenti gondolatokból kirajzolódik a demokratikus társadalom, pedagógiai pluralizmus és alternativitás egymást feltételező kölcsönhatása, amivel szorosán korrelál Báthory Zoltánnak (2001) a Maratoni reform című írásában megfogalmazódó álláspontja: véleménye szerint hazánkban a pedagógiai pluralizmus az alternativitással kezdődött. A pedagógiai pluralizmus és alternativitás tehát egyrészt a választást kínáló és biztosító másság tekintetében, másrészt az állami oktatás monopolhelyzetét megingató intézményi jelenlét és gyakorlat tekintetében értékelhető mérföldkönek a hazai közoktatás történetiségében.

A nyolcvanas évek legvégére a pedagógusok szakmai és társadalmi aktivitásának köszönhetően, az „alulról jövő” kezdeményezésekből kibontakozó alternativitás és pedagógiai pluralizmus a hazai közoktatásban valósággá vált. A rendszerváltó értelmiség pedagógiai műhelyekből mozgalommá formálódva képes volt részt ütni a korábbi bürokratikus, centralisztikus pártállami irányítás alatt álló oktatás képzeletbeli pajzsán. „Az álmaikat keresték akkor, amikor körülöttük a (mindenféle értelemben) megfagyott világ eresztelni kezdett. A fordulatot máig ez teszi patetikussá és katartikussá” (Kozma, 2009: 429).

### **Fordulat vagy csupán reformszándék? – Az 1985-ös oktatási törvény jelentősége és hatása**

A nyolcvanas évek utolsó harmadának oktatás- és nevelésügyét jellemző alternativitás és pluralizmus létrejöttének és mai szóval fenntarthatóságának okait kutatva megállapítható, hogy a polgári demokrácia felé mutató átalakulás mentén születő, az oktatásügyet érintő olyan törvényi és a pedagógiai gyakorlatot formáló tartalmi szabályozóknak kellett megszületniük, melyek minden tekintetben (pl. értékek, nézetek, intézmények, módszerek stb.) a sokféleséget, a választás szabadságát biztosították és szolgálták. Írásom jelen fejezetében az előzőekben említett szabályozók közül elsősorban a vizsgált korszakot leginkább meghatározó, 1985-ös oktatási törvény jelentőségét, ellentmondásosnak vélt megítélését és

szerepét vizsgálom, majd ezt követően a törvény hatásaképpen körvonalazódó pedagógiai tartalmi és gyakorlati változásokat mutatom be.

A szakirodalmi áttekintést követően megállapítható, hogy a nyolcvanas-kilencvenes évek oktatáspolitikai modernizációját megelőző, illetve azokat előidéző reformtörekvések közül némely szerző az 1972-es oktatási párthatározatot jelöli meg a változásokat elindító (azokat azonban megvalósítani nem tudó) dokumentumként. „Az ideológiai és politikai oldalról érkezett impulzusok első nagy „dobbanása” a már sokat emlegetett 72-es párthatározat.” – fogalmaz Báthory Zoltán a határozat neveléstudományi reformjával kapcsolatos kívánalmairól (2000b: 9) [15]. „Amit az 1972-es párthatározat elindított, azt az 1985-ös törvény fejezte be, az 1993-as közoktatásról szóló törvény pedig meg is erősített” – vallja Sáska Géza [16]. A párthatározat valódi, átfogó szándékáról és az oktatásügyre gyakorolt hatásáról az oktatáskutatók többsége azonban – a csekély számú előremutató mozzanat, pl. a szakmaiság erősödése, a pedagógusok fokozódó aktivizálódása, újszerű kutatási-fejlesztési törekvések ellenére – egységesen elmarasztaló kritikai álláspontot képvisel [17]. Véleményük szerint a megkezdett és politikai-ideológiai alapokon végrehajtott kampányszerű tartalmi reform (ellenreform? – Kelemen, 2003a), a korábbi hatalmi legitimizáció konzerválását – mi több, az oktatás ideológiai és társadalompolitikai alárendeltségének fokozását (Halász, 1992) – jelentette. Ennek értelmében az iskolarendszer strukturális, működésbeli zavarait figyelmen kívül hagyta és nem kínált megoldást az oktatás törvények nélküli és kívüli helyzetére (Kelemen, 2003a, 2003b, 2003c; Halász, 1984, 1985, 1992; Báthory, 2000a, 2001).

A fenti problémák orvoslására, az „anonim felelőtlenség” (Gazsó, 1988) állapotának feloldására az 1985-ös oktatási törvény kínált olykor valós, más esetben látszólagos megoldásokat. Oktatáspolitikai megítélése talán még ellentmondásosabb, mint elődeié, sok tekintetben szubjektív és politikai hovatarozást tükröző felhangokkal tarkított. Fentiek igazolására néhány idézet: Az 1985-ös törvényalkotók egyike, Gazsó Ferenc, művelődési miniszterhelyettes a sikereket méltatva emlékszik vissza: „A [1985-ös] törvénynek az alapkoncepciója teljesen megfelelt egy pluralisztikus, többpártrendszerű társadalmi berendezkedésnek [...] Ez a törvény már nem az államszocialista rendszer számára készült. Ez egy európai stílusú oktatásszabályozás volt” (Báthory, 2000b: 3). Kelemen Elemér – aki 1984-től 1989-ig a Művelődési Minisztérium főosztályvezetője volt – visszafogottabban értékeli: „A pedagógusok és az intézmények szakmai önállóságának megvalósulását [...] a változatlanul érvényes központi „nevelési és oktatási tervekben” rejlő szakmai megköötöttségek és ideológiai-politikai jellegű előírások, a túlméretezett tananyag és a pedagógiai-módszertani túlszabályozottság is korlátozták. Az 1985-ös oktatási törvényben

*felsejlő reformszándék tehát nem léphette át a saját s még kevésbé a megkövesedett pártállami rendszer árnyékát” (2003c: 32). Kozma Tamás így ír róla: „[a törvény] tanulságos olvasmány. Az a legfőbb tanulsága, hogy általában nincs benne (vagy csak igen-igen rejtjelezve) – az, amire hivatkozni szoktunk. Konszolidált, lekerekített, szinte a végtelenségig csiszolt és „egyeztetett” szöveg, amely a mai olvasónak korántsem sugallja mindazt a feszültséget, hőfokot, birkózást és várakozást, amelynek közepette megszületett” (2001: 66).*

Az 1985. évi törvény kevésbé szabályozó jelleggel, sokkal inkább deklaratív formában egyaránt tartalmazott valóban reformértékű, valamint az oktatási rendszert konzerválni kívánó elemeket. A nyolcvanas évek oktatási reformjának három meghatározó eszméje – az autonómia, a decentralizáció és az alternativitás szellemisége – implicit módon kiolvasható a törvény szövegéből: „A nevelési-oktatási intézmények szakmai tekintetben a törvény rendelkezései szerint önállóak; szervezetükkel és működésükkel kapcsolatban minden olyan ügyben döntenek, amelyet jogszabály nem utal más szerv hatáskörébe” [18]. Demokratikus alapelvek mentén szervezte az intézményi struktúrát: „A nevelési-oktatási intézmények szervezetében, működésében és vezetésében a demokratizmus elvei érvényesülnek. A pedagógusok és oktatók, a tanulók és hallgatók – az óvodában, valamint az alap- és középfokú nevelési-oktatási intézményekben a szülők – közösségei, illetőleg képviselőik részt vesznek a vezetésben” [19].

Deklarálta a helyi nevelési rendszer jogszerűségét: „Az alap- és középfokú nevelési-oktatási intézmény a helyi szükségleteknek, a tanulók fejlettségének és érdeklődésének figyelembevételével kialakítja helyi nevelési rendszerét, továbbá kiegészítő tananyagot dolgozhat ki és megválaszthatja a fakultációs irányokat” [20]. Lehetővé tette iskolatanácsok szervezését: „Az iskolatanács alapvető feladata az iskolát segítő társadalmi erők összefogása. Az alap- és középfokú iskola működésében érdekelt gazdálkodó szervezetek, állami költségvetési szervek, társadalmi szervezetek és egyesületek (a továbbiakban együtt: érdekelt szervek) meghatározott feladatok ellátásával segítik az intézmény munkáját” [21]. Megszüntette, illetve szaktanácsadássá szervezte át a szakfelügyeletet, kísérlet tett a megyei pedagógiai intézetek központi irányítására és az iskolák kiemelésére a középszintű állami és pártirányítás alól [22]. Alapvető jogokkal – tananyag, alkalmazott módszerek megválasztása, továbbképzés, tudományos eredmények közzététele, javaslattevés és véleménynyilvánítás szakmai és intézményi ügyekben, tisztségviselés stb. – ruházta fel a pedagógusokat [23]. Az egyedi megoldások, kísérletek alkalmazásának engedélyezésével utat nyitott az alternatív alapelvek, módszerek szerint működő intézményeknek: „A nevelő-oktató munka fejlesztése érdekében: [...] a nevelési-oktatási intézmények szervezetére, valamint a nevelés-oktatás

*tartalmi kérdéseire vonatkozóan egyedi megoldások alkalmazását, kísérletek folytatását engedélyezheti* [24]. Legalizálta a már működő innovációkat és fejlesztéseket, és útjára indított új törekvéseket: „Az állam az önképzés és a továbbképzés feltételeinek biztosításával, pedagógiai kísérletek és kutatások támogatásával segítséget nyújt a pedagógusok és oktatók munkájához, a nevelési-oktatási módszerek tanulmányozásához, megválasztásához, továbbá a tudományos eredmények felhasználásához” [25].

Az 1989-es politikai rendszerváltást megelőző évtized egyik meghatározó eszmei vezérmotívuma *Sáska Géza* (2004) szerint az autonómia, az önszerveződő társadalom, s ennek részeként az önszerveződő iskola, a pedagógusok közösségének önállósága volt. E jelenségek felerősödésének, az iskolai világ okozta frusztráltságnak és az ellene történő kritikai lázadásnak a 85-ös törvényt követően néhány jellegzetes – esetenként botrányt kavarázó kifejeződése volt – *Kozma Tamás*nak a „Tudásgyár” (1985), a „Miért (ne) legyenek önállóak az iskolák?” (1987), *Takács Gézának* az „Az iskola vaskos bástyái” (1987) című írásai, illetve *Zsolnai József és Zsolnai László* „Mi a baj a pedagógiával?” (1987), valamint *Beke Kata* „Jelentés a kontraszelekcióról” (1988) című publikációi. E művek már pusztán létezésükkel – azzal, hogy napvilágot láthattak –, jelei voltak a bontakozó demokratikus változásoknak, a vélemények, gondolatok, nézetek pluralizmusának és szabad megnyilvánulásának. A szerzők kritikai álláspontjának hangot adva, a pedagógus-társadalom egy részét felrázva, más részének önigazolásképpen bizonyítva szoltak az autonómia, decentralizáció és alternativitás iránti igényekről és a változás szükségességéről, melyek az 1980-as évek végén egyre nagyobb számban kibontakozó, az alternativitás értelmezésében „másságot kínáló” alap- és középfokú iskolai kezdeményezések és óvodai életmódszervezések megjelenésével nyertek igazolást. Ezeknek az intézményeknek a rövid, áttekintő jellegű bemutatásával a korszak rendkívül színes közoktatási palettája és a vizsgált időszak nyüzsgő, alternatív „mozgalmi” hangulata egyaránt érzékeltethető, jelentőségüket értékelve a fejezet címében feltett kérdésre (Fordulat vagy csupán reformszándék?) adott válasz is igazolható.

Az első oktatási intézmények egyike a gyermekközpontú pedagógia szellemiségében működő, budapesti Kincskereső Iskola volt, ami 1988. augusztus 31-én nyitotta meg kapuit *Winkler Márta* vezetésével [26]. Röviddel ezután, szinte az előzővel egy időben *Vekerdy Tamás* szakmai irányításával *Rudolf Steiner* komplex pedagógiájának és filozófiájának magyar adaptációjaként jött létre és a *Török Sándor* Waldorf-pedagógiai Alapítvány fenntartásában működött 1988-tól az első Waldorf óvoda, majd 1989-ben a Waldorf iskola Solymáron. Ugyanekkor alakult meg a Magyar Freinet Alapítvány, és kapott minisztériumi engedélyt Sopronban az egyedi kísérlet megvalósítására a doktori értekezés középpontjában

álló Freinet-kutatócsoport és a szakmai vezetésükkel működő Freinet-szellemű óvodai csoport. Az 1989-90-es tanévben nyitotta meg kapuit *Gádor Anna* irányításával a Carl Rogers Személyiségközpontú Iskola, majd 1991-ben alakult meg a Budapesti Montessori Egyesület, és *Balog Vilma* vezetésével létrejött a Montessori Oktatási Centrum, illetve egy Montessori óvoda. A *Benda József* kutatásaira épülő budapesti Humanisztikus Alapítványi Iskola a kooperativitást előtérbe helyező kezdeményezések közé tartozott. A *Mezei Katalin* és *Vég Katalin* által indított Burattino Iskola azért volt sajátos, mert a halmozottan hátrányos helyzetű gyermekek számára kínált minőségi oktatást. A progresszív pedagógia elvei alapján jött létre az elsők között *Várhegyi György* közreműködésével, *Szeszler Anna* vezetése alatt a Lauder Javne Községi Zsidó Iskola és Óvoda, melynek programjában a zsidó kultúra és hagyomány megismertetése jelentős teret kapott. Középfokon a legismertebbek között említhető az 1988-ban, *Horn György* vezetésével alakult Alternatív Közgazdasági Gimnázium, illetve a *Horn Gábor* által indított Közgazdasági Politechnikum. *Győrik Edit* nevéhez kapcsolódik a Belvárosi Tanoda, ahol a középiskolából kimaradt, problémákkal küzdő, fiatalok az életproblémák megoldásához és a középiskola elvégzéséhez kaphattak (kaphatnak) segítséget.

A fenti felsorolás a teljesség igénye és célja nélkül íródott, mégis jól érzékelteti a 85-ös oktatási törvény 1986. szeptemberi bevezetését követő évek alternatív pedagógiai-intézményi „forradalmát” és a szinte „percről percre” gyarapodó közoktatási paletta sokszínűségét. Az 1990-es évek elején az említetteken kívül még számos különböző pedagógiai szemléletű alternatív iskola és óvoda alakult, számuk 1995-re több mint százra tehető (*Lukács, 1991*).

Összegezve tehát az 1985-ös oktatási törvény hatását – mindazon álláspontok ellenére, melyek szerint a törvény érintetlenül hagyta a központi tantervek kötelező voltát, illetve továbbra is tartalmazott ideológiai-politikai jellegű felhangokat – a magyar pedagógus társadalom számára kétségtelenül a legfontosabb és *Kozma (2001)* szerint egyben legünnepelebb üzenete a pedagógusi és az iskolai autonómia legalizálása volt. Ennek eredményeképpen szabaddá vált az út az állami oktatástól célkitűzéseiben, tartalmában és módszereiben eltérő, azaz alternatívát kínáló intézmények és pedagógiák előtt, amelyeknek az intézményesülése a pedagógiai pluralizmus létének a kétségtelen bizonyítékaként és a reformszándékon túlmutató jelentőségű fordulatként értelmezhető (*Trencsényi, 1999; Báthory, 2001; Kozma, 2001; Sáska, 2004*).

### **Záró gondolatok**

Az 1985-ös oktatási törvény jelentőségével kapcsolatban megfogalmazható, hogy az intézményi-szakmai autonómia legitimizálásának következtében megszülető alternatív intézmények, kezdeményezések visszafordíthatatlan hatással voltak a közoktatásra. *Mihály Ottó* véleménye szerint „1985 után már szinte mindent lehetett tenni ebben az országban” [27]. Ezzel látszólag ellentmond *Kelemen Elemér* álláspontja: „csak a rendszerváltást eredményező társadalmi-gazdasági folyamatok tették lehetővé az iskola világát érintő valódi változások megindítását” (2003c: 25). E két vélemény mentén a nevelés- és oktatásügyi változásokat elindító folyamatok jellegét tekintve elmondható, hogy a közoktatásban fordulatot eredményező reformkísérletek az 1989-es politikai rendszerváltást megelőzve, attól bizonyos értelemben függetlenül indultak el az oktatás- és nevelésügy helyi, egyéni, kisközösségi szintjein. Az alternatív pedagógiák és intézmények kibontakozásával a gyakorlatban is megvalósíthatóvá vált a közoktatás pluralizálódása, a pedagógusok, szülők, diákok számára megteremtődött az esély a választásra, választhatóságra, illetve a lehetőség a döntési jogokat kínáló cselekvő részvételre. Ebben a tekintetben helytállónak vélhető *Mihály Ottó* fenti kijelentése. A magyar oktatási rendszer intézményi átszervezéséhez, strukturális zavarainak tartós rendezéséhez, a pedagógiai alternativitás legális szakmai támogatottságához és fenntarthatóságához azonban szükség volt a *Kelemen Elemér* (2003c) által említett politikai, társadalmi, gazdasági átalakulásra, illetve az oktatásügyet érintő permanens demokratizálódási folyamatokra, melynek a jogi alapjait a nyolcvanas évek végét követően egyrészt az 1990-ben a parlament elé terjesztett közoktatási törvény módosítása, majd az 1993-ban kiadott LXXIX. törvény a közoktatásról erősítette meg. Előbbi megszüntette az intézményi tulajdonlás állami monopóliumát, érvényesítette a tanszabadság és a tanítás szabadságának klasszikus alapelveit, biztosította a szülők és a tanulók, illetve a hallgatók számára az igényeiknek megfelelő nevelési-oktatási intézmények közötti választás lehetőségét (*Kelemen*, 2003a, 2003c). Utóbbi a 1985-ös reformok egyértelmű legitimizációjával, azok áthagyományozásával biztosította az alternatív pedagógiák és mozgalom hivatalos szakmai és törvényi támogatását és végleg megszüntette az egységes állami iskola egyeduralmi helyzetét. 1996-ban történt módosítása tovább finomította a tanulói jogokat szabályozó rendelkezéseket, kinyilvánítva a gyermek- és tanulóközpontúságot az oktatási-nevelési intézményrendszerben és a pedagógiai gyakorlatban.

### **JEGYZETEK**

[1] Vö.: Kozma, 2009. 435.

- [2] [www.philos.bme.hu/~kerekgyarto/Tarsadalomtortenet/.../romsics\\_ea.rtf](http://www.philos.bme.hu/~kerekgyarto/Tarsadalomtortenet/.../romsics_ea.rtf) [2011. 06.29.]
- [3] <http://www.citatum.hu/kategoria/Tortenelem/2> [2011. 06.29.]
- [4] Pl. Kelemen, 2000, 2002; Lukács és Várhegyi, 1989; Mihály, 1980, 1989; Zsolnai és Zsolnai 1987.
- [5] Például: 1961. évi III. törvény, 1972-es párthatározat, 1978-as tantervi reform, 1982. évi állásfoglalás
- [6] Az autonómiát Mihály Ottó az alternativitás szubjektív feltételeként definiálja. (Vö. Mihály, 1989.)
- [7] Ezzel némileg ellentmondó álláspontot fogalmaz meg Sáska Géza, aki szerint a pedagógiai pluralizmus a sztálini közoktatás-szervezési elv megroppanásával kezdődött, és az MSZMP KB 1972-es párthatározatával ill. az 1978-as tantervi reformmal felülről érkezett. (Sáska, 2004) Kelemen Elemér írásaiban ugyanezen törekvések eredményeit határozottan látszat- vagy ellenreformként definiálja, a társadalmi és politikai problémák elfojtásának eszközeként mutatja be, melynek célja az oktatás feletti ideológiai-politikai befolyás erősítése. (Kelemen, 2003a)
- [8] Például Harold J. Laski, angol politikus és író 1915-ben megjelent *Studies in the problem of Sovereignty* című művében. (Feuer, 1989)
- [9] Horváth Attila szócikke: [http://www.kislexikon.hu/pedagogiai\\_pluralizmus.html](http://www.kislexikon.hu/pedagogiai_pluralizmus.html) [2011. 06.30.]
- [10] Szerzője: Nanszákné Cserfalvi Ilona
- [11] Az iskolai légkör hazai vizsgálatát 70 iskola felmérésével, egy klímateszt segítségével végezték. Kutatásukban az iskolát, mint munkahely légkört vizsgálták nyolc klímadimenzió mentén: a vezetés hatékonysága, demokratizmusa, szociális informáltsága, a tantestület egységessége, aktivitása, iskolán kívüli és bensőséges kapcsolatok és nemzedéki ellentétek.
- [12] A fogalom értelmezéséhez - a kutatás bevezetőjében részletezett indokok miatt – szintén a vizsgált korszakhoz időben szorosan kötődő szakirodalmak meghatározásait vettem alapul.
- [13] 1993. augusztus 25-28. között Budapesten került megrendezésre.
- [14] VI. Nevelésügyi Kongresszus publikációja. [www.nk7.hu/nk7\\_files/File/vikongrpublikacioja.pdf](http://www.nk7.hu/nk7_files/File/vikongrpublikacioja.pdf) [2011. 07.12.]
- [15] Idézet a párthatározat szövegéből: „Neveléstudományunk elmarad a követelményektől. Ezért nem tud kellő segítséget adni sem a gyakorlatnak, sem a köznevelés távlati fejlesztésének tervezéséhez. A kutatás bázisai erőtleneek; nincsenek kísérleti iskoláink, s a kisszámú pedagógiai kísérlet értékelése is elmarad. A folyó kutatások jelentős része nem illeszkedik átgondolt tervbe; a különféle helyeken folyó kutatások koordinálatlanok.” (Báthory, 2000b: 10)
- [16] <http://beszelo.c3.hu/04/12/05saska.htm> [2011.07.13.]
- [17] Vö. Kelemen, 1986
- [18] 1985. évi I. törvény az oktatásról Első rész I. fejezet 10. § 1. bek.
- [19] Uo. 2. bek.
- [20] Uo. Első rész II. fejezet 14. § 4. bek.
- [21] Uo. Harmadik rész II. fejezet 68. § 1. bek.
- [22] Uo. Első rész, II. fejezet 19. §
- [23] Uo. Első rész IV. fejezet 41. § 1. bek.
- [24] Uo. Első rész II. fejezet 24. §
- [25] Uo. Első rész I. fejezet 11. §
- [26] Winkler Márta vallomása szerint az iskolakísérlet pedagógiai gyökerei a Váli úti iskolában, az 1970-es évek közepén megkezdett próbálkozásokig nyúlnak vissza. Vö.: <http://www.kincskereso-iskola.hu/kikvagyunk1.htm> [2011.10.27.]
- [27] <http://halaszg.ofi.hu/download/MTV%20tanulmany.htm> [2011. 07.14.]

## IRODALOM

- Báthory Zoltán (2000a): A maratoni reform. *Iskolakultúra*. 2000/10. 10. szám. 45-60.
- Báthory Zoltán (2000b): A maratoni reform. *Iskolakultúra*. 2000/10. 11. szám. 3-26.
- Báthory Zoltán (2001): *Maratoni reform*. Önkönet, Budapest.
- Báthory Zoltán és Falus Iván (1997, főszerk.) *Pedagógiai Lexikon. I-III. kötet*. Keraban Kiadó, Budapest.
- Beke Kata (1988): *Jelentés a kontraszelekcióról*. Magvető Kiadó, Budapest.
- Brezsnyánszky László (1997): Pluralizmus. In: Báthory Zoltán és Falus Iván (főszerk.) *Pedagógiai Lexikon. I-III*. Keraban Kiadó, Budapest. 189-190.
- Brezsnyánszky László (2004): Alternatívok és alternatívák. Az alternatív iskolák értelmezéséhez. *Új Pedagógiai Szemle*, 2004/54. 6. szám. 28-33.

- Czike Bernadett (1997): Az alternatív iskolák jellemzői – kezdeti elveik, mai gyakorlatuk. *Új Pedagógiai Szemle*, 1997/47. 6. szám. 24-32.
- Feuer, L. S. (1989): The inventor of pluralism (Harold J. Laski). The New Leader [on-line] 1989. September [<http://www.highbeam.com/doc/1G1-7966625.html>] [2010-11-23.]
- Gazsó Ferenc (1988): Az iskolák önállóságának értelmezéséről. *Pedagógiai Szemle*, 1988/38. 6. szám. 483–493.
- Halász Gábor (1984): Az oktatáspolitikai szerkezete a hatvanas-hetvenes években, *Medvetánc*, IV. 2-3. sz. 73-96.
- Halász Gábor (1985): A nyolcvanas évek reformfolyamatai és a közoktatás irányítása, *Ifjúsági Szemle*, 1985/5. 5. szám. 96-106.
- Halász Gábor (1992): Az 1972-es oktatáspolitikai párthatározat, *Neveléstörténeti Füzetek* 11. szám. 72-79.
- Kelemen Elemér (2003a): Oktatásügyi törvényhozásunk fordulópontjai a 19–20. században. *Iskolakultúra*, 2003/13. 2. szám. 47–56.
- Kelemen Elemér (2003b): Rendszerváltás és iskola. *Iskolakultúra*, 2003/13. 6–7. szám. 81–87.
- Kelemen Elemér (2003c): Oktatáspolitikai irányváltások Magyarországon a 20. század második felében (1945–1990). A korszak oktatási reformjainak természetéről. *Új Pedagógiai Szemle* 2003/53. 9. szám. 25-32.
- Kozma Tamás (1985): *Tudásgyár? - Az iskola mint társadalmi szervezet*. Közgazdasági és Jogi Könyvkiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (1987): Miért (ne) legyenek önállóak az iskolák? *Valóság*, 1987/30. 1. szám. 65–77.
- Kozma Tamás (1990): *Kié az iskola?* Educatio Kiadó, Budapest.
- Kozma Tamás (2001): Oktatás és politika: rendszerváltó viták. *Iskolakultúra*, 2001/11. 2. szám. 63-72.
- Kozma Tamás (2009): Kié a rendszerváltás? *Educatio*, 2009/18. 4. szám. 423-435.
- Lukács Péter (1991, szerk.): *Alternatív iskolák, alternatív pedagógiák Magyarországon*. Edukáció Könyvkiadó, Budapest.
- M. Nádaszi Mária (1995): Úton a pedagógiai többszólamúság felé. In: Kereszty Zsuzsa és T. Hajabács Ilona (szerk.): *Több út. Alternativitás az iskolázás első éveiben*. Iskolafejlesztési Alapítvány, Budapest.
- Mihály Ottó (1989): *Iskola és pluralizmus*. Educatio, Budapest.
- Mihály Ottó (1999): Fordulat és pedagógia. In: Mihály Ottó: *Az emberi minőség esélyei*. OKKER Kiadó, Budapest.
- Mihály Ottó (2001a): Interjú. In: Báthory Zoltán: *Maratoni reform*. Önkönet, Budapest. 223-232.
- Mihály Ottó (2001b): Pedagógiai, etikai, tudományos és jogi normák az iskolai erkölcsi szocializációban. *Új Pedagógiai Szemle*, 2001/51. 1. szám. 4-17.
- Nanszák Dr. Cserfalvi Ilona (1996, szerk.): *Pedagógiai kislexikon*. Tóth Könyvkereskedés, Debrecen.
- Németh András (1998): *A reformpedagógia múltja és jelene*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Németh András és Ehrenhard Skiera (1999): *Reformpedagógia és az iskola reformja* Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.
- Ősz Gábor (1999): A Katyn-szindróma. *Iskolakultúra*. 1999/9. 12. szám. 12-19.
- Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században*. Osiris Kiadó, Budapest.
- Sáska Géza (2004): Az alternatív pedagógia posztiszocialista győzelme. *Beszélő*, 2004/9. 12. szám. 20-30.
- Takács Géza (1987): Az iskola vaskos bástyái. *Valóság*, 1987/30. 2. szám. 75-89.



Trencsényi László (1999): Az alternatív pedagógiák nyomában. *Iskolakultúra*, 1999/9. 5. szám. 92-97.

Zsolnai József és Zsolnai László (1987): *Mi a baj a pedagógiával?* Tankönyvkiadó, Budapest

## MENTESNÉ TAUBER ANNA

### A zeneterápia szakma bemutatása

*A zenepszichológia egyre inkább ráirányítja figyelmünket arra, hogy milyen zenei hatások érik a magzatot a méhen belül. A perinatális pszichológia újabb kutatási eredményei bizonyítják, hogy a magzat sokrétű tudással jön a világra, azaz kompetens csecsemőről beszélhetünk. A zeneterápia ezt az ősi, magzati tudást kutatja és használja fel ahhoz, hogy a test és lélek egyensúlyát megteremtse. Teszi ezt úgy, hogy a zenei kreativitás fejlesztésével az önkifejezés sokoldalú lehetőségeinek mozgósításával a belső feszültséget oldva alkotó tevékenységben formálja a személyiséget.*

#### Bevezetés

Az ember minden kultúrában nagyra értékelte és értékeli az aktív és passzív zenét. Nemcsak ünnepi alkalmakkor vette és veszi igénybe, hanem a lazítás, kikapcsolódás, feszültségoldás, azaz terápia céljából is. Európai kultúránk alapjában, a Bibliában is találkozunk a zeneterápia gyakorlatával. Saul király érzelmi kitöréseit például Dávid hárfajátéka csillapította. A zeneterápia kidolgozott módszerei természetesen későbbi eredetűek.

A zenével való aktív vagy passzív kapcsolat rendkívül komplex élményt nyújthat, ezért lehet felhasználni a gyógyításban is. De nem csak a gyógyításban, hanem a személyiségfejlesztésben is fontos szerepet kap. A hangulati élet kapuin bekúszva olyan érzelmek, képzettársítások keletkeznek, amelyek új emberré varázsolhatják azt, aki hallgatja. A tanulmány írója gyakorló zeneterapeuta, aki ismereteinek és tapasztalatainak átadásával kívánja népszerűsíteni a pszichoterápia eme lendületesen fejlődő területét, mellyel hozzájárul a zeneterápia haza elismertségéhez.

#### Problémafelvetés

Németországban nyolc egyetemen képeznek zeneterapeutákat és hatszáz klinikán alkalmaznak ilyen szakembereket. Hamburgban, egész Európában egyedülálló zeneterápiás kórházak nyitottak meg, ahol minden beteget egy-egy orvosból, pszichológusból, zeneterapeutából álló team kezel. A németek körében annyira népszerű a zeneterápia, hogy a biztosítók, az egészségpénztárak a zeneterápiás kezeléseket is támogatják, sőt egészségügyi szolgáltatásként receptre lehet kapni zeneterápiás CD-t. Ez különösen azért érdekes, mert az utóbbi években folyamatosan igyekeznek Németországban is lefaragni az egészségügyi kiadásokból, kórházakat szüntetnek meg. Ennek mintegy ellentmondva három új egyetemen

vezették be a zeneterapeuta képzést. Többek között azért, mert felismerték, hogy a zeneterápia segítségével egyharmadára lehet csökkenteni a gyógyszerfelhasználást az altatást igénylő beavatkozásoknál (Decker–Voight, 2004).

Ausztriában, 2008 júniusában hivatalos gyógymód lett a zeneterápia. Az osztrák minisztertanács egyhangúan megszavazta az egészségügyi miniszter, Andrea Kdolsky által előterjesztett zeneterápia-törvényt. Ettől az időtől gyógymódként ismerik el és használják a zenét. A zeneterápia-törvény elfogadása újabb mérföldkő az osztrák pszichoszociális egészségügyi ellátás történetében. A terapeuta és a kezelt személyes kapcsolatán alapuló zeneterápia önálló gyógymódnak számít, hatása pedig egyértelműen pozitív a testi-szellemi egészség visszaállítása és fejlesztése szempontjából. A szakma gyakorlása azonban megalapozott tudományos képzést követel. Az oktatás Bécsben történik, ahol a zeneterapeuták négyéves képzés után kapnak diplomát. Más európai államokban korábban is létezett zeneterápiára vonatkozó foglalkoztatási törvény, az osztrák kormány éppen ezért a kivándorlást megelőzésére léptette érvénybe a Kdolsky-féle törvénytervezetet.

Magyarországon a zeneterápiát legfeljebb kiegészítő terápiaként engedik megjeleníteni. A képzés terén az uralkodó helyzet nem sok jóval bíztat. Az ELTE Gyógypedagógiai Kara lehetőséget kapott, hogy 2003 szeptemberétől elindítson egy posztgraduális zeneterapeuta képzést. Eddig csupán néhányan szereztek így diplomát. Továbbra is nagyon nehéz megküzdeni a bemerevedett képzési struktúrával, valamint azzal, hogy ezt a foglalkozást Magyarországon nem fogadják el szakmaként. Amíg a helyzet nem változik, a területet zömében laikusok fogják uralni, és zeneterapeutának nevezik magukat azok, akik néhány relaxáló kazettával rendelkeznek, vagy vásárolnak egy pár hangszert, amelyen játszhat, „csörömpölhet” a páciens, csak éppen a leglényegesebb momentum, a belső irányítása marad el.

Öt éve végeztem el a zeneterapeuta szakot, jelenleg főiskolai hallgatóknak specializáció keretében hívom fel a figyelmét a zeneterápiára. Az a tapasztalatom, hogy a zenehallgatással való stresszoldáson kívül keveset tudnak a hallgatók erről a témáról. Ez a helyzet indított arra, hogy kutassam a jövőbeni lehetőségeket. Kutatásom célja a hazai felsőoktatás zeneterápiával foglalkozó képzéseinek a feltérképezése, a kiszélesítés lehetséges formáinak a megfogalmazása a felsőoktatásban. A kutatás bevezető szakasza igényli a szakirodalom áttekintését és a téma elméleti megalapozását.

### A zeneterápia elméleti és gyakorlati áttekintése

Terápia mindazon beavatkozások összessége, melyek eredményeként a betegség, illetve a tünetek megszűnése vagy enyhülése remélhető. Terápiának csak az nevezhető, ahol egy szakember a szakterületének megfelelő fogalomrendszerek, illetve egyéni szaktudása alapján képes megnevezni és behatárolni egy problémát.

A pszichoterápia alapvető célja, hogy segítsen a páciens mélyen rejlő pszichés tartalmát felszínre hozni, átélni, feldolgozni, a hétköznapi élete részévé tenni. A gyógyulás csak akkor következhet be, ha a páciens érzelmileg is átéli mindazt, amit a tudata eddig kirekesztett. A terápia során dolgozunk a tudattalannal, annak tudatosításával. Ennek kapcsán lehetőség van olyan pszichés rétegek megismerésére is, melyek a mindennapi életben nem tudatosak. A terápia segítségével kezelhetővé válik számos belső konfliktus, érzelmi állapot. A terapeuta abban segít, hogy a páciens minél tisztábban, torzítás nélkül láthasson rá legbensőbb énjére. Ez általában mély érzelmek átélésével társul. A folyamat azonban nem csak fájdalommal jár, hanem az energiák felszabadulását is magával hozhatja.

A zene a rezgéseivel érint meg; átjárja az egész embert csontjaiban, üregeiben, lágy részeiben, nedveiben. Hatása az anyaméhben belüli (embrionális) élettől kezdve folyamatos, épít vagy rombol (Kokas, 1992). A zene terápia hatását az általa kiváltott testi-lelki reakció adja. A preverbalitás szintjén segít az érzelmeket megélni és megérteni. A zene felszabadít, én-erőt ad, az átélhető öröm élményét nyújtja. Feladata a lelkünk rendezetlen útjait elrendezni, és összhangba hozni minket magunkkal. Lényeges kérdése még a zene hatásainak lélektani vizsgálata, mely által közelebb juthatunk a zenehallgató gondolkodásának a megértéséhez. A zene fontos szerepet tölt be az életkörben, kezdve a méhen belüli fejlődéstől, a születésen át, kisgyermekkorban, egészen az elmúlásig. (Raffai, 1998).

