

Tanulmányok

Fókusz

A kriminálpedagógia bemutatkozása

Ruzsonyi Péter

**Kritikai pedagógia kísérletek lehetőségei és
korlátai a büntetés-végrehajtásban**

Ivanics Zsófia

**Dilemmák, nehézségek, lehetőségek a
börtönkutatásokban**

Fekete Márta

**Bebörtönzött családok – fogvatartottak
családjai a börtönről**

Hegedűs Judit

Tanulmányok

Körkép

**Tanárszakos hallgatók angolnyelv-tanulási
és online olvasásstratégia-használata
közötti összefüggések**

Habók Anita és Magyar Andrea

**Nőképváltozások gimnáziumi
történelemtankönyvekben 1949 és 1989
között**

Szabó Hajnalka Piroska

Szemle

Nézőpontok

**Katedrán a történelem sodrásában. Tanári
életutak Cegléden a 20. század második
felében**

Gortva János

**Alsó szólam. Széljegyzetek Vincze Beatrix
interjúkötetéhez**

Trencsényi László

Szerzőink

Authors

2021 1.

Neveléstudomány

Oktatás – Kutatás – Innováció

- Alapító főszerkesztő: Vámos Ágnes
Főszerkesztő: Baska Gabriella
A Fókusz rovat vendégszerkesztője: Hegedűs Judit
Rovatszerkesztők/Fókusz és Körkép: Czető Krisztina
Endrődy Orsolya
Kolosai Nedda
Seresné Busi Etelka
Tókos Katalin
Szemle: Péntes Dávid
Olvasószerkesztő: Nagy Krisztina
Szente Dorina
Asszisztensek: Mísey Helga
Szabó Lilla
Az angol nyelvű szövegek lektora: Pardi-Oláh Roberta
Tördelőszerkesztő: Péntes Dávid
Szerkesztőbizottság elnöke: Lénárd Sándor
Szerkesztőbizottság tagjai: Benedek András (BME)
Golnhofer Erzsébet (ELTE)
Kéri Katalin (PTE)
Kopp Erika (ELTE)
Mátrai Zsuzsa (NymE)
Pusztai Gabriella (DE)
Rónay Zoltán (ELTE)
Sántha Kálmán (KJE)
Szabolcs Éva (ELTE)
Szivák Judit (ELTE)
Tóth Péter (BME)
Tészabó Júlia (ELTE)
Vidákovich Tibor (SZTE)
Kiadó neve: Eötvös Loránd Tudományegyetem
Pedagógiai és Pszichológiai Kar
A szerkesztőség címe: 1075 Budapest, Kazinczy utca 23–27.
Telefonszáma: 06 1 461-4500/3836
Ímélcíme: ntny-titkar@ppk.elte.hu
Terjesztési forma: online
Honlap: nevelestudomany.elte.hu
Megjelenés ideje: évente 4 alkalom
ISSN: 2063-9546

Tartalomjegyzék

Tanulmányok	4
<i>Fókusz</i>	4
A kriminálpedagógia bemutatkozása	5
<i>Ruzsonyi Péter</i>	5
Kritikai pedagógia kísérletek lehetőségei és korlátai a büntetés-végrehajtásban	16
<i>Ivanics Zsófia</i>	16
Dilemmák, nehézségek, lehetőségek a börtönkutatásokban	29
<i>Fekete Márta</i>	29
Bebörtönzött családok – fogvatartottak családjai a börtönről	36
<i>Hegedűs Judit</i>	36
Tanulmányok	47
<i>Körkép</i>	47
Tanárszakos hallgatók angolnyelv-tanulási és online olvasásstratégia-használata közötti összefüggések	48
<i>Habók Anita és Magyar Andrea</i>	48
Nőképváltozások gimnáziumi történelemtankönyvekben 1949 és 1989 között	60
<i>Szabó Hajnalka Piroska</i>	60
Szemle	71
<i>Nézőpontok</i>	71
Katedrán a történelem sodrásában. Tanári életutak Cegléden a 20. század második felében	72
<i>Gortva János</i>	72
Alsó szólam. Széljegyzetek Vincze Beatrix interjúkötetéhez	75
<i>Trencsényi László</i>	75
Szerzőink	84
Authors	86

Zárt világok pedagógiája

A kriminálpedagógia bemutatkozása

Ruzsonyi Péter*

DOI: 10.21549/NTNY.32.2021.1.1

A kriminálpedagógia elméletének és gyakorlatának kontinensünkön megközelítően 130 éves múltja van, azonban létezéséről a neveléstudomány a mai napig alig vesz tudomást. Jelen tanulmányban – elsősorban rendszerelméleti megközelítéssel – azt kívánom bizonyítani, hogy a kriminálpedagógia mint speciális neveléstudományi terület ma is létezik, valamint létezésének van gyakorlati létjogosultsága is: alapvető rendszerszervezési elvként működhethet a büntetés-végrehajtási intézetek, és a fogvatartottak mindennapi életének megszervezésekor. Megállapításaim és következtetésem 37 évnyi kriminálpedagógiai kutatómunka eredményeire épülnek, melyek során szakirodalom- és dokumentumelemzést, nevelési programok tervezését, 193 büntetés-végrehajtási intézetben terepkutatást és dokumentumfilm-készítést végeztem, valamint 21 éve oktatok kriminálpedagógiát. A kutatási eredmények alapján bizonyítottnak látom, hogy nem csak létezik a kriminálpedagógia, hanem szerepe napjainkban jelentősen felértékelődhet, mivel a szabadultak visszaesésének csökkentése érdekében számos országban keresik a büntetés-végrehajtás számára az új eljárásokat és megoldási módokat. Fontosnak tartom ugyanakkor hangsúlyozni, hogy a kriminálpedagógia soha nem volt, és ma sem csodaszor, azonban – mint alkalmazott tudományterület – képes és kész hozzájárulni a fogvatartottak eredményes reintegrációját elősegítő eljárásmódok kidolgozásához. A tanulmány elkészítését továbbá az a szándékom is inspirálta, hogy a neveléstudomány szakemberei, oktatói és kutatói, valamint a pedagógia szakos- és doktori hallgatók naprakész tájékoztatást kapjanak a kriminálpedagógia jelenlegi legmodernebb elméletéről, valamint a tudományterület felhasználásának elvi lehetőségeiről.

Kulcsszavak: kriminálpedagógia, fogvatartott, büntetés, konstruktív életvezetés, személyiségtérkép, reintegráció

„Ethikai szükségnek tekintem, hogy minden bűn vegye büntetését is, hogy érezhetővé váljék a büntetésre nézve a szabadság vesztese, de a büntetés megtorló voltával párosuljon a javító, nevelő hatás is, és mind e szempontokból kiindulva a börtönt paedagogiai intézetnek tekintem...”.

(Staub Móricz,¹ 1891, p. 251)

A kriminálpedagógiai nézetek megjelenése és hatása a büntetések gyakorlatára

A kriminálpedagógiai nézetek a hazai büntetés-végrehajtásban viszonylag korán, a 19. század legvégén jelentek meg. Ebben az időszakban az elítéltek fogvatartásának gyakorlata fokozatosan felzárkózott a nyugat-európai

* Dékán, tanszékvezető egyetemi tanár, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Rendészettudományi Kar, e-mail: ruzsonyi.peter@uni-nke.hu

1. Staub Móricz: a Budapesti Rabsegélyező Egyesület alapító tagja, tanár. Hazánkban ő volt az első, aki a börtönökre pedagógiai intézetként tekintett; aki képes volt egyensúlyt teremteni a büntetés megtorló jellegének változatlan érvényre juttatása és a nevelő, javító törekvések hangsúlyos érvényre juttatása között.

országok szintjére. Az igazságügyi kormányzat kiemelt figyelmet fordított a börtönök építésére és a börtönkörművények fejlesztésére. Témánk szempontjából a legjelentősebb fejlődés mégis a börtönügyi gondolkodás tudománnyá érése; a „nevelésgondolat” térnyerése, majd a „bűnügyi pedagógia” megjelenése és megerősödése volt. A kriminálpedagógia európai sodorvonalába kerülésünk jelentős részben kiemelkedő gyakorlati és elméleti szakembereinknek és tudósainknak (Ranschburg Pál, Nagy László, Kármán Elemér, Finkey Ferenc) köszönhető. A 20. század fordulójára nagyon komoly – több viszonylatban nemzetközi szintű – eredmények születtek a hazai börtönügy területén. A deviáns, a társadalom számára nemkívánatos irányba fejlődő gyermek- és fiatalokkal szembeni preventív fellépés a századelő haladó intézkedései közé sorolható. Ez a folyamat a klasszikus tanokkal történő szembefordulásban csúcspontot ért el, amely lehetővé tette, hogy a büntetés hagyományos – megtorlásra irányuló – formáinak helyébe a tettes jövőbeli magatartásának determinálására alkalmas kriminálpedagógiai tartalmú jogkövetkezmények lépjenek (Ruzsonyi, 2001).

A „bűnügyi neveléstudomány” fogalmának és tartalmának akadémiai szintű elfogadtatására először Finkey Ferenc tett kísérletet. A Magyar Tudományos Akadémiának írt dolgozatában így fogalmaz: „... a büntetés problémáinak, melyek gyakorlatilag a legnagyobb horderejűek, egészen önálló tudományt kell szentelni, s megszületett a XIX. század folyamán a büntetéstan (*poenologia, science pénitentiaire, science of ponology*), amely a büntetés fogalmát, annak tartalmát, célját, a büntetési rendszer történeti kifejlődését, mai állását s a büntetésvégrehajtás alapelveit és részleteit öleli fel. A német szakirodalom a »büntetéstan« elnevezés helyett a »börtönügyi tudomány« (*Gefängniswissenschaft*), vagy »börtönisme« (*Gefängniskunde*) kifejezéssel látta el ezt az új büntetőjogi tudományt.” (Finkey, 1922, pp. 2-3). Kezdetben tehát a pönológiát – még szakmai körökben is – kizárólag büntetőjogi tudományként értelmezték. Finkey a fogalomértelmező és tisztázó gondolatait ugyanakkor a következőképpen folytatja: „A legutóbbi években azonban ismét egy új s csakhamar népszerűvé vált elnevezés kélt szárnyra, amely versenyezni látszik a büntetéstan szavával és fogalmával. Ez a »bűnügyi neveléstudomány« vagy »bűnügyi neveléstan« (*Kriminalpädagogik*), amely ugyan első sorban a fiatalok bűnelkövetőire ma uralkodó vezérelvnek, a javító-nevelésnek vagy egyszerűen a nevelésnek a büntetőjogi és bűnügypolitikai jelentőségét akarja kifejezésre juttatni és igazolni, végeredményben azonban azzal a követeléssel lép fel, hogy az eddigi büntetéstant, mely a megtorlás és a bűnhődés fogalmain nyugszik, helyettesítse s a büntetés legfőbb céljává a nevelést vívja ki, nemcsak a fiatalkorú, de a felnőtt büntetettekre nézve is.” (Finkey, 1922, p. 3). Finkey álláspontja mérföldkő a kriminálpedagógia fejlődésének történetében.

A nevelés primátusának hangsúlyozása a gyakorlat számára egyértelmű irányt mutatott, de az elmélet átültetése a gyakorlatba hosszabb időt igényelt volna. A prosperáló polgári jólét állapota azonban nem tartott sokáig. A gazdasági nehézségek felerősödése, az első világháború, majd a Tanácsköztársaság, a vörösteror, fehérterror, az elszabaduló infláció, majd a trianoni békediktátum szinte feldolgozhatatlan traumát okozott az élet minden területén. A trianoni paktum elfogadását követő időszakban a hazai börtönviszonyok fejlődése – és ettől elválaszthatatlanul a kriminálpedagógia korábbi térnyerése – azonnal megtorpant. Ennek egyik oka az uralkodó politikai elit elutasító hozzáállása volt minden olyan kezdeményezéshez, amit korábban felkarolt a Tanácsköztársaság. A legkiemelkedőbb kriminálpedagógusok pedig nemcsak elkötelezték magukat a Tanácsköztársaság mellett, hanem szerepet is vállaltak a börtönügy fejlesztésének területén, mivel célkitűzéseik megvalósítására ebben a keretrendszerben láttak lehetőséget. Sajnálatos, hogy a korszak aktuálpolitikája minden vonatkozásban felülírta a szakmai értékeket, holott „a hosszú háború és a forradalmak vérvesztéseit elszenvedő Magyarországnak soha nagyobb szüksége nem lett volna a deviáns, önhibájukon kívül lejtőre csúszott gyermek- és fiatalkorúak mentésére összefogni, mint a húszas évek elején.” (Barsi, 1996, p. 104).

A börtönügy a két világháború között az igazságszolgáltatás perifériájára szorult, anyagi és szellemi támogatása a korábbi évtizedekhez viszonyítva tragikusan visszaesett. A zártintézetek költségvetési támogatása folyamatosan csökkent, aminek következtében új, nagyszabású, szellemiséget szolgáló beruházásra, de ugyanígy a megfelelő személyi feltételek kialakítására az állam már nem volt képes (Lőrincz, 2019). A két világháború között a lényegében maradékelven finanszírozott büntetés-végrehajtás elszürkült, a kriminálpedagógia szellemi-elméleti művelése megszakadt, a kidolgozott módszerek gyakorlati alkalmazásának pedig megszűntek a feltételei. Mindezek következtében honi büntető törvényhozásunk a megfelelő tárgyi és szellemi feltételek híján – évtizedeken keresztül – az ártalmatlanná tételt, a fizikai elszigetelést és az elrettentést szolgálta. Az elmélet síkján lemaradásunk a polgári társadalmak kriminálpedagógiai irányzataitól akkor vált igazán jelentőssé, amikor a II. világháborút követően hazánk is – mint a keleti blokk többi kommunista rezsimjének nevelésügyi döntéshozói – Anton Szemjonovics Makarenko elméleti és gyakorlati munkásságának elkötelezett híveivé váltak. Sajnálatosan Makarenko egyik tételmondata – „A törvénysértők nevelése lényegében nem különálló feladat, nem különbözik alapvetően más normális gyermekek nevelésétől...” (Makarenko, 1955, p. 325), tehát nincs szükség semmiféle „speciális nevelésre” – dogmává merevedve hosszú évtizedeken keresztül alapjaiban kérdőjelezte meg a kriminálpedagógia mint „speciális nevelés” létjogosultságát, és rányomta a bélyegét a nevelési törekvések elméletére és gyakorlatára (Ruzsonyi, 2014). Ez a megközelítés bizonyos vonatkozásban még ma is – hat és fél évtized távlatából – érzeteti negatív hatását.

Hazánkban egészen az 1970-es évek végéig kellett várni arra, hogy a kriminálpedagógia felébredjen hosszú tetszhalálából. Ezt a folyamatot nagyban elősegítette, hogy a '70-es évek legelején jelentős generációváltás történt a büntetés-végrehajtás személyi állományában, és ezzel egy időben fogalmazódott meg az igény a korábbinál jóval felkészültebb tisztai és tiszthelyettesi generáció szolgálatba állítására. Ennek az új nemzedéknek a szakmai felkészültsége már lehetővé tette, hogy a hazai börtönügy fokozatosan megszabaduljon ideológiai terheitől, és figyelmét a reálisan megoldható ellentmondásokra és problémákra irányítsa. A folyamat fontos állomása volt a humán segéderők: a pedagógusok, a pszichológusok és a kriminálpedagógiával foglalkozó szakemberek szélesedő bevonása, a börtönügy tudományos kutatásának megkezdése. A büntetés-végrehajtás a társadalmi visszailleszkedés elősegítését és a személyiségformálást tűzte zászlajára (Ruzsonyi, 1998).

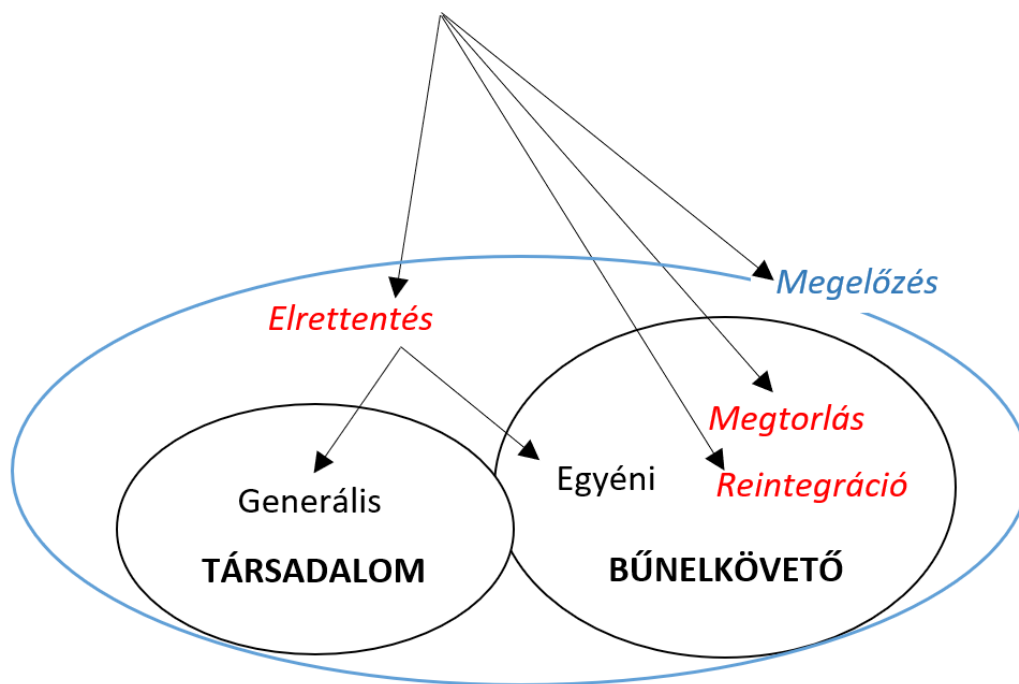
A szabadságvesztés büntetés célrendszerének változása

A büntetés az emberiség történelmének kezdetétől létezik. „Lényegi eleme; hogy a bűnt elkövetőt hátrányos helyzetbe hozza, rosszabb és kellemetlenebb körülmények közé juttatja, mint ahol eddig volt.” (Mezey, 2010, p. 37). A büntetési célok között évezredekig kizárólag a megtorlás és az elrettentés szerepelt. A bűnelkövető „megjavításának” célként történő meghatározását a szabadságelvonás büntetés bevezetése teremtette meg.

Hacker Ervin több mint száz évvel ezelőtt fogalmazta meg erre vonatkozó tételét, miszerint a szabadságvesztés büntetés az újkor találmánya, s a büntetési rendszerekben elfoglalt kiváltságos helye az utolsó négy évszázad történeti fejlődésének az eredménye. Emlékeztet arra, hogy a középkorban a halálbüntetés és a testi büntetések képezték a legfontosabb büntetési eszközt, és csak a 17. századtól kezdve léptek a szabadságvesztés büntetések lassan-lassan előtérbe, és váltak mindinkább a büntetési rendszereknek legfontosabb alkotórészeivé, azt lehetne mondani gerincévé (Hacker, 1918). Hozzá kell azonban tennünk, hogy az első időszakban a szabadságvesztésre úgy tekintettek, mint ami a halálbüntetések, a testcsonkítások, a megszégyenítő büntetések helyébe lépett, tehát azoknál sokkal humánusabb nem lehetett – és nem is volt (Ruzsonyi, 2018).

Hosszú fejlődési folyamat vezetett el a fogvatartottak társadalomba történő visszavezetése polgári felfogásának térnyeréséig, melynek lényege, hogy a börtönből szabadulótól a társadalmi normák tudomásulvételét és

az alkalmazkodást várta el. Ez a megközelítés új helyzet elé állította a büntetés-végrehajtást. Már nem (csak) a sanyargatás és a lehető legbiztonságosabb őrzés volt a feladata, hanem a javításhoz vezető nevelés (lelki gondozás és szakmai oktatás), és az azt szolgáló munkáltatás megszervezése és működtetése is (Kabódi & Mezey, 2003). A modern büntetés célrendszerét Hacker fogalmazta meg először: „a büntetés célja pedig a megtorlás, az elrettentés, a megjavítás és a megelőzés.” (Hacker, 1918, p. 6). A szerző zsenialitását jelzi, hogy definíciója a mai napig időtálló, mindössze a „megjavítás” kifejezést kell „reintegrációra” cserélni.



1. ábra: A szabadságvesztés büntetés modern célrendszere (saját szerkesztés)

Ma a világ büntetés-végrehajtására generálisan igaz, hogy törvényi szinten a fogvatartottak eredményes reintegrációjának elősegítését határozzák meg elérendő célként. Az egyes korrekciós nevelési rendszerek végrehajtási típusai (Represszív,- Intervenciós,- Neo-treatment szankciórendszer) mindegyikében megtalálható reintegrációs törekvés, bár egymástól jelentősen eltérő mértékben (Ruzsonyi, 2003).

Könnyen belátható ugyanakkor, hogy a reintegrációs cél csak akkor érhető el, ha (1) létezik tudományosan megalapozott elmélet, és (2) rendelkezésre áll az erre az elméletre épülő működőképes és hatékony tevékenységrendszer. Szakmai álláspontom szerint a kriminálpedagógia lehet az a tudományterület, amely képes és kész megfelelő elméleti alapokat nyújtani, ugyanakkor rendszerszervezési alapelvként működni.

Kriminálpedagógia mint tudományterület

A kriminálpedagógia fogalma a német nyelvterületen ismert² – bár rendkívül szűk körben használatos –, az angol nyelv azonban egyáltalán nem ismeri azt a terminus technicust, így természetesen a kriminálpedagógia tudományrendszeri elhelyezkedése is ismeretlen az angol nyelvterületen élő és alkotó szakemberek számára.

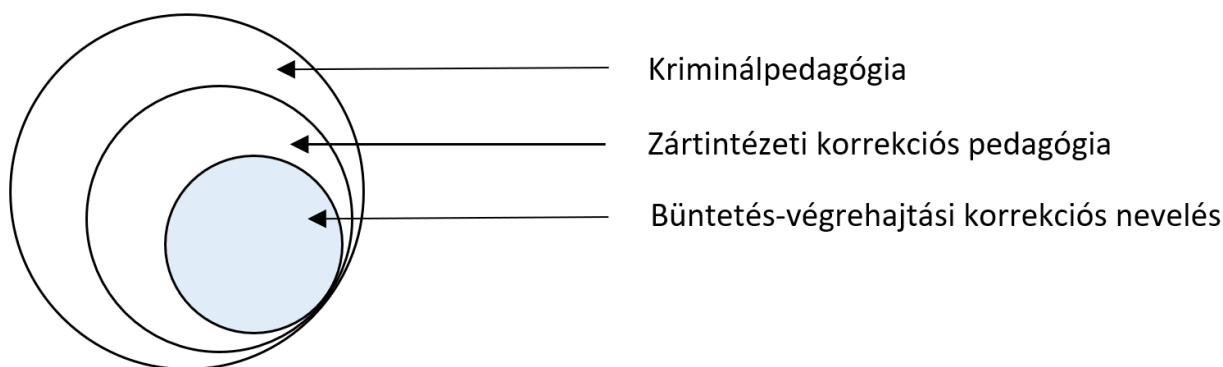
2. Kriminálpedagógia: pedagógia, amely a börtönökben zajló újra szocializációra összpontosít; kriminálisztikai pedagógia. <https://www.duden.de/rechtschreibung/Kriminalpaedagogik>

Talán nem túlzott optimizmus azt remélni, hogy a hazai szakirodalmat követők számára ismert a kriminálpedagógia létezése, azonban a közös gondolkodás elősegítése és a félreértések elkerülése érdekében fontosnak tartom ennek a szakkifejezésnek az egyértelmű meghatározását.

A kriminálpedagógia definíciója

„A kriminálpedagógia a neveléstudomány speciális ága, amely a kriminalitás veszélyének kitett személyek, az antiszociális cselekményeket elkövető emberek, a bűnelkövetők, különösen a végrehajtandó szabadságvesztésre, javítóintézeti elhelyezésre ítélt személyiségformálásával, korrekciós nevelésével, reszocializációjával és reintegrációjával foglalkozik. A pedagógiai eljárás során a kognitív és a szociális képességek egymással összehangolt fejlesztésére törekszik. Elsődleges célja a konstruktív életvezetés³ megalapozása.” (Ruzsonyi, 2009, p. 304).

Hangsúlyoznunk kell ugyanakkor, hogy a kriminálpedagógia önmagában nem osztatlan tudományterület, hanem tovább tagolódik a zártintézeti korrekciós pedagógiára, amelynek legfontosabb ága a büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés.



2. ábra: A kriminálpedagógia belső tagolódása (saját szerkesztés)

A zártintézeti korrekciós nevelés generális jellemzője, hogy külső kényszer következményeként (preventív intézkedés, bírói ítélet, kötelezően előírt viselkedési szabályok) jön létre a pedagógia helyzet, amelyből a nevelési folyamat alanyai képtelenek következmények nélkül teljes egészében kilépni. A zártintézeti jelleg nem biztonsági kategóriát jelent tehát, inkább arra a presszióra utal, amely az érintettek egyes állampolgári jogait kisebb-nagyobb mértékben korlátozza (szabad mozgás, tartózkodási hely megválasztása, szólásszabadság, egyesülési jog stb.), illetve az alapvető szükségletek egy részének (például szexualitás) kielégítését teszi lehetetlenné vagy nehézkesé. A zártintézeti korrekciós nevelést megvalósító intézményrendszer az alternatív ambuláns formától a félnyitott intézeteken át egészen a zárt fegyházig terjed.

A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés célja a konstruktív életvezetés megalapozásának elősegítése a bűnelkövetők körében, azaz olyan büntetés-végrehajtási reintegrációs eljárás kidolgozása, amely társadalmilag elfogadott, de egyénileg is eredményes magatartás- és tevékenységformák kialakítására, valamint a már meglévő pozitív tulajdonságok és viszonyulási formák tudatosítására és elmélyítésére irányul. Ennek érdekében vizsgálja a kriminalizáló

3. Konstruktív életvezetésen olyan életvitelt értünk, amely szociálisan értékes, de egyénileg is eredményes (Bábosik, 2004, p. 13).

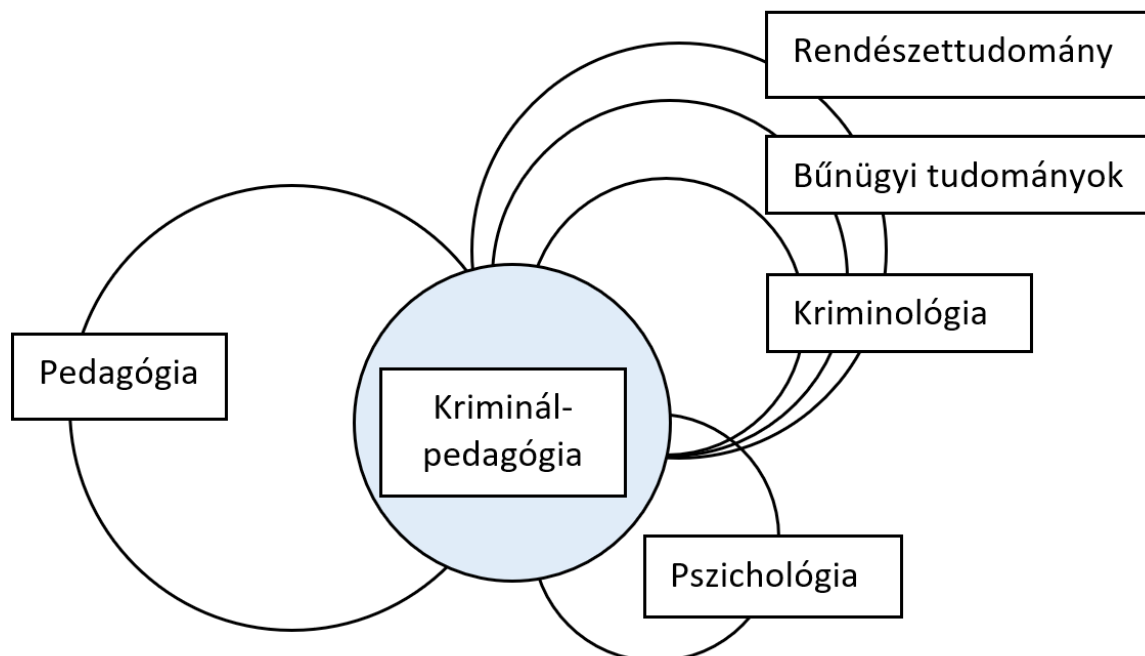
dás folyamatának pedagógiailag megragadható csomópontjait. Szakmódszertana felhasználásával részt vállal a prevencióban és a rehabilitációban. Alkalmazására elsődlegesen (zárt)intézeti körülmények között kerül sor, de – preventív céllal – kiterjedhet a veszélyeztetett (élet)helyzetben lévő, illetve antiszociális magatartást tanúsító fiatalok és felnőttek intézeten kívül szervezett segítő programjaira, illetve az utógondozásra is.

A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés alapvetően nem gyógyító jellegű, hanem a résztvevők együttműködési szándékára alapozott korrigáló és fejlesztő pedagógiai program. A nevelésbe bevontak személyisége ugyan jellemzően sérült, esetleg szélsőségesen kialakulatlan, de alapvetően mentálisan egészséges emberek, akik képesek dönteni, ugyanakkor felelősek tetteikért.

A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés az általános pedagógiától markánsan különbözik: a nevelési folyamat alanyaiban, a pedagógiai szituációban és körülményekben, valamint az alkalmazott módszerekben. A személyiségformálás olyan feltételét igyekszik megteremteni, amely az elítéltek önkéntes együttműködésén és döntési felelősségén alapszik, tiszteletben tartja a fogvatartottak szuverenitását és önbecsülését, valamint kerüli az intim térbe való indokolatlan mértékű beavatkozást.

A kriminálpedagógia tudományrendszertani elhelyezése

A pedagógia multidiszciplináris tudomány, amely nem egyszerűen átveszi a segédtudományok adatait, elveit, törvényszerűségeit, hanem integrálja, alkalmazza azokat mind elméleti következtetéseiben, mind gyakorlati, metodológiai megoldásaiban. Dinamikus jellegéből következően a pedagógia egy-egy részterületére vonatkozóan különböző pedagógiai ágak jönnek létre – és ilyen a kriminálpedagógia is. Ezekre jellemző, hogy vizsgálódásuk kiterjed más tudományterületek problematikájára is speciális szempontok alapján, ami biztosítja az adott kérdés sokoldalú feltárását (Ruzsonyi, 2009).



3. ábra: A kriminálpedagógia tudományrendszertani helye (saját szerkesztés)

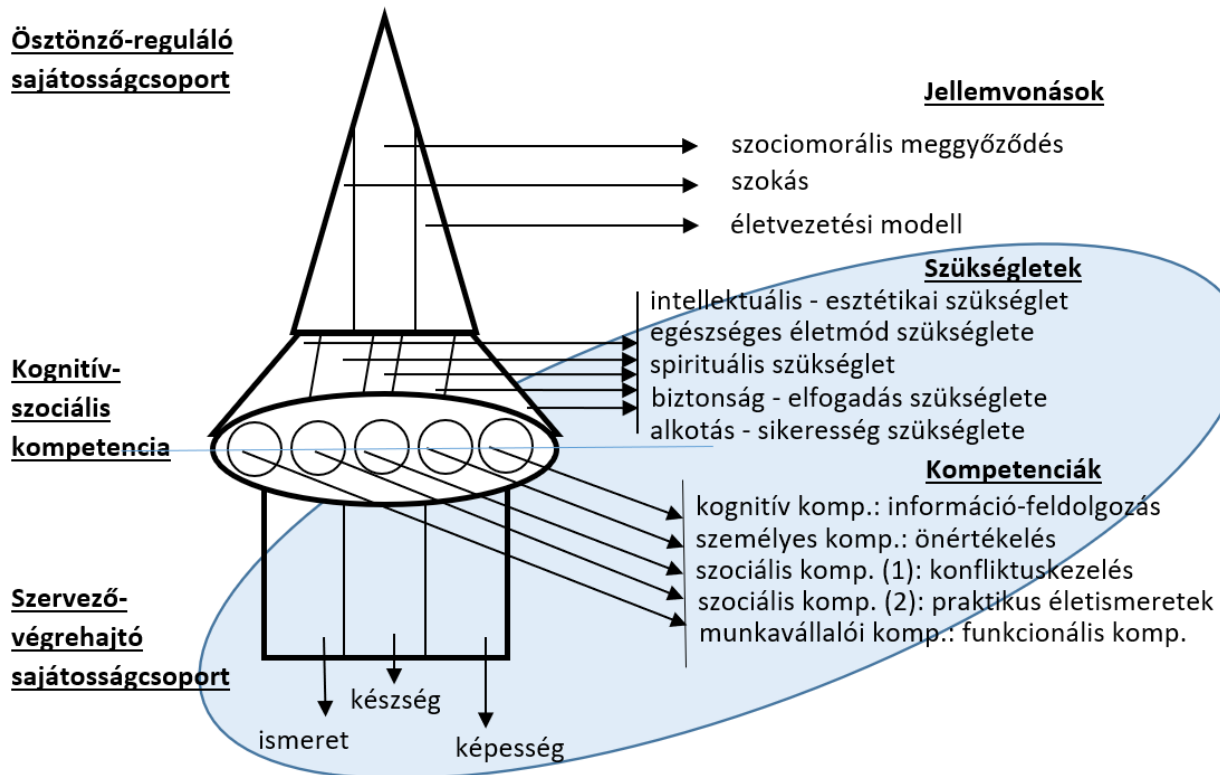
A kriminálpedagógia – mint a neveléstudomány egyik alkalmazott ága – olyan interdiszciplináris tudományterület, amely legszorosabb kapcsolatban a pedagógiával áll, ugyanakkor speciális jellegéből adódóan (a nevelési folyamat alanyainak jellemzői: szocializációs hiányok és torzulások, pszichológiai deficitek, kognitív problémák, kriminális pályafutás, az együttműködési szándék hiánya stb.) nélkülözhetetlen a neveléstudomány törvényszerűségein túl elsősorban a pszichológia megállapításainak figyelembevétele a saját, egyedi szemléletmódjának és tevékenységrendszerének kidolgozása során. A kriminálpedagógia önálló arculatát az is meghatározza, hogy szervesen illeszkedik a rendészettudományok rendszerébe is, hiszen a nevelési folyamat alanyai többségükben bűnelkövetők.

Kriminálpedagógia és személyiségformálás

A kriminálpedagógia elsődleges célja – ahogy azt már a fogalom definíciójában meghatároztuk – a konstruktív életvezetés megalapozása. Ez a folyamat kizárólag az érintettek személyiségformálása útján valósulhat meg. Az eredményes személyiségformáláshoz ugyanakkor elengedhetetlen a tudatos pedagógiai hatásszervezés, aminek feltétele a szakterület-orientált emberkép megalkotása. Eckhard Meinberg szavaival élve: „az emberkép a nevelés szempontjából ugyan nem minden, de emberkép nélkül nincs semmi” (Meinberg, 1988, p. 318).

Kriminálpedagógiai személyiségtérkép

A kriminálpedagógia eljárás- és eszközrendszerével végzendő magatartás- és tevékenységformálás nem képzelhető el a személyiségformálás keretrendszerének meghatározása, azaz a személyiség lehető legrészletezőbb személyiségtérképének elkészítése nélkül. Ez teszi lehetővé – többek között – az érintettek önkéntes és aktív részvételét megalapozó motivációs rendszer kialakítását, ami alapfeltétele a tudatosan alkalmazott és szakszerű kriminálpedagógiai munka megkezdésének.



4. ábra: Kriminálpedagógiai személyiségtérkép (saját szerkesztés)

Az általam kidolgozott kriminálpedagógiai személyiségtérkép valamennyi elemének szakszerű és egymással összehangolt fejlesztése természetesen kívánatos lenne, azonban a zártintézeti viszonyok, a börtönkörülmények, a függelmi viszonyok, valamint a fogvatartottak együttműködési szándékának hiánya jelenleg nem teszi lehetővé a mindenre kiterjedő pedagógiai ráhatás megvalósítását. Jelenleg a fogvatartottak kezelése során a 4. ábrán kék ellipszissel jelölt terület (ki)alakítására, formálására kell a legnagyobb hangsúlyt fektetni, mivel a szükségletrendszer és a kompetenciák fejlesztésétől várhatunk hosszútávú eredményt, és aktuálisan erre nyílik reális esélyünk.

A neveléstudomány számára evidencia, hogy jó hatásfokú, sikeres és maradandó nevelési-, fejlesztő-formáló hatásszervezési és tevékenység-szervezési eljárások, modellek, megoldásmódok kialakítása csak a szükségletrendszer adekvát elemeire építve, vagyis motivációs hatással összekapcsolva lehetséges (Réthy, 1997). Ez a kriminálpedagógiára fokozottan igaz, hiszen a személyiségfejlesztés és/vagy személyiségkorrekció alanyai erőteljesen érdekvezéreltek, világlátásuk jellemzően egoisztikus. A nevelési folyamat elején szinte kizárólag a meglévő pozitív szükségleteikre alapozva lehet együttműködést kialakítani az érintettekkel. A fogvatartottak kompetenciái is jelentős fejlesztést igényelnek, hiszen meghatározó többségük esetében az önértékelés sérült, a világból érkező információk feldolgozása a kognitív képességeik színvonala miatt korlátozott. A legnagyobb problémát tipikusan az erőszakra alapuló konfliktuskezelési módjuk jelenti. Mai világunkban az önálló életvezetés elképzelhetetlen munkavégzés nélkül, így a munkavállalói kompetenciák fejlesztése is nélkülözhetetlen. Jelenleg a konstruktív életvezetés megalapozása és az eredményes reintegráció elősegítése érdekében ezeken a területeken nyílik reális lehetőség a pedagógiai alapú beavatkozásra.

A kriminálpedagógia mint rendszerszervezési alapelv

A személyiségkorrekció nem valósulhat meg elszigetelt tevékenységek során. Részeredmények elérhetők ugyan, azonban a személyiségnek – mint holisztikus egységnek – a célirányos formálása kizárólag rendszer-szintű ráhatás eredményeként realizálható.

A különböző tevékenységekörök és az attól elválaszthatatlan pedagógiai módszerek megválasztásakor figyelemmel kell lenni a fogvatartott személyiségére, az őt körülvevő szociális kapcsolatrendszerre, az adott intézet nyújtotta feltételrendszerre, az aktuális kriminálpedagógiai célra és természetesen a reintegrációs tisztek és a közreműködő személyzet felkészültségére és gyakorlottságára. Általánosságban megállapítható, hogy a büntetés-végrehajtás napi praxisában számos olyan pozitív, jól kidolgozott program, feladat, illetve aktivitás szerepel, amely hozzájárulhat a fogvatartottak eredményes reintegrációjának elősegítéséhez. Neveléstudományi szempontból azonban van egy jelentős probléma: ezek a tevékenységek „elszigetelt” módon valósulnak meg, hiányzik a tevékenységek tudatos és célirányos csoportosítása olyan átfogó rendszerré, amely éppen a strukturális jellegéből következően kiegészítené és megsokszorozná az alkotórészek hatását. Olyan látásmódra és tudományos alapokon nyugvó rendszerszervezési alapelvre van szükség, amely képes integrálni a börtönökben a pedagógiai módszerek alkalmazását. Esetünkben ez a rendszerszervezési alapelv a kriminálpedagógia lehet.

A kriminálpedagógia tudatos alkalmazásával meg lehet teremteni az eredményes reintegráció feltételeit, melynek egyik kulcsmomentuma a fogvatartottak és a személyzet közötti felelős partneri viszony kialakítása. A rendszer egészének arra kell törekednie, hogy tudatosuljon a fogvatartottakban: a sikerességük alapvetően saját magukon, aktivitásukon és felelősségteljes együttműködésükön múlik. Igyekeznünk kell felvértezni őket mind azon ismeretekkel és készségekkel, amelyek szükségesek a szabadulás után az egyéni boldogulásukhoz, de olyan módon, hogy azzal a társadalom érdekeit és törvényeit ne sértsék. Ez a célkitűzés pedig nem más, mint a konstruktív életvezetés megalapozása, vagyis a kriminálpedagógia alapcélkitűzése. Ma már több olyan nemzetközi tapasztalattal rendelkezünk (Norfolki Börtön – USA, Massachusetts; Waterville Fiatalokorúak Intézete – Kanada, Új-Skócia), amelyek a gyakorlat szintjén bizonyítják, hogy a pedagógiai törekvések konzekvens megvalósításának helye és létjogosultsága van a börtönökben is (Ruzsonyi, 2019).

