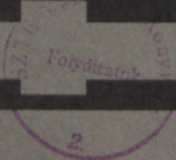


10

ISKOLAKULTÚRA

158

2004 OKT 1 B.



XIV. évfolyam 2004. október

pedagógusok szakmai-tudományos folyóirata

Balogh Tibor
kritikus, dramaturg,
Debrecen

Becze Szabolcs
egyetemi hallgató,
Kulturális és Vizuális
Antropológia Tanszék,
BTK, Miskolci Egyetem,
Miskolc

Bobory Dóra
Ph.D hallgató,
CEU (Central European
University), Budapest

Deres Péter
Ph.D hallgató,
BTK, ELTE, Budapest

Gaskó Krisztina
egyetemi hallgató,
Pedagógiai és
Pszichológiai Kar, ELTE,
Budapest

Golnhofer Erzsébet
egyetemi docens,
Neveléstudományi
Intézet, BTK, ELTE,
Budapest

Halmai Tamás
középiskolai tanár,
Nagy László Gimnázium,
Komló

Hárs György Péter
tudományos főmunkatárs,
Antropológia és Etika
Tanszék, Veszprémi
Egyetem, Veszprém

Iloskity Zoltán
informatikus, Mohács

Kádár Péter
teológus, igazgató,
Vásárhelyi Cseresnyés
Kollégium,
Hódmezővásárhely

Kéri Katalin
egyetemi docens,
Neveléstudományi
Intézet, BTK, PTE, Pécs

Marton Ferenc
professzor,
Department of Education,
Göteborg University,
Svédország

Mary McGroarty
professzor,
Angol Tanszék,
Észak-Arizóniai
Egyetem, Flagstaff,
USA

Richard Johnstone
Stirling Egyetem,
Skócia

Kiadja a Pécsi Tudományegyetem
Főszerkesztő:

Géczi János e-mail: geczijanos@vnet.hu

A szerkesztőség munkatársai:

Andor Mihály e-mail: andorm@socio.mta.hu

Csikos Csaba
e-mail: csikoscs@edpsy.u-szeged.hu

Kamarás István
e-mail: kamarasi@matavnet.hu

Kojanitz László
e-mail: kojantit@freemail.hu

Gelencsér Gábor
e-mail: gelencser@emc.elte.hu

H. Nagy Péter (Érsekújvár)
e-mail: h.nagy@freemail.hu

Reményi József Tamás olvasószerkesztő
e-mail: remenyi.jozsef.tamas@axcelero.hu

Takács Viola szerkesztő

Tarján Tamás

Trencsényi László e-mail: trenyo@dpg.hu

Vágó Irén e-mail: vagoi@oki.hu

Tördelőszerkesztő: **Horváth Balázs**
e-mail: vega2000@eposta.hu

Szerkesztőségi titkár: **Szabó Anikó**
e-mail: szabo_aniko1@freemail.hu

Grafikai terv: **Baráth Ferenc**

Felelős kiadó:

Lénárd László, a PTE rektora

Szerkesztőség: PTE, BTK,
Neveléstudományi Intézet, Iskolakultúra
Szerkesztőség, 7624 Pécs, Ifjúság útja 6.
telefon/fax: 06 72 501-578
e-mail: iskolakultura@freemail.hu
web: www.iskolakultura.hu

A folyóirat kiadását támogatja:
Oktatási Minisztérium

Közlési feltételek: www.iskolakultura.hu

Terjeszti a Magyar Posta Rt. Üzleti és
Logisztikai Központ, Könyvtárellátó
Kht., valamint egyéb alternatív terjesztők
Előfizethető a szerkesztőség címén
közvetlenül, illetve az LHI-nél. Elő-
fizetési díj számonként 300,- Ft. (Teljes
évfolyam 3600,- Ft.) Megjelenik havon-
ta. Lapunk példányai megvásárolhatók az
OKI-ban (Budapest, Dorottya u. 5. I.
em.), a Pedagógus Könyvesboltban
(Budapest VI., Múzeum krt. 3.), az Osiris
Könyvesboltban (Budapest V., Veress
Pálné u. 4-6.), a Könyv- és Jegyzetbolt-
ban (Szeged, Du-gonics t. 12.), a BUCH
Jegyzetboltban (Szeged, Erdő u. 4.),
valamint az Írók Könyvesboltjában
(Budapest VI., Andrassy u. 45.), a PTE
jegyzetboltjában (Pécs, Ifjúság u. 6.), a
Fókusz könyvesboltban (Pécs, Jókai u.
25) is.

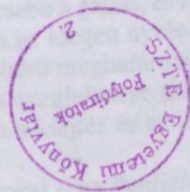
HU ISSN 1215 5233

Nyomás: **Molnár Nyomda és
Kiadó Kft.**, Pécs

Lapzárta: 2004. szeptember 15.

iskolai kultúra

04/10



Richard Johnstone

Az életkor szerepéről: néhány nyelvpolitikai implikáció 3

Mary McGroarty

Az oktatási nyelvpolitikát befolyásoló tényezők 16

Marton Ferenc

A tudásalapú társadalom két illúziója 31

Iloskity Zoltán

A tartós munkanélküliség pszichés hatásai az énkép tükrében 37

Gaskó Krisztina

Az osztályfőnök, a szülők és az osztálytársak értékelésének hatása a tanuló önértékelésére 62

Golnhofer Erzsébet

Pedagógusok változó politikai viszonyok között 75

Kéri Katalin

Gyermekkortörténet Spanyolországban 84

Bobory Dóra

Qui me unice amabat 94

Balogh Tibor

Melyik labdán pattog a térfél? 111

Deres Péter

Hol kezdődik a dráma, hol végződik a próza 115

Kádár Péter

A lelkiismeret témaköre egyes ember- és társadalomismeret-, valamint etika tankönyvekben 122

Becze Szabolcs

Szakkönyv a játékról 128

(Juan Diego Arranz [1999]: Juegos al Aire Libre. Educacion Infantil y Primaria. [Szabadtéri játékok. Gyermekekori és kisiskolás nevelés])

Halmi Tamás

Irodalom, intertextualitás, irónia 132

(Umberto Eco [2004]: La Mancha és Babel között)

Hárs György Péter

Diotima és a disputa 134

(Csanda Gábor [2004, szerk.]: Somorjai disputa. „Az élő szlovákiai magyar írásbeliség” című szimpózium előadásai)

Satöbbi 140

Richard Johnstone

Stirling Egyetem, Skócia



Az életkor szerepéről: néhány nyelvpolitikai implikáció

Útmutató az európai nyelvpolitikai fejlesztésekhez

A nyelvi sokszínűségtől a többnyelvű oktatás felé

A „mikor kezdjük” kérdése évek óta foglalkoztatja a nyelvpolitikai döntéshozókat. Valóban hasznos, ha a gyermekek mondjuk öt vagy hat évesen, vagy annál is korábban kezdik az idegen nyelv tanulását, nem pedig kilenc vagy tíz évesen? Van-e olyan életkor, mely után már nagyobb nehézségekbe ütközik egy másik nyelv elsajátítása?

Jelenleg Európában olyannyira összetett a korai nyelvtanulási helyzetkép (vö. *Blondin* és társai felmérését, 1998), hogy ezekre a kérdésekre csaknem lehetetlen olyan választ adni, mely az Európa Tanácshoz tartozó országok összességét és sokszínűségét tekintve is egyformán érvényes volna. Ahelyett, hogy általánosítható megállapításokat tennék, inkább a kulcsfontosságú tényezőket teszem vizsgálatom tárgyává – ennek során amennyire csak lehetséges a szakirodalomban megjelent, a döntéshozók által a saját nemzeti és helyi körülményeiknek megfelelő nyelvpolitikájuk kialakítása során figyelembe vett bizonyítékokra hivatkozom.

Mi a legjobb életkor a kezdésre?

A kritikus periódus hipotézise (KPH) a második nyelv tanulásában

A szakértők egyetértenek abban, hogy az első nyelv elsajátításában létezik egy kritikus periódus, ha ez kitolódik nagyjából a pubertás utánra, nagy valószínűséggel elmarad. A további nyelvekre vonatkoztatott kritikus periódus meglétével és valószínűsíthető hosszával kapcsolatban azonban kiterjedt vita alakult ki.

Azzal kapcsolatban majdnem teljes az egyetértés, hogy az emberek általában ösztönösen úgy érzik, a gyermekeknek a nyelvtanulásban van valamelyes előnyük. Ezen alapszik az a széles körben elterjedt nézet, hogy „minél fiatalabb, annál jobb”. Gyakran hallunk ilyen és ehhez hasonló kijelentéseket: „A kisgyerekekben sokkal kevesebb a gátlás, és nyitottabbak, fogékonyabbak. Szinte spongya módjára szívják magukba az idegen nyelvet”.

A második és további nyelvekkel kapcsolatos KPH-nak számos eltérő meghatározását ismerjük, de legtöbbjükben közös az a feltételezés, hogy a pubertás megjelenése után a tanuló képtelen anyanyelvi szintű kompetencia elérésére, különösen a kiejtés és az intonáció területén.

A KPH alapját a második nyelv fejlődésének biológiai nézete képezi – ez *Penfield* és *Roberts* (1963) feltételezéséből fakad, melyet *Lenneberg* (1967) vitt tovább. E szerint a nézet szerint a kisgyermek felnövekedésével olyan agyi változások járnak együtt, melyek onnantól lehetetlenné teszik a korai évekre jellemző ösztönös nyelvelsajátítást. A mágnés rezonancia modern technikája valóban szolgál bizonyítékokkal arra, hogy a

nyelvhasználat során a gyermeki agy aktívnak látszó területei különböznek az ifjakéitól. A gyermek – így a feltevés – egy speciális, intuitív nyelvi készséggel születik, s ezáltal képes az első nyelv vagy (két- illetve többnyelvű gyermekek esetében) több nyelv elsajátítására. A pubertással azonban ez a veleszületett készség elcsökevényesedik. Olyasmint zajlik le, mint mikor a gyújtórakéta első fokozata kilövi az ürbe az ürhajót, hogy feladattal teljesítvén elégjen – hogy aztán más beépített, kognitívabb jellegű, az agy más területein található rendszereknek adja át a helyét.

Az utóbbi két évben számos fontos tanulmány jelent meg a KPH kutatásáról, és a második nyelvekkel kapcsolatban. *Scovel* (2000) áttekintése szerint az 1980-as években a szakértők felfogása elmozdult a KPH-tól. Kétségtelen, hogy ebben nagy szerepet játszott az iskolai keretek közt folytatott, korai kezdésű programok negatív kritikája (például *Burshall* és társai, 1974), mely azt fogalmazta meg, hogy az általános iskolában a korai kezdésből származó kezdeti sikerek a középiskola pár éve alatt szinte teljesen elpárologtak. Az elmúlt néhány évben azonban ismét a KPH-ra irányul a figyelem. A kezdetekben a KPH többnyire a beszédre, ezen belül is az anyanyelvi kiejtésre összpontosított. Ehhez azonban újabban társultak a nyelvi kompetencia egyéb aspektusai is, mint a nyelvtan (különösen a morfológia és a szintaxis). Ez egyúttal azt a lehetőséget is felvetette, hogy nem egyszerűen egy „kritikus periódusról” van szó, melynek érvénye mindenre kiterjed, hanem arról, hogy több ilyen periódusról beszélhetünk, melyek időben eltérnek a különböző nyelvi kompetenciák fejlődésének megfelelően. Lásd ennek szakszerű és részletes tárgyalását *Singleton* és *Lengyel* (1995) munkájában.

De meg kell említeni a másik oldalon *Marinova-Todd* és társai (2000) elemzését is, mely sokkal szkeptikusabb a KPH-t illetően. A szerzők harmincöt, többségében friss tanulmányt vizsgáltak át. Ezek közül tizennégyben volt valamelyes bizonyíték a KPH-ra, és további huszonegy éppen negatív bizonyítékokkal szolgált. A vizsgálat szerint számos tanulmány azt igazolja, hogy a tanulók igenis képesek az anyanyelvihez hasonló kompetencia elérésére pubertás után is. Különös jelentőségű az az állításuk, mely szerint a KPH mellett érvelők három hibát is elkövettek: helytelenül értelmeztek eredményeket, nem megfelelően vonatkoztatták egymásra a jellemzőket és nem volt kielégítő a hangsúlyok megadása sem. (1)

A KPH és az anyanyelvihez hasonló kiejtés

Több, nemrégiben megjelent tanulmány (például *Bongerts* és társai, 1997; *Nikolov*, 2000a; *Bellingham*, 2000; *Neufeld*, 2001) felveti, hogy a felnőttek képesek az anyanyelvihez hasonló kiejtés elsajátítására – ami szöges ellentétben áll a KPH-vel. *Nikolov* tanulmányában harminchárom, 20 és 70 év közötti sikeres nyelvtanulót mutatott be, akik egytől egyig a pubertáskor után sajátították el a célnyelvüket. Húszan közülük különböző anyanyelvű magyar tanulók voltak, tizenhárman pedig magyar anyanyelvű angolul tanulók. A szerző három anyanyelvű csoportot kért meg a tanulók elbírálására, melynek eredményeként azt találta, hogy a magyarul tanulók közül hat résztvevőt, az angolul tanulók közül pedig ötöt az anyanyelvi beszélők általában vagy gyakran ítélték anyanyelvűnek. A következtetés szerint ez megkérdőjelezi a KPH bármely erős változatának érvényét. A kutatás felszínre hozta, hogy „ezek a sikeres nyelvtanulók úgy akarnak beszélni, mint az anyanyelvűek, intrinszikusan motiváltak a célnyelv iránt, mely nemritkán munkájuk részét képezi, illetve integratív jellegű a motivációjuk. (...) Tudatosan és aktívan fejlesztik nyelvi készségeiket: megtalálják, mikor és hol kommunikálhatnak a célnyelvet beszélőkkel, extenzíven olvasnak és gyakorolják hallott szövegértési képességüket...” (*Nikolov*, 2000a, 122.)

A KPH, valamint a morfológia és a szintaxis

Scovel (2000) felteszi a kérdést, hogy létezik-e a morfoszintaktikai kompetenciában is KPH. Akik úgy vélik, igen, többnyire azzal érvelnek, hogy a gyermekek által birtokolt

intuitív nyelvi készségnek is megvan a maga veleszületett, bonyolult nyelvtani rendszere, mely univerzális, azaz valamennyi emberi nyelv alapja. A szülőkkel és másokkal folytatott interakciókban és a nyelvvel kapcsolatos más tevékenységek során a gyermekben ez az időnként univerzális nyelvtannak (UNY) nevezett rendszer mintegy ráhangolódik a környezetben használt konkrét nyelvre. A ráhangolódás folyamata ugyan sem nem tudatos, sem nem szándékolt, a gyermek számára mégis ez teszi lehetővé, hogy az első nyelv vagy nyelvek nyelvtanát ösztönösen, természetes módon sajátítsa el.

Lakshmanan (1995) szerint az 1980-as évek UNY-nyal kapcsolatos kutatásainak java-része a felnőtteket vizsgálta. Manapság a gyermekek felé fordult a figyelem. Az utóbbi évek kutatási tapasztalataiból összeálló kép pedig azt mutatja, a gyermekek második nyelvi nyelvtani rendszerére a fejlődés során valóban kihat az UNY, az azonban nem teljesen világos, hogy közvetlen vagy közvetett-e a hatás. Mindez nem jelenti, hogy azonos lenne a második és az első nyelv elsajátítása. A gyermekkortól kezdve ugyanis az első nyelvnek a további nyelvek fejlődésére tett valamelyes hatása elkerülhetetlen. Néhányan még azt is felvetik, hogy akár már a gyermekkorban az UNY-nál általánosabb kognitív folyamatok veszik át az irányítást.

Singleton (2001) kételyeit fejezi ki azzal kapcsolatban, hogy a nyelvi folyamatok teljesen eltérő módon működnének gyermekekben és felnőttekben. „Jó ideje kutatják azt a kérdést, hogy a gyermekkor után is van-e szerepe az UNY-nak a nyelvtanulásban. Nincs döntő bizonyíték arra, hogy a pubertáskor utáni másodiknyelv-tanulásban eltűnnének a chomsky-ánusok által az UNY-ból eredeztetett készségek”. (81.)

Összességében tehát megállapíthatjuk, hogy ha megfelelő input éri a kisgyermeket, interakcióban vesznek részt és rendezett az érzelmi viszony, a további nyelvek is elsajátíthatók azokon a módokon, melyek legalábbis részben intuitívak. Az azonban további bizonyítást igényel, hogy ez a készség a pubertás után megszűnne. Elképzelhető, hogy idősebb tanulók is támaszkodhatnak rá, bár ez korántsem bizonyos.

A bizonyítékok értelmezése

Az életkor nem minden. *Bellingham* (2000) helyesen állapítja meg, hogy az életkor nem a második nyelv elsajátítását befolyásoló egyedüli tényező: csupán egyike azon környezeti és a fejlődést befolyásoló összetevőknek, melyek az idősebb tanulók számára megnehezíthetik az elsajátítást. *Bialystock* és *Hakuta* (1999) több, mint 60 000 résztvevőt vizsgálva szintén azt állítja, hogy „a fejlődési tényezők és az oktatás szüntelen kölcsönhatásban áll a sikeres másodiknyelv-elsajátításban, és így félrevezető volna a KPH-val vagy egyéb biológiai érvekkel magyarázni az idősebb tanulóknál tapasztalt korlátokat”. (219.) A döntéshozók és a tanárok sosem elszigetelten szembesülnek az életkor szerepével. Összetett tényezőkről van szó, melyek közt ott találjuk az életkort is. Tudományos igénnyel azonban csak néhányat lehet „kontrollálni”.

Minél fiatalabb, annál jobb hosszú távon. A KPH-val kapcsolatban számos feltevést fogalmazhatunk meg. Az egyik az, hogy a fenti állítás nem helytálló, sőt: több igazság van abban, hogy minél idősebb valaki, annál jobb. Három megközelítés a KPH-t kedvezőbben ítéli meg, de más-más módon. Ezek közül az első azt mondja, hogy minél fiatalabb korban kezdődik a nyelvelsajátítás, annál jobb, a második ezt azzal finomítja, hogy ez csak bizonyos területekre igaz (például kiejtés, morfológia, szintaxis), a harmadik pedig azt, hogy ez hosszú távon érvényes, meghatározott feltételek mellett. Én Singleton (1989) álláspontját osztom, aki elutasítja az első állítást, a másodikat részben elfogadja és a harmadikat tünteti ki messzemenően: „Azzal a feltételezéssel kapcsolatban, hogy a másodiknyelv-elsajátítást gyermekkorban elkezdők hosszú távon általában magasabb nyelvi szintet érnek el azoknál, akik életük egy későbbi szakaszában elmondható, hogy ezt alátámasztják az adatok, és nem tudunk ezzel ellentétes bizonyítékról”. (*Singleton*, 1989, 137.)

A természetes és az oktatási közegben rejlő különbség. Singleton (2000) azt a következtetést vonja le, hogy a második nyelv természetes közegben történő elsajátítását „a felnőtt- és ifjú korú tanulók kezdeti gyorsabb tanulási tempója jellemzi, de a fiatalabb kezdők is felzárkóznak, mielőtt beérnek és felül is múlnak az idősebb kezdőket a nyelvvel való egyévi kapcsolat után”. (22.) A „természetes közegre” példa, ha a család egy másik országba költözik gyermekeivel – itt egy másik nyelvet beszélnek, melyet a gyermekek az iskolában és egyebütt szerzett új barátokkal való napi interakciókban sajátítanak el. Ennél sokkal jellemzőbb az iskolai közeg: a család nem költözik külföldre, de a gyermeket korai nyelvoktatási programot nyújtó iskolába íratják be. Ilyenkor tovább tart az ún. felzárkózási folyamat – és bekövetkeztére nincs is biztosíték. Singleton például kiemeli, hogy a „kutatások ismételten igazolták a tényt, miszerint a második nyelvet általános iskolában tanulni kezdő gyerekek a középiskolai vegyes csoportokban csak igen rövid ideig vannak előnyben a kései kezdőkkel szemben”. (22.)

Csak gondosan: a kulcsfontosságú előfeltételek biztosítása. Scovel (2000) összefoglalásában kiemeli annak fontosságát, hogy „mivel nem egyértelműek a bizonyítékok és egymásnak ellentmondó nézetek vannak forgalomban, a szülőknek, oktatási intézményeknek és minisztériumoknak körültekintően kell eljárniuk, mikor a KPH-kutatásokból nyert eredményeket a személyes gyakorlatra és az ország politikájának kialakítására alkalmazzák”. (220.) Djigunovich és Vilke (2000) hat éves korukban nyelvtanulást kezdő horvát gyermekek körében végzett felmérésük zárszavában azt emelik ki, ez az életkor akkor megfelelő a kezdésre, ha bizonyos alapvető fontosságú követelmény is teljesül. Ezek között említik a hét öt napjában naponta 45 perces intenzív osztálytermi interakciókat, a 10–15 fős nyelvtanulói csoportlétszámot és a folyékony, jó kiejtésű és intonációjú beszédre képes tanárokat. Ezek természetesen csak a konkrét szituációra vonatkozathatók, és nem tekinthetők valamennyi kontextusra megadható, mindent magukban foglaló követelményeknek. Nikolov (2000b, 43.) még tovább megy: ő azt állítja, hogy „ha már egy előfeltétel is hiányzik, nem kezdhető meg korai életszakaszban a második nyelv tanítása; a negatív élmény ugyanis hátrányosan befolyásolhatja a gyermekek hozzáállását az idegen nyelvhez – és általában a nyelvtanuláshoz.”

Minden életkorban vannak előnyök és hátrányok. Stern (1976) óva int attól, hogy „hamis vaglyagosságot tételezzük fel Penfield és a korai nyelvtanulás elmélete, valamint Burstall és a későbbi nyelvtanulás elmélete között. Ehelyett világos választást kell tennünk a kettő között. Fejlődéstani szempontból felvethető, hogy valamennyi életkorban vannak arra jellemző, a nyelvtanulásra ható előnyök és hátrányok... A hatvanas években elkövették azt a hibát, hogy a korai kezdés csodájában bíztak. A csodák még mindig vártnak magukra. De a kései kezdés sem tekinthető helyes válasznak.”

Mindezek után a sikeres, fiatalabb vagy idősebb korban megkezdett nyelvtanulás további kulcsfontosságú tényezőiről esik szó – egyebek mellett Stern gondolatának bemutatásával, mely szerint az egyes életkorok más-más előnyöket és hátrányokat jelentenek a nyelvtanulóknak.

A fiatal és idősebb tanulók jellemzői

Természetesen nem létezik olyasmi, mint „a” fiatalabb vagy „az” idősebb tanuló – a fiatal és idős közti élethosszig tartó folyamatnak ugyanis számos állomása van, melyek bármelyikén jelentős egyéni eltérések mutakozhatnak. Általános jellemzők ennek ellenére megragadhatók – mind az inkább a fiatal, mind az inkább az idősebb ponthoz közelebb állókról.

A spektrum egyik vége: a fiatalabbak

Djigunovich and Vilke (2000) szerint a kisgyermekeknek szoros érzelmi viszonyt kell kialakítaniuk tanáraikkal. Az ő tanulásuknak, így a nyelvoktatásnak is, olyan folyamatnak

kell lennie, melyhez nekik is hozzá kell járulniuk: fizikailag, érzelmileg és intellektuálisan egyaránt. Lévnén, hogy nem tudják hosszabb ideig fenntartani a figyelmüket, igénylik a sokszínű tevékenységeket. Sok gyermek szegénylős ebben a korban, s ezért fontos, hogy az osztálytermi munkába maguk kapcsolódhassanak be, nem a tanár felhívására.

Djugunovich egy ezt megelőző tanulmányában (1995) arra talált bizonyítékot, hogy ugyanezeknek a gyermekeknek jelentősen változott a nyelvekkel kapcsolatos attitűdje hat és kilenc év között. Hatévesen az angol tanulásával kapcsolatos pozitív attitűdjük elsősorban órai nyelvi játékok által nyújtott élvezetből fakadt. Kilencéves korukra már nem „játszást”, hanem „tanulást” láttak az órai tevékenységekben – a továbbra is jellemző pozitív attitűdök ehhez az új értelmezéshez kötődtek. Más szavakkal: kialakítottak magukról egy explicit nyelvtanulói identitást, és ebben örömeiket lelték.

A korai nyelvtanulás órai megfigyeléseiben gyakran kiemelik, hogy a gyermekek kivételesen motiváltaknak tűnnek. A motiváció elsősorban az élvezetes feladatokhoz kötődik, ez a motiváció aztán egyre intrinszikusabb formát ölt: ez a tanulás, a kognitív kihívás fölött érzett örömből táplálkozik. Nikolov a korai nyelvtanulást vizsgáló kutatásában (1999) talált intrinszikus motivációra utaló jegyeket, de alig vagy egyáltalán nem volt tetten érhető a másik két ismert motivációs orientáció: az instrumentális (például az olyan nyelvtanulási motiváció, melynek célja valamely jó állás betöltése vagy az önéletrajz értékének növelése) és az integratív (például az olyan nyelvtanulási motiváció, melynek célja, hogy szorosabb viszony alakuljon ki a nyelvet beszélőkkel és kultúrájukkal). Mindezekből tehát az világlik ki, hogy az instrumentális és integratív motiváció nem annyira jelentős a fiatal tanulók számára, mint az intrinszikus – valamint az, hogy azok később, az ifjúkor felé haladva válnak egyre inkább egyértelművé. Ez segít hozzá a konkrét egyéni elvárások és érdeklődés világosabb megfogalmazásához.

Skóciában végzett saját kutatásunk azt mutatta (Low és társai, 1995), hogy a félelemérzet tekintetében különböznek a nyolc- és tizenegy éves idegennyelv-tanulók. A nemzeti mérési kutatás egy területe azt vizsgálta, hogy e két életkorban a diákok milyen mértékben képesek tudatosan megfogalmazni egyes stratégiákat. A nyolcévesek egyetlen, az aggodalmat valahogy kezelni tudó stratégiáról sem tudtak beszámolni, ellenben a 11 évesek számos példát hoztak fel erre. Például: „ha valamit nem értesz, csak nyugi. Kérdezd meg a tanárt.” Nincs okunk feltételezni, hogy bármelyik csoportra is kevésbé lett volna jellemző „nyelvi stressz” – ám ezt a 11 évesek ki tudták fejezni, a fiatalabbak azonban nem. Még ennél is helytállóbbnak tűnik azonban az az értelmezés, hogy a fiatalabb csoport még nem élte át a nyelvi stresszt, az idősebbeknél azonban ez már elkezdődött. Diszkrét, hogy ezt és az ezzel kapcsolatos stratégiáikat meg is tudták fogalmazni.

Ha megfelelő színvonalú az oktatás és adottak a tanulás feltételei, a fiatalabb tanulók a következő előnyökkel rendelkeznek a további nyelvek tanulásában az idősebb kezdőkkel szemben:

- könnyebben elsajátíthatják a nyelv hangrendszerét, az egyes hangok kiejtésén túl az intonációs szabályokat is;
- valószínűbb, hogy alacsonyabb a nyelvi stressz bennük, mint sok idősebb tanulóban, és így eredményesebben szívják magukba a nyelvet, ahelyett, hogy elhárítanák azt;
- összességében is több idejük áll rendelkezésre; vessük össze az ötéves fiatal kezdőket idősebb kezdőkkel, 10 évesekkel: egy év alatt az idősebbek feltehetően előrébb járnak, de ha a két csoport összevetését például 14 éves korukban tesszük, a nyelvtanulást fiatalabb korban elkezdőknek több esélyük van az elsőségre, részben a hosszabb időtartam miatt;
- a korábbi kezdés révén hatékony kapcsolatok épülnek ki az első és a további nyelvek között, ami pedig a gyermek nyelvi tudatossága és olvasottsága szempontjából nagy haszonnal járhat;
- az elsajátítás folyamatainak széles skálája játszik szerepet, például a korai életkorban a többnyire intuitív folyamatok, melyeket később az elemzőbb folyamatok egészí-

tenek ki. Ezzel megvan arra is a lehetőség, hogy további nyelvek még mélyebben rétegződjenek;

– kedvező lehet a hatás a gyermek általános értelemben vett tanulási fejlődésére (például kognitív, érzelmi és kulturális), valamint a többnyelvű és interkulturális önazonosság kialakulására.

A spektrum másik vége: az idősebbek

Berndt (2001) megállapítja, hogy az oktatás gyakran kompenzáló jelleget ölt az idősebb tanulók számára, például azáltal, hogy elszalasztott lehetőséget pótol, emberekkel hoz össze és társadalmi kapcsolatokat tart fenn vagy fejleszt. Idősebb korban sokan csak azért tanulnak, mert szükségük van agyuk stimulálására. Ebben a folyamatban a nyelvtanulás hatékonynak mutatkozik.

Bialystok és Hakuta (1999) a KPH merevsége ellen azt veti föl, hogy idővel romlásnak indulnak olyan készségek, mint az időbeli korlátok közötti feladatok megoldásának képessége, a kockázatvállalás, a hosszú távú emlékezet, valamint a részletek felidézésének képessége. Kiegészíthetjük ezt még azzal, hogy sok idősebb tanuló a hallás terén tapasztal nehézségeket. Az anyanyelven ezeket a gondokat nemritkán orvosoljuk találgatások vagy feltételezések útján, a részben felfogott szavak alapján. Második nyelven azonban bonyolultabb ezek alkalmazása a tanuló által birtokolt szókincs és kulturális ismeret szűkebb volta miatt.

Idősebb tanulók viszont a fiatalabbakkal szemben élvezhetik a következő előnyöket, illetve azok közül némelyeket:

– az első nyelven már meglévő fogalmaikat felhasználva építhetik be az új nyelvet, ez nagyban elősegítheti a szókincs gazdagítását (vö. *Ausubel*, 1964) és a jelentés kikövetkeztetését; a fiatalabb tanulóknak ezzel szemben a fogalmakat is el kell sajátítaniuk és meg kell tanulniuk azt is, hogyan fejezzék ki azokat az első nyelven és a továbbiakon;

– a beszélgetések és más nyelvi tevékenységek diskurzusát illetően több tapasztalattal bírnak, s ezáltal könnyebben kaphatnak visszajelzést az anyanyelvi beszélőktől vagy tanároktól, valamint hatékonyabbak a jelentés megragadásában (*Scarcella és Higa*, 1982);

– szélesebb skálájú tanulási stratégiákkal bírnak (például jegyzetelés, segédanyagok használata, a nyelvtani szerkezet megkeresése). A már meglévő első nyelvi műveltséggel párosulva ez a készség segíthet nekik a még sikeresebb tanulásban;

– valószínűleg világosabb fogalmaik vannak nyelvtanulásuk céljáról, s így a saját maguk által kitűzött célok elérése érdekében tervszerűbben tudnak dolgozni.

Mindazonáltal tisztában kell lenni azzal is, hogy az idősebb tanulókra jellemző itt felsorolt előnyök nemcsak rájuk vonatkoznak. A fiatalabb korban kezdők számára is elérhetőek az évek során: ezáltal a korai nyelvtanulási élmények újbóli, tudatosabb és elemzőbb feldolgozására kerülhet sor. A több ország osztálytermében végzett megfigyelések tapasztalatai azonban azt mutatják, nem egy fiatal tanuló képes a kívülről megtanult nyelvi egységek memorizálására és visszaadására, anélkül azonban, hogy ez minden esetben együtt járna a nyelvi szerkezetek internalizált szabályok szerinti kreatív manipulációjával. A tanároknak ezért olyan utakat kell keresniük, melyek által tanulóiknak segíthetnek az intuitív és analitikus jegyek összekapcsolásában az iskolai évek előrehaladtával. Összességében azonban az itt és a megelőző alfejezetben tárgyaltakat pozitívnak lehet tekinteni. Elvileg sosem túl korai elkezdeni a nyelvtanulást – de nem is túl késő sosem. Bármely korú tanuló erőfeszítéseit siker koronázhatja egy újabb nyelv tanulásában, ha kedvezőek a körülmények.

Az egyes tényezők hatásainak optimalizálása

Az 1. ábra azon kulcstényezőket mutatja be, amelyek az életkor szerepére hatnak, továbbá a döntéshozatal során is alapvető jelentőséggel bírnak. A nyelvtanítás és -tanulás

„folyamatának” egyéb tényezői is hangsúlyosak a pedagógiai döntéshozatalban, de ezeket most mellőzöm.