A kisgyermek, amíg nem tud beszélni, a beszéd zenéjéből érti, mi történik körülötte. Nem érti a nyelvet, de a hangból érti a haragot vagy szeretetet. A zene legfontosabb paraméterei: ritmus, hangszín, dinamika, dallam, forma. Méhen belül elsősorban a ritmust érzékeljük. A fejlődépszichológia kiindulási pontja a *prenatális pszichológia*, amely a születés előtti időszakot vizsgálja. A magzat minden zenei paramétert megtanul az intrauterin szakaszban. A hallás általi kommunikáció ezért ősből, mint a vizualitás. A hang prozódiaja a beszédhang zenéje, amely lehet pattogó vagy kedves. Az anyai szívverés | ↑ | | ↑ | | hangsúlyos, hangsúlytalan ütésekre tagolódik. A 18. héttől kezdve méhen belül kezdjük tárolni a ritmust, s a ritmus változásából megismerjük a dinamikát. Ami lassabb, az halkabb is. A legfontosabb az anya hangja, ezt is eltárolja az embrió, ezért fontos a sok beszéd és ének a 9 hónap alatt. Ha

megemelkedik az anya hangja, az reakciót vált ki a gyermekből. Ahogy beszédhangból énekhangra vált át az anya, ez nagyfokú ingerként hat a gyermekre.

A zeneterápia fontosságát igazolják a legújabb csecsemőkísérletek Németországban. A hamburgi egyetem zeneterápia intézetének professzora, Hans Helmut Decker Voight 2010 decemberében, a Wesely János főiskolán megtartott előadásán beszélt azokról a kísérletekről, melyeket zeneterapeuta hallgatók bevonásával végeztek több éven keresztül. Jelen tanulmányban három kísérlet bemutatására szorítkozom.

Az első kísérlet 4000 négy napos csecsemővel készült. A bölcső fölött széles optikájú kamerát helyeztek el. Mezzoszoprán hangszínű anyákat kerestek a feladathoz. 30 anya vett részt a kísérletben, akiknek feladata az volt, hogy közeledjenek a bölcsőhöz egy egyenletes kis dallammal, amit ismételtetnek, majd lassan haladjanak tovább.

Da bin ich (itt vagyok)            d- l- sz

Ha a gyermekhez saját anyja közeledett, akkor a gyermek reakciót mutatott. Az emlékezés folyamata tehát már a születés előtt megtörténik. Utána csak hang nélkül mentek el az ágy mellett az anyák, de a lépteik ritmusát is felismerték a csecsemők. A 20. héttől kezdve mindenki elraktározza az anyja hangját, a ritmust, a dinamikát, és megjegyzi több hangforrás együttes hangját is. Az emberi csontváz elmozdulásai is ilyen emlékeket idéznek elő a csecsemőben. Pl. ízületek ropogása stb. 15 éve tudjuk, hogy ha bármilyen hangot közel visznek a hasfalhoz, azt is megjegyzi a magzat.

Ezt igazolta az a kísérlet, amelyben az apa belefekszik várandós felesége ölébe és úgy meséli el énekelve a napi történéseket. Az apáknak 15 cm-re kellett beszélniük a hasfaltól. Minden nap a velük történt hivatali eseményeket énekelték el. A hangfrekvencia így sokkal magasabb lett. Születés után ezek a gyermekek az apai hangokat is felismerték. A kísérletben részt vevő 400 férfiből 41% megőrizte a szülés után azt a szokását, hogy ilyen pózban számolt be a feleségének a napi eseményekről. Érdekesség, hogy a csecsemőkutatást általában férfiak végzik, valószínűsíthetően ezzel kompenzálják azt, aminek fizikálisan nem lehetnek részesei.

A harmadik kísérlet a születés utáni időszakot vizsgálja, mely a *postnatális pszichológia* területe. Léna 8 hetes csecsemő. A kísérletet, amelyet Léna fürdetése és púderezése jelent, 4000 csecsemővel ismételték meg Japánban, az USA-ban és Európában. A várandós zeneterapeuta hallgatók, miután megszülték gyermeküket, kétéves korig magnóra és videóra vették a csecsemővel kapcsolatos gondozási eseményeket. A kísérletben az anya emelkedő, hívó hangjára megszületik magasan a válasz, mely az örömrzést tükrözi. Az örömrzést az ember megismétli, s ezt tette Léna is. Bebizonyosodott, hogy az egész világon zeneileg ugyanúgy történik a folyamat (Decker–Voight, 2004).

A zenepszichológia központi fogalma az *affektivitás* (érzelmi hangolás), illetve interaffektivitás, mely az érzések megoszthatóságát jelenti (Stern, 2002), azaz személyközi kapcsolatot eredményez. A vezérlés feladatát a csecsemő végzi, nem pedig az anya. A gyermek pozitív válaszai lelkesítik az anyát, és ezért többször végzi ezt az érzelmi hangolást. Háromlépésű a reakció: felfigyelés, elmosolyodás, megszólalás. Ha az emberek spontán reagálnak valamire, akkor az mindig vokális, azaz hanggal történik. Ha több emberrel történik ez, akkor ezt vokális szimfonizálásnak nevezzük. A zeneművek is így épülnek fel: *hívás--válasz*. Ha ez a felhívás sikeres, akkor a csúcsponton az összes hangszer találkozik. Például Mozart Papageno (felhívás) és Papagena (válasz) kettőse a Varázsfuvolából. Az anyagyermek dialógus logikája ugyanaz, mint a zenei párbeszédben. A sikeres zene az érzelmek egymásra hangolódásából él.

A kísérletek eredményének összegzésekor elmondható, hogy már a születés előtt kialakul a gyermek hallása az intrauterén szakaszban. A terhesség 20. hetétől kinyílik a magzat füle, s egyre erősödik a hallása. Az anya szívverése a legfontosabb impulzus, mely éri a gyermeket. A dallam és ritmus segíti az érzelmi ráhangolódást, mely alapja a kognitív, emocionális fejlődésnek.

### **A zeneterápia mint a pszichoterápia egyik formája**

A zeneterápia a test, a tudat és a lélek egységéből indul ki, és vallja, hogy a betegségek okai nem a testben, hanem a lélekben és a tudat konfliktusaiban, valaminek a hiányában keresendők. A zene – különösen a ritmust struktúráló hatása miatt – erősíti az emlékezetet, ezt az oktatásban is kihasználják, de szerepet kap az utógondozásban (a rehabilitációban) is. Gyakran az egyetlen kommunikációs eszköz olyan embereknél, akiknek értelmi vagy kommunikációs készsége sérült vagy fogyatékos (Varvasovszky, 2005). A fejlesztő pedagógia, amely a rehabilitáció és a pedagógia határán található, szintén sikerrel használja a zenét. A pszichológusok egyik terápiás eszköze ugyancsak a zene.

A zeneterápia a lélek, a tudat és az érzelmek oldaláról induló gyógyító eljárás. A tudatalattinkhoz vagyis a személyiségünknek egy olyan területéhez szól, amely nem látható és nem megfogható, igyekszünk nem is tudni róla. Ám reagálunk rá, méghozzá önkéntelenül, az agyunk ellenőrzése nélkül, teljesen felszabadultan. Képek, emléktöredékek jelennek meg előttünk, a gátak leomlanak, feltörnek az őszinte érzéseink. A terapeuta feladata pedig az, hogy ezt a több síkon folyó spontán áramlást értelmezze, s tükröt tartson a páciensnek, amelyben ő minél tisztábban, torzítás nélkül tekinthet legbensőbb énjére. Innen még hosszú út vezet ahhoz, hogy a probléma gyökerét feldolgozza, és a nyomasztó szorongástól s az azt

kísérő kellemetlen testi tünetektől megszabaduljon. Ha figyelembe vesszük a számtalan tudományos munkát, amit a zenepedagógusok végeztek, el kell fogadnunk a tényt, hogy a zenei nevelésnek néhány aspektusa már előzőleg felkészített a zeneterápiára.

Kodály Zoltán (1954) pedagógiai életműve majdnem 40 évet ölel át. A művésztől kezdve a népzene át egészen a neveléstudományig. A magyar népzenei anyag 40 éves tanulmányozása során olyan következtetést fogalmazott meg, ami szinte megegyezik a zeneterápia elméletével: szükség van arra, hogy csökkentsük a távolságot a muzsikos és a hallgató között, hogy bármely személy számára a zene hozzáférhető, elérhető legyen.

Carl Orrf (1994) kidolgozott egy „hangszertárt”, amely mind a zenei struktúrájában, mind a hangszereiben összhangban van a gyermekek felfogási, értési képességével, éppen ezért terápiás modellként szolgál.

A legnagyobb lépést azok a zenepedagógusok tették, akik kezdeményezték és kifejlesztették a zeneterápiás munkát, őket úttörőmunkájuk eredményeképpen zeneterapeutaként ismerik el.

A német zeneterapeuta, Hans Helmuth Decker Voigt (2004) kijelenti, hogy a foglalkozás kimenetele függ a tér (hely) intimitásától, óvó, védelmező szerepétől, vagyis a terápiás tértől. A tér (hely) hangulatának biztonságot kell nyújtania a páciens számára a foglalkozás során, továbbá elősegíti, hogy a foglalkozás alatti események teljes védetségben és intimitásban történjenek.

A zeneértés 3 szintjét különböztethetjük meg: vitalitásaffektus szint, pszichodinamikus szint és kognitív szint. A vitalitásaffektus szint elmélete Stern (2002) modelljéből indul ki, ami szerint a csecsemő minden nehézség nélkül képes a hozzá érkező információt az egyik szenzoros modalitásból a másikba fordítani. A vitalitásaffektus elnevezés onnan ered, hogy a csecsemő automatikusan mozgási képeket, élményeket társít az összetett élménycategóriákhoz. Ilyenek az eltűnés, hullámlás, kirobbanás, crescendo, diminuendo. Ezek a vitalitásaffektusok járulhatnak hozzá a legelső helyen a zene jelentésének magyarázataihoz. E szerint a zene már a születésünkkel, de minden bizonnyal már magzati korban is jelentőséggel bír. A pszichodinamikus szinten a képzetársítások egy-egy zenével való találkozás körülményeivel kapcsolódnak (kellemes vagy kellemetlen érzésekkel). A meghallgatott zenék gyakran életünk eseményeihez köthető hangulatokat hívhatnak elő. Így a terapeuta számára a zene a tudatalatti száműzött érzések és gondolatok kulcsává válik. A zene így eszköze lehet annak, hogy mind a páciens, mind a terapeuta számára tudatosodjék az, hogy hogyan és miért éppen úgy érez a beteg. A kognitív szint lényege, hogy a zene segíthet az érzelmek előhívásában. A zene szerkezete, szabályrendszere segítségével elvárásokat

alakítunk ki a zene folytatásáról. Ez a legtöbb esetben nem tudatos, mégis érzelmeket generál. A három szint egyben három zeneterápiás megközelítési módot is takar.

A zeneterápiá legfontosabb kritériuma, hogy a zenét eszköznek és ne végcélként tekintse. Ez a terápia működésében annyit jelent, hogy inkább a folyamatot tekinti elsődlegesnek, mint a produktumot (*Missura, 1996*). A zeneterápia lehetővé teszi a regresszív (visszaható) effektusok felidézését a hang, a zene és a testmozgás által. A zeneterápiás eljárás azokat a rétegeket mozgatja meg, amelyek nem kerülnek föl a verbalitás szintjére. A zeneterápia a személyiségnek azokat a rétegeit érinti, amelyek szóval nem fejezhetők ki. A páciens sokszor eljátszik olyan dolgokat, amelyekről nehezen beszélne. Előbukkanhat olyan, amit szégyell vagy elfojt a páciens, de érzelmi tartalékok is felszabadulhatnak. A zenei dialógus tükröt tarthat a páciensnek a saját, zenén kívüli kapcsolatairól. De a felismerés után a zeneterápia alkalmas eszköz a magatartási formák gyakorlására is. A terapeuta feladata, hogy a figyelme és gyakorlata segítségével a pszichés energiákat a pozitív változás irányába igyekezzon eljuttatni a belső, önsegítő, változtató, gyógyító folyamat elérése érdekében (*Konta, 1998*).

A művészeti terápiák fő formái: receptív (befogadó) és aktív terápia. A receptív terápia során a zenemű befogadása során felmerülő képeket, asszociációkat, emlékeket, érzelmeket beszél meg a páciens a terapeuta segítségével. A képzett zeneterapeuták azonban elsősorban az aktív terápiás formákkal és technikákkal dolgoznak. Itt a páciens zenél, ami nem igényel tőle semmilyen zenei előképzettséget. Az aktív zeneterápia során a páciens és a terapeuta egyszerűen kezelhető, előzetes tudást nem igénylő, de gazdag hangzásvilággal rendelkező hangszereken (dob, xilofon, ütős hangszer, szintetizátor stb.) improvizálnak (*Fekete, 2002*). Az aktív zeneterápia során az önkifejezés szimbolikus módon történik, ami át tud váltani valós emlékek felidézésébe, átélésébe. A terapeuta mozdulataival, improvizált zenéjével közvetlenül tudja e folyamatot befolyásolni, irányítani. Az aktív zeneterápia a hangszerek mellett az emberi hangot is használja eszközként. A komplex zeneterápia a kreativitás fejlesztésével, az önkifejezés sokoldalú lehetőségeinek mozgósításával a belső feszültségeket oldva alkotó tevékenységben formálja a személyiséget. A hangok világán keresztül érinti meg lényünk és tudatunk legmélyebb rétegeit, visz vissza a méhen belüli élet akusztikus világába. A hangban, zenében, ritmusban kapcsolatba kerülünk önmagunkkal és egymással, lényünk legmélyebb és legmagasabb rétegeivel. Lehetőséget nyújt arra, hogy az aktuális feszültségek, traumatikus élmények, tudattalan konfliktusok, kommunikációs nehézségek, szorongások, kapcsolatteremtési zavarok enyhüljenek.



### **A zeneterápia szakma fogalmai**

A szakma alapfogalmainak tisztázása feltétlenül fontos ahhoz, hogy a zeneterápia Magyarországon elnyerje méltó helyét, megtörténjen a szakmásvitája. Ausztriában, mint már utaltam erre, 2008-ban történt meg ez a folyamat, így az ő tapasztalataikat használom fel abban, hogy kifejtsem és összefoglaltam a lényeges fogalmakat (*Bosek, Fak, Illner, 2002*).

A zene múlt, az időhöz kötött folyamat. Vele olyan kommunikációs eszköz áll rendelkezésünkre, mellyel a tartalmakat direkt, beszédbeli kötöttségek nélkül lehet közölni, reflektáló és korrigáló hatások nélkül. A terápiás összefüggésben ez lehetőséget ad arra, hogy egy beszéd előtti, illetve nélküli játéktérben tudjunk dolgozni. Az emberi fejlődés során a hangok és ritmusok egyrészt a törzsfejlődés kapcsán mélyen gyökereznek, másrészt az érzelmileg ható konstellációk mindig is hatással voltak. Ezeknek a fizikai és szellemi folyamatoknak az összekapcsolásával lehet az ember testi-lelki egészét elérni. A zene különböző jelentések hordozója lehet. Érzelmi tartalmak és üzenetek továbbítására alkalmas, tud atmoszférákat létrehozni és érzéseket aktualizálni. Mindez konfliktushelyzetek megmunkálásának a kiindulópontja és gyógyító folyamatok kezdete lehet. A zene határokat lép át azzal, hogy médiumként két játékos között egy közös harmadikat hoz létre. A zenének a terápiában fontos jellemzője az aktivitás és érzelmi részesedés, ugyanakkor nem törekszik konkrét eredményekre (zenei termékek vagy hangok és művek zenepszichológiai hatásai). Ezért a hangszerválasztás annak érdekében történik, hogy azok az önálló kreatív tevékenységre ösztökéljenek. Zenei, technikai tökéletesség nem feltétel és nem is cél. A hangszerek és hangok szimbolizmusa a zenét alkalmas anyaggá teszi mélypszichológiai munkára.

### *A zeneterápiás kapcsolat*

A zeneterápiás kapcsolatot a zenei médium különlegessége is befolyásolja. A zene lehetővé teszi és elősegíti a kapcsolatfelvételt, illetve a kapcsolattörténést alkothatóvá és érzékileg megfoghatóvá teszi. Olyan eljárás, melynek lezajlását nagymértékben befolyásolja a páciens és a terapeuta kapcsolata. Ezért a terapeuta hozzáállását az érdeklődés, megbecsülés, pozitívum és feltételmentes elfogadás kell hogy jellemezze. A megértő és figyelmes résztvevő, megfigyelő kapcsolat lehetővé teszi, hogy a páciens konfrontálva és követelőző is megismerhesse. Gondos figyelmessége az érzelmi közelség és távolságtartás szabályozását szolgálja. A páciens kísérőjeként felkínálja a fejlődéshez szükséges teret, ugyanakkor önmagát is rendelkezésre bocsátja annak érdekében, hogy a páciens növekedése biztosított legyen. Ennek feltételei a terapeuta interakciós tisztasága és egyértelműsége. A páciens saját felelőssége a konstruktív kapcsolat kialakítása.

A terápia alapvetően az olyan emberekkel történő munkára vonatkozik, melyek betegségjellegű zavarokban szenvednek. Innét származik a *páciens* elnevezés. A zeneterápia természetesen a kliensek számára is biztosítja az önismeret és személyiségfejlődés lehetőségeit. A zeneterápia mindenekelőtt akkor alkalmazható, ha a beszéd egyáltalán nem vagy csak korlátozottan áll rendelkezésre, ha a beszéd főként érzelmek elhárítása céljából alkalmazható, illetve a beszéd előtti időben gyökerező zavaroknál, amik nonverbális médiummal érhetők el a legjobban. A páciens betegségtől függő igényei a foglalkozással kapcsolatos munkamezők felhasználásával kerülnek kielégítésre. Általánosságban a terapeuta a páciens biográfiáját (élettörténetét), szocializációját, személyiségét és aktuális élethelyzetét veszi figyelembe a betegség és a terápia fontos faktoraiként. A médiumra való elvi készenlét megvalósulásánál különleges helyen áll a zenei biográfia (a zene hatásai az eddigi életútra).

A *zeneterapeuta* szakma gyakorlásához szükséges a Zeneterápia szak, illetve egy ennek megfelelő felsőfokú képzés sikeres elvégzése. A képzés tartalmaz zeneterápiás saját tapasztalatot, terápiareleváns orvosi és pszichológiai alapismereteket, zeneterápiás elméletet és gyakorlatot, a zeneterápia teóriáját és zeneterápiás gyakorlatot szupervízióval. A saját biográfia, személyiség és szociális kompetenciával kapcsolatos munka fő célja, hogy a terapeutát alkalmassá tegye arra, hogy a terápia kapcsolattörténetét felelősséggel tudja kialakítani és reflektálni. A zenei tárgyak előtérbe helyezik a médium rugalmas kezelésének (a saját hallásszokások reflektálása, improvizálás, a hangszerek nem rendeltetésüknek megfelelő használata) elsajátítását annak érdekében, hogy ez a készség a terápiákban alkalmazható legyen. A zeneterápiás gyakorlatban fontos a zenei készség, de még fontosabb a zenei kifejezés érzelmi tartalmával szembeni szenzitivitás. A képzés során a személyes és szakmai kompetenciák elsajátítása érdekében ajánlatos a továbbképzési rendezvények látogatása és egy szupervízor igénybevétele.

#### *A terápia kialakítása*

A zeneterápia egyéni vagy csoportterápia formájában valósulhat meg. Mindkét esetben a terápiás eljárásokhoz szükséges egy védett keret. Megbízható rendszeresség (általában heti 1-2 alkalom), tisztán meghatározott időkeret a foglalkozásokra és a terápia tartamára is. Lehetőség szerint csak a zeneterápiát szolgáló helyiség a megfelelő technikai eszközökkel. A kezelés a 10 üléses rövidkezeléstől többéves kezelésig tarthat.

### *Intézmény*

A zeneterapeuták az orvosi vagy pszichológiai alapellátás helyi és ambuláns rendszerében, illetve privát dolgoznak. A mindenkori intézmény szerkezete befolyásolja a terápián való részvétel önkéntességét és motivációját, vagyis a terápia sikerességét. Egy interdiszciplináris teammel (orvosok, pszichológusok, terapeuták, szociális munkások, pedagógusok, ápolók) való együttműködés a szakmai interaktivitás következtében a páciens javát szolgálja. Az együttműködés feltétele egy terápiás javaslat megállapítása és betartása, valamint a kölcsönös informálás és a következetes reflexió.

### *Kifejezések meghatározása és definíciók*

A zeneterápia egy tudományosan megalapozott, praxisorientált, pszichoterápiás tudományág. Metszéspontokat képez a határos tudományos területekkel, különösképpen a gyógyászattal, a pszichológiával, a társadalomtudományokkal és a zenetudománnyal. A pszichoterápia területéhez tartozik, mivel egy bio-pszicho-szociális betegség-megértésből kiindulva pszichológiai eszközöket használ a terápiás, rehabilitációs és preventív célok eléréséhez. A zenét nagyon tág fogalomként értelmezhetjük. Nemcsak hangokat, ritmusokat, harmóniákat és melódiákat zár magába, hanem zajokat is. Alapvetően abból indul ki, hogy a zene az emberi élet artikulálása, s ezáltal szubjektív jelentéssel bír. Függetlenül attól, hogy a zeneterápiában produkálnak-e aktív hangokat vagy csak zenehallgatás történik, a zene egyben eszköz és összekötő pont is a páciensek és a terapeuta közt. A zene produkcióján és reprodukcióján keresztül intrapszichés és interpersonális folyamatok indulnak el, amiknek a hatása a páciens részéről az érzékelésben, átélésben, felismerésben, megértésben és a cselekvésben is kibontakozik.

### *Módszerek*

A zeneterápia egyéni és csoportos foglalkozásként is létezik, van aktív és receptív (befogadó) zeneterápia is. Aktív zeneterápiának neveznek minden munkaformát, ahol a páciens maga is hangszerekkel és/vagy a saját hangjával részese a cselekménynek. Előzetes zenei ismeret nem szükséges, mivel egy széles választékból álló hangszerkészlet áll rendelkezésre, amin követelmények nélkül lehet játszani. A legtöbb speciálisan a zeneterápia számára berendezett teremben nagy számban találhatók hangszerek, melyek kiválasztásakor figyelembe veszik a mindenkori páciensek igényeit. Segítségükkel a hangok általi kifejezési lehetőségeknek a nagy része lefedésre kerül, és ez exploratív és kreatív cselekvésre buzdít. Az improvizáció alatt a terapeuta a legtöbb esetben aktív cselekvő és alakító játékpártnér, vagyis „reális ellentét”, aki kísérően, támogatóan, megerősítően vagy konfrontálóan belefolyik a

történetekbe. Az aktív zeneterápia egyik jellemzője az improvizáció és a beszélgetésfázisok váltakozása. Alkalmazása során különleges formában komponált zenét használnak, például dalokat vagy táncokat. Azok a csoportok, amelyekben például afrikai vagy délamerikai dobritmusokat tanulnak be, bizonyos körülmények között szintén az aktív zeneterápiához számíthatók, ha ezzel terápiás kapcsolatteremtés jön létre és ha terápiás célokat követnek. Ezeknél a különleges formáknál a figyelem kevésbé az alakítandó végeredményre, sokkal inkább a zenélés folyamatára irányul. Ugyanígy komponált zenével dolgozik az ún. receptív zeneterápia is, ahol a hanghordozóról a zene közös hallgatása és átélése, és az általa kiváltott folyamatok tükröződése áll a történetek középpontjában. Létrejön egy lehetőség emlékek, érzések felelevenítéséhez, melyek jelentőséget nyernek, és ez alkalmat nyújt egy beszédterápiás, szóban levezetett feldolgozáshoz. A receptív zeneterápia egy másik játékmódjában a terapeuta élőben játszik vagy zenél a pácienseknek. Ide tartoznak a hangterápia, a hangtrance, a hangmeditációnak nevezett terápiaformák. Máskor a terapeuta olyan szituációban improvizál, amikor a páciensek testileg nincsenek abban a helyzetben, hogy ők maguk játszanak. Az improvizációk individuális és szituációkhoz mért alakításához a páciens minden megnyilvánulását (légzés, mimika, mozdulatok) megfigyeli és belevonja, a reagálásnak ezzel a formájával is segítve a páciensnek önmagához, a terapeutához és a környező világhoz való kapcsolatainak a helyreállítását.

## **Összegzés**

A zeneterápia hatása abban mutatható ki, hogy a zene felhasználása egyfelől a betegség, a zavarok mértékének diagnosztizálását és kezelését szolgálja, másfelől az erőforrások aktiválását, ami különösképpen a kreativitás ösztönzését és a nem verbális kommunikációt szolgálja. Ebben rejlenek a zeneterápia gyakran emlegetett előnyei a többi eljárással szemben, mivel a zenének, mint eszköznek a bevetése egyrésztől lehetőséget ad egy pszichoterápiás hozzáféréshez a szituatív vagy tartósan beszédképtelen páciensekhez, másrésztől az átélés segítségével az is kifejezhető, ami a beszédben nem megfogalmazható. A zeneterápia általános céljai egy bizalommal teljes, nagy részben nonverbálisan kialakított, gyógyászati kapcsolat megteremtés, az aktív cselekvésen keresztül (zene hallgatása és játszása) a saját átélés erősítése, a kreativitás és a zene általi nonverbális kifejezőkészség fejlesztése, a szociális hatások gyakorlása a teljesítményre való törekvések nyomása nélkül, hangszereken való kötetlen játékon vagy csoportos éneklésen keresztül, valamint az erőforrások felismerése és

használhatóvá tétele (felfogás és cselekvés hatásköre, szociális hatások, átélési és szerkezeti tulajdonságok).

Magyarországon a zeneterápiát csak kiegészítő terápiaként engedik megjeleníteni. Ez mindaddig így lesz, amíg nem áll rendelkezésre megfelelő számú szakember. Ezért nagy szükség van arra, hogy a felsőoktatás megnyissa kapuit a zeneterapeuta képzés előtt és meginduljon a foglalkozás szakmásvitája az európai minták szerint. A szerző gyakorló pedagógusként nagy szükségét érzi annak, hogy a zeneterápia újabb kutatási eredményei beépüljenek a személyiségfejlesztés mindennapi gyakorlatába. A népszerűsítés a legfontosabb cél, hiszen a szakma tudományos elismertsége hazánkban nem megfelelő. Széles körben való elfogadtatása minden szakmabelinek kiemelkedő feladata.

## IRODALOM

Attila Missura (1996): Zeneterápia-zenei nevelés Bárczy G. Gyógyped. Tanárképző Főiskola

Bosek, G. Fak, H. Wimmer-Illner, J. (2002) Berufsbild Musiktherapie Wien, 3. Auflage

Daniel N. Stern (2002): A csecsemő személyközi világa Animula Kiadó.

Fekete Anna (2002): Mindenik embernek a lelkében dal van... In: Hang és lélek. Magyar Zenei Tanács

Hans-Helmut Decker-Voight (2004): Zenével az életbe. A hangok szerepe a várandósság idején és kisgyermekkorban. Medicina Kiadó, Budapest.

Kodály Zoltán (1954): A zene mindenkié, Zeneműkiadó Vállalat, Budapest.

Kokas Klára (1992): A zene felemeli kezeimet. Akadémia Kiadó. Budapest.

Konta Ildikó (1985-1992): Zeneterápiás előadások. (Kézirat, 1 és 3. kötet)

Laczó Zoltán (2002) Zenepedagógia és társadalom In: Hang és lélek. Magyar Zenei Tanács.

Orff (1994.) zeneterápiájának alapfogalmai. Bárczy G. Gyógyped. Tanárképző Főiskola, 8-10.

Raffai Jenő (1998) Megfogantam, tehát vagyok. Párbeszéd a babával az anyaméhben. Útmutató Kiadó, Budapest

Varvasovszkyné Velsz Dóra (2005): Zeneterápia és gyógypedagógia, súlyosan és halmozottan sérültek intézményeiben, Piremon Nyomda Debrecen

## KÉPZÉS ÉS GYAKORLAT

FODORNÉ TÓTH KRISZTINA

### **Kommunikációs poliszémia és fogalmi széttartás: a kommunikáció és társszavainak értelmi mintázata az ezredforduló magyar írásos köznyelvében**

*A kommunikáció poliszémikus lexikai egység, többjelentésűként használjuk mind a tudományos, mind a köznapi diskurzusokban. A többértelműség folyamatos szem előtt tartása nem elsősorban a mindennapi élethelyzetek során elengedhetetlen, mint a kutatási és mindenekelőtt a pedagógiai gyakorlatban, a „hozott” kommunikáció-értelmezések és a tananyagba épített kommunikáció-felfogás egyeztetése érdekében. A többféle értelmezési kör ugyanis ebben az esetben több fogalmi magra utalhat.*

#### **Probléma: a kommunikáció fogalmi széttartása**

A kommunikáció – magyar nyelvi közegben mindenesetre [1] – egy adott időszak hívószava, „forró szava” (*hot word* [2]), amelynek előfordulási gyakorisága messze túlmutat a jól körülhatárolható meghatározások területén. Mint ilyen, a szóban forgó időszak egy adott társadalmi-kulturális közegében, konnotációinak társadalmi megítélése révén, különös figyelmet kelt, az ekkor produkált szövegekben meglehetősen sűrűn fordul elő, a vele leírható témák túlsúlyával egyetemben: azaz fokozott használati aktivitást mutat. Ráadásul úgy, hogy terminus technicusként nincs, és úgy fest, a közeljövőben nem is lesz általánosan elfogadott, egyetlen meghatározása, sem a kommunikációtudományokban, sem azokon kívül [3]. A kommunikáció csupán a tudományos diskurzust alapul véve sem kezelhető egységes, jól körülhatárolható fogalomként. Ennek eredője a kommunikációsna nevezhető jelenségkör méretében és helyében keresendő. Mérete szerint szinte beláthatatlanul sokféle területet foglal magában: a társadalmi nyilvánosságtól az egyed viselkedésének elemeiig, sőt a gépi és biológiai információ-továbbításig. Helye szerint pedig ez a rendkívül diffúz jelenségkör valahol az egymástól eltérő tudományágak és diszciplínák, illetve a köznapi jelenségszféra halmazainak metszetében lehet [4]. A különféle tudományos diszciplínák/szerzők/szövegek a következőképpen kezelik a fenti helyzetet:

A) vagy meghagyják a kommunikáció fogalmát metszeti állapotában, nagyon széles spektrumot magában foglaló fogalom-körülhatárolás formájában, esetleg (tankönyvek és ismeretterjesztő szövegek esetében) a meghatározások felsorolásszerű egymás mellé illesztésével;

B) vagy pedig igyekeznek a saját perspektívájukból legfontosabb részleteket hangsúlyozni. Ez a fogalom saját paradigmában való körülhatárolása, azzal a céllal, hogy eszmerendszerükben egyértelműen hivatkozhasznak rá [5].

A köznapi kontextusok szükségszerűen eltérő módon kezelik a fogalmat, hiszen a mindennapi diskurzusok során jóval ritkábban van szükség egyértelmű meghatározásra; sőt, a használathoz egyfajta jelzésszerű, körülbelüli kapcsolódás is elegendő lehet [6]. Ez azonban nem törli el, legfeljebb elrejtheti a jelenségkör széttartását a mindennapi információcserében. A tudományos diszciplínák eltérő kommunikáció-képei műfajaik reflexió-kötelezettsége révén jóval könnyebben nyomon követhetők, mint a köznapi szó-vagy írásbeli megnyilatkozások definiálatlan jelentései; holott a kommunikáció-oktatás széttartó területein mindkét irány folyamatos szem előtt tartásának nagy jelentősége van. Hiszen – különösen a felsőoktatásban és a felnőttképzésben – a tanulók által „hozott” jelentéseket kell összhangba hoznunk a tananyagban foglaltakkal.

Kiindulópontunk nem pusztán az az egyszerű felismerés, hogy a *kommunikáció* szó többértelmű. A kérdés az, hogy egy adott fogalom(kör), amelynek fő megjelenítője egy, a köznapi diskurzusokban (adott történeti-társadalmi közegben) előtérben lévő szó / kifejezés

- az adott társadalmi-kulturális időszakban milyen értelmezési variációkat mutat (azaz hogy a fogalomkör egyes jelenségeire vagy jelenségcsoportjaira utaló nyelvi címke/címkék használata milyen értelmezési mintákat jelöl ki);
- az egyes értelmezési irányok milyen mintázatban oszlanak meg, illetve fedik egymást az egyes köznapi diskurzusfajták viszonylatában;
- és hogy mindezek milyen fogalmi magra vagy akár magokra utalnak.

Természetesen nincs szó arról, hogy a *kommunikáció* ebben a minőségében egyedülálló lenne. A szemantikus homályosság vagy elmosódottság alapvető velejárója a természetes nyelveknek, azok társadalmon belüli, időben és térben változékony használatának. A *kommunikáció* kifejezés (és más, hasonlóan viselkedő kifejezések, de nem a nyelv minden szóba jöhető lexikai egysége) esetében azonban meglátásom szerint valamivel többről van szó. Mivel tudományos műszóként, többféle szakterület szakszavaként és köznapi kifejezésként egyaránt használatos – s ezzel összefüggésben van, hogy bizonyos körülmények között forrásszóként, illetve divatszóként is szerepel –, kiemelt példája lehet a fogalmi elmosódottság egy speciális alete vizsgálátának. Ezen alete valószínűleg különösen jellemző a szférikus értelmezési halmazok kialakulása, azaz a különböző társadalmi-kulturális szférák és helyzetek szerint szisztematikusan eltérő értelmi irányok vagy akár tartományok

jelenléte. A tanulmány és az alapját képező kutatás azokat a kérdéseket hivatott megválaszolni, hogy a kommunikációnál

A) bizonyítható-e a napi tapasztalat mutatta, többé-kevésbé (legalábbis egy adott időszakban és közegre érvényesen) stabil szférikus értelmezési halmazok megléte;

B) ha igen, ezek kirajzolnak-e valamilyen szisztematikus értelmezési mintázatot;

C) ha igen, az ezen belüli értelmezési variációk milyen meghatározó jegyeket tartalmaznak, milyen fő irányokat vesznek;

D) s mindebből következtethetünk-e arra, hogy magának a fogalomnak van több elágazása, több magja.

A fenti kérdések számos szempontot, ráadásul igen széttartó megközelítéseket vethetnek fel. Ezek közül csupán egyet kívánok felvázolni: megpróbálom felderíteni a köznapi nyelvhasználatban megmutatkozó – vélekedésem szerint alig reflektált, rejtetten strukturált (ám történeti és társadalmi meghatározottságú) – értelmezési elágazások egy bizonyos szempontú mintázatát. Röviden: a kutatás és így a dolgozat legelső kérdése az, hogy a köznapi beszédhelyzetek szereplői [7] mit mondanak (írnak) a kommunikációról, amikor nem kifejezetten ezen gondolkodnak; hangsúlyozottan nem kutatói, illetve tudományos beszédhelyzetekben, hanem mindennapi interakcióik során. Ennek alapja egy adott történeti-társadalmi szakaszban – a magyar ezredfordulón – az élő nyelvhasználatból leszűrhető pillanatkép, ami különféle intézményi háttérű [8] beszédhelyzetekben keletkezett, írásban rögzített szövegek értelmezéseiből áll össze.

### **A dolgozat kiinduló tézisei**

A fent jelzett kérdésekre – hogyan fest a *kommunikáció* értelmezési mintázata, és a mintázat azt mutatja-e, hogy a *kommunikációs* szóhasználat variabilitása mögött fogalmi pluralitás rejlik – megfelelő válasz kereséséhez az alábbi kiindulópontokat használtam:

(1) A *kommunikáció* műszó és társszavainak használata a magyarországi köznapi diskurzusokban többféle irányt mutat. Ezek az irányok szisztematikus értelmezési mintákból állnak össze, és az egyes szférákban (intézményekben és azok eltérő szintereiben) használatos lexikonok, [9] illetve szakmai regiszterek (a szótáron kívül főleg tematika) szerint osztályozhatók, mivel a kommunikációfogalom-használat az adott stílus vagy szakmai regiszter lexikonjába illeszkedik bele.

(2) Ezek az irányok alapvetően néhány, interdiszciplinárisan osztott definícióhoz igazodnak (például az emberi információcsere, annak kölcsönössége, a nyilvános megnyilatkozás és



befolyásolás képességei, az információ-továbbítás technikai kérdései vagy a tömegtájékoztatás sajátosságai irányában).

(3) Ezek az irányok követik az aktuálisan magas presztízsű társadalmi csoportokhoz reprezentatív módon kötött kommunikációfogalom-használatot [10].