Összefoglalás

Az alkalmazott tudományok bármely tudományterülete, illetve tudományága akkor képes tényleges hatást gyakorolni és fejlődést generálni a gyakorlati életre, ha rendelkezik kiérlelt tudományos alapokkal; megfelelő színvonalú elméleti szakembergárdával, valamint képes alkotó módon felhasználni a társtudományok eredményeit. A tudományterület belső fejlődése elképzelhetetlen felsőoktatási bázis és kutatóhelyek nélkül. Rendkívül fontos, hogy a tudomány dinamikus és élő kapcsolatot ápoljon a gyakorlattal, keresse a felmerülő gyakorlati problémák megoldását és rendelkezzen kiérlelt koncepcióval. Véleményem szerint a kriminálpedagógia elérkezett ebbe a fejlődési szakaszba, mert ma már rendelkezik valamennyi szükséges kritériummal. Annak ellenére, hogy a tudományterület alig több mint százéves múltra tekinthet vissza, és a fejlődése számos alkalommal megtorpant, mára bebizonyította létjogosultságát.

Reményeim szerint sikerült bizonyítanom a kriminálpedagógiában rejlő potenciált, hiszen nemcsak tudományterület, hanem – a büntetés-végrehajtás esetében – rendszerszervező alapelv is: a kriminálpedagógiai gondolkodás és tevékenységrendszer egy olyan mindenre kiterjedő princípium, amely képes átszöni a börtön működésének egészét. A társadalom, a büntetőpolitika, a fogvatartottak és a neveléstudomány közös érdeke, hogy a börtönök irányítói, az ott dolgozók és a nevelélméleti szakemberek egyaránt ismerjék és aknázzák is

ki a kriminálpedagógiában rejlt lehetőségeket, hogy a rendelkezésre álló eszközöket célirányosan és eredményesen alkalmazzák. A megértéstől pedig már csak egy kicsi lépés szükséges a támogatásig.

Felhasznált irodalom

1. Bábosik, I. (2004). *Nevelélmélet*. Budapest: Osiris.
2. Barsi, L. (1996). *A gyermekvédelem intézményrendszerében és a fiatalkorúak büntetésvégrehajtásában alkalmazott pedagógiai tevékenység fejlődéstörténeti áttekintése*. Szeged: Szegedi Tudományegyetem, egyetemi doktori értekezés.
3. Finkey, F. (1922). *Büntetés és nevelés. Értekezések a philosophiai és társadalmi tudományok köréből* (2. 4). Budapest: Magyar Tudományos Akadémia.
4. Hacker, E. (1918). *A börtönügy*. Pécs: Dunántúli Nyomda.
5. Kabódi, Cs. & Mezey, B., (2003). A szabadságvesztés büntetés egyetemes áttekintése. In Kabódi, Cs. (Ed.), *A büntetéselméleti és történeti alapja* (pp. 47–68). Kézirat. Budapest: ELTE AJTK Büntető Eljárásjogi és Büntetés-végrehajtási Jogi Tanszék.
6. Lőrincz, J. (2019). A honi börtönügy szakmatörténete a 20. században. In Lőrincz, J. & Mezey, B. (Eds.), *A magyar börtönügy története* (pp. 117–155). Budapest: Dialóg Campus Kiadó.
7. Makarenko, A. Sz. (1955). *Művei V*. Budapest: Akadémiai Kiadó – Tankönyvkiadó Vállalat.
8. Meinberg, E. (1988). *Das Menschenbild der modernen Erziehungswissenschaft*. Darmstadt: Wissenschaft Buchgesellschaft.
9. Mezey, B. (2010). *Régi idők tömlőcei. Büntetések, börtönök, bakók*. Budapest: Rubicon-Ház Bt.
10. Réthy, E. (1997). A motiváció elmélete és gyakorlata a reformpedagógiában. In Bábosik, I. (Ed.), *A modern nevelés elmélete* (pp. 150–164). Budapest: TELOSZ Kiadó.
11. Ruzsonyi, P. (1998). A destruktív életvezetés kialakítását előidéző tényezők. In Bábosik, I. & Széchy, É. (Eds.), *Új tehetségek és kutatási eredmények a hazai neveléstudományban* (pp. 210–223). Budapest: Pro Educatione Gentis Hungariae Alapítvány.
12. Ruzsonyi, P. (2001). Bűn – büntetés – reszocializáció. *Belügyi Szemle*, 49(6), 39–62.
13. Ruzsonyi, P. (2003). Európai börtönnevelési irányzatok. *Belügyi Szemle*, 51(4), 43–56.
14. Ruzsonyi, P. (2009). Kriminálpedagógia és reintegráció. In Borbíró, A., Kiss, A., Velez, E. & Garami, L. (Eds.), *A kriminálpolitika és a társadalmi bűnmegelőzés kézikönyve* (pp. 299–324). Budapest: Igazságügyi és Rendészeti Minisztérium.
15. Ruzsonyi, P. (2014). Pönológiai alapvetések. In Ruzsonyi, P. (Ed.), *Tendenciák és alapvetések a bűnügyi tudományok köréből* (pp. 199–227). Budapest: Nemzeti Közszerológiai és Tankönyv Kiadó Zrt.
16. Ruzsonyi, P. (2018). *A caritástól a fogvatartotti reintegrációig – A javítás eszméjének evolúciója*. Budapest: Dialóg Campus Kiadó.
17. Ruzsonyi, P. (2019). Kriminálpedagógiai megalapozottságú mintabörtönök az Újvilágban. In Gaál, Gy. & Hautzinger, Z. (Eds.), *Gondolatok a rendészettudományról: Írások a Magyar Rendészettudományi Társaság megalapításának tizenötödik évfordulója alkalmából* (pp. 225–240). Budapest: Magyar Rendészettudományi Társaság.
18. Staub, M. (1891). Börtönügyi hivatalnokaink szakszerű kiképzetéséről. *Magyar Jogászegyleti Értekezések* LXVII. szám VII. kötet 6. füzet (pp. 247–270). Budapest: Franklin-Társulat Könyvnyomdája.

Introduction to Criminal Pedagogy

The theory and practice of criminal-pedagogy on our continent has a history of approximately 130 years, but its existence is hardly acknowledged by educational science to this day. In the present study – mainly with a systems theory approach – I intend to prove that criminal-pedagogy as a special field of education still exists today and has a practical *raison d'être*: it can act as a basic system organization principle in organizing the daily lives of prisons and prisoners. My findings and conclusions are based on the results of 37 years of criminal-pedagogical research, during which I conducted literature and document analysis, educational program planning, field research and documentary filmmaking in 193 penitentiary institutions, and I have been teaching criminal-pedagogy for 21 years. Based on the research results, I find it proven that not only does criminal-pedagogy exist, but its role can be significantly appreciated nowadays since many countries are looking for new procedures and solutions for the execution of prisoners in order to reduce the decline. At the same time, I consider it important to emphasize that criminal-pedagogy has never been, and still is not, a panacea, but, as an applied science it is able and willing to contribute to the development of procedures to facilitate the effective reintegration of prisoners. The study was also inspired by my intention to provide up-to-date information on the current state-of-the-art theory of criminal-pedagogy and on the theoretical possibilities of using the field of science.

Keywords: criminal-pedagogy, prisoner, punishment, constructive life management, personality map, reintegration

Kritikai pedagógia kísérletek lehetőségei és korlátai a büntetés-végrehajtásban

Ivanics Zsófia*

DOI: 10.21549/NTNY.32.2021.1.2

A kritikai pedagógia egy olyan nevelési irányzat, melynek központi célkitűzése a kritikai öntudat fejlődésének támogatása, méghozzá elsősorban a társadalmi problémák párbeszédre alapuló feltárása, megértése révén. A megközelítés lényegi vonása, hogy a tanulási folyamatot demokratikus alapokon, az oktatók és résztvevők egyenlő partnerségére építve képzelel el. E szemlélet gyakorlatba való átültetése még a szokványos oktatási formációk keretében is meglehetősen kihívásokkal terhelt feladat. Hatványozottan így van ez egy olyan intézményben, melynek feladata, hogy társadalmi kontroll funkciót lásson el a bűnelkövetők elzárása, valamint ideális esetben a társadalomba történő visszavezetése révén. A börtön szigorú hierarchián és feltétel nélkül elvárt engedelmességen alapuló totális intézmény, ahol a kezdetektől fogva jelen van az elkövetők megjavítására, korrekciójára irányuló szándék. A tanulmány a kritikai pedagógia és a korrekciós nevelés pedagógiai alapkonceptióját összevetve, továbbá a kritikai pedagógia elvein alapuló oktatási programok tapasztalatait felhasználva mutatja be a nevelés lehetőségeit és korlátait a büntetés-végrehajtás keretei között.

Kulcsszavak: kritikai pedagógia, büntetés-végrehajtás, büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés, börtönpedagógia

Elöljáróban

A javítás, a korrekció szándéka kezdetektől fogva jelenlévő eleme a büntetés-végrehajtásnak, még ha nevelési szempontból meglehetősen ellentmondásos célok és funkciók határozzák is meg. Egyáltalán beszélhetünk-e nevelésről a börtön keretei között? Számíthatunk-e arra, hogy a nevelés általunk meghatározott céljai a rácsok mögött is célt érhetnek? A tanulmány a kritikai pedagógia nevelés-konceptiójára alapozva ezekre a kérdésekre keresi a választ. E célból mutatja be a kritikai pedagógia gyökereit és nevelés-felfogásának alapelveit, ismerteti a büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés főbb jellemzőit, továbbá konkrét példákat segítségül hívva járja körül a kritikai pedagógiai programok börtönben való megvalósításának korlátait és lehetőségeit.

A felszabadítás pedagógiája

A kritikai pedagógia erőteljes mozgalmi múlttal és alapokra építő oktatásfilozófiai és pedagógiai irányzat, melynek szellemi atyja Paulo Freire (1921–1997) brazil pedagógus és oktatásügyi szakember. Az irányzat olyan neveléstudományi megközelítés, amelyet az elnyomás megszüntetése, és egy igazságosabb, egyenlőbb társadalom víziója vezérel, továbbá ami az érintettek aktív bevonása mellett horizontális viszonyokon alapuló, demokratikus elvek mentén működő, emancipatorikus oktatási formákra épít (Mészáros, 2005; Giroux, 2011).

* Doktori hallgató, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Rendészettudományi Doktori Iskola, e-mail: ivanics.zsofia@gmail.com

A kritikai pedagógia ágai a kritikai társadalomelméletek különböző vonulataival összekapcsolódva ma már meglehetősen szerteágazóak, a közös gyökereken azonban határozottan osztoznak. Freire 1970-ben megjelent, *Az elnyomottak pedagógiája* című munkája, amely a szerzőnek az 1950-es évektől kezdődően Braziliában szerzett népművelési és közoktatási tapasztalataiból táplálkozik, máig a kritikai pedagógia megkerülhetetlen hivatkozási alapja. Freire 1947-től tudományos és szakpolitikai vonatkozásban is fontos szereplője lett előbb a helyi, majd az országos oktatáspolitikának. Az 1960-ban elindított népművelődési mozgalom keretében az általa kidolgozott és szervezett kulturális körök (Círculos de culturais) a brazil falusi népesség körében folytatott alfabetizációs tevékenységének és az általa képviselt oktatásfilozófia, a felszabadítás pedagógiájának alapját jelentették. A mozgalom sikerei nyomán Freire megbízást kapott a kormánytól, hogy koordinálja a nemzeti alfabetizációs programot, melynek keretében több tízezer kulturális kör létrehozását tervezték országsszerte, azonban a program az 1964-es puccs és az azt követő katonai diktatúra miatt már nem valósulhatott meg (Kiss, 2018).

Freire egész munkássága alatt elutasította a tradicionális oktatási rendszereket meghatározó ún. „bank koncepciót”, amelynek lényegi vonása, hogy a diákokat a tanulási folyamat passzív alanyaiként kezeli, alapvető módszere pedig, hogy előre meghatározott tudásanyagot „tölt” a neveltekbe. Innen ered maga a bank koncepció kifejezés is, hiszen ebben az oktatási formában a tanuló elsődleges feladata, hogy az egyirányú tudásátadás során kapott információkat egyfajta letétként kezelve befogadja, tárolja, igény szerint pedig reprodukálja (Freire, 1997).

A bank koncepción alapuló oktatási folyamat egyik központi problémája, hogy a tudásból és a hatalomból fakadó autoritás óhatatlanul is összekeveredik benne, gátat vetve ezáltal a kritikai reflexiónak és a társadalmi változás előmozdításának, megerősítve továbbá a fennálló társadalmi rendszerben rejlő elnyomó mechanizmusokat. A diákok ebből fakadóan kizárólag tárgyai lehetnek a tanulási folyamatnak, ahelyett, hogy cselekvő, gondolkodó alanyai lennének. Freire szerint ehelyett olyan oktatásra van szükség, amely problémafelvetésre és kritikus gondolkodásra ösztönöz, hiszen csak így képzelhető el, hogy az érintettek tudatos, cselekvő állampolgárokká váljanak. E cél elérése érdekében a kritikai pedagógia feladata, hogy kitérítse a tanulási folyamat feletti kontrollt azáltal, hogy láthatóvá teszi az autoritás, a tudás és a hatalom közti viszonyokat, valamint a megismerési folyamat során teret nyit a székszisnek, a megkérdőjelezésnek és a problémafelvetésnek (Giroux, 2011). Freire megközelítésében az oktatás és a tanulás tehát szükségszerűen egyfajta politikai cselekvés, amely egyoldalú tudásátadás helyett demokratikus viszonyokon, a világ közösen történő megismerésének szándékán és folyamatos párbeszéden kell, hogy alapuljon. A freirei gondolatrendszerben kulcsszerepet játszó öntudatosodás fogalmának, a kritikai tudatosság kialakulásának lényege a világ megértése, a társadalmi-gazdasági ellentmondások felismerése, továbbá az ebből kifejlődő cselekvési potenciál (Freire, [1970] 2000). A kritikai pedagógia olvasatában tehát az oktatás szorosan összefonódik a magunkra és a társadalomra irányuló változás, változtatás igényével. Freirenél így az oktatás távolról sem az alárendelt betagozódásra és munkavégzésre való felkészítést, sokkal inkább a részvételre, a szolidaritásra, a társadalmi változás előmozdítására nevelés alapvető eszközét, az öntudatosodás felé vezető folyamat szükségszerű elemét jelenti (Giroux, 2011).

Freire néhány munkájában kitér ugyan az általa kidolgozott és alkalmazott pedagógia néhány módszertani, technikai aspektusára is (lásd Freire, [1974] 2005), öröksége azonban sokkal inkább világnézeti, társadalomfilozófiai megközelítésként értelmezhető, ami bár megadja a kritikai pedagógia rendszerének legfontosabb koordinátáit, a konkrét oktatási stratégiák, módszerek és eszközök tekintetében azonban nem szolgál pontos receptekkel. Freire egész munkássága során következetesen került a konkrét technikák és módszertanok kidolgozását, fontosnak tartotta ugyanis, hogy a kritikai pedagógiai gyakorlatok kialakítását ne az adott kontextusokra

kidolgozott módszerek másolása, sokkal inkább a felszabadítás pedagógiája által összefoglalt oktatásfilozófiai alap mentén történő kontextus-specifikus módszerfejlesztés határozza meg (Freire & Macedo, 1987).¹

A fentiekben ismertetett alapvonásokból kiindulva a kritikai pedagógia kifejezést a tanulmányban ernyőfogalomként használom, beleértve mindazon pedagógiai megközelítéseket, amelyek a freirei hagyományokra támaszkodnak, amennyiben: (1) elsődleges céljuk a kritikai öntudat és a reflexió fejlesztése, (2) feladatuknak tekintik, hogy a társadalmi viszonyrendszer anomáliáira reflektáljanak, reagáljanak, (3) víziójukat tekintve emancipatorikusak, módszereik, eszközeik vonatkozásában pedig (4) részvételi, demokratikus viszonyokra, az oktatók és a résztvevők egyenlő partnerségére építenek.

Nevelési potenciál a büntetés-végrehajtásban

A nevelés olyan személyiségfejlesztést célzó tevékenység, melynek központi eleme az érték közvetítés vagy az értékteremtés (Bábosik, 1999). A nevelési retorika, a „megjavítás” szándéka már a modern börtönrendszerek kialakulásának korai szakaszában is jellemző kísérője volt a szabadságelvonások végrehajtásának, mi több, a munkáltatással összekapcsolódva, a nevelés – egészen pontosan a munkára való nevelés – a modern értelemben vett börtönök intézményi előképének tekinthető dolog- és fenytőházak alap gondolatát képezte a 16-18. század folyamán.

A korszakban a munkára nevelés, illetve a munka általi nevelés előbb a munkára lehetőséget biztosító dologházak, majd a munkát kikényszerítő fenytőházak formájában központi helyet foglalt el a szegénységgel összefüggő társadalmi problémák rendszeti eszközökkel történő kezelésében (Gönczöl, 1991; Mezey, 2018). A dolog- és fenytőházi munkára nevelés azáltal, hogy a társadalom kétes, az új kapitalista gazdasági-társadalmi viszonyok közé nehezen beilleszthető elemeit (például a munkakerülőket, csavargókat, koldusokat) igyekezett az égető munkaerőhiány közepette munkára bírni, a kapitalizmusba való átmenet időszakában tulajdonképpen a társadalmi kontroll kiemelt eszközeként működött (Mezey, 2007; Lebaron, 2012). Ezek az intézmények ugyanakkor még nem tekinthetők a mai értelemben vett büntetés-végrehajtási intézeteknek, hiszen nem csak a bűnözésre, hanem a társadalmi problémák annál jóval szélesebb körére reagáltak. A reakció eszköztárában viszont már ekkor is kiemelt szerephez jutott a nevelési szándék, ami azonban a 19. századig jellemzően inkább az érintettek különféle eszközökkel történő megtörésének folyamatát takarta, semmint valamiféle mai értelemben vett pedagógiai célkitűzést.

A dolog- és fenytőházak társadalmi kontroll funkciója a 19. századtól kezdődően, a szabadságvesztés büntetés általános büntetési nemmé válásával a modern büntetés-végrehajtás formájában élt tovább. A korábban meghatározó testi büntetések háttérbe szorulása, valamint a rehabilitációs eszme és ezzel együtt a nevelési gondolat büntetés-végrehajtási rendszerben való meggyökerezése szoros összefüggésben áll a kapitalizálódó társadalmak új típusú kontrollfunkcióinak kiépülésével (Ignatieff, 1978; Foucault, 1990; Rothman, 2002), mely rendszerekben a börtön és a pedagógia egyfajta közelítése figyelhető meg (Behan, 2014). Az új keretek között a nevelés jellemzően már nem a fizikai kényszeren alapuló megtörés szinonimájaként, sokkal inkább az elkövetők megjavítására, átnevelésére tett kísérletként jelenik meg. Kezdetben ez a kísérlet jellemzően a valláserkölcsei nevelés formáit öltötte, később azonban fokozatosan jelentek meg és terjedtek el a szekuláris iskolafunkciók (Gehring, 1995).

1. A módszertani fogódzók hiányából fakadó nehézségekről, valamint a reflexió kritikai pedagógiában betöltött szerepéről bővebben lásd: Ivanics (2021).

A modern börtönök működésük során a társadalomba való visszavezetés célkitűzésének égisze alatt, a rehabilitációs eszme alakváltozásával összhangban sajátos módon elegyítik a kontrollt és a nevelést. Ezt a bizonyos sajátos elegyet nevezi manapság a szakirodalom büntetés-végrehajtási nevelésnek, börtönnevelésnek vagy korrekciós nevelésnek. Míg az Egyesült Államokkal foglalkozó angol nyelvű szakirodalom jellemzően a korrekciós nevelés fogalmát (correctional education) használja, addig az európai tapasztalatokra épülő zsargon inkább a börtönnevelés kifejezést (prison education) részesíti előnyben.² Manapság ide soroljuk a fogvatartottnak szóló oktatási, nevelési és foglalkoztatási formákat a klasszikus iskolarendszerű felnőttoktatási programoktól kezdve a készségfejlesztést vagy a munkaerőpiaci esélyek javítását célzó tréningeken, valamint az elkövetői magatartás megváltoztatására fókuszáló programokon át egészen a különféle irányított "szabadidős" tevékenységekig.

Hazai kontextusban a fogalomhasználatot illetően élénk szakmai diskurzus és vita bontakozott ki a '90-es évek folyamán (részletesen lásd például: Garami, 1991; Módos, 1996; Ruzsonyi, 1999, 2003, 2004; Módos, 2000), amelynek legfontosabb sarokpontjai a terület tudományrendszertani besorolását, önálló szakterületként való megítélését, a neveléstudományhoz és a kriminálpedagógiához való viszonyát, valamint az elméleti-ideológiai állásfoglalásokból fakadó célkitűzések gyakorlati megvalósíthatóságának kérdéskörét érintették.

A börtönök szigorú hierarchián és autoritáson alapuló, folyamatos megfigyelés és ellenőrzés alatt álló, részletekig menően szabályozott totális intézmények (Goffman, 1961), a társadalmi kontroll kiemelt terepei (Gibson, 2011). Mint ilyenek, társadalmi funkciójukból és alapvető működési logikájukból fakadóan szükségszerűen a készítő pedagógia neveléskonceptiója által meghatározott nevelési irányvonalaknak kedveznek, melyek nevelésfelfogását erőteljesen meghatározza a normaorientált fejlesztés, vagyis központi céljuk, hogy a nevelt azt tegye, amit a nevelő elvár. Mindez jól tükröződik a börtönben zajló nevelés korrekciós jellegét hangsúlyozó hazai megközelítésekben is (lásd Ruzsonyi, 1996; Módos, 1998).³

A büntetés-végrehajtási keretek között működő korrekciós nevelési kísérleteket a rehabilitációs eszme alakváltozásainak függvényében kezdetektől fogva, minden korszakban határozott vízió jellemzi mind az elsajátítandó készségek, képességek és értékek, mind a korrekcióra szoruló személyiségjegyek és magatartásformák, mind pedig a társadalmi integráció lehetséges, egyben elfogadott és a társadalmi struktúra által kijelölt útjai kapcsán. Verdes (2009, p. 95) megfogalmazásában: „A totális intézmény előbb vagy utóbb feloldja, és egy pedagógiai mechanizmus révén újraalkotja a személyiséget; saját struktúráját az emberi szükségletek centrumába helyezi. E pedagógia nem az alanyok szándékaiból meríti egyöntetűségét: az intézmény alakítja a cselekvők habitusait, és ez formálja tetteiket. Ebben rejlik a nevelés korrekciós megközelítésének lényege.” Vagyis a korrekciós megközelítésben a rendszernek világos elképzelései vannak arról, hogy a bűnelkövetők miféle „javítást” igényelnek. Lényegében ez az a folyamat, amit Rotman (1990) autoriter rehabilitációs modellként azonosít, és amelynek célja, hogy egy előre meghatározott gondolkodási és viselkedésmintának megfelelően kényszerítse ki a konformitást. E neveléskonceptió egyik meghatározó veszélye azonban abban rejlik, hogy a készítésre alapozott ösztönzőrendszer magában hordozza annak lehetőségét, hogy a készítés kényszerítéssé, fenyítéssé, esetleg büntetéssé váljon (Nagy, 2020, p. 45).

2. A büntetés-végrehajtási intézetekben zajló oktatás és nevelés kapcsán a magyar szakirodalmat többféle fogalom együttes jelenléte jellemzi (például kriminálpedagógia, korrekciós nevelés, börtönnevelés, büntetés-végrehajtási nevelés).
3. Módos meghatározásában a büntetés-végrehajtási nevelés „a rendelkezésre álló időn belül olyan célirányos személyiségfejlesztés vagy -korrekció, amely megalapozza a társadalmilag elvárt szükségletek kialakulását, valamint a nevelési hiányszempontok pótlása révén segíti a normakövető magatartást, a társadalmi megfelelést” (Módos 1998, p. 9). Ruzsonyi definíciója szerint büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés „olyan pedagógia eljárás, amely a fogvatartottak társadalmilag elfogadott, de egyéni is eredményes magatartás- és tevékenységformáinak kialakítására, valamint a meglévő pozitív tulajdonságok és viszonyulási formák tudatosítására és elmélyítésére irányul” (Ruzsonyi, 1996, p. 24).

Hasonló szempontokra és korlátokra világított rá Garami (1991) is, amikor a rendszerváltás környékén a büntetés-végrehajtási nevelés lehetőségeit, korlátait és jövőjét latolgatta. Megítélése szerint a büntetés-végrehajtási keretek között megvalósított pedagógiai beavatkozások hatásai meglehetősen korlátozottak, hiszen ott, „ahol a kényszerelemeknek komoly szerepük van, a pedagógiai szemléletmód a legjobb szándék mellett is ellenállást vagy látszat beavatkozással járó konformizmust válthat ki”. A börtön belső ellentmondásai tehát óhatatlanul is rányomják a bélyegüket bármilyen nevelési kísérletre, ezáltal is fokozva a veszélyét annak, hogy a készítő pedagógiai szemlélet kényszerítéssé váljon (Garami, 1991, p. 8).

Adódik tehát a kérdés, hogy börtönkörülmények között beszélhetünk-e egyáltalán nevelésről, illetve, hogy számíthatunk-e arra, hogy a nevelés általunk meghatározott céljai a rácsok mögött is célt érhetnek? Costelloe és Warner (2014) szerint a korrekciós megközelítésben a börtönnevelés ideálisnak tekintett célja, vagyis az egyén fejlesztése teljes személyiségének, szociális, gazdasági és kulturális háttérének figyelembevétele mellett, kiegészülve a bebörtönzéssel járó negatív hatások ellensúlyozásával (Európa Tanács, 1989) még megfelelő intézményi és finanszírozási háttér mellett is problémásan érhető el. Behan (2014) egyenesen azt vallja, hogy mindez csak abban az esetben volna megvalósítható, ha a nevelés önálló szakmai lábakon állva függetleníteni tudná magát a büntetés-végrehajtási rendszerek által irányított korrekciós szellemiségtől, így őrizve meg nevelési missziójának integritását.

Garami (1991), Tari (1995) és Vókó (2001) azonban, akik ugyancsak kételkednek a korrekciós megközelítés működőképességében, ugyanakkor mélyen ismerik a büntetés-végrehajtási szervezet alapvető logikáját és működését, azon az állásponton vannak, hogy a büntetés-végrehajtási nevelés alapvető dilemmája (és ezáltal szükségszerűen vissza-visszatérő válsága) kapcsán az jelentene bizonyosfajta megoldást, ha a büntetés-végrehajtási nevelés az ambiciózus pedagógiai kísérletek helyett inkább a szociális munka irányába tolódná el.

Felszabadulás a börtönben? A kritikai pedagógia lehetőségei és korlátai

A kritikai pedagógia elsődleges célja a kritikai gondolkodás, az öntudat és a reflexió fejlesztése, ami az irányzat szerint az elnyomó viszonyok meghaladásának első és legfontosabb lépése. Ahogy az a korábbi alfejezetekből kiderült, a freirei hagyományokra épülő kritikai pedagógiai programok meglehetősen távol állnak attól a nevelésfelfogástól, amely a büntetés-végrehajtási korrekciós nevelést jellemzően meghatározza. Ezáltal a kritikai pedagógiai kezdeményezésekről elmondható, hogy fokozottan vonatkoztathatók rájuk a börtönbeli nevelés megvalósíthatóságával kapcsolatos, fentiekben felvázolt dilemmák. A börtön és a nevelés célrendszere között elemi ellentmondás feszül, hiszen míg az előbbi alapvető funkciója a szabadság elvonása, addig az utóbbi legfőbb célja éppen a felszabadítás (Wilson & Reuss, 2000). A kritikai pedagógia lényege a tudás általi képessé tétel, miközben a börtön alapvető logikája az ágencia megtörése (Kilgore, 2011). Egy szigorú társadalmi kontrollfunkciót betöltő intézményben, ahol a biztonság és az engedelmesség alapvető szervező elv a kritikus gondolkodás fejlesztésének szándéka könnyedén tűnhet veszélyeztető tényezőnek (Boudin, 1992). Mindez pedig jelentős kihívások elé állítja azokat a pedagógusokat és fogvatartottakat, akik a zárt intézetek szigorú kontrollja mellett és hierarchikus viszonyai között igyekeznek boldogulni.

A börtön meglehetősen kiszámíthatatlan közeg, ahol a biztonság mindenképp felett álló szempont. A rendkívüli események nyomán elrendelt intézeti zárások, a meglepetésszerűen elrendelt zárkakutatások, a résztvevők által esetlegesen elkövetett fegyelmi vétségek, az átszállítások vagy éppen a kívülről érkezett hírek okozta hangulati változások bármikor könnyedén módosíthatják a napirendet, az oktatási program menetrendjét, vagy éppen a tanulócsoporthoz tartozó összetételét. A kihívások közé tartoznak még a csoportdinamikát jó eséllyel befolyásoló belső viszonyok is, legyen szó akár a felügyelői állomány általi megfigyelés okozta diszkomfortról vagy éppen a

fogvatartottak között jelen lévő, sokszor veszélyeztető viszonyokról. Nehezítést jelenthetnek továbbá az infrastrukturális adottságok is, a tanuláshoz szükséges eszközökhöz való hozzáférés korlátozottsága, az internet vagy az egyéni készüléshez szükséges körülmények hiánya (Kilgore, 2011; Novek, 2017).

A börtönkörülmenyekből fakadó, általánosnak mondható hátráltató tényezőkön túl azonban további dilemmákkal is kénytelen sebesülni az a pedagógus, aki maga is gyakorolja a kritikai reflexiót és az önvizsgálatot. A nevelés ugyanis felelősség. A nevelői tudatosság és reflexió pedig elengedhetetlen eszköze annak, hogy egy kritikai pedagógiai program ne válhasson jóhiszemű, ám börtönkörülmenyek között potenciálisan káros vállalkozássá. Előfordulhat ugyanis, hogy az oktató a kritikai pedagógia szellemiségével ellentétben (a készítő pedagógia logikája szerint) egyszerű indoktrinációt gyakorol, és az egyenlőtlen hatalmi viszonyokon alapuló autoritás leépítése helyett azt kihasználva, saját értékrendjét és társadalmi vízióját kényszeríti a tanulókra. Ahelyett, hogy a világ működésének megértését a problémafelvetés, a kétkedés és reflexió ösztönzésével segítené (Castro & Brawn, 2017).

A fentiekben vázolt korlátok és nehézségek folytán vannak szerzők, akik a büntető igazságszolgáltatási rendszerek manapság meghatározó trendjei és a büntetés-végrehajtási rendszerek jelenlegi adottságai mellett az emancipatorikus nevelés feltételeit nem látják biztosítottak, hiszen a szabadság és méltóság, ami alapja bármilyen kritikai pedagógia kezdeményezésnek, a börtönökben szükségszerűen korlátozva van. Ez az, amit Thomas a börtönnevelés iróniájának nevez (Thomas, 1995). Thomas szerint a kritikai pedagógiai kísérletek eleve kudarcra vannak ítélve, a rácsok mögött működő osztálytermek a tragédia ígéretével telítettek.

Thomas álláspontjával számos kritikai pedagógus ért egyet abban a tekintetben, hogy addig, amíg nincs olyan szélesebb bázisú társadalmi mozgalom, amely megingathatná azokat az elnyomó hatalmi viszonyokat, amelyek a börtönrendszerek társadalmi kontroll funkcióját a mai formájában kijelölik, az árral szemben küzdő projektek határfoka korlátozott (Kilgore, 2011; Castro & Brawn, 2017; Novek, 2017). Boudin (1992) szerint azonban pontosan ezek a korlátok teremtik meg a küzdelem alapját és létjogosultságát, a sokszor szorító elmentmondások és kényszerek pedig kétségtelenül a változás lehetőségét hordozzák magukban. A börtönökben tevékenykedő kritikai pedagógusok jelentős része vallja (például Boudin, 1992; Novek, 2005; Rogers, 2008; Kilgore, 2013; Rafay, 2013; Scott, 2013), hogy kellő tudatosság mellett a közegből fakadó, sokszor feszítő elmentmondások és kihívások ellenére is számos lehetőséget, illetve potenciálisan megszerzhető tudást és tanulságot hordoznak magukban ezek a kezdeményezések mind a fogvatartottak, mind pedig az oktatók számára.

Kritikai pedagógia kísérletek az Egyesült Államokban

Habár Freire munkássága eredendően a 20. század második felének brazil társadalmi valóságából nőtt ki, a kritikai pedagógia intézményesülésének és a freirei hagyomány továbbélésének (többek között Henry Giroux, Peter McLaren, Donaldo Macedo vagy éppen Joe L. Kincheloe munkássága révén) egyik legmeghatározóbb terepe az Egyesült Államok. Részben ezzel összefüggésben az angol nyelvű nemzetközi szakirodalom börtönökben megvalósított kritikai pedagógiai kezdeményezésekről szóló beszámolóit is túlnyomórészt egyesült államokbeli tapasztalatokat dolgoznak fel.

A világ más országaihoz hasonlóan a fogvatartottak az Egyesült Államokban is lényegesen alacsonyabb iskolázottsági mutatókkal rendelkeznek az országos átlaghoz képest, a tanulási nehézségek vonatkozásában pedig még nagyobb szakadék figyelhető meg a fogvatartotti és az átlagnépesség között (Harlow, 2003; Crayton & Neusteter, 2008). Azonban míg a '70-es és a '80-as évek folyamán viszonylag jelentős hangsúly helyeződött a börtönoktatási programokra, a '90-es évek közepétől mindez jelentősen megváltozott (Kilgore, 2011). Annak

ellenére, hogy az oktatásban való részvétel és a visszaesési kockázat csökkenése között fennálló pozitív összefüggést a fordulat előtt és azóta is számtalan vizsgálat bizonyította már (lásd például Clark, 1991; Johnson, 2001; Steurer & Smith, 2003; Torre & Fine, 2005).

A fordulat egyik legdrasztikusabb eleme volt, hogy 1994-ben a szövetségi törvényhozás kivonta a fogvatartottakat a Pell Grant felsőoktatási részvételt támogató állami program jogosultjainak köréből,⁴ aminek következtében az ország börtöneiben futó 350 főiskolai és egyetemi program közül mindössze 8 működése tudott fennmaradni (Torre & Fine, 2005).

Az Egyesült Államok börtöneiben a '90-es évektől kezdődően megvalósított kritikai pedagógiai elveken alapuló programok köre meglehetősen változatos, kezdve a létező oktatási formák keretein belüli kísérletezéstől (lásd Kilgore, 2011; Novak, 2017), a rádiózást, az újságírást (Novak, 2005), a kreatív írást (Jacobi, 2011; Barret et al., 2019) vagy éppen a színházat segítségül hívó projekteken keresztül (Mitchell, 2007; Tocci, 2007; Guevara, 2019) egészen a falakon belüli társadalmi szerepvállalást és aktivizmust facilitáló kezdeményezésekig (Hartnett, 2011; Scott, 2013).

A tanulmány terjedelmi korlátaira, illetve összefoglaló funkciójára tekintettel a most következő rövid ismertető az egyesült államokbeli kritikai börtönpedagógiai kísérletek beszámolóiból merítve illusztratív jelleggel mutatja be a kritikai pedagógia korábban vázolt lehetőségeinek és kihívásainak néhány fontosabb dimenzióját a büntetés-végrehajtási intézetekben. A tanulmányban hivatkozott írások többségéről elmondható, hogy műfajukat tekintve analitikus autoetnográfiai munkák, amelyekben a szerzők (ez esetben a kritikai pedagógusok) saját tapasztalatai, érzései és reflexiói az elemzés alapvető forrásait képezik (Anderson, 2006). Különleges értéke a hivatkozott beszámolóknak továbbá, hogy nagy mértékben támaszkodnak a közös munka során született fogvatartotti reflexiók és fejlődéstörténetek bemutatására.

Saját tapasztalatokra, szükségletekre épülő oktatási módszerek

A kulturális körök keretében kidolgozott módszerei révén Freire többek között úgy tudott rövid idő alatt látványos eredményeket elérni a brazil vidéki népesség íráskészség-fejlesztése terén, hogy hosszas előkészítő és feltáró munka révén az alfabetizáció módszereit a célcsoport tapasztalataira, saját élményeire és szükségleteire alapozta, a képzési folyamat során pedig továbbra is nyitott maradt az érintettek jelzéseire és megélésére. Mindez azonban nagyfokú rugalmasságot és magabiztosságot követel a kritikai pedagógusoktól abban az értelemben, hogy szükségszerűen el kell mozdulni az előre rögzített tanmenet és a megszokott autoritás jelentette komfortzónából.

Hasonló kockázatot vállalt Boudin (1992) is, aki a kritikai pedagógiából merítve inspirációt a Bedford Hills Büntetés-végrehajtási Intézet női fogvatartottaival közösen rövid időre az intézetben zajló alapkészség-fejlesztő kurzust alakította át a kritikai pedagógia szellemében. Boudin ekkoriban maga is fogvatartott volt, fogvatartásának ideje alatt pedig fokozatosan vonódott be az intézetben zajló oktatási tevékenységekbe – kezdetben segítőként, majd egy véletlen folytán az alapkészség-fejlesztő kurzus helyettesítő oktatójaként. Boudin fehér,

4. Az 1994-ben bevezetett, átfogó rendészeti változásokat eredményező törvény (Violent Crime Control and Law Enforcement Act), melynek kidolgozásában az Egyesült Államok jelenlegi elnöke, Joe Biden is jelentős szerepet vállalt, évtizedekre kivonta a fogvatartottakat a Pell Grant felsőoktatási részvételt támogató állami program jogosultjainak köréből. Barack Obama elnöksége alatt, 2015-ben a Második Esély program keretében kísérleti jelleggel újra megnyílt a felsőoktatásban való részvétel lehetősége a fogvatartottak egy szűk csoportja számára, majd a Trump-adminisztráció is több alkalommal szélesítette a program kereteit. 2020 végén pedig jelentős változást hozott az a kétpárti megegyezésen alapuló, alapvetően a koronavírus járvány okozta károk enyhítését célzó törvénycsomag, melynek részeként a kongresszus feloldotta az 1994-ben bevezetett titalmat, újra megnyitva ezáltal a lehetőségét annak, hogy a Pell Grant elnevezésű, felsőoktatást támogató állami programban a fogvatartottak is részt vehessenek. Az ügyről részletesen lásd: <https://www.politico.com/news/2020/12/20/congress-pell-grant-prisoners-449364> (Letöltés dátuma: 2021. 02. 19.).

középosztálybeli, diplomás nőként lényegesen más háttérrel rendelkezett, mint fogvatartott társainak többsége, akik jellemzően instabil családi körülményekkel, iskolai kudarcokkal, drogfüggőséggel, bántalmazó kapcsolatokkal és az erőszak egyéb formáival a hátuk mögött érkeztek a büntetés-végrehajtási intézetekbe. Ugyanakkor börtönben töltött évei alatt társaival számos közös tapasztalatot, dilemmán és megélt nehézségen osztozott. Az alapkészség-fejlesztő kurzus újragondolása pedig pontosan ebből a közös tapasztalatból táplálkozott.

A legnagyobb kihívást az jelentette Boudin számára, hogy miként lehetne olyan körülményeket teremteni, amelyek között a készségfejlődés ténylegesen is támaszkodik a résztvevők intellektuális kapacitásaira, és ahol a résztvevő nők fejlődése a saját érdeklődésből fakadó energiából táplálkozik. Boudin észrevette, hogy a csoport tagjait különösen foglalkoztatja az országosan egyre nagyobb publicitást kapó AIDS-ellenes kampány, érdeklődésüket pedig alapjaiban határozza meg az információhiány, a bizonytalanság és a maguk, valamint szeretteik miatt érzett aggodalom. Így történt végül, hogy a Bedford Hills Büntetés-végrehajtási Intézet íráskészség-fejlesztő kurzusa a '80-as évek második felében átmenetileg az AIDS témája köré szerveződött. A fogvatartott nők tapasztalataitól, élményanyagától lényegesen távol álló standardizált tananyag helyett ehhez a témához illeszkedett minden, ami az íráskészség fejlesztését volt hivatott segíteni, vagyis a kurzus során alkalmazott tematikus szövedetek és szótanulási segédletek, valamint a fogalmazási és az olvasási feladatok is. Az új keretek pedig lényeges pozitív változásokat hoztak a résztvevők tanuláshoz való viszonya, valamint készségeik fejlődése terén.