Társadalmi tényezők	A következők figyelembe vétele: <ul style="list-style-type: none"> – az angol mint idegen nyelv dominanciája – az angol anyanyelvűek más nyelvek iránti igényének megléte – a „kisebbségi” nyelvi csoportokkal szembeni fenyegetés
Támogató tényezők	A következők megfelelő szintű biztosítása: <ul style="list-style-type: none"> – a politikai akarat által támogatott explicit, hosszú távú politika olyan ügyekkel kapcsolatban, mint például: <ul style="list-style-type: none"> – korai és folyamatos tanulás, hangsúlyozva a kontinuitást a szektorokon belül és azok között is; – tanárképzés, alapozó képzéssel és folyamatos szakmai fejlesztéssel; – megfelelő célok, segédletek, módszerek és anyagok; – a nyelvtanulás diverzifikációja; – a nyomon követés és értékelés megfelelő rendszere; – akció- és egyéb kutatásokból származó eredmények rendszerbe építése. – a tanterven biztosított megfelelő idő: <ul style="list-style-type: none"> – összes idő – szakaszokra lebontott idő – felhasználásra került idő

1. ábra. Az életkornak a nyelvtanulásban játszott szerepét befolyásoló kulcstényezők

Társadalmi tényezők

Ezen a területen a következő kulcsfontosságú tényezőkkel kell számolni:

– Európa nem angol ajkú országainak többségében (vagy talán valamennyiben) az angol áll első helyen az első idegen nyelvek rangsorában; ennek más idegen nyelvek tanulására tett hatásai;

– annak kérdése, hogy az angol anyanyelvűekben él-e valós igény nyelvek tanulása iránt, illetve ennek a potenciális hatása a részvételre egy olyan világban, melyet ők nem érthetnek meg mélységében;

– a kisebbségi nyelvekkel szemben továbbra is fennmaradó fenyegetés a nemzetközivé vált angol és más domináns nemzeti nyelvek kontextusában, valamint ezeknek a „kisebbségi” nyelveket beszélő közösségek önazonosságára és oktatásügyére gyakorolt hatása.

Egy új Európa van kialakulóban – nem kevés forog tehát kockán. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül, hogy ez az új Európa egyszerre mintha két irányban fejlődne. Egy bizonyos értelemben ugyanis expanziót tapasztalunk (például az Európai Unió bővülésével), és a határok egyre kijebb tolnak, amint az új és sokak szemében látszólag másfajta népek kívánnak a család tagjaivá válni. Egy másik értelemben azonban a lakosság jelentős mérvű mobilitása (melyek olyan eltérő formában jelentkeznek, mint a munkahelyi mobilitás és a menekültek beáramlása) ezt az új Európát egyre közelebb hozzák egymáshoz – nem utolsósorban sok iskolás korú gyermek közvetlen környezetébe.

Az 1990-es évek elején a józan ész azt diktálta, hogy a somszédok nyelvét kell korai életkorban megtanulni („Apprends la langue de ton voisin”. „Lerne die Sprache des Nachbarn”). Ez többnyire azt jelentette akkor, hogy a legközelebbi határ túloldalán lakók nyelvét tanulták az emberek. Az ezredfordulón is teljességgel érvényes ez a szemlélet, ám az új Európa szélesebb értelmezése megköveteli ennek továbbgondolását. Ha azt kívánjuk, hogy a gyermekek megértsék az átalakulóban lévő társadalmat és abban tevékeny részt vállalhassanak, a korai nyelvtanulásra központi szerep hárul. Ugyanez mondható el az idősebb tanulókra is, bár más szemszögből: nekik ugyanis már kialakulhatott saját „Európa-fogalmuk”, melyet nekik kell hozzá igazítaniuk a megváltozott körülményekhez –

nemritkán nehézségek árán. Az ő esetükben sem kérdőjelezhető meg a nyelvtanulás kulcsfontossága.

Az Európa Tanács kétségtelenül vezető szerepet játszik a kulturális sokszínűséggel, többnyelvűséggel jellemezhető szélesebb európai társadalomban, az egyéni többnyelvűség előnyeinek megismertetésében. Azonban sem a világ, sem annak része, Európa, nem tökéletes civilizáció. A sztereotípa, az előítélet, a kirekesztés, a fundamentalizmus és a hatóságilag előírt standardizálás nagy kihívásokat jelent – s a válasz nem várthat magára. Mire is gondolunk? Arra, hogy valamiképpen meg kell oldani a társadalmi attitűdökben és motivációban tetten érhető problémákat: a „mássággal”, más nyelvekkel, a nyelveket beszélőkkel és azok kultúrájával kapcsolatos attitűdök terén. Különösen veszélyeztetettek az úgynevezett „kisebbségi” nyelvek, akár egy konkrét területen beszélnek ezeket, akár a mobilitás és migráció új tendenciáit tükrözik. Az oktatásban ezt két kulcs-stratégiával lehet kezelni. Először is: e nyelveket beszélőket arra kell ösztönözni, hogy tartsák meg önbecsülésüket és elkötelezettségüket a nyelv használata iránt, de egyben vegyék ki részüket a „többségi nyelv” közösségének életéből is. Másodszor pedig: a „többségi nyelvi” közösség gyermekeit kell arra ösztönözni, hogy tiszteljék és értsék az úgynevezett „kisebbségi” nyelvekben és beszélői közösségeiben megtestesülő értékeket – hiszen ezek is részesei a tágabb társadalomnak.

Az „életkor” ebben az egyenletben annak a kérdését jelenti, hogy a korai kezdésű programok milyen mértékben járulhatnak hozzá az oktatásról és azon belül a folytonos tanulásról alkotott képhez. Két módon érvényesül ez a hatás:

– az új nyelv korai bevezetése idővel lehetővé teszi a kötelező iskoláztatás alatt további nyelvek hozzáadását; az imént megvilágított három társadalmi tényezőt tekintetbe véve az Európát átható többnyelvűség fenntartása érdekében a korai kezdésnek kiemelkedő jelentősége van.

– a „nyelvek és sokszínűség” kérdését az oktatás megkezdésétől kezdve folyamatosan figyelemmel kell kísérni. Az Európa Tanács által megfogalmazott „Állampolgárság” című dokumentum kimondja, hogy „el kell érni, hogy a gyermekekben a szocializáció lehető legkorábbi szakaszában kialakuljon más európai nyelvek és kultúrák iránt az érzékenység”. (1997, 63.) Ennek érdekében a kisgyermekkorú tanulókat ösztönözni kell arra, hogy átéljék a nyelvvel és az állampolgársággal kapcsolatos jelenségeket, ezeket maguk is felfedezzék, reflektáljanak rájuk, beszéljenek és vitázzanak róluk, mivel korai tanulásukban ezeknek az élményeknek fontos személyiségformáló szerepe van. Az idősebb tanulóknak pedig újra kell értelmezniük ezekkel kapcsolatos tapasztalataikat.

Amennyiben a három társadalmi tényezővel a gyermekek nem kerülnek korán kapcsolatba, nem várhatjuk el, hogy a jelenlegi, szenvedélyektől fűtött társadalmaink globalizálódó világa majd magától, fokozatosan döbben rá a sokféleségben rejlő értékekre. Új, hasznos eszmecserét ösztönözhetnek azonban arról, az egyes országok és régiók mivel biztosíthatják, hogy polgáraik egy bizonyos hányada beszélje az egyre növekvő számú nyelveket.

Támogatási tényezők

Politika

Mik a konkrét hosszú távú politikai feltételei az „életkor” szerepének megfelelő körülmények kialakításának? Ide tartoznak a következők:

– a politikai akarat által támogatott széleskörű nemzeti konszenzus kialakítása a nyelvtanítás kérdésében: a korai kezdésen kívül ez a folytonos nyelvtanulást is felöleli;

– az oktatás és képzés valamennyi szintjén megfelelő számú, magasan kvalifikált tanárok megléte;

– az állományban lévő tanárok szakmai fejlődésének támogatása;

– az indulástól kezdve az általános, a középiskolát, a felsőoktatást és a szakiskolákat is magában foglaló folyamatos nyelvtanulást lehetővé tevő együttműködési folyamatok és struktúrák biztosítása;

– az egyre hosszabban tartó tanulási folyamatban jól alkalmazható anyagok és módszerek;

– a nyomkövetés és értékelés megfelelő rendszere, melyek lehetővé teszik a meghozott intézkedésekben elkerülhetetlenül szükségessé váló változtatásokat;

– a nyelvi diverzifikáció bizonyos mértéke, mely elősegíti a többnyelvű társadalomban való részvételt;

– ilyen programokban a kutatás legfontosabb eredményeinek alkalmazása, lehetőleg a kutatásban résztvevők aktív közreműködésével. Ez különös jelentőségű, hiszen se szeri, se száma a téves képzeteknek, s mivel vajmi kevés érvényes empirikus információ áll rendelkezésünkre a korai nyelvtanulásról, nem beszélve a „kései” nyelvtanulással kapcsolatos tudományos igényű információ szinte teljes hiányáról.

Mitől ilyen központi jelentőségűek a nemzetek által biztosítandó feltételek az „életkor” szempontjából? Elkötelezett tanárok és az újításban élen járó, hatékony iskolák önmagukban is képesek bármely korú tanuló számára döntő jelentőségű, hasznos munkára. Legyen így továbbra is. Amennyiben azonban komolyan gondolják egy ország vagy autonóm régió politikusai, hogy valamennyi tanuló számára lehetővé teszik a kialakuló új Európában és világméretekben is az értelmes részvételt, az oktatáspolitikának túl kell lépnie az egyéni és iskolai határokon. A korai kezdés sikere, illetve sikerének az általános és középiskolában, valamint a későbbi tanulás során is fenntartható eredményessége sokkal komplexebb feladat, semhogy azt pusztán a jóakaratra vagy a piaci folyamatokra lehessen bízni. A tanárok, tanulók és szülők számára, akik jelentős ráfordításokat mozgósítanak a korai kezdés sikerének érdekében, nemcsak kiábrándító, de egyenesen időpazarlás volna, ha azt kellene tapasztalniuk, erőfeszítéseik hiábavalóak voltak, illetve ha a későbbiekben azok ellen hatnak.

Az Európa Tanács a „folytonosságot” különös figyelemmel kíséri. Ezt néhány kiváló anyaggal dokumentálta is – mint amilyen például a 8B sz. műhelymunkáról szóló jelentés (1995). Emellett az Európa Tanács Keretdokumentuma és Portfóliója segít annak megítélésében, hogy egy bizonyos életkorban vagy szinten tanulók hol helyezkednek el másokkal összevetve, s ezáltal haszonnal kecsegtető párbeszéd alakulhat ki a fiatalabb vagy idősebb tanulók csoportjait oktató kollégák között. Az egész földrészre kiterjedő tapasztalatok alapján látható, hogy a korai kezdés programjainak számot kell vetniük a „fenntartható fejlődés” módozataival. Más szavakkal: hosszú távra kell tervezni és be kell hálózniuk az ideig-óraig működő, de aztán (a megváltozó oktatási prioritásokból következően) a támogatás elapadása miatt kifulladásos rövid távú projektumokat. Djigunovich és Vilke (2000, 79.) beszámolnak arról, hogy az általuk vizsgált program négy éve után az abban részt vevő osztályoktól megvonták az intenzív tanulás és a kiscsoportos foglalkozási keret által nyújtott előnyöket, és a tanári gárdából is volt elvándorlás. „Ez az éles váltás demotiválta az angolt mint valami boldogságos eseményt napról napra átélő diákokat.” A döntések hosszútávú hatékonyságát szolgálja, ha azokat valamennyi politikai párt támogatja. A demokráciában természetes a kormányváltás, és így a nemzeti politika időnkénti fordulata, mely alól a nyelvpolitika sem vonhatja ki magát, de az sem vezetne jóra, ha a kormányváltás ezzel jelentene egyet: „Töröljük le a táblát és dolgozzunk ki a nyelvvel kapcsolatos, minden elemében új megközelítést.”

Idő

Ez alatt egyrészt a nyelvtanulásra rendelkezésre álló összes időt értjük az egyes diákok tanulási folyamatának teljes tartamában, másrészt az évenkénti és heti időfelosztást, harmadrészt és egyben legfontosabbként pedig a valóban tanulással, a célnyelv használatá-

val töltött időt. Az „idő” minden országban központi kategória – egyesekben azonban az iskolarendszeren kívül szinte alig van alkalom a célnyelv használatára.

Curtain (2000) három USA-beli általános iskolai idegennyelv-programot tárt fel, melyek mindegyikében más és más volt az idő felosztása. A kutató hipotézise az volt, hogy „közvetlen kapcsolat áll fenn az általános iskolai programokban a tanulók számára biztosított idő és a tanulók által elért nyelvi szint között”. (93.) Az időt három aspektusból vizsgálta: a program összes ideje; az idő intenzitása; a felhasznált idő. Az intenzitást a heti óraszámban ragadta meg: így például a heti öt órában tanuló osztályokat a három órában tanulóknál intenzívebbnek vette. A felhasznált idő mérésére az osztályban tanítással és tanulással valóban eltöltött idő szolgált. Az eredmények azt mutatták, hogy „a diákok jobban teljesítettek, ha több idejük volt, és az intenzívebb programokban résztvevőkre is ez igaz. A célnyelvet időben többet használó diákok jobban teljesítettek, mint társaik, akiknek erre kevesebb idejük volt”. (108.) *Curtain* végső megállapításában felhívja a program tervezőinek figyelmét, hogy „egy bizonyos minimum idő és intenzitás alatt a nyelvtanulás nem járhat haszonnal, bármilyen korán is kezdődik az meg. Azzal is számot kell vetniük, hogy, a tanterv egyéb területeihez hasonlóan, a rendelkezésre álló időnél nagyobb szerepe van annak, hogyan használják fel azt”. (108.)

Összegzés

A korai kezdés potenciális előnnyel bír, mivel a minőségi oktatás és a megfelelő heti óraszám épít a gyermek intuitív nyelvsajátítási képességére. Idővel segíthet ez abban, hogy a gyermek elsajátítsa a nyelv hangrendszerét, a nyelvtant és feltehetően más elemeket is, melyek megközelíthetők az anyanyelvi beszélő használatát.

A korai kezdés mellett szóló további érvek közül kiemelendő, hogy ezáltal több idő áll rendelkezésre összességében, hogy ezt követően egyéb nyelvekre is sor kerülhet, valamint az, hogy olyan területek fejlődését is elősegíti, mint a gyermek műveltsége, nyelvi tudatossága, metanyelvi érzékenysége, többnyelvű olvasottsága és a személyes (társadalmi, érzelmi, pszichomotoros és kognitív) fejlődés. Fejlesztő oktatási élményt nyújt, mely ösztönzi a gyermeket többnyelvű és multikulturális önazonosságának kialakítására, a modern korunknak megfelelő szellemben.

Iskolai környezetben nem jelentkezik azonnal látható módon a gyermekek más, idősebb társaikkal szembeni fölénye, sőt időlegesen még azok felül is múlhatják őket a tanulási tempó tekintetében, mindazonáltal egyértelművé válhat hosszabb távon, amennyiben bizonyos alapfeltételek teljesülnek.

A feltételek közé tartozik a fenntartható fejlődést lehetővé tevő hosszú távú tervezés, szemben a rövid távú hevenyészett megoldásokkal; megfelelő számú, egyebek mellett kiváló kiejtéssel és intonációval is bíró, felkészült tanárok megléte; az állományban lévő tanárok szakmai fejlődésének támogatása; a kezdéstől kezdve az általános és középiskolát is felölelő folyamatos tanulást lehetővé tevő tényezők és struktúrák biztosítása; a tanult idegen nyelvet az anyanyelvhez, más tárgyakhoz és a nyelven túli interkulturális (valós és virtuális) élményekhez kötő explicit stratégia.

A gyermekek intuitív másodiknyelv-elsajátító képességeinek aktiválása érdekében eleendő időt kell biztosítani arra (összességében, az egyes hetekre, valamint az egyes feladatokra lebontva), hogy megfelelő (jó kiejtésű és intonációjú) input érje őket, és megfelelő interakciókban vegyenek részt önmagukban is érdekes, tantervi egységet megjelenítő tevékenységek során. Valószínűtlen, hogy sikerre vezetne a mégoly elkötelezett, de nyelvében bizonytalan, magas szintű nyelvhasználatra nem képes tanár által tartott heti pár perces elfoglaltságokban kimerülő korai kezdés, mely feltételezi, hogy a dolgok majd csak kialakulnak, mivel „minél korábban kezdjük, annál jobb”. Még az ilyen tanárok is jelentősen hozzájárulhatnak azonban a gyermekek korai nyelvtanulási programjaihoz:

magnófelvételtől dalokat, verseket, meséket és más anyagokat használhatnak óráikon, és azzal, hogy egy általános értelemben vett „nyelvi tudatosságot” ébresztenek fel a gyermekekben, legalábbis részben azokra a nyelvekre építve, melyeket azok az iskolába magukkal hoznak. Az ilyen jellegű megközelítést nem szabad másodlagosnak tekinteni, mivel bármely tanulói csoportnak hasznára válik, azoknak is, akik egy konkrét további nyelven kezdtek korán tanulni.

Sok esetben ezeket a követelményeket csak jelentős anyagi ráfordítások árán lehet biztosítani, és ezért alapvető jelentőségű, hogy meglegyen a világos és elkötelezett politikai akarat és a konszenzusra építő hosszú távú szemlélet.

Semmilyen adat nem bizonyítja egyértelműen, hogy a nyelvet később tanulni kezdők ne érhetnének el magas szintet idegen nyelveken. Épp ellenkezőleg: az idősebb tanulók könnyebben használhatják fel a világról, a nyelvről és a stratégiákról szerzett szélesebb tudásukat a saját maguk által kitűzött célok elérése érdekében.

A nyelvtanulás egy további logikája is felmerül, mely közvetlenül nem a nyelvvel kapcsolatos. A különböző országok általános iskolái felismerik az egymással kialakított szoros virtuális viszonyban rejlő előnyöket, melyek lehetővé teszik, hogy tanulók közös projektumokban együttműködjenek (például történelmi, földrajzi, gazdasági, művészeti és kulturális témákban); a két vagy több nyelven folyó kommunikáció is kivételes segítséget nyújthat ezekhez.

Az Európa Tanács Keretdokumentuma és Portfóliója remek kiindulási alapot nyújt a bármely életkorban vagy -szakaszban kezdett nyelvtanulás koherens referencia-keretben való értelmezéséhez, ami egyaránt szolgálhatja a tanulók, tanárok, szülők és döntéshozók érdekeit, mivel az érintettek így átláthatják, hol vannak és merre tartanak másokkal összehasonlítva (valamely életkor vagy -szakasz alapján, egy konkrét projektum vagy program tekintetében, az adott nyelv vagy nyelvek tanulásával kapcsolatosan, a helyi, területi vagy országos paraméterek mentén). Az is felbecsülhető ezáltal, hogy a tanulók milyen készségekkel rendelkeznek egy adott szakaszban és hogy ez a szakasz hová vezethet el.

És van még egy jó hír: ha mind a tanítás, mind a motiváció, mind a szakmai támogatás megfelelő szintű, bármely életkorban és -szakaszban sikeres lehet a nyelvtanulás, bár az idősebb tanulók számára nehezebb az anyanyelvi beszélő szintjének elérése. Dicséretes, hogy vannak olyanok köztük, akik ezt el akarják érni – sokan el is érik. Mások azonban, helyesen, nem tűznek ki maguk elé ilyen célokat. Ifjabb és idősebb nyelvtanulók egyaránt inkább a kevésbé megerőltető, azonban valószínűleg annál gyümölcsözőbb utat választják: egész egyszerűen részeséivé válnak egy többnyelvű világnak.

Jegyzet

(1) Marinova-Todd, Marshall és Snow (2000) nem vitatják, hogy a felnőttek általában csak alacsonyabb nyelvi szintet tudnak elérni, mint a fiatalabb tanulók, de ezt nem biológiai, hanem környezeti okokkal magyarázzák. Állításuk szerint a KPH mellett érvelők három területen hibáztak: „Az első hiba a gyermekkorú és felnőtt tanulók megfigyelésének helytelen értelmezése. Ez ugyanis azt sugallhatja, hogy a gyermekek a második nyelv gyors és hatékony elsajátítói. Az adatok azonban világossá teszik, hogy a gyerekek lassan és erőfeszítések árán tanulnak új nyelveket – sőt lassabban és több erőfeszítéssel, mint az ifjak és a felnőttek. A másik hiba a helytelen egymásra vonatkoztatás a nyelvi készségek és az agyról való tudásunk közti kapcsolatokról szóló következtetésekben. Az agyműködés és a nyelvi magatartás között fennálló kapcsolatokat valószínűleg mindenre kiterjedően fel fogják egyszer tární, ám a korai, illetve kései kétnyelvűek eltérő agyi működéséről jelenleg rendelkezésünkre álló adatok alapján még csak feltételezésekre sincs valóságos alapunk. Végezetül a második nyelvvvel kapcsolatos kutatásokra jellemző az a hiba, hogy a siker lehetetlenségét a gyakori sikertelenséggel azonosították. Igaz ugyan, hogy a második nyelvet tanuló felnőttek többsége nem éri el az anyanyelvi beszélő szintjét, de az is, hogy ők azok, akik nem megfelelően motiváltak az egyes feladatok elvégzésére, és erre sem elég időt, sem elég energiát nem áldoznak, és a környezetük, mely különben elvárja tőlük, hogy sikeresek legyenek, nem nyújt számukra elegendő támogatást. (...) A helyzet ilyen, korántsem megfelelő hangsúlyozása elterítette a kutatókat attól, hogy az igazából fontos információt rejtő esetekre összpontosítsanak: azokra a sikeres felnőttekre, akik elegendő időt és figyelmet szentelnek a második nyelv elsajátításnak, akik magasan motiváltak és a támogató, információk sokaságával szolgáló második nyelvi környezet a siker egyfajta záloga”. (28–29.)

Irodalom

- Ausubel, D. (1964): Adults versus children in second-language learning: psychological considerations. *The Modern Language Journal*, 48.
- Bellingham, L. (2000): Language acquisition after forty: a review of the literature. *Babel*, 35. 1, 24–27.
- Berndt, A. (2000). Motivation älterer Fremdsprachenlerner. *Info DaF*, 28. 1, 3–14.
- Bialystok, E. – Hakuta, K. (1999): Confounded age; linguistic and cognitive factors in age differences for second language acquisition. In: D. Birdsong (szerk.): *Second language acquisition and the critical period hypothesis* (1–22). Erlbaum, Mahwah, NJ, L.
- Blondin, C. – Candelier, M. – Edelenbos, P. – Johnstone, R. – Kubanek-German, A. – Taeschner, T. (1998): *Foreign languages in primary and pre-school education. A review of recent research within the European Union*. London: CILT. Megjelent még: *Les langues étrangères dès l'école primaire. Conditions et résultats*. Paris-Bruxelles: De Boeck – Larcier. Továbbá: *Fremdsprachen für die Kinder Europas. Ergebnisse und Empfehlungen der Forschung*. Cornelsen, Berlin.
- Bongaerts, T. – van Summeren, C. – Planken, B. – Schils, E. (1997): Age and ultimate attainment in the pronunciation of foreign languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 19, 4, 447–465.
- Burstall, C. – Jamieson, M. – Cohen, S. – Hargreaves, M. (1974): *Primary French in the balance*. NFER Publishing, Windsor.
- Council of Europe. (1997): *Language learning for a new Europe. Report of the final conference of the project 'Language learning for European citizenship*. Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Strasbourg.
- Council of Europe. (2001): *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching and Assessment*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Curtain, H. (2000): Time as a factor in early start programmes. In: Moon, J. – Nikolov M. (szerk.): *Research into teaching English to young learners*. (87–120.) University of Pécs Press, Pécs.
- Djigunovich, M. J. (1995): Attitudes of young foreign language learners: a follow-up study. In: Vilke, M. – Djigunovich, Y. Vrhovac (szerk.): *Children and foreign languages* (16–33). University of Zagreb: Faculty of Philosophy.
- Djigunovich, J. M. – Vilke, M. (2000): *Eight years after; wishful thinking or the facts of life*. In: Moon, J. – Nikolov M. (szerk.) 67–86.
- Lakshmanan, V. (1995): Child second language acquisition of syntax. *Studies in Second Language Acquisition*, 17. 3. 301–329.
- Lenneberg, E. (1967): *Biological foundations of language*. Wiley & Son, New York.
- Low, L. – Brown, S. – Johnstone, R. – Pirrie, A. (1995): *Foreign languages in primary schools. Evaluation of the Scottish pilot projects. Final Report*. Scottish CILT, Stirling.
- Marinova-Todd, S. F. – Marshall, D. B. – Snow, C. (2000): Three misconceptions about age and L2 learning. *TESOL Quarterly*, 34. 1. 9–31.
- Neufeld, G. G. (2001): Non-foreign-accented speech in adult second language learners: does it exist and what does it signify? *ITL Review of Applied Linguistics*, 133–134. 185–206.
- Nikolov, M. (1999): Why do you learn English? 'Because the teacher is short.' A study of Hungarian children's foreign language learning motivation. *Language Teaching Research*, 3. 1. 33–56.
- Nikolov, M. (2000a): The critical period hypothesis reconsidered: successful adult learners of Hungarian and English. *IRAL*, 38. 109–124.
- Nikolov, M. (2000b): *Issues in research into early FL programmes*. In: Moon, J. – Nikolov M. (szerk.) 11–48.
- Penfield, W. – Roberts, J. (1959): *Speech and brain mechanisms*. Princeton University Press, Princeton, NJ.
- Scarcella, R. C. – Higa, C. A. (1982): Input and age differences in second language acquisition. In: S. Krashen, R. C. Scarcella – M. H. Long (szerk.): *Child-adult differences in second language acquisition*. Newbury House, Rowley, Mass.
- Scovel, T. (2000): A critical review of the critical period research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 20, 213–223.
- Singleton, D. (1989): *Language acquisition: the age factor*. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Singleton, D. (2000): Age factors. In: M. Byram (szerk.): *Routledge Encyclopaedia of language teaching and learning*. Routledge, London.
- Singleton, D. (2001): Age and second language acquisition. *Annual Review of Applied Linguistics*, 21. 77–89.
- Singleton, D. – Lengyel, Z. (szerk.) (1995): The age factor in second language acquisition. Multilingual Matters, Clevedon, UK.
- Stern, H. H. (1976): Optimum age: Myth or reality? *Canadian Modern Language Review*, 32.

Horváth József fordítása

*Az eredeti angol szöveg az Európa Tanácstól származik
– © Council of Europe 2002 –, a fordításért egyedül a
fordító felel.*

*The copyright for the original version is held by the
Council of Europe exclusively: © Council of Europe
2002.*

*This translation into Hungarian is published by
arrangement with the Council of Europe and is the sole
responsibility of the translator.*



Az Iskolakultúra könyveiből

Mary McGroarty

professzor, Angol Tanszék, Észak-Arizónai
Egyetem, Flagstaff, USA

Az oktatási nyelvpolitikát befolyásoló tényezők

E tanulmány az oktatásügy szempontjából jelentős társadalom-elméletek egy csoportjával foglalkozik, annak érdekében, hogy az oktatásügyi nyelvpolitikát az azt megillető széles intellektuális kontextusban értelmezhesük. Egyedül a társadalmi és a politikai elmélet alapvető kérdéseinek megválaszolásával válik lehetővé az, hogy olyan összetett témákat elemezzünk, mint például a nyelvnek az oktatásban betöltött szerepe, az oktatás és értékelés nyelvének megválasztása és egyebek mellett a tanulóktól és tanároktól elvárható nyelvi képességek.

Az oktatásügy nyelvpolitikája egyszerre fejezi ki, teszi lehetővé és szorítja korlátok közé a tanulók jövőbeli sikerességét befolyásoló társadalmi elvárásokat. Az oktatás nyelvvel kapcsolatos döntések időnként széleskörű vitát eredményeznek – mint ahogy a mai amerikai társadalomban tapasztalható a kétnyelvű oktatás kapcsán –, e tekintetben a döntések látszólag ellentmondanak a köznapi gondolkodásnak. Gyakoribb azonban az, hogy csak implicit módon jelennek meg a tanrendet, az anyagokat, a módszereket és az oktatás nyelvét befolyásoló társadalmi értékek és morális elvárások – ezek inkább az iskolák működésére ható úgynevezett rejtett tanterv részét képezik. Megállapítható továbbá, hogy valamennyi társadalompolitikai folyamat (beleértve azokat is, melyek a nyelvvel és az oktatással kapcsolatosak) dinamikus szociális környezetben érvényesül, melyben egyéb társadalmi, politikai, gazdasági és pszichológiai áramlatok is érvényre jutnak és kölcsönhatásba lépnek a hivatalos döntésekkel, valamint az iskolák és osztálytermek napi tevékenységével.

Az oktatásügyi nyelvpolitikához kötődő témák kifejtésében legelőször is felhívom a figyelmet a nyelvvel kapcsolatos területeken alkalmazott eljárások néhány hiányosságára, majd kortárs politikatudósok, filozófusok és jogtudósok munkáját feldolgozva teszek kísérletet annak bemutatására, hogy a nyelvpolitikát milyen tényezők határozzák meg: a történelmi hagyományok összetett hatásrendszere, az oktatásra ható helyi és nemzeti kormányzati struktúrák, valamint (különösképpen az elsősorban angol nyelvet beszélő országok többségében) az iskolába lépő tanulók egyre inkább nemzetközivé és változatosabbá váló csoportjai. Az oktatásra és a nyelvvoktatásra ható fő elméletek tendenciáinak ismertetése után bemutatom, hogy e törekvések miképpen javították, illetve javíthatják a kétnyelvű oktatással kapcsolatos fogalmainkat, különös tekintettel az Egyesült Államokra.

A jelen megközelítései hiányosságai

Az elmúlt években kezdődött a nyelvi ideológia elméleti tematizálása önálló területként (például *Bloomeart*, 1999; *Shieffelin*, *Woolard* és *Kroskrity*, 1998). Bár a nyelvi ideológiával kapcsolatos okfejtések természetesen relevánsak a nyelvvoktatásban, illetve a kétnyelvű oktatásban, ezek többnyire kimerülnek azon többségi csoporthoz tartozó egyének per-

cepciónak leírásában, akiknek a véleményét a tömegtájékoztató közvetítő (*Silverstein*, 1996), viszont kevés haszonnal szolgálnak a nyelvoktatási programokra ható oktatási döntési folyamatok megragadásakor. Nem vitás persze, hogy a közvélekedés kihat az oktatási döntéshozatalra, de ugyanez elmondható számos más tényezőről is: a kulturális váltásról, a strukturális tényezőkről és azon társadalompolitikai klímáról, melyet annak ellenére nem vettek kellőképpen figyelembe, hogy hatása nem kétségszemből nyilvánvaló.

De nem kevésbé behatárolták a közvetlenül a kétnyelvű programokat vizsgáló empirikus kutatások sem. *Cummins* (1999) hívta fel a figyelmet arra, hogy a kétnyelvű programok értékelésekor alkalmazott kísérletes és kvázi-kísérletes eljárások nem teljes körűek, hozzátevé, hogy ezek az oktatási siker megítélésének ugyan fontos, de korántsem minden részletre kiterjedő aspektusait képezik. Megítélése szerint ugyanilyen lényegi, ám nemritkán elsikkadt szükséglet olyan koherens elméleti keret felállítása is, mely által lehetővé válnék az oktatási programok és kimeneteik elméleti szempontból is megalapozott és konzisztens értékelése. Magam is úgy ítélem meg, hogy a komparatív empirikus tanulmányok fontosak, de ezek csak a történet egy részét mesélik el. Ugyanakkor tovább is vihető *Cummins* felhívása a koherens elmélet érdekében azzal, hogy az elméleti alapok kidolgozását valamennyi oktatásügyi nyelvpolitika megértése érdekében el kell végezni. Kitértem figyelemre érdemesek az oktatás természetére és céljára vonatkozó kérdések, mint ahogy az is, hogy milyen keretek között beszélhetünk az oktatási jogokról általában és egy bizonyos nyelven folyó oktatással kapcsolatos jogokról konkrétan. Ennek alapján belátható, hogy az oktatási nyelvi jogokra ható változó tényezők tárgyalását össze kell kapcsolnunk a társadalmi jogokról és igényekről folytatott diskurzussal – mely területre mind az elméleti, mind a politikai konszenzushiány jellemző.