(4) Az értelmezési irányok jellegüket tekintve a szociális reprezentációk kategóriájához hasonlóan működnek – azaz társas interakciókban alakulnak, s időben és tematikus mezők szerint változhatnak – és általában nem-reflexív vagy csak alacsony fokú reflexivitást mutató fogalomhasználattal járnak együtt [11].

(5) Ezek az irányok fogalmi széttartást is jeleznek, azaz a kommunikáció fogalma a gyakorlatban többmagvúnak, egy fogalom helyett fogalomkörnek bizonyul.

### **A vizsgálat módszere: a kommunikációs szóbokor használatának korpuszalapú elemzése**

A lexikai pragmatika, az ahhoz hozzájáruló relevanciaelmélet megállapításainak és a korpusznyelvészet perspektívájának figyelembe vételével a következő kijelentéseket tehetjük a kommunikációfogalom alakulásáról információt adó kommunikációs szóbokor [12] köznap megnyilatkozásokban való vizsgálatát illetően:

A) a lexikai egységek értelmezését megalapozó mag- vagy gyökérjelentések számos lexikai elemnél alulspecifikáltak, az aktuális értelmet nyitva hagyva leginkább orientáló szerepet látnak el;

B) az aktuális jelentések így nagyrészt kontextuális elemekből épülnek fel;

C) a megalapozó mag- vagy gyökérjelentések szintén kontextuális eredetűek (tehát változékonyság és többfelé ágazók lehetnek);

D) a kontextus a közvetlen nyelvi vonzatoktól a széles értelemben vett társadalmi kontextusig terjedhet (és mint ilyen, magában foglalhatja a participáció értelmében vett színtereket és intézményeket, s azok használatos lexikonait);

E) a specifikáló kontextuális elemek egy jelentős hányada a nyelvi kontextus része (írások megnyilatkozásokban ezek érhetők leginkább tetten);

F) a nyelvi kontextus jelentésspecifikáló elemeit legalább két, de inkább három szinten ragadhatjuk meg.

A lexikai pragmatika megközelítésében a fenti kontextuális ismeretek a lexikai egységekhez csatolt, körülvevő nyelvi elemektől (pl. vonzatok) a világtudást tartalmazó verbális és nem verbális kontextusig terjedhetnek (mely utóbbi természetesen magába kell hogy foglalja a reprezentációkat vagy fogalmakat mint kategóriákat is) [13]. Bibok, a nyelvi és a nyelven kívüli kontextust elválasztva egymástól, az előbbi két szinten határozza meg:

1) közvetlen kontextus: a megnyilatkozásnak a vizsgált nyelvi kifejezésen kívüli többi része;  
2) kiterjesztett kontextus: a megnyilatkozást megelőző megnyilatkozások és a megnyilatkozás közvetlen diskurzuskontextusa (e tekintetben Bibok hivatkozik a relevanciaelméletben rögzített, a kontextus többszörös kiterjesztését megengedő lehetőségre) [14].

Az explicit módon meghatározott kettő mellett azonban Bibok a továbbiakban beszél egy harmadik, legalsó vagy legszűkebb kontextuális szintről is, a vonzathelyeken található elemekről. Ezek ugyan a közvetlen kontextus részét képezik, mégis kiemelt szerepet játszanak az aktuális jelentés megalkotásában. Mivel a vizsgált lexikai elem közvetlen környezetében és szintaktikai (s ezzel összefüggésben morfológiai) szempontból erősen hangsúlyos pozícióban vannak, elsődleges célpontjai az értelmező ágens kontextuskereső erőfeszítéseinek: az értelmező először a vonzathelyeken található elemekhez fordul jelentésspecifikáló információkért, és ha ennek eredménye nem kielégítő, akkor folytatja a következtetési sort a közvetlen kontextus többi elemével. Bibok tehát valójában nem két, hanem három kontextusszintet határoz meg, amelyekhez a vizsgálat során három különálló specifikációs szintet rendeltünk. Ezek egy nagy szövegkorpusz esetében a vizsgált szóbokor-elemek kollokációinak (a szóbokor-elemek valamelyikével vagy többségével tipikusan együtt előforduló lexikai egységeknek) az elemzése révén deríthetők fel. A vizsgálódás terepéül a *Magyar Nemzeti Szövegtár* nem csupán reprezentatív jellege, szisztematikus adatolása, illetve a kutatás szempontjából vett beavatkozás-mentessége révén kínálkozott, hanem adatainak időbeli meghatározottsága miatt is. A kommunikációs szóbokor valamely elemét tartalmazó szövegei ugyanis főként az ezredfordulós közbeszédből származnak, azaz éppen abból az időszakból, amikor a *kommunikáció* és társszavai jellemzően fokozott használati aktivitást mutatnak.

A kutatás alkorpusza azon magyarországi, a sajtó, hivatalos, szépirodalmi és személyes stílusrétegbe sorolt szövegek tára, amelyekben előfordul a *kommunikáció* vagy annak bármelyik, a vizsgálódásba bevont társszava, bármilyen ragozott, illetve toldalékolt alakban. Az elemzés központjában az áll, hogy mennyiben korrelálnak a kommunikációs szóbokor-tagok használatának eltérései az egyes stílusrétegek, illetve a mögöttük álló intézmények, társadalmi terek szóhasználatával, valamint hogy mennyiben szisztematikusak az egyes változatok a kookurrenciák (jellemző együttes előfordulások) tekintetében. Ennek megfelelően történt a *kommunikáció* kollokációinak vizsgálata az egyes részkorpuszokból vett mintában, gyakorisági elemzéssel, majd a gyakorisági listák alapján a jellemző kookurrenciák meghatározása, stílusrétegek, azokon belül források és témák szerinti bontásban.

A nyert adatok stílusrétegenként azonos kézi feldolgozáson estek át, a következő kritériumok szerint: forrás, keletkezési idő, szerző, beszélő (amennyiben elkülöníthető a szerzőtől), téma, műfaj (amennyiben megállapítható volt), definíció (ha adott), illetve annak iránya, a szóalak jelentését megadó vagy szűkítő kollokációk.

A kollokációk három szinten kerültek leírásra. Ezek megállapításában egyfelől a relevanciaelmélet kontextuális asszociációs soraira, másfelől a lexikai pragmatikában hangsúlyozottan többszintű, kiterjesztett és többszörösen kiterjesztett nyelvi kontextus fogalmára támaszkodtunk. A kollokációk három, a kutatás számára meghatározott szintje (főként Bibok nyelvikontextus-szintjei és a külön kategóriába nem sorolt vonzatok szerepe alapján):

A) egyértelműen specifikáló funkciójú egységek, *elsődleges szűkítők vagy specifikálók* (a továbbiakban *pontosítók* is) közvetlenül a vizsgált lexikai egység közelében (pl. „üzleti kommunikáció” vagy „kommunikációs zavar”); ezek lehetnek kötelező vagy fakultatív vonzatok, de akár szabad bővítmények is;

B) *másodlagos szűkítők vagy specifikálók*: a szóbokor-elemet tartalmazó mondatban mint elsődlegesen kiterjesztett kontextusban azok a nyelvi elemek, amelyek hozzájárulnak az elem aktuális referenciájának meghatározásához (pl. „ez nem kommunikáció, mert senki sem törődik a másikkal”);

C) *harmadlagos szűkítők vagy specifikálók*: a vizsgált szövegrészben mint többszörösen kiterjesztett kontextusban azok a nyelvi elemek, amelyek hozzájárulnak a szóbokor-elem aktuális referenciájának meghatározásához.

Az egyes kollokáció-fajták előfordulási gyakoriságának összegzése révén megkaphattuk az adott stílusrétegre jellemzően leggyakoribb kookurrenciák listáját. Ezek értelmezési irányokat vagy variációkat jelölnek ki, amelyek szisztematikusak az egyes stílusrétegekre, illetve azokon belül tovább szegmentálhatók például médium, forrás, keletkezési idő, téma, beszélői szerep szerint. (Biberék szintén leírják a fenti módszer egy másik változatát, a regiszterek között megoszló jelentések kollokációk mentén való felderítését, a *deal* mintaelemzésén szemléltetve [15]). A definíciók, meghatározások – amennyiben vannak ilyenek – pedig egyfelől a jelentésirányok ellenőrzésére szolgálnak, másfelől jelzik a szóhasználat deklarált reflektáltságának szintjét.

### **Eredmények: szisztematikus eltérések [16]**

A *Magyar Nemzeti Szövegtár* vizsgálata a kommunikációs szóbokor elemeinek kontextuális használatát illetően stílusrétegenként bizonyos fokig eltérő eredményeket hozott. Az eltérések szisztematikusnak mondhatók, azaz a stílusrétegben fellépnek a kontextus különböző szintjein éppúgy, mint a tematikában és a definíciók (amennyiben vannak) irányában, s megjelennek a szóbokor-elemek mindegyikénél.

A szövegek témáinak összesítése az egyes stílusrétegekben más és más arányt mutat. A téma-halmazok általános megoszlásai jól jelzik a szóbokor használatának területi eltéréseit az egyes stílusrétegekben. A sajtószövegekben a három leggyakoribb „kommunikációs” téma a politikai PR, az új technológiák és a képesség. A hivatalos szövegek domináns témái ezzel szemben a képzés / oktatás, az új technológiák, a politikai tájékoztatás és a politikai PR. A személyes stílusréteg médiumát és színterét tekintve speciális szövegeinél [17] összességében szintén a politikai PR a leggyakoribb téma, azonban alig lemaradva követi az internet; a harmadik hangsúlyos téma a kapcsolat. A szépirodalmi stílusrétegben az internet vagy az új technológiák mint téma alig jelenik meg, a politikai PR egyáltalán nem – helyette nagyon kis arányban a politikai tájékoztatás –, viszont az általános politikai témák erősebben vannak jelen, mint bármely másik stílusrétegnél.

A kifejezett meghatározások nagyon ritkák mindegyik stílusrétegben, ám nem kizárólag a *kommunikáció* szóbokor-elem szövegkontextusában találhatók meg. A sajtószövegekben ezek a definíciók két részre bonthatók: a *kommunikáció*-ra és a *kommunikál*-ra adottak többnyire egy folyamatot írnak le, amelynek kétoldalúságát hangsúlyozzák, míg a *kommunikátor*-ra mint olyan (individuális, humán) ágensre utalnak, aki képes átlátni és irányítani ezt a folyamatot; aminek ebben az esetben nem a kétoldalúsága, hanem a *kommunikátor* szempontjából vett eredménye a fontos. A hivatalos szövegekben egyáltalán nincs definiálási törekvés, a személyes szövegek viszont összességében a legtöbbet definiáló csoportnak számítanak. Az explicit definíciók viszonylag nagy mennyisége néha azzal a törekvéssel jár együtt, hogy a meghatározásokat csak az „ott-és-akkor”-helyzetre érvényesként állítsák be; más esetekben klasszikus, lexikonszerű meghatározást olvashatunk. Mindkét változatban három szempont van jelen szisztematikus módon: a kapcsolat, a kód és a kölcsönösség. Tehát a meghatározások szerinti *kommunikáció* prototípusa, már amennyire az ilyen kis mennyiségű definícióból következtethető, a résztvevők közötti kapcsolatot, viszonyokat kifejező dialógus. A szépirodalmi stílusréteg szintén aránylag (a szövegek alacsony számához képest) sok meghatározást ad, ezek pedig mind a *kommunikáció* szóbokor-elem körül jelennek meg. Rendszeres tényezőik a kód, a nyelv és a költészet: összegezve a szépirodalmi szövegek

definícióit követve a *kommunikáció* funkció, amelyet egy adott módon kódolt nyelvi szövegek összessége hivatott betölteni, és amelynek tartalma a fontos, lényeges közlendő átadása (magában foglalva annak dekódolását, illetve megértését is). Ennek a funkciónak nincs köze az intézmények (például a politika vagy a vallás) konkrét diskurzus-kontextusához; inkább egyfajta idealizált, értéktelített cselekvésről van szó, amelynek célja bizonyos általános emberi értékek mentén megfogalmazott „fontos” közlemények megalkotása és átadása.

A szövegekben a vizsgált szóbokor-elemek kollokációi, különösen az elemzett specifikálói szintek (azokon belül is a pontosítók) eltérései az egyes stílusrétegek között erősen különbözők. Közös viszont az egyes szóbokor-elemek előfordulási és kollokációs aránya: a legtöbb példányt, így a legtöbb és legtöbbszörféle kollokációt is a *kommunikáció* és a *kommunikációs* szóbokor-elemnél találjuk minden stílusrétegben. A *kommunikál* némely szövegnél (sajtó, személyes) szintén szignifikáns mennyiségű előfordulást mutat, a többinél azonban nem; a *kommunikátor*-nak elsősorban a sajtószövegekben van jelentősége, míg a *kommunikatív* és különösen a *kommunikációk* alig-alig bukkann fel, bármelyik részkorpuszt vesszük is alapul. Magasan a legtöbb előfordulás és a leggazdagabb szemantikus kollokációmező azonban a *kommunikációs* szóbokor-elemnél található. Ez kerül elő a legtöbb témában, a legtöbb referenciakörben és a legtöbb műfajban is. Grammatikai pozíciójánál fogva minden esetben áll mellette pontosító, tehát már ezen a szinten is bőséges specifikálói választékot kínál, ehhez adódnak hozzá aztán a másodlagos és a harmadlagos specifikálók. A *kommunikációs* (a fentiekől nem függetlenül) egyben az az elem is, amelynek referenciális mezője mindegyik részmintában rendkívül szerteágazó; így összegzett vonatkozása a legkevésbé jól körülhatároltnak, a leghomályosabbnak tűnik.

Az eltérések nemcsak az előfordulások számában és megoszlásában, vagy tematikus csoportjaiban mutatkoznak meg, hanem magukban a specifikálói kategóriákban és a referenciális irányokban is. Az egyes stílusrétegekben a leggyakoribb elsődleges specifikálók közötti átfedések legalább annyi különbséggel is együtt járnak, nem szólva arról, hogy a másodlagos és harmadlagos specifikálók ezeket az egyezéseket is érvényteleníthetik.

A sajtószövegek leggyakoribb pontosítói összességében: igazgató, rendszer, stratégia, osztály, eszköz. Mivel ezek szemmel láthatóan a *kommunikációs* szóbokor-elem saját pontosítóinak arányát tükrözik, célszerű megfigyelni a némileg kevésbé gyakori elsődleges specifikálók listáját is. Ezekben már megtalálhatók az olyan, inkább a *kommunikáció*-ra jellemzők is, mint az üzleti, kormányzati, hálózat, csatorna, zavar.

Megfigyelhető, hogy a legtöbbször előkerülő pontosítók individuális ágenseket (vagy azok csoportjait) jelölnek, egy igen jelentős részük pedig a folyamat egészére vagy annak bizonyos elemeire, illetve ezek minőségére vonatkozik.

A hivatalos szövegekben található elsődleges specifikálók ezzel szemben inkább a fizikai továbbításról és a kollektív ágensekről látszanak szólni, leggyakoribb típusaik: vizuális, nemzetközi, eszközök, külső, marketing, stratégia, zavar.

Feltűnő, hogy legalább három elem közös mindkét stílusrétegnél, azonban ezek vonatkozása nem feltétlenül azonos. Például az „eszköz” a sajtószövegekben legalább olyan gyakorisággal jelöli *egy személy közszereplői kelléktárát*, mint a *médiumokat*; míg a hivatalos szövegekben ugyanez a szó többnyire *a nyilvánosság kezelésében használatos tárgyakat vagy szituációkat* takar (például plakátot, kiadványt, reklám- vagy PR-rendezvényt).

A személyes szövegekben szintén a leggyakoribb elemek között találjuk a csatornát, azonban a specifikálói lista más sajátosságaival együtt ez sem bizonyul teljes egyezésnek: csatorna, készség, internetes, stratégia, emberi, szakértő, nonverbális.

A személyes stílusrétegben a kommunikációs jelenségkör egyértelműen az individuális humán ágensek terepe: az ő képességeik, szokásaik, és különösen az interneten történő interakcióik határozzák meg a *kommunikáció-képet*. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy ebből a részmintából hiányozna a másik kettőben tapasztalható tudatosság és tervszerűség, sőt: a képességek hangsúlyozása egyenesen megerősíti a sajtóbeli és a hivatalos szövegekben is fellelhető vonalat, amelyet legjobban a „stratégia” mint pontosító gyakorisága mutat.

A fentiek szerint a tudatosság és a tervezettség mind a sajtóban hangsúlyozott politikai-befolyásoló, mind a hivatalos szövegekben látható politikai-tájékoztatói, politikai-fejlesztői és köz-befolyásolói, mind a személyes szövegekben fellelhető, szintén politikai-befolyásolói vonalon elengedhetetlen tényezője a kommunikációs területnek. Amennyiben kitekintünk a humán tevékenységen túlra, a fizikai-technológiai vonatkozás, amely az ezredfordulós közegben mindhárom stílusrétegben erőteljesen jelen van, sem nélkülözheti a tervszerűséget.

Ahogy azt a leggyakoribb specifikálói (és különösen pontosítói) kategóriák is mutatják, néhány jellemző iránynak mindegyik stílusrétegben van valamilyen, de nem szükségszerűen azonos vagy azonos súlyú szerepe. Az egyik ilyen az internet és az (új) technológia, amely a sajtóban leginkább a távközlési piac és fejlesztések kapcsán, a hivatalos szövegekben jellemzően az általános szolgáltatás-fejlesztési kérdések között vagy egy adott PR-eszközként, a személyes mintában pedig elsősorban az internet mint az egyéni tevékenység színtere jelenik meg. A politikának a sajtószövegekben a közszereplésen keresztüli társadalmi befolyásoló vetülete elsődleges, a hivatalos stílusrétegben az, amelyik a társadalmi

tájékoztatás folyamatát irányítja és szervezi (egyébként a tervszerűség hangsúlyossága ebben a részmintában a legerősebb), míg a személyes szövegekben a sajtóminta által megadott oldala, de csaknem kizárólag a szereplők egyéni teljesítményére vonatkoztatva. A klasszikus (üzleti) marketing és PR a hivatalos és a sajtószövegekben kerül előtérbe (főként az előbbiben). A sajtószövegekben belesimul a nyilvánosság előtti megjelenést irányító és művelő (pl. a médiumoknak nyilatkozó) pozícióban lévő humán ágensek közé, míg a hivatalos szövegekben az a tervező-szervező tevékenységet láthatjuk, amelynek során a marketing-szemléletet próbálják egyéb, nem klasszikus üzleti területekre is kiterjeszteni, például a város-imázs vagy az országimázs alakítására. A szépirodalmi szövegek által mutatott (időben valamivel korábbi) politika-kép viszont semmiképpen nem a benyomáskeltésre, hanem a (leginkább csoportok és nemzetek közötti) együttműködésre alapul.

A szépirodalmi szövegek másik fontos pontosítói kategóriája a kód, illetve azon belül is a nyelv, főképpen a művészi nyelv. A leggyakoribb elsődleges specifikálók listájában a következők találhatók: emberi, eszközök / eszköz, költészet, forma. Az „eszköz / eszközök” itt elsősorban költői-nyelvi eszközökre, képekre, fogalmazásmódokra vonatkoznak (nem úgy, mint a hivatalos szövegek CD-kiadványai vagy a sajtószövegek médiumai, illetve közszereplői befolyásoló fogásai). A „forma” ugyanezt a vonalat erősíti, amennyiben művészi, elsősorban irodalmi-nyelvi formára utal.

Jól látható tehát, hogy a leggyakoribb elsődleges specifikálók erőteljes eltéréseket mutatnak még a felszíni átfedések esetén is, nem szólva a listák egyértelmű különbségeiről, amelyeket a specifikálói kategóriák stílusrétegenként eltérő arányai még inkább aláhúznak. A legtöbb pontosítót tartalmazó kategóriák az egyes részmintákban a jelentős átfedések mellett határozottan elágaznak egymástól, hiszen többségük csak egy vagy két stílusréteg szövegeiben gyakori, és csak nagyon kevés ezek többségében vagy mindegyikében.

A leggyakoribb specifikálói csoportok közül egyedül a minőség az, ami mind a négy stílusrétegben előtérben van. A technológia is csaknem az összesben hangsúlyos szerepet kap; felükben a képzés / oktatás, a képesség, a marketing / PR és a politikai PR is. Ezek azok a kategóriák, amelyek a stílusrétegektől függetlenül domináns referenciális irányokat jelölik ki, legalábbis nagy vonalakban. A többi specifikálói csoport csak egyik vagy másik részmintában gyakori, ezek tehát erősítik a kommunikációs szövegek használatában mutatkozó különbségeket (amelyek egyébként megteremtődnek az azonos pontosítói kategóriák különböző stílusrétegekben tapasztalható tartalmában is, a másodlagos és harmadlagos specifikálók módosító funkciója révén).

Az elsődleges specifikálók, amelyek megoszlását a másodlagos és harmadlagos szinten állók csak bizonyos, inkább elszigetelt esetekben módosítják jelentősen, a tematikus kategóriákkal és a többi specifikálóval együtt vázolják fel az adott stílusrétegben, részmintában lehetséges vagy preferált referencia-irányokat. Ahogyan a fentiek alapján nyilvánvaló, a kommunikációs szóbokor vonatkozási irányai az egyes részmintákban jelentős és az aktuális beszédhelyzetet meghaladó eltéréseket mutatnak mind a referenciális tényezők, mind a referencia tartalma tekintetében. E jelenség az esetek többségében nehezen magyarázható mással, mint az adott stílusréteg (részminta) egyéni szerzők és források feletti, viszont társadalmi kontextus által befolyásolt lexikonának sajátosságaival.

Tehát kijelenthető, hogy az egyes stílusrétegek (amelyeket a vizsgálatban az egyes intézmények nyelvi reprezentánsainak tekintettünk) szisztematikusan különböző módon és tartalommal használják a kommunikációs szóbokor elemeit; a szóhasználat bizonyos szegmenseiben, bizonyos szóbokor-elemeknél kimutathatók ugyan hasonlóságok, de a stílusrétegek egymáshoz való viszonyát sokkal inkább a mintaszerű eltérések jellemzik.

### **Összefoglalás és következtetések**

A fent vázolt eredmények azt mutatják, hogy az aktuális szójelentés bizonyos aspektusai, különösen az éppen érvényes referencia jól vizsgálható a kontextus megfelelő elemeinek leírása és elemzése révén. A jelentést specifikáló elemek legtöbbször, legalábbis írott szövegek esetében, a közvetlen és az alacsonyabb szintű kiterjesztett nyelvi kontextus tartalmazza. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy a tágabb környezet, legyen az nyelvi, nyelven kívüli vagy a kettő egysége, ne adhatna hozzá további vonatkozásokat a jelentéshez, sőt: a magyar ezredforduló sajátos politikai, gazdasági és nyelvi közegének elegye jellegzetes kontextuális teret teremtett a kommunikációs jelenségeknek. Ezen specifikáló elemek feltérképezése, kiegészítve a tematikus csoportok összegzésével, az explicit definíciók vizsgálatával, valamint több más szemponttal, igazolni látszanak az értelmezési mintázat szférikus rendszerét.

A kutatás hipotézisei a kapott eredmények fényében több csoportra bonthatók. A használati többirányúság és a stílusrétegekhez igazodó referenciális nyálábok feltételezése, amelyek néhány általános definíció mentén futnak, alkotják az első csoportot:

*1) A kommunikáció műszó és társszavainak használata a magyarországi köznap diskurzusokban többféle irányt mutat. Ezek az irányok szisztematikus értelmezési mintákból állnak össze, és az egyes szférákban (intézményekben és azok eltérő szintereiben) használatos lexikonok, illetve szakmai regiszterek (a szótáron kívül főleg tematika) szerint osztályozhatók,*



*mivel a kommunikációfogalom-használat az adott stílus vagy szakmai regiszter lexikonjába illeszkedik bele.*

*2) Ezek az irányok alapvetően néhány, interdiszciplinárisan osztott definícióhoz igazodnak (például az emberi információcsere, annak kölcsönössége, a nyilvános megnyilatkozás és befolyásolás képességei, az információ-továbbítás technikai kérdései vagy a tömegtájékoztatás sajátosságai irányában).*

A vizsgált szövegek tematikai és kollokáció-elemzésének tanúsága szerint a szövegkontextus információi határozottan többféle, egymással fel nem cserélhető értelmet adnak mindegyik szóbokor-elemnek [18]. A nagy vonalakban leírható, általános értelmezési irányok az egyes stílusrétegek finomabb eltérései és hangsúly-különbségei felett elsősorban

- az adatok-információk továbbításának technikai vagy ágens-aktivitási vonatkozásait;
- egy, emberek között zajló információ-átadási folyamat kétoldalúságát;
- a humán ágens szándékolt hatásra irányuló, tudatos tevékenységének eredményét;
- egy, meghatározott adat- vagy információ-továbbítás céljára létrehozott technikai vagy szervezeti „rendszer” szervezett, irányított működését;
- a fentiek kivitelezésének minőségi jellemzőit takarják.

Tehát a használati variációk fő csapásai meglehetősen jól tükrözik az értelmezési irányok néhány általános, meghatározó vonulatát (továbbítás, kölcsönösség, hatás), míg a minőség értelmezési halmaza metszi ezeket a vonulatokat, és a kommunikációkutatásnak a *kommunikáció*-t a sikeres aktusokra szűkítő paradigmájára utal. A fő csapásirányokon belüli értelem-elágazások (referenciális irányok) viszont stílusrétegenként más és más csomópontok köré sűrűsödnek:

- a sajtószövegekben a politikusi-közzszereplői tevékenység, az üzleti célú tájékoztatás és befolyásolás mint tevékenység, valamint az adattovábbítási technológia, illetve ezek minősége;
- a hivatalos szövegekben az információ-továbbítás technikai eszközei, folyamatai és a kollektív ágens tervezett, más emberi csoportokkal való kapcsolattartó, valamint tájékoztató-befolyásoló tevékenysége;
- a személyes megnyilatkozásokban az emberi (kétoldalú) kapcsolat, ennek jellemzői és speciálisan internetes változatai;
- míg a szépirodalomban a nyelvi megformáltság, befogadhatóság, megértés kérdései köré.

A kommunikációs szóbokor elemeinek használata tehát kontextuálisan leírható jelentésnyalábokat vagy halmazokat mutat, legalábbis a referencia szintjén, amelyek az egyes stílusrétegekre jellemző mintákba rendeződnek. Az értekezés alapját jelentő vizsgálatban a

stílusrétegek nem csupán lexikont, hanem társadalmi színtereket, a participáció értelmében vett intézményeket és azok aktuális diskurzusait is jelentik. Tehát a kommunikációs szóbokor-elemek vonatkozásainak szisztematikus eltérései arra utalnak, hogy a szónak (és ebből eredően elágazásainak) a különféle intézményekben, diskurzusokban, kultúrákban és időszakokban érvényes, egyértelműen elkülöníthető értelmei vannak. Ezek az értelmeik viszont irányukat tekintve néhány jól elkülöníthető halmazban helyezhetők el.

*3) Az értelmezési irányok követik az aktuálisan magas presztízsű társadalmi csoportokhoz reprezentatív módon kötött kommunikációs szóhasználatot.*

Az aktuálisan magas presztízsű társadalmi csoportokhoz reprezentatív módon kötött kommunikáció-s szóhasználat a kommunikációs szóbokor-elemeknél csak két stílusrétegben volt kimutatható: a sajtó- és a hivatalos szövegekben, s ezekben sem tiszta formában. A sajtószövegeknél főleg a metaforikus jellegű használat gyakorisága és a politikához, azon belül a politikai befolyásoláshoz köthető vonatkozások túlsúlya utal erre. A hivatalos szövegekben pedig az jelzi, hogy a kommunikációs szóbokor elemei az élőszóban elhangzott és lejegyzett, politikai közszereplőktől származó megnyilatkozások mintájára használatosak a jelentésekben, beszámolókbán és más hasonló, írásos, de nyelvezetében kevésbé formálisan kötött műfajokban.

*4) Az értelmezési irányok jellegüket tekintve a szociális reprezentációk kategóriájához hasonlóan működnek – azaz társas interakciókban alakulnak, s időben és tematikus mezők szerint, változhatnak – és általában nem-reflexív vagy csak alacsony fokú reflexivitást mutató fogalomhasználattal járnak együtt.*

*5) Ezek az irányok az adott társadalmi-kulturális közegre a vizsgált időszakban érvényes fogalmi széttartást jeleznek, azaz a kommunikáció fogalma a gyakorlatban többmagvúnak, egy fogalom helyett fogalomkörnek bizonyul.*

Az értelmezési nyálábok sajátos átpolitizáltsága, illetve a keletkezési időszakra jellemző, aktuális tematikus halmazok hangsúlyos jellege egyértelműen utal az interakciókban való folyamatos alakulásra (amelynek folyamatából a vizsgálódás csupán egy pillanatot tudott kiragadni). Az értelmezési irányok határozott eltérései a különböző szférákban keletkezett szövegekben pedig a kommunikáció fogalmának vagy reprezentációjának értelmi változékonyságát, rögzítetlenségét igazolják. Ami a nem-reflexív vagy alacsony fokú reflexivitást mutató szó- és fogalomhasználatot illeti, az explicit definíciók általános hiánya az összes vizsgált részmintában egyértelmű jelét adja: a szövegek szerzői, illetve beszélői számára nem szorul különösebb megfontolásra, hogy aktuálisan mi értendő *kommunikáció* vagy annak valamilyen variációja alatt.

A *kommunikációs* szóhasználat mögött meghúzódó társadalmi konstrukciók szociális reprezentációkkal analóg formáját tekintve az eredmények, különösen a kollokációkban tetten érhető minőségi kritériumok olyan összegzett fogalmi magot jeleznek, amelyben csupán néhány, meglehetősen általános jegy található:

- valamilyen folyamatról (vagy történeusről, vagy tevékenységről, vagy ezek eredményéről) van szó;
- ebben leginkább adatok, információk kerülnek továbbításra;
- a folyamat (történet, tevékenység, eredmény) bizonyos jegyei (például sebessége, kiegyensúlyozottsága, tartalma, résztvevői) alapján minősíthető, értékelhető.

Ezekon kívül semmiféle egyéb tulajdonság vagy jellemző nem érvényes mindegyik értelmezési irányra, még az egyes szférikus halmazokon belül sem. A fenti három, egyenként is meglehetősen labilis jegy viszont olyannyira elmosódott fogalmi magot ad, hogy az semmiképpen sem áll össze sem a szociális reprezentáció értelmében egyetlen megfogható figuratív maggá, sem pedig – ha a nyelvi gyakorlatot tekintjük – kiindulópontot adó mag- vagy gyökérjelentéssé. Ennyire homályos alapok ellentmondanak a mindennapi nyelvi gyakorlat gazdaságosságát mutató ismereteinknek és tapasztalatainknak; valószínűbbnek tűnik tehát, hogy nem egy, instabil, nehezen specifikálható, hanem több, könnyebben aktualizálható fogalommal, reprezentációval, illetve jelentéssel van dolgunk a kommunikáció esetében. Ezt a következtetést erősíti, hogy a köznapi szóhasználat vizsgálata során több, a szférikus értelmezési irányokon túlnyúló, nagyobb értelmi irány bukkant fel. Ezek vázlatosan a következő képet rajzolják ki:

1) A kommunikáció továbbítási jellegű folyamat:

- a) technikai (biológiai, fizikai) vagy
- b) emberi információs;
- c) minősége az információ továbbítási és vételi eredményességében mérhető.

2) A kommunikáció kapcsolatteremtési és -fenntartási folyamat:

- a) emberek között, vagy
- b) emberek bizonyos csoportjai között, vagy
- c) egyes emberek és más emberek csoportjai között, vagy
- d) más élőlények vagy biológiai, fizikai entitások között;
- e) minősége a létrejövő kapcsolat minőségével (például kölcsönösségi fokával, a résztvevők elégedettségével), aktivitásával és fennmaradásával adható meg.

3) A kommunikáció tevékenység:

- a) emberi;

- b) tudatos, szándékos;
- c) folyamatos;
- d) hatása van a többi emberre;
- e) képességre van szükség a kivitelezéséhez (amely bizonyos mértékben tanulható és tanulandó);
- f) végzője professzióként műveli;
- g) minősége hatásának fokával adható meg.

4) A kommunikáció képesség vagy képességek együttese

- a) elsősorban emberi képesség, amely lehet
- b) bizonyos szakmai jellegű, vagy
- c) pszichikai jellegű, vagy
- d) aktivitás jellegű, vagy
- e) kód-specifikus;
- f) lehet veleszületett és / vagy tanult
- g) minősége használójának személyes és / vagy professzionális társadalmi sikerében ragadható meg.

5) A kommunikáció rendszer:

- a) technikai és / vagy
- b) szervezeti jellegű;
- c) folyamatos, tudatos, professzionális működtetést igényel;
- d) minősége a zökkenőmentes, gyors, résztvevői vagy használói számára kielégítő működésben adható meg.

6) A kommunikáció minőség:

- a) továbbítási folyamaté, vagy
- b) kapcsolat jellegű folyamaté, vagy
- c) szervezett tevékenységé, vagy
- d) képességé, vagy
- e) rendszer-működésé;
- f) önmagában van értékvonatkozása, amely a kölcsönösség, az átláthatóság, a zökkenőmentesség és az adekvát tartalom (pl. „őszinteség”, „szabadság”, „tartalmasság”) értékeit tartalmazza.

Tehát ha a kommunikációt nem egy, hanem több fogalom vagy reprezentáció felől próbáljuk megragadni, a nyelvi gyakorlat alapján jóval gazdagabb és orientációra alkalmasabb eredményre jutunk. Ebből természetesen nem következik, hogy a kommunikáció

szükségszerűen több fogalom kell hogy legyen, az viszont igen, hogy a köznapi diskurzusok során (legalábbis az ezredforduló magyar kulturális közegében) nagy valószínűséggel egyidejűleg több fogalmi vagy jelentésmaggal dolgozunk. Az ezek közötti aktuális (intézmények, mezők, szférák, illetve azok elfogadott lexikona szerint is motivált) választás adja aztán az adott színtérben, szituációban elfogadható alapjelentések körét, amelyből többszöri kontextuális szűkítés révén jutunk el az ott-és-akkor releváns értelem kialakításáig. S ezek az aktuális értelemek azok, amelyeknek bonyolult hálózatát van alkalmunk megfigyelni (és használni) a mindennapi szövegek megalkotása, értelmezése vagy elemzése során.

#### JEGYZETEK

[1] A *kommunikáció* szó a magyar nyelvi közegben sajátos (bár nyilván nem példátlan) státuszt foglal el. Az egyházi latin révén hosszú évszázadok óta jelen van a magyar nyelvben: az anyanyelvi beszélő számára, noha nemzetközi használatú szó, nem is tűnik feltétlenül idegennek. A huszadik század humán- és társadalomtudományi hullámainak köszönhetően azóta elterjedt szaktudományos műszóként is szerepel, különösen a század második felétől. A rendszerváltás időszaka utáni, a globalizációs trendeknek egyre inkább kitett magyar kulturális-társadalmi viszonyok között pedig egyike lett azoknak a kifejezéseknek, amelyek bizonyos, magas társadalmi presztízsű körökben (például az újonnan kialakult, a nemzetközi üzleti életben mozgó menedzser-értelmiségnél, illetve a közélet szereplőinél) folyó diskurzusok szókinccsének divatos elemeivé – és ebből következően is forrásszóvá – váltak, ráirányítva ezzel a figyelmet mindennapi értelmezési körük bizonyos szegmenseire. Olyan szeletek ezek (például a kapcsolatteremtés és a befolyásolás, a hatásos retorika és a nem verbális üzenetek), amelyek az üzleties világszemlélet számára fontosak voltak, és ennek következtében a köznapi (például a mediatiszt és a személyes) köznapi diskurzusokban előtérbe kerültek.