Az öntudatosodás és a világ megismerésének támogatása

A kritikai pedagógia központi célja minden esetben az öntudatosodás fejlesztése, a kritikai öntudat fejlődésének támogatása, ami szoros összefüggésben áll a társadalmi működés ellentmondásainak felismerésével. Az egyesült államokbeli börtönökben folyó felsőoktatási képzések finanszírozásának megszüntetésével azonban lényegesen szűkült az a tér, amelynek keretében korábban ilyesmire lehetőség nyílhatott. Kilgore (2013), aki egy korábbi cikkében beszámolt arról, hogy a börtönben zajló középiskolai matematika program mentoraként miféle kihívásokkal és nehézségekkel szembesült, illetve, hogy miként kényszerült kritikai pedagógusi ambícióit az adott körülményekhez és a valós szükségletekhez igazítani (Kilgore, 2011), néhány évvel a kísérletet követően újra próbát tett. Boudinhez hasonlóan Kilgore is fogvatartottként kapott lehetőséget arra, hogy a High Desert Állami Büntetés-végrehajtási Intézetben folyó középiskolai szintű képzés keretében tanársegédként fogvatartott társaival közösen egy kritikai pedagógiai elveken alapuló műhelymunka-sorozatot valósíthasson meg. A Kilgore által szervezett műhelyek során a csoport résztvevői, habár nem rendelkeztek semmiféle előképzettséggel, a 2008-as gazdasági válság kapcsán többek között olyan témákat vitattak meg, mint például a globalizáció, a politikai gazdaságtan, a monetáris politika, a lakhatási válság, vagy a nemzetközi kereskedelem.

Kilgore szándéka nem az volt, hogy tájékoztassa vagy felvilágosítsa a résztvevőket, hanem hogy olyan tanulási környezetet teremtsen, ahol a résztvevők saját tapasztalataik révén maguk is felismerhetik azt, hogy a globális folyamatoknak mindannyian részesei vagyunk. Kilgore vallotta, hogy ezek a globális folyamatok a saját tapasztalatok, például az iskolai és munkaerőpiaci kudarcok, jövedelmi egyenlőtlenségek, vagy éppen a lakhatási nehézségek fényében bárki számára kézzel foghatóvá és érthetővé válhatnak.⁵ A műhelyek minden egyes téma esetében hasonló forgatókönyvet követtek: (1) rövid prezentáció a legfontosabb fogalmakról, (2) beszélgetés

5. Hasonló elméleti alapokon nyugvó pedagógiai programokra már Magyarországon is volt példa. A Közélet Iskolája Alapítvány 2015 és 2016 folyamán két hazai büntetés-végrehajtási intézetben (a Budapesti Fegyház és Börtönben, valamint a Heves Megyei Büntetés-végrehajtási Intézetben) valósította meg a Társadalmi egyenlőtlenségek, valamint Állampolgári jogok és állampolgári ismeretek című képzéseit. A képzések beszámolója a szervezet honlapján megtekinthető: <http://www.kozeletiskolaja.hu/page/megvalosult-kurzusok>

és vita az adott témáról hozott cikkek és saját tapasztalatok alapján, végül pedig (3) szerepjáték következett, ahol a csoporttagok gazdaságpolitikai döntéshozók, bankvezérek vagy olajipari vállalatok vezetőinek szerepébe helyezkedhettek, vagy pont ellenkezőleg, saját érdekeiket vagy más, kiszolgáltatott helyzetben lévő társadalmi csoportok szempontjait védhették a többiek által megszemélyesített szereplőkkel szemben. Kilgore úgy próbált meg demokratikus kereteket adni a tanulásnak, és párbeszédre alapuló folyamattá alakítani azt, hogy olyan műhelytémát ajánlott, amely alapvetően érintette a résztvevők és családjaik gazdasági-társadalmi helyzetét, tapasztalatait és jelenkori dilemmáit. Így érthette el azt, hogy az érintettek tapasztalatait nem pusztán idealizált módon és funkció nélkül, mintegy illusztrációs, vagy az oktató saját narratíváját támogató jelleggel jelennek meg, hanem ténylegesen is meghatározták a megismerési folyamatot, valós párbeszédet teremtve a résztvevők között (Kilgore, 2013).

Kilgore, habár kitér arra, hogy a börtön belső viszonyaiból fakadóan nehéz volt elérni, hogy a résztvevők nyíltan megosszák egymással a tapasztalataikat, illetve hogy csoportban dolgozzanak együtt, végül arról számol be, hogy a párbeszéd, a vita, sőt, a szerepjáték eszközeivel közösen megszerzett tudás a résztvevők számára mindenképpen újszerű élményt jelentett. Még akkor is, ha a műhelymunka-sorozatot az idő rövidegére és a folyamat, illetve a kontextus korlátaira való tekintettel nem lehet a freirei értelemben vett felszabadító gyakorlatként értelmezni. Ahogy az Boudin és Kilgore esetéből is jól látszik, a kritikai pedagógiai kísérletek lehetőségei börtönkörülmények között meglehetősen korlátozottak, különösen, ha az oktatók maguk is fogvatartottak. Az olyan hosszabb távú pedagógiai programok tervezésére, komplexebb folyamatok kibontakozására, mint amit a kritikai öntudat fejlesztése is igényel, azonban jellemzően inkább tartós együttműködések keretében kerülhet sor.

A kritikai pedagógiában központi szerepet betöltő öntudatosodás folyamatának szép és beszédes példáját nyújtja az a vita, amely 2012 és 2015 között bontakozott ki egy pedagógus és egy fogvatartott egyetemi hallgató között, és amely egyebek mellett az indoktrináció veszélyét járja körül. Ahogy Brawn fogalmaz (Castro & Brawn, 2017, p. 105) az oktatási program során keletkezett benyomásai kapcsán: „folyamatosan azt éreztem, hogy azt tanítják nekem, amit gondolnom kellene, ahelyett, hogy arra tanítanának, hogy hogyan gondolkodjak”. Oktatói oldalról ugyan, de hasonló kétségekkel szembesült Boudin is az AIDS témája köré felépített íráskészség-fejlesztő kurzus során: „azt kérdeztem magamtól, vajon nem egy olyan pedagógiai megközelítést kényszerítek-e ezekre a nőkre, amiről azt gondolom, hogy a legjobb nekik, ők viszont nem akarják?” (Boudin, 1992, p. 222) A kételkedés, a megkérdőjelezés, a problémafelvetés és a vita a kritikai pedagógiai programok elemi összetevői, amelyek nélkül a kritikai öntudat kialakulása nem képzelhető el. Castro és Brawn vitája pedig éppen működés közben mutatja be ezt a párbeszédre alapuló folyamatot, pusztán létével is bizonyítva annak szükségességét.

A cselekvő állampolgárra válás elősegítése

A kritikai pedagógia megközelítésében a nevelés szorosan összekapcsolódik a társadalomra irányuló változás, változtatás igényével. A börtönkörülmények között megvalósított kritikai pedagógiai programok ugyanakkor nagyon ritkán juthatnak el a tényleges tettekig. Kivételt képez ez alól a már említett íráskészség-fejlesztő kurzus, amely odáig fejlődött, hogy a résztvevők saját tapasztalataikat, dilemmáikat és a kurzuson tanultakat alapul véve egy darabot is színpadra állítottak. Boudin beszámolója alapján a színdarab fogadtatása várakozáson felülinek bizonyult. A közönség tagjai, akik a saját életükből is ismerős jeleneteket és dilemmákat láthattak a színpadon, heves érzelmekkel, pozitív visszajelzésekkel és egyértelmű tenni akarással reagáltak az előadásra. A kurzus és a színdarab folyamánként nem sokkal később a résztvevők és további csatlakozók egy csoportja

egy börtönön belül működő sorstárs segítő és tanácsadó központot is létrehozta, amelynek a keretében azokat a fogvatartott nőtársaikat szerették volna segíteni, akik hasonló nehézségeket élnek át, mint a résztvevők a kurzust megelőzően (Boudin, 1992).

Hasonló tettvagy hajtotta azt a négy éven át tartó részvételi akciókutatást is, amely azzal a céllal szerveződött, hogy elérje a felsőoktatási börtönprogramok finanszírozásának visszaállítását az Egyesült Államokban. A program szintén a Bedford Hills Büntetés-végrehajtási Intézetben valósult meg, amely akkoriban progresszív, az oktatás változatos formáit támogató vezetéséről volt ismert. Az intézetet is érintette a felsőoktatási programok forrásmegvonása, a Pell Grant felsőoktatási részvételt támogató állami program jogosulti körének szűkítése révén, ugyanakkor 1996-ban a fogvatartottak aktivitásának, egy helyi együttműködésnek és az intézeti vezetés támogatásának köszönhetően újraindulhatott egy alapszintű szociológiai képzés. Ennek a programnak a keretében került sor arra a részvételi akciókutatásra, amelyet Michelle Fine, a New York-i Egyetem professzora koordinált, és amelyben hét fogvatartott- és négy külsős kutató vett részt négy éven keresztül. A nyolc elemből álló kutatási program interjú, fókuszcsoporthoz, kérdőíves elemeket foglalt magába, továbbá a résztvevő megfigyelés és a másodlagos adatelemzés eszközeivel is dolgozott.

A kutatás eredményei mind a kvalitatív, mind a kvantitatív elemzés vonatkozásában bebizonyították, hogy a felsőoktatáshoz való hozzáférésnek hatalmas szerepe van a börtönökben mind a visszaesési kockázatok csökkentése, mind az egyéni életutak és fejlődési pályák támogatása vonatkozásában. Az egyik fogvatartott interjúalany szavaival élve a főiskolai részvétel „kiragad a börtönből, olyan mintha az elméd kinyílna egy teljesen újfajta tapasztalásra. [...] kitágítja a gondolkodásodat [...] senki nem veheti el tőled. Olyasvalami, ami egész hátralevő életedben hasznodra lesz.” (Torre & Fine, 2005, p. 582). Tíz évvel a cikk megjelenését követően végül a korábbinál jóval kisebb léptéken ugyan, de az ún. Második Esély program keretében újraindult a fogvatartottak felsőoktatásban való részvételének támogatása.

A részvételi akciókutatás hatásai ugyanakkor nem csak a bizonyító erejű tudományos eredményekben mérhetők, hiszen a tudományos érvek feltárása és összegyűjtése mellett a kutatásnak legalább olyan fontos célja volt, hogy a résztvevő fogvatartottak számára lehetőséget nyújtson a személyes fejlődésre, illetve arra, hogy egy számukra is fontos ügyért olyan eszközzel teheszenek, amelyről korábban azt gondolhatták, nincs és nem is lehet birtokukban: a társadalom működésére vonatkozó kritikus, értő és a cselekvés szolgálatába állított tudással.

Összegzésképp

Amennyiben hiszünk abban, hogy a börtön legfőbb célja a társadalmi rend helyreállítása, valamint az elkövetők társadalomba való visszavezetése kell, hogy legyen, a nevelés valódi lényege pedig a személyiségfejlődés támogatásában rejlik, akkor szükségszerű megállapítanunk, hogy az oktatáshoz való hozzáférésre elmondhatatlanul nagy szükség van a büntetés-végrehajtási intézetekben. Ugyanakkor azt is be kell látnunk, hogy a cél elérése érdekében a klasszikus büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés helyett elsősorban olyan oktatási formákra és képzési lehetőségekre van leginkább szükség, amelyek a javítás helyett a fejlődés lehetőségét kínálják. Ahogy az a tanulmányból is kiderült, a nevelési misszió számos akadályba ütközik a jelenlegi büntetés-végrehajtási keretek között, mindez pedig hatványozottan igaz az olyan emancipatorikus neveléskoncepcióra épülő pedagógia megközelítések esetében, mint amilyen a kritikai pedagógia. A fentiekben azonban azt is láthattuk, hogy minden nehézség és korlát ellenére miféle potenciált rejtnek magukban azok a típusú programok, amelyek keretében lehetőség nyílik a kritikus gondolkodásra, önmagunk fejlesztésére és idővel talán elnyomó társadalmi viszonyainak megváltoztatására is.

Irodalom

1. Anderson, L. (2006). Analytic autoethnography. *Journal of contemporary ethnography*, 35(4), 373–395.
2. Bábosik, I. (1999). *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
3. Barrett, L., Mendoza, P., Middleton, L., Rubio, M., & Stromblad, T. (2019). More than Transformative. *A Journal of Community-Engaged Writing and Rhetoric*, 19(1), 13.
4. Behan, C. (2014). Learning to escape: Prison education, rehabilitation and the potential for transformation. *Journal of Prison Education and Reentry*, 1(1), 20–31.
5. Boudin, K. (1992). Participatory literacy education behind bars: AIDS opens the door. *Harvard educational review*, 63(2), 207.
6. Castro, E. L., & Brawn, M. (2017). Critiquing critical pedagogies inside the prison classroom: A dialogue between student and teacher. *Harvard Educational Review*, 87(1), 99–121.
7. Clark, D. (1991). *Analysis of return rates of the inmate college program participants*. Albany, NY: New York State Department of Correctional Services.
8. Costelloe, A., & Warner, K. (2014). Prison education across Europe: Policy, practice, politics. *London Review of Education*, 12(2), 175–183.
9. Crayton, A., & Neusteter, S. R. (2008). The current state of correctional education. Kézirat.
10. Európa Tanács Miniszteri Bizottsága (1989). R/89/12. számú ajánlás a Börtönművelődésről (BMü).
11. Foucault, M. (1990). *Felügyelet és büntetés a börtön története*. Budapest: Gondolat.
12. Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge.
13. Freire, P. (1970/2000). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
14. Freire, P. (1974/2005). *Education for Critical Consciousness*. New York: Continuum.
15. Freire, P. (1997). Az elnyomottak pedagógiája. In Maróti, A. (Ed.), *Andragógia Szöveggyűjtemény 2.* (pp. 111–117). Budapest: NTK.
16. Garami, L. (1991). A szociális munka helye és szerepe a büntetésvégrehajtás gyakorlatában. *Börtönügyi Szemle*, 1, 5–16.
17. Gehring, T. (1995). Characteristics of correctional instruction, 1789–1875. *Journal of correctional education*, 46(2), 52–59.
18. Gibson (2011). Global Perspectives on the Birth of the Prison. *American Historical Review*, 16(4), 1040–1063.
19. Giroux, H. A. (2011). *On Critical Pedagogy*. New York: Continuum.
20. Goffman, E. (1961). *Asylums: Essays on the Social Situation of Mental Patients and Other Inmates*. New York: Doubleday Anchor.
21. Guevara, P. (2019). Toward Speech Therapy: Affect, Pedagogy, and Shakespeare in Prison. *Early Modern Culture*, 14(1), 5.
22. Gönczöl, K. (1991). *Bűnös szegények*. Budapest: Közgazdasági és Jogi Kiadó.
23. Harlow, C. W. (2003). *Education and Correctional Populations*. Bureau of Justice Statistics Special Report.
24. Hartnett, S. J., Wood, J. K., & McCann, B. J. (2011). Turning silence into speech and action: Prison activism and the pedagogy of empowered citizenship. *Communication and Critical/Cultural Studies*, 8(4), 331–352.
25. Ignatieff, M. (1978). *A just measure of pain: the penitentiary in the industrial revolution, 1750–1850*. New York: Pantheon.
26. Ivanics, Zs. (2021). Olvasni a szöveget, érteni a közeget. A reflexió és újraértelmezés jelentősége a kritikai pedagógiában. *Fordulat*, 28. Megjelenés alatt.

27. Jacobi, T. (2011). Speaking out for social justice: the problems and possibilities of us women's prison and jail writing workshops. *Critical Survey*, 23(3), 40–54.
28. Johnson, A. (2001). *A selected bibliography on post-secondary education and reduction in recidivism*. New York: The League of Women Voters of New York State, Balancing Justice Task Force on Correctional Education.
29. Kilgore, J. (2011). Bringing Freire behind the walls: The perils and pluses of critical pedagogy in prison education. *The Radical Teacher*, 90(1), 57–66. DOI: 10.1353/rdt.2011.0012
30. Kilgore, J. (2013). Is another pedagogical world possible? Teaching globalization to my fellow prisoners. *The Radical Teacher*, 95(1), 40–51. DOI: 10.5406/radicalteacher.95.0040
31. Kiss, G. (2018). *20. századi válaszkísérletek a hátrányos helyzetű felnőttek pedagógiai kihívásaira: Paolo Freire és Joseph Wresinski pedagógiája*. Doktori értekezés. Kézirat. Eger: Eszterházy Károly Egyetem.
32. LeBaron, G. (2012). Rethinking Prison Labor – Social Discipline and the state in historical perspective. *The Journal of Labor and Society*, 41(15), 327–351. DOI: 10.1111/j.1743-4580.2012.00397.x
33. Macedo, D. (2000). Introduction to the Anniversary Edition. In Freire, P. (Ed.), *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
34. Mészáros, Gy. (2005). A „rossz arcúak” szava: a kritikai pedagógia kihívása. *Iskolakultúra*, 15(4), 84–101.
35. Mezey, B. (2007). A nevelés és a javítás gondolatának megjelenése a börtönügy történetében. *Börtönügyi Szemle*, 26(3), 13–24.
36. Mezey, B. (2018) *A börtönügy a 17-19. században*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör.
37. Módos T. (2000). Az elfelejtett tudomány. (A kriminálpedagógia időszerűségéről). *Börtönügyi Szemle*, 19(2). 47–58.
38. Módos, T. (1996) Kérdőjelek. Nevelés, átnevelés, netán valami más? *Börtönügyi Szemle*, 15(4), 87–93.
39. Módos, T. (1998). *Büntetés-végrehajtási nevelés*. Budapest: Rejtjel Kiadó.
40. Nagy, J. (2020). *Megújuló pedagógia*. Budapest: Mozaik Kiadó.
41. Novek, E. (2005). 'The devil's bargain' Censorship, identity and the promise of empowerment in a prison newspaper. *Journalism*, 6(1), 5–23.
42. Novek, E. (2017). Jail pedagogies: Teaching and trust in a maximum-security men's prison. *Dialogues in Social Justice*, 2(2), 31–51.
43. Rafay, A. (2013). An "impossible profession"? The radical university in prison. *The Radical Teacher*, 95, 10–21. DOI: 10.5406/radicalteacher.95.0010
44. Rogers, L. (2008). Finding our way from within: Critical pedagogy in a prison writing class. *Open Words: Access and English Studies*, 2(1), 22–48.
45. Rothman, D. J. (/1971/2002). *The discovery of the asylum: Social order and disorder in the new republic*. New York: Aldine De Gryter.
46. Rotman. E. (1990). *Beyond Punishment: A New View of the Rehabilitation of Criminal Offenders*. New York: Greenwood Press.
47. Ruzsonyi, P. (1999). Javíthatatlanok? A büntetés-végrehajtási korrekciós nevelés fejlődési trendje. *Börtönügyi Szemle*, 18(4), 24–45.
48. Ruzsonyi, P. (2003). Európai börtönnevelési irányzatok. *Börtönügyi Szemle*, 22(4), 43-56.
49. Ruzsonyi, P. (2004). Hagyomány és innováció. *Börtönügyi Szemle*, 23(2), 33–48.
50. Scott, R. (2013). Distinguishing radical teaching from merely having intense experiences while teaching in prison. *The Radical Teacher*, 95(1), 22–32. DOI: 10.5406/radicalteacher.95.0022
51. Steurer, S. J., & Smith, L. G. (2003). Education Reduces Crime: Three-State Recidivism Study. Executive Summary. Correctional Education Association.

52. Tari, F. (1995). *Előterjesztés a kormány részére a büntetés-végrehajtás működésének és fejlesztésének egyes kérdéseiről*. Kézirat. Budapest: Büntetés-végrehajtás Országos Parancsnokságának Archívuma.
53. Thomas, J. (1995). The ironies of prison education. In Davidson, H. S. (Ed.), *Schooling in a "total institution": Critical perspectives on prison education* (pp. 25–41). Westport, CT: Bergin & Garvey.
54. Tocci, L. (2007). *The Proscenium Cage: Critical case studies in US prison theatre programs*. Cambria Press.
55. Torre, M. E., & Fine, M. (2005). Bar none: Extending affirmative action to higher education in prison. *Journal of Social Issues*, 61(3), 569–594.
56. Verdes, T. (2009). „A ház az intézet tulajdona” A totális intézmények lebontásáról, humanizálásáról és modernizálásáról. *Esély*, 20(4), 92–114.
57. Vókó, Gy. (2001). *Magyar büntetés-végrehajtási jog*. Budapest-Pécs: Dialóg-Campus Kiadó
58. Wilson, D., & Reuss (2000). *Prison (er) education: Stories of change and transformation*. Winchester: Waterside Press.
59. Wilson, D., & Reuss, A. (Eds.) (2000). *Prison(er) education: Stories of change and transformation*. Waterside Press.

Potentials and Challenges of Critical Pedagogical Projects in Prisons

Critical pedagogy is an educational philosophy based on the ideas of developing critical consciousness, raising awareness of the contradictions and inequalities in society and also facilitating action to transform these relations. Methods of learning based on dialogue and democratic partnership are central to the practice of this philosophy. The ultimate goal of critical pedagogy is to create an educational process, which is suitable to build personal growth and social change upon. To put this philosophy into practice is a serious challenge, even amongst more traditional educational settings, not to mention the prison itself, which is a strictly hierarchical total institution based on unconditional obedience. The article examines the differences between the educational philosophy behind traditional correctional education on the one hand, and critical pedagogy on the other, by referring to prison education programs based on critical pedagogical grounds implemented in the US.

Keywords: critical pedagogy, prison, correctional education, prison education

Dilemmák, nehézségek, lehetőségek a börtönkutatásokban

Fekete Márta*

DOI: 10.21549/NTNY.32.2021.1.3

Az alábbi írás a börtönben végzett kutatásokban felmerülő nehézségek, dilemmák kérdéskörét igyekszik körüljárni a rendelkezésre álló nemzetközi szakirodalom áttekintésének segítségével. A szövegben tárgyalandó problémacsoportok és etikai aggályok akár gátló tényezőként is felfoghatóak, nem szabad azonban elfelejtkezni arról, hogy milyen módokon segítik a kutatót vizsgálódása tárgyának gondosabb kimunkálásában, ön maga szerepének definiálásában, a kutatás helyszíne adta lehetőségek feltérképezésében. Tehát nem kizárólag akadályként, de előmozdító erőként, lehetőségként is tekinthetünk rájuk a kutatói munkában. Az írás szerves részét képezi az érzelmek szerepének vizsgálata is, melyek azonosítása és megélése szintén „kockázatos” terep a zárt intézeti kutatások esetében, hiszen az itt neveltek nem ritkán együttérzést kiváltó életúttal rendelkeznek, és legtöbbször pontosan tudják, mivel lehet ezt az együttérzést mélyíteni. Kérdés, hogy szabad-e, lehet-e érzelmek nélkül kutatni, és ha nem, hogyan kell azt a határt meghúzni, amikor az érzelmek jelenléte még nem sérti a kutatás objektív mivoltának kitételét?

Kulcsszavak: börtönkutatás, zárt intézeti neveltek, módszertani dilemmák, érzelmek szerepe, kvalitatív kutatás

Bevezetés

Amikor az ember tudományos kutatásra adja a fejét, minden esetben egy sor feltételt végig kell gondolnia vizsgálódása lefolytatásával kapcsolatosan, de ez különösen érvényes akkor, amikor érzékeny témakörben vagy sérülékeny csoportokról (például zárt intézetekben élőkéről) kutatunk, hiszen ekkor az információgyűjtés különleges körültekintést igényel. Az alábbi írásban megpróbáljuk körüljárni, milyen előfeltételei vannak egy börtönben lefolytatott kutatásnak, milyen dilemmákkal és nehézségekkel kell szembesülnünk a kutatás ideje alatt, és mindemellett milyen lehetőségeket rejt magában egy ilyen munka. Az alábbi szakirodalmi áttekintés olyan – főként – nemzetközi szakirodalmakra támaszkodva igyekszik feltárni a választott témát, melyek fókuszában az empátia, az érzelmek, a kutatói kettős szerep és az öndefiniálás fontossága, továbbá ezek értelmezési lehetőségei állnak.

Kutatás és etika

A számos börtönkutatást lefolytatott Kathryn Quina és munkatársai azt mondják, hogy a kutatásban megjelenő etikai dilemmák kérdéskörében az első és legfontosabb észben tartani a „ne árts” alapvetést, vagyis amikor kutatásunkban fordulóponthoz érünk, és el kell döntenünk, hatékonyak legyünk-e inkább, vagy etikusak, minden esetben az erkölcsnek kell győzedelmeskednie (Quina et al., 2015).

A tudományos kutatásokról általánosságban elmondható a következő, már ami az etikai megkötetéseket illeti: minden esetben biztosítani kell a kutatásban történő önkéntes részvételt. Earl Babbie gondolatait kölcsönözve,

* Tanársegéd, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Rendészettudományi Kar, e-mail: fekete.marta@uni-nke.hu

egy tudományos kutatás a legegyszerűbb formájában (postai vagy telefonos úton történő megkeresések esetén) is egyet jelent a valaki életébe való betolakodással. Ha ehhez még hozzávesszük azt, hogy egy szociológiai felmérésben gyakran előfordul, hogy a kérdések *érzékeny témákat* feszegetnek, nem is szorul további magyarázatra az önkéntesség kitétele. Ezen kívül ügyelnünk kell válaszadóink védelmére, hogy a kutatás során személyes érdekeik ne sérüljenek. Ennek a *védelemnek* egyik és legjobb módja az *anonimitás* elve. Mind a kérdőíves vizsgálatok, mind az interjúk, megfigyelések során érdemes nagyon komolyan odafigyelni arra, hogy válaszadóink ne legyenek beazonosíthatók (Babbie, 2001).

A zárt intézeti környezet – bármilyen figyelmesen is készítjük elő akár szakmailag, akár etikailag kutatásunkat – e területen is speciálisnak mutatkozik. Az alábbi táblázatból látható, hogy a fent alapvető kívánalomként megfogalmazott elvek akadémiai környezetben bár egyszerűbben betarthatók, a börtön falai között egy sor nehézséget vonnak maguk után.

Akadémiai környezet	Börtön
Akadémiai szabadság	Szigorú kontroll
Kísérleti szigor	Nincs kontroll a külső környezeti körülmények fölött
Egyértelmű önkéntesség	Az önkéntesség elve soha nem egyértelmű
„Önálló életvezetésre alkalmas” válaszadók	Elnyomott, sérülékeny válaszadók
Cél az ismeretbővítés, publikálás	A cél a hatékony vezetés, változás
Kigondolt publikációs folyamat, peer review cikkek	Azonnali visszajelzés az alkalmazhatóság jegyében
Eredmények a jövő szolgálatában	Az eredmények hatással lehetnek az egyének életére

1. táblázat: Egyetemi- és börtönkutatások összehasonlítása (Forrás: Quina et al., 2015)

A fenti (1.) táblázatot olvasva érdemes szem előtt tartani, hogy az akadémiai környezet a listás felsorolásban mutatottnál lényegesen változatosabb. Itt csupán arra szeretném felhívni a figyelmet, hogy a kutatások lefolytatása egyszerűbb akkor, amikor nem sérülékeny válaszadók körében készítünk felmérést. A táblázat egy-egy tétele alapján jól azonosíthatók azok a csomópontok, ahol az etikai szabályok – bármily gondos tervezés ellenére is – sérülhetnek zárt intézeti környezetben. Ilyen például az önkéntesség elvének nem feltétlenül történő teljesülése, hogy az eredmények nem egyértelműen a fogvatartottak életminőségének javulását szolgálják, hogy egyes kutatási termékek akár negatív hatást is gyakorolhatnak a bent lévő egyénekre. Az önkéntesség elvének fontosságára egyébként Quina és munkatársai is rámutatnak, mégpedig, hogy egyértelműen ki kell jelenteni a fogvatartottak részére, hogy a nemet mondás lehetősége számukra is adott – annak ellenére, hogy adott esetben kijelölés, és nem önkéntes jelentkezés útján kerülnek a kutatásba (Quina et al., 2015). Fox és társai a Quina által kijelölt feltételnek a fontosságát szintén aláhúzzák, de hozzáteszik, hogy lényeges elkülöníteni a kutatókat a börtön személyi állományától, mégpedig oly módon, hogy ennek az elkülönítésnek az üzenete ne a széthúzás, *különködés* legyen. Egy példát is hoz Fox saját kutatásából, amikor egy ízben a kutatáshoz – önkéntesen – összesereglett fogvatartotti állományt a felügyeletüket végző tiszt így „köszöntötte”: „Na, hányan akarnak részt venni a *kutatásomban*?” Ekkor a kutatást vezető Foxnak sietve kellett korigálni ezt a beköszönőt, megerősítve a fogvatartottakat abban, hogy ez nem a börtön, hanem egy független kutatócsoport kutatása, így a részvétel – akárki kéri is – minden esetben önkéntes. A helyreigazítást természetesen úgy kell megtenni, hogy azzal a kutató ne ássa alá kapcsolatát a személyi állománnyal, miközben a fogvatartottak bizal-

mát sem veszíti el (Fox et al., 2011). Ugyanez a kutatócsoport számolt be arról, hogy a kutatás alanyainak védelme is meglehetősen sérülékeny zárt intézeti környezetben; a kutatást követően az egyik felügyelő berontott a szobába, és a fogvatartott válla fölött beleolvasott az általa épp kitöltött kérdéssorba. A kutatás vezetőjének ezúttal is közbe kellett avatkoznia: a kérdőívet gyorsan lefordította, a felügyelőt pedig finoman kitessekelte a szobából (Fox et al., 2011). Láthatjuk tehát, hogy mennyi nehezítő körülmény elhárítását kell jó logisztikával és kellő érzékenységgel megoldani, ha a kutató börtönbeli vizsgálódásra adja a fejét.

Nem közvetlenül az etikai határok kérdéskörébe tartozik a kiválasztás, de ezúttal e témán belül térek ki ennek problematikájára. A kutatás megkezdése előtt fontos tisztában lennünk azzal, hogy nem minden fogvatartott rendelkezik azonos szintű írás-olvasási készségekkel. Rendkívül érzékeny téma ez, hiszen a kutatónak úgy kell lefolytatnia a vizsgálódását, hogy ne stigmatizálja jobban a fogvatartottat azáltal, hogy az írni-olvasni tudás képessége alapján szelektál, annál, mint amennyire – státuszánál fogva – egyébként is stigmatizálva van. Fox és munkatársai úgy hidalták át ezt a problémát, hogy nem kérték meg a személyi állományt arra, hogy előre szelektáljanak a fogvatartottak között iskolai végzettségük alapján, és igyekeztek előzetesen olyan egyszerűen megfogalmazott kérdéssort összeállítani, amelynek kitöltése senki számára nem okoz nagy kihívást. Ezen kívül a kérdőívek felvételét önkitöltős módon végezték, ami, bár lényegesen időigényesebb volt így, mégis megadta a fogvatartottnak azt a szabadságot, hogy kényelmetlenségek nélkül, saját tempójukban írják le válaszaikat (Fox et al., 2011). Természetesen ehhez a fajta munkavégzéshez a fogadó intézmény nagyfokú rugalmasságára és időre van szükség. Éppen e konfliktus kiküszöbölésére érdemes a kutatások során inkább kvalitatív (tehát interjú, fókuszcsoport) módszereket igénybe venni, mint kvantitatív (például kérdőíves) stratégiákat alkalmazni. Bár előbbihez nagyfokú kutatói érzékenység és empátia szükséges, mivel, ahogy a Fliegauf Gergely – Ránki Sára írópáros is megfogalmazza, a fogvatartott gyakran pontosan tudja, mi az elvárás vele szemben egy-egy ilyen interjúfelvétel során, ezért a kérdésekre a kívánatos választ adja (Fliegauf & Ránki, 2007).

Kutatás és empátia

A kvalitatív módszerek sorát bővíti a strukturálatlan, vagy más néven mélyinterjú, mely módszert a kutató jó eséllyel fogja használni akkor, ha zárt intézetben végzi kutatását. Amikor kutatásunk célja mélyfúrás végzése a tudattalan rétegekbe, akkor ez a cél kérdőíves módszerek használatával soha nem fog teljesülni. Buda Béla a következőképp fogalmaz: „A szociológiai kutatásokban bevált standardizált kérdőívek, skálák nehézkesen közlik meg az emberekben ezt a réteget, ezért próbálkoztak laza, kötetlen beszélgetéssel, amelyben a kikérdező tudja, hogy miről akar hallani, de azzal kapcsolatban nem tesz fel kérdéseket, hadd beszéljen partnere azokról.” (Buda, 2012, p. 295). Szintén Buda az, aki az empátia és a tudományos kutatások kapcsán hivatkozik az úgynevezett Hawthorne-vizsgálatra, melynek fókuszában az áll, hogy az emberi tényezőknek mekkora szerepük van a szervezeti működésben. A General Electric nevű vállalat egyik üzemében vettek föl a kutatók strukturálatlan interjúkat, melynek eredményeként olyan motivációkat és emberi mozgatórugókat sikerült feltárni a csoport személyközi kapcsolatait és munkavégzési kedvét érintő beállítódásait illetően, melyekről gyakorta még maguk a válaszadók sem tudtak (Buda, 2012).

Előfordulhat, hogy a kutató ösztönösen rendelkezik az empatikus működés erényeivel, de ha mégsem, a „harmadik fül”¹ kinövesztése, melynek segítségével tudattalan tartalmak, sorok közt megbúvó üzenetek felfedezésére nyílik lehetőség, nem lehetetlen feladat. Mélyinterjúról következőképpen csak akkor beszélhetünk, ha annak felvételekor és a kapott adatok elemzése során szükségképpen nagyon erősen jelen van az empati-

1. Teodor Reik elnevezése, idézi: Buda (2012, p. 296).

kus hozzáállás. Az a kutató képes jobb eredmények elérésére – hangsúlyozom, a kvalitatív stratégiák használatáról beszélek e helyütt –, aki kellő érzékenységgel, empátiával áll mind interjúalányához, mind pedig a kapott információkhoz azok értelmezése során (Buda, 2012). Az érzelmek jelentőségére a börtönkutatások során egy későbbi bekezdésben még bővebben kitérek.

„Mi és ők”

Fentebb már röviden utaltam a kutatói „politikus” viselkedés fontosságára. A kutatók és a börtönbeli szakemberek közti pozitív kapcsolat kialakítása elengedhetetlen a kutatás zökkenőmentes lefolytatása érdekében. Több nemzetközi börtönkutatás hívja fel a figyelmet arra, hogy a börtönök meglehetősen gyanakvóak lehetnek a kívülről jövőkhöz (jelen esetben a kutatókkal) kapcsolatban, mivel minden egyes megjelenésükben benne van az a félelem, hogy valami olyasmi kerül napvilágra, vagy olyan magyarázattal, ami vagy negatív megítélésben, vagy belső szervezeti konfliktusokban ölt testet. (Broadhead & Rist, 1976; Trulson et al., 2004; Fox et al., 2011). Elkerülhetetlen tehát a tisztelet és az alázat minden dimenzióra kiterjedően, ami megindíthatja a kommunikációt, kölcsönös megértést és elfogadást generálhat a kutató és a személyi állomány között (Fox et al., 2011). Ne felejtjük el, hogy a börtön felügyelői, reintegrációs tisztjei nem egy esetben (sőt, inkább a legtöbben) saját munka-, esetleg szabadidejükből áldoznak a kutató segítségére, kísérgetésére, kérdései megválaszolására, biztonságára. Ahhoz, hogy bizalmi légkör alakuljon ki, és jelenlétünk a szükségesnél ne legyen terheesebb, feltétlenül lényeges kellő kutatói alázattal megérkezni a zárt intézeti környezetbe. Mivel a kívülről jövő személyek minden esetben plusz biztonsági terhet jelentenek a börtönben dolgozók számára, ezért nagyon fontos tisztában lennünk az ott uralkodó írott-íratlan szabályokkal. Csak hogy néhányat említsek ezek közül: a megfelelő öltözék kiválasztásával, vagy a fogvatartottal történő személyes kapcsolat kiépítésének határaival. Soha nem szabad elfeledkeznünk arról, hogy a kutató elfogadottsága egyenes arányú a vele szemben mutatott kooperáció mértékével (Trulson et al., 2004).

Az érem másik oldala a fogvatartott bizalmának elnyerése. Rendkívül fontos a kutatónak definiálnia saját magát, mielőtt belép a zárt intézetbe. Ki ő, miért jött, hova tartozik? Amint ez az öndefiníció megszületik, rögtön egyszerűbb lesz a bizalom kiépítése a fogvatartottal is. Korábban, az etikai szabályok betartása kapcsán utaltam arra, hogy melyek azok a (finom) módok, melyek használatával távolságot tudunk tartani a kutatói csoport és a börtönbeli személyi állomány között. A fogvatartottak számára ritkán válik teljesen világossá az, hogy mi, kutatók, miért vagyunk ott, és azokról, amiket kérdezzünk, vagy amiket ők válaszolnak, ki fog értesülni, milyen módokon és értelmezésben? A fogvatartotti csoport összetételétől is függ természetesen, hogy mennyire „kontrollálható”, hívható együttműködésre. Fox és kutatótársai beszámolnak például arról, amikor egy 38 fős, férfi fogvatartottakból álló csoportot könnyebb volt „kordában tartani”, mint egy 20 fős, női elítéltekből állót (Fox et al., 2011). Valószínűsíthetjük, hogy egy fiatalokból álló osztály hasonlóan a „nehezen kezelhető” csoportok sorát bővítené.

Visszatérve az eredeti felvetésre, tehát a *kívülálló – egy közülünk* dichotómia fontos szegmense a zárt intézeti kutatásoknak. Jewkes arra hívja fel a figyelmet, hogy egy ponton a kutatónak mind fizikailag, mind pozícióját tekintve a fogvatartott és a személyi állomány közé kell helyeznie saját magát, ami romboló hatású lehet a mindkét oldallal való gyümölcsöző kapcsolat kialakítása szempontjából (Jewkes, 2011). Valószínűleg kellő empátiával, az írott-íratlan szabályok érzékeny betartásával ezek a távolságok csökkenthetők, azonban összességében elmondhatjuk, hogy a kintről jövő ember kettős természete, függetlensége, mégis függősége alapvető nehézséget jelent a kutatások sikeres lefolytatása tekintetében. Több kutató, köztük Jewkes is beszámol arról, hogy egy börtönben, ahol többhetes etnográfiai kutatást végzett, a kezdeti zökkenők ellenére a kutatás vége

felé alakult ki vele szemben az „egy közülünk” elfogadó nézete, az „egy közülük” elutasítását felváltva (Jewkes, 2011). Ebből láthatjuk, hogy nem lehetetlen küldetésről van szó, „csak” kellő önismeretet, finom óvatosságot, érzékenységet igényel az a folyamat, ahogyan a kutató a börtönkörnyezetbe megérkezik.

Kutatóként arra is fel kell készülnünk, hogy esetleg nem annyi, vagy nem olyan „minőségű” választ kapunk feltett kérdéseinkre, mint várjuk vagy szeretttük volna. Ilyen esetekben érdemes B-tervet készíteni.

Az érzelmek szükségessége – Az érzelmek szükségessége?