A nyelvpolitika értelmezésével kapcsolatban megközelítésekben gyakran tapasztalható hiányosságok sorának végén pedig a nemzetközi és nemzeti belüli viszonyok leegyszerűsített modelljeinek hallgatólagos elfogadása áll. Több kortárs nyelvpolitikai eszmevitatás helyesen kapcsolódik a globalizáció és nyelvtanulás hatásainak kérdéseihöz (*Phillipson és Skutnabb-Kangas*, 1999), valamint a nyelvi jogoknak emberi jogok kifejeződésékként való meghatározásához (*Phillipson*, 2000; *Skutnabb-Kangas és Phillipson*, 1994). Az emberi jogok definíciói azonban korántsem statikusak. A huszadik század derekán megerősödő univerzalizációs impulzus ellenére, melynek jeles dokumentumai közé sorolható például az UNESCO Emberi Jogok Nyilatkozata, a jogok definícióiban konkrét nemzeti és kulturális dimenziók megtestesülését látjuk, melyek nem szükségszerűen egyenértékűek és nem is fordíthatóak át automatikusan az egyes társadalmi kontextusok viszonylatában. Társadalomelméleti gondolkodók szerint a globális, nemzeti és helyi tevékenységek komplex rendszert alkotnak, és az egyes tevékenységek konkrét fizikai jellegzetességei csupán töredékét alkotják a működést befolyásoló számtalan feltételnek. (*Sassen*, 1999, 1998) A jogok és igények e nemzeti és kulturális dimenziói az oktatást és azon belül a nyelvoktatást körülvevő történelmi hagyományokban, politikai fejleményekben és jogi kodifikációkban nyilvánulnak meg – napjaink kutatása pedig figyelemre méltó utakat jelölt ki a mélyben megbúvó kérdések meghatározásához. E kérdéseket az oktatásügyi nyelvpolitikához kapcsolódó kulcsfontosságú területek alapján tárgyalom a továbbiakban. A kiindulópontot a központi értékek rendszere, az oktatás szerepe, az állampolgárság természete és az oktatási döntéshozatal mechanizmusa jelenti.

A központi értékek a nyelvoktatásban

Az egyes országok oktatásügyi nyelvpolitikái nemcsak a nyelvvel kapcsolatos társadalmi megítélés kifejeződései, hanem számos olyan tényező is, melyek látszólag nem tartanak rokonságot a nyelvvel. Ennek alapján a nyelvpolitikára ható tényezők vizsgálatakor nem szabad szem elől téveszteni a közbeszédet átható konkrét értékkonstellációkat. Az

utóbbi két évtizedben a kutatók fölhívták a figyelmet a nyelvoktatásra ható értékdimenziókra. *Sonntag* és *Pool* (1987) megmutatta, hogy az amerikaiak túlnyomó többségében a nyelvvel kapcsolatban számos feltételezés él, függetlenül attól, hogy támogatják-e a nyelvi kisebbségeket szolgáló speciális programokat. Ilyen feltevés egyebek mellett az, hogy az angol nyelvi kompetencia szintje megmutatja az egyén nemzeti lojalitását, hogy a standard angol semleges jellegű, és az, hogy elsajátításához elégséges a megfelelő motiváció. *Ricento* (1998, 89–91.) megjegyzi, hogy az USA-ban a kétnyelvű oktatás veszélybe sodor némely alapértéket, például a közös társadalmi létezésbe vetett hitet, azt a meggyőződést, hogy a kulturális integritáshoz elengedhetetlen a nyelvi egység, a hitet abban, hogy a

Az amerikaiak túlnyomó többségében a nyelvvel kapcsolatban számos feltételezés él, függetlenül attól, hogy támogatják-e a nyelvi kisebbségeket szolgáló speciális programokat. Ilyen feltevés egyebek mellett az, hogy az angol nyelvi kompetencia szintje megmutatja az egyén nemzeti lojalitását, hogy a standard angol semleges jellegű, és az, hogy elsajátításához elégséges a megfelelő motiváció. Ricento megjegyzi, hogy az USA-ban a kétnyelvű oktatás veszélybe sodor némely alapértéket, például a közös társadalmi létezésbe vetett hitet, azt a meggyőződést, hogy a kulturális integritáshoz elengedhetetlen a nyelvi egység, a hitet abban, hogy a nyelvhasználat olyan egyéni körülmény, melyről a családon belül kell határozni, és gyöngíti azt a meggyőződést, mely szerint az etnolingvisztikus csoportokat olyan kevésbé kézzelfogható kulturális érték dolgában, mint amilyen a nyelv, semminemű speciális védelem nem illeti meg.

nyelvhasználat olyan egyéni körülmény, melyről a családon belül kell határozni, és gyöngíti azt a meggyőződést, mely szerint az etnolingvisztikus csoportokat olyan kevésbé kézzelfogható kulturális érték dolgában, mint amilyen a nyelv, semminemű speciális védelem nem illeti meg. *Smolicz* (1980, 1991) a többnyelvűség tárgyalásában az ezzel összefüggő központi érték fogalmát a nyelvre alkalmazta. Megjegyezte, hogy „egyes etnikai csoportokban erősebb a nyelvcentrikusság, mint másokban, és bizonyos országokban egyéb kulturális tényezők (például egy adott vallás, valamely társadalmi struktúra vagy faj-i affiliáció) a nyelvnél központibb szereppel bírnak”. (1991, 38.) A nyelvi tényezőkkel kapcsolatos okfejtésekre további ideológiai áramlatok is hatnak. *Tollefson* például kijelenti, hogy „a legtöbb országban, így az USA-ban is, a nyelvvel kapcsolatos vitákat az egyenlőségre és a nemzeti egységre való hivatkozás jellemzi”. (2000, 17.) E hivatkozások erejéről, valamint az ezekkel együtt jelentkező, egymással versengő, a nyelvpolitikát alakító diskurzusokról a továbbiakban bővebben is lesz szó.

Az értékorientáció nem statikus, hanem eltérő mértékben és különböző módokon reagál a társadalmi körülményekben végbeménő változásokra. Ezért ahhoz, hogy az USA nyelvpolitikájára ható értékekről ítéletet alkothassunk, először is meg kell határoznunk a központi értékeket és ez értékek változásaira ható erővonalakat. *Yankelovich* (1994) a második világháború óta végzett közvélemény-kutatási eredményeket elemezve tizenegy olyan értéket rendszerezett, melyeket az amerikaiak többsége magáénak vall: szabadság, jog előtti egyenlőség, egyenlő lehetőségek, igazságosság, teljesítmény, hazafiasság, demokrácia, a közösség iránti figyelem, vallás, szerencse és az amerikaiak kivételessége. (23–24.) Ezen kívül tizenhat olyan területet is körvonalazott, melyen az utóbbi ötven év során, a szerző állítása szerint elsősorban a viszonylagos jólét miatt, változások következtek be. A nyelvpolitika szempontjából legfontosabb változásokat a pluralizmus hangsúlyosabb elfogadása és az egyén különlegességét kifejezésre juttató választásra és indi-

vidualizmusra eső nagyobb hangsúly jelenti. (1994, 22.) A pluralizmus hangsúlyosabbá válása azonban korántsem járt együtt azzal, hogy erősödött volna a társadalmi összhang, mivel „a nagyobb mérvű pluralizmus hozzáértőbb vezetést igényelne” és mert a társadalmi viszonyokat strukturáló intézmények, „különösen az iskolarendszer és az igazságszolgáltatás, nem működnek megfelelően”. (1994, 31.) Itt kell azt is megjegyezni, hogy mint *Mansbridge* (1997, 133–144.) kifejti, az utóbbi három évtizedben megnövekedtek a kormányzati tevékenységgel szemben támasztott elvárások az Egyesült Államokban, bár ezzel nem járt együtt az adóemelés támogatottsága, ami pedig elengedhetetlen lenne az igények megvalósulásához – és így az értékkonfliktusok által már amúgy is befolyásolt helyzetet a gazdasági kényszer tovább bonyolítja.

Mások is jelezték, hogy a fejlett ipari társadalmakban, Európában, Észak-Amerikában és Japánban a materialista megközelítést a posztmaterialista váltja fel. *Inglehart* (1990) különböző korosztályok körében, tizenhat országban gyűjtött adatokra hivatkozva dokumentálta, hogy az államhatalom fontosságát a nagyobb egyéni autonómia helyettesíti ezekben a politikai kultúrákban. Egy ilyen jellegű változás a modern demokrácia kialakulásához vezet és együtt jár a politikában való tömeges részvétellel, valamint a demokratikus intézményeket körülvevő széleskörű támogatással. Ezekben a társadalmakban jelentős az oktatás hatása az egyéni jólétre, és azt ebben egyedül a vallásosság előzi meg: „Valószínűleg az oktatás a legfontosabb tényező a fejlett ipari társadalmakban az egyéni életpályát illetően”, mivel „az oktatás szintje behatárolja az életpályák körét, az egyén jövedelmi viszonyait, az egyén társadalmi megbecsültségét, és egy életen át kihat kommunikációs hálózatára is”. (1990, 227–228.) Nem csoda, hogy a személyes előrehaladásban az oktatás lényeges momentum. A témába vágó – az USA-t, Kanadát és Mexikót érintő – összehasonlító vizsgálatok is megerősítik a posztmaterialista megközelítés előtérbe kerülését a materialista hátrányára, és három olyan tendenciát jelölnek ki, melyeknek nemcsak az oktatásra, hanem azon keresztül a társadalmi rendszerekkel összefüggő nyelvvelválasztásra is hatásuk lehet. Először: csökken a kormányhivatalokba és más hagyományosan hivatali státussal bíró intézményekbe (például az egyházakba, iskolába, a jogrendszerbe) vetett bizalom. Másodsor: csökken az elit hatalom elfogadásának szintje. És harmadszor: a politikai folyamatokban nagyobb részt vállalnak és nemritkán konkrét döntésekkel kapcsolatban határozott fellépés jár együtt, egy bizonyos politikai párt álláspontjának támogatása helyett. (*Inglehart, Nevitte és Basañez*, 1996, 168.) Nincs ugyan egyetértés atekintetben, hogy a posztmodern, posztmaterialista fejlődési irány nagyobb jóléthez vezetne, még akkor sem, amikor növekednek a jövedelmek, de az oktatásnak a munkaerőpiacon megjelenő hatását (mint korunkban az étellel való megelégedettség egyik elemét) még az oktatás és az egyéni boldogság közt pusztán eseti kapcsolatot fellelőzők sem tagadják.

Az oktatás célja

Vajon a nyelvoktatási programok egyedüli vagy legfontosabb célja a munkahelyi lehetőségek megteremtése? Mind az elméletben, mind a gyakorlatban vitatott ez a kérdés. A folytonosság érdekében valamennyi társadalom biztosítja az oktatást az ifjú nemzedéknek. A társadalomfilozófus *Michael Walzert* idézve az oktatás „a társadalmi túlélés programja”, melynek „mibenléte mindig az adott társadalomtól függ”. (1983, 197.) Ennek ellenére egy adott demokratikus országban az oktatás nem pusztán a létező társadalmi be rendezkedés reprodukcióját szolgálja – és nem is szabad, hogy így legyen. Walzer és más, a társadalmakra koncentrááló kutatók nézete szerint az oktatás a tanulók különböző módokon megnyilvánuló tehetségének és képességeinek felismerését és ápolását is szolgálja. Azokban a társadalmakban, ahol, mint Walzer fogalmaz, az „egyszerű egyenlőség” a cél, valamennyi tanulónak ugyanazt a tananyagot kell elsajátítania. Ezzel ellentétes az

a megközelítés, mely azokra a társadalmakra jellemző, ahol az aktív pluralizmus jut érvényre (ez Walzer rendszerében a „komplex egyenlőség”): a tanulókat itt arra ösztönzik, hogy miután elsajátították az általános műveltséget, haladják azt meg az egyéni érdeklődést és készségeket figyelembe vevő célok elérése érdekében. Nem hagyható szó nélkül, hogy ebben a rendszerben az egyenlőség fogalma központi helyet foglal el – mint ahogyan a Tollefson (2000) által bírált nyelvpolitikai keretben is. Az oktatásban feszültség mutatkozik a Walzer-i terminológia szerinti „közvetlen reprodukció” és a „közvetített oktatás” között – előbbi a társadalmi és kulturális tudással és gyakorlattal, utóbbi azzal a párbeszéddel kapcsolatos, melyben a tanulók azt sajátítják el, hogyan fogalmazzák meg az őket érdeklő kérdéseket – és ennek folyamán az önálló gondolkodásra való képességet. A közvetített oktatás régebben csak kevesek kiváltsága volt – olyan szülők gyermekei, akik felkutatatták ezeket a lehetőségeket és meg is tudták ezeket fizetni. Igazságos társadalmakban ez minden olyan személyt megilletne, aki ebből hasznot húzhat, mindazokat, akik majdan mint állampolgárok tevékenykednek.

Az oktatás ilyen állampolgári értelmezése újabb kérdéseket vet fel, és természetesen nincs egyetértés ezekben sem. Így, mivel ez a megközelítés a személyes autonómia kialakítását és támogatását tűzi ki célul, és azt, hogy közmegegyezésen alapuljanak a döntések, egyben olyan oktatási folyamatokat is feltételez, melyek nem mindig szolgálnak végső válaszokkal és nem mindig ugyanoda jutnak el. Ebből pedig az következik, hogy az ilyen jellegű oktatás sokakat zavarba ejt – nem véletlenül. A tanulók ezáltal ugyanis potenciálisan a status quo-t kérdőjelezzik meg. Az ily módon meghatározott állampolgári oktatás mindazonáltal a nagy és összetett demokratikus országok feszültségeit és dinamizmusát tükrözi. A filozófus *Bernard Dauenhauer*, az állampolgársági elmélet egy másik képviselője megjegyzi, hogy „sok demokratikus állam oktatási gyakorlatát jellemzi az egymással versengő igények feszültsége.” Például: „az az igény, hogy a fenntartsák a társadalom egységességét” és „az, hogy az oktatás tükrözze és tartsa is tiszteltben a sokszínűséget”. (1996, 147.) Az ő elgondolása szerint az oktatás egyik fő célja nem e feszültség megszüntetése vagy figyelmen kívül hagyása, hanem ellenkezőleg: a fenntartása – mivel az oktatás azon társadalmi intézmények egyike, melyek a népesség nagy hányadára gyakorolnak hatást. Amennyiben az oktatás „e két igény közt fenn tudja tartani a feszültséget”, lehetővé válik a társadalmi folytonosság, miközben elhárul a társadalmi dezintegráció veszélye egyfelől és a homogenitása másfelől. (1996, 147.) Hozzáteszi azonban a szerző, hogy az oktatás ebben az értelmezésben sem mentes a morális ítéletek és értékelések alól: „a megfelelőnek nevezhető demokratikus oktatás nem lehet teljesen közömbös abban a kérdésben, milyen is a követendő életmód”. (1996, 149.) A közoktatás ugyan nem részesíthet előnyben egyetlen vallási elvet sem, ám az erkölcsi értékek tekintetében mégis számos kulturális preferenciát tükröz. Mindazonáltal vitatott, milyen mértékben támogassa az oktatás a szkeptikus, kritikai megközelítéseket. A hagyománykövetők szerint például aggályos lehet, ha a túlzottan progresszív oktatás miatt a gyermekek megkérdőjelezzik a szülői vagy más tradicionális hatalmat. (*Kymlicka és Norman*, 1995, 299–300.) Itt ismét az értékeknek az oktatásban betöltött szerepével találjuk szemközt magunkat. Mint számos társadalomtudós kifejti, a felnőtt állampolgárt nevelő oktatás megköveteli, hogy a tanulók és tanáraik felismerjék motivációjukat és szembesüljenek velük, védjék meg azokat az egyes tevékenységek során.

Ez a nézet vezet el az oktatási gyakorlat megfigyelésének kérdéséhez. Walzer-nak a közvetített oktatással kapcsolatos modellje (melyben a tanulók aktív részesei a kérdésfeltevésnek és körülményeik megvizsgálásának) párhuzamba állítható a valamennyi szinten elérendő osztálytermi reformokért sikra szállók nézeteivel. *Goodlad* (1984) harmincnégy amerikai középiskolában végzett óramegfigyeléseket. Adatai azt mutatták, hogy szinte valamennyi tárgyat az órák túlnyomó többségében a közvetlen továbbítási modell szerint oktatták – a tanárok előadást tartottak a tankönyvek anyagából, amit az-

tán az erre épülő felmérés követett. Aktív részvételről az órák elenyésző hányadában volt szó – tanulók és tanárok alig mentek túl a tankönyvi anyagon involváló, felfedezés-sel kecsegtető diszkusziókban. Az oktatásnak inkább a továbbítási modellje került felszínre a legutóbbi nagy volumenű, szisztematikusan végzett, a kétnyelvű oktatás és az angol mint második nyelv oktatásának általános iskolai programjait vizsgáló felmérésben is. (Ramírez, 1992) Cummins (1999) megállapította, hogy a magas oktatási színvonal elérése érdekében nem elég, hogy a kétnyelvű programokat két nyelven tartsák – azaz, hogy valóban kétnyelvűek legyenek –, az is elengedhetetlen, hogy az oktatás hatékony és állásfoglalásra készítő legyen. Ezért a kétnyelvű programok részeit képezik ugyan a minőségi aspektusok, de azok nem korlátozódhatnak az oktatás nyelvére. Az oktatás minőségének alapvető kritériumai a következők: a tanterv minősége; az ezt támogató anyagok, oktatási módszerek és tevékenységek; valamint a mérés részletessége és autentikussága. (Brisk, 1998) Az alábbiakban mindhárom területet mélyebb vizsgálatnak vetem alá.

A nyelvpolitika és az állampolgárság összefüggése

A kortárs filozófiában az oktatást mint állampolgárok nevelését értelmezik. A gyermekek vagy a kultúrába újonnan érkezők, tehát azok számára, akik nem teljes jogú felnőtt polgárok, az állampolgárság ilyen foglatának fontos következménye van a rendelkezésre álló oktatási lehetőségek terén –, illetve azok tekintetében, melyek nem elérhetők. A következőkben azt a kérdést járom körül, hogy miképpen kapcsolódnak a nyelvtanítási politikák az állampolgársághoz – a polgárrá válás formális követelményein túl (melyek közt számos országban, ahol az angol a hivatalos nyelv, ott találjuk az elemi szintű beszélt angol megértésének képességét) kitérek az implicit elvárásokra is, az állampolgárságot mint az egyetlen olyan társadalmi szerepet tekintve, amely valamennyi felnőtt sajátja.

A nyelvpolitikát érintő társadalomelméletek az állampolgárság különböző felfogásait taglalják – ezek mégis sokszor háttérbe szorulnak. Az állampolgárság jogi meghatározása az elhatárolás és tagsági helyzet fogalmait idézi elénk – amelyet tehát valamely mértékben egy ismert nemzeti hivatal igazol, arra a kérdésre adott egyszerű igen/nem válaszként, hogy egy személy egy adott ország polgára-e vagy sem. Manapság azonban jó néhány emberről elmondható, hogy képlékeny és többretegű identitással rendelkezik. (Benhabib, 1997) Ilyenek például a második nyelvet elsajátítók és használók, ám a nyelvtanárok szakmai megnyilvánulásai mégis inkább az egyszerű dichotómiára utalnak. (Harklau, 2000) Az állampolgársági státussal kapcsolatos jogok követelése vita tárgyává vált napjaink egyre nemzetközibbé váló globalizációs mozgalmában – és a tudósok még a kettős vagy többes állampolgársági eljárás reformját is szükségesnek látják. (Schuck, 1998; Kymlicka, 1995, 1996) Némely szociológus (például Portes, 1997) szerint az Egyesült Államokba újonnan érkező bevándorlókat időnként elszigetelt milió fogadja – vagy éppen az életben maradás gazdasági kihívásaira adott kreatív, „nemzetköztes” válaszadás. Seyla Benhabib, politikai filozófus megállapítja: „A globalizáció által előtérbe kerültek az emberi jogok és a szuverén közösségek iránti igény között fennálló ellentéték” (1999, 710.) és hozzáteszi, hogy „a külföldiek, honosítottak és letelepedési engedéllyel rendelkezők az államközösség, valamint a jogrendszer, a normák és az ilyen eljárásokkal kapcsolatos szabályzatok keretein belül megfogalmazott állampolgársági és honosítási követeléseik központi jelentőségű társadalmi gyakorlatként értelmezendők, ami valójában az emberi jogok és szuverenitás normatív kuszaságáról tesz tanúbizonyságot”. (711.)

Csak úgy lehetséges annak eldöntése, hogy az oktatás, és ezen belül egy adott nyelven történő oktatás valamennyi állampolgár joga-e, ha számba vesszük az oktatással kapcsolatos konkrét folyamatokat, gyakorlatot. E folyamatok vizsgálata pedig azzal az eredménnyel jár, hogy az Egyesült Államokban az értelmezés szerint minden gyermek, aki

egy adott földrajzi területen él, jogosult az oktatásban való részvételhez. Amerikai bíróságok határozata megerősítette, hogy a közoktatásban való részvételre jogosult valamennyi gyermek, aki az ország lakója – és ezáltal elérhetővé tették a közoktatási szolgáltatásokat bármely gyermek számára (a korábbi kizáró rendelkezések jogi feloldása révén). A *Plyler-Doe* perben 1982-ben született legfelsőbb bírósági idevonatkozó határozat hatályon kívül helyezte a döntés kapcsán a nemzetközi jogot – annak ellenére, hogy az alperesek egy ezzel összefüggő perben amellet érveltek, hogy már az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozata is törvénybe iktatta az ingyenes közoktatáshoz való jogot. Ehelyett a döntés az amerikai Alkotmány egyenlő védelemről szóló passzusára hivatkozott, és így az Egyesült Államokban szélesebb körben irányadónak tartott jogi alapot teremtett az oktatásban való részvétel ügyében. (Jacobson, 1996, 101.) Ezek után nem meglepő, hogy az oktatásnak az Alkotmányhoz való kötése azt szolgálta, hogy az 1980-as évek elejére jellemző relatíve konzervatívabb társadalmi közegben igazolja az oktatási ellátást.

A kortárs társadalomelméletben jelenleg heves viták folynak arról, milyen mértékben képesek a többségi hatalomra épülő demokráciák a pluralizmus megjelenítésére a politika és a tettek mezején. Talán nem érdektelen rámutatni a vita egyes aspektusaira, különösképpen a negatív és pozitív szabadságok koncepciójára, mivel ez a kérdéskör döntő az oktatáspolitikai színterén. Az oktatásügyben gyakran kemény politikai dilemmák tükröződnek az alternatívákban, s ezek a dilemmák Galston szerint a legnehezebben megoldhatóak: a választás „nem a jó és a rossz, hanem az egyik és a másik jó között áll fenn”: az alternatívákat az egyes, jónak látott döntések jelentik.

gok”, mint az egészségügyi ellátáshoz való jog, „a lehetőségek joga”, mint például az oktatásban való részvételhez fűződő jog); és részesülési jogokat (a munkabiztonsághoz kötődő jog, a kollektív alku joga). (31.) E jogok kialakulása történelmileg eltéréseket mutat, és a világ fejlett ipari társadalmában más- és más módon érvényesülnek – a történelmi tényezők és a politikai berendezkedés eltérései miatt, aszerint, hogy egy adott ország rendszere inkább hagyományos (például Németország, Franciaország vagy Belgium), liberális (Ausztrália, Kanada, Japán, Egyesült Államok) vagy szociáldemokrata (Svédország, Norvégia, Dánia).

Az egyes országokra jellemző jogtípusok „nem határozhatók meg azonos mértékkel” (206.) és ezért a teljesen egzakt, állampolgári jogokat górcső alá vevő nemzetközi összehasonlítás nehézségeibe ütközik. Janoski szerint mégsem lehetetlen az ilyen összevetés, amennyiben az országokat a jogok relatív típusai alapján állítjuk rangsorba, ezt követő-

Ezzel ellentétben egyéb társadalmi jogok, mint például a jóléttel kapcsolatosak az Egyesült Államokban sosem élveztek széles körű támogatottságot – s azokat nem is adták meg automatikusan az újonnan érkezetteknek, kivéve bizonyos csoportokat (például kubai vagy vietnami menekültek), ők ugyanis a törvényhozás idevonatkozó döntései alapján speciális státusra tarthattak igényt. (McGroarty, 1996)

Részben az állampolgárok jogainak konkrét megközelítése tükröződik az egyéneket és csoportokat megillető szolgáltatásokhoz való jog természetében és mértékében. Ezek alapvetően a fennálló politikai rendszerek által meghatározottak. (Aleimikoff és Klusmeyer, 2000) Janoski (1998) az állampolgári jogok négy általános típusát különbözteti meg erre vonatkozó széleskörű tanulmányában: a jogrendszerrel kapcsolatosakat (például az egyenlő elbánáshoz való jog, a szólásszabadságot kimondó jog, a tulajdonhoz való jog); politikai jogokat (szavazati jog, hivatal betöltésének joga, pártalapítási és pártba való belépés joga); társadalmi jogokat („valamely képességet lehetővé tevő jogok”, mint az egészségügyi ellátáshoz való jog, „a lehetőségek joga”, mint például az oktatásban való részvételhez fűződő jog); és részesülési jogokat (a munkabiztonsághoz kötődő jog, a kollektív alku joga). (31.) E jogok kialakulása történelmileg eltéréseket mutat, és a világ fejlett ipari társadalmában más- és más módon érvényesülnek – a történelmi tényezők és a politikai berendezkedés eltérései miatt, aszerint, hogy egy adott ország rendszere inkább hagyományos (például Németország, Franciaország vagy Belgium), liberális (Ausztrália, Kanada, Japán, Egyesült Államok) vagy szociáldemokrata (Svédország, Norvégia, Dánia).

en pedig egybevetjük az egyes jogtípusokra a relatív elhelyezkedéseket. Ezzel a kutatási módszerrel végezte el a szerző a vizsgálatát, melynek eredménye igazolta a feltételezést, miszerint a liberális országokban viszonylag gyorsabban alakult ki a politikai demokrácia – ott a jogrendszerrel kapcsolatos és politikai jogok a kidolgozottabbak és kodifikáltabbak a társadalmi és részesülési jogok rovására, ellentétben a hagyományos rendszerű országokra jellemző helyzettel, ahol viszont a társadalmi és részesülési jogok játszanak nagyobb szerepet az egyéni, a jogrendszerrel kapcsolatos és politikai jogoknál. A szociáldemokrata országokban mind a négy jogtípus viszonylag magas szinten van jelen. Gyümölcsöző lehet, ha az oktatási nyelvpolitikák elemzésekor alkalmazott szisztematikus megközelítésben az állampolgári jogok eme felosztását együtt szemléljük az egyes országok mélyben gyökerező, központi értékeit érintő nyelvpolitikai megközelítéseivel. (*Lásd Ricento [1998] és McGroarty [1997] írását az Egyesült Államok kapcsán.*)

A pluralizmus megjelenése a demokráciák oktatásügyében

A kortárs társadalomelméletben jelenleg heves viták folynak arról, milyen mértékben képesek a többségi hatalomra épülő demokráciák a pluralizmus megjelenítésére a politika és a tettek mezején. (*Galston, 1999*) Talán nem érdektelen rámutatni a vita egyes aspektusaira, különösképpen a negatív és pozitív szabadságok koncepciójára, mivel ez a kérdéskör döntő az oktatáspolitikai színterén. Az oktatásügyben gyakran kemény politikai dilemmák tükröződnek az alternatívákban, s ezek a dilemmák *Galston* szerint a legnehezebben megoldhatóak: a választás „nem a jó és a rossz, hanem az egyik és a másik jó között áll fenn” (1999, 771.): az alternatívákat az egyes jónak látott döntések jelentik. *Galston* szerint a liberális demokráciákban nagy fontosságot tulajdonítanak a negatív szabadságnak: az egyén választási képességének a jóról vallott, egymással versengő, a kormány és más intézmények ítéletei által nem limitált képzetek között, s hogy az egyéni a választásnak megfelelő életet éljen. A negatív szabadság tehát nem más, mint a mások által nem befolyásolható döntések meghozatalának joga. A pozitív szabadság ezzel szemben a közösségeknek a tagjaik számára szükséges szolgáltatásokkal kapcsolatos kötelezettségeit jelenti – megerősítő köteletség arra, hogy egyének, illetve csoportok számára valamit elérhetővé tegyenek. A társadalomelméletben és a jogban a negatív és pozitív szabadság tárgyalása a jogok és köteleességek kimunkálásához nélkülözhetetlen tetemes mennyiségű elméleti anyaggal és jogi precedenssel járt. A nyelvhez és oktatáshoz való jog ügyében jelenleg tapasztalható figyelem megerősödése miatt a szakirodalomnak ezt a vetületét is tanulmányozni kell az elmélet és gyakorlati döntések megfelelő kialakítása érdekében.

A jogok és köteleességek kérdésköre nagy területet ölel fel, ám az utóbbi években megjelent művek számos problémát körüljárnak, s emellett felhasználják napjaink nyelvi vitáinak tanulságait is. A „jogok” terminusának angol-amerikai használatát a jogtudós, *Richard Primus* elemzi (1999), aki bemutatja, hogy az 1919-ben közreadott *Hohfeld*-i klasszikus felosztás óta a fogalom négy eltérő jelenséget képez le. Ezek mindegyike más és más következtetésekre ad lehetőséget. A szociológia, az erkölcsfilozófia és a jog területén eltérő módon ragadhatók és védhetők meg, és fejlődése során változásokon ment át, újabb és újabb tartalmakkal telítődve. Ezek közül az oktatással és a nyelvpolitikával legszorosabb kapcsolatban álló két kérdéskör a valamihez való jog (követelésjogok) és a valamilyen cselekedethez való jog, minden külső beavatkozástól mentesen (szabadságjogok). Ha ezeket a koncepciókat a nyelvoktatásra alkalmazzuk, feltehetjük a kérdést: létezik-e oktatáshoz való jog? Ha igen, létezik-e valamilyen nyelven történő oktatáshoz való jog? A pluralizmus kortárs elméleteiből kiindulva adott válaszok orientálhatnak valamelyest, de egyetemes érvényű válasszal nem szolgálunk – és hozzátehetjük, hogy erre nem is lehetnek alkalmasak, ha a liberális politikaelméletből indulunk ki, amely az egyé-

ni döntés elsőségét hirdeti. (Galston, 1999) Ehelyett azt kell mondanunk, hogy a választ az egyes országokban ható erkölcsi, jogi és politikai felépítményből kiindulva kell feltenni és megadni. A kanadai jogelmélet-tudós, Will Kymlicka dolgozta ki a kisebbségi jogok legrészletesebb rendszerét, és ő az oktatásban (és más közösségi területeken, mint például a kormányzati tevékenységben) használt kisebbségi nyelvek explicit elismerése mellett tört lándzsát – feltéve, ha ez a használat kimutathatóan valamely történelmi hátrányt korrigál. A szerző azonban azzal egészíti ki fejtegetéseit, hogy „e jogok legitim hatálya a körülményektől függ”. (1995a, 110.) (1) Egy másik kanadai jogfilozófus, Michael Hartney (1995) kifejti, hogy a Quebec tartományban folyó nyelvi vitákat a „kollektív jogok” három eltérő, a francia nyelv használatának támogatásával, illetve az angol háttérbe szorításával kapcsolatos értelmezése jellemezte – ezek esetenként ki is zárták egymást. Az értelmezések összeférhetetlensége nehezítette a mélyben meghúzódó jogi kérdések vizsgálatát. (1995, 221–222.)

Az elméleti következtetések azonban nem írják felül a közös kommunikációra való igényt. A társadalmi viszonyok pluralista, liberális szemléletét megfogalmazó számos elméleti gondolkodó véleménye szerint a viszonylagos harmónia elérésének képessége az egyes csoportok egymás mellett élésében a „gyakorlati racionalitás” mentén alakul ki, melyet kizárólag párbeszéd útján lehet elérni. Az értelmes párbeszéd tehát feltételezi az egymással való kommunikáció képességét. Ebből pedig az következik, hogy a közszférában (például az oktatásban) használt nyelvvel kapcsolatos választás „a multikulturális, többnemzetiségű társadalmak legégetőbb kérdése” (Addis, 1997, 138.), mivel „a nyelv nem pusztán a valóság közvetítésének médiuma – részben e valóság alakítása is”. (1997, 138.) Az oktatási gyakorlatra is igaz, hogy alakítja a valóságot – ezáltal képezve le az oktatás nyelvpolitikájának mibenlétét az alkalmazott pedagógiai megközelítésekben. Az oktatásban vagy bármely más területen „a szólásszabadság alapján nem ítéhető meg a nyelvpolitika helytállósága” (Kymlicka, 1995b, 18.), még azokban a liberális politikai hagyomány iránt elkötelezett országokban sem, ahol az egyéni választás teljesen szabad. A demokratikus társadalmakban megfelelő oktatási nyelvpolitika kidolgozása és védetősége érdekében a pluralizmus híveinek meg kell ismerniük és rendszerbe kell építeniük az oktatási döntéshozatal releváns nemzeti és helyi viszonyait. Mint a következő, az Egyesült Államokra szorítkozó fejtegetésekből látható lesz, e viszonyokat sajátos dimenziók, összetettség és specifikusság jellemzi.