[2] *John, Packer*, 1995: 430–432

[3] *Domschitz*, 2004: 1–8

[4] Lásd pl. a kommunikációkutatás helyét Rosengren tipológiájában (*Rosengren*, 2008: 38–39): a pszichológia és a szociológia szintjén (egyén és társadalom); lefedve a szocializáció ágenseit (kontroll és kommunikáció); keresztezve az intézményi dimenziót – pl. gazdaság, jog, politika stb. – ; lefedve tér és idő dimenzióját. A tipológia természetesen Rosengren saját kommunikációkutatás-értelmezését tükrözi (és mint ilyen maga is a kommunikációkutatás része), ám jól példázza a kommunikációs jelenségkör interdiszciplináris és több szakma metszetét képező jellegét.

[5] *Schiller*, 1996: 3–38; vö. *Infante, Rancer, Womack*, 1990, 1997: 5–24

[6] *Fodorné*, 2009: 4–5

[7] Akik semmiképpen nem kommunikációkutatók, sőt nem is „tudósok”, legalábbis az adott megnyilatkozás megalkotásának során nem tudós vagy kutató módjára járnak el.

[8] Az *intézmény* fogalmát lásd *Horányi*, 2007 és korábbiak

[9] A *Magyar Nemzeti Szövegtár* az eltérő szférákban keletkezett szövegeket alkorpuszokba rendezi, és *stílusrétegek* elnevezéssel jelöli őket.

[10] A reprezentatív kötés egyfelől a csoporton kívülről a csoport tagjainak tulajdonított használatot jelent, másfelől adott szerepekben beszélő/író ágensek a szerep részeként gyakorolt nyelvi viselkedésének valós elemeit.

[11] A szociális reprezentációk szerkezete és használatuk módja a kategóriák „naív” jellegéhez vezet abban az értelemben, hogy a mindennapi diskurzusokban való használatukkor nincs szükség minden alkalommal előzetes újragondolásukra, explicit definiálásukra. *Moscovici*, 2000, 2002, 2008

[12] A *kommunikáció* és azonos tövű társszavainak halmaza: *kommunikáció, kommunikációs, kommunikál, kommunikátor, kommunikatív, kommunikációk* (és még néhány, a kutatásban kevésbé relevánsnak bizonyult elem).

[13] *Bibok*, 2004: 38

[14] *Bibok*, i.m. 69; *Bibok, Németh T.*, 2001: 289–320; *Bibok, Németh T.*, 2002: 335–367

[15] *Biber, Conrad, Reppen*, 2001: 21–25

[16] A kutatás részletes ismertetését és eredményeit lásd *Fodorné*, 2011: 44–119

[17] Ezek a szövegek internetes fórum-hozzászólásokból származnak.

[18] Például ahol a *kommunikáció* mint folyamat „résztevői” rendőrautók, ott egészen biztosan nem beszélhetünk a folyamat szándékolt hatásáról, ellentétben azzal az esettel, amikor a résztvevők mondjuk szóvivői

szerepben lévő emberek. A *kommunikáció* referenciája tehát a két példában kétféle, a beszélő és az értelmező számára is jól elkülönülő referenciával (és jelentéssel) jár.

#### IRODALOM

- Béres István, Horányi Ö. (szerk.) (2001): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris Kiadó, Budapest
- Biber, Douglas; S. Conrad; R. Reppen (2001): *Corpus Linguistics. Investigating Language Structure and Use*. Cambridge University Press, Cambridge
- Bibok Károly; Németh T. E. (szerk.): *Általános nyelvészeti tanulmányok XX. Tanulmányok a pragmatika köréből*. Akadémiai Kiadó, Bp. 2004, 325 p. (Bibok Károly: A szójelentés lexikai pragmatikai megközelítése, pp. 37-77; Németh T. Enikő: A kommunikatív nyelvhasználat elvei, 221-254.)
- Bibok Károly; Németh T. E.: How the lexicon and context interact in the meaning construction of utterances. In: Németh T., E., Bibok K. (szerk.): *Pragmatics and the flexibility of word meaning*. Elsevier, Oxford, 2001. 291–320.
- Bibok Károly; Németh T. E.: Lexikai és kontextuális információk interakciója a megnyilatkozás-jelentés megalkotása során. In: Maleczki Mária (szerk.): *A mai magyar nyelv leírásának újabb módszerei V*. Szegedi Tudományegyetem, Szeged, 2002. 335-367.
- Domschitz Mátyás: Bevezető tanulmány. *ORTT Stratégiai Kutatások és Elemzések*, Bp. 2004-2005.
- Fodorné Tóth Krisztina: „Kommunikáció – szóhasználat és referencia” In *Tudásmenedzsment*, XII. évf. 1. sz. PTE FEEK, Pécs, 2011. 75-82.
- Fodorné Tóth Krisztina: *Kommunikációs polyszémia és fogalmi széttartás: a kommunikáció és társszavainak értelmi mintázata az ezredforduló magyar írásos köznyelvében* (doktori disszertáció, kézirat, Pécs, 2011, 139.)
- Hamp Gábor: A (társadalmi) kommunikáció filozófiai aspektusairól. In Béres István, Horányi Ö. (szerk.): *Társadalmi kommunikáció*. Osiris, Bp. 1999. 278-297.
- Hamp Gábor: *Kölcsönös tudás: Kommunikáció és megismerés*. Typotex Elektronikus Kiadó, Bp. 2006, 154 p.
- Horányi Özséb (szerk.): *A kommunikáció mint participáció*. Typotex-AKTI, Bp. 2007. 329.
- Horányi Özséb: Arról, ami szignifikatív, arról, ami kommunikatív, és arról, ami problematikus. (Szinopszis, 7.3 változat) Kézirat, 2009. [http://ozseb.horanyi.hu/participacio/szinopszis7\\_3.htm](http://ozseb.horanyi.hu/participacio/szinopszis7_3.htm) (utolsó letöltés: 2011. február 28)
- Horányi Özséb: Arról, ami szimbolikus, és arról, ami kommunikatív. (Szinopszis, 7.1. változat) Kézirat, 2003 <http://ozseb.horanyi.hu/participacio/szinopszis7.1.htm> (utolsó letöltés: 2011. március 8.)
- Infante, Dominic A.; A. S. Rancer; D. F. Womack: *Building Communication Theory*. Prospect Heights, Waveland, 1990, 469.
- Infante, Dominic A.; A. S. Rancer; D. F. Womack: *Building Communication Theory*. Prospect Heights, IL: Waveland Press, 1997, 469.
- John, Bonnie E., Packer, Hilary: Learning and using the cognitive walkthrough method: a case study approach. Conference on Human Factors in Computing Systems, Denver, Colorado, 1995. 429-436.
- Moscovici, Serge: *Psychoanalysis: it's image and it's public*. Polity Press, 2008, 384.
- Moscovici, Serge: *Social Representations. Explorations in Social Psychology*, [Polity Press](http://www.politypress.com/), 2000, 313 p.
- Moscovici, Serge: *Társadalom-lélektan. Válogatott tanulmányok*. Osiris, Bp. 2002
- Rosengren, Karl Erik: *Kommunikáció*. Typotex Kiadó, Bp. 2008. 259.
- Schiller, Dan: *Theorizing Communication. A History*. Oxford University Press, New York, 1996, 275.

Sperber, Dan; Wilson, D.: *Relevance. Communication and Cognition*. Oxford: Blackwell, Oxford, 1986, 326.

Sperber, Dan; Wilson, D.: *Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell, Oxford, Cambridge, 1995, 326.

**GÁBOR ADRIENN**

## **Misszióban Kodály nyomdokain**

*Tudományos körökben jól ismertek Kodály Zoltán törvényszintű nevelési elvei, elévülhetetlen érdemei, a magyar zenepedagógia atyjának gazdag elméleti és művészeti munkássága. A kodályi életművön túl a zenetanárok „hivataltól” ismerik a mester közvetlen munkatársainak-tanítványainak, Ádám Jenőnek és Forrai Katalinnak a nevét is, akik az iskolai, illetve az óvodai és bölcsődei ének-zene módszertanokat dolgozták ki, amelyek alapján magyar gyermekek százazrei kaptak-kapnak minőségi zenei nevelést bölcsődétől zeneakadémiáig. Van azonban egy név és egy mozgalom, amelyet a „laikusok”: édesanyák és édesapák is ismernek: dr. Gállné Gróh Ilona és a RINGATÓ. Tanulmányomban azt a jó gyakorlatot mutatom be, amely Ringató® Országos Zenei Nevelési Program néven családok ezreinek mutat példát a három év alatti gyermekek zenei nevelésének lehetőségeire, immáron két évtizede.*

### **Bevezető gondolatok**

A kisgyermekkori zenei nevelés iránti elkötelezettség a 21. században már nem pusztán az alapfokú nevelési intézmények (bölcsőde, óvoda, általános iskola) országos és helyi programjaiban, hanem a tájékozott szülők nevelési elképzeléseiben is megjelenik, sőt fontos helyet kap. Elsősorban Budapesten és a nagyobb vidéki városokban egyre több, kisgyermeknek szóló fejlesztő foglalkozással és szabadidős baba-mama programmal lehet találkozni. Ahogy egyre tudatosabbá válnak a szülők az iskolázottságuk és a média hatására, úgy növekszik az igényük gyermekeik minél korábbi és minél komplexebb fejlesztésére. A korai fejlesztés különböző szinterei és módszerei között a zenei nevelésnek kitüntetett szerepe van. Talán nem túlzás kijelentenünk, hogy a kisgyermekes családok körében már „divat” is valamilyen zenés foglalkozáson részt venni.

A muzsika – az érzelmekre gyakorolt elementáris hatása révén – nemcsak a testet és a szellemet táplálja, de a lelket is. A közösségben megélt, érzelemdús zenei élmény a különböző zenei képességek fejlődése mellett a társas kapcsolatok pozitív alakulását is eredményezi. A zenés foglalkozásokon résztvevő gyermekek többségének ezek az alkalmak jelentik az első közösségi élményeket. A kisgyermek zenei nevelés történő direkt vagy indirekt fejlesztése során ugyanakkor nemcsak a gyermekek, de a szülők is élményben és „képzésben” részesülnek.

Az aktuálisan fellelhető zenei foglalkozások palettáján, a jobbára elszigetelt, helyi kezdeményezések sorából kiemelkedik egy stabil, országos hálózattal rendelkező



kisgyermekkorai zenei nevelési program: a Ringató. Jelen tanulmány arra irányul, hogy bemutassa a Ringató Országos Zenei Nevelési Programot, illetve közzé tegye a Ringatóval kapcsolatos első, tudományos igényű végzett, kismintás vizsgálatot, amely rávilágít a főbb kérdésekre.

### **A Ringató bemutatása**

A Ringató® Országos Zenei Nevelési Program megálmodója és programgazdája Forrai Katalin-díjas énektanár-karvezető, maga is egykori Forrai-tanítvány. Ő az, aki hétről hétre harcba száll a legkisebbeket is bekebelezni igyekvő, igénytelen tömegkultúra ellen, és elkötelezett munkatársaival azon fáradozik, hogy szíveket és elméket nyerjen a magyar zenepedagógia ügyének és a nemzeti értékeknek. Dr. Gállné Gróh Ilona 1991-ben kezdett foglalkozásokat tartani Szekszárdon, 2006-tól pedig országos hálózattá építette a Ringatót. Ma már 42 foglalkozásvezető 97 településen (voltaképp az ország minden pontján), 127 helyszínen tart hétről hétre Ringató foglalkozásokat, de a Ringató a világ több pontján is rendszeresen előfordul. Valódi mozgalommá, kultúrmisszióvá vált tehát mindaz, amely Kodály Zoltán zenepedagógiai koncepciójának szellemében útjára indult két évtizede. Sok ezer édesanya, édesapa és nagyszülő jut így hozzá ahhoz a nemzeti kultúrkincshez, amely néhány generációval bennünket megelőzően még „köznyelv” volt, de a 21. század urbanizált társadalmában már csak szervezett közvetítéssel és újratanulás révén juthat el elődeinktől hozzánk, és tőlünk gyermekeinkig.

Ötödik éve vagyok a Ringató-hálózat tagja, többnyire Siófokon és környékén vezetek foglalkozásokat, alkalmanként előadást is tartok a kisgyermekkorai zenei nevelésről. Tapasztalataim és elméleti ismereteim arra indítottak, hogy felmérést végezzek a Ringatóra járó édesanyák – egyelőre szűk, csak három dunántúli megyét felölelő – körében arról, hogy az egyes fejlesztési területeken a Ringató mint eszköz mennyire használható.

### **A Ringató mint különleges oktatási-nevelési szituáció**

*„Arra a kérdésre, hogy mikor kezdődjék a gyermek zenei nevelése, azt találtam felelni: kilenc hónappal születése előtt. Első percben tréfára vették, de később igazat adtak. Az anya nemcsak testét adja gyermekének, lelkét is a magából építi fel. Ha az anya alkoholista, ez rányomja bélyegét a gyermekekre. Ha pedig zenei alkoholista – így nevezném, aki csak rossz, selejtes zenével él –, okvetlenül meglátszik a gyermekeken. Ezért ma még tovább mennék: nem is a gyermek: az anya születése előtt kilenc hónappal kezdődik a gyermek zenei nevelése.”* (Kodály, 1964: 246). Ez a művészeti neveléssel foglalkozó gyermeknap konferencián

Párizsban, 1948-ban elhangzott mély tartalmat hordozó gondolatfüzér a kisgyermek zenei nevelésével foglalkozó pedagógusok vezérfonalává vált.

Kodály – az anya-gyermek kötődést kutató vizsgálatokat jóval megelőzően – feltehetően arra gondolt, hogy az édesanyának hinnie kell az énekszó, az érintés és a ritmikus mozgás erejében, gyermeke egészséges lelki és mentális fejlődése szempontjából. A régiségben, amikor tudás, ismeret, információ, szokás, rítus magától értetődően hagyományozódott át apáról fiúra, anyáról leányra, öregről fiatalra az egyes közösségekben, a zenei anyanyelv is köznyelv volt. A szokásdalok, népdalok, gyermekjáték-dalok hangkészlete, felépítése, ritmikája, a játékok módja és minden egyéb jellemzője automatikusan a felcseperedő gyermek sajátjává vált, az elsajátítás természetes és magától értetődő volt, nem pedig művi – ellentétben a mai urbanizált korszak adta lehetőségekkel. A családokban, faluközösségekben akkoriban még megvolt az emberi élet fordulóíhoz kapcsolódó szöveges és zenei kincstár, amelyből az alkalmaknak megfelelően lehetett (és tudtak!) válogatni a játszó vagy ünneplő események során a felnőttek, de a gyermekek is.

Ma már ez nincs így. Az édesanyákat meg kell tanítani a dúdolókra, altatókra, ringatókra, ölbeli játékokra és a gyermekeknek énekelhető népi és komponált gyermekdalokra, hiszen már őket sem igen vették ölbe a szüleik, nagyszüleik; nincsenek saját élményeik, emlékeik, de a régi, óvodáskori dalaikra is alig-alig emlékeznek már, és legtöbbször semmiféle példát nem látnak maguk előtt a gyerekekkel való énekes-mondókás foglalkozásra a tágabb családban. A Ringató ezért az édesanyák nevelésével foglalkozik elsősorban: jól énekelhető népdal- és gyermekdalkincset és számtalan játékötleletet kapnak ahhoz, hogy az otthon intimitásában gyermekeikkel örömteli, meghitt pillanatokat tudjanak teremteni a mindennapok során.

Az emberi kötődéssel (*attachment*) foglalkozó empirikus pszichológiai kutatások az elmúlt évtizedekben sorra bizonyítják be azt a józan feltételezést, amely szerint az érintés, ölelés, kézben-ölben tartás, ringatás, dúdolás, éneklés és a ritmikusmozgás-alapú ölbeli játék az anya-gyermek (apa-gyermek, nagyszülő-gyermek, gondozó-gyermek, óvónő-gyermek) kapcsolatára (vö. *Atkins, Bowlby és Ainsworth megfigyelései, Zsolnai, 2001*) egyértelműen pozitív hatással van. Az újszülött ösztönös viselkedési mintái – úgymint kapaszkodási reflex, szopás, ölelés – megfelelő inger hatására az anya-gyermek kötődés kialakulását okozzák. „A biztonságot közvetítő anyai magatartás az egyik legfontosabb alapja a gyermeki személyiség fejlődésének” (*Zsolnai, 2001: 39*). A Ringató hozzá kíván járulni a gyermekek érzelmi kompetenciájának fejlesztéséhez azáltal, hogy az érintés és a testi kontaktus fontosságára is megtanítja az édesanyákat.

Az érzelmi és szociális kompetencia fejlődésén kívül a mozgás- és beszédképesség-fejlődésre is komoly hatással van mindaz, ami a Ringatón és a Ringató által történik. Csépe Valéria kutatóprofesszor írja: *„A zene azonban nem csupán egyfajta agyfényesítő. Erőteljesen hat az érzelmekre, a mozgásfejlődésre, az ének mintegy húzza a nyelvi fejlődést. Az együtténeklés, az énekkel, mozgással kísért ringatók, döcögtetők az anya-gyerek kapcsolatnak is legalább olyan jót tesznek, mint a közös játék, s az esti mese”* (Csépe, 2010).

A zenepedagógusoknak fegyvertény az is, hogy a gyermek a családban kapja meg az első zenei impulzusokat, ezért okvetlenül fontos, hogy ezek az alapok jók legyenek, hogy legyen majd mire építkezni a gyermekévek során. A Ringató „megágyaz” az óvodai zenei nevelésnek, amely ha valóban a jelenleg érvényben lévő normák szerint valósul meg, stabil alapot ad az általános iskolai ének-zenei tanulmányokhoz és általában véve a kognitív fejlődéshez (vö. transzferhatások, *Barkóczy, Pléh*, 1978), illetve a zeneiskolai szolfézs- és hangszertanuláshoz.

A Ringatón egyedülálló oktatási-nevelési szituáció valósul meg, hiszen egyidejűleg történik iskolarendszeren kívüli, szabadidős felnőttoktatás, és kisgyermekkorú indirekt zenei nevelés. A foglalkozásvezetők („képzők”) hetente egy alkalommal, harminc perces foglalkozáson nyújtanak mintát a szülők-nagyszülők részére a családban történő zenei nevelés lehetőségeire, és hívják fel a figyelmet annak fontosságára. A kodályi gondolatok egyik lehetséges értelmezése a korai kezdésen kívül éppen az, hogy kiemeli a szülő szerepének fontosságát a zenei nevelésben, de kifejezi az általános értelemben vett zenekultúra hatását is, amelynek kialakítása nemzedékek felelőssége (*Turmezeyné, Balogh*, 2009).

Ma, a fogyasztói társadalmak korában, a zeneipar és a média ontja a silány, értéktelen, ízlésromboló zenei termékeket, amelyek alól nem menekülhet a kisgyermekes családok köre sem.. A jóindulatú, gyanútlan szülő, még ha a legjobb szándékkal veszi is meg gyermekének a divatos gyereklemezeket, akaratlanul is hibát követhet el. A legjobb minőségű, legkiválóbb művészekkel készített CD-felvételek sem pótolják ugyanis az édesanya hangját, érintését.. A Ringató ezért arra törekszik, hogy értékes, az idők próbáját kiállt és a jövőben is kiálló zenei anyagot mutasson és tanítson meg az érdeklődő szülőknek, hogy az *élőzene hatásával* (édesanya, édesapa énekhangja) és a *közös játék örömeivel* segítsék elő kicsinyük fejlődését, ne pedig igénytelen, ízléstelen gépzenével. Ez persze nem azt jelenti, hogy az édesanyának zeneileg magas szinten képzettnnek kell lennie, hiszen nem csak tanult muzsikus foglalkozhat jól a gyermekével. Tapasztalataink és a kutatás hipotézise szerint a szülők többsége nem tanult zenét gyermekkorában, a zenetanulásnak még csak az alapfokát jelentő zeneiskolába is csak kevesen jártak. A szülői visszajelzésekből és a *Ringató Énekes Óvoda* (óvodás korú

gyermek zenei képességfejlesztő foglalkozása) iránti nagy érdeklődés alapján kijelenthetjük, hogy a családok felismerték a zenei nevelésben rejlő lehetőségeket, és arra törekednek, hogy gyermeküket a „ringató korból” kinőve is rendszeres zenei képzésben részesíttessék. Dicséretes ez azért is, mert a zenei nevelés nyitottá tesz más művészetek befogadására, egyúttal igényességre és életszeretetre is nevel. A léleknek a zene ugyanúgy nélkülözhetetlen, mint a testnek a levegő: erőt, támaszt és boldogságot ad a mindennapokban és az ünnepeken, gyermeknek, felnőttnek egyaránt. *„A zene lelki táplálék és semmi mással nem pótolható. Aki nem él vele: lelki vérszegénységben él és hal. Teljes lelki élet zene nélkül nincs. Vannak a léleknek régiói, melyekbe csak a zene világít be”* (Kodály, 1964: 156).

### **A Ringató tartalmi és formai jellemzői**

A Ringató program központi honlapján ([www.ringato.hu](http://www.ringato.hu)), a fejlécben olvasható: „A Ringató nem zenébölcsi. A Ringató nem korai fejlesztés.” Akkor hát mi a Ringató? – tehetjük fel értetlenkedve a kérdést, hiszen zenés foglalkozásról van szó, a megcélzott korosztály alapján pedig jogos a bölcsőde szó használata; de igaz az is, hogy a Ringatóra járó gyermekek képességeiket tekintve igen jól fejlettek, tehát gyanítható, hogy ez is egy a sokféle, divatos fejlesztő foglalkozás közül. Azon túl, hogy a Ringató nem korai fejlesztés, nem „zenébölcsi”, még csak nem is előadás: a foglalkozásvezető nem koncertet ad, hanem mintát a jó gyakorlatra. Mi tehát a Ringató?

A Ringató olyan „felnőtt énekóra”, amelyet kivételesen minden résztvevője szeret, emiatt valódi közösségi élmény. Dacára annak, hogy közvetlenül nem törekszik a három év alatti kisgyermek zenei képességeinek fejlesztésére (az életkori sajátosságok ezt nem engedik), indirekt módon mégis rendkívül hatásos zenei nevelést valósít meg az egész család számára. Sem a szülő, sem a gyermek számára nincs tanítás, nincs gyakoroltatás, nincs számonkérés, van viszont mintaadás és zenei ingerekben gazdag, kellemes, szeretetteljes légkör, ahol a gyermek – Forrai Katalin szavaival élve – örömmel „hangicsál” (Forrai, 1994).

A heti félórás foglalkozások célja, hogy a szülők megismerjék és élményszerű tanulás során elsajátítsák azt a zenei anyagot (dal-, mondóka- és ölbéli játék-gyűjtemény), amely a kodályi elvek alapján ennek a korosztálynak (0-3 év) megfelel. A tudatosság érdekében a szülők megkapják a legfontosabb módszertani tudnivalókat is a művészeti nevelés mellett. A foglalkozásokon kizárólag élő énekszó és élő hangszerjáték hallható, CD-felvétel sosem. A gyermekek nem kapnak hangszert a kezükbe (gyermekeknek szánt ritmushangszerekre gondoljunk), mert csak zajkeltésre tudják ebben a korban használni azokat, zenei élményt nem tudnak még teremteni. A Ringatón nincsenek korcsoportra osztva a gyerekek: születéstől

óvodakezdésig jöhetnek a foglalkozásokra, de már a várandósok is egyre gyakrabban részt vesznek egy-egy alkalmon, így vannak gyerekek, akik már magzati korban részesülnek ebből a zenei élményből. A tapasztalatok és a kutatási eredmény tanúsága szerint leginkább az egymásfél éves korú gyermekek élvezik igazán a foglalkozást, és náluk tapasztalható a legtöbb eredmény.

### *A Ringató foglalkozások anyaga*

Elsősorban az *ölbeli játékok* (Kiss, 1891), azaz a felnőtt és a gyermek bensőséges kapcsolatát tükröző, kétszemélyes játékok alkotják a Ringató zenei anyagának gerincét. Ezek valójában „miniatűr drámák”, amelyeknek kezdete, fokozódó feszültsége és örömteli oldódása, csattanója van. Ide tartoznak a lovagoltatók, simogatók, csiklandozók, hajózők, hintáztatók, dülöngéltetők, jártatók, kar-kéz-láb és egyéb mozgásos játékok. A kisgyermek számára ezek a 10-20 másodperces, mozgásos-énekes-mondókás játékok jelentik a művészeti nevelés csíráit: ezek okozzák azt a katarzist, amelyet a felnőtt számára egy-egy művészeti alkotás befogadása jelent.

Az ölbeli játékok mellett a néphagyományból merített mondókák és a legkiválóbb magyar költők gyermekversei hangzanak el a foglalkozásokon. A felcsendülő magyar népdalok, a rokon- vagy más nemzetek népdalai, valamint a komponált magyar és európai gyermekdalok a gyermek szempontjából esztétikai funkciót látnak el (ezek az ún. „meghallgatásra szánt dalok”), míg a felnőttek számára a közös éneklés alkalmait adják.

A foglalkozásokon alkalmanként a vidám és kifejező állathangutánzó mondókák is előfordulnak a foglalkozásvezető előadásában, amelyek átmenetet képeznek a zene és a színház között. Ezek ugyanúgy a hangulatkeltést szolgálják, mint az énekes és hangszeres zenehallgatás. A Ringatón a foglalkozásvezető hangszeres képzettsége alapján rendre megszólalnak különféle fúvós és vonós hangszerek, valamint néhány ritmushangszer, kizárólag élő előadásban. Különösképp kedvelik a szülők azokat az egyszerű, zenei didaktikai játékokat, amelyek példát adnak a zenei színek váltakozására: a halk-hangos különbségére, a magas-mély reláció és a lassú-gyors tempóváltás érzékeltetésére. Ezek a ritmusvisszhang, a dallamvisszhang és a dallambújtatás.

### **Kapcsolódás a kodályi koncepció és a Ringató között**

A Ringató Országos Zenei Nevelési Program a kodályi koncepcióra épül, amennyire csak lehetséges, adaptálja Kodály zenei nevelési eszméit.

Kodály azt tanította, hogy a zene emberformáló erő, kihat az egész személyiségre; az értékes zene fogékonnyá tesz a szépség befogadására, formálja az ízlést és a magatartást. Azt vallotta, hogy csak művészi értékű zene lehet a zenei nevelés alapja, ez tehát a mérce. A Ringatón a gondos zenei válogatásnak köszönhetően valóban művészi értékű dalkincshez jutnak hozzá a családok. A tájékozódásban segítséget ad Gállné Gróh Ilona: Ringató – Énekeljünk és játsszunk a legkisebbekkel c. dal- és játékgyűjteménye (a tanulást segítő CD-melléklettel és kottákkal), valamint a Ringató – Énekeljünk magyar népdalokat c. népdalgyűjtemény (szintén kottával és hangzóanyaggal).

Mindenki ismeri azt az elhíresült kodályi mondatot, hogy „Legyen a zene mindenkié!”. Ez azt jelenti, hogy nagy tömegeknek kell zenei műveltséget adni, ez az „országépítés”. Azzal, hogy a Ringató Magyarország határain belül 97 településen, illetve külföldön alkalmi vagy rendszeres jelleggel néhány országban már jelen van (Anglia, Ausztria, Németország, Svájc), egyre közelebb kerül az egyik legfontosabb kodályi elvhez. A zenei nevelést születéstől kell kezdeni, deklarálta Kodály. A Ringató célcsoportja a 0-3 éves korosztály, de rendszeresen előfordul, hogy várandós kismamák is részt vesznek a foglalkozásokon, illetve az is, hogy nagyobb testvér is jelen van a kicsi mellett, aki szintén élvezi a zenés játékokat. A zenei nevelésnek minden nép saját hagyományából kell kiindulnia, hiszen a néphagyományban nyelv és dallam még egységben van. Kodály azt vallotta, hogy a magyar népdal révén ismerjük meg zenei anyanyelvünket. A Ringató „tananyaga” döntően népi eredetű: mondókák, népdalok, ölbeli játékok és népi gyermekdalok alkotják. A Ringató megfelel annak a kodályi tézisnek, hogy a kis zenei formákon keresztül juthatunk el a világirodalom remekeihez. Az ölbeli játék mint kis zenei forma, a művészeti nevelés csírája ebben az életkorban. Az éneklés az aktív zenélés legtermészetesebb módja, tanította Kodály, felhívva a figyelmet arra az egyszerű tényre, hogy a „hang mindig kéznél van”. A szociális hátrányok leküzdésében fontos szempont, hogy ezzel a „belső hangszerrel” minden ember rendelkezik. A Ringatón ez az elv is megvalósul, legnagyobbbrészt énekléssel történik az aktív zenélés.

A zene legyen közösségi élmény is, mondja Kodály, aki ezzel a társas éneklés gyakorlására, a kórusmozgalom elindítására ösztönöz. A Ringató valódi közösségi élmény, hiszen a hétre hétre összejáró családok nem pusztán a saját gyermekükkel történő interakcióban, hanem csoportban élik át a foglalkozások élményét. A Ringató kiváló alkalom a kismamák találkozására, új kapcsolatok, barátságok is kötődnek a foglalkozásokon. Az összetartozás öröme és a közösségi élményt fokozza az *Énekelj velünk!* elnevezésű,

budapesti „ringatós kóruspróba” is, ahol havonta egyszer összegyűlnek a jó hangú, kottaolvasásban többnyire járatos anyukák, pusztán az éneklés örömeért.

A Ringató szempontjából megvalósuló utolsó kodályi elv az, hogy a zenei elemeket közvetlen, élő zenével kell megtanulni. A Ringató foglalkozáson kizárólag élőzene szólalhat meg a foglalkozásvezető és a résztvevők előadásában.

Fontos útravalóul kaptuk mindnyájan zenetanároktól, hogy minden gyermek fejleszthető, illetve a zenei műveltség akadályozója a zenei analfabetizmus – ezért fontos a sokszor „nemszeretem” zenei írás-olvasás és a relatív szolmizáció elsajátítása az iskolában. A zenei ingerek iránt fogékonnyá tett kisgyermek minden bizonnal érdeklődő „nagy gyerekké” cseperedik, aki rendelkezni fog a szükséges benső motivációval a zenei alapműveltség elsajátításához.

### **A kisgyermekkor zenei nevelés célja és eredménye óvodáskor előtt**

Mind a családban, mind a bölcsődében megvalósuló zenei nevelés legfontosabb célja az, hogy értékes, a korosztálynak megfelelő, magyar zenei anyaggal felkeltsük a gyermek zenei érdeklődését, valamint érzékennyé, figyelmessé, fogékonnyá tegyük a szűkebb és tágabb környezetének hangjai iránt. Célunk az is, hogy az énekléssel és az énekes játékkal (itt: ölbeli játék) érzelmileg gazdagítsuk; spontán hangadásra és ritmikus mozgásra serkentsük; valamint az, hogy felébresszük az utánzási kedvét (Forrai, 1994). A fenti cselekmények, a tudatos zenei nevelés hatására spontán fejlődésre számíthatunk a gyermek érzelmi fejlődésében, gátlásainak oldódásában, társas kapcsolatainak pozitív alakulásában, képzelete és emlékezete fejlődésében, figyelmének koncentrációjában, valamint a két leglátványosabb terület: a mozgás- és beszédképesség fejlődésében és nem utolsósorban a zenei képességeinek fejlődésében.

### **Kutatási eredmények**

A Ringatóval kapcsolatos, három dél-dunántúli megyét felölelő kutatásom során a lehetőségekhez képest – szociometriai méréssel alátámasztott – objektív visszajelzést szerettem volna kapni azokról az állításokról, amelyeket a Ringató bemutatásakor, népszerűsítésekor alkalmazunk (vö. 1. és 4. hipotézis). Tízkérdéses, online kérdőíves kutatásommal az alábbi hipotéziseimre vártam választ:

- (1) A Ringató nagymértékben hozzájárul az anya-gyermek kötődés szorosabbá tételéhez.
- (2) Az édesanya gyermekkor zenei élményei (nem csak tanulmányai) meghatározzák gyermeke zenei tanítatásához való hozzáállását.

(3) Az a szülő, aki saját maga is örömet leli a közös éneklésben és játékban, gyermekét hároméves kora után is rendszeresen zenei képzésben kívánja részesíttetni (zeneóvodába, később zeneiskolába szándékozik íratni).

(4) a Ringatóra járó gyermekek mozgásfejlődése és beszédkésztsége gyorsabb ütemben fejlődik az „átlagosnál” (vö. *Jávorszky*, 2009).

A felmérést online kérdőív segítségével végeztem ([www.questionpro.com](http://www.questionpro.com)), amelyet a Somogy, Tolna és Baranya megyében Ringatóra járó édesanyák töltöttek ki, összesen 47 fő. Őket személyesen, elektronikus levelezőlista segítségével és a saját ringatós honlapjainkon keresztül értük el (az érintett megyékből öten foglalkozásvezetők). A kitöltésre három hét állt rendelkezésre. Előzetes várakozásként 100 kitöltött adatlapra számítottam (becslésem szerint 150-200 ringatós család lehet e három megyében), de ennek alig fele, mindösszesen 47 válasz érkezett be, 81 megtekintésből. A vártnál csekélyebb létszámot okozhatja az is, hogy feltehetőleg nem minden család tudott élni a kizárólag online történő válaszadás lehetőségével. Fontosnak tartom megemlíteni azt is, hogy bár a Ringató behálózza az egész országot, a legtöbb család Budapesten és az agglomerációban jár foglalkozásokra. Ha nem is egzakt tudományos mércével, de jól érzékelteti ezt a központi, budapesti ringatós rendezvények nagy látogatottsága (évnyitó, karácsony, anyák napja, évzáró), amelyekre vidékiek viszonylag csekély számban jutnak el.

A válaszadók 42,55 százaléka (20 fő) 28-32 életév közötti, 40,43 százaléka (19 fő) pedig 33-37 év közötti édesanya. 6 fő a fiatalabb, 2 fő az idősebb korosztályhoz tartozik. A mintában nem szerepelt 23 évesnél fiatalabb és 42 évesnél idősebb személy.

A válaszadók legmagasabb iskolai végzettsége döntően főiskolai (46,81%) és egyetemi (27,66%), illetve 2,13% posztgraduális (1 fő). A válaszadók kétharmada tehát értelmiségi, aki minden bizonnyal felismerte a Ringatóban rejlő szellemi értéket, ezért tartja fontosnak, hogy gyermekével részt vegyen a foglalkozáson. A legalább érettségivel rendelkezők aránya 17,02% (8 fő).

A gyermek életkora:: a legnagyobb arányban, 23,4%-kal a 2-2,5 éves korosztály képviselteti magát a mintában (11 fő), majd 19,15%-kal a 16-18 hónaposok következnek (9 fő), utánuk pedig 14,89%-kal a 2,5-3 évesek jönnek (7 fő). 7 hónapos kortól 24 hónapos korig arányosan 3-3% szerepel a mintában. Érdekes, hogy 6 hónaposnál fiatalabb gyermekekre nem utalnak a válaszokban, kivéve 1 fő magzatot.

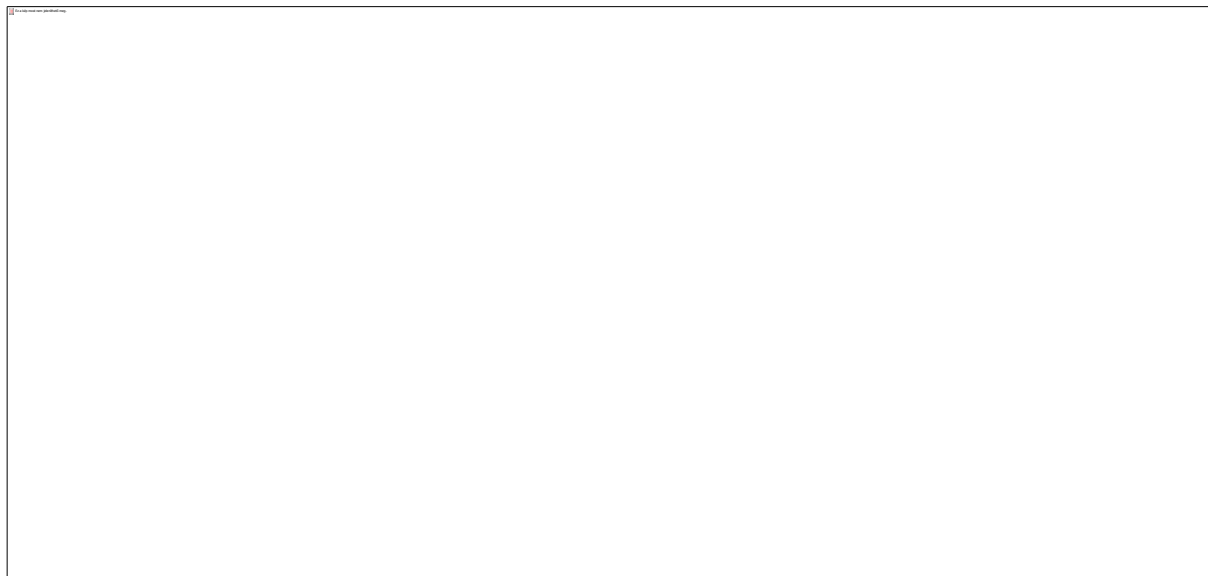
A kitöltők 42,55%-a (20 fő) 1-6 hónapja, 23,4%-a (11 fő) 13-18 hónapja, 14,89% (7 fő) pedig 7-12 hónapja jár Ringatóra. A válaszadók 6,38% százaléka (3 fő) kevesebb, mint egy



hónapja, 4,26%-a pedig már 19-24 hónapja rendszeres résztvevője a foglalkozásoknak. 47 főből 4 édesanya válaszolta azt, hogy több, mint 2 éve járnak heti rendszerességgel Ringatóra.