Alison Liebling kriminológus, kutató így nyilatkozott egyszer: „A fájdalom hiánya a kvantitatív kutatások eredményeit olvasva mindig is kiábrándítóan hatott rám. Bármilyen emberi környezetben kutatást végezni érzelmek nélkül..., ezt majdhogynem lehetetlen küldetésnek tartom. És különösen annak tartom akkor, amikor zárt intézetekről beszélünk. Az érzelmek – tartozzanak bár fogvatartotthoz, dolgozóhoz, kutatóhoz – kivételes vezetői lehetnek egy kutatásnak, s nem utolsó sorban, értékes információforrásként is szolgálnak.” (Liebling, 1999, p. 149). Szintén Lieblinghez köthető az a meglátás, hogy egy börtönkutatás szükségképpen felkavaró, és megbolygatja az ember lelki világát. Arról számolt be, hogy amikor börtönkutatásokat végzett, a felgyülemlett stressz levezetéseképp többet dohányzott, többet ivott, többet káromkodott a szokásosnál (Liebling, 1999). Természetéből adódóan nehéz terület ez, hiszen aki bent van, akár dolgozóként, akár fogvatartottként, akár rövidebb ideig „pusztán” kutatóként, olyan lelki mélységeket-magasságokat élhet meg, vagy gyakran olyan nehezen emészthető dolgokat láthat, hogy azt szinte lehetetlen átadni, kimondani (olyannak, aki nem érintett, ezért szükségképpen nem is értheti), letenni másképp, mint önkárosító magatartások gyakorlásával, még ha csak ideiglenesen is vannak ezek jelen az életünkben. Persze ez nem főszabály, pusztán egy lehetőség, viszont az egészen biztos, hogy egy-egy megrázóbb beszélgetés után fontos szerep jut a kutatók ventilálásának. Különösen nehéz terep a börtöné. És különösen nehéz egyébként akkor is, amikor a kutató a fogvatartotthoz közel szeretne kerülni. Hogyan lehetséges valakihez közel kerülni, akihez nem szabad közel kerülni? Hogyan lehetséges valakihez közel kerülni, aki évek óta a társadalomtól izoláltan él? Aki stigmatizált, ahhoz szokott, hogy rá, az ő véleményére nem kíváncsi senki? Segítség lehet ebben a kívülről jött ember karaktere és jellemzői: kicsit olyan, mint otthon, kicsit olyan, mint a szabadság, kicsit nem olyan, mint egy fogvatartott (Bosworth et al., 2005). Megtehetjük azt, hogy az emberekre – dolgozóra és elítélte egyaránt – pusztán statisztikai adatként tekintünk. A kutatókkal szemben amúgy is alapvető elvárás az eredmények objektív értékelése, illetve, alapvetően az objektív megfigyelői szerep kialakítása, és az intézményben őrzött fogvatartott *egyébként is hozzá van szokva* ahhoz, hogy léte „leárazott és fertőzött” (Goffman, 1959, p. 3; idézi Schlosser, 2008, p. 1500), miért ne tehetnénk meg, hogy pusztán számmá redukáljuk őt és a vele foglalkozó állományt? Az ironia szándékos, hiszen rendkívül nehéz, és több börtönkutató ezzel kapcsolatos nézőpontját összefoglalva nem is érdemes érzelmek nélkül vizsgálni ezt a világot. Vissza kell hozni, *vissza kell integrálni* az emberséget ebbe a világba – fogalmaz Jewkes (Jewkes, 2011). Ugyanő fogalmazza meg meglepettségét azzal kapcsolatban, hogy az érzelmek mennyire hiányoznak a börtönkutatásokból annak ellenére, hogy Goffman már több, mint fél évszázaddal ezelőtt – 1959-es művében – kitért az érzelmek elhanyagolhatatlanságára, történetesen arra, hogy az egyén érzelmei minden esetben magukban hordozzák öndefinícióját, önmaga kitárulkozását akkor, amikor másokkal interakcióba kerül (Jewkes, 2011). Ezt a „kockázatot” – e sorok írója szerint – egy kutatónak vállalnia kell. Bosworth a kriminológia kritikáját fogalmazza meg, amikor az érzelmek hiányára reflektál: „A kriminológusok munkájában megvan az a tendencia, hogy *érzéketlen* módon kezelik az általuk felvett adatokat. Ennek eredményeként a börtönkutatások hideggé, számszerűsítetté, sebészi pontosságúvá váltak. [...] Marad csak a statisztika, az embertelenség, a szenvedélytől mentesség.” (Bosworth et al., 2005, p. 259). Ennek orvoslására Ferrell azt javasol-

ja, hogy szükségképpen „vissza kell vezetni” az embert a kutatóba, az emberséget a kutatásba: legyen reflektív, önéletrajzi, érzékeny, megértő (Ferrel, 1998). Természetesen érdemes mindezeket úgy alkalmazni, hogy az ne menjen a kutatói objektivitás, az adatok tisztaságának rovására.

Zárógondolatok

Bízom benne, hogy a fenti rövid összefoglalóval sikerült megvilágítani azokat a csomópontokat, amelyek ismeretével egyértelművé válik, hogy börtönben kutatni mennyire összetett problémát jelent, kezdve a terep milyenségétől, a bejutást övező kihívásokon és a kapcsolatok kialakításának nehézségein, az ott átélt stresszes vagy szorongató élmények feldolgozásán át, a megfelelő szavak kiválasztásáig, számtalan megfontolandó és megoldásra váró feladat áll a kutató előtt. Fel kell készülni az érzelmi hullámvasútra: lelki turbulenciára, torokszorító történetekre, nehéz pillanatokra. Ugyanakkor az is egészen biztos, hogy a börtönkutatásokat övező számtalan dilemma és nehézség ellenére nagyon sok lehetőséget rejt ez a világ – erre is igyekeztem a fenti sorokban kellően rávilágítani. Az esetleges konfliktusos helyzetek ellenére így egy zárt intézeti kutatás pozitív találkozásokkal és érzésekkel övezett, életerőt adó tapasztalat is lehet, nem beszélve számtalan lehetséges új kutatási eredmény kinyeréséről, melyek adott esetben a rendszer és a bent élők és dolgozók életminőségének javulását is szolgálhatják.

Irodalom

1. Babbie, E. (2001). *A társadalomtudományi kutatás gyakorlata*. Budapest: Balassi Kiadó.
2. Bosworth M., Campbell, D., Demby, B., Ferranti, S. M., & Santos, M. (2005). Doing Prison Research: Views from Inside. *Qualitative Inquiry* 11., 249–264.
3. Buda, B. (2012). *Empátia. A beleélés lélektana. Folyamatok, alkalmazás, új szempontok*. Budapest: Károli Gáspár Református Egyetem, L'Harmattan
4. Broadhead, R. S. & Rist, R. C. (1976). Gatekeepers and the Social Control of Social Research. *Social Problems*, 23(3), 325–336.
5. Ferrell, J. (1998). Criminological *Verstehen*. Inside the Immediacy of Crime. In Ferrell, J. & Hamm, M. (Eds.). *Ethnography at the Edge* (pp. 20–42). Boston, MA: Northeastern University Press.
6. Fliegauf, G. & Ránki, S. (2007). *Fogva tartott gondolatok*. Budapest: L'Harmattan
7. Fox, K., Zambrana, K., & Lane, J. (2011). Getting In (And Staying In) When Everyone Else Wants to Get Out: 10 Lessons Learned from Conducting Research with Inmates. *Journal of Criminal Justice Education*, 22(2), 304–327.
8. Jewkes, Y. (2011). Autoethnography and Emotions as Intellectual Resources: Doing Prison Research Differently. *Qualitative Inquiry*, 18(1), 63–75.
9. Liebling, A. (1999). Doing Research in Prison: Breaking the Silence? *Theoretical Criminology*, 3(2), 147–173. DOI: 10.1177/2F1362480699003002002
10. Quina, K., Garis, A. V., Stevenson, J., Garrido, M., Brown, J., Richman, R., Renzi, J., Fox, J., & Mitchell K. (2008). Through the Bullet-Proof Glass: Conducting Research in Prison Settings. *Journal of Trauma and Dissociation*, 8(2), 123–139.
11. Schlosser, J. A. (2008). Issues in Interviewing Inmates: Navigating the Methodological Landmines of Prison Research. *Qualitative Inquiry*, 14(8), 1500–1525. DOI: 10.1177/1077800408318325
12. Trulson, C. R., Marquart, J. W., & Mullings, J. L. (2004). Breaking in: Gaining Entry to Prison and Other Hard-to Access Criminal Justice Organizations. *Journal of Criminal Justice Education*, 15(2), 451–478. DOI: 10.1080/10511250400086071

Dilemmas and Possibilities in Prison Research

This present study is an overview of international articles that aim to focus on dilemmas lingering over research projects conducted in closed institutions. These are, for example, the questions of voluntariness or the us – them dichotomy. One often tends to see these ethical dilemmas or difficulties solely as obstacles in the way of the research, however they could add a great deal to it as well especially when it comes to a clear-cut elaboration of the subject matter or the definition of the researcher's own persona, as well as mapping the underlying possibilities of the research site itself. Another very important part of the text is to explore the role of emotions in prison research. Identifying and displaying emotions can be risky when conducting a prison research. The question is: can we, should we explore a phenomenon in closed institutions without emotions? And if the answer is no, where is that boundary when the presence of emotions does not violate the condition of objectivity of the research?

Keywords: prison research, corrections, closed institutions, dilemmas in research, the role of emotions, qualitative research

Bebörtönzött családok – fogvatartottak családjai a börtönről

Hegedűs Judit*

DOI: 10.21549/NTNY.32.2021.1.4

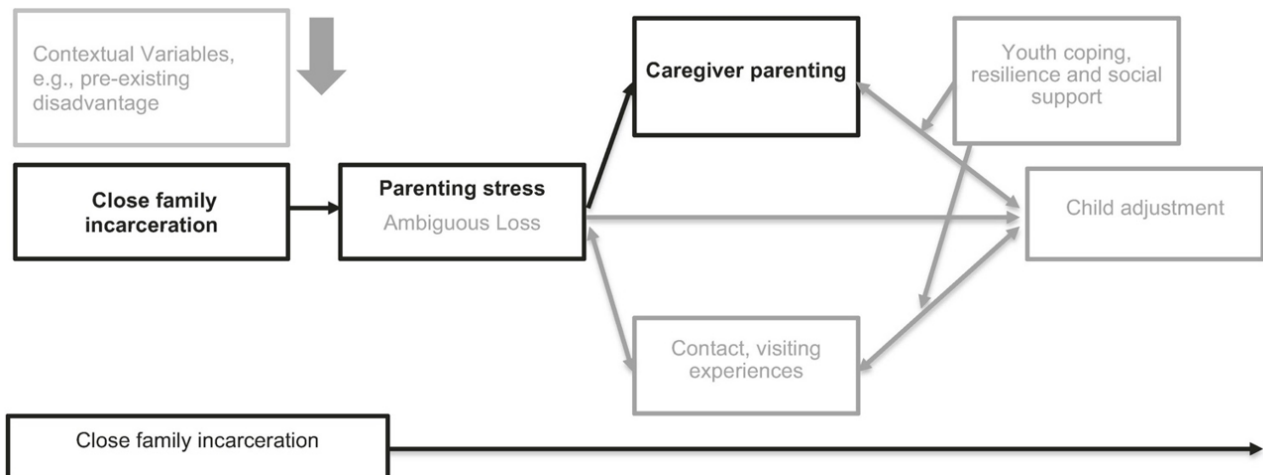
A család az ember életének meghatározó eleme, ez a büntetés-végrehajtási intézetben büntetésüket töltő fogvatartottak esetében még inkább így van. A börtönbe kerülésükkel sokszor családi kapcsolataik is átalakulnak, átrendeződnek a családon belüli szerepek, a benti lét a családdal kapcsolatos érzelmekre is hatást gyakorol. Több hazai kutatás is született azzal kapcsolatban, hogy mennyire kiemelkedő szerepe van a családdal való kapcsolattartásnak a re-integrációs tevékenységben (Albert & Biró, 2015; Hegedűs, Farkas, Fekete, Ivaskevics, Molnár & Sipos, 2016), ugyanakkor az, hogy a családtag börtönbe kerülése hogyan hat az otthon maradtokra (szülőkre, gyermekekre, társra), kevésbé vizsgált terület (Herczog, 2012; Visontai-Szabó, 2019) hazánkban. Jelen írásban a fogvatartottak otthon maradt családtagjaival és kiemelten a gyermekeivel foglalkozom egyrészt a szakirodalom, másrészt pedig az általam készített kutatás segítségével. Kutatásom során olyan személyekkel beszélgettem, akiknek valamelyik hozzátartozója börtönben van. Arra a kérdésre kerestem a választ, hogy ők miként élték meg a családtagjuk bebörtönzését, mennyire tartják fontosnak a vele való kapcsolattartást, miként élik meg a látogatásokat, mennyire segítette őket a büntetés-végrehajtási intézet a kapcsolattartásban?

Kulcsszavak: büntetés-végrehajtási intézet, reintegráció, család, látogatófogadás

Családtag a börtönben

Az elmúlt évtizedekben a nemzetközi kutatók egyre nagyobb figyelmet fordítanak a fogvatartottak családtagjai életének vizsgálatára. 1983-ban megjelent írásában Matthews (idézi Green és mtsai, 2006) a fogvatartottak családtagjait elfelejtett áldozatokként definiálta arra hivatkozva, hogy egy családtag bebörtönzése súlyos stresszt okozhat a családtagoknak. Míg Green és munkatársai (2006) arra a megállapításra jutottak, hogy azok az anyák, akiknek a gyermekét bebörtönözték, komoly szorongásos tüneteket és fizikai egészségkárosodást produkáltak, a szülők bebörtönzése esetében pedig nemcsak a konkrét szülő elvesztése járhat krízissel, hanem az egyedül maradt szülőt érő stressz is hatást gyakorolhat a gyermekével való kapcsolatára. Hasonló jelenségre hívta fel a figyelmet Arditti, aki FSPP (2016) modelljében a stressz beépülésére és az ahhoz való alkalmazkodásra, valamint a bebörtönzést követő kihívásokra hívja fel a figyelmet. Arditti az intervenciók modellben arra is kitért, hogy melyek azok a pontok, ahol szükséges beavatkozni a szülők, a család támogatása érdekében.

* Egyetemi docens, Nemzeti Közszolgálati Egyetem, Rendészettudományi Kar, e-mail: hegedusjudit@uni-nke.hu



1. ábra: Az FSPM modell (Besemer & Dennison, 2018)

A modell kiválóan rámutat azokra a stresszfaktorokra, amelyek összeadódásával felerősödhet a fogvatartott családjában a stressz, ez pedig a gyermek viselkedésére, tanulmányi teljesítményére is hatást gyakorolhat. Abban az esetben, ha a család időben megkapja a segítséget, erősödhet a családtagok és a gyermek konstruktív megküzdése. Muentner és munkatársai (2018) az FSPM modellt felhasználva 165 börtönbe került apával és kisgyermekes édesanyával készítettek interjút, melyből egyértelműen kiderült, hogy a szülő fogvatartásából adódó lakhatási és gazdasági instabilitás megnöveli a gyermek internalizációs és externalizációs problémáit. Ezekre pedig mind a családnak, mind pedig a gyermekkel foglalkozó pedagógusoknak reagálniuk kell.

Összességében véve elmondható, hogy a bebörtönzés számos tekintetben kihívást, újabb problémákat okoz a család számára, ugyanakkor nem szabad elfeledkezni arról sem, amire az újabb kutatások (McCarthy & Adams, 2019) mutattak rá: a családtagok nem tekintenek egyértelműen negatívan a büntetés-végrehajtási intézetekre, hiszen ők azok, akik „megszabadítják” őket sokproblémás családtagjuktól, illetve gyakran maguk az intézetben dolgozók segítik a családi kapcsolatok normalizálódását.

Kutatásmódszertani háttér

Kutatásomban arra vállalkoztam, hogy olyan hozzátartozókkal beszélgessek, akiknek rokona jogerős ítéletét tölti valamely hazai büntetés-végrehajtási intézetben. Céлом az volt, hogy elemezzem a családdal kapcsolatos nézeteiket, a büntetés-végrehajtási intézetbe való bekerülés következményeit és azt is, hogy miként élik meg a fogvatartottal való találkozásokat a büntetés-végrehajtási intézetben. Interjúalanyaimhoz szakmai kapcsolatom révén jutottam hozzá, a kutatásban való részvétel teljes mértékben önkéntes és anonim volt, az adatvédelmi és kutatásetikai szabályokra fokozott figyelmet fordítottam.

Összesen 25 fővel készült interjú, 8 közülük házastárs vagy élettárs, 7 szülő (1 apa és 6 anya) és 10 gyermek (12–17 év közötti fiatalok). Kutatási módszerként félig strukturált interjút alkalmaztam, előzetesen meghatároztam azt az 4 témakört, melyre mindenféleképpen szerettem volna kitérni konkrétan megfogalmazott kérdések segítségével: 1) A börtön bekerülését megelőző családi működés jellemzői 2) A börtönbe kerülés hatása a család életére 3) A büntetés-végrehajtási intézet szerepe a családi kapcsolatok rendezésében 4) A látogatófogadások („beszélők”) során szerzett tapasztalatok. Az interjúkról felvétel készült, melynek szövegét szövegűen leírtam, majd ezt követően tartalomelemzésnek vettem alá.

Jelen összefoglaló az elsődleges elemzése ennek a szövegtörzshöz, tekintettel arra, hogy pedagógiai szempontból a gyermekek hangja különösen fontos, így erre a részre részletesebben tértem ki, valamint egy olyan hazai jó gyakorlatra, mely a családi kapcsolatok rendezését támogatja.

A fogvatartottak szülei

A fogvatartottak tapasztalataim szerint (lásd Hegedűs et al, 2016) általában rendezetlen családi háttérrel rendelkeznek. Életükben rendszerint a legstabilabb személy az anya, aki gyakran életük végéig kitart a börtönben lévő gyermeke mellett (Halsey & Deegan, 2015), míg más kutatások arra mutattak rá, hogy a szülők nagyobb valószínűséggel látogatják gyermekeiket, mint a házastársak és a gyermekek (Brunton-Smith & McCarthy, 2017). Ezt a tendenciát interjúalanyaim is megerősítették: mindegyik anya elmondta, hogy rendszeresen tartja a kapcsolatot fogvatartott gyermekével, *„inkább nem eszek húst a hónap utolsó heteiben, de elmegyek a gyermekhez.”* Még akkor is, ha a bűncselekmény, ami miatt börtönbe került, valamely családtag iránt irányult. Ez az erős szülői kötődés még az amúgy rendezetlen családi kapcsolatok ellenére is sok erőt tud adni a gyakran egyedül maradt szülőnek: *„a fiamért élek, azért, hogyha egyszer kijön, akkor legyen hova mennie. Pedig sokszor bántott, meg volt, hogy vert is, de mégis az én gyerekem.”*

A szülők, akik a kutatásban részt vettek, a család működésének zavarairól is beszéltek: az alkohol, a herbál, a munkanélküliség, a „lomizás”, a családi balhék gyakori kifejezésként jelentek meg interjúmban, és a szülők közül ötven számoltak be arról, hogy a rendőrség látókörébe került a család: *„bizony előfordult, hogy kijött hozzánk a rendőrség, mert hát a gyerekem apja is olyan, hát tudja, durva ember volt. Ilyen lett a fia is.”* A börtönbe kerülés előtti családi életre visszaemlékezve jól látható, hogy ezeknek a családoknak a legfőbb jellemzője a diszfunkcionális működés, gyakran a szülők nem töltötték be szülői funkcióikat, ahogy azt a kutatásban résztvevő egyetlen apa is megfogalmazta: *„Nem voltam jó apja a gyerekeknek. Sokat jártam kocsmába, de ha az asszony szólt, akkor megneveltem. ... hát ez azt jelenti, hogy megraktam, érti, ahogy a rossz gyerekeket kell. Mert rossz volt a fiam, szemtelenkedett meg verekedett.”*

A szülők általában traumaként élik meg a gyermekük bebörtönzését – ez nemcsak azért van így, mert „rossz helyre kerül”, hanem azért is, mert sokan ekkor szembesülnek azzal, hogy szülőként kudarcot vallottak. Három anya kifejezetten hangsúlyozta, hogy ő tehet arról, hogy ilyenné vált a fia, ő rontotta el a nevelését: *„Én rontottam el. Akkor, amikor mindent megadtam neki.”* Ez a lelkiismeret-furdalás gyakran végigkíséri a szülők életét, ám a fenti idézetben az látható, hogy az idézett anya úgy véli, kényeztető szeretete volt, ami gyereket ide sodorta. Még több interjúban jelenik meg az a meggyőződés, hogy valamilyen nevelési, érzelmi deficit okolható a bűncselekmény elkövetéséért, ezért több anya úgy gondolja, hogy most, a büntetés ideje alatt próbálja meg kompenzálni mindazt, amit gyermeke gyerekkorában elmulasztott.

A fogvatartott házastársa, élettársa

A szülők mellett a fogvatartottak életének másik fontos szereplője az élettárs vagy a házastárs. Általában elmondható, hogy inkább jellemző az élettársi kapcsolat, ahogy ez interjúalanyaim esetében is látható volt: a 8 főből hárman voltak házasok, a többiek élettársi kapcsolatban éltek. Az együttélés időtartamát tekintve volt, aki csak 6 hónapja élt párkapcsolatban a jelenlegi fogvatartottal, de volt 15 éves kapcsolat is. Saját szakmai tapasztalataim is alátámasztják, hogy minél régebbi a kapcsolat, annál nagyobb az esély arra, hogy a fogvatartás idejét is kibírja. Interjúalanyaim közül hárman már nem első alkalommal kerültek ebbe a helyzetbe: *„Volt már börtönben a ... én már tudom a rutint, mit kell csinálni, hova kell fordulni. Mondjuk néha nem baj, hogy egy kicsit be-*

vonul, nyugisabb az élet tőle olykor-olykor.” Ez az idézet is megerősíti azt a más kutatásokban is megfogalmazott tapasztalatot, hogy a családtag börtönbe kerülése olykor megkönnyebbülést jelent a hozzátartozók számára – főleg abban az esetben, amikor a fogvatartott családon belüli erőszak elkövetője.

A házastársak, élettársak hangsúlyozták leginkább a stresszfaktorok felhalmozódását. Három interjúalany emelte ki, hogy nem tudott arról, hogy társa bűncselekményt (csalás) követett el, őt is sokként érte a letartóztatás, majd a bűnösség kimondása. Ennek ellenére mégis kitartanak párjuk mellett, aminek okáról egyik interjúalanyom az alábbiakat mondta: „Nagy bűnt követett el ellenem is, nem tudtam, hogy miből tart el minket. Fogalmam sem volt, hogy több millió forintot sikkasztott el. De ezt értünk tette, nekünk akart minél jobb életszínvonalat biztosítani. Ezért tartok ki mellette. Ő csak a családjának akart jobb életet.” Az érzelmi sokkhatás mellett a börtönbe kerülés a család gazdasági háttérét is megingathatja: a kimaradó jövedelem, a perköltség, a börtönben lévő fogvatartott támogatása mind nehézséget jelenthet a család életében. Erről szintén beszámoltak interjúalanyaim, akik közül hárman a megélhetési gondok és az adott élethelyzetből adódó stressz hatására komoly egészségügyi problémákkal küzdenek.

A fogvatartottal való kapcsolattartás háttérében a gyermek áll: a válást a gyermekekre való hivatkozással utasította el négy interjúalanyunk. Egyikük, bár érzelmileg már nem kötődik társához, kitarat társa mellett, ahogy ő fogalmaz, a „gyerek kedvéért maradok mellette”. A párkapcsolat felbomlását egy nő vállalta fel arra hivatkozva, hogy „nem vagyok hajlandó egy börtöntöltelék miatt elpazarolni a legjobb éveimet. Nem gondolja, hogy a szabadnapjaimat ... börtönbe való utazással fogom tölteni.” A látogatással kapcsolatban itt volt leginkább érzékelhető a különbség a szülők és a házastársak között: míg az anyák inkább megvonnák maguktól akár az ételmezt is annak érdekében, hogy láthassák gyermeküket, addig a házastársak, élettársak könnyebben lemondanak a személyes találkozási lehetőségről, és többnyire azokat a látogatásokat tartják fontosnak, amikor gyermeküket kísérik el.

A fogvatartottak gyermekei

A fogvatartottak gyermekeinek segítése több szempontból is kiemelten fontos. Az egyik legfontosabb szempont a gyermek joga. Itt most nem térek ki az általános gyermeki jogokra, de hivatkozva az 1989-es New York-i Egyezményre, egyértelmű feladat a fogvatartottak gyermekeinek fokozott védelme. Joggal merül fel a kérdés, vajon milyen jogok illetik meg a bebörtönzött szülők gyermekeit? Hazánkban ezzel a jogszabályok részletesen nem foglalkoznak, de más nemzetközi dokumentumokban találunk erre vonatkozó útmutatást (lásd San Francisco Children of Incarcerated Parents Partnership, 2003). A bebörtönzött szülők gyermekének ezek szerint:

- jogában áll, hogy biztonságban legyen, amikor a szüleit letartóztatják;
- joga van arra, hogy meghallgassák, amikor döntéseket hoznak róla;
- joga van arra, hogy figyelembe vegyék, amikor a szüleivel kapcsolatban döntések születnek;
- joga van a szüleivel beszélni, látni és megérinteni őket;
- joga van arra, hogy támogassák őt, amikor szüleit bebörtönzik és
- joga van arra, hogy ne őt ítéljék el, ne őt hibáztassák vagy ne őt címkézzék meg azért, mert szülei bekerültek a börtönbe.

Nagyon fontos kiemelni, hogy a fogvatartott szülőnek is joga van részt venni gyermekei életében attól függően, hogy rendelkezik-e a szülői felügyeleti joggal, vagy nem, illetve mind a kapcsolattartás, mind pedig a látogatófogadás során szem előtt kell tartani a gyermek mindenekfelett álló érdekét.

A fogvatartott szülő és gyermek közötti kapcsolat minőségét igen nagy mértékben meghatározza, hogy a gyermeknek korábban milyen típusú kötődése volt szülőjéhez (Ainsworth, 1978 idézi: Hámori, 2018):

- a Biztonságos kötődés: ebben az esetben a szülő-gyermek kapcsolat harmonikusan működik, a gyermek megbízik szülőjében. Ha egy ilyen kötődési kapcsolattal rendelkező gyermek szülője kerül börtönbe, az igen erőteljes traumát jelent, hiszen egy biztos pontot veszít el. Megfigyeléseink szerint ez nagyon ritka a fogvatartottak között.
- b Szorongó-elkerülő kötődés: a szülő bebörtönzése ebben az esetben akár egyfajta megkönnyebbülést is jelenthet, általában ilyenkor láthatjuk, hogy a szülő-gyermek kapcsolat sokszor konfliktusokkal terhelt, nagyon sokszor jellemző a családon belüli bántalmazás.
- c Szorongó-ambivalens kötődés: kiszámíthatatlan a szülő-gyermek közötti kapcsolat, a bizalom és bizalmatlanság, az érzelmi kettőségek mentén működik a kapcsolat.

A nemzetközi kutatások szerint a fogvatartott szülők gyermekei valószínűbb, hogy szorongó-elkerülő, vagy szorongó-ambivalens kötődést mutatnak szüleikkel szemben (Poehlmann, 2005; Poehlmann-Tynan, 2015), az utóbbi kötődési mintázattal rendelkező gyermekek számára komoly mentális problémákat okozhat a szülő bebörtönzése.

Különösen nehéz időszakot jelent a gyermek (és természetesen a fogvatartott) számára a letartóztatás időszaka, az ítélelhirdetés előtti időszak, hiszen ekkor az egyik szülő hirtelen egyedül marad, ha pedig egyedülálló szülőt tartóztatnak le, akkor a gyermek helyzete körüli szorongás, és magának a szituációnak a bizonytalan volta, ismeretlensége nagy mértékű stresszt jelenthet mindenki számára. A letartóztatás ideje alatt az ügy kimenetelének bizonytalansága, az információhiány, a látogatással kapcsolatos problémák újabb stresszorokat jelenthetnek a gyermekeknek, ahogy erről az egyik interjúalany is beszámolt: *„Nagyon rossz volt látni, ahogy elviszik az apámat. Nem értettem, nem tudtam, hogy mi fog történni. Félttem, hogy engem is el akarnak majd vinni.”*

A szülők bebörtönzése más típusú traumát jelent a gyermeknek, mint a szülő elvesztésének egyéb formái (például halál, válás) egyrészt a társas megbélyegzés, másrészt pedig a szétválás időtartamának bizonytalansága miatt. A szülő bebörtönzését követően a gyermekeknél megfigyelhetőek bizonyos jellemző tünetek (Arditti & Salva, 2015): depresszív tünetek, szorongás, ingerlékenység, agresszió, társadalmi elszigeteltség, alvási zavarok, viselkedési regresszió, érzelmi szabályozási problémák. Ezen tünetek szinte mindegyikéről beszámoltak interjúalanyaim: *„Amikor apám bekerült, nagyon ideges voltam, nem tudtam aludni, forgolódtam. Meg azt hittem, hogy senki nem akar beszélni velem, mert az apámat bevitték.”*

A bebörtönzött apák gyermekei általában az édesanyjuknál élnek. A látogatás gyakorisága általában attól függ, hogy az anya miként támogatja a kapcsolattartást. A bebörtönzött anyák esetében kicsit más a helyzet – itt inkább láthatjuk, hogy más családtag (sokszor nem is az apa) neveli a közös gyereket, vagy gyermekvédelmi szakellátásba kerül – mindez pedig jóval nagyobb instabilitáshoz vezethet. A szülők bebörtönzésével kapcsolatos érzésekről interjúalanyaim az alábbiakat mondták:

- *„Megkönnyebbültem, amikor az apám bekerült a börtönbe. Amíg otthon volt, akkor sokszor félttem tőle. Azt hittem, hogy jobb lesz, de amúgy utána kerültem be a gyermekotthonba. Szóval még rosszabb lett, mint volt.”*
- *„Az apám, bármit is csinált, akkor is az apám. És hiányzik, meg az anyám sokat sírt utána.”*
- *„A nevelő mondta meg, hogy az apám börtönbe került. Várható volt, de így elúszott annak az esélye, hogy hazakerüljek.”*

Különösen nehéz azoknak a gyermekeknek a helyzete, akik a szülő fogvatartása miatt kerültek gyermekvédelmi szakellátásba, ezzel kapcsolatban rendszerint dühről, agresszióról számoltak be a gyermekek, akik máximalisan elszigetelődtek szüleiktől, nem hajlandók kapcsolatot tartani velük: *„Az anyám meg az apám tehet arról, hogy nekem most itt (gyermekotthonban) kell élnem. Nem is akarom őket látni.”*

A gyermek látogatásának szerepe a reintegrációban

A gyermekek látogatása segíthet abban, hogy a fogvatartottak nehézségeit enyhítse. Nagyon sokszor látjuk, hogy maga a börtön ad lehetőséget arra, hogy a korábbi rendezetlen kapcsolattal foglalkozzanak, sok esetben a látogatások motiválhatják a fogvatartottat arra, hogy „jobban viselkedjenek”, kevesebb fegyelmi vétséget kövessen el. Több nemzetközi kutatás rámutatott arra, hogy azoknál a fogvatartottaknál, akiket többször látogattak meg a gyermekeik, alacsonyabb volt a visszaesés aránya (Cochran 2012).

Ugyanakkor nem szabad elfeledkezni arról sem, hogy vannak olyan fogvatartottak, akik nem fogadják szívesen a látogatásokat, akár potenciálisan károsnak gondolják a gyermekeikkel való kapcsolattartást. Sokan nem akarják, hogy gyermekeik börtönkörülmények között lássák őket, vagy akár kitegyék őket a látogatás okozta stressznek. Éppen ezért inkább elkerülik a személyes látogatásokat, sőt akár meg is szakítják a velük való kommunikációt. Ennek kezelésében a reintegrációs tiszteknek, a börtönpszichológusnak nagyon fontos szerepe van.

Azokban az esetben, amikor a gyermekek nem érinthetik meg a bebörtönzött szülőjüket, gyakran nem világos a számukra, hogy ezt miért nem tehetik meg. Az érintkezés nélküli látogatások sokszor stresszesek és potenciálisan traumatikusak a gyermekek számára: *„Furcsa volt az apámat így látni. Nem mehettem oda hozzá közel, nem ölelhettem meg, kicsit félttem ettől.”* Számos kutatás rámutatott arra, hogy a szülő-gyermek látogatások akkor a legoptimálisabbak, ha lehetővé teszik a fizikai érintést, gyermekbarát környezetben találkoznak egymással, illetve családi kapcsolatokat erősítő programokon vesznek részt (Arditti, 2012; Poehlmann-Tynan, 2015).

Ha a gyermek látogatása jól sikerül, az mind a fogvatartottnak, mind a gyermeknek előnyös, hiszen ez segíthet az érzelmi trauma feldolgozásában, illetve újra kapcsolatot tudnak teremteni egymással. A szülővel való rendezett (!) kapcsolattartás segítheti a gyermeket abban, hogy szorongása csökkenjen és érzelmi biztonsága erősödjön. Azonban nagyon fontos kiemelni, hogy nem minden esetben hat kedvezően a látogatás a gyermekre: akár károsíthatja, traumatizálhatja is (Arditti 2008). Például akkor, amikor a gyermek-szülő közötti problémák kezeletlenül maradnak, vagy ha a börtön környezete (a rácsok, a bezártság, a személyzet ruházata, viselkedése stb.) megrémiszi az ehhez nem szokott gyermeket.

Sokszor tapasztalható, hogy a családindinamikai folyamatok befolyásolhatják a látogatások minőségét. Ha a fogvatartott korábban, a börtönbe való bekerüléskor sem ápolt jó kapcsolatot gyermekével, akkor vagy elmaradnak a látogatások, vagy pedig kifejezetten stresszkelítő eseménnyé válhatnak mind a gyermek, mind a fogvatartott számára: *„Anyám miatt mentem csak el, de mindenki szarul érezte magát. Most mit mondjak neki?”* Ilyen esetben kiemelten fontos lenne a családterápiás konzultáció.

Elgondolkodtató tapasztalat az, hogy a gyakori látogatás akár irreális elvárásokat is támaszthat a gyermekben a szülőkkel szemben a szabadulást követően: *„Ha az apukám kiszabadul, akkor azt mondta, hogy minden jó lesz.”* Illetve tapasztalhatjuk akár azt is, hogy a gyermek számára a börtönlátogatás természetessé válhat, amely nem biztos, hogy hosszabb távon kedvezően hat a szocializációjára: *„Minden hónapban egyszer szombaton megyek a börtönbe. Már megszoktam, ez az életem része.”*

A börtön mint a családi kapcsolatok támogatója

A családtagokkal való foglalkozás több szempontból is kiemelten fontos: egyrészt a fogvatartott családjának támogatása prevenciók tevékenységként is értelmezhető (vö. Aedo, 2020), másrészt pedig a reintegráció sikerességének is feltétele a családi kapcsolatok rendezése.

A bebörtönzés bizonyos fogvatartottak esetében azt is jelenti, hogy lesz ideje gondolkodni önmagán, családi kapcsolatain, mely Giordano és munkatársai szerint (Giordano és mtsai, 2002) a kognitív transzformáció folyamatához vezethet: a változás felé mutatott nyitottságból kiindulva a fogvatartott végül elérheti a változást. Korábbi kutatásaim (Hegedűs et al, 2016) során én magam is tapasztaltam ezt: a fogvatartottak arról számoltak be, hogy a büntetés-végrehajtási intézetben lett idejük gondolkodni önmagukról, a családjukról, az elkövetett hibáikról. Ugyanakkor az egyértelműen elmondható, hogy támogató segítség nélkül nem feltétlenül következik be ez a változás. Ezt a támogatást hivatottak megadni azok a programok, melyek a családi kapcsolatok rendezését, a családi szerepekre való felkészítést célozzák meg (lásd hazánkban a Váltó-sáv Alapítvány programjait, vagy a családi döntéshozatali csoport működését).

McCarthy és Adams kutatásából jól láthatóvá vált a börtön mint a családi kapcsolatokat támogató intézmény: több interjúalany arról számolt be, hogy a fogvatartás ideje alatt családi konfliktusai rendeződtek, ebben pedig kiemelt szerepet töltöttek be a büntetés-végrehajtási intézet munkatársai (McCarthy & Adams, 2019). Ezt egyik interjúalanyom is megerősítette: *„Hát tudja, részt vettem egy csoportba [sic.]. Az volt, hogy volt egy ember, aki segített abban, hogy megértsük egymást apámmal.”*

Nagyon fontos kiemelni, hogy a büntetés-végrehajtási intézet munkatársa is tud segítséget nyújtani abban, hogy a látogatások jobban sikerüljenek. Az interjúalanyaim által elmondottak és a szakirodalmi áttekintés alapján az alábbi javaslatok körvonalazódnak:

- 1 Az intézet munkatársa előzetesen segítse a fogvatartottat a gyermekével való kommunikációban – például adjon ötleteket arra, hogy mit és hogyan kérdezzen meg gyermekétől. Sok esetben a fogvatartott szülőnek nincs igazán képe arról, hogy a gyermeke hogyan éli a mindennapjait, nem ismeri az ő világát – ezzel kapcsolatban adhat kérdésötleteket a szakember.
- 2 A látogatások alatt érdemes valamilyen tevékenységet biztosítani a gyermekek számára (kézműves sarkok, társasjátékok stb.).
- 3 Érdemes lenne a látogatófogadás alatt egy olyan képzett személyt biztosítani, aki a szülő-gyermek kapcsolattartásban segíteni tud.
- 4 A látogató helyiségek barátságosabbá tétele rajzokkal, játékokkal könyvekkel nagyon sokat segíthetne.
- 5 A külföldi gyakorlatban találkozhatunk olyan tájékoztató könyvecskékkel, lapokkal, melyben a gyermekek életkori sajátosságait figyelembe véve leírják, hogy mit jelent a börtönben meglátogatni a szülőt, mi fog történni ott vele (beléptetés, szabályok). Több esetben látható, hogy nagyon pontos leírásokat közölnek arról, hogy hogyan közelíthető meg a legegyszerűbben és a legolcsóbban a büntetés-végrehajtási intézet.
- 6 Nagyon fontos a gyermekek számára a kiszámíthatóság, a látogatások időpontjának stabilitása.
- 7 Érdemes tájékoztató anyagot készíteni a gyermekvédelmi szakemberek és pedagógusok számára, amelyben elolvasható, hogy milyen elvárások, szabályok léteznek a látogatófogadás kapcsán.
- 8 Abban az esetben, ha a büntetés-végrehajtási intézet munkatársa azt tapasztalja, hogy konfliktus van a gyermek és a szülő között, vagy problémát tapasztal a gyermek viselkedésével kapcsolatban (például retteg a szülőtől stb.), fontos lenne ezt tovább jelezni a lakóhely szerinti illetékes családsegítő és gyermekjóléti szolgálatnak.
- 9 A gyermekek gyakran hosszú utazást követően érkeznek meg a börtönhöz, az utazás okozta fáradtság testi-lelki kimerülést, akár nem megfelelő viselkedést is eredményezhet. A várakozás, az ellenőrzések további feszültséget hordoznak magukban, így fokozottan türelmesnek kell lenni a várakozó gyermekekkel.

Természetesen nemcsak a büntetés-végrehajtási intézetek dolgozóinak felelősége a látogatások minősége, hanem a gyermekekkel foglalkozó más szakembereknek (lásd gyermekjóléti szolgálat, vagy nevelési-oktatási intézmények szakemberei), illetve a gyermeket nevelő szülőnek, gondviselőnek, gyermekotthoni nevelőnek, nevelőszülőnek. Számukra feladatként fogalmazódik meg, hogy:

- a készítsék fel a gyermekeket a látogatásra, hiszen akár ijesztő is lehet számukra a környezet, a rácsok, a szögeskerítés, a szigorú szabályok;
- b figyeljenek arra, hogy a gyermek feszültséget élhet át a látogatás előtt (régem találkozott a szülővel, fél a börtöntől vagy akár magától a látogatástól), ugyanakkor a látogatást követően is lehetnek érzelmi-indulati reakcióik, például az elválás újbóli traumája miatt.

Egy jó gyakorlat a kapcsolattartásért⁴

A Nemzeti Büntető- és Jogi Tanács támogatásával a Balassagyarmati Fegyház és Börtön, valamint a Bács-Kiskun Megyei Büntetés-végrehajtási Intézet a BM-20-P-0039 számú, „Fókuszban a gyerekek” című projektjében kifejezetten a családi kapcsolatokra összpontosítottak. E projekt keretein belül a személyi állomány számára érzékenyítő tréninget szerveztek, amelynek során a gyermekeket érintő jogszabályokról, eljárásokról, jó gyakorlatokról kaptak információt a résztvevők. A fogvatartottak számára pedig a szülői szerep erősítését középpontba helyező tréninget szerveztek. A tréningek a pozitív szülői szerepre való felkészítést célozták meg. A tréninget tartó kollégák tapasztalata szerint a bevont fogvatartottak igen aktívan vettek részt, motiváltak voltak, hiszen nem volt semmiféle tudásuk a gyermekek neveléséről, bár gyakorló szülők voltak. A csoportba bevitt témák közül különösen az életkori sajátosságok, valamint a nevelési stílusok gyermekekre gyakorolt hatásai iránt volt nagy az érdeklődés. A csoportvezetők megfigyelései szerint a fogvatartottak a megszerzett ismereteiket próbálták intenzíven beépíteni a gyermekükkel való kapcsolattartásukba.