Oktatásügyi döntéshozatal

Az oktatásügyben a nemzeti, tartományi és helyi kormányzati szervezetek határozzák meg a döntéshozatali pontokat és hatásköröket. Oriási eltérések mutatkoznak tekintetben, hogy az oktatásügyi döntések mennyire helyiek. Az Egyesült Államokban jelentős az oktatás helyi felügyelete, amin a választott iskolai testületek gyakorolta ellenőrzést értjük. (McGroarty, 1997) Ez egyben nagyobb is annál, mint ami a többi angol nyelvet beszélő országra jellemző (például Kanadára vagy Ausztráliára), ahol a tantervi döntéshozatalban viszonylag nagyobb szerepet kapnak a tartományi és alkalmanként a nemzeti hatóságok. Továbbá, mivel az Egyesült Államokban az oktatás a tagállamok önálló hatáskörébe utalt területek egyike, az egyes államok konkrét politikai kultúrája nagyban befolyásolja a nyelvoktatási programokat, így a kétnyelvű oktatást is közvetlenül érintő oktatási értékrendszer természetét.

A nemzeti értékekhez hasonlóan az államok társadalompolitikai értékei is változnak, területenként és mértékükben is eltérő módon. A társadalmi mobilitás és a gazdasági változások által befolyásolt véleményekben kimutatható folyamatos átalakulás ellenére valószínűleg feltételezhető egyfajta állandóság az oktatási döntéshozók által „feltételezett valóságban” – melyet a nyolcvanas években Marshall, Mitchell és Wirt (1989) írt le –,

ezt az állandót használjuk az amerikai államok némely kétnyelvű oktatási programjával kapcsolatos attitűdök tektonikájának feltérképezéséhez.

Marshall és kollégái a politikai elit értékorientációját vizsgáló kutatásokat elemezve a kormányzatnak a társadalmi életben betöltött szerepéhez köthető hármas orientációját különítette el. (1989, 111.-tól) Az első az individualisztikus, melyben a kormánymechanizmus a piac hatékony működését segíti elő (mintájukban ezt képviseli Illinois és Pennsylvania). A második a moralisztikus, melyben a kormány a közös jó elérése érdekében koordinálja a folyamatokat (Wisconsin és Kalifornia). A harmadik pedig a hagyományelvű, melyben a kormány szerepe a fennálló rend védelme (Arizona és Nyugat-Virginia). Ezt követően kérdéseket tettek fel 112 különböző funkciójú és eltérő befolyással bíró oktatáspolitikai elitszereplőnek. A kérdések arra irányultak, hogy a válaszadók a nyolcvanas évek derekán vitatott ügyekben milyen véleményt vallottak az oktatási döntéseket meghatározó négy értékkel kapcsolatban: az egyenlőségről, a hatékonyságról, a minőségről és a választásról. Az eredmények arról tanúskodtak, hogy valamennyien meg tudták fogalmazni az akkoriban az oktatáspolitikára ható négy fő (és egymással versengő) értékhez fűződő eltérő állami irányelveket és a belőlük következő megközelítést. A kutatók nem egy esetben tapasztalták, hogy az oktatásügyben a minőséget és hatékonyságot előtérbe helyező későbbi hangsúlyváltás következményeként a szélesebb körű egyenlőséget célzó, az 1960-as évek Nagy Társadalom programjaiban megújult szövetségi kezdeményezések hatása csökkent. A politikusoknak a négy érték fontosságát illető véleménye azonban összhangban volt az egyes államok történelmi és politikai fejlődésével. Hangot adtak annak, hogy a számos megszorítás miatt „lehetetlen valamennyi értéket az őt megillető szinten folyamatosan fenntartani” és hogy „a kényszer hatására változtattak a politikai irányultságon”. (171.) Az oktatáspolitikai irányításában a válaszadók megpróbálták az egyes államok politikai kultúrájának megfelelő módon egyensúlyozni az oktatási rendszerekkel szemben támasztott meritokratikus és demokratikus követelmények között. (166.)

Miben is áll az ilyen kutatások gyakorlati jelentősége annak megértésében, hogy a kétnyelvű oktatást mennyire támogatják – illetve, hogy az milyen ellenállásba ütközik? Ennek kapcsán érdemes megjegyezni, hogy Marshall, Mitchell és Wirt mintája két olyan államot is tartalmazott, Kaliforniát és Illinois-t, melyekben a nyelvi kisebbségi tanulók aránya a legmagasabb, illetve egy harmadikat, Arizonát, amely egyike azon nyolc államnak, ahol az iskolába évenként belépő spanyol ajkúak száma meghaladja a 100 000-et. (*Trueba*, 1998, 256.) Annak ellenére, hogy a nyolcvanas évek közepe óta valamennyi tagállamban megváltozott a társadalompolitikai klíma, a politikai kultúrák állami szintű elemzése felszínre hozta, hogy az egyes helyi közösségekben külön-különféle módokon kell megszerezni az innovatív jellegű nyelvoktatási programok iránti támogatást. Az USA kormányzata különböző szintjeinek oktatásfejlesztő hatékonyságával kapcsolatos közvélekedést vizsgáló friss kutatások rávilágítottak az egyes államok döntési kontextusának fontosságára. Az amerikaiak jelentős hányada jobban bízik az egyes államok oktatásfejlesztő kompetenciájában, mint a szövetségi kormányéban. Előbbit 72, utóbbit csak 22 százalékuk emelte ki. (*Blendon és társai*, 1997, 212.) Az újítások – mint például a kétnyelvű programok bevezetése – ott válnak tehát lehetővé, ahol az iskolarendszer folyamatosan fenn tudja tartani a bizalmat a testületek tagjaival, illetve a szülői és tanuló közösséggel.

Marshall, Mitchell és Wirt elemzése még a kétnyelvű oktatást korlátozó intézkedések előtt született. *Dicker* (2000) már a korlátozás történelmi vetületét vizsgálja egyes állami szintű akciók kapcsán, köztük a csak angolul történő oktatási törvényjavaslat és a Szilícium-völgyi szoftverfejlesztő, *Ron Unz* által támogatott kaliforniai 227-es javaslat elemzésével. Unz másik, 2000 novemberében Arizonában benyújtott kezdeményezése (a 203-as javaslat) a kaliforniaiainál is messzebbre ment. Ezzel bezáródtak azok a kiskapuk, melyek lehetővé tették a szülőknek, hogy gyermeküket kétnyelvű iskolába írassák be a pre-

ferált angol nyelvű helyett. (Crawford, 2000) Többen kritizálták e kezdeményezések hatását. David Broder (2000) politikai újságíró szerint a gazdagabb rétegek szavazatok megvásárlásával érik el céljukat. Az eredményeket ezután szándékoltan nem hitelesen tállják, ami pedig azzal jár, hogy a szavazók nincsenek igazából tisztában egy egyszerű igen-nem döntés hatásaival. A politikai stratégia szempontjából tehát az államok társadalompolitikai klímájának vizsgálata felszínre hozta, hogy a kétnyelvű oktatás támogatását (mely a csak angolul folyó oktatást szolgáló törvényalkotás és a népszavazási kezdeményezések elleni fellépésben nyerhet formát) az államokként különböző politikai hatás-gyakorlás eszközeivel kell fejleszteni és fenntartani. (2) Arizonában például a 203-as javaslat ellenzői (azaz a kétnyelvű oktatás mellett állók) kiemelték, hogy Unz kezdeményezésének ottani változata ellehetetlenítette az iskolarendszerek fölött gyakorolt helyi befolyást tekintetben, hogy a tanulók egy csoportja mely programok között választhat. Lévén, hogy a helyi befolyás nemcsak mint nemzeti érték fontos, hanem egyben mélyen gyökerező arizonai jellemző is, bíztak abban, hogy ez a megközelítés szélesebb támogatottságot élvez majd, mint az, mely a tanárok és az adminisztráció felkészültségére épít

Az 1980-as években felkapott „új föderalizmus” az oktatásban és máshol is a kétnyelvű programok elterjedése és fejlődése ellen hatott. Ennek oka abban keresendő, hogy olyan helyzetben lazult meg a szövetségi kontroll és csökkentek a szövetségi kiadások, amikor megnőtt az országba érkező bevándorlók száma – és részben emiatt hagyott alább a pluralizmus iránti elkötelezettség, csökkent a gyakorlati munkát segítő szakmai támasz és kevesebb forrás állt rendelkezésre, annak ellenére, hogy megnövekedett a szolgáltatások iránti potenciális igény.

tett a kétnyelvű programok fenntartása érdekében – még akkor is, ha ez utóbbi a jó minőségű programok elengedhetetlen feltétele. (3) A közbeszédben a tanárok és hivatalnokok szakértelmét nem becsülik nagyra.

Egy olyan hagyománykövető amerikai állam esetében azonban, mint amilyen Arizona, a helyi befolyásra vagy más, inkább az állami, mint a nemzeti szavazóbázis számára fontos értékekre való apellálás nem szüntetheti meg a nyelvi kisebbségek számára nyújtott szolgáltatásokban mutatkozó egyenlőtlenségeket, ha ez nem jár együtt a pluralizmus, a hatékony vezetés és a megfelelő források iránti általános elkötelezettséggel. Éppen emiatt érvényes Kymlickának (1995a, 6. fejezet) a pusztán helyi megközelítésekre való hagyatkozást illető kritikája. Ő ugyanis ebben az amerikai politikában és politikai diskurzusban túlon túl gyakran és előszeretettel alkalmazott ellenszert lát, mely megkerüli

li azt a kérdést, hogy mely politikai tényezők a leginkább érintettek bizonyos döntésekben. Mindez a különböző csoportok képviselőivel kapcsolatos választási csalások és más hasonló gyakorlat teljes figyelmen kívül hagyását jelenti. A megszokott politikai keretek között megválasztott vezetők (akár kormányzók, állami oktatási felügyelők vagy iskolai testületi tagok) figyelemmel kísérik a szavazói igényeket.

Az Egyesült Államokban a nyelvi kisebbségi közösségek státusát jól példázza a Phoenixben (Ortiz, 2000) és Los Angelesben élő spanyolajkúak helyzete. Az ő szavazóerejük „kifejezetten aránytalan a létszámukhoz képest”. (Lopez, 1996, 147.) Moran (2000) szerint az 1980-as években felkapott „új föderalizmus” az oktatásban és máshol is a kétnyelvű programok elterjedése és fejlődése ellen hatott. Ennek oka abban keresendő, hogy olyan helyzetben lazult meg a szövetségi kontroll és csökkentek a szövetségi kiadások, amikor megnőtt az országba érkező bevándorlók száma – és részben emiatt hagyott alább a pluralizmus iránti elkötelezettség, csökkent a gyakorlati munkát segítő szakmai támasz és kevesebb forrás állt rendelkezésre, annak ellenére, hogy megnövekedett a szolgáltatások iránti potenciális igény. (4)

Az USA oktatási rendszerének súlypontjai

Az Egyesült Államokban alkalmazott pedagógiai nyelvpolitikák, és ezen belül a két-nyelvű oktatás támogatásának érdekében tehát három, egymással összefüggő politikai fejleményre van szükség. Elsőként is a nyelvi kisebbségi közösségeknek erős szavazói jelenlétet kell megvalósítaniuk. Másodsor: ezeknek a szavazópolgároknak hallatniuk kell a hangjukat az oktatás nyelvvel kapcsolatos ügyekben. Ennek módja az egyes csoportoknak a nyelvről mint alapértékekről vallott nézetei szerint változhat. (Smolicz, 1980, 1991) Valószínűbb az aktivizálódás az ország egyes helyein, mint másutt (ezzel összefüggésben lásd Glazer, 2000; Portes és Stepick, 1993; Schatz, Sullivan, Flaningan és Black, megjelenés előtt). Általán, hogy a nyelvi kisebbségek tagjai valamelyes politikai hatalomra tesznek szert, több lehetőség nyílik az oktatás nyelvpolitikájának befolyásolására, annak ellenére, hogy ez sem jelent garanciát konkrét célok elérésére.

A harmadik súlypont a kétnyelvű oktatást támogató pedagógusok, kutatók és politikusok azon képességét illeti, mellyel pontosan és meggyőzően kommunikálják az ilyen oktatás célkitűzéseit és eredményeit az egyes közösségek számára. Az elmúlt tíz évben a nyelvészetben kutatások kezdődtek a formális nyelvtanulás és -oktatás, valamint az ezt befolyásoló tényezők közötti kapcsolat árnyalt leírására. Az iskolákban és egyes programokban megfigyelt oktatási folyamatok feltérképezése hozzásegít a kétnyelvű iskolai oktatásban elérhető eredmények pontos megértéséhez és a célirányosabb elvárások megfogalmazásához. Az oktatáskutatásban tehát folyamatosan jelen van az alapos longitudinális esettanulmányok (például Cahnmann, 1998; Freeman, 1998) és keresztmetszeti megfigyelések iránti sürgető igény. (Dentler és Hafner, 1997) Ezek a kétnyelvű iskolák, programok és osztálytermek eltérő sikerességéről számolnak be. Az volna az ideális, ha a tanulmányok etnografikus kutatással is kiegészülnének a két nyelven való tanulásában és annak használatában egyénenként változó összetett folyamatok megragadása érdekében. (például Zentella, 1997) A szakma már elmozdult az egyedül üdvözítő program modelljének hirdetésétől, mely gyakran figyelmen kívül hagyta a konkrét adottságokat. Ehelyett az oktatási program, a tágabb társadalmi, a nyelvi és kulturális mozzanatok, valamint a kétnyelvűséghez elvezető, színvonalas második nyelven történő oktatást lehetővé tevő források közti összhang szempontjából jelentős kérdéseket veti fel. (Genesee, 1999; McKay, 2000) Konkrét, hasonló programokban, egymással összevethető közegekben tett megfigyelésekből származó adatokkal kell választ adni a kétnyelvű oktatást érő kritikákra, például arra a meggyőződésre, mely szerint ez burjánzó bürokráciát hozott létre. (Gonzalez, 2000, 225–227.)

A kétnyelvű oktatást támogatók az ilyen programokban megtestesülő értéket a gazdasági szféra egyre növekvő nemzetközivé válásának alapján tüzték zászlajukra (az Egyesült Államokban is érdemes lenne megvizsgálni ezt a vélekedést, Clyne 2000-es ausztráliai kutatását követve). De ugyanők azt is hangoztatták, hogy a kétnyelvű oktatás optimális jegyei és az oktatás minőségével kapcsolatos kívánalmak szorosan összefüggnek (Brisk, 1998) – és ez a kapcsolat tartalmi, valamint stratégiai szempontból is érvényesnek látszik. A liberális demokráciákban a sokféleség iránti megbecsülés érdekében tett egyéb gyakorlati lépésekhez hasonlóan az erőfeszítéseket szükségképpen az egyes kétnyelvű közösségek és oktatási programok konkrét körülményei alakítják. A közbeszédben el kell érni, hogy a szilárd alapokon nyugvó kétnyelvű oktatásról és más, a nyelvi kisebbségeket szolgáló programokról szóló beszámolók rendszeresen hangot kapjanak. Eredményeiket pontosan kell bemutatni, és a standard mutatókon kívül tartalmazniuk kell a nem szükségszerűen tudományos igényű, mindazonáltal oktatási szempontból jelentős kimeneteket is, melyek a személyes és személyek közötti gyarapodással és harmóniával kapcsolatosak. Vagy ahogy Cummins (1999) megjegyzi: a felhalmozott bizonyítékokat alá kell vetni annak a vizsgálatnak, hogy milyen mértékben igazolják az elméleti alapot egyfelől és az empirikus eredményeket másfelől.

Összefoglalás

A jelen nyelvvoktatási politikát érő hatások nemcsak a nyelvi különbségekkel kapcsolatos véleményekből származnak, hanem az állampolgárságot, oktatást, egyenlőséget és ezek viszonyát taglaló elméletek alakulásából is. Az Egyesült Államokban és másutt is megfigyelhető kulturális váltások együtt járnak e koncepciók eltérő értelmezésével is. E sokszínű társadalmakban az „összetett egyenlőség” (Walzer, 1983), valamint az összetett vagy megkülönböztetett állampolgárság (Aleinikoff és Klusmeger, 2000; Dauenhauer, 1996; Kymlicka, 1995a, 1996) tartalmának meghatározását célzó szellemi erőfeszítések kiemelik ugyan az egyetemes oktatás lehetővé tételének fontosságát, egyúttal azonban sok szabadelvű demokráciában távol vagyunk még a pedagógiai döntések (például a nyelvválasztás) elméleti megalapozásától. Az oktatás nyelvét illető gyakorlati döntéseket a sajátos nemzeti és helyi társadalmpolitika által áthatott közegek befolyása alatt álló, az oktatási kormányzati struktúrákhoz tartozó egyes hatalmat gyakorló csoportok hozzák – mely viszonyokat át meg áthatják a helyi, regionális és nemzeti gyökerű értékekhez és körülményekhez kötődő innovációk. A kétnyelvű társadalmakban tevékenykedők, a kétnyelvűség iránt elkötelezettek erőfeszítései annak függvényében vezethetnek eredményre, hogy miképpen értelmezik, érik el és teszik lehetővé az általuk támogatott nyelvvoktatási programok és a tágabb oktatási célkitűzések közötti összhangot.

Jegyzet

(1) Kymlicka gondolatmenete (1995a, 1996) jó eligazítást ad az önkéntes bevándorló kisebbségek potenciális nyelvi követelése és a „nemzeti kisebbségek” megkülönböztetéséhez, mely utóbbiak nagyjából az önkéntelen kisebbségek fogalmának felelnek meg Ogbu felosztásában. (Ogbu, 1978; Gibson és Ogbu, 1991) Ilyenek például az őslakos csoportok. Terjedelmi korlátok miatt nem tárgyalhatók itt ezek a különbségek, sem ezeknek a megfelelő nyelvpolitikára tett hatásuk, de megjegyzendő, hogy a valamennyi kisebbségi csoporttípusban megfigyelhető, történelmi folyamatok és a jelen helyzet közt fennálló konfliktusok alapot jelentenek az oktatáspolitikában potenciálisan más-más nyelv használatára.

(2) A csak angolul folyó oktatást célzó törvényhozás támogatása régióként is eltérést mutat, részben abból kifolyólag, hogy az etnikum iránti lojalitásnak és a nyelvi képességeknek eltérő fontosságot tulajdonítanak, s ezeket a releváns attitűdöket más és más módon befolyásolják. Lásd ebben a témában Schatz, Sullivan, Flanigan és Black kiadás előtti munkáját.

(3) Ron Unz nyújtotta be a 203-as számú javaslatot, amely róla híresült el, s mely Arizonában 63 százalékos támogatottságot kapott 37 ellenében. Ez a kétnyelvű oktatás helyett az angol intenzív nyelvi oktatását követelte meg – de a többségi támogató vélemény ellenére területi eltérés volt megfigyelhető (lásd az Arizonai Államhivatal 2000. november 27-i hivatalos jelentését a <http://www.soaz.com/election/2000/General> oldalán a *Canvass2000GE.pdf* anyagot). A javaslatot három megyében is elutasították (Apachében, Coconióban és Navajóban) – ahol navaho és hopi rezervátumok találhatóak jelentős arányú őslakos szavazóval, és ahol az összszakosság viszonylag kisebb, mint Phoenix és Tucson sokkal nagyobb kiterjedésű városaiban. Mind az állami, mind a nemzeti médiumok elhallgatták ezeket az eredményeket, melyek azt is megmutatják, hogy jelentős volt a 203-as javaslattal szembeni ellenállás – azokon a területeken, ahol a szavazópolgárság valamelyes százaléka személyes tapasztalatokkal rendelkezett az oktatásban jelenlévő nyelvi korlátozásról.

(4) A kétnyelvű közösség iránti rokonszenv figyelmen kívül hagyható, ha a helyi ellenőrzés egyetlen nagy hatalmú személy kezében összpontosul, mint amilyen az iskolai főfelügyelő. Soto (1997) beszámolója egy viszonylagos elfogadottságnak örvendő kétnyelvű program ellehetetlenítéséről jól példázza azt, milyen hatalommal bírnak a kerületi főfelügyelők. Az Egyesült Államokban ezeket a tisztségviselőket többnyire közvetve választják (bár ez alól vannak kivételek is) – a jellemző az, hogy a választott iskolai testületi tagok kérik fel őket. Ezáltal a főfelügyelők csupán a helyi iskolai testület hallgatólagos, de inkább kifejezett egyetértésével működhetnek.

Irodalom

- Addis, A. (1997): On human diversity and the limits of toleration. In: I. Shapiro – W. Kymlicka (szerk.): *Ethnicity and group rights (NOMOS XXXIX)* (Yearbook of the American Society for Political and Legal Philosophy). New York University Press, New York. 112–153.
- Aleinikoff, A. – Klusmeger, D. (szerk.) (2000): *From migrants to citizens: Membership in a changing world*. Carnegie Endowment for International Peace, Washington, DC.

- Arizona Secretary of State's Office. (November 27, 2000): *State of Arizona Official Canvass*. <http://www.sosaz.com/election/2000/General/Canvass2000GE.pdf>
- Benhabib, S. (1997): Strange multiplicities: The politics of identity and difference in a global context. In: A. Samatar (ed.): *The divided self: Identity and globalization*. *Macalester International*, 4. Macalester College, St. Paul, MN. 27–56.
- Benhabib, S. (1999): Citizens, residents, and aliens in a changing world: Political membership in the global era. *Social Research*, 66, 709–744.
- Blendon, R. – Benson, J. – Morin, R. – Altman, D. – Brodie, M. – Brossard, M. – James, M. (1997): Changing attitudes in America. In: Nye, J. – Zelikow, Jr., P. – King, D. (szerk.): *Why people don't trust government*. Harvard University Press, Cambridge, MA. 205–216.
- Blommaert, J. (ed.) (1999). *Language ideological debates*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Brisk, M. E. (1998): *Bilingual education: From compensatory to quality schooling*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Broder, D. S. (2000): *Democracy derailed: Initiative campaigns and the power of money*. Harcourt, New York.
- Cahnmann, M. (1998): Over thirty years of language-in-education policy and planning: Potter Thomas Bilingual School in Philadelphia. *Bilingual Research Journal*, 22. 65–81.
- Clyne, M. (2000): Promoting multilingualism and linguistic human rights in the era of economic rationalism and globalization. In: R. Phillipson (ed.): *Rights to language*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 160–163.
- Crawford, J. (2000): *Revitalizing languages in an English-Only climate. Featured presentation at Learn in Beauty Conference*. Northern Arizona University, Flagstaff.
- Cummins, J. (1999): Alternative paradigms in bilingual education research: Does theory have a place? *Educational Researcher*, 28. 7. 26–32, 41.
- Dauenhauer, B. (1996): *Citizenship in a fragile world*. Rowman & Littlefield, Lanham, MD.
- Dentler, R., – Hafner, A. (1997): *Hosting newcomers: Structuring educational opportunities for immigrant children*. Teachers College Press, New York.
- Dicker, S. (2000): Official English and bilingual education: The controversy over language pluralism in U.S. society. In: Hall, J. K. – Eggington, W. (szerk.): *The sociopolitics of English language teaching*. Multilingual Matters, Clevedon. 45–66.
- Freeman, R. (1998): *Bilingual education and social change*. Multilingual Matters, Clevedon.
- Galston, W. A. (1999): Value pluralism and liberal political theory. *American Political Science Review*, 93, 769–778.
- Genesee, F. (1999, szerk.): *Program alternatives for linguistically diverse students*. (Educational practice rep. no. 1). Center for Research on Education, Diversity, and Excellence (CREDE), Santa Cruz, CA.
- Gibson, M. – Ogbu, J. (szerk.). (1991): *Minority status and schooling*. Garland, New York.
- Glazer, N. (2000): On *Beyond the melting pot*, 35 years after. *International Migration Review*, 34. 270–279.
- Gonzalez, J. (2000): *Harvest of empire: A history of Latinos in America*. Viking Penguin, New York.
- Goodlad, J. (1984): *A place called school: Prospects for the future*. McGraw-Hill, New York.
- Harklau, L. (2000): From the „good kids” to the „worst”: Representations of English language learners across educational settings. *TESOL Quarterly*, 34. 35–67.
- Hartney, M. (1995): Some confusions concerning collective rights. In: Kymlicka, W. (szerk.): *The rights of minority cultures*. Oxford University Press, Oxford. 202–227.
- Inglehart, R. (1990): *Culture shift in advanced industrial society*. Princeton University Press, Princeton.
- Inglehart, R. – Nevitte, N., – Basañez, M. (1996): *The North American trajectory: Cultural, economic and political ties among the United States, Canada, and Mexico*. Aldine de Gruyter, New York.
- Jacobson, D. (1996): *Rights across borders: Immigration and the decline of citizenship*. The Johns Hopkins Press, Baltimore.
- Janoski, T. (1998): *Citizenship and civil society: A framework of rights and obligations in liberal, traditional, and social democratic regimes*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Kymlicka, W. (1995a): *Multicultural citizenship*. Oxford University Press, Oxford.
- Kymlicka, W. (1995b): Introduction. In: Kymlicka, W. (ed.): *The rights of minority cultures*. Oxford University Press, Oxford. 1–27.
- Kymlicka, W. (1996): Three forms of group-differentiated citizenship in Canada. In: S. Benhabib (ed.): *Democracy and difference: Contesting the boundaries of the political*. Princeton University Press, Princeton. 153–170.
- Kymlicka, W. – Norman, W. (1995): Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. In: R. Beiner (szerk.): *Theorizing citizenship*. State University of New York Press, Albany. 283–322.
- Lane, R. E. (2000): *The loss of happiness in market democracies*. New Haven: Yale University Press.
- Lopez, D. E. (1996): Language: Diversity and assimilation. In: Waldinger, R. – Bozorgmehr, M. (szerk.): *Ethnic Los Angeles*. Russell Sage Foundation, New York. 139–163
- Mansbridge, J. (1997): Social and cultural causes of dissatisfaction with U.S. government. In: Nye, J. – Zelikow, Jr., P. – King, D. (szerk.): *Why people don't trust government*. Harvard University Press, Cambridge, MA. 133–153.

- Marshall, C. – Mitchell, D. – Wirt, F. (1989): *Culture and education policy in the American states*. Falmer Press, Bristol, PA.
- McGroarty, M. (1996): Language contact in social service institutions. In: Goebel, H. – Nelde, P. – Star, Z., – Wölk, W. (szerk.): *Handbook of Contact Linguistics*, 1. Ch. 106. Walter de Gruyter, Berlin. 865–871.
- McGroarty, M. (1997): Language policy in the USA: National values, local loyalties, pragmatic pressures. In: Eggington, W. – Wren, H. (szerk.): *Language policy: Dominant English, pluralist challenges*. John Benjamins, Amsterdam. 67–90.
- McKay, S. L. (2000): English language learners and educational investments. In: McKay, S. – Wong, S.-L. (szerk.): *New immigrants in the United States*. Cambridge University Press, Cambridge. 395–420.
- Moran, R. (2000): Legal investment in multilingualism. In: McKay, S. – Wong, S.-L. (szerk.): *New immigrants in the United States*. Cambridge University Press, Cambridge. 421–442.
- Ogby, J. (1978): *Minority education and caste*. Academic Press, New York.
- Ortiz, P. (2000): Program prepares Latino leaders: Clout lags despite growing population. *The Arizona Republic*, B1, B10.
- Phillipson, R. (2000, szerk.): *Rights to language: Equity, power, and education*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ.
- Phillipson, R., – Skutnabb-Kangas, T. (1999): Englishisation: One dimension of globalisation/ L'anglicisation: Un aspect de la mondialisation. *AILA Review*, 13. 19–36.
- Portes, A. (1997): Divergent destinies: Immigration, the second generation, and the rise of transnational communities. In: Schuck, P. – Münz, R. (szerk.): *Paths to inclusion*. Berghahn Books, New York. 33–57.
- Portes, A. – Stepick, A. (1993): *City on the edge: The transformation of Miami*. University of California Press, Berkeley.
- Primus, R. (1999): *The American language of rights*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Ramírez, J. D. (1992): Executive summary of Vols. I and II of Final report: Longitudinal study of structured English immersion strategy, early-exit and late-exit transitional bilingual education programs for language minority students. *Bilingual Research Journal*, 16. (1/2), 1–62.
- Ricento, T. (1998): National language policy in the United States. In: Ricento, T. – Burnaby, B. (szerk.): *Language and politics in the United States and Canada: Myths and realities*. Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah, NJ. 85–112
- Sassen, S. (1998): *Globalization and its discontents*. New Press, New York.
- Sassen, S. (1999): Embedding the global in the national: Implications for the role of the state. In: Samatar, A. (szerk.): *Globalization and economic space. Macalester International*, Vol. 7. Macalester College, St. Paul, MN. 31–44.
- Schatz, R. – Sullivan, N. – Flanigan, B. – Black, A. (In press): *Attitudes toward English language legislation: Predictors and rationales*. Intercultural Communication Studies.
- Schieffelin, B. – Woolard, K. – Kroskrity, P. (1998, szerk.): *Language ideologies: Practice and theory*. Oxford University Press, Oxford.
- Schuck, P. (1998). Plural citizenships. In: Pickus, N. (szerk.): *Immigration and citizenship in the twenty-first century*. Rowman & Littlefield, Lanham, MD. 149–191.
- Silverstein, M. (1996): Monoglot „standard” in America: Standardization and metaphors of linguistic hegemony. In: Brenneis, D. – MacCaulay, R. (szerk.): *The matrix of language*. Westview Press, Boulder, CO. 284–306.
- Skutnabb-Kangas, T., – Phillipson, R. (1994, szerk.): *Linguistic human rights: Overcoming linguistic discrimination*. Mouton de Gruyter, Berlin.
- Smolicz, J. J. (1980): Language as a core value of culture. *RELC Journal*, 11. 1. 1–13.
- Smolicz, J. J. (1991): Language core values in a multicultural setting: An Australian experience. *International Review of Education*, 37. 33–52.
- Sonntag, S. – Pool, J. (1987): Linguistic denial and linguistic self-denial: American ideologies of language. *Language Problems and Language Planning*, 11. 46.
- Soto, L. D. (1997): *Language, culture, and power: Bilingual families and the struggle for quality education*. State University of New York Press, Albany.
- Tollefson, J. (2000): Policy and ideology in the spread of English. In: Hall, J. K. – Eggington, W. (szerk.): *The sociopolitics of English language teaching*. Multilingual Matters, Clevedon. 7–21.
- Trueba, E. T. (1998): The education of Mexican immigrant children. In: Suárez-Orozco, M. (szerk.): *Crossings: Mexican immigration in interdisciplinary perspectives*. Harvard University Press, Cambridge, MA. 251–275.
- Walzer, M. (1983): *Spheres of justice: A defense of pluralism and equality*. Basic Books. New York.
- Yankelovich, D. (1994): How changes in the economy are reshaping American values. In: Aaron, H. J. – Mann, T. – Taylor, T. (szerk.): *Values and public policy*. The Brookings Institution. Cambridge, MA.
- Zentella, A. C. (1997): *Growing up bilingual*. Blackwell Publishers, Malden, MA.

Köszönöm Christopher Griffinnnek (Észak-Arizonai Egyetem, Filozófia Tanszék) a liberális politikaelmélet egyes változatainak értelmezéshez nyújtott segítségét.

Horváth József fordítása

Marton Ferenc

professzor, Department of Education,
Göteborg University, Svédország

A tudásalapú társadalom két illúziója

Ma sokan meg vannak arról győződve, hogy az egyének és nemzetek életében a tudás egyre fontosabb szerepet tölt be. Ha ez valóban így van, alapvető kérdés, milyen módon tudjuk fejleszteni a tudást egyéni és társadalmi szinten?