Kíváncsi voltam, mi az, ami az édesanyának a legnagyobb örömet okozza a foglalkozáson (vö. 3. hipotézis). A szülők több, mint a fele (55,32%, 26 fő) a gyermekével történő közös játékot jelölte be a listán. 11 fő (23,4%) a jó hangulatot kedveli leginkább, 4 fő (8,51%) a közös éneklés miatt szeret Ringatóra járni. A válaszadók 6,38%-a (3 fő) leginkább a meghallgatásra szánt dalokat kedveli a foglalkozásvezető előadásában, ugyanennyien a jó társaság miatt mennek el a Ringatóra. Érdekességként megemlítendő, hogy egy szülő preferenciái között sem szerepel első helyen a foglalkozásvezető hangszerjátéka; feltehetően azért, mert ez egybecseng a személyes tapasztalataimmal a gyermekekre van nagyobb hatással a hangszerek (furulya, hegedű, triangulum) hangja. Hipotézisem volt, hogy az a szülő, aki saját maga is örömet leli a közös éneklésben és játékban, gyermekét hároméves kora után is rendszeresen zenei képzésben fogja részesíttetni (zeneóvodába, később zeneiskolába íratja). E hipotézisem egyértelműen bizonyítást nyert. Az anya Ringatón átélt élményei és gyermeke zenei jövőjének korrelációját az 1. ábra szemlélteti.

#### **1. ábra: Az anya ringatós élményei és gyermeke zenei jövőjének korrelációja**

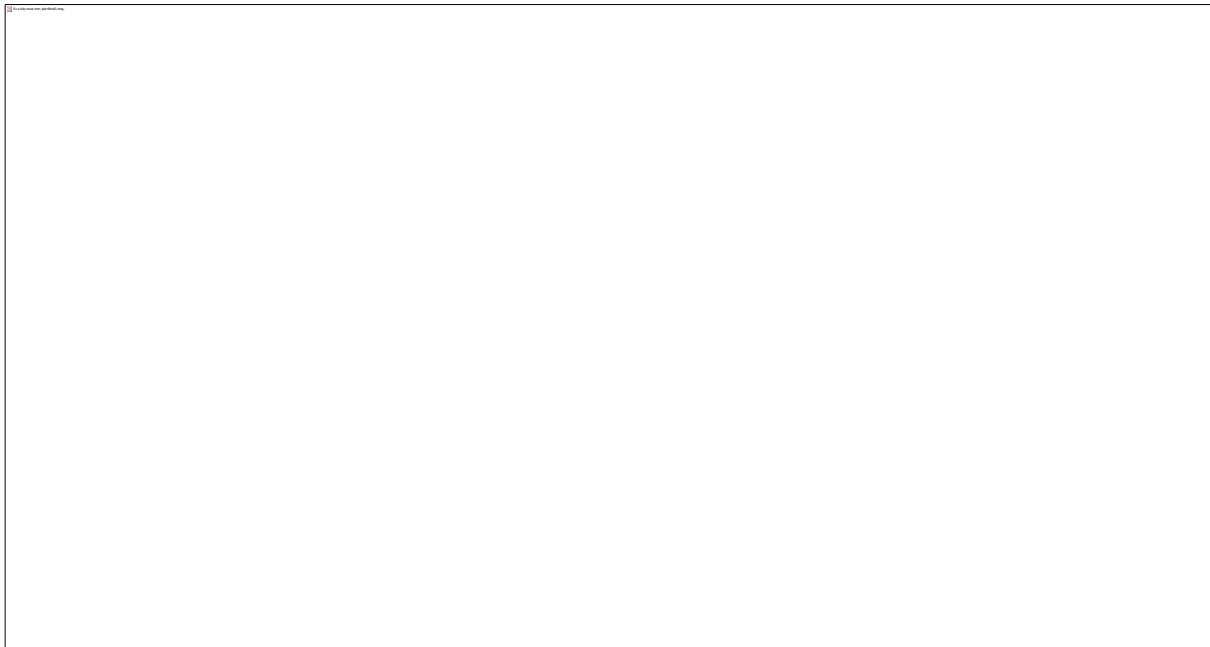


Feltételeztem azt is, hogy az édesanya gyermekkori zenei élményei (nem csak tanulmányai) meghatározzák gyermeke zenei taníttatásához való hozzáállását, ezért rákérdeztem a szülő zenei végzettségére és a gyermeke zenei nevelésével kapcsolatos tervére. A szülők fele (51,06%, 24 fő) nem tanult gyermekkorában zenét. 10 fő (21,28%) énekelt ugyan kórusban, de zeneiskolába nem járt. Csak 10,64% (5 fő) végzett zeneiskolai

tanulmányokat, illetve ugyanennyien jártak egyszerre zeneiskolába is, és énekeltek kórusban is. Magánúton 3 fő (6,38%) tanult gyermekkorában zenét.

A szülők 87,23%-a (41 fő) tervezi, hogy zeneóvodai foglalkozásra és/vagy a későbbiekben zeneiskolába járatja majd a Ringatóból kinövő, óvodáskorba lépő gyermekét. 3 fő (6,38%) tovább erősíti az igenlők táborát, mert bár szeretné ugyan zenére taníttatni gyermekét, nem tud a lakóhelye környékén ilyen lehetőségről. Mindösszesen 3 fő (6,38%) válaszolt nemmel a kérdésre. Feltételezhetően azért, mert mint ahogy ők maguk is tanultak, ugyanúgy saját gyermekük zenei nevelését is magánúton kívánják biztosítani. A 2. ábra jól szemlélteti az anya zenei múltja és a gyermeke tervezett zenei jövője közötti összefüggést.

## 2. ábra: Korreláció az anya zenei múltja és gyermeke zenei jövője között



A szakirodalom tanúsága szerint a korai fejlesztés – ezen belül a zenei nevelés – igen kedvező hatással van a gyermek mozgás- és beszédfejlődésére (Forrai, 1994). Az ölbeli játékok mozdulatvilága fejleszti a gyermek egyensúlyérzékét és ritmusérzékét, és általánosságban összerendezi a nagymozgást, hat a test-séma alakulására és a finommotorikára. Ezek a készségek, ha jól fejlettek, a későbbiekben a kognitív készségek pozitív alakulásában is komoly szerepet játszanak (vö. transzferhatások, *Barkóczi, Pléh*, 1978).

Egy-egy kérdéssel megpróbáltam alátámasztani azt a hipotézisemet, hogy a Ringatóra járó gyermekek mozgásfejlődése és beszédkészsége gyorsabb ütemben fejlődik az átlagosnál. Hipotézisem alapjául a saját gyermekem fejlődése és a „kezem alól kikerülő” ringatós

gyermekek körében megtapasztaltak szolgáltak – dacára annak, hogy a Ringató „nem korai fejlesztés”. Íme, az eredmények:

Arra a kérdésre, hogy mikor kezdett a gyermek járni, a legtöbben a 12. és 13. hónapot jelölték meg (8-8 fő, 17,39-17,39%). 6-6 fő (13,04-13,04%) a 10. és 11. hónapot, 1 fő (2,17%) pedig a 9. hónapot. 4 gyermek (8,7%) 14 hónapos, 3 gyermek pedig (6,52%) 15 hónapos korában indult el egyedül. A válaszadók 15,22%-a (7 fő) nyilatkozta, hogy gyermeke túl fiatal még ahhoz, hogy járjon. 1 gyermek (2,17%) 17 hónaposan, 2 pedig (4,35%) 18 hónaposan tette meg az első önálló lépéseit. 1 szülő – vélhetően figyelmetlenségből – nem válaszolt a kérdésre. A szakirodalom igen tág intervallumot hagy az önálló járás normális, szokásos idejének – 9-15 hónap (Jávorszky, 2009) –, ezért nem állíthatjuk, hogy a fenti eredmény a kérdés tekintetében szignifikánsan különleges lenne, mindazonáltal a járás és a ringatós múlt keresztpróbája bizonyítja, hogy a Ringató pozitív hatással van a mozgásfejlődésre (3. ábra).

### **3. ábra: A Ringató hatása a mozgásfejlődésre**

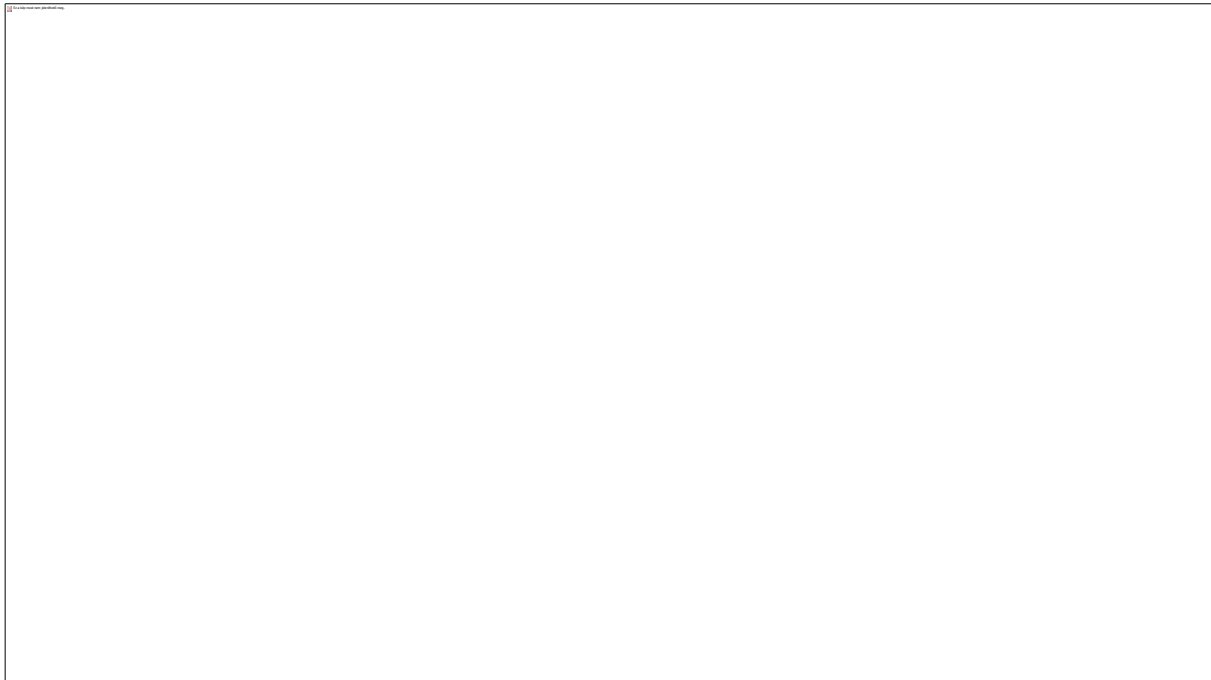


Ami a beszédfejlődést illeti: hipotézisem szerint a Ringatóra járó gyermekek beszédkésztsége az átlagosnál fejlettebb. A kérdőívben rákérdeztem, mikor kezdett mondatokban beszélni a gyermek. Itt nem a szituatív beszéd időszakára voltam kíváncsi, hanem a kontextusos beszédére, amely már a logikai összefüggésben való beszéd időszaka: még ha csak kétszavas mondatokkal is, de már alannyal és állítmánnyal (Jávorszky, 2009). A válaszadók 46,81%-a (22 fő) szerint a gyermek még túl fiatal ahhoz, hogy beszéljen. 12 fő (25,53%) válaszolta azt, hogy 18-20 hónaposan kezdett mondatokban beszélni a gyermeke, 7

gyermek (14,89%) pedig 21-23 hónaposan. Az életkor előrehaladtával egyre csökken az arány: 4 gyermek 24-26 hónaposan (8,51%), 1-1 gyermek pedig 27-29, ill. 30-32 hónaposan (2,13-2,13%) kezdett el rendezetten beszélni. Úgy vélem, ebben a kérdésben bátrabban kimondhatjuk, hogy a Ringatóra járó gyermekek – a sok mondókázás és éneklés révén – fejlett beszédképességgel rendelkeznek az életkorukhoz képest (Cole és Cole, 2006).

Természetesen akkor jelenthetnék ki egyértelműen, hogy ez így van, ha rendelkezésünkre állna kontrollcsoport és egzakt mérőeszköz a hipotézis bizonyítására. Az biztos, hogy a nyelvi fejlődést pozitívan befolyásoló zenei neveléssel gyakorlatilag kiküszöbölhető a diszlexia, a diszgráfia és a diszkalkulia, ezért lenne fontos minél több gyermeknek zenei nevelésben részesülnie, még hozzá a lehető legkorábbi időponttól. A beszéd és a ringatós múlt korrelációját a 4. ábra szemlélteti.

#### **4. ábra: Beszéd és ringatós múlt korrelációja**



A legizgalmasabb feladat az volt számomra, hogy bebizonyítsam, a Ringató nagymértékben hozzájárul az anya-gyermek kötődés szorosabbá tételéhez. Arra a kérdésre, hogy amióta Ringatóra járnak, változott-e az édesanya kapcsolata a gyermekével, az alábbi válaszokat kaptam:

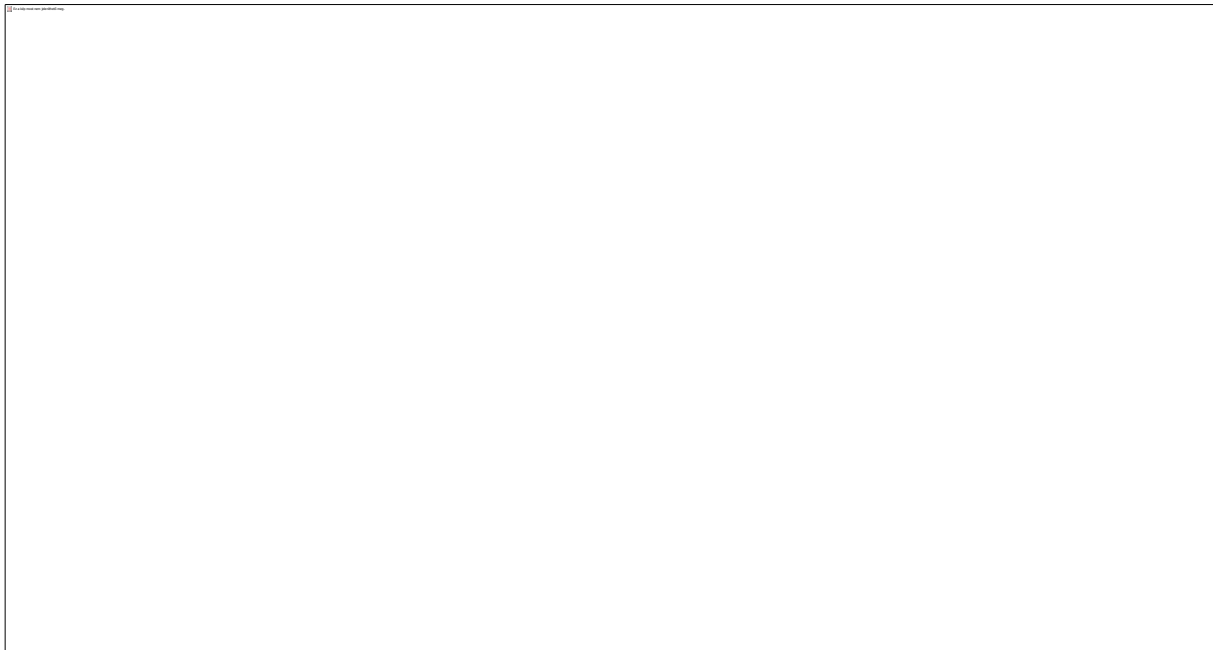
- azóta kevésbé kötődik hozzám: 1 fő (2,13%)
- nem tapasztalok számottevő változást: 14 fő (29,79%)
- igen, úgy tűnik, azóta közelebb kerültünk egymáshoz: 4 fő (8,51%)

- eddig is bensőséges volt a kapcsolatunk, de a közös zenés játék még közelebb hozott bennünket egymáshoz: 20 fő (42,55%)

- nemcsak velem, de más családtaggal is szorosabb a kapcsolata, amióta ölbeli játékokat játszunk vele: 8 fő (17,02%)

A válaszadók mintegy kétharmada tehát azt válaszolta, hogy amióta Ringatóra járnak, erősebb a kapcsolata gyermekével, illetve a gyermeknek övele és más családtaggal, akivel játsszák az ölbeli játékokat. A megkérdezettek mintegy 30%-a nem tapasztalt változást. Keresztpróbát végeztem az ok kiderítésére (4. ábra), és azt láttam, hogy akik ezt választották, kevesebb, mint 1 hónapja járnak csak Ringatóra. Számottevő változást ilyen rövid idő alatt értelemszerűen nem lehet elérni.

#### **5. ábra: Anya-gyermek kötődés és ringatós múlt korrelációja**



A fentiekben bemutatott, a szándékok szerint csak a sarkalatos pontokra rámutató, déldunántúli felmérésnek, mint a Ringató történetében lezajlott legelső kutatásnak, a jövőben mindenképpen lesz folytatása. Az MTA Pszichológiai Kutatóintézetén belül működő *Csecsemőakadémia* ugyanis a Ringató-foglalkozások pszichológiai hatásait felmérő vizsgálat sorozatba kezdett, amelynek keretében 2011 őszétől felmérést végeznek a ringatós családok körében, országos viszonylatban, releváns mintán, nagyobb kutatócsoporttal, sajátosan erre a célra kidolgozott mérőeszközzel.

## Összegzés

A kismintás kutatás eredményei szerint a Ringatóra járó szülők (édesanyák) kétharmada felsőfokú végzettséggel rendelkező értelmiségi, akik felismervén a Ringatóban rejlő szellemi értéket, fontosnak tartják gyermekük zenei nevelését. A Ringatóra döntően a 1,5-2,5 éves korú gyermeket viszik el a szülők, akik fél-másfél éven át járnak a foglalkozásokra. Az anyák a gyermekükkel történő közös játékot tartják a legörömtelibbnek, de minden ötödik szülő a jó hangulat kedvéért jár foglalkozásra. A Ringató egyértelműen pozitív hatással van az anya-gyermek, ill. apa-gyermek, nagyszülő-gyermek közötti kötődés minőségére.

Fontos hozadéka a kutatásnak, hogy bár csak minden tizedik szülő részesült gyermekkorában intézményes zenei nevelésben, a megkérdezettek 87 százalékának nevelési elképzelései között szerepel az, hogy gyermekét a Ringatós korosztályból kinővén zeneóvodába, majd pedig zeneiskolába írassa. Ezzel a Ringató voltaképp „kitermeli” a zeneóvodák és zeneiskolák közönségét, ahol felnőnek a későbbi koncertlátogató generációk.

A mozgás- és beszédfejlődés vizsgálata során a kutatási eredmények nem mutattak szignifikáns eltérést a fejlődéslélektan szakirodalmából megismert, tág intervallumú eredményekhez képest, mindazonáltal a keresztpróbák bizonyítják, hogy a Ringató pozitív hatással van a mozgás és a beszéd fejlődésére. E hipotézisek árnyalt bizonyításához nagy mintás, kontrollcsoportos vizsgálat szükséges. Jelen kutatás azonban csak arra vállalkozott, hogy ráirányítsa a szakmai és tudományos elit figyelmét a Ringatóra, ill. a szülővel történő kisgyermekkorai zenei nevelésben rejlő lehetőségekre. Az, hogy a Magyar Tudományos Akadémia foglalkozik e kérdéssel, reményre ad okot a Ringató és a legkisebbek zenei nevelése iránt elkötelezettek számára.

## IRODALOM

Cole, M. – Cole, S.R. (2006): *Fejlődéslélektan*. Második, átdolgozott kiadás. Osiris Kiadó, Budapest.

Csépe Valéria (2010): Agyfényesítő zene. *Mindennapi Pszichológia*, 2010.02.14.

Forrai Katalin (1994): *Ének a bölcsődében*. Hetedik kiadás. Editio Musica Budapest Kiadó, Budapest.

Jávorszky Edit (2009): *Fejlődépszichológia*. Nyugat-magyarországi Egyetem Benedek Elek Pedagógia Kar, Sopron.

Kiss Áron (1891): *Magyar gyermekjáték-gyűjtemény*. Hornyánszky V. Kiadó, 1891, Akadémiai Kiadó, 1984.

Kodály Zoltán (1964): *Visszatekintés I.* Szerk. Bónis Ferenc; Zeneműkiadó, Budapest.

Szőnyi Erzsébet (1986): *Kodály Zoltán nevelési eszméi*. Tankönyvkiadó Vállalat, Budapest.

Turmezeyné Heller Erika - Balogh László (2009): *Zenei tehetséggondozás és képességfejlesztés*. Kocka Kör Tehetséggondozó Kulturális Egyesület és Faculty of Central European Studies, Constantine the Philosopher University in Nitra.

Zsolnai Anikó (2001): *Kötődés és nevelés*. Eötvös József Könyvkiadó, Budapest.

**K. FARKAS CLAUDIA**

### **Giovanni Gentile oktatási reformja**

*A tanulmány célja a fasiszta Olaszországban 1923-ban bevezetett, kidolgozójáról Gentile-reformnak elnevezett oktatáspolitikai programcsomag bemutatása. Nehéz definiálni reformját „politikai cseppfolyóssága” és összetettsége miatt: a tekintélyuralom és elitképzés fő jellemzői voltak, az autoriter jelleg mellett liberális inspirációjú metódusokkal. Mussolini elfogadta és támogatta a reformot, amikor azonban 1924-ben Gentile elhagyta „Minerva szentélyét” – a Közoktatásügyi Minisztériumot - az iskola fasiszálása hirtelen elsőszámú aggodalmává vált. A kész munka nem tudott alapjává válni az olaszok oktatásának. Túl sok vitatott pontja volt.*

Giovanni Gentile 1922-ben, a fasizmus hatalomra jutásának évében került az Olasz Közoktatásügyi Minisztérium élére. Kitűnő filozófus hírében állt, az olasz egyetemek egyik kiválósága volt, akit mélyen foglalkoztattak a nevelés és az oktatás kérdései. Kinevezése Mussolini politikai opportunizmusának következménye, aki Gentile személyében „trójai falóként” a legjobb garanciát látta politikai ellenfeleinek meggyőzésére is. Az „olasz nép nevelője”, „egy új korszak prófétája”, a „Harmadik Olaszország vízionáriusa” – ahogy akkoriban Gentilét jellemezték – 1923-ban Olaszországban iskolai reformot hajtott végre, rekordidő alatt, rekord mélységűt (*Di Riella Galati*, 2009; *Giarizzo*, 1997).

A korszakbeli satírikus vicc szerint három oktatáspolitikus „három lépése” pecsételte meg az olasz iskola sorsát. Benedetto Croce volt, aki „megrengette falait”, Antonino Anile bontani kezdte, Giovanni Gentile pedig a földdel tette egyenlővé. De milyen is volt valójában az a reform, amelyről azt tartották, hogy romba döntötte az iskolát?

Összetett és ellentmondásos, pedagógiai és adminisztratív szempontból egyaránt. Tagadhatatlanul fellelhető benne a liberális szellem nyoma, ám maga a struktúra tekintélyelvű, kioltva az előbbi jelleget. „Merevsége”, az egyén tökéletes alávetettségének hirdetése nem tették szimpatikussá, egyidejűleg azonban modern pedagógiai áramlatoknak is teret engedett. A Gentile-reform az autoriter jelleg mellett liberális inspirációjú metódusokat is mutatott. Nem más volt ez, mint a fasiszta diktatúra és tekintélyelvűség találkozása a filozófiai idealizmussal (*Tognon*, 1997).

Az idealista filozófus személye és tekintélye az egyetemi világban arra engedtek következtetni, hogy képes lesz programjának keresztülvitelére. A filozófus korábbi híveinek támogatását élvezte: Lombardo Radice az alapfokú oktatás és a népoktatás általános



igazgatója lett. Leonardo Severi a középfokú oktatásért felelt, Ugo Frascarelli és Arduino Colasanti pedig a felsőoktatás ügyeit gondozták. Egyik legbefolyásosabb tanácsadójának Ernesto Codignolát mondhatta. Alfredo Serrazt a középfokú oktatás felügyeletével bízta meg, Vito Fazio Allmayer és Ferruccio Boffi területe pedig a sajtó lett (*Barausse, 2004; Natali, 1960*).

Hamar kitűnt a miniszter ellentmondást nem tűrő stílusa. Félreérthetetlenül tudatta, hogy az iskola világában a minisztérium abszolút hatalmát kívánja érvényesíteni. Úgy vélte, hogy sok állampolgár tudatában a rend, az állam és annak törvényes szervei iránti engedelmesség nem tisztázott. Meglátása szerint az iskola egyik legfőbb feladata, hogy belenevelje az emberekbe a törvénytiszteletet, a rendet, a fegyelmet, az eszes engedelmességet és szeretetet az állam iránt. Lesújtani készült az iskolai adminisztráció útvesztőire. Csökkenteni akarta a bürokratizmust, gyorsabb ügyintézés, kiadáscsökkentést tervezett. Ebben nemcsak az állami kiadások lefaragása motiválta, de a gyorsabb ügykezelés reménye is. A Gentile-reformnak nagyon fontos aspektusa volt az oktatási adminisztráció és a pedagógiai vezetés éles elkülönítése. Reformjának megítélése és hatása az egyes oktatási szinteken eltérő (*Bruni, 2005*).

#### *Az elemi oktatás reformja*

Az általános iskolában fontos pedagógiai és didaktikai reformoknak nyitott utat, amit Giuseppe Lombardo Radice az alapfokú képzésért felelős szakember szorgalmazott. Lombardo Radice a miniszter legérdekesebb tanítványa volt, a nemzeti nevelés megszállottja. Fáradhatatlan ember, erős személyiség. Neki hála, Itália megismerhette a pedagógiai aktivizmus valóságát, a „derűs iskolát” („scuola serena”). Tevékenysége az alapfokú oktatás terén lényegbevágó volt, hiszen az iskola lelkét érintette (*Burza, 1999*).

Lombardo Radice-t Pestalozzi írásai indították el a pedagógia ösvényein. Pestalozzi meg volt győződve arról, hogy a társadalmi kérdések megoldása a nevelés megújításával kezdődik. Ez a nézet Lombardo Radice-nek is legmélyebb meggyőződésévé vált. Hitte, hogy az iskola megújításához új tanítási metódusok kellenek és elszántan harcolt is ezért. Az 1923-as program az alapfokú képzésbe új szellemet vitt. Az iskolát két spontaneitás, a tanító és a tanuló találkozása színtereként értelmezte Lombardo Radice. Nem tulajdonított nagy jelentőséget a rögzített programoknak. A tanári kezdeményezés szükségességét hangoztatta. Vallotta, hogy nem létezik igazi nevelés a tanító és a diák közös munkája nélkül. Lombardo Radice az olasz népnek nemzeti nevelést akart adni: azt akarta elérni, hogy a leckék a népi hagyományokból kapjanak ihletet. Szerinte amint a tanító és a diák között is folyamatos az

interakció, úgy a nemzeti kultúra és a népi kultúra között is annak kell lennie. Örömet lelt abban, ha láthatta a nép kultúráját, a népművészetet és népköltészetet, hallhatta magát a dialektust, a nép minden családjának szellemi kincsét. Az iskolai életben ezeknek kívánt helyet és szerepet adni. Olaszország iskolái számára az absztrakt univerzalizmus utópiái helyett a sokkal élőbb nemzeti tudatot kínálta fel. A helyi kultúrát úgy fogta fel, mint a nemzeti kultúra trambulínját, ami után az iskola magasabb eszmények irányába léphet. Bizonyos volt abban, hogy a hagyományokhoz való visszatérés egyúttal a „jóhoz és egészségeshez” való visszatérést jelenti (*Saitta*, 1997; *Boselli és Serio*, 2005)

Lombardo Radice elítélte a régi iskolát, melyet könyvszagú elméletek nyomorítottak. Szerinte az alapfokú képzés színvonala azért is volt drámaian alacsony szinten, mert „a tudatlan egyént” tételezte fel. Az 1923-as programok egyik újdonsága az volt, hogy ezzel a „népi tudatlansággal” szemben új elméletet alkotott. Az analfabétának is van kiművelt, értékes kultúrája, állította a szicíliai pedagógus, de ez más jellegű, mint amit az iskolában lehet szerezni. A népnek saját költészete van, amelynek meg kell csodálni a frissességét, eredetiségét (*Lombardo Radice*, 1923; *Vico*, 2007).

Teljesen elfelejtett műveket emelt iskolai olvasmányokká. Olyan könyvek kerültek elő, mint például Stoparitól a „Bel paese”, Colloditól a „Giannettino utazása”. Ezek a leírások Olaszországról inkább patrióta szelleműek, semmint földrajzi ismereteket nyújtók. Nem nehéz, tudományos művek kellene az iskolába – vallotta Lombardo Radice – hanem olyanok, amelyek jól megfelelnek a gyermeki lélek egyszerűségének és tisztaságának. Ő a régi hagyományokból és a Risorgimento korának patriotizmusából kapott inspirációkat. Az alapfokú oktatásban azt a nézetet akarta meggyökereztetni és elterjeszteni, miszerint a népköltészet is művészet. Lombardo Radice elfogadott nézetté akarta tenni, hogy az iskolában megszerzett tudásra az alsóbb néprétegeknek nem szabad többé „könyöradományként” tekinteni, úgy kell felfogniuk az iskolai oktatást és nevelést, mint két ízlésvilág találkozását, ahol az egyik egy magasabb szinten álló, a másik alacsonyabb szintű, de mindkettő egyformán értékes (*Lombardo Radice*, 1923).

A valláserkölcsi nevelés az első sorban foglalt helyet, csakúgy, mint a művészeti nevelés. A rajzot a legjobb iskolamódszernek tartotta ahhoz, hogy a megfigyelés fejlődjön, a kifejezőkészséget és a művészetszeretetet bele akarta plántálni a lelkekbe. Didaktikai koncepciója a modern pedagógia egyik előfutárává tette Lombardo Radice-t. Nagy lépésnek számított és sokakat megdöbbsentett, amikor kiállt a dialektus mellett. A diákok spontaneitásáról, kezdeményezőképességéről beszélt. Epochális módszereket javasolt.

Lombardo Radice első helyre az egyéni képességek fejlesztését tette. Cél, hogy nőjön az esztétikai érzék, a képzelőerő, az ésszerű érvelés képessége. A néphagyományok, legendák bővüljék el őket. Az iskola olyan hely legyen, ahol nincsenek társadalmi különbségek, szellemi egység uralkodik. Az 1923-as programoknak egyik legeredetibb eleme a rekreációs tevékenység nevelési értékének felfedezése. Az előre koreografált mozgást elutasították, a játék elsődlegességét tartották fontosnak a testnevelésben (*Margiotta, 1975*).

Lombardo Radice programjainak módszertana újszerű volt. Sokan utópisztikusnak minősítették, törekvéseit tévesen megalomániának érezték. A didaktikai újdonságtól sokan ódzkodtak: megfogalmazódott olyan vélemény is, miszerint a reform inkább a tanárra van tekintettel, nem a diákra, az új programok, elképzelések nagyon műviak, hiszen didaktikai előírások alapján fejlesztik a gyerek spontaneitását. A tanárok közül sokan ki sem igazodtak. Például művészeti nevelés blokkba tartozott az írás és a fogalmazás, a szabadkézi rajz és a recitáció is (*Saittá, 1997*).

#### *Változások a középszintű oktatás terén*

A Gentile-reform középszintet érintő részei heves kritikát váltottak ki. Maga Gentile a középszintű oktatást újjászervező 1923. május 6-i rendeletet tekintette reformja kulcsfontosságú részének. Az olaszoknak „kevés iskolát ígért, de jót” (*Burza, 1999:25*). A szigorú állami vizsgák bevezetésével a diákok közötti szelekciót látta biztosítottnak. Akiket kizártak, magániskolákba kerültek át. Csak látszólag ellentmondás a magániskolák megerősítésének Gentile-i programja: a filozófus a magániskolák megerősítésével az állami iskolákat akarta versenyre ösztönözni. Számára a két koncepció nem egymás antitézise volt, hanem komplementerek (*Colombo, 2004*).

A középszintű oktatás kétlépcsős volt. Az első szintet jelentette a szakmai képzést adó kiegészítő iskola, a gimnázium, az alsó ipari technikum, és az alsó tanítóképző. A felső szintet a líceum (humángimnázium, reálgimnázium, leánygimnázium), a felső ipari technikum és a felső tanítóképző alkotta. Az intézmények két típusa különíthető el élesen: az egyik humán jellegű, amely a „legmagasabb szintre” juttat, a másik csoportba az ún. modern jellegű intézmények tartoznak, amelyek csak behatárolt lehetőségeket kínálnak (*Giraldi, 1984*).

„Gentiliánus kreálmánynak” gúnyolták a kortársak a három éves kiegészítő iskolát, mely az általános iskola nevelési és szakmai kiegészítése kívánt lenni. A kiegészítő iskolának az volt a feladata, hogy mestereket, kereskedőket, alkalmazottakat képezzen, felkészítsen az állampolgári feladatok ellátására, a nemzeti nyelv megértésére. Az alsó ipari technikumot, amelyben jelentős humán tananyagot is oktattak, nem csak a jövőendő alkalmazottaknak

szánták, hanem felkészíthetett például a reálgimnáziumra is. A gimnáziumi és a líceumi képzés a polgári élet magasabb funkcióira készítette fel, a hivatásokra, a politikára. Gentile lényegében érintetlenül hagyta a humán gimnáziumot, a cél az egyetemi tanulmányokra felkészítés volt. Klasszikus érettségit adott, a szellemi tökéletesedés atmoszférája jellemezte, igazán privilegizált szektornak számított. Gentile kinyilvánította ezzel, hogy a tömegek problémái kevésbé érdeklik és figyelembe sem veszi az iskola szociális misszióját. A reálgimnázium is az egyetemekre vezetett, természettudományos és orvosi fakultásra lehetett továbbmenni és főleg a szerényebb családokból jövő gyerekeket vezette az egyetemre. A nép legkiválóbb elemeinek adott emancipációs lehetőséget, az átlagos körülmények között élő családok menedéke lett és azoknak, akik képtelenek lettek volna a humán gimnázium nehézségét leküzdeni (*Colombo, 2004*).

A középiskolai oktatásban megnőtt azoknak a nőknek az aránya, akik nagypolgári családokból jöttek és kulturális kiegészítésre vágytak. A leánygimnázium a „kisasszonyok” intellektuális szükségleteinek kielégítését célozta és arra volt hivatott, hogy „megvédje” a tanítóképzőt. A leánygimnáziumot élesen kritizálták és gúnyolták, Giovanni Gentile „legabszurdabb kitalációjának” tekintették. Sokak szemében feleslegesnek is tűnt ez a fajta iskola (*Citi, 2004*).