A program szintén fontos eleme volt az úgynevezett Adorján tábor, melynek célja az volt, hogy a fogvatartottak gyermekeit táboroztassák az intézetek munkatársai. Ez nemcsak a családi kapcsolatokra fókuszált, hanem bűnmegelőzési szempontokat is figyelembe vettek a szervezők. A tábor programjai közé olyan elemek kerültek be, mint például az internet veszélyei, a művészeti nevelés, az élménypedagógia és a jobb agyféltekés rajzolás.

A kapcsolattartást elősegítendő e projektben kiemelt szerepet kapott az úgynevezett Skype beszélő. Az Európa Tanács ajánlása, hogy a fogvatartottak és gyermekeik közötti kapcsolattartásban a közvetlen személyes találkozásokon túl az információs és kommunikációs eszközök bevonására is sor kerüljön. Tapasztalatom szerint a családfenntartó szerepét átvevő szülő nem minden esetben tudja biztosítani az utazás költségeit, így a gyermek a börtönben lévő szülőt hosszú időn keresztül nélkülözni kényszerül. Ezt a hiányállapotot lehet mérésélni a Skype beszélővel: a Skype kapcsolat jelenti az egyetlen olyan megengedett online felületet, ahol a fogvatartottak és családjuk láthatják egymást.

A tájékoztató füzetrel kapcsolatos elvárás, amelyről az előző fejezetben esett szó, jelen projektben megvalósult. „Látogatás a börtönbe” címmel tájékoztató füzet készült gyermekeknek a látogatófogadásról. A füzetben a gyermekek számára érthető megfogalmazásban adtak információt a kapcsolattartásról, a látogatófogadás lehetőségeiről és a belső szabályozókról. A füzetben egyszerű rajzokkal is segítették a megértést, gondolva azokra a gyermekekre is, akik még nem olvasnak, vagy esetleg szövegértési problémákkal küzdenek.

4. A projekttel kapcsolatos információkat a Balassagyarmati Fegyház és Börtön vezetősége bocsátotta rendelkezésemre.

Ezek az elemek is arra utalnak, hogy a hazai büntetés-végrehajtási intézetek is kiemelten fontosnak tartják a családdal való kapcsolattartást és a kapcsolattartás minőségének javítását. Ebben a folyamatban élenjárnak a fent megnevezett büntetés-végrehajtási intézetek.

Zárógondolatok

Tanulmányomban arra vállalkoztam, hogy a szakirodalom és saját pilot-kutatásunk segítségével megszólaltassam a családtagokat a büntetés-végrehajtásban büntetésüket töltő családtagjukról, az intézetekről, valamint a látogatófogadásról. Egy családtag börtönbe kerülése a család minden tagjára hatást gyakorol. Az, hogy mindezt hogyan és miként dolgozza fel a család, igen nagy mértékben függ egyrészt az előzetes tapasztalatoktól, másrészt az intézet támogató funkciójától, harmadrészt pedig a családok körül lévő szociális ellátórendszerrel. Pedagógusként kiemelten fontos lenne a fogvatartottak gyermekeinek speciális támogatása, amely úgy gondolom, kevésbé jellemző a hazai pedagógiai kultúránkban. Bízom benne, hogy ez a tanulmány is hozzájárulhat ahhoz, hogy e speciális terület nagyobb hangsúlyt kapjon a neveléstudomány területén.

Köszönetnyilvánítás

Ezúton mondunk köszönetet a Balassagyarmati Fegyház és Börtön korábbi parancsnokának, dr. Budai István bv. dandártábornok úrnak, valamint Lelovics Zoltán bv. őrnagy úrnak a rendelkezésünkre bocsátott anyagokért.

Irodalom

1. Aedo, A. (2020). Una seguridad (muy) interior del Estado. El trabajo de la prevención en familias de reclusos. *Revista de Estudios Sociales*, 71, 2–14. DOI: 10.7440/res71.2020.01
2. Albert, F. & Biró, E. (2015). A sikeres integráció. In Albert, F. (szerk.). *Életkeretek a börtönön innen és túl: Szubjektív reszocializációs esélyek*. (pp. 143–166) Budapest: MTA Társadalomtudományi Kutatóközpont Szociológiai Intézet.
3. Arditti, J. (2012). Child Trauma within the Context of Parental Incarceration: A Family Process Perspective. *Journal of Family Theory and Review*, 4(3), 181–219.
4. Arditti, J. A. (2016). A family stress-proximal process model for understanding the effects of parental incarceration on children and their families. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 2, 65–88. DOI: 10.1037/cfp0000058
5. Arditti, J. & Salva, J. (2015). Parental Incarceration and Child Trauma Symptoms in Single Caregiver Homes. *Journal of Child and Family Studies*, 24(3), 551–561.
6. Besemer, L. & Dennison, S. M. (2018). Family Imprisonment, Maternal Parenting Stress and Its Impact on Mother-Child Relationship Satisfaction. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 3897–3908. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1237-7>
7. Brunton-Smith, I. & McCarthy, D. J. (2017). The Effects of Prisoner Attachment to Family on Re-Entry Outcomes: A Longitudinal Assessment, *The British Journal of Criminology*, 57, 463–482.
8. Cochran, J. C. (2012). The Ties that Bind or the Ties that Break: Examining the Relationship between Visitation and Prisoner Misconduct. *Journal of Criminal Justice*, 40, 433–440.
9. Cramer, L., Goff, M., Peterson, B. & Sandstrom, H. (2017). Parent-Child Visiting Practices in Prisons and Jails. https://www.urban.org/sites/default/files/publication/89601/parent-child_visiting_practices_in_prisons_and_jails.pdf
10. Giordano, P. C., Cernkovich, S. A. & Rudolph, J. L. (2002). Gender, Crime, and Desistance: Toward a Theory of Cognitive Transformation. *American Journal of Sociology*, 107(4), 990–1064. DOI: 10.1086/343191
11. Green, K. M., Ensminger, M. E., Robertson, J. A. & Juon, H. S. (2006). Impact of adult sons' incarceration on African American mothers' psychological distress. *Journal of Marriage and Family*, 2, 430–441. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2006.00262.x>
12. Halsey, M. & Deegan, S. (2015). Picking up the Pieces: Female Significant Others in the Lives of Young (ex) Incarcerated Males. *Criminology & Criminal Justice*, 15(2), 131–151.
13. Hámori Eszter (2018): *Kötődélmélet régen és ma*. Pázmány Péter Katolikus Egyetem – Akadémiai Kiadó, Budapest.
14. Hegedűs, J., Farkas, J., Fekete, M., Ivaskévics, K., Molnár, K., Sipos, Sz. (2016). Bűnelkövetők családi háttere. In Földvári, M., Tomospné & Hakkal, T. (eds.). *Riport a családkról*. (pp. 351–385) Budapest: L'Harmattan, Család-, Ifjúság- és Népesedéspolitikai Intézet.
15. Herczog, M. (2012). Börtönben lévő szülők gyermekei – egy speciális gyermekcsoport, speciális szükségletekkel. *Családi Jog*, 10(1), 1–6.
16. McCarthy, D. & Adams, M. (2019). Can Family–Prisoner Relationships Ever Improve During Incarceration? Examining the Primary Caregivers of Incarcerated Young Men. *British Journal of Criminology*, 59(2), 378–395.
17. Muentner, L., Holder, N., Burnson, C., Runion, H., Weymouth, L. & Poehlmann-Tynan, J. (2019). Jailed Parents and their Young Children: Residential Instability, Homelessness, and Behavior Problems. *Journal of Child and Family Studies*, 28(2), 370–386 DOI: 10.1007/s10826-018-1265-3
18. Poehlmann, J. (2005). Representation of Attachment Relationships in Children of Incarcerated Mothers. *Child Development*, 76(3), 679–696. DOI: 10.1111/j.1467-8624.2005.00871.x

19. Poehlmann-Tynan, J. (2015). Children's Contact with Incarcerated Parents. *Focus*, 32(2). 13–17.
20. Visontai-Szabó, K. (2019). Börtönben a családtag. *Börtönügyi Szemle*, (38)2. 47–59.

Imprisoned Families – Detainee's Families about the Prison

Family is an essential part of a person's life, and that is even more true for the inhabitants of enforcement proceedings institutes. By their imprisonment, their family relationships change and the roles inside the family alter. The prisoners' feelings towards the family are also influenced by their captivity. Several Hungarian research studies have been conducted in connection with the role of the family in the reintegration process (Albert & Biró, 2015; Hegedűs, Farkas, Fekete, Ivaskevics, Molnár & Sipos, 2016), but the influence of the imprisonment of a family member on the others staying at home (parents, children, partner) has not been analysed thoroughly (Visontai-Szabó, 2019; Herczog, 2012) in Hungary. This paper focuses on the family members, especially the children of the imprisoned, analysing the published literature on the subject and my own research study. I talked to people whose family member was in prison, trying to find the answer to the questions how the imprisonment of a relative affected them, how important they consider to keep in touch with that person, what their experiences with the visits are, and how much the enforcement proceedings institute helped them in keeping touch.

Keywords: enforcement proceedings institute, reintegration, family, accepting visitors

Tanulmányok

Körkép

Tanárszakos hallgatók angolnyelv-tanulási és online olvasásstratégia-használata közötti összefüggések

*Habók Anita** és *Magyar Andrea***

DOI: 10.21549/NTNY.32.2021.1.5

Napjainkban az idegen nyelvek tanulása, elsajátítása, az idegen nyelvhez kötődő információszerzés gyakran online szintéren valósul meg, amelynek feltétele, hogy a nyelvtanulók rendelkezzenek az idegen nyelven elérhető információk értelmezéséhez és feldolgozásához szükséges szintű idegen nyelvi olvasási készségekkel és online olvasási stratégiákkal. Kutatásunk célja annak feltérképezése, hogy az egyetemi hallgatók milyen mértékben használják a digitális térben a különböző információk szerzését segítő online olvasási stratégiákat, valamint, hogy milyen kapcsolat van a hallgatók nyelvtanulási stratégiáinak és online olvasási stratégiáinak használata között. A nyelvtanulási stratégiák használatának mérésére Oxford (1990) Strategy Inventory for Language Learning (SILL) kérdőívét, az online olvasási stratégiák vizsgálatára Anderson (2003) Online Survey of Reading Strategies (OSORS) kérdőívét alkalmaztuk. Az eredmények mindkét kérdőív esetében mérsékelt stratégiahasználatot jeleztek. A nyelvtanulási stratégiák közül a metakognitív stratégiák használata volt a legjellemzőbb, míg az online olvasási stratégiák közül a problémamegoldó stratégiatípus volt a leggyakrabban használt. A különböző nyelvtanulási és olvasási stratégiák között mindenütt szignifikáns kapcsolatot detektáltunk, és eredményeink megerősítették többdimenziós modellünk működőképességét, amely szerint a nyelvtanulási stratégiák összességében nem, azonban bizonyos faktoraik szignifikáns hatást gyakorolnak az online olvasási stratégiahasználatra. A nyelvtanulási stratégiák közül a memória, a kompenzáló és a kognitív stratégiák hatása a legjelentősebb, és az átfogó olvasási stratégiák központi szerepe figyelhető meg. Kutatásunk felhívta a figyelmet a stratégiahasználat tanításának fontosságára.

Kulcsszavak: nyelvtanulási stratégia, online olvasás, kérdőív, modellfejlesztés

Bevezetés

A nyelvtanulás szerepe egyre jobban felértékelődik, mivel a globalizálódó világban egyre több olyan tartalom érhető el, melynek elolvasásának és megértésének csak a nyelvtudás hiánya szab határt. Ezáltal az iskolai nyelvtanulás és nyelvtanítás szerepe is megerősödik (Oxford, 2017). A hatékonyságnak egyik fontos faktora, hogy a tanulók milyen stratégiákat használnak a tanulásukban, tudják-e értékelni és megfogalmazni maguk számára azt, hogy hogyan tanulnak a leghatékonyabban (Doró, Habók & Magyar, 2018; Habók & Magyar, 2018a, 2018b). A nyelvtanulási stratégiák ahhoz segítenek hozzá, hogy a nyelvtanulás könnyebben és hatékonyabban történjen, használatuk a különböző szituációk esetében transzferálható legyen, a tanuló felismerje használatuk relevanciáját és a tanulási feladattól és céltől függetlenül használják a stratégiákat (Oxford, 2017; Magyar & Habók, 2018). Azok a tanulók, akik felülvizsgálják, hogy melyik tanulási helyzetben melyik stratégiát

* Egyetemi docens, SZTE Neveléstudományi Intézet, e-mail: habok@edpsy.u-szeged.hu

** Igazgató, Domonkos Nővérek Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskolája, e-mail: mandrea@edu.u-szeged.hu

választják, hatékonyságukat figyelemmel kísérik, sikerebb önszabályozó tanulóvá válnak (Habók & Magyar, 2018b).

Az online tanulás elterjedésével az információk célzott keresése, kiválogatása és megértése egyre gyakrabban kapcsolódik online színtérhez. Nemcsak a szabadidős tevékenységben jelenik meg az online eszközök használata, de a tanulásnak és nyelvtanulásnak is hatékony eszköze (Coiro & Dobler, 2007; Coiro, 2012; Cho & Afflerbach, 2017). Az online térben történő eligazodás olyan stratégiák használatát követeli meg, amelyek nagyban különböznek az eddigi információszerző- és feldolgozó stratégiáktól. A különbségek egyrészt abból adódnak, hogy az interneten elérhető szövegek gyakran nem lineárisak, inkább interaktívak az ún. hiperlinkeknek, multimédiás szövegeknek köszönhetően. Ezek az elágazások és többszintű információk jellemzően nem a részletes, lineáris olvasást követelik meg az olvasótól, hanem az áttekintő, információkereső, beleolvasó stratégiákat preferálják, amelyekhez számos magasabb rendű gondolkodási művelet aktivizálása szükséges (Coiro & Dobler, 2007; Coiro, 2012; Cho & Afflerbach, 2017).

Annak ellenére, hogy az olvasási stratégiák vizsgálata intenzíven kutatott terület, az idegen nyelvi olvasási stratégiák feltárására kevesebb hangsúly kerül. Ezen belül is viszonylag a legkevésbé kutatott terület az online térben való olvasási stratégiák használata, amely terület feltárásának jelenlegi digitális világunkban egyre nagyobb a jelentősége. Kutatásunk célja annak feltárása, hogy az egyetemi hallgatók körében milyen szintű a különböző nyelvtanulási stratégiák használata, milyen szinten használják a digitális térben a különböző online információk szerzését segítő online olvasási stratégiákat, valamint, hogy milyen kapcsolat van a nyelvtanulási stratégiák használata és az online olvasási stratégiák használata között.

Elméleti háttér

Nyelvtanulási stratégiák

A nyelvtanulási stratégiák kutatása a hetvenes években kezdődött, amelynek első fázisában Rubin (1975) azt kezdte el tanulmányozni, hogy a sikeres nyelvtanulóknak milyen képességekkel kell rendelkezni a hatékonyság biztosításához (Habók & Magyar, 2018a). A következő jelentős változás a '90-es évektől kezdődött, amikor Oxford (1990, 2003, 2017) azt kezdte el feltérképezni, hogy mely faktorok befolyásolják a nyelvtanulást. Taxonómiájának alapját két stratégiacsoport alkotja, a direkt és indirekt stratégiák. A direkt stratégiák három stratégia-típust foglalnak magukba, a memória stratégiákat, melyek az információk befogadásával, szervezésével és tárolásával foglalkoznak; a kognitív stratégiákat, melyek az információk feldolgozásának mentális folyamatait mutatják; és a kompenzáló stratégiákat, melyek a hiányzó információk helyettesítését szolgálják. A másik csoport, az indirekt stratégiáké, melyek szintén három stratégiát fednek le, ezek a metakognitív stratégiák, melyek a stratégiák tervezésére, monitorozására és felülvizsgálatára vonatkoznak; az affektív stratégiák, melyek a nyelvtanuláshoz kapcsolódó érzelmek feltárását célozzák; és a szociális stratégiák, melyek az idegen nyelvet használókhöz vagy anyanyelvi beszélőkhöz kapcsolódó kommunikációs helyzetekre reflektálnak. Oxford kutatásai nyomán kidolgozta a *Strategy Inventory for Language Learning* (SILL, Oxford, 1990, 2003) című kérdőívet, mely azóta is az egyik leggyakrabban használt mérőeszköz. Később, a kérdőívet ért kritikák hatására és az új önszabályozott tanuláselméletekre támaszkodva, Oxford átdolgozta taxonómiáját, részben megtartva egyes részeit, részben az önszabályozott tanuláshoz adaptálva (Dörnyei, 2005; Tseng, Dörnyei & Schmitt, 2006). Új, kibővített taxonómiájában a nyelvtanulási stratégiákat három fő dimenzióra tagolta: a kognitív, az affektív és a szociokulturális-interaktív dimenziókra. Ezeket a stratégiákat a metakognitív, a metaaffektív, és a metaszociokulturális-interaktív területek önszabályozott stratégiái irányítják (Oxford, 2017; Habók & Magyar, 2018b).

Online olvasási stratégiák

Az olvasási képességek meghatározó szerepet töltenek be a nyelvtanulásban. Az idegen nyelvi olvasást számos tényező befolyásolja, ezek közül az egyik legjelentősebb az anyanyelven történő olvasási képességek fejlettsége, amely általában fejlettebb az idegen nyelvi képességeknél. Meghatározó továbbá a szókincs, az idegen nyelvtani formulák ismeretének hiánya, vagy a kulturális különbségekben való járatlanság (Grabe, 2009). További jelentős befolyásoló tényező az olvasásstratégia-használat, amelynek vizsgálata az utóbbi években vált hangsúlyossá. Mokhtari és Sheorey (2002) taxonómiája megkülönböztette az átfogó, a problémamegoldó és az olvasást segítő stratégiákat. Az átfogó stratégiák a tanulók megértési folyamatait támogatják az olvasás alatt, a problémamegoldó stratégiák az olvasás során felmerülő nehézségek leküzdésében játszanak szerepet, míg az olvasást segítő stratégiák a szövegértéshez felhasznált támogató eszközöket és technikákat foglalják magukba. E taxonómián alapuló, általuk kifejlesztett Survey Of Reading Strategies (SORS) kérdőív az egyik leggyakrabban használt mérőeszköz az olvasási stratégiák vizsgálatára. A kérdőívet később Anderson (2003) kiegészítette az online tanulási környezethez igazítva és hasonló struktúrával megalkotta az Online Survey Of Reading Strategies (OSORS) kérdőívet. A kérdőív számos kutatás alapját képezte (Mokhtari & Sheorey, 2002; Poole, 2010; Takkallou, 2011; Ahmadian & Pasand, 2017). A kutatások eredményei alapján nem rajzolódott ki egy-egy tipikusan használt stratégia, egyes kutatásokban a globális (Ahmadian & Pasand, 2017), míg másokban a problémamegoldó stratégia (Anderson, 2003; Omar, 2014) preferenciája mutatkozott.

Magyarországon az olvasási stratégiák vizsgálata gyakran kutatott téma, azonban ritkábban kerül a hangsúly az idegen nyelvi olvasási stratégiák elemzésére. Magyar és Habók (2018) angol mint idegen nyelvből az olvasásstratégia-használat és az olvasási teszteredmény közötti összefüggéseket kutatta felső tagozatos tanulók részvételével online kérdőív és teszt használatával. Eredményeik arra mutattak rá, hogy a vizsgálatban részt vevők a metakognitív stratégiákat használták a leggyakrabban. Habók, Magyar és Nagy-Pál (2018) az olvasás előtti, alatti és utáni stratégiahasználatot vizsgálta felső tagozatos tanulók körében, míg Habók és Magyar (2018a, 2018b, 2019) az iskolai eredmény, stratégiahasználat és attitűd közötti összefüggéseket vizsgálta. Eredményeik szerint az angol nyelvi attitűd szignifikáns hatással van az olvasási stratégiákra.

Ezek a kutatások azonban a nyelvtanulási stratégiákat az olvasási stratégiákkal való összefüggésükben vizsgálják ugyan, azonban a nyelvtanulási stratégiák idegen nyelvi online olvasási stratégiákkal való együttes vizsgálatára és kölcsönös hatásuknak az elemzésére nem került még sor. A két terület külön-külön történő vizsgálata alapján megállapítható, hogy a nyelvtanulási stratégiák és az olvasási stratégiák szoros kapcsolatban vannak egymással, feltételezésünk szerint a nyelvtanulási stratégiák és az online olvasási stratégiák között is szignifikáns összefüggés mutatható ki. Kutatásunk fő célja az összefüggések irányának és erősségének megállapítása.

Kutatási kérdések

Kutatásunk középpontjába a következő kérdések kerültek: (1) Milyen gyakorisággal használják az egyetemi hallgatók az angol mint idegen nyelvi tanulási stratégiákat és milyen gyakorisággal (2) az online olvasási stratégiákat. Továbbá választ kerestünk arra, hogy (3) milyen kapcsolatok tárhatók fel az angol mint idegen nyelvi tanulási stratégiák és az online olvasási stratégiák között.

Módszerek

Minta

Kutatásunkba 250 tanárszakos egyetemi hallgatót vontunk be, közülük 249 fő adatait elemeztük ($n_{\text{férfi}} = 60$ (24%), $n_{\text{nő}} = 189$ (76%)). A hallgatók mindegyike rendelkezik nyelvtanulási tapasztalattal, 15 hallgató kivételével második nyelvet is tanulnak az angol nyelven kívül. A leggyakrabban választott idegen nyelv a német, a francia, a spanyol, az olasz, az orosz vagy a szerb. Az angolnyelv-tanulással eltöltött éveket az 1. táblázat mutatja.

Nyelvtanulás évei	Hallgatók
Maximum -2 évig	15
3-5 év	30
6-8 év	37
9-11 év	50
12-14 év	61
Több, mint 15 év	55

1. táblázat: Az angol mint idegen nyelv tanulásának évei

A táblázatból kiderül, hogy kezdő nyelvtanulók aránya a legalacsonyabb, és összesen 45 olyan hallgató van, aki 5 éve, vagy annál rövidebb ideje tanul angolt. A minta 55 résztvevője több, mint 15 éves nyelvtanulási tapasztalattal rendelkezik. A 12 vagy annál több éve angolt tanulók száma 116, mely a minta feléhez közelít.

Mérőeszközök

A kutatásban két mérőeszközt használtunk. Először a hallgatók kitöltötték Oxford Strategy Inventory for Language Learning (SILL) kérdőívének magyar nyelvű változatát, amelyet Doró és Habók (2013) fordítása alapján adaptáltuk. A kérdőív korábbi eredmények alapján megbízható eszköznek bizonyult Oxford (1990) kutatásai-ban is (Cronbach- $\alpha = 0,91 - 0,94$) és magyar mintán is (Cronbach- $\alpha = 0,91$; Doró & Habók, 2013). Az 50 itemes kérdőívben hatféle stratégiahasználatának állításaira adtak választ a hallgatók, amelyek (1) a memória (9 item), például „Gyakran átnézem az angolórai anyagot.”; (2) a kognitív (14 item), például „Többször elmondom vagy leírom az új angol szavakat.”; (3) a kompenzáló (6 item), például „Ha nem jut eszembe egy szó beszélgetés közben, elmutogatom.”; (4) a metakognitív (9 item), például „Igyekszem minél több lehetőséget találni az angol nyelv használatára.”; (5) az affektív (6 item), például „Bátorítom magam, hogy angolul beszéljek még akkor is, amikor félek attól, hogy hibázom.”; és (6) a szociális stratégiák (6 item), például „Ha valamit nem értek angolból, megkérem a beszélgetőpartneremet, hogy lassítson, vagy mondja el még egyszer.” A válaszok megadása ötfokú Likert-skálán történt. A válaszok átlaga alapján különbözteti meg a kérdőív az alacsony (2,4 alatti), a mérsékelt (2,5 és 3,4 közötti), valamint a magas szintű (3,5 feletti) stratégiahasználókat (Oxford, 1990).

Az online olvasási stratégiák vizsgálatát az Anderson (2003) által fejlesztett Online Survey of Reading Strategies (OSORS) kérdőívvel végeztük. A vizsgálatunk résztvevői az angol online olvasási szokásokra adaptált változatot töltötték ki. A jelen kutatásban használt kérdőív 38 itemet tartalmaz, és az itemek három kategóriába sorolhatóak: (1) globális vagy átfogó olvasási stratégiák (18 item), például „Átfutom az online szöveget, hogy képet kapjak arról, hogy megfelel-e az elképzeléseimnek, mielőtt elhatározom, hogy elolvasom.”; (2) probléma-

megoldó stratégiák (11 item), például „Időről időre megállok, és elgondolkodom, hogy mit olvastam online.”; és (3) olvasást támogató stratégiák (9 item), például „Online olvasás alatt a jegyzetelés segít megérteni, amit olvasok.” A kérdőívben adott válaszokat szintén ötfokú Likert-skálán kellett bejelölni a résztvevőknek. 2,4 vagy az alatti átlag alacsony szintű stratégiahasználatot jelöl, 2,5 és 3,4 között mérsékelt, 3,5 feletti átlag magas szintű stratégiahasználatra utal (Anderson, 2003). A teljes kérdőív reliabilitása Anderson (2003) vizsgálatában 0,92-es Cronbach- α értéket mutatott, az átfogó olvasási stratégiákra nézve Cronbach- α = 0,77, a problémamegoldó stratégiák esetében Cronbach- α = 0,64, és az olvasást támogató stratégiák területén Cronbach- α = 0,69 volt.

Kutatástervezés

A kutatás az etikai előírások betartásával történt. A hallgatókat biztosítottuk a kutatásban való részvétel anonimitásáról, informáltuk őket, hogy válaszaikat bizalmasan kezeljük, harmadik félnek nem adjuk ki. A résztvevők e-mailes értesítést kaptak a kutatásban történő részvétel lehetőségéről, továbbá a kutatás céljáról. A részvétel önkéntes volt, az elektronikusan elküldött link megnyitása után a hallgatók további részletes információt kaptak a kutatás témájáról, és az adatfelvétel körülményeiről. A kutatásba való beleegyező szándékuk megadása után kitölthették az online mérőeszközöket a kitöltésre rendelkezésre álló időintervallumban, amire egy hónapot biztosítottunk.

Eljárások

Az első kutatási kérdésünk megválaszolásához az SPSS Statistics 23.0 programot használtuk a reliabilitás, az átlagok és a szórások megállapítása céljából. Az átlagok közötti szignifikanciaszintet egymintás t-próbával vizsgáltuk. A második kutatási kérdésünkhöz egy feltételezett modellt alkottunk, mely az angolnyelv-tanulási stratégiák és az online olvasási szokások közötti kapcsolatot és hatásokat mutatja. A modell működésének igazolásához megvizsgáltuk a területek közötti kapcsolatok erősségét Pearson-féle korrelációanalízissel, majd a modellünk működésének igazolására útvonalelemzést használtunk, melyet IBM SPSS AMOS 23.0 programmal végeztünk. A modell illeszkedésének vizsgálatára a Chi-négyzet, a TLI (Tucker-Lewis Index), a CFI (Comparative Fit Index), NFI (Normed Fit Index), valamint az RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation) mutatókat számítottuk ki. Míg a TLI-, a CFI- és az NFI-indexek esetében 0,9 fölötti, addig az RMSEA-index esetében 0,06 alatti értéket tekintettünk megfelelőnek (Kline, 2015). A modellben a változók egymásra gyakorolt szignifikáns hatását nyilakkal reprezentáltuk.

Eredmények

Leíró statisztika

Megvizsgáltuk a két kérdőív kategóriáinak megbízhatóságát. A nyelvtanulási stratégiák esetében a legmagasabb reliabilitást a metakognitív stratégiahasználat esetében találtuk (Cronbach- α = 0,88), míg a legalacsonyabb értéket az affektív stratégiahasználat esetében regisztráltuk (Cronbach- α = 0,56).

Az online olvasási kérdőív esetében az átfogó online olvasási stratégiák használatánál találtuk a legmagasabb Cronbach- α értéket (Cronbach- α = 0,85). A legalacsonyabbat az olvasást támogató stratégiák területén (Cronbach- α = 0,75).

Kérdőív	Kategóriák	Reliabilitás (Cronbach- α)	Átlag (M)	Szórás (SD)
SILL	Memória	0,58	2,95	0,53
	Kognitív	0,80	3,21	0,62
	Kompenzáló	0,58	3,13	0,62
	Metakognitív	0,88	3,34	0,82
	Affektív	0,56	2,47	0,62
	Szociális	0,80	3,13	0,85
OSORS	Átfogó	0,85	3,13	0,71
	Probléma-megoldó	0,80	3,43	0,66
	Olvasást támogató	0,75	2,82	0,74

2. táblázat: Reliabilitás, átlag és szórás a nyelvtanulási stratégiák és online olvasási stratégiák kérdőívek kategóriáiban

Ezt követően elemeztük a résztvevők nyelvtanulási stratégiahasználatát. Az eredmények mérsékelt stratégiahasználatot mutattak majdnem minden kategória esetében. Az affektív stratégiák használata szignifikánsan alacsonyabb stratégiahasználatot jelzett ($t = 62,67$; $p < 0,001$). A hallgatók a metakognitív stratégiáikat használták szignifikánsan a leggyakrabban ($t = 64,34$; $p < 0,001$). Az online olvasás területén a problémamegoldó stratégiatípus volt a szignifikánsan leggyakrabban alkalmazott ($t = 81,31$; $p < 0,001$), míg az olvasást támogató stratégiák a szignifikánsan legritkábban használt stratégiák voltak ($t = 59,80$; $p < 0,001$), azonban ebben az esetben is mérsékelt szintű stratégiahasználat a jellemző. Összességében a mintát leginkább a metakognitív és a problémamegoldó stratégiák használata jellemzi.

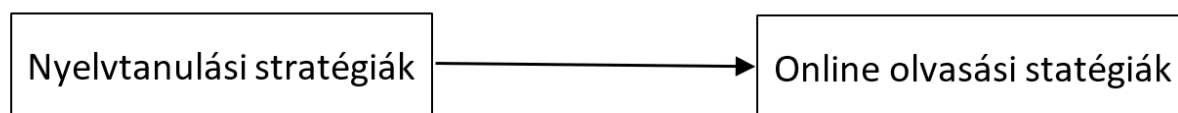
Összefüggés-vizsgálatok

Összefüggés-vizsgálatokkal kerestünk választ arra, hogy a kérdőívek által vizsgált változók között felfedezhetőek-e szignifikáns összefüggések. A Pearson-féle korreláció eredményei szerint a nyelvtanulási stratégiák területei között szignifikáns kapcsolatok mutatkoztak. Minden esetben szignifikáns összefüggéseket találtunk ($r = 0,74 - 0,21$; lásd 3. táblázat). A legerősebb összefüggéseket a metakognitív és a szociális ($r = 0,74$), a metakognitív és a kognitív ($r = 0,70$), valamint a kognitív és a szociális ($r = 0,67$) stratégiahasználatok között regisztráltuk. Ehhez hasonlóan az online olvasási stratégiák területén is minden esetben erős szignifikáns kapcsolatot találtunk, a korrelációs együtthatók $r = 0,76 - 0,64$ között mozogtak. A két kérdőív területeinek kapcsolata is minden esetben szignifikáns összefüggést jelzett. A legmagasabb korrelációs együttható a kognitív és a problémamegoldó ($r = 0,45$), a memória és az átfogó ($r = 0,38$), valamint a memória és a problémamegoldó ($r = 0,37$) stratégiák között tárható fel.

Kategóriák	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1. Mem.	1								
2. Kog.	0,56**	1							
3. Kom.	0,29**	0,53**	1						
4. Mk.	0,53**	0,70**	0,28**	1					
5. Aff.	0,29**	0,32**	0,21**	0,42**	1				
6. Szoc.	0,48**	0,67**	0,30**	0,74**	0,41**	1			
7. Átf.	0,38**	0,31**	0,30**	0,25**	0,23**	0,25**	1		
8. Prob.	0,37**	0,45**	0,32**	0,34**	0,20**	0,35**	0,76**	1	
9. Ot.	0,37**	0,16*	0,23**	0,15*	0,27**	0,14*	0,71**	0,64**	1

3. táblázat: A nyelvtanulási stratégiák és az online olvasásstratégia-használat közötti összefüggések. 1. Memória, 2. Kognitív, 3. Kompenzáló, 3. Metakognitív, 5. Affektív, 6. Szociális, 7. Átfogó, 8. Problémamegoldó, 9. Olvasást támogató
 ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$

Kutatásunk harmadik kérdésének megválaszolására strukturális modellt állítottunk fel. Előző kutatások feltárták, hogy a nyelvtanulási stratégiák között szignifikáns kapcsolat található (Habók & Magyar, 2018a), valamint az olvasás során használt stratégiák között is felfedezhető kapcsolat (Habók & Magyar 2019; Habók, Magyar & Nagy-Pál, 2018). Ebből kiindulva feltételeztük, hogy ezek a stratégiák nem különülnek teljesen el, hanem egymásra is hatással vannak. Modellünkben a nyelvtanulási stratégiák online olvasási stratégiákra gyakorolt hatásából indultunk ki, ezért feltételezett modellünk független változójának a nyelvtanulási stratégiákat tekintettük, és ezek hatását vizsgáltuk az online olvasási stratégiákra mint függő változóra. Miután megvizsgáltuk, hogy a feltételezett modellünk működőképes-e (4. táblázat), az eredmények arra mutattak rá, hogy az egydimenziós modellünk (1. ábra) nem működőképes. Ez arra hívta fel a figyelmet, hogy a stratégiák differenciáltabb vizsgálatára van szükség. Ezért feltártuk, hogy melyik az az optimális struktúra, melynek segítségével leírható a stratégiák egymásra gyakorolt hatása.

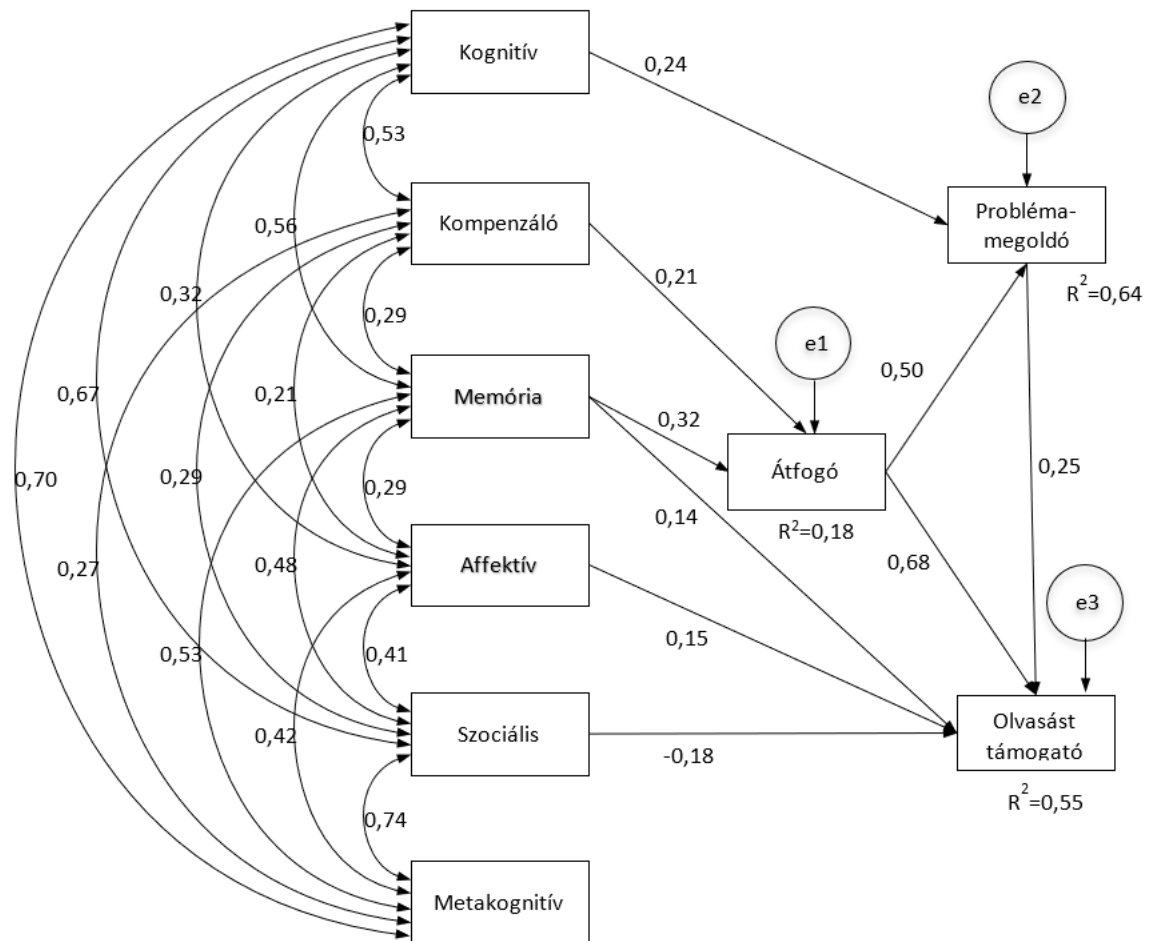


1. ábra: Az egydimenziós modell.

Modell	Chi-square	df	p	CFI	TLI	NFI	RMSEA
Egydimenziós	0,000	0	m. d.	1,000	m. d.	1,000	0,404
Többdimenziós	18,795	12	0,094	0,994	0,977	0,984	0,048

4. táblázat: A feltételezett modellek illeszkedésmutatói, m. d. = missing data, hiányzó adat

Többdimenziós modellünk (2. ábra) CFI, TLI és NFI értékei minden esetben a 0,95-ös határ felett voltak, míg RMSEA értéke 0,06 alatt alakult, és ezzel jól illeszkedő modellstruktúrát jelzett (Kline, 2015) (4. táblázat).



2. ábra: A többdimenziós modell szerkezete ($p < 0,05$)

Az eredmények értelmezése

Vizsgálatunk két kutatási területet ölel fel. Egyik a nyelvtanulási stratégiák vizsgálata az angol mint idegen nyelvre vonatkozóan, a másik az online olvasási stratégiák alkalmazása az angol nyelv használatához kapcsolódóan egyetemi tanárszakos hallgatók körében. A két kutatási terület közös pontja a nyelvtanulási stratégiák használatának hatása az online olvasási stratégiák alkalmazására. A kutatási eredményeink a nyelvtanulási stratégiák esetében a metakognitív stratégiák domináns használatát mutatták. Ezek az adatok összhangban vannak korábbi eredményekkel, mely általános iskolás tanulók kérdőíves mérését állították a középpontba. Habók

és Magyar (2018a) magyar mintán, Dawadi (2017), Radwan (2011) és Wu (2008) nemzetközi kontextusban szintén a metakognitív stratégiák domináns használatát találták. A második leggyakrabban alkalmazott stratégia a kognitív nyelvtanulási stratégia volt, amelynek domináns hatását szintén több kutatás megerősíti (Wu, 2008; Al-Qahtani, 2013). A metakognitív stratégiák ahhoz járulnak hozzá, hogy a nyelvtanuló úgy tudja szervezni a nyelvtanulását, hogy elérje a célját, jobb és sikeresebb nyelvtanulóvá váljon. A kognitív stratégiák mára a tanulási folyamatra vonatkoznak, konkrétan az ismeretek feldolgozásának mikéntjét támogatják. Ez a két stratégiatípus segíti tehát legkonkrétabban az idegennyelv-tanulás folyamatát, talán ezért a leggyakrabban alkalmazott stratégiatípus.