A tudás gyarapításának kérdését természetesen többfajta szempontból vizsgálhatjuk: politikailag, gazdaságilag és társadalmi aspektusból is. Az itt tárgyalt szempont azonban pedagógiai lesz. Egyszerűen megfogalmazva: a tanítás olyan emberi tevékenység, melynek során valamely egyén valakinek valamit tanít. Tehát részese valaki, aki tanít (a tanár), valaki, akit tanítanak (a tanuló vagy tanulók) és valami, amit tanítanak (a tartalom). Nyelvészeti terminusokkal: a tanuló a datív, míg a tartalom az akkuzatív tárgy. Az oktatásügyben évszázadok óta problémát jelent, hogy ezt a két tárgyat nem veszik egyidejűleg figyelembe. A hangsúly ugyanis többnyire vagy az egyikre, vagy a másikra tevődik, és igen ritkán mindkettőre. Voltak esetek, mikor a középpontban a valakit való tanítás állt, máskor pedig a valamit való tanítás.

Az előbbi esetben a figyelem a tanulóra, a gyermekre összpontosul: azokra a módokra, melyekkel a tanítás a tanuló igényeihez igazodik. Ezt hívjuk tanuló-centrikus oktatásnak, mely rokon a huszadik századi progresszívizmus áramlatával. A nyugati oktatásügyi szakértőinek többsége valószínűleg ezt az orientációt vallja a magáénak.

Az utóbbi esetben a tartalom, a megszerzendő tudáson van a hangsúly. Az oktatásnak ezt a megközelítést tradicionálisnak nevezhetjük. E szerint az elképzelés szerint a lényeges momentum az, hogy a tanár behatóan ismerje tanítása tárgyát. Biztos alapokkal kell rendelkeznie azon a területen, amelyet a diákjaival el akar sajátítani. Elsőrendű fontosságot tulajdonít annak, hogy a diákok meghatározott tartalmakkal szembesüljenek – a tanításban tárgyalt anyag áll mindenek fölött. A „vissza az alapokhoz” mozgalma követi ezt a megközelítést.

Az oktatáspolitikában megfigyelhető e két eltérő orientáció folyamatos váltakozása, követve a pedagógiai divat soha nem szűnő ciklikusságát. A pedagógiai gyakorlat szempontjából azonban bármelyik oldal elhanyagolása jelentős hátrányokkal jár. Pedig könnyen belátható, hogy a dolog igazából nagyon is egyszerű. Nem lehet szó semminemű tanulásról tanuló, de ugyanakkor tanulandó tartalom nélkül sem. A tanulóra és a tartalomra egyaránt figyelniünk kell.

Vizsgáljuk most meg azt a kérdést, mit is kell megtanulni. A múltban jellemző volt, hogy a tanmeneteket tartalmi kategóriákra osztották fel. A „mit kell megtanulni” kérdését a matematika, történelem, angol nyelv, a filozófia egyes részeinek megadásával válaszolták meg (például törtek, másodfokú egyenletek, francia forradalom, a második világháború, erős igék, *Csuang-Ce*). A valóságban azonban sosem a törtekről és Csuang-Céról tanulunk, hanem olyan készségeket sajátunk el, amelyekkel a tanulók képessé válnak a megsabott feladatok megoldására, a szó legtágabb értelmében. Mit kell megtanulni? Azt például, hogy természetes számok használatával mennyiségeket fejezzünk ki, számtani műveleteket végezzünk velük, illetve azt, hogy megértsük Csuang-Cének az emberi létezését illető eszméjét, így a kortárs jelenségeket az ő általa képviselt taoista nézetek szempontjából vizsgáljunk.

A tanulóknak ilyen készségekre kell szert tenniük – ezek ugyanis a tanulás tárgyai. A tanulás tárgya a tanulót és a tartalmat egyszerre jelenti, és meghatározásához mindkét alkotóeleme szükséges: maga a tartalom (a tanulás közvetlen tárgya), valamint az eme tartalmat kezelő tanulói mód (a tanulás közvetett tárgya). Ebből következik, hogy a tanulás tárgyát nem lehet úgy meghatározni, hogy ne beszéljünk a tanulóról és egyúttal a tartalomról. Az oktatásnak elsődlegesen mind a tanulóra, mind a tartalomra kell összpontosítania, nem pedig csak az egyikre ezek közül.

Egyoldalú megközelítésre van csak mód, ha nem figyelünk mindkettőre. Ha nem vesszük számításba a tanulókat, azt, hogy miként képesek és miként kell képesnek lenniük a tartalom megértésére, az csak azt eredményezheti, hogy a tanárok „tudják a tárgyukat”, tudják, milyen anyagot kell leadniuk, és azt, hogy a hangsúly a jó válaszokon van. Mindez természetesen azzal is együtt jár, hogy figyelmen kívül hagyják, hogy a tanuló és a tanár miként kezeli a tartalmat – és hogy miként kellene kezelniük.

A nyugati oktatásügyben napjainkban a tartalmat övezi kisebb figyelem – és ezáltal két olyan illúzió megjelenésére kell emlékeztetni, mely különböző formákban évszázadok óta újra és újra eluralkodik. Az egyik illúzió abban az ősi elképzelésben jelentkezik, hogy egyszer majd elsajátítjuk annak művészetét, hogyan tanítható meg minden ember mindenre. A gondolat *Comenius* 1657-es „*Didactica magná'*”-jában is megjelent: ezt a művet tekintethetjük az oktatástudomány megalapozására tett első szisztematikus kísérletnek. De a hit, hogy létezik egy módszer, mellyel bárkinek bármit megtaníthatunk, valószínűleg még ennél is régebb. Bárhogy legyen is, ma is épp olyan élénk, mint valaha. Az újabb és újabb módszerek természetesen időről időre változnak. Sokan ma a kooperatív, információs technológiák által támogatott tanulás hívei vagy éppen a projektum-munkában, illetve, egyebek mellett, a problémamegoldó tanulásban látják a megvalósítás módját.

Mindazonáltal világossá kell tennünk, hogy konkrét tárgyak megtanulása konkrét feltételekhez kötött, melyek tárgyanként mások és mások. Minden egyes esetre meg kell határozni ezeket a feltételeket. Számos lehetőséggel kecsegtetnek ugyan az olyan megközelítések, mint az információs technikákkal segített tanulócsoporthoz történő tanulás, a projektum-munka és a probléma-alapú tanulás, de azt nem garantálja semmilyen általános oktatási megközelítés, hogy a tanulás konkrét tárgyainak megfelelő konkrét feltételek adottak is legyenek a tanulási helyzetben. Ahhoz, hogy így legyen, elkerülhetetlen, hogy a tanulás konkrét tárgyát vegyük kiindulópontul.

A másik illúzió az úgynevezett általános készségekkel kapcsolatos. Az ezt az illúziót támogató érvelés valahogy így hangzik: napjainkban a tudás exponenciális növekedését figyelhetjük meg, és – elsősorban az interneten keresztül – ez a tudás mindenki számára elérhető. Továbbá nem lehetünk teljesen bizonyosak afelől, felnőtt korukban milyen tudásra lesz szükségük diákjainknak. Ebből az következik így az okfejtés hogy nem tehetünk mást, minthogy a tanulókat arra kell képessé tennünk, hogy megszerezzék a tudást, ahelyett, hogy ezzel a tudással próbálnánk őket ellátni – mivel nem tudjuk, milyen fajta tudást várnak majd el tőlük a jövőben. Így nem csoda, hogy a hangsúly az általános készségekre vetül – mint például a tanulás tanulására, az olvasáskészségek elsajátítására, a tanulási stratégiákra, kognitív stratégiákra, kooperatív készségekre, kommunikatív készségekre, a rugalmasságra, a kreativitásra, és még hosszasan sorolhatnánk. Gyakran feledésbe merül azonban az, hogy a tudás alapvetően a világ valamilyen módon való látását jelenti – az internetről pedig senki sem szeresheti meg a világ megértésének ezt a képességét; úgy biztosan nem, hogy az onnan szerzett információ értelmes legyen.

Léteznek általános készségek, ám ezek nem egyénenként eltérő jellemzők. Nem valamiféle intellektuális izomzat ez, mely függetlenül fejleszthető a tudástól és a tartalomtól. Eme készségek a különféle témákkal, tartalmakkal, tudással való foglalkozás módozatainak összességét jelentik – nem azzal kapcsolatosak, az emberek minnek a birtokában vannak, illetve hogy mik is ők, hanem azokkal a módokkal, ahogy tevékenykednek. Így te-

hát az általános készségek területfüggőek. Abból, hogy miképpen bánunk a szavakkal – például a „kreativitás”-sal –, nem szükségszerűen következik, hogy a számokat, hangozatokat vagy gazdasági tranzakciókat miképp kezeljük. Az általános készségek valamely fontos tárggyal összefüggésben fejlődnek: az anyanyelvvel, a számtannal, bolygónk ökológiai fennmaradásának kérdéseivel és így tovább.

Konkrét tárgyak megtanulása elválaszthatatlan a konkrét feltételektől és az, hogy e tárgyakat miképp közelítik meg az osztályteremben és hogy e feltételeket milyen szinten biztosítják, messzemenő jelentőséggel bír abban, hogy a tanulók az osztályteremben mit sajátíthatnak el (illetve, hogy mit sajátítanak el). Kétségtelen továbbá, hogy a tanulás is általános feltételekhez köthető: ilyenek például a fény, a tér, a megfelelő input, a visszajelzés, a tanulók körében végzett aktív munka minimális szintje stb. Elképzelhető, hogy vannak egyes csoportokra jellemző általános tanulási feltételek is; egyesek szenzuális élmény nélkül képtelenek a tanulásra, mások jelképi szinten is meg tudják ragadni ugyanazt. Egyesek számára a látott és a hallott jelenség közötti különbség jelent leküzdhetetlen akadályt, mások számára a kettő közt szinte nincs is különbség.

Meg kell azonban jegyeznünk, hogy itt a konkrét tanulási tárgyakkal kapcsolatos feltételekről van szó, nem pedig a bármilyen jellegű tanulóval vagy bizonyos csoportok tanulásával kapcsolatosokról. E feltételeket minden konkrét tanulási tárgy esetében meg kell találnunk, illetve teremtenünk. Amennyiben a tanárok elmulasztják ezt, sosem találják meg őket. Ha viszont ez megtörténik, a tanítás sokkal hatékonyabbá és szakmailag is sokkal alaposabbá válik.

Volt alkalmam az ilyen célok elérése érdekében tett próbálkozások leírására. A tanárok például azzal a céllal dolgoznak együtt, hogy a konkrét tanulási tárgyakkal induljanak ki. Nem az általános megközelítéssel vagy az általános tanítási módszerekkel kapcsolatban tesznek fel kérdéseket, hanem arról, hogy egy bizonyos órán vagy az órák bizonyos menete során milyen tanulási tárgyak merülnek fel. Megvitatják, milyen készségek fejlesztése a céljuk, hogy ennek elérése érdekében milyen feltételeknek kell teljesülniük, valamint azt, hogy milyen általános megközelítésre, milyen általános módszerekre van szükség teljesülésükhöz. Nem az általános jellemzőkből indulnak ki, hanem abból, hogy az adott területtel kapcsolatos megfontolások miképpen ágyazhatók be a tanulás konkrét tárgyába.

Meggyőződésem, hogy az iskolai tanulás drámai javulásának érdekében három tényezőnek kell érvényesülnie. Először: a tanulási tárgyakra kell irányulnia elsődlegesen a figyelemnek. Másodszor: a tanárok számára időt kell biztosítani ahhoz, hogy ezt a figyelmet közösen kialakítsák és fenntartsák. Harmadszor: elérhetővé kell tenni a hatékony elméleti eszközöket.

„Learning Study”

Hogyan javítható az oktatás egy bonyolult közgazdaságtani fogalmakat tárgyaló tanórán? Ez a kérdés példa lehet a „learning study” kiindulópontjára. A „learning study” módszer egy, a gyakorlathoz közel álló kutatási módszer, amely konkrét oktatási szituációkat illetően nyújt ismereteket, több szinten. Azon alapszik, hogy több pedagógus egy kutató segítségével pedagógiai célokat fogalmaz meg egy gyakorlati problémával kapcsolatban. Ezt követően közösen megterveznek egy tanórát, amelyet minden pedagógus megtart, a többiek megfigyelőként vannak jelen. A „learning study” módszer ismereteket nyújt mind a tanulóknak, mind a pedagógusoknak, mind a kutatóknak. A módszer a japán iskolából ered, melyben e munkamódszer egyik változata igen elterjedt.

A módszer alkalmazása illusztrálható egy aktuális esettel, amelyben részt vettem, és amelyben a munkacsoportot öt tapasztalt, hongkongi közgazdaságtan szakos gimnáziumi

mi tanár és egy kutató alkotta. A csoport az általánosan nehéznek vélt "árrugalmasság" fogalmát választotta ki, amely egy termék-ár változásokra való érzékenységének mértékét jelenti. A hongkongi tanulók által évente írt felmérések eredményei szerint a diákságnak mindössze körülbelül 5–10 százaléka értelmezi helyesen a fogalmat.

A munkacsoport több alkalommal összegyűlt és a kutató a variációelméletet mutatta be, mint az oktatás során alkalmazható pedagógiai tanulási elméletet. A csoport ezután részletesen megtárgyalta, hogy az elméletből kiindulva milyen módon lenne kialakítható a megfelelő értelmezés a tanulók körében. Óraterveket készítettek közösen egy négy tanórából álló sorozathoz. A sorozatot minden pedagógus megtartotta a saját osztályában, majd sor került a tanulók tudásának mind írásbeli, mind szóbeli felmérésére. A tanórákat magnetofonszalagra rögzítették és a tanulók feleleteivel együtt elemezték.

Ez tehát a „learning study” módszer alapszerkezete, melynek eredménye ebben az esetben az lett, hogy a tanulók 70 százaléka megfelelően sajátította el az "árrugalmasság" értelmét, és helyesen alkalmazta azt. A pedagógusok elsajátították, hogy hogyan érhető el egy ilyen bonyolult fogalom megfelelő értelmezése, a kutatók pedig leszögezték, hogy a kísérlet alátámasztotta a variációelméletet.

A drámai javulás és a résztvevők által elsajátított új ismeretek rámutatnak a „learning study” módszer potenciáljára. Ez jó példa a gyakorlathoz közel álló kutatásra, amely a pedagógusok gyakorlati munkájával kapcsolatos kérdésekből indul ki és amelyet elsősorban maguk a pedagógusok végeznek el. A „learning study” módszer ugyanakkor alap kutatásnak is tekinthető, melynek elméleti alapja a valósággal való kapcsolat folytán továbbfejlődik.

A „learning study” módszer a japán „lesson study” modellt, valamint az *Ann Brown* és *Alan Collins* által kifejlesztett „design experiments” metodológiai fogalom inspirációjára jött létre. A következőkben megmagyarázom e két fogalom alapjait és bemutatom a „learning study” modelljét.

„Lesson study”

A japán eredetű „lesson study” (jugyou kenkyuu) fogalmat *Stigler* és *Hiebert* kutatók vezették be „The Teaching Gap” (1999) című könyvükben. A kutatók hangsúlyozzák, hogy a „lesson study” módszer elterjedt használata a japán iskolában egy folyamatos, iskola-alapú, professzionális fejlődési modellt nyújt a pedagógusok számára.

Stigler és *Hiebert* véleménye szerint ez az egyik leglényegesebb oka a háború után Japánban bevezetett, osztálytermi gyakorlatra vonatkozó reformok sikerének, valamint annak, hogy nemzetközi szinten végzett összehasonlító vizsgálatok szerint a japán tanulók teljesítménye jobb más országokból származó tanulók teljesítményénél. A két kutató a következőképpen magyarázza a „lesson study” módszer logikáját.

A „lesson study” módszer kiindulópontja egyszerű: amennyiben a tanulók tanulási képességein kívánunk javítani, a leghatékonyabb, ha egy osztályteremben megtartott tanórát vizsgálunk meg. A pedagógiai változtatások megtervezése kezdettől fogva az osztályteremben történik. A kihívás az, hogy felismerjük, milyen jellegű változtatások javíthatják a tanulást az osztályteremben és hogy amikor a felismerés megtörtént, meg tudjuk osztani azt azokkal a pedagógusokkal, akiknek hasonló problémáik, illetve hasonló célkitűzéseik vannak. A másik alternatíva a pedagógiai kutatásból származó elméleti tudás elsajátítása lenne, majd olyan lehetőségek keresése, amelyekre a kutatási eredmény alkalmazható az osztályteremben – ez többnyire komplikáltabb munkamódszer.

Egy tipikus „lesson study” során összegyűlik egy pedagógus-csoport és kiválaszt egy fontos témát, amelyet a tanulóknak el kell sajátítaniuk, és amelyet egy vagy több „kutatási tanórán” (jugyou kenkyuu) beszélnek meg. A csoporttagok tanulnak egymás tapasztalataiból, együtt határozzák meg a tanulmányi célkitűzéseket, és kidolgoznak egy olyan

óratervet, amely lehetővé teszi a kitűzött célok elérését. Ezt követően az egyik pedagógus megtartja a tanórát, míg a csoport többi tagja figyeli, hogy mi történik az osztályteremben. Ezt a tanóra értékelése és az óraterv átdolgozása követi. Ezután egy másik pedagógus tartja meg a tanórát az új terv szerint, míg a csoport többi tagja figyel, majd újabb értékelés és átgondolás következik. A kutatási tanórát dokumentálják, hogy az eredmény más pedagógusok számára is bemutatható legyen.

Egy „lesson study” nyolc lépésből áll:

- a probléma meghatározása;
- a tanóra megtervezése;
- a tanóra megtartása;
- a tanóra értékelése és hatékonyságának megvitatása;
- az óraterv átdolgozása;
- a tanóra megtartása az átdolgozott terv szerint;
- újabb értékelés és megvitatás;
- az eredmények ismertetése.

„Design Experiments”

Egy „lesson study” kutatási tanórájával nemcsak hatékony tanóra kialakítása a cél, hanem az is, hogy alapos tervezéssel és értékeléssel biztosítsuk a részt vevő pedagógusok számára annak megértését, hogy miért és hogyan működik a tanóra.

A „lesson study” ugyanakkor nem olyan kontrollált kísérlet, ahol az egyik tényező változtatható, a többi tényező pedig állandó volna. Olyan komplex környezetekben, mint az oktatási szituációk, a szabályszerű kísérletek lehetősége meg is kérdőjelezhető. Értékes lehet azonban - mint ahogyan Ann Brown és Alan Collins kutatók javasolják – úgynevezett „design experiments” elvégzése, különösen az osztályteremben végzett kutatások területén. (Brown, 1992; Collins, 1992) Még ha nem is tudjuk a környezet minden aspektusát ellenőrizni, szisztematikus intervencióval és megfigyeléssel jelentős tudásanyagot szerezhetünk kritikus változók előfordulását és természetét illetően.

Kutatások szerint például az alapvető aritmetikai képességek a számérzékből erednek, és tökéletes számérzék fejleszthető ki azáltal, hogy lehetővé tesszük a tanulók számára a számismeretek érzékelés útján történő elsajátítását.

A különböző viszonyokból származó eredményeket összehasonlítva következtetéseket vonhatunk le, még akkor is, ha az eredmények értelmezése nagy gondosságot igényel, és óvatosan kell bánnunk a behatárolt megfigyeléseken alapuló általános következtetések levonásával. A „design experiments” előnye, hogy hozzájárulhatunk az elmélet fejlesztéséhez és ugyanakkor a gyakorlaton is javítunk.

A „Learning Study” módszer alap gondolata

Brown és Collins „design experiment”-jei szolgáltak kiindulópontul ahhoz, hogy megpróbáljuk a japán „lesson study” modellt átalakítani azzá, amit „learning study” módszernek neveztünk el. A két modell leglényegesebb közös vonása az, hogy a cél mindkét esetben egy bizonyos pedagógiai célkitűzés teljesítése, azaz egy bizonyos képesség, illetve egy bizonyos értékelés kifejlesztése. A módszerek közötti legfontosabb különbség az, hogy „learning study” esetén a kiindulópont minden próbálkozás alkalmával egy elmélet, míg a „lesson study” módszer esetében nem. „Learning study” esetén a pedagógusokon kívül egy vagy több kutató is részt vesz a csoportban, míg „lesson study” esetén általában nem.

Kutatásban a „learning study” módszert a következőképpen jellemzem: a „learning study” módszer szisztematikus próbálkozás egy pedagógiai célkitűzés megvalósítására

és ennek nyomán a tanulásra; egy olyan „design experiment”, amely „lesson study” lehet, ám nem feltétlenül kell annak lennie. Az ilyen tanulmány három szempontból nevezhető „learning study”-nak. Először is az a célja, hogy tanulást eredményezzen, illetve, pontosabban, hogy tanulást tegyen lehetővé. Következésképpen a tanulók – remélhetőleg – elsajátítanak valamit. Másodszor: a részt vevő pedagógusok megpróbálnak tanulni egymástól, az irodalomból és nem utolsósorban magából a tanulmányból. Harmadszor: a kutatók megismerik az elmélet működését.

Egy „learning study” a következő lépésekből áll:

– Tűzzük ki és jellemezzük az elérendő célokat. Ezeknek olyan képességekből és értékeléséből kell állniuk, amelyeket érdemes egy vagy több tanórán keresztül fejleszteni.

– Még az oktatás megkezdése előtt mérjük fel e képességek illetve értékelések fejlettségi szintjét a tanulóknál.

– Tervezzünk meg egy tanórát, illetve tanóra-sorozatot, amely ezen képességek és értékelések fejlesztését célozza meg. A tervezési munka során vegyük figyelembe a tanulók előismereteit, a pedagógusok korábbi tapasztalatait az aktuális célokkal kapcsolatosan végzett munka terén, valamint alkalmazzuk a kutatási irodalmat.

– Tartsuk meg a tanórát, illetve tanórákat a terv szerint.

– Értékeljük a tanórát, illetve tanórákat, hogy lássuk, milyen szintre kerültek azok a képességek, értékelések, melyek fejlesztését célul tűztük ki.

– Dokumentáljuk és közöljük a célkitűzéseket, a módszert és a kapott eredményeket.

Hasonlóságok és különbségek

A hongkongi közgazdaságtan szakos pedagógusokkal folytatott munka folyamán összehasonlíthatták a mi „learning study” módszerünket a tradicionális „lesson study” módszerrel, megvizsgálva, vajon ezek hogyan befolyásolták a pedagógusok fellépését és a tanulók tanulását. (Pang és Marton, 2003) Őt másik tapasztalt pedagógus és egy kutató az „árrugalmasság” fogalommal dolgozott az első csoporthoz hasonló módon. Az egyetlen különbség az volt, hogy ebben a csoportban hiányzott egy tanuláseméleti kiindulópont, amely megegyezik a „lesson study” modellel. A tanulók eredményei aszerint kerültek összehasonlításra, hogy a különböző osztályokban hogyan kezelték az aktuális célt az „árrugalmasság” megértését és alkalmazását illetően. A „lesson study” csoportban a tanulók nem egészen 30 százaléka értelmezte helyesen a fogalmat, míg a „learning study” csoportban az eredmény, mint korábban említettem, 70 százalék fölött volt.

A különbségek korábbi eredményekkel összevetve is és a két csoport között vizsgálva is drámaiak voltak. Megmutatkoztak a különböző osztályokban az aktuális oktatási tartalom kezelését illető különbségek, valamint az aktuális elmélet konkretizálásának esélyei.

Irodalom

Brown, A. (1992): Design experiments: Theoretical and methodological challenges in creating complex interventions in classroom settings. *The Journal of the Learning Sciences*, 2, 141–178.

Collins, A. (1992): Toward a design science of education. In: Scanlon, E. – O’Shea, T. (szerk.): *New directions in educational technology*. Springer, Berlin.

Pang, M. F. – Marton F. (2003): Beyond „lesson study”: Comparing two ways of facilitating the grasp of some economic concepts. *Instructional Science*, 31, 175–194.

Stigler, J. W. – Hiebert, J. (1999): *The teaching gap: Best ideas from the world’s teachers for improving education in the classroom*. The Free Press, New York.

A tartós munkanélküliség pszichés hatásai az énkép tükrében

Ha valaki saját hibájából vagy külső okok miatt tartós munkanélküliség állapotába kerül, egyre nagyobb lesz a szakadék az önmagáról és a róla alkotott kép között. Tehet-e valamit az iskola a pszichés leépülés megelőzésére, hatásos lehet-e az átképzés, a tanácsadás, a tréning lelki karbantartás nélkül?

A munkanélküliség, azon belül is a tartós munkanélküliség a fejlett piacgazdaságok egyik kísérő jelensége. Közgazdasági megközelítésben egyfajta „szükséges rossz”, a hatékony piaci működés fenntartásáért hozott áldozat. Ebből következik, hogy a rendszerváltást követően, a piacgazdaságra való áttéréssel hazánkban is megjelent a munkanélküliség – a kezdeti igen nagy növekedést követően – néhány év leforgása alatt „visszaállt” egy elfogadható szintre, melyet napjainkig kisebb ingadozásokkal tart is.

A munkanélküliekkel foglalkozó szervezetek az első nehéz évek után képessé váltak az egyre szaporodó feladataik ellátására, és folyamatosan megújuló ellátási formákkal, szemlélettel igyekeztek a munkanélküliség problémáit kezelni. Mivel a munkanélküliség teljes felszámolása csupán elméleti síkon lehetséges, az ellátórendszer fenntartására és fejlesztésére folyamatosan szükség van. A kezdeti „hivatali” szemlélettel szemben napjainkra kialakult a munkanélküliekkel foglalkozó, szolgáltató szemléletű intézményrendszer.

Az Európai Unióhoz való csatlakozásunk hatását a hazai munkanélküliség jövőbeni alakulására ma még nehéz lenne pontosan megjósolni. Abban minden elemző egyetért, hogy különösen az alap- és középfokú végzettséggel rendelkező munkavállalók körében – valószínűleg jelentős mértékben – nőni fog a munkanélküliek aránya, sőt bizonyos szakmák esetében visszatérően bekövetkező munkanélküliségi periódusokkal kell számolni. Ez azt is jelenti, hogy az ezekben a szakmákban dolgozók pályafutásuk során többször is munkanélkülivé válhatnak hosszabb-rövidebb időszakokra. A munkanélküliek ellátására szakosodott szervezeteknek lépéseket kell tenniük annak érdekében, hogy ez a munkanélküli „hullám” ne okozzon – a rendszerváltáskor már tapasztaltakhoz hasonló – gondokat.

Bizonyos lépések már történtek azért, hogy az ellátások színvonala emelkedjen és ne csupán az anyagi természetű eszközök alkalmazása legyen az egyetlen, amit a munkanélküliek számára általánosan felajánlhatnak. Nem anyagi természetű eszközök például az álláskereső technikákat oktató programok, álláskereső klubok, munkavállalási tanácsadások, de ilyen a pszichológiai szakszolgálat is. Ezeknek az alkalmazása azonban ma még sokszor nem céltudatos, és esetleges, hogy melyik ellátási forma kihez jut el.

A fenti szolgáltatások célzott alkalmazása nemcsak abban segíthet a munkanélkülivé vált embernek, hogy újra munkába tudjon állni, hanem ami ennél talán még fontosabb: hogy egy esetleg hosszúra nyúlt munkanélküli periódus után még akarjon is dolgozni. Tanulmányunk annak a bizonyítására tesz kísérletet, hogy nem csupán az anyagi juttatások azok, amelyek segítséget jelenthetnek a tartós munkanélküliek esetében, hanem legalább ilyen fontos a lelki egészségük gondozása, az őket érő pszichés hatások kivédése, csökkentése is.

Az itt bemutatásra kerülő vizsgálatok talán hasznos kiindulópontot jelenthetnek a további kutatások elvégzéséhez is, segíthetnek a munkanélküliek pszichológiai gondozásának kiterjesztésében, a megfelelő ellátási formák kiválasztásában.

A munkanélküli statisztikák elemzése

A munkanélküliséggel kapcsolatos statisztikai fogalmak

A munkanélküliség problémakörének vizsgálatához elengedhetetlenül szükséges a kapcsolódó statisztikai adatok elemzése is. Ahhoz, hogy valamilyen módon kikövetkeztethető legyen a munkanélküliség várható alakulása hazánk EU-csatlakozását követően, fontos megismerni azokat a változásokat, amelyek az elmúlt évtizedben végbementek. Ezeknek az adatsoroknak, valamint a velünk együtt csatlakozó országok, illetve az Európai Uniót alkotó országok hasonló adatainak vizsgálata támpontot adhat arra, hogy Magyarország milyen problémákkal néz majd szembe e területen a csatlakozást követően.

Magyarországon 1989 előtt nem készült – politikai okokból nem is készülhetett – átfogó felmérés a munkanélküliek számát, az aktív népességhez viszonyított arányát illetően. Ennek következtében erről az időszakról csak becslült adatok állnak rendelkezésre. Az ezt követő időszakban a munkanélküliek számának gyors növekedésével párhuzamosan a semmiből kellett felállítani egy olyan mérőrendszert, mely képes volt megfelelően mérni a munkaerőpiacon lezajló folyamatokat és a megjelenő munkanélküliség nagyságát.

Gyakori a politikai életben gyakran alkalmazott kettős mérce, hogy egy adott munkaerőpiaci politika bírálói a KSH, míg védői gyakran az ÁFSZ statisztikai adataival érvelnek saját álláspontjuk mellett, hiszen az utóbbi szükségszerűen kisebb értéket mutat.

Az országos és térségi statisztikai információk gyűjtését, rendszerezését és publikálását a Központi Statisztikai Hivatal (KSH) végezte és végzi mind a mai napig. A Központi Statisztikai Hivatal a mérések eredményeinek nemzetközi összehasonlíthatóságára ügyelve az International Labour Organisation, illetve az Organisation for Economic Co-operation and Development által Nyugat-Európában akkor már széles körben elterjedt módszertanát vette át. Eszerint munkanélküli az, aki az adott héten nem dolgozott, és nincs is olyan munkája, amelyből átmenetileg hiányzott; a kikérdezést megelőző négy hét folyamán aktívan keresett munkát; két héten belül munkába tudott volna állni, ha talált volna megfelelő állást, illetve már talált munkát, ahol – az adott időszakban –

2002-ig 30, 2003-tól 90 napon belül dolgozni kezd. (1)

Ettől valamelyest eltérő az Állami Foglalkoztatási Szervezet és elődeinek statisztikai módszertana. A munkanélküliség fogalmának meghatározása során a következő definíciót alkalmazzák: munkanélküli az, aki munkaviszony létesítéséhez szükséges feltételekkel rendelkezik, nappali tagozaton nem folytat tanulmányokat, munkaviszonyban nem áll és egyéb kereső tevékenységet nem folytat, öregségi nyugdíjra nem jogosult, elhelyezkedése érdekében a kirendeltséggel együttműködik, illetve akit a kirendeltség munkanélküliként nyilvántart. (2)

Látható, hogy a két meghatározás, bár ugyanarra vonatkozik, némileg eltér egymástól, hiszen olyanok is szerepelnek a Munkaügyi Központok nyilvántartásában, akiknek nincs álláskeresési szándékuk, továbbá nem veszi figyelembe a felmérés azokat, akik a munkanélküli ellátásból kikerültek, de folyamatosan keresnek állást.

A munkanélküliség mérésére használt statisztikai adatsorok vizsgálatánál, illetve az ezekre való hivatkozások esetében tehát szükséges meghatározni a mérési módszert.

Mivel a munkanélküli ellátás időtartama, valamint az ellátásba bevontak köre az elmúlt évek alatt igen sokszor változott, célszerű a KSH adatait figyelembe venni a szoci-

alizmus éveitől napjainkig. Ennek a módszernek van egy másik előnye is, mégpedig az, hogy nem csak a regisztrált munkanélkülieket veszi számba. Ennek vizsgálódásunk szempontjából azért van különös jelentősége, mert a tartós munkanélküliség mérésére ez a módszer sokkal jobban használható, hiszen gyakori, hogy a tartósan munka nélkül maradók egy idő elteltével nem működnek aktívan együtt a Munkaügyi Központok munkatársaival, lassan „kikopnak” az ÁFSZ nyilvántartásából. Ez természetesen nem jelenti azt, hogy visszakerültek volna a munka világába, sőt ők lesznek majd a reményvesztett munkanélküliek, akik minden motivációjukat elveszítve tartós munkanélküli létre rendezkednek be, és végleg kilépnek a munkaerőpiacról.