Gentile idealizmusát mindenféle tudomány „átjárta”, programjának ebben az értelemben nemes ambíciói voltak. Minden tanulmányi ciklust vizsga zárt és minden típusú tanításnak missziót adott. Az állami vizsga bevezetésével a tanulmányok színvonalát akarta emelni. Gentile szerint a vizsgarendszer az egyik legjobb előkészítés az életre. A vizsgák inkább a teherbírást, semmint a tudást, ismereteket mérték. Állami vizsgának azért hívták, mert a minisztérium szervezte és külső bizottság előtt kellett letenni. Azokat pedig, akik kívül maradtak az állami iskolákból, a gentiliánus szelekció a magániskolákba zsúfolta (*Colombo, 2004*).

#### *Gentile és az egyetemek*

A Gentile-reform nem sok jót tartogatott az egyetemeknek. Az „ellenőrzött szabadság” kifejezés kitűnően illett erre az oktatási szférára. Gentile korában Olaszországban sok egyetem volt. Oktatási miniszterként az egyetemi túlképzés csökkentését tervezte, vagyis a diáklétszám leszállítását, egyidejűleg a színvonal emelését, mivel a kettő szerinte szorosan összefüggött. Tartott attól, hogy az egyetemi tanulmányok, az egyetemi címek elveszítik komolyságukat és presztízszüket. A legnagyobb kritika a megnyírbált egyetemi autonómiával kapcsolatban érte Gentilét, ezt sokan sürgősen szükségesnek tartották. A rektort a miniszter nevezte

ki. Az egyetemi tanács merev miniszteriális kontroll mellett működött, az igazgatótanács pénzügyekben döntött, még szigorúbb állami ellenőrzés mellett (*Citi*, 2004).

Az állam iránti tiszteletet egyetemi szintén is erősíteni kívánta. Az állam belépett a tudományok világába, de mindez nagyon kockázatos volt, mert veszélyt jelentett a szabadgondolkodásra. A szabadság ellenőrzött volta azt jelentette, hogy az egyetemek adminisztratív, didaktikai és tudományos autonómiája a miniszter ellenőrzése alatt működött. A didaktikai szabadságnak Gentile ugyanakkor teret engedett. Nagyon fontosnak ítélte a szeminarizációt és a csoportos munkát, ez utóbbit, mint modern munkamódszert. A szellemi egymásrahangelődést a sikeres oktatás zálogaként szemlélte. Gentile izolálta az olasz egyetemet az európai kultúrától azzal, hogy bizonyos tudományterületek, így a pszichológia, a modern nyelvek, stb. háttérbe szorultak. A kutatások kárát látták, hogy az egyetemi oktatók óraszámuk emelkedett. Igaz, az oktatók fizetése is több lett. A diákok is nehezen fogadták a reformot, a tiltakozás jegyében tüntetések törtek ki. A megmozdulások Nápolyban például 1923 októberétől decemberig tartottak. Mussolinit a tiltakozások nem ingatták meg. Ő a Gentile-reform lényegét az értelmiségi réteg megerősítésében látta, mondván, a fasiszta kormánynak szüksége van uralkodó rétegre, amelyet fokozatosan „termelnek ki” az egyetemek (*Colombo*, 2004).

A Gentile-reformot nagy és sok vita követte. A legszélsőségesebb vélemények fogalmazódtak meg vele szemben. Az idealisták szemében az 1923 őszi bevezetésre került reform a Mussolini-rezsim leggrandiózusabb és legjobban átgondolt újítása volt. Gentile Benedetto Croce teljes támogatását élvezte, aki a reformban „saját gyermekét” látta, és az olasz iskola igazi újjászületését remélte tőle. Kétkedett ugyan a reform teljes megvalósíthatóságában, de Gentilét alkalmas és szorgalmas miniszternek tartotta, olyannak, amilyen Olaszországnak már régóta nem volt, és talán soha nem is lesz (*Cacciatore*, 2005).

A katolikusok megosztottak voltak: tapsoltak, amikor az Olasz Katolikus Néppárt programjának nyomait látták, mint például az állami vizsga, de biztosak voltak abban, hogy a fasiszmus nem fogja garantálni az oktatás szabadságát. A Milánói Universitá del Sacro Cuore tanárai döbbenetesen konstatálták, hogy Krisztus nincs jelen Gentile pedagógiájában. A szocialista kritika azt emelte ki, hogy a gondolati nevelés, az iskola, nem formálható ésszerűen csakis egyetlen ember véleménye alapján: annak különböző ötletek eredőjének kell lennie, alkalmazkodni a megváltozott igényekhez, nyílt vitában kiformálni és ütköztetni az érveket, és nagyon fontos, hogy a nép igényei jussanak érvényre a programban. A reformot az addigi társadalmi rendszer anakronisztikus restaurációjának tartották, amely nem segíti elő a modern proletariátus kialakulását. Úgy érezték, az iskola becsukta kapuit a munkások előtt,

holott nyitásra volna szükség. Keserűen állapították meg, hogy az iskola Olaszországban immár a gazdagok privilégiuma lett. Az anarchisták is támadták, mert szerintük az iskolának teljesen szabadnak kell lennie az állam befolyásától és dominanciájától, ezt azonban a Gentile-reformban nem látták (*Genovesi*, 1984; *Gaudio*, 1995).

A közvéleményt a reform azonnali és gyakorlati következményei érdekelték. Sok szülő elégedetlenkedett, mert férőhelyek híján nem tudták gyerekeiket beíratni a középiskolába. Sokan abszurdnak tartották, és nem értették, miért csökkentik az állami iskolákban tanulók számát, hogy aztán mesterségesen életet adjanak a magániskoláknak. Sokan sérelmezték a technikum megszüntetését, különösen élesen az állami vizsgákat kritizálták. A viták a kiegészítő iskola kapcsán csúcsosodtak ki. „Szemétlerakó”, „sötét zsákutca” – ezt a jelzőt érdemelte ki az új iskolatípus, amely az általános vélemény szerint csak arra jó, hogy felhalmozzák a gentiliánus szelekció áldozatait. Innen a legszegényebbek nem tudtak továbbtanulni. A Gentile-reform következetlen volt és esendő, mert a kormány úgy készítette elő, hogy figyelmen kívül hagyta az érdekeltek álláspontját. A miniszter valóban nem ment bele sajtóvitákba, az előkészítő bizottságok támadásainak sem tette ki magát. Kellően erősnek érezte magát a reform megvalósításához (*Margiotta*, 1975).

Az 1923-as reform a legtöbb kritikát szociális vonatkozásai miatt kapta. Komoly állami iskolát akart Gentile létrehozni, de csak a tanult és szorgalmas diákot „fogadta el”. Hangsúlyozottan a kultúra és a munka világa iskolájának különbségére épült. Nem felelt meg a korszak szociális követelményeinek sem. Gentile vágya az elitiskola volt. Rendszerében benne van a nemzeti elit kiformalásának érdeme, de probléma, hogy nem sikerült azt az iskolai népesség teljes tömegéből kiválasztania. A reform nagy hibája volt, hogy a szelekció szinte kizárólag a családok anyagi helyzetétől függött. Az iskolaválasztás és a karrierválasztás ráadásul olyan életkorban történik, amikor a gyermek jövője még a családtól függ és bizonytalan, hogy mihez van a diáknak kedve, hajlama, képessége (*Gentile*, 1923; *Citi*, 2004).

A korszakban masszív vélemény volt, hogy Gentile munkája megsebezte az olasz népet. Pedig pozitívumai is voltak szép számmal: új programok a tanároknak, széleskörű szabadságot adtak a témák és a tankönyvek kiválasztásában, emelték az oktatás színvonalát. Didaktikai téren nagyobb szabadságot adott, az állami vizsga által előírt dolgokat kellett megtanítani. Enciklopédikus tudás helyett az intelligencia fejlesztését hirdették. Ugyanakkor szégyenteljes volt, és homályba takarta az előzőket, hogy a filozófián és a történelmen keresztül bevitték a politikát az iskolába. Gentile munkáját ellentmondások, önellentmondások terhelték. Állandósította az olasz oktatási rendszer régtől meglévő

társadalmi igazságtalanságait, barrikádokat emelt és megakadályozta a népi elit előbbrejutását (Bruni, 2005).

Az Olaszországban 1923-ban bevezetett oktatáspolitikai programcsomag nagyon összetett volt. Nehéz definiálni „politikai cseppfolyóssága” miatt: kiigazításokkal, változtatásokkal, többféle irányt vehetett volna. Mussolini elfogadta és támogatta Gentile elképzeléseit. Amikor azonban 1924-ben Gentile távozott „Minerva Szentélyéből”, az iskola fasizálása hirtelen elsőszámú aggodalmává vált. A reform nem tudott alapjává válni az olaszok oktatásának. Túl sok vitatott pontja volt (Boselli és Serio, 2005).

#### IRODALOM:

Barausse, Alberto (2004): *I maestri all'università: la Scuola pedagogica di Roma, 1904-1923*.

Morlacchi Editore, Perugia.

Bruni, Elsa (2005): *Greco e latino: le lingue classiche nella scuola italiana (1860-2005)*.

Armando Editore, Roma.

Boselli, Gabriele – Serio, Nicola (2005): *Fondazioni culturali della riforme scolastiche. A ottant' anni dalla riforma Gentile*. Armando, Roma.

Burza, Viviana (1999): *Pedagogia, formazione e scuola. Un rapporto possibile*. Armando Editore, Roma.

Cacciatore, Giuseppe (2005): *Filosofia pratica e filosofia civile nel pensiero di Benedetto Croce*. Rubbettino Editore, Roma.

Citi, Dianora (2004): *Giovanni Gentile, filosofo italiano*. Rubbettino Editore srl, Catanzaro.

Coli, Daniela (2004): *Giovanni Gentile*. Il Mulino, Roma.

Colombo, Katia (2004): *La pedagogia filosofica di Giovanni Gentile*. Franco Angeli, Milano.

Di Riella Galati, Amadeo (2009): *Alcuni uomini politici del mio tempo*. BiblioBazaar, LLC.

Gaudio, Angelo (1995): *Scuola, Chiesa e fascismo. La scuola cattolica in Italia durante il fascismo (1922-1943)*. Editrice La Scuola, Brescia

Gentile, Giovanni (1923): *La riforma dell' educazione. Discorsi ai maestri di Trieste*. Gius. Laterza e Figli, Bari.

Giarizzo, Giuseppe: Giovanni Gentile intellettuale del Novecento (1997). In: Spadafora, Giuseppe (a cura di): *Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola. Atti del convegno di pedagogia (Catania, 12-13-14 dicembre 1994) e altri studi*. Armando Editore, Roma, pp. 59-75.

Giraldi, Giovanni (1984): *Storia della pedagogia*. Armando Editore, Roma.

- Lombardo Radice, Giuseppe (1923): *Lezioni di didattica e ricordi di esperienza*. Salandron, Palermo.
- Margiotta, Umberto (1975): *Giuseppe Lombardo Radice: tra attualità pedagogica ed irrisoluzione storica*. Parallelo.
- Natali, Giulio: (1960): *Ricordi e profili di maestri e amici*. Edizioni di Storia e Letteratura, Roma.
- Saittá, Armando (1997): *Momenti e figure della civiltà europea. Saggi storici e storiografici*. Edizioni di Storia e Letteratura, Roma.
- Tognon, Giuseppe (1997): La riforma scolastica del ministro Gentile (1922-1924). In: *Spadafora, Giuseppe (a cura di): Giovanni Gentile. La pedagogia, la scuola. Atti del convegno di pedagogia (Catania, 12-13-14 dicembre 1994) e altri studi*. Armando Editore, Roma, pp. 319-341.
- Turi, Gabriele (1995): *Giovanni Gentile: una biografia*. Giunti Editore, Firenze.
- Vico, Giuseppe (2007): *L' avvento educativo dei „poveri cristi”*. Vita e Pensiero, Milano.



**Pirka Veronika**

**A századfordulón megjelenő kultúra és ellenkultúra mozgalmak  
gyermekképében a gyermeki „szentség” és a megmentés motívumának  
összefüggései**

*A XX. század fordulóján megjelenő kultúra és ellenkultúra mozgalmak retorikájának egyik alapeleme a gyermek, a gyermekkel való foglalkozás ideája, és az ennek nyomán megjelenő pedagógiai gondolatok. A gyermek válik a „jobb” („beteg társadalom metafora”) világi jövő hordozójává, ezért megtörténik egyrészt az eszményiesítése, másrészt megfogalmazódik a megmentésére irányuló elmélet, amelyhez csatlakozik a praktikum is (pl. iskolaépítések).*

*A 20. század tudatos rendszeralakítása nyomán a korábbi ember és természet közötti egyensúly felbomlott, korjelenség az ember önmagától való elidegenedése és vízióként megjelent a jövőképben az emberiség visszafejlődésének veszélye. Az ennek ellentételezéseként megjelenő életreform és reformpedagógiai mozgalmak evangéliumi megváltója lett a gyermek.*

*A kutatás tárgya két pedagógia sajtó-orgánus, a Népművelés (Új Élet) és a Kisdednevelés forráselemző vizsgálata, amelyek által felvázolhatók a korszak gyermekképéről – gyermekfelfogásáról vallott gondolatok.*

A 19. század végét és a 20. század elejét jellemzi a haladás, a fejlődés, a gyors iparosodás és az urbanizáció. A gazdaságban, iparban és ennek nyomán a társadalomban bekövetkezett változások különböző válaszokat indukáltak a folyamatokra, amelynek nyomán különböző társadalmi reformmozgalmak és pedagógiai mozgalmak jelentek meg a századfordulón. Azonban ezeket a társadalmi reformmozgalmakat – ahogy Németh András is megfogalmazza – jellemezte a Janus – arcú kettősség, vagyis egyrészt a modern fejlődés mindenhatóságába vetett hit, másrészt azonban a túlzott fejlődés nyomán fellépő társadalmi problémákat felismerő antimodern kultúrakritika (Németh, 2005b).

Az embert jellemezte a vallástól való eltávolodás, illetve a vallás már nem volt képes azt a hiányt pótolni, amely az emberben a teljesség érzésének elvesztése nyomán keletkezett. Ennek nyomán a századfordulót követően a szekularizációs folyamat részeként, az életreform – mozgalmakhoz kapcsolódóan jelent meg a kvázi – vallásos elemeket tartalmazó „harmadik

út” evangéliuma, mint például a teozófia, antropozófia, életreform, stb. Céljuk az ember, természet és a kozmosz harmóniájának élményét kereső „új” spiritualitás megtalálása volt (Skiera, 2005a). Az életreform a földi élet vallásaként definiálódik, egy természetvallásként, másrészt hozzá kapcsolódik a gnosztikus tan elmélete, az önmegismerésen alapuló önmegváltás koncepciója (Baader, 2007).

Fontos megemlíteni, hogy az egyes embereknek a valláshoz fűződő viszonyában a turneri ritualizációs elmélet egyes állomásai jelenítődnek meg. Egyfajta eltávolodási folyamat indult meg Istentől, majd a kialakuló spiritualitás evilági, individuális, magánjellegű vonásokkal telítődött, majd megtörtént a visszatérés már egy új minőség kialakításával a szellemként értelmezett istenihez. Fidus Fényfóhásza jól érzékelteti ezt a folyamatot (Baader, 2007).

### **1. Életreform – vallás – szentség: a szent gyermek motívuma**

A századfordulós kultúra és ellenkultúra mozgalmak retorikájának egyik alapeleme a gyermek, a gyermekkel való foglalkozás ideája, és ennek nyomán megjelenő pedagógiai gondolatok.

A 20. század tudatos rendszeralakítása nyomán a korábbi ember és természet közötti egyensúly felbomlott, ezért bekövetkezett az ember önmagától való elidegenedése és jövőképként megjelent az emberiség degradálódásának veszélye (Skiera, 2005a). Az ennek ellentételezéseként megjelenő életreform és reformpedagógiai mozgalmak optimizmust sugalló evangéliumi megváltójaként jelent meg a „szent” gyermek motívuma, mint „szekularizált Megváltó”. Tanulmányomban azt vizsgálom, hogyan jelenik meg a gyermekképben a „szentség” motívuma és milyen kapcsolatban áll a gyermekszemléletben megjelenő gyermekről alkotott képpel.

A gyermekekre a századfordulón a következő motívumok „hordozójaként” tekintettek: a testi-lelki harmónia igénye, a gazdag individuális belső világ kialakításának vágya, a közösségi dimenzió erejének megtapasztalása és a magasztos célra irányuló önmegvalósítás megélése.

A gyermek vált a „jobb” - beteg társadalom metaforájával szembeni - világi jövő hordozójává, ezért megtörténik egyrészt a gyermek eszményiesítése, másrészt megfogalmazódik a megmentésére irányuló elmélet, amelyhez a praktikus életreform-elemek is tartoznak (Skiera, 2005a).

Az életreformban a gyermekimádat keresztény tradíciói összekapcsolódnak az életreform gyermekképének romantikus jegyeivel. A „szent” gyermek motívuma az antik- keresztény világkép kibontakozásától kezdve tovább él a romantikában egészen a 20. század életreform-mozgalmainak és a reformpedagógiának a kibontakozásáig (*Németh, 2002; 2005a*).

A középkori „szent” család modellje (Mária és Jézus) jelenik meg, mint nagyobb egység, és ennek egyéniesített motívuma a „szent” gyermek, Jézus Krisztus, aki megváltja bűneitől az embereket. Jézus, aki a bizalom és a remény hordozója korszakokon át, megjelenik példaképként a hordozó személyek (későbbi szentek) elbeszéléseiben, látomásaiban, illetve tárgyiasult formában, pl. kegyszobrok formájában az évszázadok folyamán (*Rábaközi – Szabó, 2000*). Ezek a szobrok a maguk rituális tisztaságával az emberi remény letéteményesei, ezek a tárgyak segítik a bajba jutott embert abban, hogy példaképet, eszményt leljen a jövőben, amiből erőt meríthet.

A másik szál, amely a századfordulót követően megjelenik az életreform gyermekképében pedig a romantika toposzai. A romantikus gyermekantropológia két formája jelent meg az életreform és a reformpedagógia gyermekképében. Egyrészt a rousseau-i, másrészt az őseredeti toposz. A rousseau-i toposz szerint a gyermekkel a paradicsomi ember újjászületése testesül meg, aki még isteni egységben van a természettel. A felnőttek számára a lelki megfiatalodást a gyermekkel folytatott közös tevékenység teremti meg. Ez a schleiermacheri gondolat hordozója is egyben, amelyben összekapcsolódik az ártatlan, tiszta és érintetlen gyermekség motívuma a boldogsággal, a szabad alkotó fantáziával és a tevékenykedéssel, a játékkal. Az őseredeti toposz kifejezi, hogy a gyermek születésével az isteni születik újjá; ő ad lehetőséget a felnőtteknek, hogy visszatérjenek a jóhoz, hisz lelke még közvetlen kapcsolatban van a világ szellemi – isteni őseréjével. A felnőtt számára a lehetőség, hogy a játék során a benne élő gyermeki én kibontakozhat (*Ullrich, 1999*).

Pedagógiai nézőpontból és az életreform és reformpedagógia nézőpontjából a Jézus Krisztusról és a „szent” gyermekről szóló interpretációk a következő jelentéstartalmakat hordozhatják: A „szent” gyermek motívuma társadalmi, felnőttek általi konstrukció. Idealizálás, mítoszképzés történik, a megújulás a gyermekkel való foglalkozás által. A gyermek olyan metaforákkal jelenik meg, mint a gyógyulás és a remény hordozója.

Összegzésként a praktikum oldaláról tekintve pedig megállapítható, hogy az eszményiesítés adja meg azt a szellemi bázist, amely által a gyermeki szentség ideologikus szála összekapcsolódik az életreform – mozgalmak „Rettung” motívumával, és a gyermek

megmentésének víziójával és gyakorlatával, ugyanis a konkrét gyermek nem „szent”, hanem védelemre és megmentésre szorul.

## **2. Népművelés/ Új Élet és a Kisdiednevelés c. pedagógiai folyóiratban megjelenő gyermekkép életreform motívumai**

Az életreform irányzatok követői egyrészt meg kívánták védeni a gyermeket az iparosodás, a gazdasági és társadalmi fejlődés káros hatásaitól, mint pl. az industrializáció során kibontakozó egészségtelen környezettől. A másik részről viszont éppen az urbanizáció, a közszféra, a jog, stb. fejlődése teremtett lehetőséget a közoktatás és az egészségügy számára, hogy a korábbi századok fejlettségénél előbbre léphessen, és egészségesebb környezetet biztosítson a gyermekek számára a tanuláshoz és a hétköznapi élethez.

A vizsgált elemek is rámutatnak a modernitás és antimodernitás ambivalenciájára, amely jellemzi az adott korszak pedagógiai nyilvánosságának diskurzusait. Egyrészt szeretnék a gyermeket olyan környezetben nevelni, ahol a természethez közel, a természetesség elvét minél nagyobb mértékben fel lehet használni a nevelési folyamatban. Másrészt viszont mégis maradnak a városi intézményesült oktatási – nevelési gyakorlatnál, és nem kívánnak a városból kivonult kommunákat létrehozva vidéken iskolát alapítani. A tanulmány megjeleníti a magyar társadalomban a megmentés motívumának megvalósult, és a retorika szintjén maradó elemeit egyaránt.

### *2. 1. A megmentés motívum megjelenése a pedagógiai folyóiratok diskurzusában*

A megmentés motívum megjelenését vizsgálva megállapítható, hogy a pedagógiai folyóiratok kiemelt témái között szerepelt a gyermekek védelme. Ez a témakör a higiéniai diskurzus retorikai elemeivel szoros összhangban jelenik meg. Egyrészt a gyermek megvédése (akár törvényekkel) a gazdaság káros hatásaitól, mint pl. gyermekmunka, prostitúció. Másrészt a prevenció, miszerint meg kell előzni (pl. oltással) azokat a bajokat, amelyek a gyermek egészségét károsíthatják, mint pl. a betegségek. A gyermekvédelem tényét már a gyermekek születésétől fogva fontosnak tartották, több szempontból: fogantatás, szülés, prostitúció, a gyermekmunka megszüntetése, gyermek egészsége, ápolása, iskoláztatás, kriminalitás csökkentése (*Népművelés*, 1909).

A gyermek védelemre szorult gyakran a szülővel szemben is. A szülő a gyermekét ütheti, kínozhatja, házától elkergetheti, vagy munkára kényszerítheti a család megélhetősége szempontjából. Az adott korszakban az 1884-ik évi ipartörvény ellenére 14 éven aluli

gyermeket is foglalkoztattak gyárakban. Egy beszercebányai iparfelügyelő 1904-es jelentése szerint üveggyári telepen 8-9 éves gyermekeket foglalkoztattak napi 8 órai munkában (*Népművelés*, 1907).

1901-ben alkotott gyermekvédelmi törvény alapján 18 állami menedékhely állt az elhagyott gyermekek rendelkezésére. A jövőre nézve Tóth Kálmán megoldási javaslatokkal szolgált: a tanítókat is be kellene vonni az állami menedékhelyek vezetésébe, a nevelőszülőknek a gyermek ápolásában, az egészségi ismeretekben való kiképzéséről kellene gondoskodni, a gyermekligának országos gyermekvédelmi alap összegyűjtésére mozgalmat kellene indítani, a budapesti ügyvédi kamaránál gyermekjog-védelmi osztályt kellene létrehozni (*Tóth*, 1906). A magyar állami gyermekvédelem érdekében intézeteket állítottak föl: nagyszöllősi állami fiúnevelő intézetet, a szegedi Árpád- Otthont, és a szaloncai Szitányi-Otthont.

A megmentés motívuma implicit módon jelen van az intézményi fejlődés másik vonulatánál, az új típusú, modern óvoda- és iskolaépületek építésénél. A folyóiratok modern óvoda- és iskolaépítéssel kapcsolatos publikációi részletesen taglalják az ideális óvoda és iskola felszereltségének, berendezésének jellemzőit. Részletesen meghatározták a telekkérdést, tantermek, ruhatárak jellemzőit, a lépcsőházak, emeletsorok számát, mellékhelyiségek elhelyezését, a padlókérdést, az ablakok jellemzőit, a fűtés és szellőztetés rendszerét. Az intézményi fejlődés ezen momentuma összefügg a felvilágosodás korszakában gyökerező higiéniai diskurzus és antropológiai irányvonalból az emberi test fegyelmezésére irányuló törekvések elemeivel (*Németh*, 2009; *Varga*, 2009). Pontosan meghatározták a méreteit a gyermek környezetének berendezési tárgyai kapcsán. Lehetőségük volt rá, hiszen a századforduló táján kibontakozó „mérő” pedagógia és pszichológia megteremtette a tudományosan megmagyarázható és adatokkal alátámasztott feltételeket.

Az 1908-as/ 1909-as évekre az iskolához kapcsolódó témában megjelent tanulmányok száma a *Népművelés* c. folyóiratban lecsökkent, ekkor már nemcsak retorikai szinten jelentek meg az elképzelések, hanem a gyakorlatban egy három éves iskolaépítési program kezdődött. (*Németh*, 1994) A cél szerint a bérházi osztályokat megszüntették- drága volt a bérletük-, „saját” osztályok kialakítására fordították a költségek egy részét. A megfelelő minőségű telek kiválasztásánál a következő szempontokat vették figyelembe:

- közel fekszen a diákok otthonához
- egészséges legyen a telek földje
- a telken ne csak az épület, hanem egy udvar is kialakítható legyen
- az iskola környékén ne legyen gyár, kocsmá, nyilvánosház (*Jáky*, 1986).

A tantermeknél hivatalos utasításra meghatározták a (6. 30- 6. 50. m) szélességét annak érdekében, hogy a tanterem elegendő fényt kapjon. Az emeletsorok számát illetően földszint, és két emelet a szokásos elrendezés, de a három emeletes iskolaépítés jobb lenne a telek jobb kihasználása érdekében. Az árnyékszékek esetében a legpraktikusabb építészeti megoldás a lépcsőháztól függetlenül, oldalfalai mellől szabadon, mert így a csörepedés könnyebben észrevehető, a nedvesség felszárad, ablakokkal könnyebben ellátható, így a szellőztetés jobban megoldott. A padlózat kiépítésénél a legjobban a linóleum vált be a következő szempontok figyelembe vételével: ruganyosság, tisztaság, télen meleg, nyáron hűvös. Az ablakokat kellő számban kell kiépíteni, mert a szellőztetéshez, és elegendő mennyiségű fény beáramlásához feltétlenül szükséges. A rosszul világított tanteremben a szem elromlik az erőltetéstől, a gyerekek minél közelebb hajolnak munkájukhoz, annál nagyobb a veszélye, hogy gerincferdülés alakulhat ki náluk. A fűtésnél kisnyomású gőzfűtések (kazán a pincében, gőzt a radiátorba vezeti) alkalmazása ajánlott, mert a szabadon álló radiátorok könnyebben megőrzik tisztaságukat. A szellőztetésben már nemcsak az ablakok játszhatnak kizárólagos szerepet, hanem az elektromosság is, a szellőztető berendezések óránként 2-3-szor képesek megfrissíteni a levegőt (*Kabdebó*, 1906, 1913; *Szabó*, 1906; *Népművelés*, 1907).

A modern óvoda építésének kérdései az 1920-as és '30-as években továbbra is foglalkoztatták a közvéleményt. A „norma” szerinti épületnek a következő követelményeknek kellett megfelelnie: Az egészségügyi és tűzvédelmi szempontoknak meg kell felelni, az épületnek tágasnak, világosnak, a gyermekek létszámához mértén tágasnak kell lennie. Egy teremben maximum húsz gyermek tartózkodhat, és minden gyermekre minimum egy négyzetmétert kell számítani (*Végh*, 1919). Továbbá két köbméter levegőt kell számítani gyerekenként, és egy óvónőre maximum 25 gyereket, és az óvónő mellé egy dajkát és egy takarítót (*Kováts*, 1919). Gondoskodni kell portalan padlóról, jól szellőztethető készülékről, a falak egy méter magasan fával beburkolásáról, a falusi óvodák higiénikus újraépítéséről, fürdőszoba elhelyezéséről (minimum hetente egyszer meg lehessen fürdetni a kisgyermeket), udvarok befásításáról, fedett helyiség felállításáról és több játék beszerzéséről (*Licsmann*, 1919). A légzőszerv szenvedhet a játék közben felkeveredő portól, ami tüdőbajt okozhat, a kisgyermek ruháját tisztán kell tartani, a gyerekek nem szabad közös poharat használni, nehogy elkapják egymástól a fertőzéseket. Az azbeszt padló különösen veszélyes, mert egyrészt ősztől tavaszig nagyon hideg, másrészt ha nem itatják meg laza felületét 2-3 naponként olajjal, akkor a legkisebb mozgás alatt is porzik (*Málik*, 1919).

## 2.2 A megmentés motívuma az iskola és gyermek kapcsolatában

A gyermekek életben maradásához az egészségügyi viszonyok javulása mellett az iskola, a pedagógus szerepe és a testi nevelés is az életreform elemek megmentés motívumát ábrázolja.

*„A test folytonos és fokozatos gyakorlása révén az ember nemesebb szerveinek életműködését fokozza, az idegeket edzi és egyúttal az izmokat gyors tevékenységre szoktatja; a léleknek és a testnek ruganyosságát elősegíti; megszerzi azt a bátorságot, melyet az erő és az életrevalóság tudata ad.” (Bély, 1906: 94-95).*

A test edzésének fizikális, és morális építő tevékenysége mellett az egészségmegőrzés szerepe is hárult az óvónőre és a pedagógusra. Az óvónő és a tanító feladata a sportolásra, és az erősítésre nevelni a gyermeket, amely fejleszti a gyermek szervezetének ellenálló képességét a betegségekkel szemben. A test edzése erősíti az akaratot, fejleszti az erőt, és alakítja a jellemet (Kerny, 1937). Az iskolákban gyakran előforduló betegségek- kanyaró, rubeola, vörheny, diftéria, vérhas, tífusz, szamárhurut, tuberkulózis- elleni egyik legjobb „orvosság” az iskola fertőtlenítése a védőoltások mellett (Népművelés, 1907).

A századfordulón a higiéniai diskurzus, a prevenció, a megmentés motívumának emblemikus személyisége a tanító, aki a professzionalizáció folyamatának azon állomásának pontján áll, hogy a tudáskonstrukciós folyamatban el tudja határolni, hogy a normalitás szempontjából mi a helyes és mi a helytelen (Németh, 2010). Ennek megfelelően alakítja kapcsolatát a gyermekkel, formálja önmagában a gyermekről kialakított képét és alkalmazza pedagógiai módszereit.

A gyermeknek nemcsak az egészségét kellett megóvni, hanem önmagától is meg kell védeni. Megvédeni attól a morálisan leépítő tevékenységektől, amelyekre kényszerítették vagy kényszerült. A gyermek által elkövetett vétségek a későbbi önmagától és a szociális környezetétől elidegenedett ember látomását idézheti fel.

*„A gyermekkori bűntetteket előidéző okok lehetnek egyéniek és szociálisak. Az egyéni okokat kutatva tekintetbe kell venni a gyermekek nemét, korát, testi és szellemi állapotát; a szociális okokat megtaláljuk a gyermek családi és gazdasági viszonyaiban.” (Éltes, 1907: 155).* 1895-ben Berlinben egy vizsgálatot készítettek a gyermekek kriminalitásához és a gyermekmunkához kapcsolódóan. A vizsgálatok kiértékelése alapján megállapították, hogy 100 kiskorú büntetett közül 70- a tanköteles korában napszámos, vagy kifutó szolgálatot teljesített (Népművelés, 1907).

Az életreform – mozgalmak megmentés motívumának fontos elemét képezi az igény a társadalmat irányító kulturális és igazgatási elit részéről a gyermekek alkoholizálásának

megszüntetésére. Az egészséges életmód elengedhetetlen feltételének tartották az alkoholizálás megfékezését, mely a megjelenő pedagógiai reformok alappillérvé vált. Német területen készült felmérés szerint 10051 népiskolai tanuló közül 2340 ivott rendszeresen délben és este szeszes italt, 3989 pedig nem rendszeresen, de szokott inni. A felmérés kapcsán készített interjú alapján „... az alkoholt élvező gyermekek a legidegesebbek és a legfigyelmetlenebbek. Ezek a gyermekek az egybehangzó jelentések szerint szellemileg nem elevenek, csekély munkaképességűek, általában fáradtaknak látszanak és mindenkor az osztály utolsói közé tartoznak, sokszor még erkölcsi romlottságot is mutatnak.” (Népművelés, 1906: 85).

Angliában az iskolaügyi hatóság külön órákat rendelt el az alkoholizmus problémakörének körbejárásához. Egy év alatt a tanítónak háromszor kell foglalkoznia a kérdéssel: először a tápszerekre, és azok jelentőségére mutatnak rá, majd következőleg az alkohol pusztító hatását kell magyarázni, végül a társadalmi szintű problémákat mutatják be. Az alkoholizmus pusztításának eredményeképpen megjelent : a pénzkidobás, elszegényedés, munkaképtelenség, önbecsülés elvesztése, erkölcsi züllés, bűncselekmények elkövetése, betegség és megőrülés, a család életének tönkremenetele (Népművelés, 1910).

A századforduló elejére különböző pszichológiai, biológiai, társadalmi kutatások eredményeképpen publikálták az alkohol hatását az emberi, gyermeki szervezetre - fizikálisan, és pszichésen egyaránt -, valamint a gyermeket körülvevő környezetre. Az alkoholizmus ellen felszólalók a gyermek megvédését hirdették a negatív külső hatások ellen, iskolai szinten pedig felmerült lehetőségként a gondolat a züllésnek indult gyermekek elkülönítéséről az osztály többi tagjától. (Sándor, 1908) Magyarországon Alkohol-Bizottságot állítottak fel, a szervezet munkájának körébe tartozott az alkoholelleses oktatás megszervezése, a statisztikai adatok gyűjtése az alkoholizmus terjedéséről, és az emberek felvilágosítása az alkohol káros hatásairól (Népművelés, 1908).

### 3. Összegzés

Az életreform mozgalmak képviselői az „új” ember, az „új” társadalom megteremtésére irányuló törekvéseik alappillérvé tartották a gyermek megóvását vagy éppenséggel gyógyítását a modern civilizáció által okozott sebektől. Azon gyermek megmentését, aki a jobb jövő letéteményesévé válik saját maga és a társadalmi – gazdasági működési mechanizmusok „gyógyulása” által. A megmentés retorikája megjelent a gyermek testének ápolásában, edzésében, higiéniájában és egészségének megőrzésében egyaránt (Skiera, 2005).



Az egészségügy szervezetének és az iskolai környezet fejlődésének intézményesülési folyamatában - amit a pedagógiai folyóiratok megjelenítenek – mind retorikai, mind gyakorlati szinten megjelenik a megmentés szimbóluma az általam vázolt elemeket vizsgálva. Az iskola és a gyermek kapcsolatának diskurzusában a megmentést szimbolizáló kulcsszavak jelennek meg: nevelés, test, pedagógus feladata, prevenció, egészségmegőrzés.

## Irodalom

### Elsődleges források

Adatok az alkoholizmus elterjedéséről az iskolában. (1906) *Népművelés*. 85.

A modern iskolaépítés. (1907) *Népművelés*. 333-337.

A tanszemélyzet közreműködése a fertőző és ragályos betegségek elleni küzdelemben. (1907) *Népművelés*. 244- 250.

Az alkohol elleni küzdelem az angol iskolákban. (1910) *Népművelés*, 347.

Bély Mihály (1906): A test gyakorlása. *Népművelés*, 94-95.

Egy magyar gyermekvédelmi könyvről. (1909) *Népművelés*. 95-105.

Éltes Mátyás (1907): A gyermekek kriminalitása. *Népművelés*. 155.

Iskolaszobák világítása. *Népművelés*, 1907. 385-386.

Kabdebó Gyula (1906): Mintaszerű iskolaépület. *Népművelés*. 80-83.

Kerny Gizella (1937): Testnevelés az óvodában. *Kisdednevelés*. LXII. évf. 3. sz. 81-85.

Kováts Krisztina (1919): A kisdednevelés és óvónőképzés reformja. *Kisdednevelés*. XLVIII. évf. 3. sz. 73-79.