Az online olvasási stratégiák közül a problémamegoldó stratégiák használata volt a leggyakoribb hasonlóan több, más kutatási eredményhez (Anderson, 2003; Omar, 2014; Jusoh & Abdullah, 2015; Ahmadian & Pasand, 2017). A második leggyakoribb az átfogó stratégiahasználat volt Ahmadian és Pasand (2017) kutatásához hasonlóan, és a magyar mintához hasonlóan az olvasást támogató stratégiák kevésbé preferált választását állapították meg. A problémamegoldó stratégiák magasabb arányú használatát az jelzi, hogy a nyelvtanulók online olvasás közben folyamatosan próbálják követni a gondolatsort, amennyiben nem értik a szöveget, lelassítanak, és újra elolvassák, értelmezik azt. Az átfogó stratégiák abban segítenek, hogy a nyelvtanuló aktiválja az általános tudását, mozgósítsa előzetes ismereteit, vagy először fussa át a szöveget. Ezeket a stratégiákat viszonylag könnyű alkalmazni, eltérően a harmadik típustól, az olvasást támogató stratégiáktól, amelyek különböző kiegészítő segítséget, jegyzetkészítést, szótárhasználatot, illetve nyomtatást igényelnek. Ez lehet a támogató stratégiák alacsonyabb szintű használatának a magyarázata.

Az összefüggés-vizsgálatok megerősítették azt a hipotézisünket, hogy a különböző nyelvtanulási és olvasási stratégiák között szignifikáns kapcsolatok vannak. A hatások tekintetében a felépített modell alapján elmondható, a nyelvtanulási stratégiák összességében nem, azonban bizonyos faktoraik szignifikáns hatást gyakorolnak az online olvasási stratégiahasználatra. A többdimenziós modell szerint a nyelvtanulási stratégiák közül a metakognitív nyelvtanulási stratégiák nem határozzák meg közvetlen módon az online olvasási stratégiákat. A kapott modell eredményei arra világítottak rá, hogy a legerősebb közvetlen hatása a memória stratégiáknak van az átfogó olvasási stratégiákra, azonban a kompenzáló stratégiák hatása is viszonylag erős az átfogó olvasási stratégiákra. A kognitív stratégiák problémamegoldó stratégiákra gyakorolt közvetlen hatása is szignifikáns. A memorizáló és az affektív stratégiák szignifikáns, de alacsonyabb hatását találtuk az olvasást támogató stratégiákra nézve. A szociális stratégiák negatív hatása mutatkozott az olvasást támogató stratégiákra. A közvetett hatások esetében megfigyelhető a kompenzáló és a memorizáló stratégiák hatása az átfogó olvasási stratégiákon keresztül a problémamegoldó, illetve olvasást támogató stratégiákra, mint ahogyan a memorizáló, az affektív és a szociális stratégiák közvetett hatása is kimutatható az olvasást támogató stratégiákon keresztül a problémamegoldó stratégiákra. Összességében a nyelvtanulási stratégiák közül a memória, a kompenzáló és a kognitív stratégiák hatása a legjelentősebb, és az átfogó olvasási stratégiák központi szerepe figyelhető meg.

A kutatás korlátai

A kutatásunk korlátait a következő szempontok alapján határozhatjuk meg. Először is, mivel a hallgatói részvétel önkéntes volt, így előfordulhat, hogy azon hallgatók szolgáltattak adatot, akik elkötelezettebbek tanulásuk és tanulási sikerük iránt. Másodsor, a kérdőív kitöltése önbevalláson alapult, így nincs módunk ellenőrizni, hogy a hallgatók tanulási sikere ténylegesen megvalósul-e, és valóban magas szinten használják-e a bejelölt stratégiákat. Harmadsor, a minta csekély arányától eltekintve, tanulnak a kutatásban résztvevők másik idegen nyelvet is. Felmerül a kérdés, hogy az idegen nyelvi stratégiákat mennyire tudják elkülöníteni, vannak-e specifi-

kus, csak az angol nyelv tanulásához használt stratégiáik. Negyedszer, felmerül a kérdés, hogy az online olvasás és a közben használt stratégiák mennyiben jelennek meg az online tanulás során, vagy csak szabadidős tevékenységekhez kapcsolódnak-e.

Kitekintés

A kutatásunk számos eredménnyel szolgál a nyelvtanulás és az online tanulás kutatásához. Először is kutatásunk megerősítette a stratégiák tanításának fontosságát, melyek használata az önszabályozott tanulás lényeges eleme. Másodsor felhívta arra a figyelmet arra, hogy a tantárgyspecifikus stratégiahasználat az online tanulásra is hatást gyakorol.

Köszönetnyilvánítás

A tanulmány írása alatt Habók Anita Bolyai János Kutatási Ösztöndíjban részesült.

Irodalom

1. Ahmadian, M. & Pasand, P. G. (2017). EFL learners' use of online metacognitive reading strategies and its relation to their self-efficacy in reading. *The Reading Matrix*, 17(2), 117–132.
2. Al-Qahtani, M. F. (2003). Relationship between English language, learning strategies, attitudes, motivation, and students' academic achievement. *Education in Medicine Journal*, 5(3), 19–29. <https://doi.org/10.5959/eimj.v5i3.124>
3. Anderson, N. J. (2003). Scrolling, clicking, and reading English: Online reading strategies in a second/foreign language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1–33.
4. Cho, B. Y. & Afflerbach, P. (2017). An evolving perspective of constructively responsive reading comprehension strategies in multilayered digital text environments. In *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 109-134). New York: Guilford Press.
5. Coiro, J. (2012). The new literacies of online reading comprehension: Future directions. *The Educational Forum*, 76(4), 412–417. <http://dx.doi.org/10.1080/00131725.2012.708620>
6. Coiro, J. & Dobler, E. (2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214–257.
7. Dawadi, S. (2017). Language learning strategies profiles of EFL learners in Nepal. *European Journal of Educational and Social Sciences*, 2(2), 42–55.
8. Doró, K. & Habók, A. (2013). Language learning strategies in elementary school: the effect of age and gender in an EFL context. *Journal of Linguistics and Language Teaching*, 4(2), 25–37.
9. Doró, K., Habók, A. & Magyar, A. (2018). *Nyelvtanulási stratégiák tanítása és fejlesztése*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
10. Dörnyei, Z. (2005). *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
11. Grabe, W. (2009). *Reading in a second language: moving from theory to practice*. New York: Cambridge University Press.
12. Habók, A. & Magyar, A. (2018a). The effect of language learning strategies on proficiency, attitudes and school achievement. *Frontiers in Psychology*, 8, 2358. 1–8. DOI: 10.3389/fpsyg.2017.02358
13. Habók, A. & Magyar, A. (2018b). Validation of a self-regulated foreign language learning strategy questionnaire through multidimensional modelling. *Frontiers in Psychology*, 9, 1388. 1–9. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.01388

14. Habók, A. & Magyar, A. (2019). The effects of EFL reading comprehension and certain learning-related factors on EFL learners' reading strategy use, *Cogent Education*, 6(1), 1616522, 1–19. DOI: 10.1080/2331186X.2019.1616522
15. Habók, A., Magyar, A. & Nagy-Pál, M. (2018). 10–14 éves tanulók idegen nyelvű szövegértési, szövegalkotási tudásának és stratégiahasználatának vizsgálata, *Neveléstudomány*, 1(1), 60–77. DOI: 10.21549/NTNY.21.2018.1.4
16. Jusoh, Z. & Abdullah, L. (2015). Online survey of reading strategies (OSORS): Students' online reading in academic context. *Malaysian Journal of Distance Education*, 17(2), 67–81. DOI: 10.21315/mjde2015.17.2.5
17. Kline, R. B. (2015). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford Press. Available <https://www.guilford.com/books/Principles-and-Practice-of-Structural-Equation-Modeling/Rex-Kline/9781462523344>
18. Magyar, A., & Habók, A. (2018). Olvasási stratégiák vizsgálata angol nyelvű szövegértési feladatokban 10–14 éves nyelvtanulók körében. *Iskolakultúra*, 28(8–9), 22–37. DOI: 10.17543/ISKKULT.2018.8-9.22
19. Mokhtari, K. & Sheorey, R. (2002). Measuring ESL students' awareness of reading strategies. *Journal of Developmental Education*, 25(3), 2–10.
20. Omar, N. A. (2014). Online metacognitive reading strategies use by postgraduate Libyan EFL students. *World Academy of Science, Engineering and Technology. International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering* 8(7), 2289–2292. DOI: 10.5281/zenodo.1093956
21. Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston, MA: Heinle and Heinle.
22. Oxford, R. L. (2003). Language learning styles and strategies: An overview. *Proceedings of GALA (Generative Approaches to Language Acquisition) conference*, 1–25.
23. Oxford, R. L. (2017). *Teaching and researching language learning strategies: Self-regulation in context*. New York, NY: Routledge.
24. Poole, A. (2010). The reading strategies used by male and female English language learners: A study of Colombian high school students. *New England Reading Association Journal*, 46(1), 55–63.
25. Radwan, A. A. (2011). Effects of L2 proficiency and gender on choice of language learning strategies by university students majoring in English. *Asian EFL Journal*, 13(1), 115–163.
26. Rubin, J. (1975). What the “good language learner” can teach us? *TESOL Quarterly*, 9(1), 41–51. DOI: 10.2307/3586011
27. Takallou, F. (2011). The effect of metacognitive strategy instruction on EFL Learners' reading comprehension performance and metacognitive awareness, *Asian EFL Journal*, 13(1), 272–300.
28. Tseng, W., Dörnyei, Z. & Schmitt, N. (2006). A new approach to assessing strategic learning: the case of self-regulation in vocabulary acquisition. *Applied Linguistics*, 27(1), 78–102. DOI: 10.1093/applin/ami046
29. Wu, Y. L. (2008). Language learning strategies used by students at different proficiency levels, *Asian EFL Journal*, 10(4), 75–95. DOI: 10.5539/ijel.v1n2p203

Correlations between English Language Learning and Online Reading Strategy Use of Preservice Teachers

Nowadays, foreign language learning and acquiring, and obtaining information in foreign language often take place on the online platform, which requires that language learners possess the appropriate level of foreign language reading skills and online reading strategies needed to interpret and process information available in a foreign language. The aim of our research is to map the extent to which university students use their online reading strategies to help them obtain a variety of information in the digital space, and we have also investigated the relationship between students' use of language learning strategies and online reading strategies. Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning (SILL) questionnaire was applied to measure the use of language learning strategies, and Anderson's (2003) Online Survey of Reading Strategies (OSORS) questionnaire was used to examine online reading strategies. The results indicated moderate strategy use for both questionnaires. Of the language learning strategies, the use of metacognitive strategies was the most common, while of the online reading strategies, the problem-solving strategy type was the most commonly employed. We detected significant relationships among the language learning and reading strategies in every case, and our results confirmed the functionality of our multidimensional model, which presumed that language learning strategies as a whole do not have, but certain factors exert significant impact on online reading strategy use. Among language learning strategies, the effects of memory, compensatory, and cognitive strategies were the most significant, and comprehensive reading strategies played central role in the process. Our research drew attention to the importance of teaching strategy use.

Keywords: language learning strategies, online reading, questionnaire, model development

Nőképváltozások gimnáziumi történelemtankönyvekben 1949 és 1989 között

Szabó Hajnalka Piroska*

DOI: 10.21549/NTNY.32.2021.1.6

Jelen kutatás egy hosszmetzeti összehasonlító tankönyvelemzés részét képezi, amely 1949 és 1989 között megjelent történelemtankönyvek nőképét, illetve nő- és genderspecifikus tartalmi elemeit, azok struktúráját tárja fel tankönyvtörténeti fókusz mentén, neveléstörténeti háttérrel. A vizsgálat célja egyrészt az volt, hogy elemezze a korszakban megjelent gimnáziumi történelemtankönyvek női dimenzióját, másrészt pedig az, hogy feltérképezze a tankönyvekben megtalálható ideológiai tartalmak vonatkozásában a nőképpel kapcsolatos legfontosabb változásokat. A tankönyvelemzés kutatásmódszertani koncepciójának alapját egy ún. nőképdimenziós-modell jelentette, amely három aspektus: a történelmi, a tartalmi és a didaktikai kontextus mentén rajzolja meg az adott korszak nőképét. Jelen vizsgálat fókuszában a nőkép történeti-ideológiai-politikai dimenziója állt, amely a történetírói tradíciót, a nődeficitet/nőhiányt, a nők férfi legitimációs értékét, illetve a hősnőszimbólumokat vette górcső alá. A kutatás eredményei nőtörténeti dimenzióba helyezve várhatóan bemutatják, hogy a vizsgált időszak történelemtankönyveiben manifesztálódó, politikai-ideológiai hatásoknak kitett nőkép/nőeszmény hogyan formálódott, változott. A kutatás segítheti a kor nőneveléstörténeti horizontjának kitégítését tantárgypedagógiai, tankönyvtörténeti aspektusból, illetve a nők történelmének beépítését a jelenkori történelemtankönyvekbe.

Kulcsszavak: tankönyvelemzés, tankönyv mint politikum, nőtörténelem, nőképdimenziós-modell

Neveléstörténeti bevezetés

Magyarország a második világháborút követően vesztes államként a szovjet befolyási zóna részévé vált. 1956-ban a Rákosi-rendszer ellen kirobbant forradalom leverése után a Kádár János nevével fémjelzett kommunista/szocialista éra, az ún. puha diktatúra keretei között élt tovább, egészen az 1989-es rendszerváltásig alapvetően meghatározva a bel- és külpolitikát, a gazdaságot, a kultúrát, és így természetesen az oktatás területét is.

A teljes államhatalmat gyakorló párt az iskolát az engedelmes állampolgárok nevelésének eszközévé deformálta, mint ahogy a társadalmi szervezeteket, a tudományos életet, az irodalmat és a művészetet is politikai céljainak megvalósítása érdekében akarta használni (Pukánszky & Németh, 1996). A kommunista államhatalom a tanulók személyiségformálásával a közösségi nevelés által arra törekedett, hogy ne a család legyen az elsődleges szocializációs közeg a gyermekek számára, hanem az intézményesített, kontrollált közösség. A (termelő) munkának szintén kitüntetett szerepe volt, ami azt jelentette, hogy már az iskoláztatás korai szakaszában meg kellett jelennie a (hasznos) munkára való nevelésnek. Végül pedig a nevelési célok tekintetében az állampárt határozta meg a követendő értéket, amely kizárólag a marxizmus-leninizmus ideológiája lehetett (Kozma,

* PhD hallgató, Pécsi Tudományegyetem, „Oktatás és Társadalom” Neveléstudományi Doktori Iskola, e-mail: szabohajnalkapiroska@gmail.com

2006). A kommunista erők számára elengedhetetlen volt a társadalom ideológiai átnevelése, hiszen a rendszer támogatottsága, illetve legitimitása a diktatúra kialakulásának kezdetén még gyenge lábakon állt. Így 1945 után – egy rövid demokratikus időszakot leszámítva – a magyarországi oktatásügy alakulása is egyre inkább a politika változásainak függvényévé vált. Első lépésként 1948 nyarán megtörtént az iskolák államosítása, állami kézbe kerültek a magyarországi felekezeti iskolák (Kéri & Varga, 2004). 1949. március 29-én Ortutay Gyula válas- és közoktatásügyi miniszter aláírásával pedig létrejött a Tankönyvkiadó Vállalat, mely lépéssel Magyarországon felszámolták a szabad tankönyvpiacot (Mészáros, 1989). 1950-ben az MDP Központi Vezetősége párt-határozatot adott ki az oktatásügy kudarcairól, melyek szerintük az „ellenség aknamunkájának” következményei, és ettől kezdve mindent megtettek az „elhajlások” felderítése, a „garázdálkodók” és a „kártévők” oktatáspolitikából, iskolákból való kiszorítása érdekében, tömegesen utat nyitva így a karrierjüket párthűsége építő „káderek” számára. Az iskolákból ezért igyekeztek száműzni a „klerikális reakciót” és a „burzsoá ideológiát” (Kéri & Varga, 2004). Valamint sürgették, hogy „olyan ütemben, amennyire csak gyakorlatilag megvalósítható, a tankönyvek, a tanterv és a tananyag sugározza a marxizmus-leninizmus ideológiáját” (Kéri & Varga, 2004. p. 27.). Az állampárt továbbá harcot hirdetett a pedagógia ellen, melynek következményeként megszűnt az Országos Neveléstudományi Intézet, valamint háttérbe szorították, ellehetlenítették a magyar pedagógia számos fontos képviselőjét (Prohászka Lajos, Karácsony Sándor, Kornis Gyula). A pedagógiát az ideológiai nevelés szolgálatába állították, a pedagógiai szakirodalomban egyre több szovjet szerző (Goncsarov, Jeszipov, Kalinyin, Krupszkaja, Makarenko) munkájának fordítása jelent meg (Pukánszky & Németh, 1996).

A kommunista-szocialista államhatalom kulcsfontosságú kérdésnek tekintette az új szovjet mintájú tantervek és tankönyvek bevezetését. 1949-ben megalakult a Tankönyvkiadó Vállalat, ennek következtében a tankönyvkiadás állami monopóliummá vált tehát, vagyis megszűnt a szabad tankönyvkiadás lehetősége (Kéri & Varga, 2004). Az egyes tantárgyak tankönyveit állami megrendelésre és ellenőrzés mellett jelentették meg, ezen tankönyvek használata kötelező volt. 1947-ben még éles kritikát fogalmaztak meg az akkor használatban lévő tankönyvekkel kapcsolatban. Főleg a klerikális szemléletet, a sovinizmust, a nacionalizmust és a munkás-ság nem kellő arányú megjelenítését emelték ki a hibás tankönyvi gyakorlatok között. Az 1948/49-es tanévben azonban már új, a politikai fordulatnak megfelelő tankönyvek készültek. Mindezek eredményeként az 1950/51-es tanévben közel 7 millió új tankönyv került az általános- és középiskolákba. Ezek nagyrészt tehát a párt-határozat irányelveit, illetve a szovjet tankönyvek marxi-lenini ideológiai-tartalmi szempontjait követték. Egyre nagyobb arányban volt jelen a politikai tartalom, így a tantervek és a tankönyvek a korszak ideológiai szócsöveivé váltak (Kéri & Varga, 2004).

Az 1956-os forradalom leverése után az iskolai oktató-nevelő munka a „marxizmus-leninizmus, a tudományos világnézet szellemében” folyt tovább. Ennek következményeként a hatvanas évek Magyarországon az oktatást továbbra is az állam irányította és ellenőrizte centrális tantervek, uniformizált tankönyvek és módszerek által. Az évtized második felében azonban megkezdődött egy új oktatáspolitikai alapelveinek kidolgozása. Az 1972-es oktatáspolitikai párt-határozat – az ideológiai nevelés hatékonyságának növelésén túl – már progresszív oktatásügyi reformokat is tartalmazott. A tudományos közeg levegőhöz jutott, relatív szabadságot kapott, és egyre inkább érvényesültek a szakmai szempontok. Ennek köszönhetően tantervelméleti kutató-fejlesztő munkálatok indultak el, korszerűbb tankönyvek születtek, kísérletek történtek a szaktárgyi szétaprózottságot felszámoló integrált oktatás bevezetésére, illetve megelénkültek a didaktikai kutatások is (Pukánszky & Németh, 1996). A tantervekben és a tankönyvekben a szocializmus korai szakaszára jellemző durva és direkt aktualizálások pedig fokozatosan halványodtak, a marxista ideológia egyeduralma eltűnni látszott (Dévényi, 2011). Az 1985-ben kiadott közoktatáspolitikával foglalkozó törvény – amely a pártállami korszak utolsó meg-

határozó dokumentuma – az iskolaállítást és -fenntartást állami jognak tüntette fel, azonban egyes iskoláknak nagyobb önállóságot biztosított. Ennek eredményeként a nyolcvanas évek végén megnőtt az iskolák önállósága, egyre inkább elterjedtek az alternatív pedagógiai programok (Pukánszky & Németh, 1996).

A szocialista tantervek nő- és genderspecifikus vizsgálatai fontos kiindulópontot jelentenek a történelem-tankönyvek nőképének elemzéséhez. Ezzel kapcsolatban Kéri Katalin vette górcső alá az 1960-as évek tanterveinek és utasításainak nőkre vonatkozó tartalmi elemeit, illetve nőképét. A kutatás azt állapította meg, hogy a tantervekben általában olyan megfogalmazásokkal találkozhatunk, amelyek az egyéni különbségek eltörlését szorgalmazzák, a „közösségi” emberré való nevelés érdekében. Ez a megállapítás igaz a nemi különbségek vonatkozásában is (Kéri, 2002). Az 1970-es és az 1980-as évek általános iskolai és gimnáziumi tanterveinek női szempontú elemzése pedig arra világított rá, hogy ezekben a tantervekben változatlanul felfedezhető az „új szocialista embertípus” ideálja, amely egy közösségben létező, feloldódó, nem nélküli entitás. Így a vizsgált tantervekben direkt módon nem jelentek meg a nemi különbségek, azonban egyes tantárgyak esetében (testnevelésóra, osztályfőnöki óra) a biológiai sajátosságok igen. Továbbá megállapítható volt, hogy az előző évtizedekhez képest a tradicionális női szerepek az 1970-es és az 1980-as tantervekben elhalványultak, kevésbé voltak jelen. Ezzel párhuzamosan a dolgozó és tanuló nő képe mint követendő modell karakteresebben reprezentálódott, illetve a két nem közötti egyenlőség elve szintén többször megjelent (Szabó, 2020). Ennek oka talán abban gyökerezett, hogy az 1970-es évek közepére az állami feminizmus ideológiája a társadalom mélyebb rétegeiben is megerősödött, így az már a magánszférára is hatással volt, illetve át tudta rendezni azt (Schadt, 2003).

A tankönyvelemzés módszertani keretei, forrásbázisa

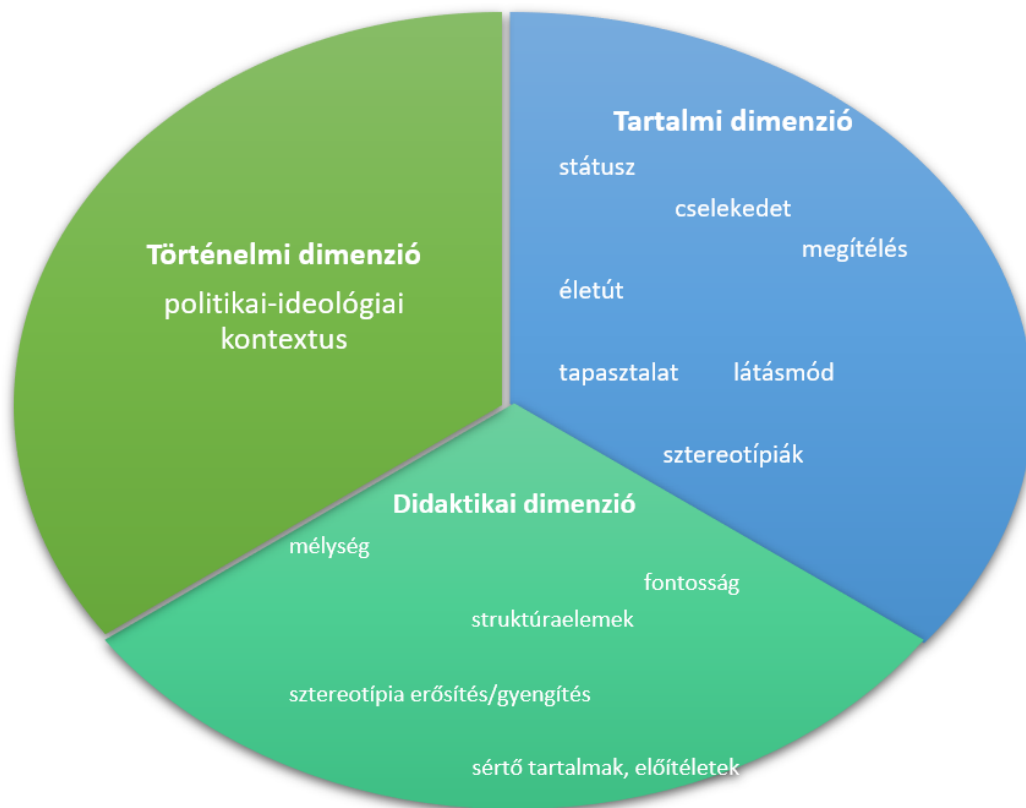
A tankönyvkutatás célja egyrészt az volt, hogy elemezze a korszakban megjelent gimnáziumi történelem-tankönyvek női dimenzióját, másrészt pedig, hogy feltérképezze a tankönyvekben megtalálható ideológiai tartalmak vonatkozásában a nőképpel kapcsolatos legfontosabb változásokat.

A kutatás alaphipotézisének kiindulópontját a történelemoktatás ideológiai szerepe, illetve a tantervek, tankönyvek többrétegű, rejtett funkciója jelentette. A történelemoktatás születésétől kezdve mindig is az adott társadalmi-hatalmi-politikai rend legitimációs eszköze, legfontosabb közvetítője volt. A tantervekben, illetve a tankönyvekben megjelenő érvényes tartalmak, tudások pedig egy ideológiailag determinált kiválasztás folyamatának eredményeképpen reprezentálódnak, melyek ezáltal különböző politikai-ideológiai értékválasztásokat, értékeket tükröznek és foglalnak magunkban. A tantervekben, tankönyvekben megjelenő tananyag ideológiai konstrukcióként is azonosítható és értelmezhető. „Így a tankönyvvizsgálatok segítségével, vagyis a tankönyvek szövegének és szerkezetének vizsgálatával eljuthatunk az állam által elvárt cselekvési és viselkedési formákhoz, normákhoz.” (Hajdú, 2013. p. 103.). Feltételezésem szerint a mindenkor állami ideológiák, illetve történetírói felfogások az egyes korok, korszakok nőképen is nyomot hagytak. Így ezek a nőekkel kapcsolatos ideológiai irányok a történelemtankönyvekben is karakterisztikusan jelen vannak, tetten érhetők.

Az interdiszciplináris megközelítésű vizsgálat szakirodalmi háttere egyrészt a nőtörténeti, nőneveléstörténeti – kiemelten Kéri Katalin és Schadt Mária kutatásainak eredményeire hagyatkozott –, másrészt pedig tankönyvtörténeti fókusz mentén volt megragadható, melyet Albert Gábor kutatásai alapoztak meg. Az elsődleges forrásokat az 1950-es és az 1980-as évek közötti, államilag engedélyezett, kötelezően használt negyedik évfolyamos gimnáziumi történelemtankönyvek jelentették.

A tankönyvelemzés kutatómódszertani koncepciója Fischerné Dárdai Ágnes tankönyvelemzési modelljére támaszkodott, annak adaptációja volt (Dárdai, 2002). Ezt a modellt módosítva határoztam meg egy ún. nőkép-

dimenziós-modellt, amely három aspektus: a történelmi, a tartalmi és a didaktikai kontextus mentén rajzolta meg az adott korszak nőképét. (1. ábra).



1. ábra Nőkép-dimenziók

A tankönyvminta esetében a történelemtankönyveket kortörténeti, oktatástörténeti, tankönyvtörténeti és nőneveléstörténeti csomópontok által kijelölt időperiódusok mentén választottam ki 1949 és 1989 között.

A negyven évet felölelő korszak első szakaszát 1949 és 1956 között határoztam meg. Ez az időperiódus a kommunista államhatalom térnyerésétől a Rákosi-korszakon át az 1956-os forradalom leveréséig tart. A korszak fontos oktatástörténeti fejleménye volt a közoktatási intézmények államosítása, az általános iskolák és gimnáziumok létrehozása, a tankönyvpiac monopolizálása, illetve a szovjet mintájú általános és gimnáziumi tantervek bevezetése, amelyek már nem tettek különbséget a fiúk és lányok által elsajátítandó tananyag között (Kéri, 2002; Kéri & Varga, 2004).

A vizsgált korszak második szakasza (1957-1961) főként a kádári konszolidáció időszakára esik. Oktatástörténeti szempontból az 1961-es év kiemelendő, amikor is új közoktatási törvényt (1961. évi 3. törvény) fogadtak el (Mészáros, 1996). Nőneveléstörténeti szempontból pedig fontos tény, hogy noha az egységes általános iskolát és gimnáziumot már korábban bevezették, a koedukált oktatás majd csak az 1960-as évek elejére vált általánossá Magyarországon (Pukánszky & Németh, 1996).

A következő, általam meghatározott szakasz (1962-1977) az érett kádárizmus időszakára tehető. Ebben a ciklusban vezettek be új tanterveket (1962-1963), továbbá 1964 májusában a 11. sz. törvényerejű rendelet értelmében a szocialista kormányzat elfogadta az UNESCO-val kötött „az oktatásban alkalmazott megkülön-

böztetés elleni küzdelemről szóló egyezményt”, mely megkülönböztetés a nemre is vonatkozott (Mészáros, 1996).

Az utolsó szakasz (1978–89) a hanyatló Kádár-rendszer időszakára esik. 1978-ban vezettek be új tanterveket, melyek a rendszerváltás utáncig, egészen pontosan 1993-ig voltak érvényben. Az időszak lefontosabb oktatáspolitikai fejleménye az 1985-ös közoktatási törvény volt, amely kimondta az iskolák és a pedagógusok szakmai autonómiájának elvét, lehetővé tette, hogy a pedagógusok maguk válasszák ki az oktatni kívánt tananyagot, valamint megszüntette a szakfelügyeleti rendszert (Báthory, 2001; Kardos, 2007). Báthory Zoltán így értékeli a törvény bevezetését: „1985 nevezetes dátum a magyar oktatásügy és pedagógia történetében. Ekkor véget ér egy korszak, melyben a marxista-leninista ideológia és a szocialista állam nevében párthatározatokkal irányították az oktatási rendszert. Sőt, megkockáztatom annak kijelentését – még ha kicsit patetikus hangzik is –, hogy eme törvénynek köszönhetően az oktatási rendszerben a demokratikus fordulat négy évvel korábban következett be, mint a nagypolitikában”. (Báthory, 2001, p. 57.)

A tankönyvminta kiválasztásánál tehát a korszak fentebb meghatározott szakaszai mentén vontam be a negyedik évfolyamos gimnáziumi történelemtankönyveket a vizsgálatba.¹ Azért ezt az osztályfokot választottam, mert elsősorban a 19-20. századi nőképet, női szerepeket akartam górcső alá venni.

A női témákkal kapcsolatos tankönyvi tartalmak kvalitatív elemzése

A kvalitatív kutatás kutatómódszertani fundamentumát tehát a már említett nőképdimenziós-modell jelentette. A nőkép történeti-ideológiai-politikai dimenziója, amely a történetírói tradíció, a politikai-ideológiai kontextus, a hősnőszimbólum, a nők férfi legitimációs értéke, illetve a nődeficit kategóriáinak segítségével térképezi fel a történelemtankönyvek szövegeit. A tankönyvelemzés tartalmi súlypontjainak vizsgálata során kvalitatív tartalomelemzést, illetve deskriptív-hermeneutikus elemzési módszert alkalmaztam.

Történetírói tradíció

A történelemtankönyvekre – leginkább az '50-es években – a vulgármarxista történetírás nyomta rá bélyegét, melynek legfőbb ideológusai Mőd Aladár, Andics Erzsébet, Molnár Erik, Révai József és Geróné Fazekas Erzsébet voltak. Történelmi materializmus és nemzeti kommunista múltszemlélet jellemezte ezt a történetírói megközelítést. Ezen alapelvek mentén jelentek meg a történelemtankönyvekben a kommunista hatalom legitimitását, a koncepciós perek „jogosságát”, a Szovjetunió pozitív színben való feltüntetését hangsúlyozó toposzok a történetírásban és a tankönyvekben egyaránt. Szőke András tanulmánya összegezte, hogy milyen irányelveknek is kellett megfelelniük a tankönyvíróknak. Ilyen ideológia előírás volt például: „Az elmúlt korok társadalmi berendezkedését nem mint a saját korukban működőképes rendszereket, hanem elsősorban mint az elnyomottak és kizsákmányolók folytonos küzdelmének állomásait kell bemutatni. A szocializmus erőinek uralomra jutása természetesen a történelmi fejlődés betetőzése; az egyetlen tudományos alapokra épülő politikai, társadalmi berendezkedés megvalósulása. A haladó erők soraiban mindig meg kell jelentetni az oda beférkőzött áru-
lőkat, reakciós, ellenséges visszahúzó erőket, amelyek a bukás legfőbb okai. Ez ellen csak a kommunista pártvezetés találta meg az ellenszert, amelyben az állandó éberség és egyre erősödő osztályharc segítségével ké-

1. Egyetemes történelem IV. rész. (1952). *A legújabb kor története az általános gimnáziumok számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.; Nagy, I., Kempelen, I., Bellér, B. & Incze, M. (1959). *A magyar nép története III. rész (1849-1948). Az általános gimnáziumok IV. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.; Szamuely, T., Kis, A. & Urbán, A. (1959). *Egyetemes történelem (1849-1945). A gimnáziumok IV. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.; Balogh, E. (1968). *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.; Jóvérné Szirtes, Á. (1984). *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára. A legújabb kor története*. Budapest: Tankönyvkiadó.

pes leküzdeni még a kommunisták soraiba is beférkőző árulókat és ellenséges elemeket.” (Szóke, 2004, pp. 70–71.). Az ötvenes években íródott történelemtankönyvek nőikkel kapcsolatos témáit elemezve történetírói tradíció szempontjából megállapítható, hogy a marxista történelem színpadán csakis olyan nők kaphattak helyet, akik beleillettek a nemzeti kommunista szellemű interpretációs sémába (Romsics, 2011). Vagyis ezekben a történelemtankönyvekben dominánsan olyan baloldali, forradalmár, munkásmozgalmi női személyiségek vitték a főszerepet, akik tüntetnek a jogaikért, harcolnak a barikádokon zászlajukra tűzve a nagy szocialista forradalom győzedelmi célját.

A kádári puha diktatúra tudományos életét részleges szabadság, illetve óvatos, fokozatos liberalizálódás, professzionalizálódás jellemezte. A történettudományon belül egyre több tudományos, együttműködési kapcsolat alakult ki Nyugat-Európával és az Egyesült Államokkal. Az 1970-es évek végétől pedig modern szempontú és módszerű társadalomtörténeti kutatások indultak el (Romsics, 2011). Ezek az innovációs változások kimutathatóak a Kádár-rendszer második felének történelemtankönyveinek női tartalmaival kapcsolatban is, hiszen például az 1984-es negyedik osztályos gimnáziumi történelemtankönyvben a forradalmár, munkásmozgalmár nő alakja elhalványult, helyét átvette a dolgozó nő, akinek történelemformáló szerepe marginális, jelenléte, tevékenysége immáron pusztán gazdasági érdekeket szolgál.

A történelemtankönyvek történetírói tradíciójának női aspektusú vizsgálata egy másik kutatási irányt is kijelölhet, mégpedig a történelemtankönyvek női szerzőinek, illetve a történelemtankönyvekben megjelenő női történészek életút, illetve szakmai identitás vizsgálatát. Az elemzett történelemtankönyvek írói között két női tankönyvszerzőt találtunk, Nagy Imrénét, illetve Jóvérné Szirtes Ágotát. A történelemtankönyvekben Ormos Mária, Rév Erika, D. Major Klára, Rozsnyói Ágnes, illetve Molnárné Somlyai Margit neve jelent meg, legfőképpen ajánlott olvasmányok szerzőiként. Jelen kutatás tárgyköre, illetve terjedelmi keretei azonban nem teszik lehetővé, hogy ezt az elemzési szempontot jobban kifejtssem, a kutatás későbbi fázisában szeretném ezt a kérdéskört megvizsgálni.

Politikai-ideológiai kontextus

Az előbbi kategóriával szoros összefüggésben vizsgálhatjuk meg a politikai-ideológiai kontextust. Ezt a kategóriát – a tankönyvek átolvasása után – több alkategóriára lehetett bontani: politikai aktivizmus, ideológiai eszme, női egyenjogúság, női munka, női szervezetek. Ezek a témák majdnem minden történelemtankönyvben jelen voltak. Kivételt képez az 1959-es egyetemes történeti tankönyv, amely csupán két elemet tartalmazott ebben a kategóriában (női munkát szabályozó gyári törvények Angliában, H. Beecher Stowe: Tamás bátya kunyhója).

A nők politikai aktivizmusa leginkább a különböző baloldali forradalmakban, munkásmozgalmakban való részvételben testesült meg, mint például munkásnők szerepe a párizsi kommünben, az 1905-ös oroszországi forradalomban. Ez az offenzív női szerep a hatvanas évek történelemtankönyveitől kezdődően leginkább már csak képi illusztrációkon fedezhető fel: „Véres nap Orosházán”, „Sortűz a Téli Palota előtt”, „Budapest népe üdvözlí a győztes Nagy Októberi Szocialista Forradalmat”, az „1930. szeptember 1-i tüntetés”, „Petrográd védelme (1928)”, „Amerikai munkanélküliek éhségmenete (Chicago, 1931)”, „I. világháború”, „A szekszárdi direktórium kivégzése”, „Munkásörök felvonulása Budapesten”.

Az ideológiai eszme vonatkozásában sok esetben kritikai irányultságú szövegekkel találkozhattunk a tankönyvekben. Az 1952-es történelemtankönyvben például a következő szöveget lehetett olvasni Rosa Luxemburg személyével kapcsolatban: „Nem értette meg, hogy a politikai tömegsztrájkot tovább kell fejleszteni a fegyveres felkelésig, amely a proletariátus hatalomért folytatott harcának legmagasabb formája.” Ennek a kate-

góriának egy másik csoportja, amikor is jobboldali, konzervatív női személyiségeket negatív kontextusban tárgyalták a tankönyvek. Mint például az 1968-as gimnáziumi történelemtankönyv Tormay Cécile-ről, illetve Gulácsy Irénről a következőket állította: „konzervatív, legfeljebb közepes színvonalú hivatalos irodalom képviselői”. A Horthy-korszak kritikája a női témák vonatkozásában szintén megjelent az 1984-es történelemtankönyvben egy napszamosasszony panaszáról szóló forrásban, illetve egy, a cselédek nehéz sorsát bemutató szövegrészben.

A női egyenjogúság kérdését több esetben is tematizálták a történelemtankönyvek. Legfőképpen a jogi egyenlőséget kizáró/biztosító törvények jelentek meg, mint például az 1875-ös francia alkotmány, a Tanácsköztársaság vonatkozó törvényei, az 1917-es szovjet női egyenjogúságot kimondó törvény, az 1949-es Magyar Népköztársaság Alkotmánya. Továbbá az 1984-ben kiadott történelemtankönyvben olvashattunk a magyar nők megváltozott helyzetéről, társadalmi mobilitásáról, valamint az ezzel kapcsolatos hiátusokról.

A női munka témájával összefüggésben leginkább arról kaptunk információkat a történelemtankönyvekből, hogy a kommunista-szocialista hatalom előtt a tőkés arisztokrácia milyen méltatlanul, megalázóan bánt a női munkaerővel. Ez a női kiszolgáltatottság a győztes szocialista forradalmak hatására megszűnt. A másik, női munkához kapcsolódó téma a munkásnők politikai aktivizmusa, a nők munkásmozgalma. Ez a tematika számos képi illusztráción is manifesztálódott („Kubikusok”, „Máj.1-jei felvonulás”, „Hajóvontató nők a Szura folyónál”, „Aratás”). Az 1984-es gimnáziumi történelemtankönyvben a női munka gazdasági aspektusa hangsúlyos, amit számos táblázat, ábra, grafikon reprezentált. Ezzel összefüggésben a nők és a férfiak kereste közötti szakadék problémája több alkalommal is megjelent a történelemtankönyvekben.

Külön témaegységként lehetett megragadni a politikai-ideológiai kontextus vonatkozásában a női szervezetek tárgykörét, noha nem minden tankönyvben lehetett felfedezni ezt a tartalmi elemet. Az 1959-es magyar történelmet taglaló történelemtankönyvben jelent meg negatív szöveggörnyezetben a Magyar Asszonyok Nemzeti Szövetsége. A Magyar Nők Demokratikus szövetségéről az 1968-as történelemtankönyv írt, a legtöbb női szervezetről szóló textus pedig az 1984-es kiadású tankönyvben volt megtalálható (Nemzetközi Demokratikus Nőszövetség, Magyar Nők Országos Szövetsége, Keresztény Női Tábor).