Ennek a mérési módszernek is megvan azonban az a hátránya, hogy a megkérdezettek körében kimutatott munkanélküliséget vetíti ki a teljes populációra. Ez szükségszerűen bizonyos mértékben torzítja a képet, de az így kapott eredmények a hibahatáron belül vannak.

Gyakori a politikai életben gyakran alkalmazott kettős mérce, hogy egy adott munkaerőpiaci politika bírálói a KSH, míg védői gyakran az ÁFSZ statisztikai adataival érvelnek saját álláspontjuk mellett, hiszen az utóbbi szükségszerűen kisebb értéket mutat.

Az alábbiakban néhány fontosabb statisztikai mutató meghatározására szeretnénk sort keríteni, amelyek segíthetnek az adatok értelmezésében.

Az első és talán legelterjedtebben használt fogalom a munkanélküliségi ráta.

$$\text{Munkanélküliségi ráta} = \frac{\text{Munkanélküliek száma}}{\text{Aktív népesség száma}}$$

A regisztrált munkanélküliek havi 20-ai létszáma a tárgyévet megelőző év január 1-ei, gazdaságilag aktív népességének százalékában. (Gazdaságilag aktív népesség: a foglalkoztatottak és a regisztrált munkanélküliek együttesen.)

$$\text{Aktivitási ráta} = \frac{\text{Foglalkoztatottak} + \text{Munkanélküliek}}{\text{Teljes népesség száma}}$$

A regisztrált munkanélküliek és a foglalkoztatottak folyó hó 20-i létszáma a tárgyévet megelőző év január 1-jei teljes népességének százalékában.

Ezzel a mérőszámmal jellemezhető a munkaerőpiacon megjelenő munkakínálat és a teljes népesség viszonya. Ez a szám sokat elárul az adott ország gazdasági és társadalmi fejlettségéről.

$$\text{Foglalkoztatási ráta} = \frac{\text{Foglalkoztatottak}}{\text{Aktív korú népesség száma}}$$

A foglalkoztatottak számának aktív népességhez viszonyított aránya megmutatja, hogy egy adott gazdaságban a munkaképes lakosság hány százaléka áll munkaviszonyban.

A munkanélküliség valódi mértékének megállapításakor a munkanélküliségi rátát és az aktivitási rátát együttesen kell megvizsgálni. Amikor a munkanélküliségi ráta csökkenő tendenciát mutat, akkor a számok mögött nem biztos, hogy egyértelműen pozitív változások állnak, gyakori (1994–1997 között például), hogy a munkanélküliek egy része valamilyen szociális ellátási formát, előnyügdíjat, rokkantsági nyugdíjat választva egyszerűen „kivonja” magát a munkaerőpiacról. Ugyanebben az időszakban megvizsgálva az aktivitási rátát, a csökkenő tendencia azt jelzi, hogy a fenti folyamat zajlott csupán le, minden pozitív hozadék nélkül.

A szocializmus munkanélkülisége

A második világháborút követő két évben Magyarországon a munkaerőhiány volt a jellemző. Ennek okai közül kiemelendő az igen nagy infláció reálbéreket elértéktelenítő

hatása, valamint a városokból a – biztosabb megélhetést nyújtó – vidékre költöző gyári munkások „kivonulása” a munkaerőpiacról. A szocialista tervgazdálkodás 1948-as bevezetését követően kísérletet tettek arra, hogy a munkaerő-gazdálkodást is hatékonyan integrálják a kiépülő direkt utasításos rendszerbe. Ennek legfőbb jellegzetessége volt, hogy a piaci viszonyok szinte teljes kiiktatásával, kezdetben direkt módon, később közvetetten, gazdasági szabályozókon keresztül irányították a munkaerő-felhasználást, illetve át-csoportosítását egyik területről a másikra. A tervgazdálkodás egyik alapvető ismérve volt, hogy a gazdaság a társadalmi-politikai szempontoknak alárendelten működött, ezért szinte magától értetődő, hogy az egyik legfontosabb célja a munkanélküliség végleges felszámolása volt. E célnak az elérése azonban igen sok nehézségbe ütközött, hiszen a munkaerő-állomány nem olyan homogén, mint ahogy azt a leegyszerűsített közgazdaságtani modellek kezelik.

A munkanélküliség teljes felszámolása a szocialista rendszer egyik legfőbb identitását jelentette a kapitalizmussal szemben. A gazdaságban a keresleti oldal felfuttatásával gazdaságtalanul is fenntartották a minél magasabb szintű foglalkoztatást.

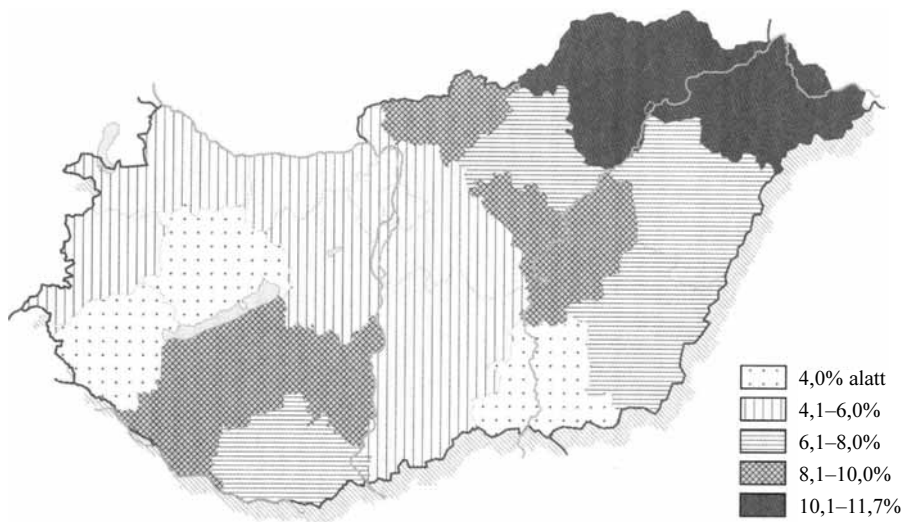
A nyolcvanas évek elején az újra fokozódó munkanélküliséggel párhuzamosan megjelenik a társadalomban annak igénye, hogy a problémával nyíltan szembe kell nézni és ideje elfogadni a munkanélküliség jelenlétét. Ennek az igénynek a kialakulása több okból is időszerűnek látszott.

Egyrészt a munkaerő 1968 óta fokozatosan egyre inkább saját maga rendelkezett a munkaerejével, tehát szükségszerűen kikerült a gazdasági biztonságát szavatoló állami védőernyő alól, így akár munkanélkülivé is válhatott. Másrészt jelentősen megváltozott a gazdasági struktúra és vele együtt a foglalkoztatás szerkezete is, nőtt a magánszektor szerepe. A munkaerőpiacon jelentős változások mentek végbe, újra problémává vált a munkanélküliség. A csökkenő életszínvonal kikényszerítette egyrészt a munkaerőpiac „liberálisabb” szabályozását, másrészt a túlmunka (az úgynevezett másodállás) bizonyos formáinak legalizálását. Gmk-k, vgmk-k jelentek meg, és szívták fel a szocialista szektorból kiszorult munkaerőt, hosszabb-rövidebb ideig megoldva tagjaik megélhetését és lassítva a munkanélküliség tömeges megjelenését.

A nyolcvanas évek első felében tipikus hiánygazdasági jellemzői miatt a magyar gazdaságban nem jelentett súlyos gondot a munkanélküliség. Az évtized végére a gazdasági és politikai szakértők egyetértettek abban, hogy a gazdaság válaszütt előtt áll. A teljes foglalkoztatás ábrándjának kergetésével csak fokozódik a lemaradásunk a fejlettebb gazdasági struktúrával rendelkező nyugati országokkal szemben, és egyre nagyobb adósságállományt görgetünk magunk előtt. Fel kellett ismerni, hogy a munkanélküliség egy bizonyos szintje szükségszerű a megfelelő gazdasági fejlődés fenntartása érdekében. A hivatalos politikának szembe kellett néznie a munkanélküliség problémájával, és be kellett látnia, hogy a foglalkoztatáspolitikai képtelen önmagában a munkanélküliség felszámolására.

A munkanélküliség mértékének megítélése a nyolcvanas évek végének gazdaságában meglehetősen nehéz feladat. A statisztikai adatok a fentebb említett okok miatt pontatlanok, emiatt alkalmatlanok a jelenleg használatos mérési módszerekkel való összevetésre. A munkanélküliség létének pusztá elismerése is óriási lépést jelentett.

A munkanélküliség kezdetben nem arányai, hanem sokkal inkább társadalmi jelentősége miatt okozott problémát. A vállalatok kezdetben olyan dolgozóktól váltak meg szívesen, akiknek teljesítménye messze elmaradt az átlagostól, illetve valamilyen okból gondot jelentettek a vállalat számára (beilleszkedési zavarok, magatartásbeli problémák stb.). A hatékonyság felé tett lépések a vállalatok által elbocsátottak számában csak igen lassan jelentkeztek, de az ország számos területén így is halmozottan éreztették hatásukat. Ekkor alakultak ki a munkanélküliséggel fokozottan sújtott régiók. (1. ábra)



1. ábra. A munkanélküliségi ráta megyénként 2000-ben (Forrás: KSH Területi Statisztikai évkönyv, 2000)

A munkanélküliség kezelése merően újszerű struktúrát igényelt a munkaerő-gazdálkodás intézményrendszerében is. Munkaközvetítő irodák jelentek meg országszerte, információs rendszert építettek ki a munkaerő hatékonyabb elhelyezkedése érdekében. Ezen átalakulás során a bürokratikus hatósági tevékenységek helyett egyre inkább a szolgáltatások kerültek előtérbe ezeknél a szervezeteknél.

1983-ban bevezették az átképzési támogatás intézményét, melynek legfőbb feladata, hogy az átképzések megszervezésével a rendelkezésre álló munkaerő képzettségi szintjét és összetételét gyorsan és hatékonyan összhangba hozza a gazdasági igényekkel.

1989-ben bevezették a munkanélküli segélyt, melynek alapvető célja egyrészt a munkájukat nem a maguk hibájából elvesztők anyagi helyzetének viszonylagos stabilizálása, másrészt az újra elhelyezkedésre való ösztönzés.

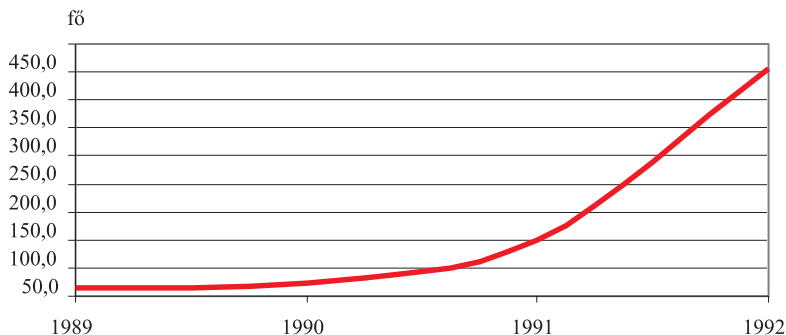
További eszközként szolgált a munkahelyteremtő beruházások segítése, valamint a korkedvezményes nyugdíj intézményének bevezetése.

A rendszerváltás mint első jelentősebb változást hozó folyamat

A rendszerváltás gyökeresen megváltoztatta az eddigi munkaerőpiaci trendeket. Az eddig lassan növekvő tendencia hirtelen felgyorsult. 1990-ben még viszonylagos egyensúly állt fenn a munkanélküliek száma és a Munkaügyi Központok kínálata között, de 1991-től drasztikusan megnőtt a munkanélküliek száma, a munkanélküliségi ráta az 1990-es 1,7 százalékról 8,5 százalékra ugrott egyetlen év leforgása alatt. Ugyanez az – európai mértékkel mérve is rendkívül kedvezőtlen – folyamat folytatódott 1992-ben is, a rendszerváltást megelőző években meglévő munkahelyek 30 százaléka megszűnt a gazdasági szerkezet átalakulása, valamint a keleti piacok összeomlása miatt. 1993 februárjában a regisztrált munkanélküliek száma meghaladta a hétszázezer főt – munkanélküliségi ráta: 14 százalék felett. (2. ábra)

Az ezt követő években a regisztrált munkanélküliek száma érezhetően csökkent, bár ebben lényeges szerepet játszott az is, hogy sokan kikerültek a nyilvántartásokból.

Ezt a folyamatot jól érzékelteti az a csökkenés, amely az aktivitási rátában tapasztalható ezekben az években. Mindössze öt év alatt a gazdaságilag aktív népesség 58,6 százalékos (3) aránya az összlakossághoz viszonyítva 10 százalékkal csökkent.

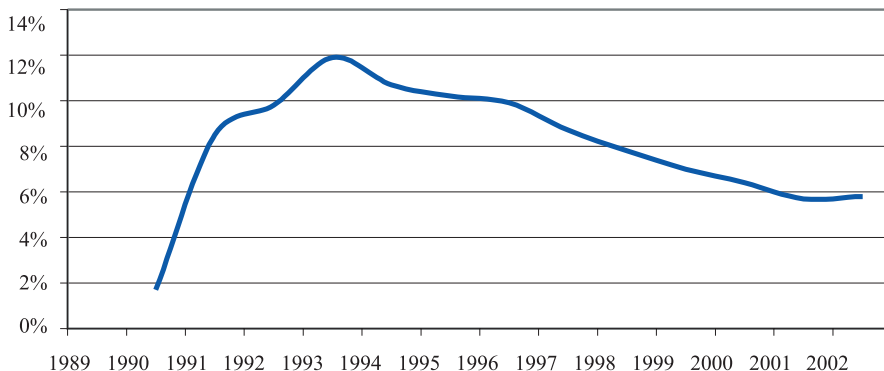


2. ábra. A regisztrált munkanélküliek száma 1989–1992 között (ezer fő)
(Forrás: KSH Magyar Statisztikai Évkönyv, 1993)

A hazai munkanélküliségi mutatók alakulása napjainkig

A folyamat először 1997–98-ban fordul kedvezőbbre, amikor a munkanélküliek számának csökkenése és a foglalkoztatás bővülése következtében a gazdasági aktivitás már növekedést mutat. 1999-ben a munkanélküliség 7,8 százalékra mérséklődött, és ez a trend gyorsulva folytatódott egészen 2001-ig. 2002-ben a világon végigsöprő dekonjunktúra hatását a magyar gazdaság sem kerülhette el. A munkanélküliség, ha csak kis mértékben is (0,6 százalék), de emelkedett. Ezzel párhuzamosan a foglalkoztatási ráta még mindig elmaradt a kívánatostól.

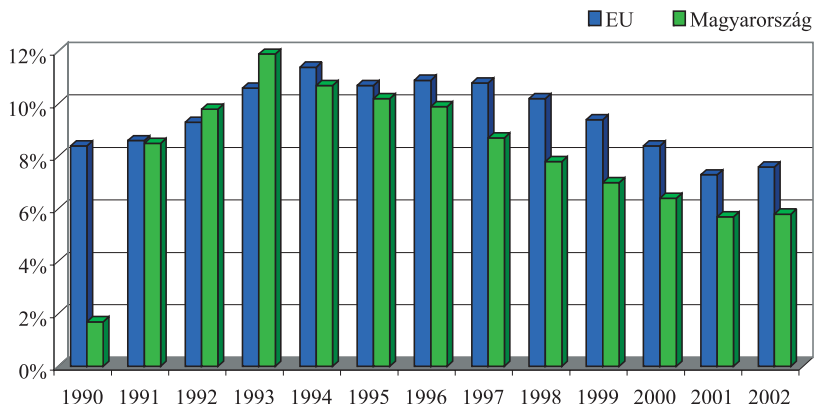
Több mint 239 000 munkanélkülit tartottak nyilván 2002-ben, de a munkanélküliségi szint így is majdnem két százalékkal alacsonyabb az EU átlagánál. (3. ábra)



3. ábra. A munkanélküliségi ráta alakulása 1990–2002 között (százalékban) (Forrás: KSH. Megújuló Európa) (4)

Az elmúlt évben az újra lendületbe jövő gazdaság ismét a munkanélküliségi ráta csökkenését indukálta, miközben a foglalkoztatási ráta, hacsak kis mértékben is, de nőtt. Az EU statisztikai hivatala, az EUROSTAT legfrissebb adatai szerint a 2003-as évben a munkanélküliségi ráta 5,8 százalék körüli értéken stabilizálódott Magyarországon. Az EU átlaga ugyanebben az évben 8,6 százalék körül mozgott.

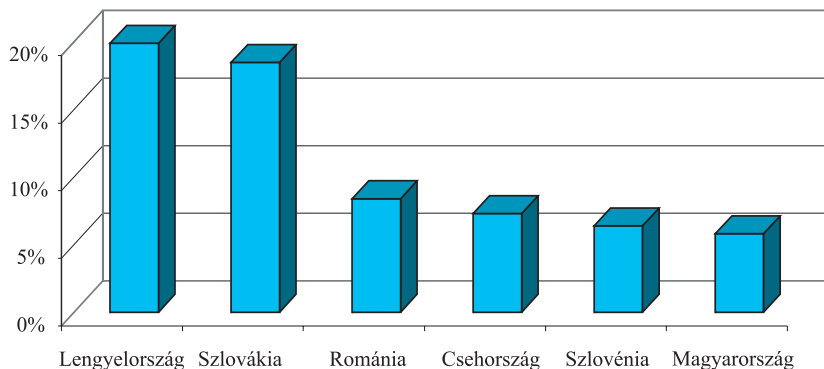
A környező, volt szocialista országok munkanélküliségre vonatkozó statisztikai adatainak elemzése is viszonyítási alapot adhat a magyarországi viszonyok teljesebb megítéléséhez. Ezeket azért is célszerű megvizsgálni, mert a magyar gazdaság is hasonló átmeneti fázisokon ment keresztül, mint a volt „keleti blokk” országai.



4. ábra. Az EU és Magyarország munkanélküliségi rátáinak összehasonlítása 1990-2002 között (százalékban)
(Forrás: KSH. Megújuló Európa) (5)

A szokásosan pesszimista közvélekedéssel ellentétben az látható, hogy Magyarország lényegesen jobb munkanélküliségi mutatókkal rendelkezik, mint az ebben az összehasonlításban negatív rekordként is említhető lengyel és szlovák gazdaság. A régióban az egyik legfejlettebb gazdasággal rendelkező Szlovéniában 6,4 százalékos, a szintén vezető Csehországban pedig 7,3 százalékos volt a munkanélküliségi ráta 2002-ben, ezek úgy-szintén magasabb értéket jeleznek, mint a magyarországi adatok.

Ebben az összehasonlításban a magyar gazdaságban tapasztalható munkanélküliségi szint igen kedvezőnek mondható. (5. ábra)



5. ábra. A környező volt szocialista országok munkanélküliségi rátája 2002-ben (százalékban)
(Forrás: KSH. Megújuló Európa) (6)

A fejlett piacgazdasággal rendelkező nyugat-európai országok közül is sokban mérhető a magyar szintet jóval meghaladó munkanélküliségi ráta, ilyen példaként lehet említeni Spanyolországot, Franciaországot és Görögországot is. Ez utóbbi két ország azért is fontos támpont lehet, mert gazdaságuk struktúrája meglehetősen hasonlít a magyarhoz, és mindkettő később csatlakozott az Európai Unióhoz. Fontos megjegyezni ugyanakkor, hogy ezt a viszonylag kedvező munkanélküliségi rátát olyan alacsony aktivitási ráta mellett sikerült elérni, amely jelentősen elmarad mind a volt szocialista országok, mind pedig a nyugat-európai országok adataitól.

A munkanélküliség várható alakulása az EU-csatlakozást követően

Erre kérdésre nem is olyan egyszerű válaszolni, mint azt elsőre gondolnánk. A csatlakozás időpontjának közeledtével egyre több elemzés jelenik meg a témával kapcsolatban. Sok optimista és legalább ugyanannyi pesszimista „forgatókönyv” létezik. Nemeszser aktuál-politikai érdekek és valós vagy vélt félelmek hatják át az erről szóló tanulmányokat. A fejezet alapjául szolgáló elemzést a GKI Gazdaságkutató Rt., a Kopint-Datorg Rt. valamint a TÁRKI Társadalomkutatási Intézete tette közzé 2003 februárjában. (7) A cím-ben feltett kérdésre e tanulmány adhatja meg a választ.

A csatlakozást követően az első két évben a foglalkoztatás ugyan lassan növekedni fog, de struktúrájában jelentősen átalakul. A mezőgazdaságban csökkenés, az ipari szektorban stagnálás mutatkozik majd. Az iparban szerkezeti átalakulások következnek be az infrastrukturális beruházások (a felzárkózás) miatt. A munkaerőpiac eddigi folyamatai felgyorsulnak, részben a megnyíló külföldi-, elsősorban szomszédos országokat érintő migráció miatt, másrészt a szabad tőkeáramlás hatására. A dolgozat szempontjából talán ennél is fontosabb az a várakozás, mely szerint a megnyíló exportpiacok hatására fellendülő export két különböző pályára állítja a képzett és kevésbé képzett munkavállalók csoportjait.

Az előrejelzés egyértelműen az alacsony hozzáadott értéket produkáló, jellemzően feldolgozóipari exportágazatokban növekvő munkanélküliséget prognosztizál, míg a magasabb szakképzettséget igénylő szakterületeken a munkaerő iránti kereslet emelkedése várható. Ez azt jelenti, hogy a negatív munkaerőpiaci hatások a kevésbé képzett betanított, illetve szakmunkásokat fogják sújtani. Reményt adhat viszont az az előrejelzés, mely szerint az Európai Unió források megfelelő felhasználása majd érezhetően csökkentheti Magyarország hátrányos helyzetű régióinak lemaradását, és ezek hatására a munkanélküliség is csökkenni fog az érintett régiókban.

A munkanélküliek problémáinak kezelésére alkalmazott módszerek története, illetve hiányosságai

A munkanélküliek számának emelkedésével párhuzamosan fokozatosan épültek ki a probléma kezelésére létrehozott szervezetek. A megyei és városi tanácsok munkaügyi osztályai, valamint a fokozatosan önálló sodó munkaerő-szolgálati irodák alkották az első olyan intézményi hálózatot, amely a munkanélküliség problémáinak helyi szinten történő kezelésével foglalkozott.

1991-ben kormányrendelet, majd később foglalkoztatási törvény rendelkezett az Országos Munkaügyi Szervezet felállításáról. A munkanélküliség ezekben az években érte el a csúcspontját, a regisztrált munkanélküliek száma soha nem tapasztalt magas szintet ért el. Ekkor alakult ki a mai hármas tagozódású struktúra: a központi szervként létrejött Országos Munkaerőpiaci Központ (a későbbi Országos Munkaügyi Központ elődje), a megyei, valamint fővárosi munkaügyi központok, illetve a nagyobb településeken, járási székhelyeken működő kirendeltségeik.

A munkaügyi központok legfontosabb feladatai:

- a munkanélküliek nyilvántartása;
- munkaközvetítés;
- a munkanélküli-biztosítás;
- munkaerő-piaci eszközök működtetése.

A kezdeti szakaszban az intézményrendszer legfontosabb feladata a munkanélküliek anyagi helyzetének mielőbbi stabilizálása volt, mert ez már-már társadalmi-politikai válsággal fenyegetett. Ennek a „tűzoltó” munkának a teljesítése olyan nagy terhet rótt a frissen kialakult szervezetre, hogy a munkanélküliség kezelése hosszú távú programjainak kidolgozására, valamint az aktív munkaerő-piaci eszközök alkalmazására nem maradt sem anyagi, sem humán forrása. A helyzetet csak súlyosbította, hogy a munkaügyi köz-

pontok kezdetben sem megfelelő színvonalú személyi állománnyal, sem megfelelő informatikai háttérrel nem rendelkeztek. Gondot okozott a munkanélküli nyilvántartások összehangolása, valamint a tanácsadást végző személyek felkészítése is a megváltozott feladatkörre.

1996-ra sikerült úrrá lenni a kezdeti nehézségeken, hosszú távú fejlesztési stratégia készült, mely az eddigi „hatósági” jelleget lebontva, a munkaerőpiaci szolgáltatásra helyezte a hangsúlyt. 1997. január 1-jétől a munkaügyi központok irányítását a Munkaügyi Minisztérium vette át az Országos Munkaügyi Központtól, az OMK pedig módszertani és informatikai támogató szervezetté (Országos Munkaügyi Módszertani Központ, OMMK) alakult át. Ezzel párhuzamosan jelentősen bővül, a munkaügyi központok kirendeltségeinek önállósága is, amelyek a munkanélküli-ellátásokkal és az aktív munkaerőpiaci eszközök alkalmazásával kapcsolatos tevékenységeiket helyezték előtérbe.

A kilencvenes évek közepéig munkaerő-fejlesztő és -képző központok jöttek létre, melyek a munkanélküliek számára indítottak képzéseket, valamint a munkaügyi szervezetek számára belső képzéseket folytattak. Több egymást követő átszervezés után végül 2001-ben létrehozták az Állami Foglalkoztatási Szolgálatot (ÁFSZ), amely a munkaerőpiaci politika végrehajtását koordinálta

Az ÁFSZ részeként a Foglalkoztatási Hivatal ellátja:

- a munkaügyi központok szakmai irányítását;
- a Munkaerőpiaci Alap működtetésének egyes feladatait;
- a munkanélküli-ellátások, a foglalkoztatást elősegítő támogatások, valamint a munkaerőpiaci szolgáltatások nyújtásával kapcsolatos módszertani feladatokat, továbbá az ehhez kapcsolódó informatikai rendszerek fejlesztését és működtetését;

– a statisztikai feldolgozási, elemzési és tájékoztatási feladatokat;

- a munkaügyi központok hatósági ellenőrzési feladatainak szakmai koordinálását;
- a több megyét érintő munkaerőpiaci programok koordinálását.

Fontos megjegyezni ugyanakkor, hogy ezt a viszonylag kedvező munkanélküliségi rátát olyan alacsony aktivitási ráta mellett sikerült elérni, amely jelentősen elmarad mind a volt szocialista országok, mind pedig a nyugat-európai országok adataitól.

A foglalkoztatáspolitikai passzív eszközei többnyire olyan eszközök, amelyek a társadalmi szolidaritásból és a szociális szempontokból kiindulva igyekeznek átmeneti segítséget nyújtani a munkaerőpiacról kikerülőknél. Ezeket azért nevezzük passzív eszközöknek, mert csupán rövidtávú segítséget jelentenek a munka nélkül maradt emberek számára, ezek nem kínálnak valós megoldást a munkaerőpiaci problémáinak megoldására és nem segítik elő a munkaerőpiaci egyensúly megvalósulását sem.

Talán a legismertebb ilyen eszköz a munkanélküli járadék. Ez olyan pénzbeli juttatás, amelyet a munkanélkülivé válást követően folyósítanak meghatározott időszakban, ha a munkanélküli megfelel bizonyos kritériumoknak. Ez a járadék a munkahely elvesztését követő időszakban elfogadható szinten biztosítja a megélhetést a munkanélküli számára. Ha a járadék időkeretét kimerítette, a munkanélküli kérheti a rászorultság elvén történő rendszeres szociális járadék folyósítását, de ez már a szociálpolitika területe.

Szintén ilyen passzív eszköz a nyugdíj előtti munkanélküli segély, amely a nyugdíjkorhatárhoz közelítő tartósan munka nélkül maradt személyek számára jelent a korengedményes nyugdíjhoz hasonló humánus megoldást. Az ilyen korú munkanélküliek esetében igen csekély a valószínűsége, hogy átképzésbe vonhatóak vagy elhelyezkedhetnek. A támogatás esetükben a nyugdíjjogosultság beálltáig tart.

A foglalkoztatáspolitikai aktív eszközeivel igyekeznek valós megoldást kínálni a munkaerőpiaci problémákra. A passzív eszközök rövid távjával szemben itt lehetőség

van hosszabb távú koncepciók kialakítására is, de ezek egyben költségesebbek és lassabban térülnek meg, valamint az egyén szempontjából talán kevésbé látványosak. Ennek ellenére a kilencvenes évek magas munkanélküliségéből fakadó súlyos problémák eredőjét is valahol az aktív eszközök alkalmazásának alacsony szintjében, valamint a hosszútávú elképzelések hiányában kell keresnünk. Az aktív eszközök köre:

- a képzés támogatása;
- a vállalkozások alapításának elősegítése;
- a foglalkoztatás bővítését, a munkahelyek megtartását szolgáló támogatások rendszere;
- a fiatalok, pályakezdők munkába-állásának segítése;
- a munkaerő mobilitásának támogatása.

Ma már a munkaerőpiaci eszközök széles skálája áll rendelkezésre, amely jelentősen elősegíti a munkaerő-piaci egyensúly megteremtését. A munkanélküliséget azonban nemcsak a társadalom, a gazdaság oldaláról közelíthetjük meg, hanem a munkanélküliséget elszenvedő egyén szemszögéből is meg kell vizsgálnunk.

A munkanélküliség megjelenésekor a passzív ellátások túlsúlya dominált, a munkanélküliek a regisztráción kívül nagyon kevés és kezdetleges szolgáltatást vehettek igénybe, jobbára csak az anyagi helyzetük viszonylagos stabilizálásában segített a munkaügyi szervezet. Amikor munkahelyüket elvesztő dolgozók először kerültek szembe a munkanélküliséggel, az őket ért pszichológiai traumával senki sem tudott érdemben foglalkozni.

Kezdetben megfelelő szakemberek híján a munkaügyi központok képtelenek voltak a munkanélküliség pszichés hatásaira felkészíteni az újonnan regisztrált munkanélkülieket, és a munka világából tartósan kiszorultakat sem tudták megfelelően gondozni. Ennek sokszor tragikus következményei lettek, a munkanélküliek jelentős része került krízishelyzetbe, és vált nagyon hamar reményvesztetté, ezzel végleg kizárva magát a munkához jutás lehetőségéből is. Az újonnan érkezett munkanélküliek esetében tehát döntő fontosságú volt, hogy az ügyfelekkel foglalkozó munkatársak ne csak a munkanélküliek regisztrációját, valamint az ellátások folyósításának megkezdéséhez elengedhetetlen papírmunkát végezzék el.

Szükségessé vált a munkavállalási tanácsadói hálózat, illetve pszichológiai szakszolgálat megszervezése. Napjainkra ez az ellátási forma ugyan országosan elterjedt, de a megyei munkaügyi központokban dolgozó néhány munkatárs (országosan 40–50 fő) nem teszi lehetővé a munkanélküliek nagy száma miatt a megfelelő színvonalú ellátás biztosítását. Vajon miért fontos a munkanélküliek lelki egészségének gondozása? Ennek megértéséhez szükséges a munka, valamint a munkanélküli állapot pszichés dimenzióinak részletes feltárása.

A munkavégzés fontossága az emberi szükségletek tükrében

A munka mint motiváló tényező

Az embert a szükségletei motiválják valamilyen tevékenység elvégzésére, cselekvésre. Mivel a munka is ilyen célorientált cselekvések sorozata, ezért szükséges meghatározni azokat a motivációkat, amelyek a munkavégzéshez, illetve a munkavégzés szociális közegéhez kapcsolódnak. Ezeknek a motívumoknak a megismerése közelebb vihet a munkanélküliség pszichés hatásainak megértéséhez.

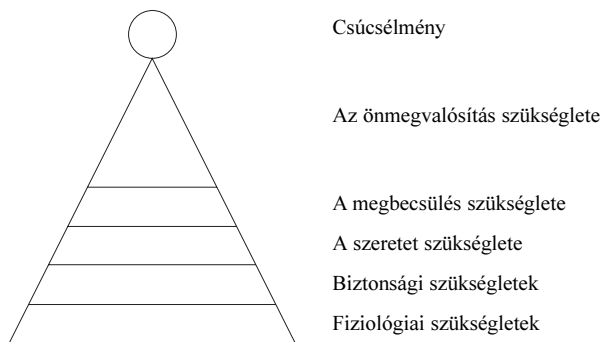
A munkavégzés motivációit vizsgáló első elmélet *Frederick Herzberg* nevéhez fűződik, amelyet 1959-ben tett közzé munkatársaival. (8) Vizsgálataiban arra a kérdésre kereste a választ, hogy melyek azok a tényezők, amelyek a dolgozók elégedetlenségét váltják ki, és melyek azok, amelyek megléte esetén elégedettnek érzik magukat. E két tényezőcsoportot Herzberg élesen elkülönítette egymástól: az előbbit higiénés tényezőknek, míg az utóbbit motivátoroknak nevezte el.