Licsmann Ilona (1919): Hozzászólások a kisdednevelés reformjához. *Kisdednevelés*. XLVIII. évf. 3. sz. 85-86.

Málik Béláné (1919): Egészség. *Kisdednevelés*. XLVIII. évf. 5. sz. 123-126.

Szabó Sándor (1906): Mintaszerű iskolaépület. *Népművelés*. 249-253.

Tóth Kálmán (1906): Gyermkeink védelme. *Népművelés*. 139-140.

Sándor Tamás (1908): Az alkohol hatása a jövő nemzedékére. *Népművelés*. 104- 111.

Végh József (1919): A kis gyermek nevelésének reformja. *Kisdednevelés*. XLVIII. évf. 1. sz. 45-48.

### Másodlagos források

Baader, M.S. (2007, ford.: Sanda István Dániel): A reformpedagógia környezetéhez: A vallás új formái 1900 körül, nietzscheanizmus, életreform. In: Bíró Zsuzsanna és Pap K. Tünde (szerk.): Posztmodern kihívások a pedagógiatörténet – írásban. Gondolat Kiadó, Budapest.

Jáky László (1986): Fővárosi iskolaépítési program, 1909-1912. *Budapesti Nevelő* 1986/22. 2. sz. 3-9.

Kabdebó Gyula (1913): Budapest székesfőváros kislakás- és iskolaépítkezései. *A Magyar Építőművészet Különfüzete*, Budapest.

Németh András (1994): A főváros közoktatásügyének fejlesztése és Bárczy István várospolitikai programja. *Budapesti Nevelő* 1994/ 30. 2. sz. 3-10.

Németh András (2002): A reformpedagógia gyermekképe – a szent gyermek mítoszától a gyermeki öntevékenység funkcionális gyakorlatáig. *Iskolakultúra* 2002/3. sz. 21-32.

Németh András (2005a): Az életreform és annak magyar pedagógiai recepciója.-Életreform és művelődési reform. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E.(szerk): Életreform és reformpedagógia- nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója. Gondolat Kiadó, Budapest. 69-98.

Németh András, Mikonya György és Skiera, E.(2005a, szerk): Életreform és reformpedagógia- nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója. Gondolat Kiadó, Budapest.

Németh András (2005b): A magyar pedagógia tudománytörténete. Gondolat Kiadó, Budapest.

Németh András (2009): A néptanítói tudás konstrukciója. Az elemi népoktatás enciklopédiájában (1911-1915). *Iskolakultúra* 2009/5-6. sz. 86-103.

Németh András (2010): A „normális“ néptanítói szakismeretek konstrukciós folyamatai a 20. század elején - a Néptanítók Enciklopédiája példája alapján (1911-1915). Megjelenés alatt.

Rábaközi Imre és Szabó Kristóf (2000): A budapesti kármelita templom története. Budapest.

Skiera, E. (2005): A civilizáció és gyógyulásának útja- Carpenter műve alapján kibontakozó nemzetközi dialógus a kultúrákritikáról és életreformról. In: Németh András, Mikonya György és Skiera, E.(szerk): Életreform és reformpedagógia- nemzetközi törekvések magyar pedagógiai recepciója. Gondolat Kiadó, Budapest. 48-63.

Ullrich, H. (1999): Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Verlag Julius Klinkhardt, Bad Heilbrunn.

Varga László (2009): A Kisdednevelés című folyóirat gyermekképe, avagy az engedelmisség pedagógiai dilemmái. *Neveléstörténet* 2009/6. 1-2. sz. 109-123.

**SIPOS JUDIT**

## **A többnyelvűség és a kultúrák közötti kommunikáció esélyei**

### **Magyarországon és Ausztriában**

#### **Közös projektek**

*Az európai állampolgárok mindennapi életének része a pluralizmus, a sokféleség. A kultúrák közötti kommunikáció fontossága megkérdőjelezhetetlen az Európai Unióban. Megvalósultak-e az osztrák – magyar határátöréskor, a Páneurópai piknik eufóriájában született közös terveink az oktatásügy területén? Ausztria és Magyarország között számos iskolai partnerkapcsolat jött létre – kialakult a közös „jó gyakorlat”. Írásunkban foglalkozunk a többnyelvűség helyzetével régiókban, bemutatjuk az 1989 óta létrejött és folyamatosan együttműködő osztrák - magyar oktatáspolitikai közös törekvéseit és a sikerre ítélt idegennyelv-központú projekteit.*

Globalizálódó, transznacionalizálódó világunkban egyre több szó esik a különböző, „más” kultúrák érintkezéséről, kapcsolódásáról. Sokszor feltesszük a kérdést: Vajon mi szükséges a különböző kultúrák békés együttéléséhez, vagy az elfogadáshoz, az involválódáshoz? Mikor szükséges az integráció és mi a feltétele? Hogyan viselkedjék a beilleszkedő és mit tegyen a befogadó? A többnyelvűség és a többféle kultúra megőrzése és ápolása fontos részei egy jól működő demokráciának, mivel a kulturális sokszínűségről való lemondás szellemi beszűküléshez vezethet.

Ezek a gondolatok a határmenti régióinkra is vonatkoztathatók. Az Ausztria - Magyarország - Szlovákia - Csehország határrégió nyelvei: az ausztriai német, a magyar, a szlovák és a cseh összeköthetnének bennünket, de a valóságban leginkább elválasztanak. Vajon ebben a régióban, az 1980-as évek óta, az oktatáspolitikában és a tanítási gyakorlatban miért játszik olyan fontos szerepet a többnyelvűség és a kultúrák közötti kommunikáció? Mert az emberek békés együttélése és a demokratikus társadalmak fejlődése szempontjából nélkülözhetetlen, hogy abban a közegben, ahol különböző etnikai kisebbségek is élnek, amelyek a saját nyelvüket is használják, jelen legyen az elfogadás, a tolerancia és a támogatás a többségi társadalom részéről. Mi történt a Páneurópai piknik óta a közép-európai régióban (Central European Region – Centrope) az oktatásügy területén?

Mielőtt megvizsgálánk az 1989 óta létrejött osztrák - magyar, illetve a Bécs - Győr közötti, határon átnyúló programok részleteit, vegyük fókuszba a közép-európai többnyelvűség (multilingualizmus) helyzetét.

Az európai kulturális és nyelvi sokszínűség a „Közös Európai Nyelvi Referenciakeret” központi témája, amely 40 ország idegen nyelvi szakértőinek hosszú évekig tartó vitái eredményeként fogalmazódott meg. Európa integrációjához, nemzeteinek kulturális toleranciájához szükség van a többnyelvűségre, arra a hídra, amelyen a közlekedés kétirányú.

### **Többnyelvűség - multilingualizmus**

A többnyelvűség definiálása többféle lehet. Hagyományos értelemben „többnyelvű vagy poliglott az az ember, aki kettőnél több nyelvet beszél. A két nyelvet beszélő embereket kétnyelvű vagy *bilingvis* személyeknek nevezik. Poliglott személy tágabb értelmében bárki, aki több nyelven kommunikálni tud, akár passzív, akár aktív nyelvtudással. Szűkebb értelemben poliglottnak csak azt az embert nevezzük, aki több nyelven anyanyelvi vagy közel anyanyelvi szinten beszél.” (Wikipédia) Vagy többnyelvűnek azokat az egyéneket nevezzük, akiknek első nyelve nem az országban hivatalosan és legelterjedtebben használt nyelv. Az egyének képességei ezen belül a beszéd és beszédértés, az olvasás, helyesírás terén eltérőek. Tehát egy olyan képességről van szó, amikor valaki több nyelven kommunikál és hozzá elfogadja a kulturális sokszínűséget. A többnyelvűség elvét, meglátásunk szerint, az Európai Unió ellentmondásosan követi, hozzuk eléggé kirívó példának a brüsszeli uniós adminisztrációt, az angol és a francia nyelv hegemoniájával. A hivatalos dokumentumokat ugyanakkor minden tagállam nyelvére lefordítják, és ha figyelembe vesszük az összes lehetőséget, akkor mintegy 462 db fordítási kombinációt számolhatunk meg (*Krumm*, 2005).

Ugyanakkor meg kell említeni az Európai Bizottság „Euromosaic címet viselő kutatását is, amely azt vizsgálja, milyen lehetőségek vannak a kisebbségi és a regionális nyelvek használatának terjedésére, illetve mik a gátló tényezők. A fő befolyásoló tényezők a család, az iskola és a közösség, valamint a nyelvhasználat intézményi és jogi keretei. A szóban forgó nyelv „presztízse” ösztönzőleg hat a nyelvhasználatra, a nyelv értékét befolyásolja alkalmazhatósága a társadalmi mobilitás és a kulturális reprodukció szempontjából.

Ha a mindennapok többnyelvűségéről beszélünk, akkor a tagállamokat tekintve jóval szerényebb mennyiségről van szó, de tény, hogy az európaiak többsége nem használ párhuzamosan több nyelvet. Ezzel szemben „statisztikai adatok szerint a világ lakosságának több mint a 70 százaléka többnyelvű, ami azt jelenti, hogy a többnyelvű egyének az

anyanyelvük mellett otthonosan mozognak és kommunikálnak még más nyelveken is, többnyire a velük együtt élő, más anyanyelvű és más kultúrájú egyénnel, csoportokkal és nyelvközösségekkel. Mentalitásukban tehát befogadják és elfogadják a másik nyelvet vagy nyelveket, a más kultúrákat és a más mentalitásokat.” (Komlósi – Knipf, 2002).

A közös Európa különböző kultúrák és nyelvek otthona lehet, amely elfogadja és tiszteletben tartja a különbözőségeket, és ezt a plurikulturális helyzetet jól tudja kezelni. Ennek alapja az egyének többnyelvűsége, a tolerancia, amelyre a jövő generációi is építhetnek. A nyelvtanítás és nyelvtanulás-kutatásban időközben bebizonyították, hogy egy sokszínű tananyagkínálat az állandóan heterogén tanulási (elő)feltételeket és igényeket jobban tudja integrálni. A több csatornán, több érzékszervvel és tanulási stratégiával történő tanulás különösen megfelel ennek. Nyitott hozzáférés és tananyagok stimulálják a tanulók egyéni aktivitását. Ebből különösen sokat profitálnak a nyelvi és kulturális kisebbségekhez tartozók, mert nekik egy speciális, belül differenciált oktatási ajánlatra van szükségük.

Magyarországon a nyelvi és kulturális sokszínűség kezelése központi és nagy fajsúlyú feladat. Jelenleg az országban, a változatos történelemnek köszönhetően, 13 elismert nemzeti és etnikai kisebbség él.

2000 decemberében alakult Mannheimben az a Munkacsoport, amely 2001. október 25 – 27. között Firenzében, az Accademia della Crusca-án (amely az európai nyelvi akadémiák „anyjának” számít) ült össze abból a célból, hogy javaslatokat fogalmazzon meg az európai nemzeti nyelvek és a többnyelvű Európa nyelvi jövőjére vonatkozóan. A javaslatok a maastrichti és az amsterdami szerződések alapelveire támaszkodva az Európai Unió többnyelvűségének és kulturális sokszínűségének fejlesztését szorgalmazzák. A tíz javaslat közül egy javaslatot emelnénk ki, amely a nyelvtervezés hazai alakításában semmiképpen nem hagyható figyelmen kívül: a 3. számú javaslat szerint: Sprachreport 2002/1: 17–18.

Az idegennyelv-oktatásnak fontos szerepe van az európai többnyelvűség megmaradásában. Legkésőbb az általános iskolában el kell kezdődnie az idegen nyelvek oktatásának a közös európai minőségi mércék szerint. „Az idegennyelv-oktatás célja két európai idegen nyelven való írásos és szóbeli cselekvőképesség elsajátítása, valamint további nyelveken az értés- és olvasás készségek kifejlesztése. Cél továbbá a szomszédos országok nyelveinek megismertetése, közvetítése.” (Komlósi – Knipf, 2002: 44–53).

**„Nyelvem határai a világom határait jelentik.” (Ludwig Wittgenstein)**

A különböző nyelveken beszélő egyének közötti békés együttélés, az egyenlő bánásmód és az esélyegyenlőség érvényesítésének egyik feltétele, hogy az Európai Unió, Európa lakói beszéljék a kultúraközi kommunikációhoz szükséges nyelveket. Magyarországon is erősíthetné a toleranciát, hogy pl. szlovákul, horvátul, szerbül, románul, vagy ukránul szót tudjanak váltani egymással az emberek abban a közegben, ahol ezeket a nyelveket közösségekben beszélik – leginkább az országhatár menti régiókban. Nemcsak mert az adott határvidékeken a regionális inter- és plurikulturális kompetenciákat fejleszteni lehetne, hanem azért is, mert egy számunkra földrajzilag karnyújtásnyira levő, kulturálisan nem is annyira különböző világ kulcsát tarthatnánk kezünkben. Sőt ezen nyelvek némelyike az egyes magyarországi kisebbségek anyanyelve is.

A magyar többségi társadalom a kisebbségei felé az integráció igényével lép fel, a kisebbségi közösségek nagy részében is megvan ez az igény, ugyanakkor azon igény is, hogy a többségi társadalom tagjai velük egy összehangolt, empatikus és szerves együttműködést megvalósító együttélést, ún. interkulturalizmust valósítsanak meg. A többségi társadalomban a többdimenziós kommunikáció igényének felmerülése az elvárható.

A magyar oktatásügy számára nagy feladat és kihívás az interkulturális nevelés. „Az oktatási intézményeknek és a pedagógusoknak kulcsszerepük van az új nemzedékek interkulturalizmus jegyében történő nevelésében. Az interkulturális nevelés az előítéletek megszüntetésének legjobb módja, s a nevelésben minden gyermek számára egyforma lehetőségeket kell teremteni. Ennek első lépése az oktatási esélyegyenlőség biztosítása és a saját identitás kibontakoztatása. Ezek a követelmények mind a többséghez, mind a kisebbséghez tartozó gyermekek számára elengedhetetlenek. A pozitív identitás kialakítása, a különböző csoportok együttélésének megtanítása során a pedagógusnak rá kell vezetnie a gyermekeket, hogy legyenek büszkéik saját képességeikre, kulturális hagyományaikra. Minden gyermeknek éreznie kell, hogy egyenrangú és egyenjogú tagja a közösségnek, és ő is legyen képes annyit nyújtani, amennyit kapni szeretne. Az egyenrangúság, egyenjogúság empátiát szül. Az előítéletektől való megszabadulás talán legjobb módja a kulturális tapasztalatok, a műveltség megosztása, az egyenlőtlenségek felismerése.” (K. Nagy, 2004) A magyar pedagógusoknak a munka elvégzéséhez több segítségre van szüksége, hiszen gyakran maguk sincsenek birtokában ezeknek az attitűdöknek. A határon átvándorló projekteknek éppen ezért leginkább ezen a területen lenne szükségük átfogó, erőteljes támogatásra az oktatáspolitikai, a civil társadalom részéről. A különböző nyelvek és kultúrák megismertetése nem lehet kényszerű. Olyan oktatási, nevelési környezetet kell kialakítani, amelyben a fiatal generációk megértik, átlátják, hogy számukra a többnyelvűség értéket jelent.

A XXI. században a globális lingua franca, azaz a különböző „ajkú” népek közötti univerzális közvetítő nyelv az angol nyelv, de egyre inkább szerepük van az ún. regionális lingua francáknak. Ide tartoznak a földrajzilag behatárolható területen belül általánosan használt közvetítő nyelvek. Adott területeken, nyelvi közegben egy lingua franca használatának preferálása nem ellentétes a többnyelvűséggel.

A nyelvi sokszínűség az érintett népesség számára is nagy kihívást jelent. Olyan feladat ez, amivel a magyarok nagyobb része egyelőre nem tud még mit kezdeni. A gazdasági élet azonban igen – főképp a szolgáltatási szektor 1989 óta aktívan reagál a piaci igényekre a nyelvhasználat területén.

A többnyelvűséggel együtt járó költségek általában túlzóak, sokszorosan túlbecsültek, miközben az egynyelvűség költségei és következményei sokkal jelentősebbek (IDV, 2006).

### **„Ahány nyelvet beszélsz, annyi ember vagy...” (magyar népi bölcsesség)**

A magyar oktatásügy az osztrák oktatásüggyel közösen, elsősorban a nyugati régióban, a német nyelvet támogatja az oktatási gyakorlatban és megtartja. A német, illetve az ausztriai német nyelv ismerete különlegesen nagy jelentőséggel bír a nyugat-magyarországi régióban. Felmerül a kérdés: célszerű-e, ha nemcsak Ausztria, hanem az összes szomszédos ország nyelvét - egy bizonyos kommunikációs szinten – bevonjuk a tanításba? Hogy ezeknek a nyelveknek helye lenne ott, jelzi a közép-európai régió oktatási intézményeinek ébredező igénye a többnyelvűsége (Reif, Elisabeth – Schwarz, Ingrid (2004).

A Nyugat-Magyarországi Egyetem (NYME) Mezőgazdasági és Élelmiszertudományi Karán, Mosonmagyaróváron szlovák szaknyelvet is oktatnak. Ezeket a szabadon választható szemináriumokat elsősorban a felvidéki magyar hallgatók választják, de természetesen minden hallgató számára adott a lehetőség a szlovák nyelvű továbbképzésre (Edupress, 2010). A NYME győri Apáczai Csere János Kara szintén tervezi, hogy 2011-ben - az EdTWIN projekt keretein belül - szlovák nyelvi workshopokat szervez turizmus szakos hallgatói számára, de nyitott más érdeklődők előtt is. Víziónk, hogy felerősödik a kultúraközvetítés szerepe. A szervezett, formális oktatás nemzetköziesedik mind formai, mind pedig tartalmi szempontból.

Magyarország számára követhető Ausztria jó példája, miszerint a pedagógusok évek óta különböző projektek és továbbképzések keretében olyan „kisebb” nyelvek megszerzésére is képesek, mint a magyar, szlovák, albán és egyéb kelet-európai nyelvek. Hazánkban a szomszédos országok nyelveinek oktatását célzó program, pályázat nem létezik: ezek a

nyelvek vagy a „kevésbé gyakran oktatott nyelvek” vagy a „regionális és kisebbségi nyelvek” kategóriájába soroltnak, annak ellenére, hogy az egyes oktatási intézményekben igény mutatkozik ezek oktatására.

#### A Páneurópai piknik után

Ausztria európai uniós tagsága által a bécsi iskolák számára megnövekedtek a nemzetközi együttműködési lehetőségek. Ausztria és Magyarország között számos iskolai partnerkapcsolat jött létre a COMENIUS program keretein belül. A Comenius program 1995-ben az Európai Unió által lett létrehozva, a Socrates program - oktatási közösségi program a hallgatói és oktatói mobilitás elősegítésére, tantervfejlesztésre, iskolai együttműködésre, tanárok szakmai továbbképzésére, tanulmányutakon való részvételre - ama kezdeményezésére, hogy segítse a tanárok szakmai gyakorlatát, az európai iskolák között partnerkapcsolatokat hozzon létre és anyagi támogatást nyújtson olyan közös projekteknek, amelyek biztosítják az idegen nyelvek tanulását, az interkulturális nevelést, a környezetvédelem és tudományok oktatását. A szakképzés területére a LEONARDO program helyez új hangsúlyokat. A Leonardo da Vinci program az Európai Bizottság 1994-ben indult együttműködési programja a szakképzés területén. Az 1999. december 31-én lezárult első szakaszt, amelynek célja az európai uniós szakmai képzési politika megvalósítása, illetve a tagállamok szakképzési politikájának harmonizációja volt, 2000. január 1-jétől kezdődően új, hétéves szakasz követte. 2007-től a program beépül az új “Egész életen át tartó tanulás” programba (2007 - 2013). A közép-európai régió számára jelentős lépés volt a bécsi Európa Iroda (Európa Büro) megnyitása. Az 1989 óta létrejött és folyamatosan együttműködő osztrák - magyar oktatáspolitikai elemeinek, projektjeinek bemutatása hosszabb tanulmányt igényel, ezért munkánkban a három legfontosabbnak számítót emeljük ki.

#### CERNET

Az INTERREG keretében megszervezett „Central European Network for Education Transfer” – CERNET-projekt megvalósítására egy olyan központ jött létre, amely a brünni, pozsonyi és győri régiók közötti együttműködés mellett Bécs Város Iskolatanácsának korábban említett európai, és az Európán kívüli területek oktatási együttműködési kezdeményezéseinek összekapcsolását tűzte ki célul (Göröcsné Muzsai Viktória – Annási Ferenc, 2001). Ausztria ezáltal új párbeszédet kezdeményezett Magyar- országgal, Szlovákiával és Csehországgal. A



CERNET-hez kapcsolódik az EdQ, az „Education Quality“ program. A CERNET-projektet, amely közben elnyerte az „innovatív nyelvi projektek Európa-díját“ is, 1995-ben hagyta jóvá az Európai Bizottság. 1996 szeptembere és 2001 augusztusa közötti időszakban valósították meg, finanszírozására jelentős összegeket biztosított az EU INTERREG II A és a PHARE CBC programja.

A CERNET céljai:

- a képzési rendszerek továbbfejlesztése és harmonizálása
- a nemzetek közötti megértés elősegítése
- az EU és a szomszédos államok hálózatának létrehozása
- a többnyelvűség támogatása és a kölcsönös tudáscsere

A CERNET célcsoportjai:

- oktatási szakértők és döntéshozók
- tanárok
- tanulók

A CERNET - elsősorban a közép-európai régióból (Bécs, Győr-Moson-Sopron megye, Pozsony, Brünn) összetevődő nemzetközi tervezőcsoportja - kifejlesztett egy olyan transznacionális oktatási koncepciót, az „Európai Középiskola“ modelljét, amelyet végül 1997-ben Bécsben négy állam (Ausztria, Magyarország, Szlovákia, Csehország) részvételével valósítottak meg (Schimek, 2001).

A többnyelvű tanulók (pl. a német, angol, szlovák, cseh, magyar anyanyelvűek) létszámára alapozva olyan oktatási kínálatot kell biztosítani, amely egyrészt szavatolja az osztrák realgimnáziumi tantervnek, illetve a magyar, cseh, szlovák tanterveknek megfelelő alapképzést, másrészt pedig olyan második, illetve harmadik nyelven megszerzett készségek megszerzésének lehetőségét nyújtja, amelyeket a mindennapi iskolai idegennyelv-oktatás aligha tud felkínálni.

Az Európai Középiskola egykori diákjai máig számos, ott megszerzett személyes kapcsolatot ápolnak a közép-európai régióból. Időközben sikeres fiatal felnőttek lettek, akik számára az interkulturális előnyök egyértelműek, és ezeket az előnyöket mind a magánéletükben, mind pedig a munkahelyi viszonyok között kiválóan hasznosítani tudják.

## Education Quality – EdQ

A CERNET-hez kapcsolódva kialakult egy folytatólagos projekt, határok nélküli képzés, a nyelvi akadályok nélküli kommunikáció és az előítéletek nélküli találkozások elősegítése

céljából. Az Education Quality európai uniós projektként, INTERREG IIIA támogatással született meg, hogy a közép-európai régió képzési palettáját határokon átnyúló együttműködéssel és kezdeményezésekkel lehessen elősegíteni és támogatni.

Az EdQ céljai:

a kompetenciák minősége

a mobilitás minősége

a továbbképzés minősége

minőségi, határokon átnyúló párbeszéd

Ezeket a célokat az érintett régiók fenntartható, innovatív együttműködéssel érték el.

Az EdQ célcsoportjai:

a partnerrégiók (Pozsony, Brünn, Győr-Moson-Sopron megye és Bécs) oktatási szakértői

tanárok

diákok

A 2004 és 2007 közötti időszakban a projektvezető Bécs Város Iskolatanácsa volt, az azonos működésű pozsonyi intézménnyel, illetve a Dél-Morvaországi Brünn Oktatási Hivatalával, valamint a Győr-Moson-Sopron megyei Pedagógiai Intézettel együttműködve. Az EdQ-ban részt vevő partnerek célja a közös, határon átnyúló projektek kezdeményezése és támogatása volt. Az együttműködés során kiderült, hogy a sikeres kooperációhoz a következő előfeltételek szükségesek:

a partnerrégiók alapos ismerte

különleges készségek

megfelelően elkötelezett hozzáállás

A kisebbségi tanár valójában akkor tud közvetítőként fellépni, ha saját pályaszocializációjában mód nyílik egy eredeti foglalkozási szerep kiépítésére, és a körülötte lévő társadalmi szervezet sem kényszeríti teljes konformizmusra és kulturális cserére (Boreczky, 2000).

A projektpartnerek döntése alapján kidolgoztak egy alap kompetencia-modellt, abban pontosan definiálták azokat a szükséges kereteket, készségeket és képességeket, amelyek elengedhetetlenül fontosak a közép-európai régió – CENTROPA (Central European Region) - polgárainak közös cselekvéséhez. Első lépésként létrehozták a közös munkacsoportot a CENTROPE régió résztvevőiből. Kifejlesztettek egy tervet, hogy konkretizálhatók legyenek azok a hozzáállások, a tudás és készségek, amelyek a határon átnyúló tevékenységeket támogatják és elősegítik. Közös kérdőívet készítettek, amelyet mind a négy régió különböző területeken dolgozó szakértőinek a rendelkezésére bocsátottak.

A kérdőív alapján ki kellett, hogy derüljön, mely tapasztalatok, képességek, attitűdök hasznosak és fontosak a határon átnyúló kapcsolatokban. A közvéleménykutatás alanyai diákok, egyetemi hallgatók, oktatási szakemberek, közéleti személyiségek, gazdasági szereplők és egyéb, a CENTROPE régióban élő emberek soraiból kerültek ki.

Az öt legszükségesebb kompetencia-összefoglaló kategorizálása:

kommunikációs kompetencia

szociális kompetencia

stratégiai kompetencia

tudáskompetencia

interkulturális kompetencia

Mindegyik kompetenciához szakértői vélemények (Gutachten) készültek. Az eredmények egy Szinopszisban kerültek összefoglalásra, és egy referenciakeretben végezték el a csoportosítást (Kategorisierung). A dokumentumok lefordításra kerültek a partnerrégiók részére.

#### Projekt für Education Twinning – EdTWIN

A CERNET és az EdQ mellett, oktatáspolitikai szempontból a legfontosabb szerepet az osztrák-magyar együttműködésben az Education Twinning – EdTWIN projekt vette át.

Az EdTWIN projekt azoknak a bécsi iskoláknak nyújt lehetőséget, amelyek a magyar kultúrával és nyelvvel kívánnak mélyrehatóbban megismerkedni, továbbá a határmenti térség oktatási intézményeivel is szeretnének együttműködni. Ebben a projektben Bécs Város Iskolatanácsának partnere a NYME Apáczai Csere János Kara Győrben. Célja, az oktatás területén, a határon átnyúló intézkedésekkel, felkészíteni az egyéneket, hogyan lehetséges a közép-európai régióban fenntartható módon élni és dolgozni. Bécs Város Iskolatanácsa hasonló ikerprojekteket kezdeményezett Szlovákiában és Csehországban is.

Az EdTWIN az oktatás területén az alábbi tartós tevékenységeket támogatja:

iskolai partnerségek

oktatási együttműködések

szakmai gyakorlatok a szomszédos régiókban

workshopok és projektnapok a magyar nyelv megismerése érdekében

üzemi gyakorlatok a szomszédos régiók diákjai részére

közös továbbképzések tanároknak

tananyagfejlesztés a szomszédos nyelvek tanításához

a két ország tanárai számára szakmai fórumok szervezése

A projekt tevékenysége 2008-ban kezdődött és 2011-ig tart. 2008 óta számos sikeres program zajlott le Ausztriában és Magyarországon egyaránt. A CERNET és az EdQ programokban kiépített oktatási hálózat megszilárdult és továbbfejlődött az új projekt keretein belül. A CENTROPE régió intézményeinek és szakembereinek együttműködésével folyamatosan valósulnak meg a bécsi, pozsonyi, brünni és győri projektpartnerek innovatív ötletei. Az alapkompentencia-modellben (lásd még EdQ) megfogalmazott kompetenciák ebben a projektben kerülnek megvalósításra és átültetésre a gyakorlatba. A részletesen kidolgozott eredmények 2011-ben, az EdTWIN projekt befejezésekor kerülnek kidolgozásra, bemutatásra.

Európai nyelvi portfólió a közép-európai régió számára

Bécs Város Iskolatanácsa a fent említett európai uniós támogatású projektek (CERNET, EdQ) keretein belül, a partnerországokkal való együttműködés során (Magyarország, Szlovákia, Csehország) kifejlesztette és letesztelte a határon átnyúló (Győr, Bécs, Brünn és Pozsony között), regionális alkalmazásra elkészített nyelvi portfóliók gyűjteményét, az ún. „Európai nyelvi portfóliót a közép-európai régió számára”. Eleddig három – cseh mint idegen nyelv, magyar mint idegen nyelv, szlovák mint idegen nyelv - nyelvi portfólió készült el, amelyeket az Európa Tanács akkreditált. A portfóliókat főként a közép-európai régióban alkalmazzák (Bundesministerium, 2008) 2010 áprilisára az EdTWIN projektben került kifejlesztésre a Közép-európai Régió Európai Nyelvi Portfóliója: a magyar, mint idegen nyelv alapfokon, amelyet az Európa Tanács akkreditált.

Összefoglalás és további kérdések

A transznacionális iskolai koncepció és vele együtt a transznacionális oktatási gyakorlat kifejlesztése a magyarországi németnyelv-oktatást - leginkább Nyugat-Magyarországon -, illetve a magyar nyelv tanítását Ausztriában nagy eséllyel tette elfogadottá, az idegen nyelvek elsajátításának folyamatát előbbé, eredetibbé és barátságosabbá. Erre vonatkozólag a következő kérdés merülhet fel: tapasztalható-e a magyarországi pedagógusok körében, különösen a magyar némettanárok körében az az igény, hogy a hagyományos, nyelvtancentrikus németoktatást egy nyitott, élő, örömszerző és kooperatív nyelvtanulási módszerre cseréljék?

A fent tárgyalt projektekből adódó tapasztalatok azt mutatják, hogy a tanárok ezekben a projektekben valamilyen módon involváltak lettek, a tanítás során kísérletezni is készek voltak, sőt a tanítási gyakorlatukat megváltoztatni. Ezekből a pedagógusokból lettek a multiplikátorok, akik az új, innovatív nyelvoktatási módszereket a munkahelyükön tovább is tudják adni. A „good practice“ teljes körű továbbadása és megsokszorozása azonban csak akkor mehet végbe, ha egy-egy iskola tantestülete, a vezetése rugalmas és nyitott hozzáállással fogadja az újításokat. Noha ez lenne az optimális, elvárt viszonyulás, a valóság gyakran más képet mutat. Motiválhatók-e a „szkeptikusok“? A továbbképzések minőségét javítani, biztosítani kell. A tanároknak nagyobb és hosszabb időszakra szóló támogatásra van szükségük a munkahelyükön, a továbbképzések során megszerzett új módszerek és az interkulturális tudás alkalmazására (Sipos Judit, 2010).

Az Európai Bizottság az 1995-ös Fehér könyvben célul tűzte ki, hogy az Európai Unió állampolgárai az anyanyelvükön kívül két nyelven tudjanak beszélni. Ennek a célnak az elérése egyelőre uniós szinten is utópiának tűnik, ugyanis a felmérések szerint két vagy több nyelven az Unió polgárainak csak a 28 százaléka beszél. Magyarországon viszont, az Unión belül, a legrosszabb az arány, csak 7,6 százalék. Egy 2007-es felmérés szerint a magyar lakosság háromnegyede egyetlen idegen nyelvet sem beszél. Az általános iskolák nyelvoktatásának minőségi javítása tehát sürgős megoldásokat igényel.

Amennyiben a magyar oktatáspolitikát a Közös Európai Nyelvi Referenciakeret ajánlásait valóban át akarja venni, akkor ezek a feladatok Magyarország nyelv-, és nyelvoktatáspolitikájában, illetve az oktatási gyakorlatban kulcsfontosságúnak tekinthetők.

Az itt tárgyalt projektek - amelyek célja a nyugat-magyarországi és kelet-ausztriai, illetve a közép-európai régió lakosságának a többnyelvűséghez és az interkulturalitáshoz való viszonyának a megváltoztatása volt - munkája nyomán növekszik az esélye egy jól működő mikrokozmosz kialakulásának Nyugat-Magyarországon. Csak a jól működő mikrokozmoszokból alakulhat ki egy élő, innovatív, demokratikus makrokozmosz. Sok évvel a Páneurópai Piknik történései után az idegen-nyelvoktatási „vasfüggönyt“ végleg le kell bontanunk.

#### Irodalom

Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur, Bundesministerium für Wissenschaft und Forschung und Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum (2008): Sprach- und Sprachunterrichtspolitik in Österreich. In: Language Education Policy Profile: Länderbericht, 75.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen (2001): Lernen, lehren, beurteilen Europarat Straßburg, Langenscheidt Verlag, München.

Göröcsné Muzsai Viktória – Annási Ferenc (2001): Cernet–Projekt és az Európai Középiskola. Közép-kelet-európai régiók oktatási együttműködése. Győr-Moson-Sopron Megyei Pedagógiai Intézet, Győr.

IDV (2006): Resolution anlässlich der XII. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer: mehr Sprache – mehrsprachig – mit Deutsch. In: Feld-Knapp, I. (Hg.): Lernen lehren – Lehren lernen. Budapester Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Budapest, 340-343.

Krumm, Hans-Jürgen (2005): Sprachenpolitik und Mehrsprachigkeit. In: Britta Hufeisen, Gerhard Neuner Mehrsprachigkeitskonzept-Tertiärsprachenlernen - Deutsch nach Englisch, Europarat Straßburg.

Reif, Elisabeth – Schwarz, Ingrid (2004): Zwischen Ausgrenzung und Integration; Ein interdisziplinäres Friedensprojekt zu Thema „Interkulturelle Kommunikation“ mit Ungarn. Mandelbaum Verlag, Wien.

Sipos Judit (2010): Interkulturelles Picknick. Jahrbuch der ungarischen Germanistik 2009. 277-286.

Schimek, Franz (2001): Fremdsprachenoffensive und internationale Bildungs Kooperation an Wiener Schulen = Bilingualität und Schule. Ausbildung, wissenschaftliche Perspektiven und empirische Befunde (Herausgegeben von Walter Weidinger) Wien, öbv/hpt Verlagsgmbh – Co. KG Wien.

#### Internetes forrás

Cernet Projekt. URL: <http://www.cernet.at> [2010. 01. 19.]

EdTWIN Ungarn. URL: <http://www.nyme.hu/index.php?id=14668> [2010.01.20.]

K. Nagy Emese (2004): Társadalmi együttélés – interkulturális nevelés. In: Zempléni Múzsza. IV. évfolyam 2. (14.) szám – 2004. [http://www.zemplenimuzsa.hu/04\\_2/04\\_2.htm](http://www.zemplenimuzsa.hu/04_2/04_2.htm) [2011. 11. 06.]

Leonardo da Vinci. URL: [http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page\\_id=579](http://www.tpf.hu/pages/content/index.php?page_id=579) [2010. 02. 19.]

Schimek, Franz (2008). (Projektleitung). EdQ, Europa Büro, Stadtschulrat für Wien: Leben und Arbeiten in der Centropo Region. Grenzenlos kompetent. URL: <http://www.emsneustiftgasse.at> [2010. 02. 19.]

K Ö N Y V I S M E R T E T É S

**DARVAI TIBOR**

## **The Hungarian Educational Periodicals and the Iconographic/Iconological Method**

‘Education and Society’ Doctoral School of Education

PhDstudent

darvai.tibor@gmail.com

Géczi János: Press, Picture, History of Education. Iskolakultúra, Veszprém-Budapest, 2010. p. 220.

In his book entitled Press, Picture, History of Education, János Géczi offers an overview of 19<sup>th</sup> - and 20<sup>th</sup> -century Hungarian pedagogical periodicals. Since only an insignificant amount of academic research dealing with the Hungarian Educational periodicals has been published in Hungary so far this volume of studies may definitely be regarded as unique and needed. The book’s novelty is that besides being concerned with articles of the press it also includes press photographs and that it applies the iconographic/iconological method while dealing with them. This is the first time in Hungarian pedagogy that the iconographic/iconological method reconstruct has featured in a monograph format; individual studies treating this topic have so far appeared only in edited books. Another novelty to be noticed is the integration of anthropology into the discipline of the history of education.