Hősnőszimbólum, férfi legitimációs érték és nődeficit a történelemtankönyvekben

A következő főkategória esetében azt néztem meg, hogy kik azok a női történelmi személyiségek, akik pozitív, heroikus szerepet kapnak, példaképként reprezentálódnak a történelemtankönyvekben. A legfontosabb hősnőnk Rosa Luxemburg, ő az egyetlen olyan női történelmi szereplő, aki többnyire az összes történelemtankönyvben szerepelt (kivéve az 1959-es magyar történelemtankönyvet). Alakja karakterisztikusan jelen volt a negyedik osztályos gimnáziumi történelemtankönyvekben mint a német munkásmozgalom vezetője, ideológusa és mártírja is egyben. Részletes betekintést kaphattunk életébe, politikai tevékenységébe, portréja több tankönyvben is megtalálható volt. Jelentős női történelmi szereplők (három tankönyvben szerepel nevük) Clara Zetkin, Dolores Ibárruri és a magyar vonatkozású Hámán Kató. Természetesen mindhárom személy baloldali, munkásmozgalmi kötődésű, fontos szerepet játszottak a kommunista-szocialista politikai közéletben. Clara Zetkint az 1952-es tankönyv hosszabb fejezetben mutatja be, illetve a nemzetközi szocialista nőmozgalom megszervezőjeként említi. Dolores Ibárruri, a Spanyol Kommunista Párt vezetője, többször is megjelent a történelemtankönyvek textusaiban, valamint képi illusztrációin. Hámán Kató személye szintén jelentős a tankönyvekben, aki a Kommunisták Magyarországi Pártjának vezetőségi tagja, valamint a Magyarországi Vörös Segély vezetője volt. További pozitív példaképként debütált a történelemtankönyvek hasábjain Louise Michel kom-

münár, Vera Zaszulics, a Szikra marxista politikai lap alapítója, Anna Seghers, Isabella Blum a spanyol polgárháború baloldali résztvevői, Ducsinzka Ilona háborúellenes baloldali mozgalmár, Martos Flóra és Vámos Ilona, a Vörös Segély szervezői. Kivételes csoportot képez Kossuth Zsuzsanna, Teleki Blanka és Leövey Klára (az 1959-es magyar történelemtankönyvben szerepelnek), akik a Habsburg-ellenes mozgalmakban való részvétel miatt kerültek be a tankönyvbe. Utóbbi két személy esetében így fogalmazott a tankönyv: „forradalmi szellemben nevelték leánytanítványaikat”. Ebben a tankönyvi gyakorlatban plasztikusan megragadható a Mód Aladár-féle történetírói koncepció. Mód Aladár 1943-ban kiadott, hét kiadást megért 400 év küzdelem az önálló Magyarországért című munkájában lefektetett marxista történetírói felfogás hatotta át az egész korszak történelem-szemléletét, mely a magyar történelmet folyamatos függetlenségi harcként értelmezi. „Mód a szabadsághüvelyek tengelyébe a Habsburg-ellenes függetlenségi harcokat állította” (Albert, 2004, p. 14.). „Ebben az ideológiai koncepcióban a parasztfelkelések, nemzeti szabadságharcok, forradalmi és reformmozgalmak kiemelkedő szereplőit, mint az elnyomottak hős képviselőit ábrázolják, akiknek a kizsákmányoltak felszabadításáért és egyben a nemzet szabadságért folytatott eredménytelen küzdelmét végül a kommunisták vitték végső sikerre, természetesen a Szovjetunió támogatásával.” (Szóke, 2004, pp. 70–71.).

A férfi legitimációs érték kategóriája azt mutatja meg, hogy a nőnek, a női minőségnek a történelemben való megjelenése milyen mértékben szolgálja a férfi történelmi szerepének megerősítését, elismerését, igazolását. A tankönyvelemzés azt bizonyította, hogy az 1950-es és az 1980-as évek történelemtankönyveiben az ilyesféle női szerepminta nem jellemző, mivel nagyon kevés példát találtam ezzel kapcsolatban. A szocialista történelemtankönyvekben reprezentált nők szereprepertoárjába nem tartozik bele a férfit segítő, támogató cselekedet, a női történelmi személyiségek saját jogon vannak jelen a történelemben. A kevés példát felvonultató kategóriában két csoportot tudtam elkülöníteni. Az első csoportba azok a női személyiségek kerültek, akik jelenlétükkel a férfi politikai értékét emelték. Ilyen szereplő volt például: Lenin anyja („nagyműveltségű asszony”) Sztálin anyja, Ekaterina Georgievna, Sidney Webb felesége, Beatrice, Ferenc Ferdinánd felesége. Sztálin személyi kultuszával kapcsolatban egy forrásban a következőt lehetett olvasni: „Hetvenéves születésnapjára egy francia asszony elküldte Sztálinnak a Gestapo által halálra kínzott lánya sapkáját”. A második csoport a művészi kategória volt. Ebben az esetben férfi művészek, szerzők nőkhöz kapcsolódó művei jelentek meg a történelemtankönyvekben: Gorkij: Az anya, Madarász Viktor: Zrínyi Ilona a vizsgálóbíró előtt, Fadrusz János: Mária Terézia szobor, Székely Bertalan: Egri nők, P. Picasso: Ülő asszony, G. Rouault: Jeanne d' Arc, M. Chagall: A vörös nap.

Az nődeficit kategória vonatkozásában azt térképeztem fel, hogy a kommunista-szocialista diktatúra különböző korszakainak történelemtankönyveiben vannak-e olyan nőekkel kapcsolatos tematikai egységek, amelyek bizonyos korszakokban hangsúlyosabbak, vagy éppen eltűnnek a tananyagban. Az ötvenes évek elején íródott történelemtankönyvben karakterisztikusan jelen volt a forradalmi, harcos attitűd a női témák tekintetében, mint például a munkásnők részvétele különböző baloldali forradalmakban, mozgalmakban. Ez a militáns hangvétel egyre inkább elhalványult, például az 1959-es tankönyvben már nem szerepeltek a női kommünárok. Továbbá kevesebb szó esett ebben a tankönyvben a női munkáról, a munkásnők helyzetéről, illetve a női választójogról. Az 1968-ban kiadott negyedik osztályos gimnáziumi történelemtankönyvben szintén kevésbé jelentek meg a női munkával kapcsolatos tartalmi elemek. Ezzel szemben az 1984-es történelemtankönyv több alkalommal is tematizálta a női munkát, immáron azonban gazdasági aspektusból. Nyilvánvaló módon hiányoztak a jobboldali, keresztény-konzervatív, arisztokrata nők a szocialista történelemtankönyvek tananyagából. Kizárólag akkor beszéltek róluk a történelemtankönyvek, ha negatív kontextusban interpretálódtak, illetve ha Habsburg-ellenes politikai cselekedeteik kerültek nagyító alá. További hiátus volt felfedezhető a tankönyvek-

ben a nők tradicionális szerepeinek – mint például feleség, anya – megjelenítésével kapcsolatban. Mindössze egy példát találtam ezzel összefüggésben az 1959-es magyar történelmet bemutató történelemtankönyvben, ahol az anyák védelméről írtak a Tanácsköztársaság vonatkozásában. Kivételként jelent meg szintén az 1959-es tankönyvben a nőképzés témája (Nőképzés a dualizmusban), amely kérdéskör más történelemtankönyvben egyáltalán nem tematizálódott.

Összegzés

Tanulmányomban kiemelten a magyarországi kommunista-szocialista diktatúra időszakára fókuszálva a történelemtankönyvek női témáinak történeti-politikai-ideológiai funkcióit vettem górcső alá.

Az ötvenes évek tankönyveinek történetírói felfogása a Mód Aladár-féle ideologikus, osztályharcos koncepciót követte, mely hatással volt a tankönyvekben megtalálható női tartalmakra is. A nyolcvanas évekre ez a forradalmi, militáns, osztályharcos attitűd elhalványult, finomodott a női témákkal kapcsolatban, illetőleg gazdaságtörténeti szemléletű tartalommal szelődött. A női tartalmak politikai-ideológiai kontextusa legfőképpen a politikai aktivizmus, az ideológiai eszme, a női szervezetek, a női egyenjogúság és a női munka témáiban manifesztálódott. Ez a tematika teljesen beleillett a korszak állami feminizmus ideológiájába, hiszen ekkor egyértelmű politikai cél volt a nők minél nagyobb arányban való foglalkoztatása az extenzív gazdasági célok okán, érdekében. A történelemtankönyvek hősnői baloldali forradalmárok, munkásmozgalmi vezetők, politikusok: Rosa Luxemburg, Clara Zetkin, Dolores Ibárruri, Hámán Kató. A vizsgált történelemtankönyvekben a nők saját jogon kerültek reflektorfénybe, történelemformáló szerepük vitathatatlan. A nők férfilegitimációs szerepe elhanyagolható, ha a nők ebbéli minősége mégis megjelent, akkor főként politikai, illetve művészeti értéket jelentettek a férfi legitimációjában. A jobboldali, keresztény-konzervatív női személyiségek kizárólag negatív kontextusban voltak jelen, illetve a nők hagyományos szerepei szintén hiányoztak a történelemtankönyvekből. Összességében tehát megállapítható, hogy a szocialista-kommunista történetírás politikai-ideológiai célokra „használta” a nőket, a női minőséget.

További kutatásaim fókuszpontjában a rendszerváltozás után megjelent történelemtankönyvek ugyanilyen szempontú vizsgálata és elemzése áll. Legfőképpen arra keresem a választ, hogy igazolható-e az a tendencia a történelemtankönyvek vonatkozásában is, amely szerint a kommunista-szocialista állam tanterveiben a férfiakkal azonos szerepekre felkészített „dolgozó nő” típusának helyét a kilencvenes évekre újra átveszi az évezredek óta szinte változatlanul továbbélő tradicionális nőeszmény (Pukánszky, 2007).

Irodalom

1. Albert, B. G. (2004). A történelmi tudat alakulása a Kádár-korszak egyes általános és középiskolai történelemtankönyveiben. In Albert B. G., *Tudatformálás vagy tudattorzítás?* (pp. 7-64). Budapest: Kölcsey Intézet.
2. Balogh, E. (1968). *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
3. Báthory, Z. (2001). *Maratoni reform*. Budapest: Önkonet.
4. Dárdai, Á. (2002). *A tankönyvkutatás alapjai*. Budapest-Pécs: Dialóg Campus
5. Dévényi, A. (2011). A magyar történelemtankönyvek ideológiai – szemléleti és didaktikai változásai 1945 és 1989 között – egy ellenforradalmi miniszterelnök példáján. *Történelemtanítás. Történelem-szaktudományi portál*. Retrieved from <http://www.folyoirat.tortenelemtanitas.hu/2011/03/devenyi-anna-a-magyar-tortenelemtankonyvek-ideologiai-szemleleti-es-didaktikai-valtozasai-1945-es-1989-kozott-egy-ellenforradalmi-miniszterelnok-peldajan-02-01-06> (2017. 12. 20.)
6. Egyetemes történelem IV. rész. (1952). *A legújabb kor története az általános gimnáziumok számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
7. Hajdú, A. (2013). Magyarországi és szlovákiai középiskolai történelem tankönyvek tartalmi-szerkezeti különbségei. In Szoták, Sz. (Ed.), *Határhelyzetek V. Sztereotípiák, választások, túlélési stratégiák kisebbségi léthelyzetekben* (pp. 103–125). Budapest: Balassi Intézet Márton Áron Szakkollégium.
8. Jóvérné Szirtes, Á. (1984). *Történelem a gimnáziumok IV. osztálya számára. A legújabb kor története*. Budapest: Tankönyvkiadó.
9. Kardos, J. (2007). *Iskola a politika sodrásában 1945–1993*. Budapest: Gondolat Kiadó.
10. Kéri, K. & Varga, A. (2004). A pártideológia tükröződése az 1950–1953 között kiadott alsó tagozatos tankönyvekben. *Acta Paedagogica*, 4(1–2), 23–33.
11. Kéri, K. (2002). Nőkép és leánynevelés az 1960-as évek Magyarországon – a tantervek tükrében. *Acta Paedagogica*, 2(4), 14–21.
12. Kozma, T. (2006). *Az összehasonlító neveléstudomány alapjai*. Budapest: Új Mandátum Kiadó.
13. Mészáros, I. (1989). *A tankönyvkiadás története Magyarországon*. Budapest: Tankönyvkiadó.
14. Mészáros, I. (1996). *A magyar nevelés- és iskolatörténet kronológiája 996–1996*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
15. Nagy, I., Kempelen, I., Bellér, B. & Incze, M. (1959). *A magyar nép története III. rész (1849–1948). Az általános gimnáziumok IV. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
16. Pukánszky, B. & Németh, A. (1996). *Neveléstörténet*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.
17. Pukánszky, B. (2007). Nőkép, női szerepek és iskoláztatás a második világháború után. *Educatio*, 16(4), 551–564.
18. Romsics, I. (2011). *Clió bővületében. Magyar történetírás a 19–20. században – nemzetközi kitekintéssel*. Budapest: Osiris Kiadó.
19. Schadt, M. (2003). *Feltörekvő dolgozó nő: nők az ötvenes években*. Pécs: Pro Pannonia Kiadó Alapítvány.
20. Szabó, H. P. (2020). Az 1970-es és az 1980-as évek magyar tanterveinek nőneveléstörténeti elemzése. In Czeferner, D., Takács, Zs. M., Ács, M. & Pusztafalvi, H. (Eds.), „Asszonyoknak igen sokat kell tudni...” *Új kutatások a nőnevelés történetéről*. (pp. 177–190). Pécs: Kronosz Kiadó.
21. Szamuely, T., Kis, A. & Urbán, A. (1959). *Egyetemes történelem (1849–1945). A gimnáziumok IV. osztálya számára*. Budapest: Tankönyvkiadó.
22. Szőke, A. (2004). Apostolok jogán? In Albert, B. G. *Tudatformálás vagy tudattorzítás?* (pp. 65–74). Budapest: Kölcsey Intézet.

Transformation of the Stereotypical Images of Women in Secondary School History Textbooks between 1949 and 1989

The present research is part of a longitudinal comparative textbook analysis, excavating the stereotypical feminine image, feminine- and gender-specific content elements, and their structure presented by the history textbooks published in Hungary between 1949 and 1989, along a focus on textbook history, and with a background of education history. On the one hand, the objective of the research was to analyse the female dimensions of the history textbooks published in the era, and on the other hand, to identify the most important changes of the stereotypical image of women in respect of the ideological content included in the textbooks. The basis of the research-methodical conception of textbook analysis was a so-called feminine-image-dimension-model that illustrates the stereotypical woman-image of the given period based on three aspects: historical, content-wise and didactic context. The focus of the research is the historical-ideological-political dimension of the stereotypical image of women, in a form of a detailed analysis concerning historiographer traditions, deficiency of women, masculine legitimisation values of females and heroine symbols. We expect, that the research results, reflecting to the dimension of the history of women, will present, how the changes and transformations in the stereotypical image/ideal of women, affected by political-ideological standards were manifested in the history textbooks of the investigated period. This research could advance the expansion of feminine education history horizon of the era from the aspect of textbook history, as well as the inclusion of women's history into contemporary history textbooks.

Keywords: textbook analysis, textbook as political subject, women's history, woman-image dimensional model

Szemle

Nézőpontok

Katedrán a történelem sodrásában. Tanári életutak Cegléden a 20. század második felében

Gortva János*

DOI: 10.21549/NTNY.32.2021.1.7



Vincze Beatrix (2018). *Tanári életutak a 20. század második felében*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.¹

Vincze Beatrix munkája többretegű, rendkívül érdekes munka. Egyértelmű, hogy neveléstörténeti munkáról van szó, annak valamennyi tudományos követelményével, ugyanakkor egy érdekes, ismeretterjesztő írást is olvashatnak azok, akik nem feltétlenül a tudományosság igényével kívánják értelmezni a leírtakat. A szerző a ceglédi Kossuth Lajos Gimnázium nyugalmazott tanárait kereste fel, és készített velük életútinterjút. A tizenegy interjúalany többsége 70 és 80 év közötti, így három nagy történelmi periódust, a Horthy-korszakot, a Rákosi- és a Kádár-korszakot, illetve a rendszerváltást követő éveket is átérték diákként és aktív tanárként. A választott módszer, az *oral history* önmagában is *predesztinálja a perspektívát, és mikrotörténetivé teszi a munkát. A mikrotörténelem egy kisebb, jól körülhatárolt csoport*

vizsgálatát jelenti, amelynek során a kutató a nagy történelmi kérdésekre keresi a választ, ugyanakkor a hétköznapi emberre aktív cselekvőként tekint (Szijjártó M., 2014. pp. 17–18). Ennek a definíciónak a vizsgált mű tökéletesen megfelel, hiszen egy jól körülhatárolt célcsoport, a ceglédi Kossuth Lajos Gimnázium nyugalmazott pedagógusainak életútjait vizsgálja, eközben viszont az országos oktatáspolitikai intézkedések és a politikai helyzet változásainak hatását igyekszik feltárni, miközben megmutatja, hogy az adott történelmi helyzetben az adott egyén hogyan cselekedett, s mindez hogyan hatott az életútjára.

A *mikrotörténeti* megközelítés és a *visszaemlékezés* természetesen számos dilemmát is felvet. Mi az, amit az interjúalany elhallgat, vagy eleve ismertnek véelve nem említ meg, holott az fontos lehet? Milyen információk elvesztéséhez vezet a *redukció*? Elég, ha csak a gesztusokra vagy a mimikára gondolunk (Kövér, 2014, pp. 303–304). Horváth H. Attila rámutat arra, hogy az egyéni életút az idő és a tér tengelyével együtt értelmezve válik igazán érdekessé, kapja meg azt a keretet, amelyben kirajzolódnak egyéni vonásai, sajátosságai. Ugyancsak utal arra, hogy különösen izgalmas, ha több életút közös metszéspontjait keressük (Horváth H., 2019, p. 104). E kötetben a szerző éppen erre tesz kísérletet, hiszen a tizenegy interjúalany élettörténetében – a közös munkahelyen túl – számos metszéspontot fedezhetünk fel, miközben az életutakat a *makrostruktúrában* is értelmezhetjük. A módszerválasztás azért is fontos, mert Golnhofer Erzsébet gondolatait idézve elmondható, hogy a neveléstudományban, a neveléstörténet-írásban a választott módszer egyre hangsúlyosabb, ugyanakkor nem

* Phd, vezetőtanár, Eszterházy Károly Egyetem Gyakorlógimnázium, e-mail: gortva.janos@uni-eszterhazy.hu

1. A kötet online elérhető a <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/vincze-beatrix-tanari-életutak-a-20-szazad-masodik-feleben/> weboldalon.

vált olyan intenzív viták, szakmai gondolkodás tárgyává, mint más tudományterületeken (Golnhofer, 2019, p. 110).

A módszertani tudatosság és a módszertani megoldások együttes alkalmazásának kiváló eredménye Vincze Beatrix munkája. A szerző ugyanakkor maga is utal arra, hogy a kisszámú interjú önmagában is értéket képvisel, de valódi jelentőségük abban áll, hogy olyan motívumokra hívják fel a figyelmet, amelyek további kutatás alapjául szolgálhatnak (Vincze, 2018, p. 35). Óvatosságra inti ugyanakkor az olvasót és a szerzőt is a tény, hogy az interjúalanyok bevallottan csak a szépre akartak emlékezni (Vincze, 2018. p. 147), ez ugyanakkor semmit nem von le az interjúk értékéből, csupán felhívja a figyelmet arra, hogy a módszer sajátosságaiból adódóan a *szubjektum* igen erőteljesen megjelenhet, ha nem is a kimondott, de az elhallgatott részletekben mindenképpen. Dicséretes és módszertani szempontból megalapozott, hogy ezzel a szerző számol, és ennek fényében értelmezi az interjúkat. Szijjártó M. István megfogalmazása szerint a *mikro- és a makrotörténelem* közötti hasonlóság alapja az lehet, hogy mindkettő *reprezentáció*, tehát a hasonlóságnak ezek között kell fennállnia (Szijjártó M, 2010, pp. 14–15). Ez tehát könnyen érvényessé teheti a *szubjektív* interjúkat is, hiszen a tények sokaságából *reprezentált* történelem egyik szereplőjének, megélőjének *reprezentációjában* kell azonosságokat felfedeznünk, nem a tények egészében. Így tehát nem lehet érvénytelenítő jellegű a tény, hogy az életútinterjú *reprezentáció*, hiszen a történelem egésze is az, a történész *reprezentációja*.

A kötet három nagy szerkezeti egységre bomlik. Ahhoz, hogy az életútinterjúban felmerülő információkat érthetővé tegye, az első egység részletesen bemutatja a tanárképzés főbb változásait 1945 és a 2000-es évek között. Itt meg kell jegyezni, hogy a főfejezet címe pontatlan, hiszen abban az 1945 és 1990 közötti időszak szerepel, ennek ellenére az utolsó alfejezet már a rendszerváltást követő időkkel foglalkozik, és bár röviden, de egészen 2017-ig terjedően mutatja be a kérdést. A mű ezen szakaszáról egyértelműen elmondható, hogy szakirodalmi szempontból is alátámasztott áttekintés, ugyanakkor sok fontos művet kihagy az szerző. Példa lehet erre Knausz Imre 1985-ben íródott doktori disszertációja, amely 2012 óta digitális formában is elérhető, vagy éppen Kardos József 2007-ben megjelent műve. Nagy előnye, hogy a történelmi háttér és a tanárképzés változásainak plasztikus bemutatásával azok számára is könnyen követhetővé teszi az interjúkat, akik nem rendelkeznek megfelelő részletességű háttérinformációkkal.

A második nagy egységet a tizenegy életútinterjú alkotja. Az interjúk *részben strukturáltak*, ilyen módon az interjúk menetét, az azokban szereplő gondolatokat minden esetben maguk az interjúalanyok határozták meg, a szerző ezeket csupán minimális mértékben befolyásolta. Kiderül, hogy néhány interjúalany konkrét jegyzetekkel készült az interjúra annak érdekében, hogy emlékeit rendezett módon tárhassa fel. A beszélgetések során szóltak a pályaválasztás *motivációjáról*, az azt befolyásoló tényezőkről, az oktatási rendszer sajátosságairól és a pályájukról egyaránt. A pályakezdés nehézségei, a szakmai sikerek, nehézségek és a módszertani gondolatok éppúgy megjelennek a témák között, mint a család vagy a rekreáció. Különösen érdekesek azok a részek, amelyek azt mutatják meg, hogy egy-egy gyermekkori hatás, vagy éppen a párválasztás és a házasságkötés hogyan befolyásolta az életutat. A *mikrotörténeti* megközelítés esetében sem felejthető el az, hogy az egyén olyan cselekvő, akinek a döntéseit, lépéseit a saját lehetőségei és tulajdonságai mellett a környezetének helyzete is befolyásolja, döntéseinek hátterében ezek együttese húzódik meg (Pakot, 2010, p. 269). Ezeknek a hatásoknak az együttese és a hatásrendszer működése rajzolódik ki az interjúkból. Terjedelmi okokból az interjúk részletes bemutatására nincs mód, de mindegyik beszélgetésről elmondható, hogy számos nagyon hasznos adalékkal szolgálhat a neveléstörténeti kutatások számára.

A kötetzáró fejezetben a szerző összegzi az interjúk tapasztalatait, és igyekszik általánosabb érvényű megállapításokat megfogalmazni a tanári létviszonyokra vonatkozóan. Ebben a szakaszban Vincze Beatrix részlete-

sen bemutatja az interjúalanyok kiválasztásának okait (143. p.), indokolja a néhány kivételt, azaz az két iskola-vezetőt, akiknek egyike nem a vizsgált intézményből ment nyugdíjba, másikuk pedig fiatalabb a vizsgált korosztálynál. Interjúik megjelenését azonban az indokolja, hogy mindketten hosszú időn át vezették az intézményt. Ezt követően – jól átlátható táblázatokat is készítve és segítségül hívva – elemzi az interjúalanyok térbeli mozgását, a választott szakokat, a gyermekkori álmokat és az életpályára vonatkozó alternatív elképzeléseket (149–150. pp.). Összegzésében kitér arra, hogy a beszélgetésekből kirajzolódó életutak némileg eltérnek az országos átlagtól, mert a megkérdezett pedagógusok többsége erősen kötődött Ceglédhez, viszonylag kevés térbeli mozgás figyelhető meg az életutakban. Mindegyik interjúalany teljesnek, sikeresnek ítélte pályáját, többségük pedig *első generációs* értelmiségi, akiknek a körében nem merült fel a pályaelhagyás gondolata. Figyelemre méltó az összegzésnek az a szakasza is, amelyben a szerző arról szól, hogy eddig kevésbé kutatott kérdés, de az életutak fontos része a *rekreációs* gondolatok megfogalmazása, sok egyéb mellett például feltűnik az utazás és az olvasás mint rekreációs tevékenység (112. p; 138. p.), amely hozzásegítette a pedagógusokat ahhoz, hogy aktív, kiegyensúlyozott időskort, nyugdíjas éveket tudhassanak magukénak. A szerző ugyanakkor látja saját munkájának korlátait és lehetőségeit is, kijelöli a további kutatási irányokat.

A kötet terjedelme irodalomjegyzékkel és köszönetnyilvánításokkal együtt 169 oldal, amelyet átlátható szerkezet és jó olvashatóság jellemez. Sajnálatos ugyanakkor, hogy előfordul néhány olyan rendszeresen ismétlődő helyesírási hiba, amely a téma természetéből adódóan különösen zavaró. Pedagógusképzésről szólva például a gyakorlóiskola következetesen téves írásmódja, vagy a rekreációra utalva a szabadidő helytelen írása tűnik fel az olvasónak. Szintén zavaró szerkesztői hiba, hogy az irodalomjegyzékben Romsics Ignác művénél a Romsics Gyula név szerepel.

Vincze Beatrix monográfiájáról összességében elmondható, hogy rendkívül hasznos és érdekes olvasmány. A felhasznált módszerek és az átgondolt szerkezet gazdagította a neveléstörténeti ismereteket, és egy olyan kötet megszületését tette lehetővé, amely nemcsak a szakemberek, de a széles közvélemény érdeklődésére is joggal tarthat számot.

Irodalom

1. Golnhofer, E. (2019). Reflexiók az oral history jelenlétére a hazai neveléstörténet-írásban a rendszerváltás után. In Baska, G., Hegedűs, J. & Szabó, Z. A. (Eds.), *Visszhangzó századok. Tanulmányok, ünnepi írások Szabolcs Éva tiszteletére* (pp. 108–117). Budapest: ELTE-PPK–L'Harmattan.
2. Horváth H., A. (2019). Egy-két gondolat a személyes visszaemlékezésekről mint forrásokról. In Baska, G., Hegedűs, J. & Szabó, Z. A. (Eds.), *Visszhangzó századok. Tanulmányok, ünnepi írások Szabolcs Éva tiszteletére* (pp. 100–107). Budapest: ELTE-PPK–L'Harmattan.
3. Kardos, J. (2007). *Iskola a politika sodrásában*. Budapest: Gondolat Kiadó.
4. Knausz, I. (2012). *A szocialista közoktatás-politika kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után*. Budapest: ELTE. <https://mek.oszk.hu/13600/13616/>
5. Kövér, Gy. (2014). *Biográfia és társadalomtörténet*. Budapest: Osiris Kiadó.
6. Pakot, L. (2010). Életút-vizsgálatok és léptékváltás a család- és népességtörténeti kutatásokban. In Papp, G. & Szijjártó M, I. (Ed.), *Mikrotörténelem másodfokon* (pp. 259–278). Budapest: L'Harmattan.
7. Szijjártó M., I. (2010). Előszó. In Papp, G. & Szijjártó M, I. (Eds.), *Mikrotörténelem másodfokon*. Budapest: L'Harmattan.
8. Szijjártó M., I. (2014). *A történész mikroszkópja*. Budapest: L'Harmattan.
9. Vincze, B. (2018). *Tanári életutak a 20. század második felében*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.

Alsó szólam. Szélgjegyzetek Vincze Beatrix interjúkötetéhez

Trencsényi László*

DOI: 10.21549/NTNY.32.2021.1.8



Vincze Beatrix (2018). *Tanári életutak a 20. század második felében*. Budapest: ELTE Eötvös Kiadó.¹

*Kész a kánon.*² Ha az 1945 utáni világról szóló neveléstörténeti munkához írsz elméleti bevezetőt, akkor végy hozzá – idézz, hivatkozz – Romsicsot, tégy hozzá egy kis Németh-Pukánszky-Mészároshoz, esetleg egy kis Kardost, Ladányit, Kelement. S kész is lenne csakugyan? Mások „szellemi felhozatalára” nincs szükség? Egy kis Knausz? Szebenyi? Mihály? Tán egy kis Sáska a „túloldalról”? Ne adj’ isten egy kis Nagy Péter Tibor? Valóban kész lenne?

Vincze Beatrix könyve első fejezetének olvastán ez a kérdés járt eszemben. A „makrotörténeti” bevezető fejezet után következik az igazi empiria, tizenegy interjú a ceglédi Kossuth Gimnázium idős, sokat tapasztalt tanáiraival (nem teljes a minta, de elgondolkodtatóan árnyalt). Majd jóformán „keretes szerkezetben” a kánon általános

megállapításai visszatérnek. De mint a jó triós-formájú zeneműben, vagy közismert költeményeinkben a „visszatérés” mégiscsak – nem győzöm dicsérni – mutációja a bevezető gondolatainak és szerkezetének. Általában e zárórészben is követi az első rész kanonikus axiómáit, de *korrekt kutatóként* mégiscsak észreveszi, ha a konkrét minta eltérést mutat az általánostól. Nem olyan karakteresen, mint ahogy magam szeretném, de tisztességesen. Mindjárt sorra vesszük.

Mert az első kérdés mégis az: mit kezd a történetírás a neveléstörténet-írás autonómiájával? Használja-e a *neveléstörténet-írás autonómiáját*, ami nem más, mint interdiszciplinaritása, azaz vállalása a nevelésüggyel összefüggő történelmi folyamatok pedagógiai, ha úgy tetszik nevelésméleti komponensei figyelembevételének.

Modellje-e egy alrendszer a rendszernek? Modellként követi a rendszer rajzolatának szabályszerűségeit? Vagy csak részben? Mert saját törvényszerűségei is vannak?

Alkalmos eszköz-e a dedukció: a történettudományi kánon értelmezése a neveléstörténeti jelenségre? Vagy az alrendszernek kijáró interdiszciplináris elemzésnek értelmes hozadéka lehet a „nagyrendszer” mozgásainak

* Elnök, Magyar Pedagógiai Társaság, e-mail: mpt.trencsenyi@gmail.com

1. A kötet online elérhető a <http://www.eltereader.hu/kiadvanyok/vincze-beatrix-tanari-életutak-a-20-század-második-feleben/> weboldalon.

2. Kérem a szerkesztőt, majd az olvasót is, hogy fogadja el: ebben az írásban jóformán több a lábjegyzet, mint a „főszöveg”, ne tekintse posztmodernkedő modorosságnak. Az olvasás ritmusához kellett igazodnom, s a könyv egy-egy fontos gondolata, tézise igényelt reflexiót, szélgjegyzetet. Ezek a tételek akár önkényesek is lehetnek a könyvszöveg egészéhez mérten, bizonyára szubjektívek – egy olvasó (egyébként a kötet interjúalanyainak jóformán kortársa, 1947-es születésű) asszociációi. Ezek az asszociációk nem a véletlen művei. Mögöttük bizonyára a szerzőtől részben eltérő olvasottság s részben más „korélmények” állnak. Szándékaim szerint így válhat írásom nem csupán a kettőnk közti dialógus kiindulópontjává, de az 1945 utáni korszak neveléstörténetéről szóló, szándékaim szerint nagyon is igényelt, újra meg újra elkezdett szélesebb párbeszéd részévé. Fentieknek megfelelően a recenzió műfajához mérten az irodalmi hivatkozások sora is gazdagabb a szokásosnál.

értelmezésében is.³ Vagyis: szolgálhat-e a *neveléstörténet* – túl saját, tán némiképp belterjes olvasóközönségén, fogyasztóin – gazdagító, árnyaló, korrigáló, pontosító adalékokkal a *történetírás* számára?

Mert igaz-e, hogy a '45 utáni nevelésügy történetének érvényes és szilárd kánonja van, hivatkozható, be rendezhetők-e alá a jelenségvilágok? Vagy érdemes még várni, s éppenséggel a részletekből, akár egy helyi társadalom saját mozgásaiból színeznünk ki a nagyrendszerrel, szerintem még mindig mozgásban lévő kánont? (S korántsem a Simon Gyula szerkesztette, 1965-ben megjelent „húszéves emlékkönyvre”, ünnepi kiadványra gondolkodok, ahol a „létező szocialista” korszak reprezentánsai fogalmazták meg – hittel? feladat gyanánt – a mögöttük hagyott két évtized tanulságait (Simon, 1965). Juhász Ferenc, Nagy Sándor, Bori István, Dobos László, Bizó Gyula, Bakonyi Pál, Szarka József, Komlói Sándor, Hermann Alice, Tihanyi Ferenc, Ladányi Andor, Szirmai Györgyné. Néhányuknak volt módjuk, alkalmuk tisztességgel, a saját emberi kontinuitásuk vállalásával fi nomítani, árnyalni, korrigálni nézeteiket, mások hűek maradtak. Tudtommal „köpönyegforgató” nem volt közöttük, akkor sem, ha emlékük, súlyuk igencsak különböző – akár a mai szakmai kánonban is.)

Az „kánon” néhány toposzáról gondolom, hogy korai még kőbe vésni. Vagy legalább a konkrét, ismétlem akár *helyi hieroglifákkal* kiegészítést érdemelnek.

- Mint ahogy nagyfontosságúnak tartom a helyhez, földrajzi-geopolitikai egységhez, intézményhez, kiscsoportozáshoz köthető „személyes történetek” felgyűjtését, azután ezek metaelemzését. Egybevetendő, hogy ezen emlékezesek adatrendszere (nyilván a szubjektív adalékok szakszerű korrekciójával) ugyan – induktíve – milyen teoretikus keretben rajzol körül, s e keret miképp igazítja helyére akár a dedukció absztrakciós folyamatainak óhatatlan torzulásait. Vincze Beatrix kötete tizenegy nyugdíjas kollégánk, egyetlen iskola, az északalföldi, Dél-Pest megyei középváros nagy hagyományú gimnáziuma tanárainak interjúból rekonstruálja a valóságot. (Mind a tizenegy interjúalany nevével vállalja visszaemlékezéseit, életútját – ebben a recenzióban, tekintve, hogy példáikban az általánosíthatót keresem, megmaradtam a monogramos jelölésnél, ha hivatkozom rájuk. Vincze Beatrix munkája nem előzmény nélküli a hazai neveléstörténeti kutatásokban. S most nem a nagymintás kvantitatív értelmiségi vizsgálatokra gondolok, hanem kifejezetten az interjúsorozatokra. Tán Kolosai Neddáé az elsőség (Kolosai, 2009) (A kutatás egészét bemutató doktori disszertáció védésének időpontja 2012 volt). A kutatás kifejezetten nem pedagóguskutatás volt akkor sem, ha a hallgatók megkérdezett szülei közt jelentős volt a pedagógusok száma. Egy család (pedagógusdinasztia) élettörténeteinek feldolgozása Baranyai Mihály szakdolgozata, melyet a Takács Etel Pedagógiai Alapítvány segített publikálásához (Baranyai, 2015). (Részletesen reflektáltam korábban Trencsényi, 2016). Idesorolhatjuk a KIE támogatásával a debreceni Fiúfalvát alapító, majd onnan 1948-ban kiséprűzött, hosszú életében a kispesti iskolák világában és a helyi úttörőmozgalomban teljes otthonossággal berendezkedő Pataki Gyula interjúkönyvét is (Pataki, 2015; Makai, 1996). (Egyelőre lejegyzetlen, hosszú video-interjú készült Loránd Ferencel is – Mindhalálig demokrata címmel az egykori BAZ megyei Pedagógiai Intézet és a Magyar Pedagógiai Társaság közreműködésével.) Mi tagadás, egészen más világ tárul fel az 1951-ben illegálisan alma mater ükbe tüntetően visszatérő, saját exodusukat kálváriába fordító diákoké. A politikai küzdelemben bezárt pataki teológiáról Debrecenbe száműzött diákok életre szóló büntetésének következményei állnak az interjú középpontjában (könyv alakban nem kis részt Hosszú Gyula aktivitása nyomán: (Körössy & Kotsis, 2015) önálló dvd-k formájában is). Ez utóbbi kötetet záró életrajzi jegyzetek megannyi tragikus sorsról, árulásokról tanúskodnak. Ám az e kötetbe foglalt interjúk közül ki kell emelnünk Janka Lajos és Kulcsár István életútját (a könyv függelékeként megjelent életrajzi jegyzetben 269–270. oldalakon, a dvd-interjúkban nagyregénybe illő realista részletességgel). Kettejük sorsában az a különös, hogy nem meghunyászkodásból, nem árulásból, nem köpönyegforgatásból, nem is bűnhődésből, nem is álságosan, álcázva hitvallásukat (melyért szenvedtek 1951-ben), hanem a *szolgálatnak* mély emberséggel megélt vállalásával integrálódtak az *establishmentbe*, a falusi ifjúsági élet, közművelődés a néppel vállalt elkötelezettség indítékával, sőt (Janka esetében) megyei vezetői poszt vállalásával. A ceglédi kollégáknak ilyen katartikus küldetés nem jutott, legfeljebb néhányuknak kényszerű pályakorrekció, mely után ők is, lényegében a politikai rendszer kínálta eszmeiséggel (olykor gyakorlatával is) azonosulva tették, tisztességgel tették a dolgukat. Mindehhez hozzá kell tennem, hogy igazolhatóan a gyermek- és ifjúkori szocializációban olykor két évtizednyi korkülönbség is meghatározó lehetett. Volt módom Nagy Sándor és Gáspár László életútjának, identifikációinak különbségeit ilyen *évekkel* magyarázni. (Nagy Sándor 1916-ban született, Gáspár László 1937-ben, kamaszkoruk, eszmélésük ideje más történelmi kontextusban zajlott (Trencsényi, 2017). Nagy Sándor roppant tanulságos – az áldozatot és a hatalomgyakorlót egyszerre bemutató – életútinterjúja kötetben is megjelent (Falus & Kálmán, 2016), s Gáspár is megnyílt életéről szólván a sarkadi iskolát bemutató kiadványában (Gáspár, 1990). Persze, ha a nevelésügy „parnasszusán” tevékenykedett személyiségek életútinterjút felelgetjük, akkor megkerülhetetlen Kiss Árpádé és Zibolen Endréé (Kiss, 1999; Sarkadi, 1988)).

De térjünk vissza a szóban forgó, négy ciklusba rendezhető hosszú korszakban közvetlenül az iskolában, tanteremben, iskolapadok, tankönyvek és kamaszok közt helytálló ceglédi tanáreberek életútjához. Bátorodom megjegyezni, hogy Vincze Bea interjúalanyainak születési dátumai közt 18 esztendő a különbség. 18 esztendő akkor is, ha az 1950-es születésű K. igazgató a szerző szerint is jóformán kontroll gyanánt került a körbe. Rajta kívül is fele-fele az arány. Őt kollégának elemi iskolai élményei, a gyerekkor történetei háború előttiek, vagy háborúsak, öten pedig jóformán beleszülettek a háborúba, majd a háború utáni „furcsa” békeidőbe.

Mert úgy tűnik például mintha már nem is kellene magyarázat ahhoz, hogy mi is az a szolgálai követett „szovjet minta”. A sztálini önkény, az ideológiai indoktrináció, az agyonpolitizáltság, antiklerikalizmus jelzői tapadnak a kánonhoz. (El is szoktuk felejtetni, hogy a „sztálini korszak” pedagógiáját illetően egyfelől a 37-es párthátározat az állami reformpedagógiának vetett véget, a reformpedagógiáinak mindmáig egyedülállóan „kötelező” alkalmazása korszakának,⁴ s a társadalompolitikai ideológiájában, önképében a „haladás” jelíge alatt épülő „új” – progresszív – társadalom iskoláiba a „herbartizmus” konzervatív iskolaképe épült vissza,⁵ ama bizonyos, Szebenyi Péter által (NB az imént említett kötet közreadása után éppen két évtizeddel, szintén egyébként jubileumi emlékezésben) definiált, s aztán sokak által használt „vörösre festett herbartizmus” (Szebenyi, 1985).⁶

Vagyis: innen nézve – a kánonból sajnálatos módon kiszoruló Mihály Ottó is ezt igazolta meghatározó írásában – a „szovjet minta” a maga módján „pedagógiaiul” konzervativizmust jelentett. Vagy legalább ezt is (Mihály, 1988).