Alkalmazottakkal végzett interjúk során arra a megállapításra jutottak, hogy az úgynevezett „higiénés szükségletek”, mint amilyenek például a munkafeltételek, a munkatársak, felettesek, a vállalatvezetés, önmagukban nem okoznak elégedettséget, viszont hiányuk elégedetlenséget szül, ezáltal rontva az egyén munkához való viszonyulását.

A másik csoportot alkotó „motivátorok” hiánya ugyan nem okoz elégedetlenséget az egyénben, de az illető nem is elégedett. Ilyen motivátor tényezőként azonosították a teljesítményt, az elismerést, a felelősséget, az előrelépést, mi több, ide sorolható maga a munka is. Herzberg szerint a munka jelentősen befolyásolja az emberek egymás közti kapcsolatait és elégedettségét. A munkahely az egyén számára a társas érintkezés mindennapi színhelyéül szolgál. Az énkép, mely *Rogers* szerint azoknak az elképzeléseknek, észleleteknek és értékeknek a gyűjteménye, melyeket az egyén önmagára nézve jellemzőnek tart, rendkívüli módon függhet a külvilágtól, ezért nem is feltétlenül a valóságot tükrözi. Így könnyen belátható, hogy a munkahelyi környezet visszajelzése fontos, meghatározó jelentőségű az egyén énképére gyakorolt hatását tekintve. (9)

Herzberg elméletét sok kritika érte az idők folyamán. Bírálói szerint a modell figyelmen kívül hagyja az egyének közötti különbségeket, vagyis túl általános. Sokkal árnyaltabb képet fest az emberi szükségletekről *Abraham Maslow* elmélete, amely 1970-ben látott napvilágot. (10)

Maslow elmélete nem csupán a motívumokat vizsgálja meg, hanem ezek egymáshoz való viszonyát is. (6. ábra)



6. ábra. A Maslow-i szükségletpiramis

Maslow kifejti, hogy léteznie kell egy bizonyos „szükséglethierarchiának”, amelynek alján a biológiai alapszükségletek helyezkednek el, csúcsa felé pedig egyre komplexebb pszichológiai motivációkat találunk. Maslow ezeket azért sorolja a felsőbb szintekhez, mert csak akkor teljesülhetnek, ha az alacsonyabb szinten lévők már teljesültek. A fentiek alapján a motívumok két nagy csoportra oszthatóak:

- „D”-motívumokra, vagy hiánymotívumokra, ezek a piramis alsó részén helyezkednek el, hiányuk gátolja az egyént a magasabb szintű szükségleteinek a kielégítésében;
- „B”-motívumokra, vagyis növekedésalapú motívumokra, melyek a motiváció fontos forrásai.

A motivációs hierarchia legalján a fiziológiai szükségletek találhatók. Az éhség, szomjúság, alvás, oxigén iránti szükséglet sorolható ebbe a motívumcsoportba, de ide tartozik az ürités és fájdalomkerülés szükséglete is. Ezek a legerősebb motívumok, melyek, ha kielégítetlenek, akkor minden cselekvés ezekre irányul. Egy átlagos ember esetében ezek a szükségletek körülbelül 85 százalékban kielégítettek.

A következő szinten a biztonsági szükségletek találhatók. Abban az esetben, ha az alapvető szükségletek nagyrészt kielégítettek, az egyén számára előtérbe kerül a környe-

zet stabilitásának, kiszámíthatóságának, a szorongás-mentes állapotnak a szükséglete. Egy átlagos ember esetében ezek a szükségletek 70 százalékban kielégítettek.

Magasabb szinten foglal helyet a szeretet iránti szükséglet. Ez a komplex szükséglet-csoport magában foglalja az ember gyengédség, szeretet iránti szükségletét éppúgy, mint a valahová tartozás igényét. Ezek a szükségletek az emberek többségénél nagyjából felerészben kielégítettek.

A megbecsülés iránti igény a negyedik szinten helyezkedik el. Ilyen szükséglet a hasznosság érzése, a kompetencia, a hírnév, a presztízs, a figyelem, a fontosság, tudás, a dolgok megértése iránti szükséglet. Amennyiben ezek a szükségletek kielégítése nem sikerül, az egyénnél kisebbrendűségi érzés, gyengeség, elesettség érzése jelentkezhet. Egy átlagos ember esetében ezek a szükségletek 40 százalékban kielégítettek.

Az önkualizáció, az önmegvalósítás szükséglete helyezkedik el a Maslow-i modell csúcán.

Vajon mit ért Maslow „önaktualizáció” alatt? Erre a kérdésre maga a szerző is sokféle magyarázatot ad, de mindezek közös gyökere a „be all that you can be” kitétele, amely talán úgy fordítható magyarra, hogy „amit az ember tud, azzá kell válnia”. Maslow nem pusztán szükségleteket fogalmaz meg ezen a szinten, hanem olyan példákat is állít a történelemből, melyek az önmegvalósító ember jellemzőit viselik magukon. Ilyen volt *Abraham Lincoln*, *Thomas Jefferson*, *Mahatma Gandhi* vagy *Albert Einstein*. Maslow vizsgálatai alapján úgy találta, hogy egyénenként mást jelent az önaktualizáció szükséglete, ugyanakkor vannak bizonyos viselkedésminták, melyek közelebb visznek az önkiteljesítés érzéséhez, ilyen az őszinteség, nyíltság, felelősségvállalás, kitartás, újdonságkeresés, egyéni megoldások keresése.

Maslow azt tapasztalta, hogy az emberek egy része élete során eljuthat oda, hogy megtapasztalja az önmegvalósítás ritka pillanatait, melyeket tanulmányában „csúcsmélynék” nevez. Ez az a kivételes pillanat, amelyet a teljes harmónia, tökéletesség, boldogság jellemez. Nem alkotható pontos definíció arról, milyen is ez az élmény, hiszen mindenki másban találja meg ezt a csúcsmélynét, lehet aktív cselekvés eredménye, de éppúgy lehet egy állapot vagy esztétikai élmény is.

A tudatosan végzett cselekvésen keresztül a fenti szükségletek többsége teljesülhet. Az elmélet alapfeltevéséből következik, hogy az egyén minden tevékenységének mozgatórugója valamilyen szükségletének kielégítése. Az önmegvalósításhoz vezető út egyre magasabb szintű szükségleteket kielégíteni igyekvő cselekvések folyamata.

Vajon milyen kapcsolat tárható fel a munkavégzés és a Maslow-i szükségletek piramisa között? A válasz egyszerűen belátható: a munkavégzés az egyén szükséglet-hierarchiájának minden szintjén érezteti hatását, képes bizonyos szükségleteket kielégíteni.

A modern társadalmakban az alapvető biológiai igények egy része csak valamilyen munkával vagy egyéb szerzett jövedelemmel teljesülhet. A munka, illetve az általa termelt jövedelem biztosítja a fiziológiai szükségletek kielégítését, ez szinte közismert. Akinek ezek a szükségletei nem biztosítottak, képtelen a magasabb szintű szükségleteinek a kielégítésére. A munkanélküliség kezelésének passzív eszközei többségében pontosan azt a célt szolgálják hogy a munkanélkülivé vált ember alapvető szükségletei legalább a társadalmilag elfogadott minimum szinten kielégíthetők legyenek.

Mivel ezek olyan szükségletek, amelyekről az egyén nem mondhat le, a cselekvésének központjában ezek kielégítése forog. Ha tömegesen fordul elő egy társadalomban, hogy ezek a szükségletek kielégíthetetlenek, az már a társadalmi békét veszélyezteti, „éhség-lázadásokhoz”, megélhetési bűnözéshez, zavargásokhoz vezet.

Az anyagi biztonság és környezeti stabilitás bizonyos dimenziói is az alapvető szükségletekhez tartoznak. Ezek a többség számára csak akkor értékelődnek fel, ha valamilyen külső ok miatt bizonytalanná válik a környezet, a jövő nem bejósolható. Tipikusan ilyenek a gazdasági válságok, forradalmak, háborúk.

A felsőbb szinteken található szeretet és hovatartozás érzésének is vannak a munkával kapcsolatos vonatkozásai. A jó munkahelyi légkör erősítheti a valahová tartozás érzését. Ha az embert a közösség elfogadja, befogadja, tagjának tekinti, akkor energiáit a közös és ezen belül saját magasabb szintű szükségleteinek kielégítésére képes fordítani.

A megbecsülés szükséglete kizárólag csak társas kapcsolatokon keresztül elégíthető ki. Olyan szükségletek találhatóak ezen a szinten, mint a presztízs, az erő, a tökéletesség elismerése, a teljesítmény értékelésének, elismerésének vágya. Ezeket az egyén önmagában nem képes kielégíteni, csak a környezet, adott esetben a munkatársak, vezetők „feedback”-je által nyernek értelmet.

Az egyén legmagasabb szintű motivációja a Maslow-i piramis csúcán az önmegvalósítás. Ez a szükséglet a munka szempontjából talán legkönnyebben érthető, hiszen a munkavégzés az alapszükségletek kielégítésén túl az egyén önmegvalósítását is szolgálja, amennyiben nem olyan munkát végez, amely számára teher, örömtelen, kényszerű. Ha az egyén megfelelő képességekkel rendelkezik és ezeket a munkája során hatékonyan fel is használja, akkor eljuthat az önmegvalósítás pillanatához, vagyis ahhoz az állapothoz, amelyet a tökély, az elégedettség, a szépség jellemez. (11) Ebben az állapotban – *Csikszentmihályi* szavaival élve – az úgynevezett „flow”-élményét is megtapasztalhatja, amely a munkát mint az önmegvalósítás egyik útját jeleníti meg. Ha a munkát végző ember megtalálja a munkában a kiteljesedés lehetőségét, akkor a munkafolyamat már nem kényszer, sokkal inkább eszköz a tökéletesség elérésére. A csúcsményt átélő ember jellemző módon annyira belemélyül a tevékenységbe, hogy a személy és a tevékenység teljesen összeforr egymással, a tevékenység „válík” magává a személyé. Az „áramlat”-élmény megélése a munkavégzésben nem csupán az egyén önértékelését növelheti, de az így végzett munka sokkal hatékonyabb, lényegesen több mint az alacsonyabb szintű szükségletek kielégítésének pusztá eszköze. (12)

Toffler vitatja, hogy létezne egyfajta hierarchia az emberi szükségletek között. Vizsgálatainak eredményeként azt találta, hogy az emberi szükségletek három általános kategóriába sorolhatóak, ezek a közösség, a fontosság és a struktúra. Ezek a szükségletek nem hierarchizáltak, a három tényező együttes megléte szükséges az ember elégedettségéhez.

A közösség iránti szükséglet mindenki számára ismert. Az emberek idejük jelentős részét a munkahelyükön, a munkatársak között töltik. Velük bonyolódik a napi társas interakció jelentős része. Gyakran tapasztalható jelenség, hogy az egyedülálló vagy elvált kollégák több időt töltenek a munkahelyükön, mert a közösség iránti igényük kielégítése csak a munkatársakon keresztül lehetséges.

A struktúra iránti szükségletek képezik a második nagy kategóriát *Toffler* elméletében. A környezet rendezettsége, a napi rutin szükségessége sokak számára csak akkor tűnik fel, amikor ettől valamilyen okból (GYES, munkanélküliség, hosszabb szabadság, betegség) megfosztottá válnak. A munkával járó, naponta rendszeresen ismétlődő cselekvések, kötelezettségek egyszersmind megszerezzik is az egyén életét, egyfajta ritmust jelentenek.

A harmadik szükségletcsoportot az értelem, valamint a fontosság iránti igény jelenti. Könnyen belátható, hogy a munkát végző egyén sokkal motiváltabb, ha ismeri a munkavégzés célját, meg van győződve annak értelméről. Ha a végzendő munkát hasznosnak, célját fontosnak ismeri el, ezen keresztül a saját személyének fontossága, a munka értelme is nyilvánvalóvá lesz számára. A csoportban betöltött szerepek is változnak a munkavégzés során, ezek szintén erősíthetik az egyén önértékelésében a pozitív vonásokat, a fontosság érzését.

A munkanélküliség tartós fennállása esetén nem elegendő az egyes lelki hatásokat vizsgálni, sokkal célszerűbb a munkanélküliség időszakát egyfajta folyamatként elemezni, melyben az egyes állapotok csupán állomások egy hosszú útnak. Ezeket a szakirodalom a „hullámvasútmodellek” gyűjtőnévvel illeti.

A munkavégzés pszichológiai dimenzióit vizsgálva a fentiekben azok a motivációs elméletek kerültek bemutatásra, melyek a munkát végző ember cselekvésének indítékait vizsgálják. Ez azonban csak az egyik megközelítési mód. A munkavégzést motiválhatják nemcsak a szükségletek, hanem olyan „nyereségek” is, amelyek a munka által biztosíthatók az egyén számára. Ezek jelentik a motivációs elméletek másik oldalát.

A munkavégzés nyeresége

Marie Jahoda az 1970-es évek közepén végzett kutatásokat a munkanélküliség lelki hatásairól. (13) A felmérésben alkalmazásban állók és munkanélküliek csoportjait hasonlította össze. Vizsgálatainak eredményeként arra a megállapításra jutott, hogy a munkának az egyén számára kétféle, „manifeszt” és „látens” nyeresége lehet. A manifeszt nyereségek közé sorolható a fizetés, a munkahelyi légkör, a munkakörülmények. A látens nyereségeknél inkább a munkaviszony, illetve a munkavégzés pszichés hasznát veszi számba.

Elsőként az idő strukturálását említi. Ez a Toffler-modellben már tárgyalt időrend, vagyis az időstruktúra, amely az egyén napi időbeosztását „ütemezi”. Ezt az ütemet a munkavégzés ciklikussága biztosítja.

Paul F. Lazarsfelddel közösen végeztek szociográfiai megfigyeléseket az Alsó-ausztriai Marienthalban a tartós munkanélküliség közösségre és tagjaira gyakorolt hatásairól. Az időbeosztás felborulására álljon itt egy példa a „Marienthal” (14) című könyvből, melyben megfigyeléseiket publikálták. Ennek a harminchárom éves munkanélkülinek a napi időrendje kitűnően szemlélteti a munkanélküliség következtében széteső napirendet. (7. ábra)

<i>Időtartam</i>	<i>Tevékenység</i>
6:00–6:30	fölkelek
7:00–8:00	fölbresztem a fiaimat, iskolába kell menniük hozok a kamrából
9:00–10:00	amikor visszajövök a feleségem megkérdi, mit főzön, hogy e kérdést megússzam, kimegyek a mezőre.
10:00–11:00	Lassacsán dél lesz
11:00–12:00	(üres)
12:00–13:00	egy órakor ebédelünk, a gyerekek csak ekkor jönnek haza az iskolából
13:00–14:00	ebéd után átnézem az újságot
14:00–15:00	lementem
15:00–16:00	elmentem Treerhez
16:00–17:00	néztem, hogyan vágják ki a fákat a parkban, kár a parkért
17:00–18:00	hazamentem
18:00–19:00	vacsorázunk, grizes tésztát
19:00–20:00	lefekszem aludni

7. ábra. Egy harminchárom éves munkanélküli napirendje

A szociális érintkezés, a közösen eltöltött idő nyújtotta élmények szintén hangsúlyos szerepet kapnak Jahoda elméletében. Ezeket az egyén a munkahelyén mint szociális közegen keresztül szerzi meg. Jól ismert példa e szükséglet fontosságára, hogy a japán nagyvállalatok kiemelt hangsúlyt fektetnek a vállalati közösségek összetartására, a munkahelyi kultúra fejlesztésére, ahol a munkavállaló a vállalat „nagy családjának” része.

A célok, közöttük az életnek „értelmet adó” távlati célok fontos tényezők a munkavállaló életében, hiszen ezek határozzák meg a munkavégzés intenzitását.

A státus kialakításának, megőrzésének kiemelt szerepe van az egyén számára. A munkahely szociális környezete folyamatosan értékeli az egyént. A sikerek, a munkavégzés színvonalja biztosítja az egyén csoporton belüli státusát. Ezek olyan értékek, amelyeket csak valamilyen eredmények, valamilyen tevékenység által birtokolhat az egyén, csak a közösségben van értelmük, de ugyanakkor hatással vannak az identitására, ezen keresztül az önké-

pére is. Az identitás jelenti Erikson (15) szerint az egyén én-azonosság tudatát, mely folyamatosan fejlődik, az életút minden szakaszában más és más hatások, konfliktusok érik. Ha ebben a folyamatban fennakadások tapasztalhatók, az egyén identitásválságba kerülhet, szorongóvá, döntésképtelenné, bizonytalanává válik. Mivel az identitás a társas válósággal való kölcsönhatás során tudatosan megélt élmények hatására alakul ki, az „értékelő” közezből kikerülve ilyenkor identitásválság, önértékelési zavarok léphetnek fel.

Jahoda „deprivációs modell”-t állít fel a fenti nyereségek alapján, melynek lényege, hogy a munkavégzés manifeszt és látens nyeresége csak a munkaviszonyban állók számára érhető el, a munkanélküliek ezektől a nyereségektől megfosztatnak és ezek hiányától szenvednek.

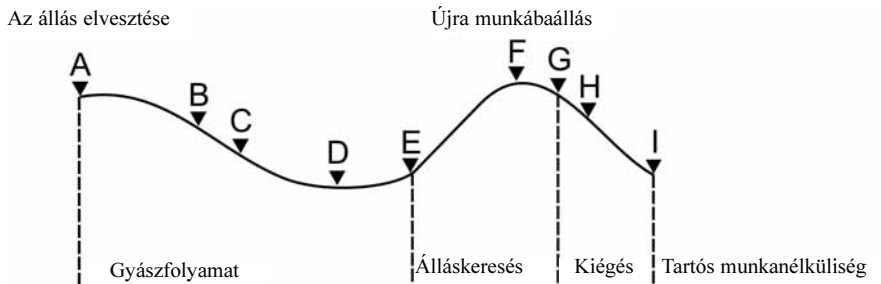
A modellt az idők folyamán több bíráló érte, mivel a munkahely elvesztéséből származó depriváció hatása eltérő lehet az egyén vonatkozásában. A bírálók – mint például Fryer (16), aki Angliában vizsgálta a munkanélkülieket érő pszichés hatásokat – a pályakezdő munkanélküliek példájával érvelnek a modell általános érvényűsége ellen. Könnyen belátható, hogy a pályakezdő munkanélküliek is szenvednek a munkanélküliség negatív lelki hatásaitól, pedig nem tapasztaltak semmilyen pozitív hatást a munkaviszonnyal kapcsolatban (például munkahelyi környezet vagy a presztízs, státusz, önmegvalósítás).

A munkavégzés pszichés hatásainak elemzése után a munkanélküliséget nem valamilyen ellentétes, deprivációs állapotnak kell tekinteni, hanem olyan folyamatnak, melynek dinamikája, állomásai egyénenként igen változatosak lehetnek.

Látható, hogy a munkanélküliség ideje alatt végbemenő lelki történések megértéséhez nem nyújtanak elegendő magyarázatot sem a motivációs elméletekből levezetett modellek, sem a deprivációs modellek. A munkanélküliség tartós fennállása esetén nem elegendő az egyes lelki hatásokat vizsgálni, sokkal célszerűbb a munkanélküliség időszakát egyfajta folyamatként elemezni, melyben az egyes állapotok csupán állomásai egy hosszú útnak. Ezeket a szakirodalom a „hullámvasútmodellek” gyűjtőnévvel illeti.

A munkanélküliség „hullámvasútja”

Közülük a legismertebb a kanadai W. Borgen és N. Amundson nevével jelzett, igen széleskörű kutatásokkal is alátámasztott modell. (17) Ez a modell abból indul ki, hogy a munkanélküliség mint állapot többnyire hirtelen, igen nagy érzelmi megrázkódtatást okozva következik be. Ebből a szempontból a szerzők igen hasonlatosnak találták a Kübler-Ross-féle „gyászmodell”-t. A svájci származású pszichológusnő az USA-ban, haldoklókkal készített riportok alapján állított fel egy folyamat-modellt, amely a gyász mint lelki trauma állomásait írta le, egyfajta jellegzetes lefolyású folyamatként jellemezve a gyász hosszabb időperiódusát. Borgen és Amundson kutatásainak fókuszába a munkanélküliség lefolyásának vizsgálatát állította. Azt találták, hogy a munkanélküliek többsége döntően ugyanolyan érzésekkel éli meg a munkanélküli lét egyes időszakait, és igen csekély időbeli eltérésekkel felállítható egy olyan dinamikus modell, amely ennek a folyamatnak az egyes állomásait mutatja be az eltelt idő függvényében. (8. ábra)



8. ábra. A Borgen – Amundson féle hullámvasút első, hipotetikus modellje

A munkahely elvesztése először igen heves érzelmi reakciókat vált ki az emberből. Természetesen ezek is egyénenként igen nagy változatosságot mutatnak, de többnyire a tagadás (A) az, ami ilyenkor dominál. Igazságtalanságnak éli meg az egyén a munkahely elvesztését, és elutasítóan reagál a vélt vagy valós igazságtalanságra. Amikor tudatosan a munkavállalóban, hogy a munkahely elvesztése nem kerülhető el, a harag, a düh (B), az agresszivitás kerekedik felül. Természetesen a reakciók hevéssége nagyban függ az egyén vérmérsékletétől, illetve attól, hogy mennyire volt „vétkes” a munkahely elvesztésében. Ilyenkor gyakran előfordul, hogy a munkahelyét frissen elvesztett ember bűnbakot keres, fenyegetőzik. Az indulatok csillapodtával a frissen munkanélkülivé vált egyén kénytelen-kelletlen megalkuszik (C) a helyzetével, belátva, hogy úgysem tehet már semmit, hogy eredeti munkaviszonyát visszaszerezze. Ennek a felismerésnek, valamint a fent említett látens és manifesztnyereségektől való megfosztottságnak a következménye a depressziós állapot (D) kialakulása. Ez a „hullámvásút” egyik legmélyebb pontja. A depressziós állapot után az egyén elfogadja (E) azt az állapotot, amibe került, tudatosan, hogy az önvád, a kesergés nem eredményez új munkahelyet a számára. Ekkor szinte új erőre kap (F) a munkanélküli, képesnek érzi magát az új munkahely megszerzésére, aktívan „beleveti” magát az álláskeresésbe, interjúkra jár, újságokat böngész, kapcsolatokat épít, álláskereső foglalkozásokra jár.

Ezek a tevékenységek sajnos nem feltétlenül eredményezik új munkahely megszerzését. A munkanélküliek egy része ilyenkor sikerrel jár ugyan, de a tapasztalatok alapján a munkanélküliek közel fele ekkor sem képes elhelyezkedni, „stagnál” (G), ezen a szinten ezt az időszakot elutasítások, kudarcok sorozataként kénytelen megélni. Ez hamar megtöri a munkát kereső ember bizakodását, a folyamatosan fennálló alkalmazkodási kényszer és a megküzdés a meg-megújuló problémákkal pedig aláássa a lelki egészségét (H). Ha ez az állapot tartóssá válik, az egyén védekezésésként apátiába (I) süllyed. Beletörődik a munkanélküliségébe, hosszútávon is erre az állapotra rendezkedik be. Az ilyen állapotban lévő munkanélküliek alkotják a „reményvesztett munkanélküliek” népes, de mégis a legnehezebben mérhető csoportját.

Ezt a modellt a szerzők több mint kétszáz munkanélkülivel folytatott interjú adatai alapján továbbfejlesztették. Azért volt szükség a modell újragondolására, mert a munkanélküli-ellátások színvonalának emelkedése, az ellátási formák bővülése megkérdőjelezte az eredeti „tisza” munkanélküliségi állapot létezését. Az eredeti hipotetikus modell alapján nem vizsgálhatók azok a hatások, amelyek a különböző munkanélküli ellátásokba bevont embereket érik. Ilyen hatás lehet az átképzésben való részvétel, munkanélküli járadék mértéke, álláskereső klubokban, csoportos tréningeken való részvétel vagy akár egy későbbi időpontra vonatkozó konkrét vagy annak tűnő álláslehetőség.

A modell továbbfejlesztésével a kutatók arra tettek kísérletet, hogy ezeket a hatásokat is figyelembe véve olyan „hullámvásutat” alkossanak, amely a lehető legtöbbet árul el a modern tartós munkanélküliség állomásairól. Ez az árnyaltabb modell 12 különböző lelkiállapottal írja le a munkanélküliség tartóssá válásának folyamatát, szemben az előző modellben alkalmazott 9 állapottal. A továbbfejlesztett modell természetesen átveszi az előző „hullámvásút” bizonyos elemeit, de jobban árnyalja azokat, részletgazdagabban mutatja be a fordulópontokat jellemző érzelmi állapotokat.

Új állomása a modellnek a munkahely elvesztéséről folytatott elmélkedés, mely a munkanélkülivé válás külső és belső okainak újragondolása, valamint a „hogyan tovább” kérdésre adandó válaszok megfogalmazása.

A modellben megtaláljuk a visszautasítás elfogadásának állapotát, amikor a munkanélküli saját értéktelenségét, izolációját éli meg a sikertelen kísérletek hatásaként.

Szintén fontos elemként került a modellbe az az állapot, amelyben a munkanélküli újraértékeli önmagát, értékei tudatosulnak. Ez nagyon fontos állapot lehet az újrakezdéshez, hiszen új irányokat szabhat a további álláskeresésnek és megakadályozhatja a további lecsúszás folyamatát, a reményvesztett munkanélkülivé válást.

Ezeket az állapotokat közvetlenül nem lehet mérni, hiszen egyrészt egyénenként változnak az egyes állapotok mélységei, illetve az egyes állomások között eltelt idő hossza, másrészt a vizsgálatba vont személy sem képes objektíven megítélni saját helyzetét.

Mindennek következményeként olyan vizsgálatra van tehát szükség, mely hatékonyan és több szempont alapján képes mérni a vizsgált jelenséget.

A munkanélküli egyén énképe önértékelése lehet az a mérce, melyen keresztül jelezhető, hogy milyen változások mennek végbe a tartós munkanélküliség megélése során. Az énkép a születés pillanatában még nem létezik, s csak fokozatosan különül el minden más elképzeléstől. Növekedésünkkel énképünk egyre kimunkáltabbá és összetettebbé válik. Tapasztalatainknak összhangban kell lennie azzal, amilyennek önmagunkat képzeljük. (18)

Ha az egyén eredményei alatta maradnak az önértékelési szintnek, sértik én-képét. Ha ilyen helyzet áll elő, optimális esetben megsokszorozza erőfeszítését vagy módosítja a célkitűzést. Ha a kudarcok állandósulnak, az önértékelés és az énkép gyökeres változáson megy keresztül, ami a folyamatos kudarcézés hatására később megállíthatatlanul súlyosbodik. Az önértékelésen esett tartós sérülés a személyiség általánosított vonásává válhat.

Ákár Herzberg két faktorát, akár Maslow szükséglet-piramisát, akár Jahoda veszteségmodelljét vesszük alapul, megfogalmazható, hogy valamennyi elmélet alapján az egyén lélektani változásokon megy keresztül, melyek nyomot hagyhatnak önértékelésében és aktuális énképében egyaránt.

A vizsgálat

A vizsgálat fókuszában a tartós munkanélküliség lélektani hatásai álltak. A változás követéséhez longitudinális vizsgálati módszert alkalmazva hat hónapos időintervallummal, két felvételi szakaszban töltötték ki a vizsgálati személyek a kérdőíveket. A felmérés elvégzéséhez a Baranya Megyei Munkaügyi Központ pécsi, illetve vidéki kirendeltségei nyújtottak segítséget. A vizsgálatba vont személyek körének kiválasztásakor a legfontosabb szempont az volt, hogy az illető a munkanélküliségének első napján, a regisztrációval egyidőben tölthesse ki a kérdőívet. Ez azért volt fontos, mert a munkanélkülivé válás első időszakának lelki történései szolgálnak majd alapul a változások követéséhez. Ettől az időszaktól számítódik majd az a hat hónapos periódus, melynek végén az újbóli adatfelvétel történik.

A vizsgálatban a részvétel önkéntes volt. Az első alkalommal 50 fő kapott felkérést a kérdőív kitöltésére. A kérdőívet kitöltők 58 százaléka nő, 42 százaléka férfi. Az iskolázottság tekintetében a középfokú végzettségűek voltak túlsúlyban, a felsőfokú oklevéllel rendelkezők aránya elérte a 20 százalékot. Az átlagéletkor 28,24 év.

A teszt kitöltését első alkalommal vállaló 50 fő közül a hat hónap múlva megisméltelt kérdőíves vizsgálatkor 35 fő volt munkanélküli. A vizsgálat alapjául ezek a kérdőívek szolgálnak, mert csak ezeken követhető nyomon az eltelt időben végbement változás.

A helyszín

A kérdőívek felvétele 2003. június 1-jén kezdődött meg a mohácsi, siklósi, szigetvári és sellyei kirendeltségeken, és két hetet vett igénybe. Az ügyfelek egy csoportos tájékoztatón vettek részt első alkalommal, ennek keretében került sor a kérdőíves vizsgálatra való felkérésre. A munkanélküliek a kirendeltségeken kialakított csoportszobákban töltötték ki a kérdőíveket.

A második adatfelvételre 2003. december 1. és 2003. december 15. között került sor a fenti helyszíneken. A válaszadók aránya véletlenszerűen alakult ki, annak függvényében, hogy melyik kirendeltségen hányan jelentkeztek az első adatfelvétel időszakában.

A kérdőív

A vizsgálat elvégzéséhez olyan kérdőívre volt szükség, amely az egyén énképének több aspektusát vizsgálja meg. A teszt kiválasztásánál az volt a fő szempont, hogy a szakirodalom alapján várható változások közül a legtöbbet képes legyen mérni, illetve pontosan jelezni.

A kérdőívek kitöltése mindössze 15–20 percet vett igénybe. Tapasztalatok mutatják, hogy a hosszú kérdőívek kitöltésére az emberek szűk csoportja vállalkozik csupán, különösen ha nincs semmilyen motiváló tényező.

A választás a Western Psychological Services által publikált, *William H. Fitts* nevével jegyzett Tenesse énkép-skálára (TSCS) esett (I. melléklet). Ezt a tesztet a magyar gyakorlatban 1981 óta alkalmazzák az MTA Pszichológiai Intézetében. A teszt az egyén önértékelésének vizsgálatára készült. A skála igyekszik összegezni az egyén önértékelésével kapcsolatos érzéseit, jelezve, hogy mely énkép a valós, akár deviáns ez a kép, akár nem. Ahhoz, hogy átfogóan megállapítható legyen az önbecsülés mértéke, a TCSC öt szempontot vizsgál az énkép vonatkozásában (morális, szociális, individuális, testkép, családi). A kapott értékek 5 osztályba sorolhatóak, az extrémén alacsony értéktől az extrémén magasig. Az első faktor a testkép. A testkép testünk belső, mentális megjelenése, ami az énként való létezés alapját jelenti, az énként való létezés elsőként kialakuló összetevője. Ha megvizsgáljuk a kérdőívet, akkor olyan kérdésekre adott válaszokon keresztül méri az egyén saját fizikai megjelenéséről alkotott képét, mint például: „jó alakom van”; „csúnya vagyok”; „edzettebb vagyok másoknál”.

A kérdőív által mért faktorok közül a második a morális énkép. Ebben a kérdéscsoportban olyan állítások szerepelnek, mint például: „becsületes vagyok”; „befolyásolható vagyok”; „kötelességtudó vagyok”. Ezek az egyén önmagáról alkotott erkölcsi képét vizsgálják, vagyis azt, hogy mennyire tartja önmagát a társadalmilag elfogadott normákhoz.

Az individuális énkép az egyén önmagához való viszonyát, önértékelését vizsgálja. Ez alkotja a harmadik énkép-dimenziót. Jellemző állításai a kérdőívben: „okos vagyok”, „sokra becsülöm magam”, „kétbalkezes vagyok”. Az egyén és a szociális környezet dimenziójába vezet át a családi énkép, mely a vizsgálati személy és családja közötti viszonyt méri. Olyan kérdések tartoznak ehhez a faktorhoz, mint a „szüleim bíznak bennem”; „a mi családunk boldog”, „legszívesebben elmenekülök otthonról.” A szociális énkép az ötödik faktor, amit a kérdőív mér. Olyan állításokat kell értékelni ebben a kategóriában, mint például: „nehéz összebarátkozni velem”; „társaim körében népszerű vagyok”; „mások bizalmának elnyerését fontosnak tartom”.