The understanding of Géczi’s book necessitates a broad enough perspective, and it is to be placed within the context of iconographic studies. There are four different academic research groups in Hungary focusing on the history of education which are characterised by a relatively balanced and regular activity. Two academic communities are organised within the Pedagogical Institute of ELTE; the one is defined by András Németh, the other by György Mikonya. The third and the fourth groups are associated with the Pedagogical Institute of the University of Pécs; and are lead by Katalin Kéri and János Géczi.

The four schools apply different methodological approaches in their iconographic/iconological research. The studies completed by András Németh and his colleagues are based on art history, and they mostly follow the approach established by Erwin

Panofsky. György Mikonya places the analysis of photographs in the context of what can be called pedagogical genre pictures. The research lead by Katalin Kéri is grounded upon the history of education and is combined with a photographic perspective. In his book Géczi develops another program which is different from the previous ones in that it is based on the discipline of anthropology. According to his conception during the examination of photographs, or icons what is to be analyzed is man, and culture, material as well as mental, defined by human activity.

According to Géczi's philosophy, research should always focus on the individual, because it is always a human being who appears and comes to be reflected in a photograph. And, in order to complete such a research that one needs is a branch of science and a body of knowledge with the individual in their focus. This branch of science can be the science of man alone, namely, anthropology. In this field of research the primary focus is always on the person in the photograph. He may not be perceived as a constituent of society; still, the mentality of the individual can be assumed to be latently visible in the cultural context. The individual is the substance that is to be made the subject of investigation. The person is the elementary, yet not the smallest unit, Géczi proposes, because the person is always represented in culture by various objects. Thus, the smallest units that appear in a picture are always the attributes of objects. From the presence and the absence of objects we can draw various conclusions. If we analyse the pictures in the pedagogical periodicals issued in the socialist era we may soon notice that as the date of the change of regime is approaching the ideological symbols, such as the pioneers' red tie, or their uniform, tend to disappear gradually. From this the conclusion may be drawn that the ideological, so called movement pedagogy might have come to be reinterpreted; moreover, it was pushed into the background, which was likely to contribute to the eroding of the socialist system. Consequently, the change in the objects in photographs also reflects the changing of the socialist system. By means of the iconographic/iconological method the results of other (co)disciplines can thus be assisted, confuted, or completed.

If we wish to categorise the four research approaches based, as mentioned above, on the history of arts, on pedagogical genre pictures, on the history of education, and on anthropology, we can assume that the anthropological approach might be regarded as the "primary" one as it is precisely the research methodology that mostly deals with the basic unit, the "actor" of social situations, that is, man himself. In this respect, any other research approach can only be considered "secondary", since the subject of their examination is not the individual himself, but the material and ideological culture created by the individual. In the



case of the research approach working in the context of the history of arts this material culture comprises the attributes of objects, in the case of the genre pictures it is the pedagogicum, and in the case of educational history it is the historical traditions, facts, and data.

According to Géczi the anthropological parameters are the primary ones, and any other viewpoints, let them be sociological, art-historical, historical, or psychological, are only consequences thereof. This is reflected in the case of the anthropological spaces, too. In the course of his analysis, Géczi creates and defines three anthropological spaces. The first one is the individual's most confined space: the human body itself together with the clothes it is wearing. In the case of the first anthropological space the individual appearing in the picture is analyzed. The information thus collected refers for example to the individual's gender, age, and clothes. The second anthropological space always focuses on the location of human activity. In this case, the emphasis is placed on the place where these activities happen, such as, for example, in a classroom, or in Parliament. The third anthropological space comprises the elements of the landscape and the geographical space. The theoretical background of the anthropological spaces is that anthropology does not manifest itself in the individual alone, but also in the spaces created by the individual, and they are in constant interaction with one another. The significance of the anthropological spaces is that as a theory it can provide a framework for the grouping of the individuals, objects and attributes appearing in a photograph. On the basis of this conception we can categorise the photographs in question and we can create order from disorder.

It is the anthropological questions and problems that generate the studies of the book. The article "The Conception of the Socialist Children. Iconographical Representation of Adult Education. 1956-1964" derives from the adult-children dichotomy, the investigation of the anthropological attributes of children triggers the study "The Picture of Children in Hungarian Pedagogical Periodicals from the 1960's to the 1980's". We can find the anthropological areas in the study called "The symbolism of space in Hungarian Periodicals in the 1960's".

Besides its anthropological perspective and the questions raised by it Géczi's book also progresses along an empirical track and pursues such a methodology in iconographic/iconological studies too. In his studies he makes considerable efforts to transfer empirical data into facts and figures in this way trying to avoid the possible mistakes deriving from the scholar's subjective point of view. Instead of concentrating on only one or two pictures from the press of the history of education, and presenting them as general and most characteristic of the era he first quantifies the pictures and the attributes depicted by them. Only after collecting these purely empirical facts does he make generalisations and qualify a

given picture as the one representing a certain era and theme. His research methodology, however, does not derive from the fact that he deals with the object of his research, and while doing so he develops a certain approach upon which to found his message. First he quantifies, then it is from the results of the quantification that he creates a theory. Whereas the first research methodology stems from a strongly subjective approach which might result in focusing on the problem group that is mostly highlighted, even if unconsciously, by the researcher himself, the research approach applied by Géczi focuses on objective investigation. The subjective questions that emerge on the researcher's intellectual horizon, and their thematic aspects gain little importance. What receives more stress instead is what derives from the quantitative data. The subjectivity of the researcher is forced into the background; what define the direction and tendency of the research are the data themselves.

János Géczi's work is inevitably a solid basis upon which the press history and iconographic/iconological research of Hungarian pedagogical periodicals can be built. Surely the major merit of this book is that it enriches the Hungarian pedagogical research methodology and it can hopefully inspire the pedagogical scientific community to complete further studies in press history, anthropology and iconography/iconology.

### **Környezetpedagógia – környezetvédelem**

Kováts-Németh Mária nemrégiben megjelent könyve „Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig” olyan ismeretanyagot tár az olvasó elé, amely nem csupán a környezetvédők és természetimádók számára izgalmas, hanem azok számára is, akik kevésbé figyelnek oda természeti környezetünk mai állapotára. A kiadvány már külsejében is tetszetős, – vonzza a szemet; tartalmában pedig főleg a környezettudatosság irányába tereli a gondolkodást. Affektív hatása – meggyőződésem szerint – minden olvasót megragad, hiszen mindennapi életterünk, környezetünk megbecsülésére, szeretetére, gondozására szólít fel. A logikus szerkesztés segíti az olvasót a bőséges tényanyag befogadásában, és hozzásegíti a lehangsúlyosabb „üzenetek” felismeréséhez. E pedagógiai témájú szakkönyv nem tartalmaz kényszeres didakticizmust, ellenben komoly gesztusokkal hívja fel figyelmünket a veszélyekre, tudatosan feltárja előttünk a legégetőbb tudnivalókat és teendőket. Szerzője nem feledkezik meg a hibák, hiányok feltárásáról sem, kritikus állásfoglalással fűszerezi intő példáit.

Kováts-Németh Máriának nem ez az egyetlen publikációja ezen igen fontos problémakörből. Olvashattuk hasonló témájú írásait, tanulmányait korábban is, egyetemi katedrákról, konferencia-pulpitusokról hallgathattuk okító/nevelő előadásait, észrevehettük elmélyülő érdeklődését, szakértelmét, elkötelezettségét jelenünk egyik legfontosabb ügye a természet/a környezet védelme iránt. Sokak gondolkodásával, meggyőződéssel egybecseng a szerző legfőbb szándéka: tudatosan és felelősséggel védeni jelenünket és jövőnket. Professzor asszony nemcsak hazai berkekben szószólója a környezetpedagógia tiszteletreméltó ügyének: az utóbbi években főleg a Nyugat-magyarországi Egyetem Doktori Iskolájában fejt ki hatékony oktatói tevékenységét, amellet a külföldi környezetvédők is megismerhették nevét. Legutóbb a Selye János Egyetem hallgatói élvezhették jövőféltő, harmóniát áhító, etikát és esztétikát egyaránt befogó és hirdető erdő- és környezetpedagógiai előadásait.

A fent említett, 2010-ben megjelent tudományos publikáció nemcsak időszerű, hanem hiánypótló is, hiszen a környezetünk megóvása iránti egyre nagyobb érdeklődés, egyre nagyobb felelősség sem győzi helyrehozni az elmúlt évtizedek károkozó tevékenységét. A bajok létrejötte az emberekben gyökerezik, ezért azok megszüntetését is az embertől, az emberiség életvitelének megváltozásától lehet várni. A könyv szerzője tudományos

ismeretekkel alátámasztott szándékokat/célokat is megfogalmaz, s több tudományterület idevágó ismereteit is szintetizálja számunkra. Látványos az elméleti felkészültsége; lásd például a bőséges szakirodalmat, amelyre támaszkodik. Ezen túl lenyűgöző az a pedagógiai tapasztalat, amely egyben bizonyíték Kováts-Németh Mária felismeréseinek hitelességére. Így áll össze a könyvben az elmélet és a gyakorlat, így profitálhat belőle mind a környezetpedagógia elveit, mind a környezetvédelem szabályait okító és kivitelező befogadó, legyen az tanár, mérnök vagy a témában laikus olvasó.

Már az előszóban olvashatunk a vállalt gondok és célok félelmetességéről és nagyságáról: „Az emberiség előtt álló legnagyobb kihívás, hogy az ember életmódjával hozzájáruljon a környezeti válság csökkentéséhez.” (13.) Ezzel összefüggésben szerzőnk biztonságos hidat szeretne építeni elmélet és gyakorlat között, a múlt példáit felhasználni kívánja a jelen megoldásaiban is. A környezettudomány és a pedagógiatudomány szimbiózisából született környezetpedagógia kultiválásával tájékoztatni kíván, motivációt nyújtani gyermeknek és felnőttnek egyaránt, hogy védjék, azaz védjük mindannyian azt az ökológiai emberi környezetet, amelyben élünk.

Az első fejezetben szerzőnk különösen annak ad hangot, hogy az ember része a természetnek, ne csupán uralja azt, hanem benne éljen, és együtt éljen vele. Történeti feldolgozását is megkapjuk a XIX. és XX. század ökológiai szemléleteinek, az emberi magatartások formálódásainak, amikor is hangsúlyt kap a természettel harmóniában élő erkölcsös ember ideája. Nem hanyagolja el a könyv a kognitív ismeretek felsorakoztatása mellett az emocionális kötelékek fontosságát sem, hiszen az erkölcsös ember nevelésében ez kulcsfontosságú.

A második fejezet a XX. századi pedagógiai megújulások tükrében láttatja a problémakört. Többek között a külföldi és hazai reformpedagógiai elvekkel, módszerekkel, technikákkal, az erdei iskolák életével ismerkedhet meg itt az olvasó. Mivel a sok ismeretet összesűrítve kapja, az esztétikusan megoldott szemléltető ábrák elősegítik tájékozódását.

„Globális problémák a XX. század második felében“ a harmadik fejezet címe. A téma fontos alfejezetei a tudósok felismeréseiről, a civilizált emberiség nyolc halálos bűnéről, jelentős egyezmények és konferenciák, tömegmegmozdulások konklúzióiról számolnak be. A korántsem könnyed kérdésekre szerzőnk a választ a jobb oktatásban látja.

A negyedik fejezet immár a környezeti nevelés és a fenntarthatóságra nevelés témaköreit részletezi. Íme: A környezetbarát magatartás kialakítása; A Nemzeti Környezeti Nevelési Stratégia; A környezettudatos nevelés és a kulcskompetenciák; A környezettudatos nevelés szerepe a személyiség-fejlesztésben; Környezeti nevelés a pedagógiai

programokban; A környezeti nevelés színterei; A környezeti nevelés valóságos terepe az Erdei iskola; Az erdei iskolák megoszlása Magyarországon; Az erdei iskolák jelentősége az iskoláztatásban. A fejezet összefoglalásában joggal kapnak hangsúlyt az alábbi szerzői gondolatok: a környezeti nevelés nem lehet egy tantárgyhoz kötött; legyen együttműködést, részvételt biztosító tanítási-tanulási tevékenység; a tárgyat a tevékenység – és szituációorientáltság jellemezze, s mindig igazolja a gyakorlat a környezeti képzés tartalmát, céljait és módszereit. A tantárgyakon átnyúló oktatás-nevelés mind az iskolai tanulásban, mind a felsőfokú tanárképzésben megújulást feltételez és követel.

Az ötödik fejezetben találjuk az erdőpedagógia fogalmának, történetének és tartalmának leírását. E sajátos ága a pedagógiának nem mindenki számára ismert, ezért különösképpen motiválhat az elolvasásra és a tanulságok leszűrésére. Erdő és természet, természet és egészség, helyidentitás és viselkedéskultúra fogalompárok mentén ismerkedhetünk meg a téma külföldi előzményeivel, az Apáczai Csere János Tanítóképző Főiskola és a Ravazdi Erdészeti közös projektjével, amely voltaképp életmódstratégia. Mintát ad az alternatív tanítási-tanulási tevékenységek számára, valamint tartalmi modellekkel szolgál a pedagógiai gyakorlatban, amikor is a felsőoktatási intézmények pedagógusokat, erdőmérnököket, vadgazdákat, természetvédelmi mérnököket kívánnak graduális vagy posztgraduális formában képezni. A projekt elméleti koncepciója az ún. „harmóniaelmélet”, amelynek az a lényege, hogy az egyénben kifejlessze a harmóniára való törekvést, a harmonikus fejlődést: a testi-lelki egészséget, a viselkedéskultúrát, a környezetkultúrát. Kovács-Németh Mária „harmóniaelmélete” sokak szimpátiáját kiválthatja, ti. igen hatékony lehet mind az egyének, mind a társadalmi csoportok nevelésében. Bármely tantárgyon belül megtalálhatnánk az ismeretek átadásának sokszínű lehetőségei; ugyanakkor az iskolán belüli aktuális szituációk is adják a lehetőséget, hogy fölösleges tévhiteinktől megszabadulva környezettudatosak legyünk, természet- és környezetvédőkké váljunk.

A szakkönyv hatodik fejezete A fenntarthatóság pedagógiáját, a környezetpedagógiát mutatja be. A szerző a fenntartható fejlődésre vonatkozó fogalmak tisztázásával indít. Nem feledkezik meg a tudósok/a különböző tudományágak felelősségéről sem, amely mindig is erősen befolyásolta ember és természet kapcsolatát. A környezetpedagógia nevelési és oktatási modelljei, stratégiája, avagy a projektoktatás tanulásának módszertana elmélet és gyakorlat szoros kapcsolatát hangsúlyozza.

A környezetpedagógia tevékenységorientált módszereiről és eszköztáráról szól az utolsó, azaz a hetedik fejezet. Elsőként paradigmaváltást sürgető problémákkal ismerteti meg

bennünket a szerző, majd a tanítási-tanulási folyamatok módjai, módszerei kerülnek sorra, amelyek kapcsán kulcsfontosságú attribútum az önállóság, a kreativitás, a kutatásra motiváltság, s az együttműködés. Fontosnak tartom a könyvben felsorakoztatott sajátos tevékenységformákat, eljárásokat is, célzatos alkalmazásuk kellő hozadékkal kecsegtet a gyakorlatban. A tanulásszervezés megvalósítását elősegítő ismert vagy kevésbé ismert eszközök megválasztása szintén indokolt.

A további fejezetek úgyszintén jól kalauzolják az olvasót a gazdag tény- és ismeret-anyagot nyújtó tudományos publikációban. Gondolok itt a Konklúziók, javaslatok című fejezetre a Fogalomtárra, majd az Irodalomjegyzékre, amely nemcsak további olvasásra, hanem kutatásra is invitálja a szakértő olvasót. A 312 oldalas kiadványnak kifejezetten indokolt és igen esztétikus a szemléltető anyaga, amelyben többek között táblázatok, grafikonok, sémák, gyermekrajzok, térképek igazítják el az olvasót, és egyben dicsérik az átgondolt szerkesztést is.

Összegzésül szeretném hangsúlyozni: számomra Kováts-Németh Mária könyve nemcsak intellektuális élményt nyújt, hanem emotíve is közelebb hozza mindazt az életbevágó kérdést és ideát, amelynek irányítania kell bennünket akkor, amikor harmonikus és egészséges életet kívánunk magunknak és a jövő emberének. A jövő embere pedig – reményeink szerint – a természettel a lehető legjobb összhangban éli majd emberhez méltó életét.

Kováts-Németh Mária: Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig. Pécs: Comenius Kft. 2010, ISBN 978 963 9687 189

### **Dr. Šenkár Patrik**

Areális Kultúrák Tanszéke  
Közép-európai Tanulmányok Kara  
Konstantín Filozófus Egyetem, Nyitra  
psenkar@ukf.sk

### **Kommunikáció irodalomról, esztétikáról, nyelvről**

A dunaszerdahelyi Nap Kiadónál nemrégiben jelent meg Erdélyi Margit irodalomteoretikus, kritikus monográfiája „Esz­tétika-Irodalom-Kommunikáció” címmel. A szerző egyetemi professzorként is közismert pártolója a könyvnek, a könyvolvasásnak, a technikai olvasás és értő olvasás fejlesztésének. Ilyen irányú tanulmányait gyakran

bennünket a szerző, majd a tanítási-tanulási folyamatok módjai, módszerei kerülnek sorra, amelyek kapcsán kulcsfontosságú attribútum az önállóság, a kreativitás, a kutatásra motiváltság, s az együttműködés. Fontosnak tartom a könyvben felsorakoztatott sajátos tevékenységformákat, eljárásokat is, célzatos alkalmazásuk kellő hozadékkal kecsegtet a gyakorlatban. A tanulásszervezés megvalósítását elősegítő ismert vagy kevésbé ismert eszközök megválasztása szintén indokolt.

A további fejezetek úgyszintén jól kalauzolják az olvasót a gazdag tény- és ismeret-anyagot nyújtó tudományos publikációban. Gondolok itt a Konklúziók, javaslatok című fejezetre a Fogalomtárra, majd az Irodalomjegyzékre, amely nemcsak további olvasásra, hanem kutatásra is invitálja a szakértő olvasót. A 312 oldalas kiadványnak kifejezetten indokolt és igen esztétikus a szemléltető anyaga, amelyben többek között táblázatok, grafikonok, sémák, gyermekrajzok, térképek igazítják el az olvasót, és egyben dicsérik az átgondolt szerkesztést is.

Összegzésül szeretném hangsúlyozni: számomra Kováts-Németh Mária könyve nemcsak intellektuális élményt nyújt, hanem emotíve is közelebb hozza mindazt az életbevágó kérdést és ideát, amelynek irányítania kell bennünket akkor, amikor harmonikus és egészséges életet kívánunk magunknak és a jövő emberének. A jövő embere pedig – reményeink szerint – a természettel a lehető legjobb összhangban éli majd emberhez méltó életét.

Kováts-Németh Mária: Az erdőpedagógiától a környezetpedagógiáig. Pécs: Comenius Kft. 2010, ISBN 978 963 9687 189

### **Dr. Šenkár Patrik**

Areális Kultúrák Tanszéke  
Közép-európai Tanulmányok Kara  
Konstantín Filozófus Egyetem, Nyitra  
psenkar@ukf.sk

### **Kommunikáció irodalomról, esztétikáról, nyelvről**

A dunaszerdahelyi Nap Kiadónál nemrégiben jelent meg Erdélyi Margit irodalomteoretikus, kritikus monográfiája „Esz­tétika-Irodalom-Kommunikáció” címmel. A szerző egyetemi professzorként is közismert pártolója a könyvnek, a könyvolvasásnak, a technikai olvasás és értő olvasás fejlesztésének. Ilyen irányú tanulmányait gyakran

olvashatjuk a különböző folyóiratokban. Most megjelent monográfiájában főleg a szakirodalom olvasása, értékeinek feldolgozása, majd népszerűsítése is sorra kerül.

Erdélyi Margit széleskörűen foglalkozik az irodalomteoretikus, az irodalomtanár, a nyelvésztanár célzataival és gondjaival is, s e problémaköröket színes kontextusban mutatja be és osztja meg velünk vonatkozó gondolatait, értékeit. A tőle megszokott komplexitásra törekvő tanúi vagyunk e könyve olvasásakor is, mivelhogy nagyszerű témakörök nem zavarják meg az eleve átgondolt koncepciót, hanem egy sajátos, olykor személyes rendezettségben mutatják magukat mind az elmélet aspektusainak hangsúlyai, mind pedig a pragmatikus alkalmazhatóság lehetőségeivel. Így áll össze nála az irodalomteoretikus kutatói munkássága az irodalomtanár tudománynépszerűsítő célzatával. E kettős helyzet egyáltalán nem véletlen, hiszen mindkét irányú felkészültsége predesztinálja őt arra, hogy az elméleti kérdésekkel csakúgy foglalkozzék mint a metodikai kivitelezések lehetőségével. Témaválasztásainak színességét széles érdeklődési köre motiválja, arról nem is szólva, hogy többjük egyetemi szaktárggyá is vált az általa kultivált tanárképzésben. Az esztétika, irodalom, kommunikáció hármas kérdéskörének rendezőelve tehát az is lehet, hogy mi mindenre terjedjen ki az irodalom elméletével és gyakorlatával foglalkozó egyetemi professzor szellemi igyekezete. Mindezekből következően állhat össze az a sokak által nehezen megközelíthető helyzet, hogy Erdélyi Margit olvasói olyan humán intellektuelek, akik az óvodai neveléssel kezdődően az egyetemi oktatással bezárólag foglalkoznak / foglalkozhatnak felvetett kérdéseivel, illetve az elméleti kutatás eredményeit összevethetik azok gyakorlati hozadékaival.

Szerzőnk három nagy fejezetbe szerkesztette be korábbi és aktuális írásait, s mindhárom fejezet sokatmondóan árulkodik kutatási érdeklődéséről. Az első fejezet címe: Dráma-Színház-Kultúra. A már korábban is bizonyított drámaelméleti felkészültségéről és érdeklődéséről ad újra számot Erdélyi Margit, amikor is a misztikum valósága avagy a valóság misztikuma kapcsán foglalkozik az Ádámjátékok egy-egy szeletével, majd a katartikus élmény feldolgozása következik. Ezek után egyéb szakirodalmakban rögzült drámapoétikai vizsgálódásokra hívja fel figyelmünket, hogy általa segítse az irodalmat oktatók s az irodalmat tanulók tájékozódását a drámaelmélet berkeiben. Egyik megszívlelendő felvezető gondolatát idézném: „A drámaelmélet olyan sajátos élményforrás, amely által a befogadás értékeinek nemcsak mennyiségi és minőségi mutatói követhetők nyomon, hanem alternatívák, egyéb lehetőségek sokasága is, mégpedig amiatt, hogy a drámai irodalom szinte állandó szimbiózisban él a színházművészettel. Többen nem is kívánják elválasztani egymástól a kettőt, ugyanis együvé tartozó, egymást determináló, egymást törvényszerűen



erősítő testvérművészetnek, ha úgy tetszik ikerművészetnek fogják fel őket. Csupán a specifikus tudományos vizsgálódás kényszeríti ki – joggal – a teatralógiai és drámaelméleti szempontok és módszerek tudatosítását, egymástól való elkülönítését, következésképpen a gyakran teljesen eltérő konklúziók summázatát.” (19.)

A könyv második fejezetének címe Esztétika – Irodalom – Olvasás, amelyben a felvezető tanulmány a posztmodern sajátosságait taglalja. Erdélyi Margit igen lényegretörően mutatja be a posztmodern korszak legjellegzetesebb jegyeit, illetve hozadékát a művészetekben, de leginkább az irodalom területén. Óvatosan jegyzi kritikai meglátásait annál az oknál fogva, hogy aktuális és lezáratlan kulturális helyzeteket, változásokat, művészeti és irodalmi hozományokat vagy esetenként az újszerű folyamatok hordalékait kell-e szóvá tennie. A radikális és kifinomult meglátásokat egyaránt számba veszi, s aszerint vizsgálódik a posztmodern szellemiség pluralitása, optimizmusa, individualizmusa stb. okán. A sorok között megfogalmazódik a sokak szerint sürgető kérdés is: Mi jöhet a posztmodern után?

A kor társadalmi, ideológiai tendenciáit főleg az irodalomtudomány kontextusában taglalja a szerző, noha az általa megválasztott szépirodalmi szövegrészek is kitűnő bizonyításként szolgálnak. Ezek kapcsán újszerű folyamatok, aktuális változások, értékváltások tanúi vagyunk, amelyek akár „kettős értékűnek” mondhatóak: egyfelől a kreativitás fokozását szolgálhatják, másfelől ellentmondásokkal, szétszórtsággal, érvessztéssel kövezik ki az irodalom útját. Az eklektikus világkép sok ágon evokálja a módosulást. Alapvető értékeinkre vonatkozó szemléletek ütik ki vagy bizonytalanítják el egymást. A nyelvtudomány, a nyelvfilozófiák s a nyelvi stílusváltások erősen befolyásolják az irodalom tartalmi és formai jegyeit, besegítenek annak „romboló” vagy értékteremtő eljárásaiba. Mindkét tényező izgalmas konkretizálásával szembesülünk Závada Pál Jadviga párnája című regényének elemzését olvasva, amely intenciójában sajátos értékalakzatok felsorakoztatását vállalja fel.

Erdélyi Margit munkásságát jellemzi, hogy a sokak által elhanyagolt és lenézett gyermekirodalomra is folyamatosan odafigyel, keresi és felismeri annak értékeit, értékeli művészi/pszichológiai/pedagógiai hozadékait. Nem hagyja cserben a gyermekolvasót, éppen ellenkezőleg. Szerinte minden olvasó gyermekkorban nevelődik és növekszik. Ha ezt a lehetőséget nem aknázza ki a család és iskola, várhatóan a felnőttkorban sem lesz értő olvasó az emberünk. Erdélyi Margit professzor asszony véleménye szerint oktalanság volna nem kultiválni vagy mellékvágányra helyezni az esztétikai, etikai és didaktikai értékeket egyaránt hordozó gyermek- és ifjúsági irodalmat. Elvi álláspontját művészi/poétikai megoldások kapcsán is bizonyítja; ezek az irodalomelméleti elemzések meggyőzően felmutatják az általa

támogatott elméleti és gyakorlati lehetőségek alkalmazhatóságát óvodában/iskolában egyaránt. A versvarázs és mesevarázs kulcsszavak köré tömbösíti esztétikai, műfaji, verstani vizsgálódásait, amelyek nem csupán azok tanítására, hanem kutatására is motiválják a szakember-olvasót.

Erdélyi Margit nagyfokú odafigyelése a társadalmi tendenciákra, a közélet mindennemű kommunikációjára taglaltatja vele a kor civilizálódásának, globalizálódásának hatását az emberre, de legfőképpen a humán értelmiségek helyzetére, magatartására vonatkoztatva; ezen belül pedig a női társadalmi nemmel kapcsolatos elvi szemléletek s a való világ helyzeteinek ellentmondásaira. Simulékony és indokolt áthajlással az egyetemi oktatók világát célozza meg a következő alfejezetben, amikor is több kérdéskör felvázolására inspirálja őt a téma. Idézünk néhányat: „Miként lehet profitálni az oktatásban a teóriák ismeretanyagából? Az író – műalkotás – olvasó hármas összetartozásából milyen módon hozzuk ki a legtöbb szellemi hasznot? Mely mértékig aknázhatók ki a műnemi átmenetiségek, a műfajtalanságok és a szövegközöttiségek az értő, tájékozott olvasó (ön)nevelésében? Miért és hogyan lehet jó olvasó az író, vagy miért és hogyan lehet jó író az olvasó?” (114.)

Az olvasó dialógusai témakörben különösképpen hangsúlyt kap az a gondolat, hogy ha „irodalmi alkotásokat interpretálunk, értékelünk, nem csupán a műről beszélünk, hanem magunkról is.”(115.) Nyelv- és irodalomtudományi elméletekre, filozófiákra támaszkodva fejti ki a szerző az olvasó funkciójának nyomatékosságát, amely újszerű pozíció óhatatlanul megreformálta és folyamatosan megreformálja a tudományos gondolkodást és az oktatás metódusait. Erdélyi Margit meggyőződése többek között a következő is: „a pragmatikus modulok vezethetnek el oda, hogy az elméleteket abszorbeálva, az elmélteieskedésen túllépve a tudományos metanyelv fogalmait megismerve, az olvasó embert szolgáljuk, azaz tanítsuk.” (122.) Az olvasó jobb esetben értékekkel gazdálkodik, ahogy a szerzők, írók, alkotók zöme is. Az olvasás egyfajta hatalmat is biztosít az értő olvasó számára: a tudás hatalmát – ezért is nem tudunk lemondani a könyvről.

A monográfia harmadik fejezete Nyelv – Fordítás – Kommunikáció címmel dolgozta fel azokat az érintő témákat, amelyek megtapasztalására, de még emlegetésére sem kerül sor mindig a műalkotások elemzésekor. Egyik lényeges aspektusa a kutató vizsgálatainak a kánon, ill. kanonizáció kérdése. Érintőlegesen szóba hozta már a szerző egy korábbi fejezetben is azt, hogy mennyi és milyen tényező befolyásolja ezt a nem könnyen definiálható folyamatot, hiszen a társadalmi trendnek, a korszellemnek mindig is függvénye volt, mely alkotások fogadhatók be a kánonba, s melyek a kizárandók, ill. akár letiltandók. A kanonizációs igyekezetek mindenképpen funkcionálhatnak a tekintetben, hogy a mérték, a

szabály, az előírás fogalmak szemantikája mentén a mértékadó művek fogalomtárát és jegyzékét is létrehozzák. Az említett kulcsfogalmak azonban viták evokálására vagy folytatására adják az apropót újra meg újra. Az irodalmi kánon fogalma szoros összefüggésben láttatható a transzlatológiai vizsgálódás, ill. a legújabb interpretációs és recepcióelméletek függvényében, következésképp elfogadható a gondolat: „Megértést, kánonteremtést, szellemi csereszolgálatot valósított meg és valósít meg az értékes műfordítás-irodalom.” (177.)

Erdélyi Margit különösen odafigyel a fordítástudomány eredményeire, jelentőségére, részben azért, hogy láttassa annak óriási hozadékát a szellemi cserekereskedelem szférájában, hiszen általa ismerszik pl. a világirodalom alkotásainak pontosíthatósága is; részben azért, hogy a fordítástudomány egyik fontos tényezője a kanonizációs törekvéseknek is. Az egyes alfejezetekben részletesen taglalja a műfordítás elvi kérdéseit, az igényes műfordítók fundamentális kritériumrendszerét, karakterjegyeit, forrásszöveg és célnyelv összefüggéseit, a filológiai vizsgálatok szükségességét. Idézzük vonatkozó gondolatát: „Mi a filológiai pontosságot csakúgy pártoljuk, mint a költői leleményességet. Úgy gondoljuk, két különböző fordítás ugyanolyan jó lehet, ha az adekvát transzlátum kívánalmainak megfelel.” (176.) Ahány tanulmány, annyi apológia a fordítástudományra vonatkoztatva. Erdélyi Margit jóvoltából érdemi összevetések tanúi vagyunk a fordítás és tolmácsolás témakörében, valamint a szimultán és konszekutív tolmácsolás pszicholingvisztikai, ill. kommunikációtani vizsgálatainak leírásában. A szerző sokszínű felkészültségéről tanúskodnak a kommunikációtanra vonatkozó írások, amelyek közül kiemelhetjük a professzionális „beszélőkre” vonatkozó elméleti és pragmatikus ismeretanyagot.

Erdélyi Margit professzor kiváló hozzáértéséről, sokszínű érdeklődéséről tesz tanúbizonyságot, amikor az esztétika, az irodalom és a kommunikáció tudományok interdiszciplináris, egymást érintő/támogató összefüggéseit, ezek kontinuitását vizsgálja, mindezt azzal az intencióval teszi, hogy minden jó elmélet a gyakorlatban is igazolja létjogosultságát. Ezáltal válik e tartalmas monográfia átgondolt egységgé s egésszé, hiszen az ismeretlen végül is így lesz az értő, a nemeset is befogadni képes olvasó számára otthonos.

**Erdélyi Margit: Esztétika-Irodalom-Kommunikáció. Dunaszerdahely: Nap Kiadó, 2011, 230 p. ISBN 978-80-8104**

MRÁZIK JULIANNA

Review on articles titled '*Challenging Aims in Management Teacher Training*' and '*Preparing Teachers and Experts for Discipline of Management*' (original title of the paper in Russian: Подготовка специалистов и преподавателей по дисциплине 'Менеджмент')

by Katalin, Hajdicsne Varga

Katalin Hajdicsne Varga describes the recent situation of so called *management teacher training* in her two papers in English and Russian, which is a special field of teacher education, from points of view of its development, history and from the point of view of its specific features, as well. [Published in H. Varga Katalin (2011): *Beszéd- és szövegrögzítés. Történeti áttekintés és helyzetkép*. Kaposvár, pp 87-98.]

One can see that this history mentioned before is reasonably short, as the author writes. '*None of the Hungarian universities took the challenge*' e.g. education of management teachers but Nyiregyhaza College did it, in 1974. In this short history, a lot have happened and changes still happen nowadays, too.

The author structures her study in English in seven chapters: *Management teacher training in traditional training system; Contemporary basic Hungarian training for students of art on management specialization; A probable basic of management specialization; Possibilities to move to a Masters program from this specialty; Renewed profession – fields of utilization, opportunities In the work market; Summary.*

Namely, the Bologna-process of the Hungarian higher education has had, and still has an enormous impact on this field of training, recently. It is declared in the reviewed papers. The Bologna process is rarely considered as a good change. It can be considered as a positive effect of this kind of transition, one of the perspectives offered by Bologna changes. Due to these changes a new direction opened in front of the pre-service management teachers and also for their trainers. As to dual training, the would-be management teachers will be educated in order to make them able to '*work independently (..)*', develop and use their foreign language skills, organizational, writing and organizational abilities.

The training itself offers a wide range of the units leading to the diploma of management teacher, like *interpersonal communication, written communication, secretarial communication* together with various course-repertoire.

The perspectives of the manager-teacher training are visible also in possibilities of moving to MA level, of course, from one hand due to the modular structure of the training and from the

other hand the broad training offer. Thus, graduated from BA level former students '*will be able to join any of the accredited tertiary institutes*' in Hungary, as author writes.

A program's value is very often considered on the base of its role and practical worth on labour market and also it depends on its capability for renewal and diversity. As the author writes, the training provides job opportunities and good skills and basic principles of communication at any field of society. Also, the training is responsible for affording such capabilities like adequate reaching of information, joining scientific life, good language usage and in summary in *improvement of students' personal talent*.

The study in Russian reviews the expert and teacher training and adds a detailed plan of training of such professionals in management. The content of the paper is a) describing the problems of preparing management expert in traditional education environment b) contemporary basic training of bachelors in management c) suggested knowledge of managers d) secretary communication e) the master level training f) renewing the profession g) socio-economic environment and training h) conclusions. These aspects of training offer a wide range of knowledge, attitudes, competences and skills for the future management teachers and experts which is extremely important, not only from the point of view of profession but also from the point of view of using them in various fields of work and in everyday life of a perpetually changing society.

Katalin Varga, Hajdicsné is known as an engaged and responsible professional and this commitment is noticeable on the base of papers, studies and scientific activities. These two studies of her are also confirmations of this involvement.

As the common conclusion of many recent researches that the most effective component or main role player in success of education is the teacher, the further direction of the studies can be the emphasizing the role of the trainers in progress of training of teachers and experts in management; what kind of impact do the management teacher trainers have on the training process? What role do the teacher educators play in acquiring the before mentioned skills and competences? Another point of view can be that methodology, means and processes while the teacher education contents are being transmitted towards the pre-service experts during the training period. Also it would be useful to have information about the success of the training from representatives of labor market and employers themselves. No doubt that the author will focus on these topics in her future writings and the scientific public opinion is looking forward to reading it.