Mert eltagadhatatlan az is, hogy a „szovjet minta” a természettudományos tartalmak felerősödésével (akkor is, ha emögött csakugyan az ateista nevelés ideológiai indoktrinációs szándéka rejtett) mégiscsak az iskolai tudás tudományos hitelessége erősödött.⁷ (Persze, illik viccelődni Micsurinon, és megbotránkozni Liszenkón, de mégis eltagadhatatlan, hogy ez az erős tudományos képzés állította elő a szovjet iparosítás mérnökeit, technikusait, későbbiekben az űrverseny győzteseit.)⁸

S hát nem elhanyagolható az sem, hogy minden nagyorosz nacionalizmus mellett mégiscsak a „szovjet minta” teremtett nyelvet és értelmiséget a kis szibériai nemzetiségeknek.⁹ A Sztálinnak tulajdonított formula a kultúráról („szocialista tartalom – nemzeti forma”) érdekes, olykor bizarr mintázatokat hozott létre a szovjet befolyás alatt tartott világban.

Így szól a kánon Vincze Beatrix könyvének 11. oldalán tehát hazánkra értelmezve, s a történettudomány klasszikusát, klasszikus művét, Romsics Ignácét idézve: „A kommunista párturalmi rendszer (szocializmus) fontosnak tartotta, hogy a művelődés egész területét saját hatalmi érdekeinek és ideológiájának szolgálatába állítsa. A változásoknak az oktatásban megnyilvánuló jellemzői: a szovjet modell életre hívását szolgáló strukturális és tartalmi

4. Hacsak némi iróniával és öniróniával Magyar Bálint miniszteri periódusát nem tekintjük hasonlónak.

5. Bátorkodtam ezt a folyamatot a mi kis hazai viszonyainkra értelmezni csaknem negyven esztendeje (lásd erről Trencsényi, 1985)

6. Sajátosan igazolják mindezt Vincze Beatrix ceglédi interjúalanyai a könyvben. Miközben szembeszökően szűkszavúak pedagógiai hitvallásukat illetően (mondhatni: „tették a dolgukat” – különös szakmai önreflexió nélkül), ha szóvá tesznek valamit, akkor inkább egy jellegzetes konzervatív crédót fogalmaznak meg – pályájukra visszatekintve. B. B. expressis verbis korholja a mai „liberális” nevelést, G. S. is pofonokra emlékezik mint korszakjellemzőre – még a neki szántakra is elnézően –, s K. Gy., aki pedig a „diákdiri-választás” játékaival válaszol a korszellem suta demokratizálási kihívásaira, a diákjogokat sokallja. Emlegetett, elismert pedagógiai eszközként a szemléltetés fontossága az, amelyikben konszenzus van közöttük.

7. Knausz Imre meggyőzően bizonyítja (munkásságában vissza-visszatérve az általános iskola keletkezéstörténetéhez (Knausz, 1985, 2017)), hogy az első – a Mérei Ferenc irányította ONI-ban készült – tantervek pszichológiai érzékenységét, gyerekközpontúságát jórészt azért váltotta fel a „tananyagot” illető maximalizmus, az a bizonyos „tananyagközpontúság”, hogy a „dolgozó gyerekeinek” gimnáziumi lemorzsolódása időben megakadályoztassék – naiv módon, kárakra megszigorított-megemelt tananyaggal. Az ideológiai indoktrináció szerinte tehát másodlagos elem volt csupán a tartalmi szabályozásban (Knausz, 2017).

8. Az amerikai társadalom ez utóbbit élte meg „szputnyik-sökként”, melynek hatására modernizálták oktatási rendszerüket (Randé, 1960). Tudom, ez is bonyolult, nem sematizálható jelenség, hiszen az amerikai oktatási modernizáció is együttjárt bizonyos iskolai szigorúvekedéssel, bizonyos mértékig véget vetett a hagyományos „szabadosságoknak”, így a szovjet műhold fellövésének 10. évfordulójára a diákságnak elege is lett a „bilincses iskolákból”, s a diáklázadásokkal – újra? – kiharcolták maguknak szabadságukat (klasszikus kultúrfilmjei a korszaknak erről szólnak: Hair, Eper és vér, Zabirskie point stb.). Azt meg a későbbi szovjet-orosz szépirodalomból – Ajtmatovra, Ulickájára gondoljunk például – tudtuk meg, hogy az űrverseny nem csupán a tudások és iskolák versenye volt, hanem a hatalmas birodalom megannyi – hogy a „szocreal” korszak sematikus síkerregényét parafrázáljam – „Moszkvától távoli” vidékein élők korántsem önkéntes áldozathozatala.

9. Megrendítő volt, amikor igazán drámai erdélyi nemzetiségi konfliktusok élményeiben életét végigélő Kányádi Sándor jóformán hetekkel 2018-ban bekövetkezett halála előtt egy reprezentatív koncerten váratlanul s minden irónia nélkül – a „lenini nemzetiségi politika” dicséretét mesélte el, egy manysi költőtársa élete kapcsán.

átalakítások, a marxista-leninista ideológia érvényre juttatása, a centralizálás (államosítás) és a homogenizálás (az egyházi intézmények kiszorításával) voltak.” Mindez igaz is lenne. Ám mégiscsak megközelíthetjük úgyis, hogy a modellben érvényre jutott a „történelmi uralkodó osztályok” műveltségi monopóliumának megszüntetése, kulturális jóvátétel a társadalom széles, korábban a művelődéstől mégiscsak elzárt csoportjainak, a klasszikus kulturális javak hozzáférhetővé tétele (olcsó múzeumi belépők, színházak beleértve a Déryné Színház misszióját, az Olcsó Könyvtár sorozata, a gyermekirodalom kiemelt pártfogása, s nem elhanyagolhatóan az iskolai tudás szekularizálása.¹⁰

Véleményem szerint nem gránitszilárdságú a kánon a népi kollégiumi mozgalom körül se még, a népi kollégista sorsok divergenciája az utolsó mohikánok elvesztése után újra és újra árnyaltabban mutatja a jelenséget. A legújabb folyamatok tükrében bizony új visszfényt kapnak az esélyegyenlőséget szolgáló intézkedések, át-szervezések is – a szegregáció újratermelődése (nem bánom: felerősödése) – visszamenőleg is további finom-értékelésekért kiált.

A „társadalmi mobilizáció” ösztönzése – sajátos módon különösen az első szakaszokban – persze jól magyarázható a háború utáni helyreállító ciklus szakemberszükségletével is az élet jóformán minden területén, a – mi tagadás – sok szempontból balul sikerült modernizáció iparosítási, a hagyományos paraszti életmód felszámolási hajszájának „humán politikájával”, de ettől még tény, a rendszer lényegéhez tartozó tény marad (egy mai szegregátum felől nézve aztán mindenképp).

A kánont követi a szerző a pedagógusképzés, jelesül a tanítóképzés történetéről szólva. „A 20. század közepére a nagyobb múlttal rendelkező tanítóképzés széles körű, a 18. század végétől kiépülő intézményes háttér birtokában követte az európai trendeket, nyitott volt a reformpedagógiai eszmékre és a kor tudományos kihívásaira” (16. p). Kevésbé figyelt a szerző egy jóformán alternatív tanítóképzés- és reformpedagógia-képre, amelyet Sáska Géza képvisel. (Sáska (2006), aki makacsul alapvető megkülönböztető jegynek értelmezi a tanítóképezdei kultúra és az egyetemi, akadémiai tanárképző kultúra eltéréseit. Előbbiben a „gyermekközpontúságot” szinte elhajlásnak értelmezi, s a tanítóképzők rekrutációjában (hozzászámítva a trianoni békeszerződés után az anyaországba patriálók élethelyzetét is), az alsó középosztály – olykor bizony ideológiafüggetlen – radikalizálódásra, egyúttal paternalista államberendezéssel kötendő különbékekre, sőt azonosulásra való hajlandóságát emeli ki.¹¹

Miközben mintha megszületett volna a konszenzus '56-ról, erről az eseményről és következményeiről szembeszökően csendesek a kötetbe foglalt ceglédi interjúalanyok. (Ugyan egy-egy megszólalásból kitűnik, hogy legalább két kolléga szenvedett súlyos büntetést a megtorlásban, s bizonyos munkahelyváltozások is összeköt-

10. S ez akkor is igaz, ha a könyvkiadásban a „kritikai realizmus” klasszikusai nyertek prioritást érzékelhető „osztályharcos” céllal (olykor kortársak kárára), de Balzac, Maupassant, Csehov, Gogol, Tolsztoj, Mikszáth, Móricz akkor is klasszikus irodalmi üzenetet közvetítettek. S akkor is igaz, ha a műfordítás-irodalom és a gyermekirodalom pártfogásában nem kis részt a primer irodalmi nyilvánosságból kiszorított szerzők jutottak – mintegy kárpótlásul – szóhoz (Németh László, Vas István emitt, Weöres, Kormos, Mészöly, Pilinszky, Nemes Nagy, Lengyel Balázs, később Varga Domokos és mások amott).

Említsük még meg a műkedvelő művészeti mozgalmak erőteljes jelenlétét, s nem csupán a nyilván Kodály ihletésére, nyomására fellendülő kórusmozgalomról van szó, s nem csupán a politikai rendezvények dekorációjává 'kifestett' néptáncmozgalomra gondolok, de a színjátszásra is. Annál is inkább, mert Vincze Beatrix interjúalanyai közt is G. K. és M. Á. is hangsúlyosan emlegeti ezt a területet. Debreczeni Tibor önéletrajzi köteteiben pontos rajzolatát adja az irodalmi színpadi mozgalom hangsúlyváltásainak, '56 utáni szabadságfórumának, majd a '68-as reform befagyasztásával bekövetkező visszafagyasztásának (Debreczeni 1989; 2008).

S a szekularizáció értékeléséhez mégiscsak hozzátartozik a laikus oktatás megvalósítása akkor is, ha a kommunista állam ezt nem egy organikus polgári fejlődés ütemére, hanem a kiélezett osztályharc szellemében, nem egyszer jóformán terrorista eszközökkel vitte keresztül.

11. Előrebocsátom: Vincze Beatrix ceglédi adatközlőire is – noha egyetemi végzettségű tanáreberek, tanárasszonyok – ráillik ez a tipizálás, ahogy ezt az interjúk összefoglalójában a szerző észrevételezi is. Figyelemre méltó, hogy a tanítóképezdei és akadémiai kultúra dichotómiájának Sáska Gézától származó gondolatkonstrukciójára kutatói életművet épít Darvai Tibor (2017, 2019).

hetők az „októberi eseményekkel”. Hallatlanul izgalmas dolog, hogy az interjúalanyok következetesen ezt a kifejezést használják, a forradalom szóra alig áll rá nyelvük.¹²

A kultúra- és ideológiai közvetítőrendszer intézményeinek változásairól a „kánon” mindössze ennyit mond: „A sajtó, a rádió, a mozi a tömegek nevelésében meghatározóvá vált és a szórakoztatás új eszközei lettek” (22. p.). Mennyivel árnyaltabb lesz a kép, ha a modernizációs folyamatba lépő tömegmédiá szerepét részleteiben követjük (ahogy erre Sándor (2009) – koronatanúként –, Kiss Endre (2016) és Morva (2017) – kutatóként – már tett kísérletet)!

'72 kérdésében jóformán teljes a szakmai konszenzus, tudniillik, hogy az oktatási párthatározat a '68-as „új mechanizmust” érő „balos ellentámadás”, „ellenreform” egyik fő – legalábbis leglátványosabb – aktusa volt. A tanulóifjúságban (is) feltámadó liberális eszmék és nosztalgiaiak pragmatikus tudomásulvétele, egyáltalán a praxis, az „érdekek vásárának” felértékelése jegyében induló reformra a „nevelés” ideologikus újraerősítésének követelése értelmeződik e körben a legnyilvánvalóbban. Ám a párthatározat szövegének demokratizálásra ösztönző hatása igen sok helyütt elnyomta a fennengő dallamot: sok helyütt mégiscsak az iskola világának szabadabbá tételéhez jelentett hivatkozási alapot. Nyilván érdemes lenne személyeikben is követni a határozat, akár a megelőző V. Nevelésügyi Kongresszus kulcsfiguráinak indíttatását és útját – miért tudott például ebben az időben az úttörőmozgalom megannyi katonás nyűgétől csaknem megszabadulni, miért indultak be a diákszervezetek?¹³

Nem tekintem véletlennek, hogy Vincze Beatrix ceglédi interjúalanyai közül igen sokan (még a „cserkész-múltúak”, sőt az eredetileg szerzetesnek készülő kolléga is) lényegében otthonosan helyezkedtek el az ifjúsági szervezet tevékenységi rendszerében, s nem csupán önmentő visszamenőleges magyarázat, hanem tény – minden látszat és ellentapasztatlat dacára – a KISZ folyamatos dezideologizálódása a hetvenes évek elejétől. A diáktalálkozók, „napok”, támogatott „spontán” mozgalmak – olvasótábor, fiatalok népművészeti mozgalma, a másutt már megidézett diákszínjátszás, irodalmi-színpadozás, de a „könnyűzene” és a (zenekari) klubok – persze, ellenőrzött – felkarolása stb. mind-mind nem egyszerűen annak volt jele, hogy az új generációk körében terét, befolyását veszteni érző ifjúsági mozgalom (benne a rendszerváltás előkészítésébe különbözőképpen, de mégiscsak „beszállt”, új típusú hatalomgyakorlásra készülő „technokrata” új politikusnemzedék) új híveket, új táborot keresett magának. Hanem jele annak is, hogy a mozgalomhoz tartozó csoportok, ifjúsági rétegek is változtak.¹⁴

„A Kádár-korszak puha diktatúrájában olyan egyéni reformerek is megjelentek, mint Gáspár László vagy Zsolnai József” (13. p.) – írja a szerző a kánont követve, vagy teremteni szándékozva a korszak jellemzéséhez.¹⁵ A kánon mintha csak e két jeles férfiút tartaná számon – egyikük sem tekinthető „magányos” partizánnak egyébként,

12. Megjegyzendő, hogy Gergely Ferenc monumentális – sajnálatosan kéziratban heverő – 1956-os levéltári gyűjtésében is alig van nyoma ceglédi vonatkozásnak. Mindössze egy jegyzőkönyv-részlet: „Írházi Sándor, Veres László és Kántor Rudolf ceglédi nevelők az ellenforradalmi bizottság szellemi irányítói voltak, lázító beszédekkel sztrájkra uszítottak a dolgozók között.” Iharos neve megjelenik az interjúban is. (Gergely Ferenc: Tanárok és tanítványok az 1956-os forradalom és szabadságharc idején (kézirat, 2013). Ez persze nem azt jelenti, hogy a megtorlás ne lett volna kegyetlen az iskola világát érintően is, de tényszerűen Cegléd nem emelkedett ki az események sorában.

13. Mielőtt rámszólna az olvasó, hogy nosztalgiazom: magam idézem fel Rózsa János Pókfociját, akár a Balázs Béla Stúdió megannyi „nevelésügyi” filmjét e korszakból, melyben a „gyerekparlamentesdi” iszonyatos manipulációiról láttunk hiteles képeket. (Megjegyzem rögtön: meggyőződésem, hogy a *Kísérleti iskola* című dokumentumfilmfolyam, mely Gáspár Szentlőrincét „leplezte volna le”, mint a kommunista diktatúra helyreállításának iskoláját, abszolút félreértése volt a folyamatoknak (lásd továbbá erről: Trencsényi, 2018).

14. Lásd erről Diósi Pál megrendítően hiteles önéletrajzi könyvét (Diósi, 2016; ill. Nagy et al., 2017).

15. Zsolnai beszédes című önéletrajzi könyvét is számítsuk hozzá az oral history, vagy „pedagógiai nonfiction” korábban emlegetett sorozatához (Zsolnai, 2002).

komoly „csapatokat” tudtak szervezni maguk köré – kihasználva az oktatáspolitikai lazulást, vagy erőit illetően legalábbis kétféle húzott hálóját. Most a „kismesterekről” nem is szólok, pedig a közeli monori gimnázium „nehéz embere”, Oláh István többoldalú ellenszélben diadalra vitte, a helyi viszonyokhoz igazodva az 5+1-et, ama bizonyos munkaiskolát (Bernáth, 2013).

Ám a kánonba mindenképp beírandó, úgyis mint tudományos értelemben (s nem csupán kísérletnek álcázott innováció gyanánt) a nemzetközi figyelmet is kiváltó, mondhatni a rendszer diplomáciai nyitását is elősegítő Varga Tamás matematikatanítási reformja, továbbá megannyi a maga korában csaknem alternatívának fogadott „makarenko-reneszánsz” (Pataki Ferenc és Hunyady né pártfogolta általános iskolák) (Hunyady, 1970), a visszhangtalanságba fagyasztott – történelmét 1971-től jegyző – ÁMK-modell (Vészi, 1980; Jeney, 2007, 2014), ill. a középiskolai fakultáció (Ágoston), a nemzetközi hírűvé vált szolnoki Varga Katalin (Bernáth, Horváth, Mihály & Páldi, 1981).¹⁶ S itt volt a Kiss Árpádné vezette komplex anyanyelvi nevelési kísérlet a XI. kerületben az OPI Didaktikai tanszéke figyelme, támogatása mellett már 1964-től (Kerekesné, 2007), nemkülönben nem sokkal rá Takács Etel tankönyvreformmal egybekötött kísérlete a „programozott oktatás” alkalmazására (Takács, 1978).¹⁷ És hát ne feledkezzünk meg iskolaigazgatóként a hatvanas évek közepén induló Loránd Ferencnek az azonnali legendát teremtő Kertész utcájáról sem (Loránd, 1976).

A törökbálinti és a szentlőrinci „héroszok” *újdonsága* az volt, hogy a tantárgyi, osztálytermi keretek köré épített – ideológiavezérelt – tabu határait kifeszítették, új iskolamodellben gondolkodtak, és így jutottak bonyolult történelmi pillanatban levegővételhez.¹⁸

A bevezető oktatástörténeti fejezet vége felé tárgyyszerű, hűvös, távolságtartó információt olvashatunk – ám ebben a kontextusban mégiscsak a kánonteremtésben való részvétel esélyével – a pedagógusképzés bolgarnai reformjáról és ellenreformjáról (31. p.). E pont aztán még végképp forró, korai lenne objektív mérleget vonni. Az azonban mégiscsak jellegzetes, hogy az interjúkban, ha kevés szó esik is a NER oktatáspolitikájáról (két ilyen megnyilatkozás volt M. Á.-é és Sz. T. H.-é), az egyértelműen kritikus, egyébként a tantervi átalakításokat, új hangsúlyokat érintő.

16. Más – de tanulságos – kérdés, hogy ezek a kísérletek, innovációk az amúgy jeles ceglédi Kossuth Gimnázium amúgy jeles tanárait voltaképpen egyiküket sem érintették meg. A nagy reformerek közt egyedül Kodály neve, illetve a korábbi korszak 1954-ben – a pedagógia számára mindenképpen – elhallgattatott hőroza, Gulyás György csengett az interjúalanyok körében (S. L. J.).

Miközben szakmai helyállásuk alapvető igényessége és tisztessége ezúttal is „szembemegy” a kánonba foglalt általánosításnak (idézem a könyv 151. oldaláról): „A gyökeres átalakulás száműzte a polgári értelmiséget, a munkás-paraszt fiatalok tömeges beiskolázását és továbbtanulását ösztönözte, mely a tanárság erős felhígulásához (kiemelés tőlem – T. L.) vezetett, és megtörte a professzionalizációs folyamatot.” Felhígulásról – legalábbis a „ceglédi 11” esetében szó nincsen, a maguk módján valamennyien becsülettel megküzdöttek az első generációs értelmiségivé válás útját, úgymond „felzárkóztak”, többen – mint az összefoglaló tanulmányban a szerző is megállapítja róluk teljes mértékben teljesítették a „tudós tanár” iránti elvárásokat.

(Nos, hogy ebben személyes sorsuk, útjuk és személyiségük milyen mértékben játszott szerepet, s milyen mértékben érvényesült – ugyancsak Vincze Beatrixra hivatkozom – a „ceglédiség” mítosza, mely a „Kossuth népe” építethontól Paizs Dezsőig, Palágyi Menyhértig, Szőnyi Sándorig (a könyv 153. oldalán esik róluk szó), vagy akár a minap elveszített Szüdi Jánosig, vagy mennyire érvényesült a 120 éves „falak ereje” – az állami gimnáziumot 1899-ben alapították, mennyire a város sajátos geopolitikai helyzete, ez bizony további kutatások, analízisek tárgya lehetne – a szerző mindegyik lehetőséggel számol.)

17. Az sem lebecsülendő, hogy a programozott oktatás nem csupán az angolszász befolyás szűrt lehetőségei nyomán keveredett az innovációk közé, de nyílt „szovjet minta” is akadt rá – a „tudományos-technikai forradalom” jellegé alatt érvényes szovjet kísérletek folytak a tanítás technológiájának fejlesztésére, hazánkban tán Zankov neve vált leginkább ismertté ebből a nemzedékből (Zankov, 1964). Hozzá tartozik, hogy annak idején nem volt közkeletű, hogy a jeles és reformbarát didaktikus-pszichológus-defetológus voltaképpen Vigotszkij tanítványa volt, ahogy mai orosz életrajzírói az 1977-ben elhunyt szakemberről ki is emelik (Petrova, 1991).

18. Ezúttal nem feladatunk, hogy a 80-as években kibontakozó-burjánzó magát hol kísérletnek, hol innovációnak, hol adaptációnak, hol honosításnak nevező univerzumot bemutassuk – teljességre törő seregszemléjét a rendszerváltás, a plurális demokrácia beköszöntének eufóriájában 1990-ben Pannonhalmán nagyszabású konferencián tartotta (Németh & Vajthó 1990). További kiadványok, rendezvények bemutatása meghaladja ezen írás kereteit. A „kísérletből innováció” oktatáspolitikájának göröngyös útját pontosan elemezte annak idején Pócze Gábor (1983).

A hiteles interjúk tükrében szembeszökő a gyermekkor, ifjúkor, tanulóévek embert próbáló szegénysége – ennek megannyi (a népi írók alapműveiből a háború előtti világra nézvést jól ismert) változata. A háború utáni gyerekvilág, kamaszvilág szociális mélységeiről a kortárs társadalomrajzok, a szociográfia, a szépirodalom még nem tudósított eleget. Interjúalanyaink, ha nem is a Borbély Szabolcs önéletrajzi regényében, Szvoren Edina visszaemlékező novelláiban feltárulkozó mélyszegénység bugyraiból szabadultak a késő Kádár-kor nyugodtbb kikötőibe, de számtalan megrázó történet birtokosai. („Kirándulásra, nyaralásra szinte senkinek sem futotta” – mondja az 1945-ös születésű G. S., „A reggelit leginkább kihagytam, a vacsora legtöbbször zsiroskenyér volt” – meséli a kollégiumi életről az 1933-ban született Sz. S. Másutt T. C. F-né elbeszéléséből tudjuk meg férjéről, hogy „az ELTE-re járt, nagyon jól tanult, népköztársasági ösztöndíjas volt. Közben dolgozott is, totó-kiértékelést csinált, ami akkor még mechanikusan, kézzel történt. Mindig éjjelente dolgozott, a József nádor téren volt az iroda.” (134. p.).

E viszonyok közt korfestő jelenség igen sok esetben a sportolói karrier lehetősége, vágya, mely többeket átsegített a nehézségeken.

A kíváncsi interjúer sok mindent szeretett volna megtudni igazolandó vagy cáfolandó ama bizonyos „kánont”. Az interjúalanyok jellegzetes módon azonban „öltek, öleltek, tették, ami kell” – emlékeikben nem a történelmet élték meg, hanem a maguk történetét.

Ahogy Stendhal híres regényében (A pármái kolostor) a főhős, Fabrizio del Dongo is csak *utólag* tudja meg, hogy a waterlooi csataterén ténfergett, így szolgálták az oktatásügyet a ceglédi tizenegyek is.

Az „oral historynak” ez az erénye, de a kockázata is.

Köszönet érte a ceglédi Kossuth Gimnázium tisztességben megőszült tanárainak és a krónikásnak, Vincze Beatrixnak, hogy újra felhívták minderre a figyelmet.

Irodalom

1. Ágoston, Gy. (1983). *Az iskolakísérletek egyes kutatásszervezési és kutatómódszertani kérdései; Az egységes alapú középiskola modellje*. Szeged: JATE.
2. Baranyai, M. (2015). *Emlékek az iskoláról, emlékek az iskolából*. Budapest: Takács Etel Pedagógiai Alapítvány, ELTE Eötvös Kiadó.
3. Benedek, O. & Trencsényi, L. (2013). *Egy újabb talált tárgy, avagy elfeledett pedagógusszemélyiségek, legendák nyomában*. http://www.tani-tani.info/olah_istvan (2013. január 01.)
4. Bernáth, J., Horváth, M., Mihály, O. & Páldi, J. (1981). *Az önálló tanulás feltételei és lehetőségei*. Budapest: Akadémiai Kiadó.
5. Darvai, T. (2019). A szocialista neveléslélektan megteremtése Magyarországon az 1960-as években. *Iskolakultúra*, 28(8), 47–67.
6. Darvai, T. (2017). *Oktatáspolitikai és a Tanító című folyóirat a hatvanas években Magyarországon*. Doktori disszertáció. Pécs: Pécsi Tudományegyetem.
7. Debreczeni, T. (2008). *Különbéke Debreczenben 1957–1966*. Budapest: Akadémia Ludi et Artis.
8. Debreczeni, T. (1989). *Egy amatőr emlékezése – 1966–1978*. Budapest: Országos Közművelődési Központ Módszertani Intézet.
9. Diósi, P. (2016). *Végtelen mínusz egy*. Budapest: Syllabus.
10. Falus, I. & Kálmán, O. (2016). *Nagy Sándor nyomdokain*. Eger: Eszterházy Károly Főiskola.
11. Gáspár, L. (1990). *Milyen középiskolát akarunk Sarkadon?* Békéscsaba: Békés megyei Pedagógiai Intézet.
12. Hunyady, Gy. (1970). *Közösségi nevelés az általános iskolában*. Budapest: Tankönyvkiadó.

13. Jeney, L. (2007). *ÁMK-ki kicsoda. Egy innováció eseményei és szereplői*. Budapest: Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete.
14. Jeney, L. (2014). *Építészet – közösségi művelődés – iskola – nevelési központok. Összegyűjtött tanulmányok*. Budapest: Általános Művelődési Központok Országos Egyesülete.
15. Kerekes, B. M. (2007). *In memoriam Kiss Árpád. A századik születésnap emlékezetére az elfelejtett kísérletekről és az alvó eredményekről*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság.
16. Kiss, Á. (1999). *Igazság költészet nélkül*. Budapest: Teleki László Alapítvány.
17. Kiss, E. (2016). Kiss Árpád pedagógiai filozófiája az Iskolatelevízió médiumában. In: Buda, A. & Kiss, E. (szerk.). *Interdiszciplináris pedagógia és az oktatási rendszer újraformálása* (pp. 85–95). Debrecen: Debreceni Egyetem Neveléstudományok Intézete.
18. Knausz, I. (2017) *Az általános iskola feladatáról*. Taní-tani.hu http://www.tani-tani.info/az_altalanos_iskola_feladatarol 2017. február 15.
19. Knausz, I. (1985). *A szocialista közoktatáspolitikai kialakításának első kísérletei Magyarországon a felszabadulás után*. Doktori disszertáció. Budapest: ELTE BTK. <https://mek.oszk.hu/13600/13616/> (2013. január 01.)
20. Kolosai, N. (2009). „Zenga zének” A ’60-as, ’70-es évek kisiskolásainak élményei az emlékezés és a posztmodern pedagógiatörténet-írás tükrében. *Iskolakultúra*, 19(11), 61–76.
21. Körössy, J. & Kotsis, I. (2015). Exodus ’51. Körössy József és Kotsis István naplói. Ráday Gyűjtemény Tanulmányai 13. kötet Budapest: Ráday Gyűjtemény.
22. Loránd, F. (1976). *A Kertész utcaiak*. Budapest: Magvető Kiadó.
23. Makai, É. (1996). A háborús évek gyermekvédelmi-közösségi utópiái. *Iskolakultúra*, 6(2), 94–104.
24. Mihály, O. (1988). A bürokratikus szocializmus és a pedagógia. *Köznevelés*, 44(29), 6–8.
25. Mihály, O. (1988). Politika, ideológia és pedagógia elmélet. *Köznevelés*, 44(38), 13–15.
26. Morva, P. (2017). *Muzsikáló gyermekrádió*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság.
27. Nagy, Á., Boros, L., Folmeg, B. & Trencsényi, L. (2017). Az ifjúságügyi gondolkodás diszciplináris előtörténete. *Kultúra és közösség*, 8(1), 51–90.
28. Németh, M. & Vajthó, E. (1990) *Kísérletező, fejlesztő iskolák*. Győr: Megyei Pedagógiai Intézet.
29. Pataki, Gy. (2015). *A szeretet pedagógiája*. Budapest: Magyar Pedagógiai Társaság.
30. Петрова В. Г. (1991), Л. В. Занков и дефектология (к девяностолетию со дня рождения). *Дефектология*. 22(5), 71–74.
31. Pócze, G. (1983). Iskolai kísérletek. *Neveléstudomány és iskolakutatás*, 2(1), 45–62.
32. Randé, J. (1960). *Szputnyik New York felett*. Budapest: Móra Kiadó.
33. Szabenyi, P. (1985). Az általános iskola fejlődésútja. *Pedagógiai Szemle*, 35(10), 988–999.
34. Sarkadi, L. (1988). *Beszélgetés Zibolen Endrével*. Budapest: Oktatókutató Intézet.
35. Sándor, Gy. (2009). *Egyszer volt egy Magyar Televízió – Az első 25 évről*. Budapest: Vasas-Köz Kft.
36. Sáska, G. (2006). Az oktatási ideológiák változékonyságáról. *Új Pedagógiai Szemle*, 56(10), 36–55.
37. Sáska, G. (2006). Az alternatív pedagógia poszt-szocialista győzelme. *Beszélő*, 9(12), 20–29.
38. Simon, Gy. (szerk.) (1965). *Nevelésügyünk húsz éve 1945–1964. Tanulmányok a magyar népi demokrácia neveléstörténetéből*. Budapest: Tankönyvkiadó.
39. Takács, E. (1978). *Programozott oktatás?* Budapest: Gondolat Kiadó.
40. Takács, V. (2018). Volt egyszer egy gyerektelevízió. *Új Pedagógiai szemle*, 68(11–12), 5–22.
41. Trencsényi, L. (1985). Az úttörő szorgalmasan tanul, de nem osztja meg tudását. *Ifjúsági Szemle*, 6(4), 81–86.
42. Trencsényi, L. (2014). Hiteles krónikák a rendszerváltásról. In: *Trencsényi László. Pedagógiai olvasónapló* (pp. 177–180) Budapest: Fapadoskönyv.hu kiadó.

43. Trencsényi, L. (2015). Nonfiction – könyvismertetés kitérőkkel. In. *Trencsényi László. Pedagógiai írások* (pp. 226–232). Budapest: Fapadoskönyv.hu kiadó.
44. Trencsényi, L. (2017), Nagy Sándor és Gáspár László kései kézfogása In Garaczi Imre – Hudra Árpád (Szerk.). *Fogalmak harca. Írások a 70 éves Kiss Endre tiszteletére* (pp. 407–410). Veszprém: Veszprémi Humán Tudományokért Alapítvány.
45. Trencsényi, L. (2018). '68 az oktatásban, pedagógiában. *Educatio*, 27(3), 440–456.
46. Varga, T. & Servais, W. (Eds.) (1971). *Teaching School Mathematics*. Harmondsworth: Penguin.
47. Vészi, J. (1980). *Alfa születik*. Budapest: Tankönyvkiadó.
48. Zankov, L. (1964). Az oktatás didaktikai alapjai. In. Illés Lajosné (szerk.) *Új iskolának – új didaktikát*. Budapest: Tankönyvkiadó.
49. Zsolnai, J. (2002). *Vesszőfutásom a pedagógiáért*. Budapest: Nemzeti Tankönyvkiadó.

Szerzőink

- Fekete Márta* a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Kar Rendészeti Magatartástudományi Tanszékének tanársegédje. 2011 óta dolgozik a rendészeti felsőoktatásban, 2006 óta oktatóként. Emellett a Rendészettudományi Doktori Iskolában PhD hallgató, kutatását a büntetés-végrehajtás területén végzi, a nagytételes fogvatartottak megküzdési stratégiái állnak érdeklődése és kutatása fókuszában.
- Gortva János* az Eszterházy Károly Egyetem Gyakorló Általános, Közép-, Alapfokú Művészeti Iskola és Pedagógiai Intézet történelem valamint magyar nyelv- és irodalom szakos tanára, vezetőpedagógus. 2020-ban szerzett PhD fokozatot, kutatási területei az oktatás története és a történelemoktatás módszertana. Emellett az Eszterházy Károly Egyetem Neveléstudományi Doktori Iskolájának helyettes titkára.
- Habók Anita* a Szegedi Tudományegyetem Neveléstudományi Intézetének docense. PhD fokozatát és habilitációját neveléstudományból szerezte a Szegedi Tudományegyetemen. Kutatási területe a tanulás tanulása, nyelvtanulási stratégiák, olvasási stratégiák és a tanulási technikák.
- Hegedűs Judit* történelem-pedagógia szakos középiskolai tanárként végzett az ELTÉ-n, 2001–2013 között az ELTE PPK Neveléstudományi Intézetében dolgozott, majd 2013 óta az NKE RTK Rendészeti Magatartástudományi Tanszékének vezetője, egyetemi docens. Kutatási területe: gyermekkor-kutatás, kriminálpedagógia, gyermekvédelem, zárt intézeti nevelés, rendészeti felsőoktatás.
- Ivanics Zsófia* a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Doktori Iskolájának hallgatója, valamint a Helyzet Műhely nevű tudományos műhely tagja. Diplomáit szociológiából (BA, 2011) és kriminológiából (MA, 2014) szerezte. 2014 és 2020 között egy fogvatartottak reintegrációjával foglalkozó programban dolgozott kutatóként, doktori tanulmányait pedig 2016-ban kezdte meg. Főbb kutatási területei közé tartozik a bűnözés társadalmi újratermelődése, a büntetés-végrehajtási rendszerek működése, a fogvatartotti munkáltatás, a börtönoktatás, valamint a fogvatartottak szabadulás utáni munkaerőpiaci esélyei.
- Magyar Andrea* a Domonkos Nővérek Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskolájának igazgatója. A Szegedi Tudományegyetemen szerzett PhD fokozatot 2015-ben. Fő kutatási területe a digitális tesztelés, tanulás tanulása és nyelvtanulási stratégiák.
- Ruzsonyi Péter* dandártábornok második alkalommal lát el dékáni feladatokat a Nemzeti Közszolgálati Egyetem Rendészettudományi Karán, valamint 21 éve vezeti a Büntetés-végrehajtási Tanszékét. Szakmai pályafutását büntetés-végrehajtási nevelőként kezdte, majd az Országos Parancsnokság Nevelési Osztályán kutatóként folytatta. Kriminálpedagógiával 1983 óta foglalkozik. 1999-ben szerzett PhD-fokozatot. Tudományos munkájának köszönhetően hazai- és nemzetközi elismertséget szerzett. Kutatási területe a fogvatartottak személyiségformálása a kriminálpedagógia eszközeivel, valamint a büntetés-végrehajtási rendszerek nemzetközi összehasonlító elemzése. Tudományos és szakmai munkája során a világ 193 börtönében tett látogatást, valamint előadásokat tartott Japánban, az USA-ban, Kanadában, Ausztráliában, Dél-Afrikában, rendszeresen tanít Észtor-szágbban és Máltán. Számos tanulmány és könyv szerzője.

Szabó Hajnalka Piroska

a Pécsi Tudományegyetem, "Oktatás és Társadalom" Neveléstudományi Doktori Iskola PhD hallgatója. Kutatási kutatásai során az 1949 és 2014 közötti magyar történelemtankönyvek nőképét, illetve nő- és genderspecifikus tartalmi elemeit, azok struktúráját tárja fel tankönyvtörténeti fókusz mentén, neveléstörténeti háttérrel.

Trencsényi László

több, mint 50 éves tanári pályáján dolgozott falusi általános iskolában, kutatóintézetben, gyermekmozgalomban, a felsőoktatásban és a tanárképzésben. Kutatási területe az iskola és nem-iskola határán elhelyezkedő társadalmi jelenségek világa. A neveléstudomány doktora.

Authors

Márta FEKETE

is an assistant lecturer of the Department of Behavioural Sciences and Law Enforcement at the Faculty of Law Enforcement at the University of Public Service. She has been working in higher education for police officers since 2011, and as a teacher since 2006. Besides being an assistant lecturer she is also a PhD candidate at the Doctoral School of Law Enforcement. Her research interest lies in corrections, she is doing her research on the coping strategies of long-term prisoners.

János GORTVA

is a teacher of history and teacher of Hungarian grammar and literature in the Secondary School of Eszterházy Károly University. He is a Teaching Practice Supervisor in the school. He received his PhD in 2020, his research areas are the history of education and the methodology of history education. He is also the Deputy Secretary of the Károly Eszterházy University Doctoral School of Education.

Anita HABÓK

is an associate professor at the Institute of Education, University of Szeged. She earned her PhD and habilitation in Education at the University of Szeged. Her fields of research include learning to learn, language learning strategies, reading strategies and learning techniques.

Judit HEGEDŰS

graduated as a history and pedagogy secondary school teacher at Eötvös Loránd University, then from 2001 to 2013 she worked at the Institute of Education at the Faculty of Education and Psychology of ELTE. Since 2013 she has been an associate professor and the head of the Department of Behavioural Sciences and Law Enforcement at the Faculty of Law Enforcement at the University of Public Service. Her fields of research are childhood studies, criminal pedagogy, child protection, education in penitentiaries and higher education of law enforcement.

Zsófia IVANICS

is a PhD student at the Doctoral School of Law Enforcement (National University of Public Service) and a member of the Working Group of Public Sociology "Helyzet". She graduated in Sociology (BA, 2011) and Criminology (MA, 2014). Between 2014 and 2020 she was working in the public administration as a researcher in the field of criminal justice. She started her doctoral studies in 2016. The main issues addressed in her research are: social reproduction of crime, prison systems, prison labor, prison education and labor market prospects after release.

Andrea MAGYAR

is the director of Domonkos Nővérek Liszt Ferenc Ének-zenei Általános Iskolája. She received her PhD degree in ICT in Education from the University of Szeged in 2015. Her main research interests focus on digital methods in education with emphasis on learning to learn and language learning strategies.

Péter RUZSONYI

Brigadier General is serving his second term as Dean of the Faculty of Law Enforcement, University of Public Service (Budapest, Hungary) in this academic year (his first term was between 2012-2015). Besides, he is the Head of the Department of Corrections. He started his career as a correctional officer in Budapest. He earned his PhD in 1999, later he became an internationally acclaimed expert and professor in the fields of correctional science and criminal

pedagogy. Professor Ruzsonyi teaches correctional officers and conducts research in the area of corrections applied in prisons, including education in corrections facilities. He has visited 193 prisons worldwide as an expert and given lectures in Japan, the United States of America, Canada, Australia, South Africa, Estonia and Malta. He has many significant publications in the field of corrections and juvenile delinquency.

Hajnalka Piroska SZABÓ

is a PhD student of “Education and Society” Pedagogy Doctoral School of the University of Pécs. Her field of research reveals the image of women and the gender-specific content elements as well as their structure in Hungarian textbooks between 1949 and 2014 with a focus on textbook history, and a pedagogical history background.

László TRENCSENYI

has spent more than fifty years working in the field of education, teaching in village primary schools, working in research institutes and leading children’s movements. Later in his career he became a lecturer in higher education and teacher training. His field of research focuses on the world of social phenomena located on the border between school and non-school. He is a Doctor of Education.