Ezekre a kérdésekre 1-5-ig „osztályozva” válaszoltak a vizsgálati személyek, attól függően, hogy mennyire tartották igaznak magukra nézve a megfogalmazott állításokat.

A teljes énkép kiszámításához az eddig mért faktorok összesített eredményei használhatóak.

A vizsgálat kiinduló hipotézise

A vizsgálat kiinduló hipotézise az, hogy azoknak a személyeknek az aktuális énképében, akik a mostanit megelőzően is voltak már munkanélküliek, sokkal több negatív vonás fedezhető fel. Feltételezem továbbá, hogy a hat hónapos vizsgálati periódusban sokkal markánsabb, várhatóan negatív irányú változás megy végbe az énképükben, mint azok esetében, akik először élik meg a munkahely elvesztését.

Az adatok bemutatása

A kiértékelés a hipotézisnek megfelelően két csoportra bontva történt.

Az első csoportot azok a munkanélküliek alkották, akik a mostanit megelőzően már voltak munkanélküliek. A kapott adatokat az 1. és 2. táblázat szemlélteti.

1. táblázat. Az első csoport. Tennessee énkép-teszten kapott nyerspontszámai, átlaga, szórása az első felvétel időpontjában

Jellege	Testkép	Morális énkép	Individuális énkép	Családi énkép	Szociális énkép	Teljes énkép
Alma	68	51	53	58	55	285
Csákó	54	58	57	61	52	282
Iskola	49	56	51	52	50	258
Labda	70	76	56	50	54	306
Nokia	60	53	55	60	52	280
Őszintén	59	55	51	59	52	276
Patrick	58	53	54	58	48	271
Pupák	71	48	53	52	51	275
Virág	54	57	50	49	51	261
Vizsla	70	53	57	56	48	284
Átlag	61,30	56,00	53,70	55,50	51,30	277,80
Szórás	7,93	7,62	2,54	4,38	2,26	13,50

Az átlagok értéke a skála alacsony és extrém alacsony tartományában mozog, ez alól csupán a testkép a kivétel, mely a középértékek alsó tartományában volt. A fentiek megállapítása azért is különösen fontos, mert nem csak a longitudinális vizsgálat két adatfelvétele alatt végbement változások, de az első vizsgálati időszakban mért kezdeti értékek is jelentősséggel bírnak. Ezekből látható, hogy a munkanélküliség első hónapjában már érzékelhető csökkenés áll be az egyén énképének minden dimenziójában. A szociális énkép, valamint az individuális énkép esetében az értékek meglehetősen kis szóródása figyelhető meg.

A második csoportba azok a munkanélküliek kerültek, akik most először váltak munkanélkülivé.

2. táblázat. Második csoport. Tennessee énkép-teszten kapott nyerspontszámai, átlaga, szórása az első felvétel időpontjában.

Jellege	Testkép	Morális énkép	Individuális énkép	Családi énkép	Szociális énkép	Teljes énkép
Afrika	57	55	54	53	44	263
Anita	56	54	55	52	51	268
Bors	62	53	54	61	46	276
Coldplay	66	57	55	59	44	286
Dani	51	52	55	54	52	264
Devil	66	57	58	54	62	297
Fekete-Fehér	65	60	57	65	54	301
Fender	57	59	51	53	51	271
GCO	71	52	50	64	47	287
Gizike	58	50	63	52	43	274
Halacska	59	57	59	60	49	284
Hyperspace	64	67	53	58	53	295
Kitti	63	57	60	53	54	287
Maca	55	52	56	60	53	276
Manó	62	59	58	56	55	290
Mia	43	53	45	63	47	257
Monesz	61	56	60	54	47	280
Munka	49	50	56	66	56	277
Noémi	60	56	57	59	57	289
Simson	59	55	59	58	59	290
Sophie	61	60	62	54	54	291
Suzuki	53	51	57	50	48	263
Szerda	48	53	51	56	45	253
Tapasztalat	61	56	52	56	50	275
Thai	65	51	61	55	50	282
Átlag	58,88	55,28	55,92	57,00	50,84	279,04
Szórás	6,44	3,90	4,15	4,40	4,11	12,76

A második csoport esetében szintén megfigyelhető, hogy az átlagértékek a közepes testkép kivételével alacsony értékeket mutatnak minden mért személyiségdimenzió esetében. Figyelemre méltó eltérés, hogy az első vizsgálati csoporttal ellentétben itt nem találunk extrém alacsony értékeket semelyik énkép esetében sem.

Az első periódusban rögzített kérdőívek kiértékelése és az eredmények számítása is számítógéppel történt. Az adatsorok összevetéséhez Student-féle T-próbát használtunk, miután F-próba segítségével meghatároztuk, hogy az értékek milyen varianciát mutatnak.

A 3. táblázat azt mutatja meg, milyen különbség lelhető fel a két csoport mért értékei között az első adatfelvétel időpontjában.

3. táblázat. Az első adatfelvételi periódus csoportos pontszámainak P és T értékei a vizsgált faktorok esetében.

	Testkép	Morális énkép	Individuális énkép	Családi énkép	Szociális énkép	Teljes énkép
T-próba						
t	0,972	0,285	1,668	0,943	0,620	0,260
p	0,354	0,781	0,126	0,368	0,549	0,800

A második adatfelvételben az első vizsgálati csoport esetében kapott pontszámokat a 4. táblázat jeleníti meg.

4. táblázat. Az első csoport Tennessee énkép-teszten kapott nyerspontszámai, átlaga, szórása a második felvétel időpontjában.

	Testkép	Morális énkép	Individuális énkép	Családi énkép	Szociális énkép	Teljes énkép
Alma	59	53	50	57	54	273
Csákó	53	56	50	62	48	269
Iskola	45	54	49	51	47	246
Labda	55	76	50	51	49	281
Nokia	57	57	49	57	49	269
Őszintén	52	53	53	60	51	269
Patrick	53	53	49	57	45	257
Pupák	64	53	51	50	55	273
Virág	51	59	49	62	50	271
Vizsla	56	55	61	57	53	282
Átlag	54,5	56,90	51,10	56,40	50,10	269,00
Szórás	5,08	7,02	3,70	4,43	3,18	10,66

Az első csoport értékeinek átlagai a skála alacsony tartományában foglalnak helyet. A második vizsgálati csoportba tartozó munkanélküliek teszten elért pontszámait az 5. táblázat rögzíti.

A második vizsgálati csoportba tartozó munkanélküliek teszten elért pontszámait vizsgálva elmondható, hogy az értékek az alacsony tartományban helyezkednek el. Az individuális énkép, a szociális énkép, valamint a morális énkép értékeinek szórása igen alacsony, az értékek igen közel helyezkednek el.

A 6. táblázat a második adatfelvétel két csoportjának összehasonlítását mutatja Student-féle T-próba segítségével. Ebben a vizsgálatban arra keressük a választ, hogy a második adatfelvétel időpontjában volt-e szignifikáns eltérés a két vizsgálati csoport mért faktorai között.

A vizsgálati eredmények értelmezése

Az első vizsgálati periódusban felvett adatok elemzéséből látható, hogy mind a két csoport közel azonos pontértéket ért el az egyes faktorok tekintetében (1–2. táblázat): a

5. táblázat. A második csoport Tennessee énkép-teszten kapott nyerspontszámai, átlaga, szórása a második felvétel időpontjában.

	Testkép	Morális énkép	Individuális énkép	Családi énkép	Szociális énkép	Teljes énkép
Afrika	53	54	53	54	41	255
Anita	51	56	53	59	49	268
Bors	58	55	52	58	49	272
Coldplay	63	59	55	57	51	285
Dani	48	55	56	56	56	271
Devil	63	57	57	53	54	284
Fekete-Fehér	56	60	60	61	58	295
Fender	51	56	50	53	51	261
GCO	68	54	49	60	49	280
Gizike	74	60	54	50	55	293
Halacska	64	57	57	64	53	295
Hyperspace	59	65	51	63	50	288
Kitti	61	53	55	55	51	275
Maca	51	53	59	53	49	265
Manó	61	56	58	65	51	291
Mia	39	55	46	67	45	252
Monesz	55	58	60	60	53	286
Munka	59	56	56	63	53	287
Noémi	56	55	56	48	53	268
Simson	55	55	57	57	53	277
Sophie	65	57	62	56	52	292
Suzuki	59	57	56	52	53	277
Szerda	53	56	50	57	48	264
Tapasztalat	55	58	51	57	52	273
Thai	68	58	59	54	54	293
Átlag	57,80	56,60	53,88	57,28	51,32	277,88
Szórás	7,37	2,58	3,94	4,78	3,50	12,76

6. táblázat. A második adatfelvételi periódus csoportos pontszámainak P és T értékei a vizsgált faktorok esetében.

	Testkép	Morális énkép	Individuális énkép	Családi énkép	Szociális énkép	Teljes énkép
T-próba						
t	1,355	0,132	2,989	0,513	0,988	2,113
p	0,210	0,900	0,010	0,620	0,350	0,060

munkanélkülivé válást követő első időszakot azok, akik már voltak munkanélküliek döntően ugyanúgy éltek meg, mint akik most először kerültek ebbe a helyzetbe. A két csoport esetében mért énkép-jellemzők között statisztikailag kimutatható különbség nincsen, mindezt a 3. táblázat értékei is megerősítik. Mindez feljogosít bennünket arra, hogy a későbbiek során kimutatott különbséget a tartós munkanélküliség hatásaként értelmezzük. A második adatfelvétel esetében már jelentős eltérés tapasztalható a két csoport pontszámaiban. (4–5. táblázat)

A legmarkánsabb változás, hogy az első csoportba tartozó munkanélküliek individuális énképében jelentősebb változás állt be ($t[35]=2,989$; $p=0,01$), mint a második vizsgálati csoportot alkotó, első alkalommal munkanélkülivé vált személyek esetében. (6. táblázat)

Az egyén aktuális énképében végbemenő változások kimutathatásához nem elegendő csupán a csoportok közötti különbségeket vizsgálni az egyes adatfelvételi időszakokban, az eredmények külön-külön történő összevetése szintén indokolt.

A 7. táblázatban szereplő értékek alapján megállapítható, hogy van-e szignifikáns eltérés az első csoportot alkotó, visszatérő munkanélküliek énkép dimenzióiban a két adatfelvétel között.

7. táblázat Az első csoport énkép dimenzióinak változása az eltelt 6 hónap alatt

	Testkép	Morális énkép	Individuális énkép	Családi énkép	Szociális énkép	Teljes énkép
<i>T-próba</i>						
t	4,412	1,125	2,251	0,632	1,145	2,920
p	0,001	0,287	0,048	0,541	0,279	0,015

Ahogy a fentiek alapján látható, az első csoportba tartozó – „tapasztalattal” rendelkező – munkanélküliek esetében az első faktor, azaz a testkép szignifikáns ($t(10)=4,412$; $p=0,001$) eltérést mutat a két adatfelvétel között. Megvizsgálva a pontértékeket, látható, hogy a változás iránya negatív: a két mérés között eltelt hat hónap alatt jelentősen romlott az ebbe a csoportba tartozó munkanélküliek saját fizikai megjelenésükről alkotott belső, mentális képe.

Szintén negatív irányú változás következett be a longitudinális vizsgálat első és második időszaka között, az első csoportba tartozók individuális, azaz személyes énképében ($t(10)=2,251$; $p<0,05$). E két tényező együttes romlása a kumulált értékeket magában foglaló teljes énképet is jelentős mértékben rontotta ($t(10)=2,920$; $p<0,05$).

A 8. táblázatban a második csoport 6 hónap folyamán végbemenő énkép-változása követhető nyomon: vajon van-e statisztikailag kimutatható különbség a két adatfelvétel között az eltelt időszakban.

8. táblázat. A második csoport énkép dimenzióinak változása az eltelt 6 hónap alatt

	Testkép	Morális énkép	Individuális énkép	Családi énkép	Szociális énkép	Teljes énkép
<i>T-próba</i>						
t	0,953	-2,098	2,427	0,321	0,836	0,584
p	0,363	0,062	0,036	0,755	0,423	0,572

A második csoport esetében is jól látható a vizsgálati személyek individuális énképének jelentős romlása az eltelt fél év során. Figyelemre méltó, hogy – összevetve az első csoport kapott értékeivel – az első alkalommal munkanélkülivé válók individuális énképe sokkal markánsabb, negatív irányú változáson ment át a két teszt felvétele között ($t[25]=2,427$; $p<0,05$). Mindezt megerősíti a 1., 2., illetve a 4–5. táblázat összevetése. A fenti eredmények megerősítik a szakirodalom alapján előre jelezhető hatásokat: az önértékelés csökkenését, valamint az énképben végbemenő drámai változásokat. Mindennek hátterében az a pszichés dinamika állhat, hogy a munkanélküli inkongruenciát (összhanghiányt) él át tényleges tapasztalatai és önmagáról kialakított aktuális énképe között. Ha valaki azt gondolja magáról, hogy képzett, művelt, rendelkezik a megfelelő kompetenciákkal, de a munkahelykeresés során folyamatosan kudarcok érik, akkor énképe és tapasztalata között szakadék keletkezik. E szorongató állapot kétféleképpen hárítható el: torzíthatjuk tapasztalatainkat, például hamis okot kreálunk a kudarcok magyarázatára, avagy a fenyegető élmény tudatosulását tagadással is megakadályozhatjuk. Ezen elhárítások révén megóvjuk önbecsülésünket. Bizonyos esetekben azonban a munkahelykeresés közben tapasztalt folyamatos negatív megerősítés olyan mértékű, hogy kihatással lesz az egyén életének valamennyi aspektusára, ezáltal az önértékelés szerves részévé válik. Mindez törvényszerűen implikálja a személyes énkép erőzóját, az önértékelés, az önbecsülés csökkenését. E sajátos dinamika által előidézett változás mindkét esetben – bár eltérő intenzitással – kimutatható volt. A helyzetet tovább súlyosbítja az a tény, amely a testkép változásának vonatkozásában következett be a visszatérő munkanélküliek cso-

portjánál: nevezetesen, a vizsgálati személyek testképe is jelentősen romlott az individuális énkép mellett. A testképünk a testünk belső, mentális megjelenése, ami az énként való létezés alapját jelenti, hiszen ez elsőként kialakuló összetevője. A testkép ilyen jellegű negatív változása a krónikus betegségekhez – például daganatos megbetegedések, reumatoid arthritis – hasonló állapotot jelenít meg. Talán nem járunk messze az igazságtól, ha a fenti analógia alapján a visszatérően bekövetkező munkanélküliséget a krónikus megbetegedésekhez hasonló állapotnak tekintjük.

További lehetséges vizsgálati irányok

Az elvégzett kérdőíves vizsgálatok eredményei alapján fény derült arra, hogy a munkanélküliség önmagában is igen alacsony értékű énkép-faktorokat eredményezett már az első munkanélküliliként megélt hónapban is mindkét vizsgálati csoport vonatkozásában. A hat hónappal később végzett felmérések és az első periódusban kapott értékek összevetése során mindkét vizsgálati csoport esetében az individuális énkép (önkép) jelentős mértékben romlott. Azoknak a személyeknek, akik már voltak munkanélküliek a mostanit megelőzően is, nemcsak az individuális énképe, hanem a testképe is igen nagy negatív irányú változást mutat.

A kutatásba bevont 50 fős minta 35 főre apadt a két vizsgálat közötti időszakban. Ez nagyjából megfelel a Magyarországon tapasztalható újra-elhelyezkedési mutatónak, mely 30–40 százalékra teszi az egy éven belül újra munkába állók arányát.

A kapott eredmények széleskörű validálása a teszt felvételének nagyobb és – kor és nem szempontjából – reprezentatív mintán való felvételét teszi indokolttá: ez a nagyobb elemszámú vizsgálat megmutathatná, hogy az énképnek ezek a dimenziói sérülnek leginkább a visszatérően munkanélkülivé válók döntő többségénél.

További vizsgálati irány lehet a munkanélküliek iskolai végzettség szerinti reprezentatív összetételű mintájának tesztelése, mivel a vizsgált mintában döntően középfokú végzettséggel rendelkező munkanélküliek szere-

További vizsgálati irány lehet a munkanélküliek iskolai végzettség szerinti reprezentatív összetételű mintájának tesztelése, mivel a vizsgált mintában döntően középfokú végzettséggel rendelkező munkanélküliek szerepeltek. Egy ilyen felmérés feltárhatná az iskolai végzettség szerepét a munkanélküliség megelőzésében, akár első alkalommal munkanélkülivé váló, akár visszatérő munkanélküli-ről van szó. Mi több, a képzésben való részvétel hatásait is célszerű lenne vizsgálni.

peltek. Egy ilyen felmérés feltárhatná az iskolai végzettség szerepét a munkanélküliség megelőzésében, akár első alkalommal munkanélkülivé váló, akár visszatérő munkanélküli-ről van szó. Mi több, a képzésben való részvétel hatásait is célszerű lenne vizsgálni.

A vizsgálati eredmények pontosítása nemcsak a mintavétel módszereit illetően lenne kívánatos, hanem a kapott értékekhez köthető kiegészítő információk még sokrétűbb felvétele is finomíthatná a levont következtetések helyességét.

Célszerű lenne megvizsgálni, hogy milyen hatással vannak a munkanélküliek énképének változására az aktív vagy passzív ellátási formák, tanácsadások, tréningek, képzések. Vajon azoknak a visszatérően munkanélkülivé váló egyéneknek az énképe, akik valamilyen képzésben, csoport-tréningben, álláskeresési klubban vesznek részt, kevésbé szenvedik meg a munkanélküliség újabb és újabb periódusait, mint azok, akik nem részesülnek ilyen ellátásban?

A fenti információk segítségével könnyebben meghatározhatók azok a módszerek, illetve ellátási formák, amelyek tompíthatják a munkanélkülieket érő negatív pszichés hatásokat. Jelentős segítséget nyújthatna a munkanélküliekkel foglalkozó szakembereknek,

ha tisztább képet kapnának a munkanélküliség alatt lezajló lelki folyamatokról, illetve arról, hogy ezeket a döntően negatív folyamatokat hogyan lehetne kompenzálni vagy megakadályozni.

Hogyan tovább?

Hazánk Európai Unió-s csatlakozása valamennyi előrejelzés szerint nagy változásokat idéz elő a munkaerőpiacon. Ezek a folyamatok talán nem lesznek olyan sokkhatászerűek, mint a rendszerváltás idején tapasztaltak, de a hazai munkanélküliség mind volumenében, mind a munkanélküliek összetételében megváltozik az elkövetkező években.

Hosszabb időszakot tekintve emelkedő tendencia valószínűsíthető. A várakozások szerint az alacsonyabb iskolai végzettséggel rendelkezők, valamint a képzetlenek aránya jelentősen megnő a munkanélküliek körében, ez nagy feladatot ró a munkanélküli-ellátások rendszerére, az átképzéssel, betanítással foglalkozókra.

A rendszerváltás idején tapasztalható munkanélküliségi hullám és a közeljövőben várható változások között azonban egy jelentős különbség van, amely bizakodásra adhat okot. Akkor a semmiből kellett felállítani a gondokat megfelelő szinten kezelni képes szervezetet, amely idővel képes volt felnőni a feladathoz. Ma egy jól működő, európai mércével mérve is korszerű és mindenekelőtt fejlődőképes munkaügyi ellátó hálózat működik, melynek volt és van ideje felkészülni a várhatóan emelkedő számú munkanélküli problémájának a kezelésére.

Az Állami Foglalkoztatási Szolgálat már a nevében is a szolgáltatás-centrikusságot hangsúlyozza a 15 évvel ezelőtti „Hivatal”-i szemlélettel szemben. Ennek megfelelően folyamatosan bővül azoknak a szolgáltatásoknak a köre, melyek nagyrészt ingyenesen, mindenki számára hozzáférhetően segítik a munkanélkülivé vált embereket a munkanélküliség „túlélésében” és az újraelhelyezkedésben.

Az eredmények tükrében talán nagyobb szerepet kapnak a munkanélküliség lélektani hatásait kezelő ellátási formák. A munkanélküliek lelki egészségének megóvása, az őket ért negatív hatások csökkentése jelentősen mérsékelheti a reményvesztett, passzív munkanélkülivé válás kockázatát, bent tartva a munkanélkülit a munkerőpiacon. Ezek a változások nem feltétlenül jelentenek közvetlen gazdasági hasznot, de közvetve hozzájárulhatnak a ma még európai összehasonlításban alacsony aktivitási ráta emeléséhez, egy egészségesebb, aktívabb, képzetesebb társadalom kialakulásához.

Jegyzet

- (1) www.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/modsz/modsz03.html
- (2) www.afsz.hu/engine.aspx?page=AFSZ_KOZOS_Gyakran_feltett_kerdesek
- (3) KSH Magyar Statisztikai Évkönyv 1993.
- (4) www.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/h2001/h303/h30303.html (2004. 02. 04)
- (5) www.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/h2001/h303/h30303.html (2004. 02. 04)
- (6) www.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/h2001/h303/h30303.html (2004. 02. 04)
- (7) www.tarki.hu/integracio/hatasvizsgal/eu_hatas.pdf 2004.01.21
- (8) Herzberg, F. – Mausner, B. (1959): *The Motivation to Work*. Wiley, New York.
- (9) Atkinson, R. L. – Smith E. E. (1997): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- (10) Maslow, A. (1970): *Motivation and Personality*. Halper & Row, New York.
- (11) Atkinson, R. L. – Smith E. E. (1997): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- (12) Csíkszentmihályi M. (1997): *Flow, az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- (13) Jahoda, M. (1995): Manifest and latent functions. In: N. Nicholson (ed.): *Encyclopedic Dictionary of Organisational Behaviour*. Blackwell, Oxford. 317–318.
- (14) Jahoda, M. – Lazarsfeld, P. F. (1999): *Marienthal*. Új Mandátum Kiadó Budapest.
- (15) Erikson, E. H. (1963): *Childhood and Society*. Norton, New York.
- (16) Fryer, D. (1986): *Employment deprivation and personal agency during unemployment*.
- (17) Borgen, A. – Amundson, N. (1992): A munkanélküliség dinamikája. In: Rítóókné Á. M. (szerk.): *A tanácsadás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- (18) Allport, G. W. (1997): *A személyiség alakulása*. Kairon, Budapest.

Irodalom

1991. évi IV. törvény „A foglalkoztatás elősegítéséről és a munkanélküliek ellátásáról”
- Allport, G. W. (1997): *A személyiség alakulása*. Kairon, Budapest.
- Atkinson, R. L. – Smith E. E. (1997): *Pszichológia*. Osiris, Budapest.
- Bánfalvy Cs.(1989) *Munkanélküliség*. Magvető, Budapest.
- Borgen, A. – Amundson, N. (1987): A munkanélküliség dinamikája. In: Ritoókné Á. M. (szerk.) (1992): *A tanácsadás pszichológiája*. Tankönyvkiadó, Budapest.
- Carver, C. S. – Scheier, M. F. (1998): *Személyiségpszichológia*. Osiris, Budapest.
- Csikszentmihályi M. (1997): *Flow. Az áramlat*. Akadémiai Kiadó, Budapest.
- Erikson, E. H. (1963): *Childhood and Society*. Norton New York.
- Fryer, D. (1986): Employment deprivation and personal agency during unemployment. *Social Behavior*, 1.
- Herzberg, F. – Mausner, B. (1959): *The Motivation to Work*. Wiley, New York.
- Jahoda, M. (1995): Manifest and latent functions. In: Nicholson, N. (ed.): *Encyclopedic Dictionary of Organizational Behaviour*. Blackwell, Oxford. 317–318.
- Jahoda, M. – Lazarsfeld, P. F. (1999): *Marienthal*. Új Mandátum Kiadó, Budapest.
- KSH Magyar Statisztikai Évkönyv 1993*.
- Kulcsár Zs. (1998): *Egészségpszichológia*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest.
- László Gy. (2002): *A szociális Európa és a magyar munkaerőpiac II*. Jegyzet, PTE, Pécs.
- Maslow, A. (1970): *Motivation and Personality*. Halper & Row, New York.
- www.afsz.hu/engine.aspx?page=AFSZ_KOZOS_Gyakran_feltett_kerdések
- www.ilo.org/ www.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/h2001/h303/h30303.html (2004. 02. 04)
- www.ksh.hu/pls/ksh/docs/hun/modsz/modsz03.html
- www.oecd.org
- www.tarki.hu/integracio/hatasvizsgal/eu_hatas.pdf (2004.01.21)



Az Iskolakultúra könyveiből

Az osztályfőnök, a szülők és az osztálytársak értékelésének hatása a tanuló önértékelésére

A pedagógiai gyakorlatban mindmáig létező jelenség a „jó tanuló” és „rossz tanuló” címkeinek használata. A tanulmány e pedagógiai értékelési kategória pszichológiai konzekvenciáit vizsgálja, elemelve e kategória hatását a tanuló önértékelésére és tanulmányi énképére. A tanulmány a 2002 tavaszán, 123 harmadik és hetedik osztályos tanuló, illetve szülei és osztályfőnökeik részvételével végzett kérdőíves felmérés fontosabb tapasztalatait foglalja össze. A vizsgálat egyrészt a tanulmányi eredményesség szubjektív (önértékelés) és objektív értékelése (a referenciaszemélyek értékelése és a tanulmányi eredmények) közötti összefüggések, másrészt a „jó” és a „rossz” tanulóknak tartott gyerekek önértékelésében megnyilvánuló jellegzetes különbségek feltárására irányult.

A pedagógiai gyakorlatban a tanuló iskolai teljesítményét – pedagógusok, szülők és osztálytársak egyaránt – gyakran a „jó-rossz tanulóság” mindenek fölött álló és mindennél fontosabbnak tűnő, de annál kevésbé pontosan körülírható dimenzióján értékelik. Jogos igény és természetes személyközi folyamat, hogy egymást értékeljük. Nem mindegy azonban, hogy ez milyen hatással van az önértékelésre, különösen a gyermek alakulóban lévő énképére. Elsősorban azért nem, mert az iskolás gyermeknek még nincs reális énképe, így a környezetéből származó értékelésekre igen érzékenyen reagál, és ezek alapján alakítja, módosítja saját magáról alkotott véleményét, vagyis önértékelését.

Az iskoláskorú gyermek teljesítményét, viselkedését elsősorban szülei (és ha vannak, testvérei), pedagógusai és osztálytársai értékelik, és egyben ők azok, akik viszonyítási pontként szolgálnak számára önmaga megítélésében. Feltételezhetjük, hogy a gyermek ezekre a különböző referenciaszemélyektől származó értékelésekre meghatározott életszakaszaiban különböző mértékben érzékeny. Az azonban bizonyos, hogy e személyek véleménye szolgáltatja a legfontosabb alapot önmagáról, saját iskolai eredményességéről alkotott véleményében.

A vizsgálat célja

A vizsgálat egyrészt azoknak a tényezőknek a felkutatására irányult, amelyek szoros kapcsolatban állnak a tanulmányi eredményesség szubjektív oldalával, az úgynevezett tanulmányi énképpel. Másrészt bizonyítani szeretne volna, hogy a „jó-rossz tanulóság” a pedagógiai gyakorlatban létező és a tanulók önértékelésében rejlő különbségeket előidéző, illetve támogató értékelési dimenzió, értelmezésének ugyanakkor több lehetséges nézőpontja lehetséges.

A vizsgálat hipotézisei

A tanulmányi eredményesség szubjektív és objektív tényezőinek összefüggéseire vonatkozó hipotézisek

A tanulók saját tanulmányi eredményességükről alkotott elképzelése a harmadik osztályosok esetében a szülők, míg a hetedik osztályosok esetében az osztálytársak ítéletével van a legszorosabb összefüggésben.

A tanulmányi eredményesség szubjektív ítélete mindkét korcsoportban szorosabb összefüggést mutat bármely referenciaszemély ítéletével, mint a tanulmányi átlaggal.

Az önmagukat „rossz” tanulónak tartó gyerekek szignifikánsan kisebb jelentőséget tulajdonítanak az osztályzatoknak, mint az önmagukat „jó” tanulónak tekintő gyerekek.

A tanulók saját tanulmányi eredményességükről alkotott elképzelése és a tanulmányi átlag közötti összefüggés a minta egészében és mindkét korcsoporton belül szorosabb a lányok esetében, mint a fiúknál. A lányok szignifikánsan nagyobb jelentőséget tulajdonítanak az osztályzatoknak, mint a fiúk.

A referenciaszemélyek ítéletének észlelési pontosságára és a referenciaszemélyektől származó ítéletek észlelésének én-relevanciájára vonatkozó hipotézisek

Azok a gyerekek, akik önmagukat „rossz” tanulónak tartják, környezetük ítéletét pontatlanabban észlelik, mint az önmagukat „jó” tanulónak tekintő gyerekek.

Azok a gyerekek, akiket szüleik, osztálytársaik és osztályfőnökük „rossz” tanulónak minősít, környezetük ítéletét pontatlanabban észlelik, mint a „jó” tanulónak tartott gyerekek.

Az önmagukat „jó” tanulónak tartó gyerekek önítéletében a referenciaszemélyek ítéleteinek hite nagyobb relevanciával jelenik meg, mint az önmagukat „rossz” tanulónak tartó gyerekek esetében.

A környezetük által „jó” és „rossz” tanulónak tartott gyerekek között nincs szignifikáns különbség tekintetben, hogy tanulmányi énképükben mekkora relevanciával jelennek meg a referenciaszemélyek ítéletei.

A vizsgálati személyek

A vizsgálatban egy salgótarjáni és két budaörsi általános iskola egy-egy harmadik és hetedik osztályának tanulói vettek részt. A kérdőíveket összesen 146 tanuló, illetve szülei és osztályfőnökeik kapták meg, majd a vizsgálatban részt vevő tanulók végleges száma az alábbi szempontok alapján alakult ki. A vizsgálatból kizártuk azokat a tanulókat,

- akik valamilyen oknál fogva (például aznapi betegség) egyáltalán nem töltötték ki a kérdőívet;
- akik a kérdések bármelyikére nem válaszoltak;
- akiknek szülei nem adták írásos hozzájárulásukat gyermeküknek a vizsgálatban való részvételéhez;
- akiknek szülei elmulasztottak arra a kérdésre válaszolni, hogy milyen tanulónak tartják gyermeküket (ezáltal a gyermek adatai közül hiányzott a „szülői ítélet” mutató és az ettől függő más változók);
- akiket osztályfőnökük nem értékelt az ötfokú skálán;
- akik „Az iskola” kérdőív tételeinek legalább 10 százalékára (6 tételre) nem válaszoltak vagy nem adtak egyértelmű választ.

Ugyanakkor azok a tanulók, akikről egy-két osztálytársuk elmulasztott értékelést adni az ötfokú skálán, nem kerültek ki a mintából, mivel az adott gyermekre vonatkozó, az osztálytársaktól származó ítéleteket egy számtani középérték fejezte ki.

Így összesen 123 olyan diák maradt, akik ténylegesen részt vettek a vizsgálatban, közülük 67 harmadik és 56 hetedik osztályos tanuló, összesen 61 fiú és 62 lány.

A kérdőíves felmérésre 2002 április és május havában került sor. Az időpont kiválasztásának elsődleges szempontja az volt, hogy az év végi osztályozás hatása ne jelenjen meg a tanulók, a szülők és a pedagógusok által adott válaszokban.

A vizsgálat módszere

A vizsgálat kérdőíves felmérés formájában zajlott, melynek keretében külön kérdőívet kaptak a tanulók, az osztályfőnökök és a szülők.

A tanulmányi eredményességet a gyerekek saját magukra vonatkozóan, valamint szülei, osztálytársaik, osztályfőnökük az adott gyermekre vonatkozóan ötfokú skálán ítélték meg, ahol 5 = nagyon jó tanuló, 4 = inkább jó tanuló, 3 = se túl jó, se túl rossz tanuló, 2 = inkább rossz tanuló és 1 = nagyon rossz tanuló. (A skála fokozatait a kérdőívben nem számok, hanem betűk jelölték, hogy a válaszolóknak ne az iskolai osztályzatokat juttassák eszébe.) Az így nyert, 1 és 5 közötti értékkel jellemezhető változók: (a) önitélet, (b) szülői ítélet, (c) osztálytársak ítélete és (d) osztályfőnöki ítélet.

A tanulóknak ezen kívül azt is meg kellett becsülniük (ugyanezen az ötfokú skálán),

Az iskoláskorú gyermek teljesítményét, viselkedését elsősorban szülei (és ha vannak, testvérei), pedagógusai és osztálytársai értékelik, és egyben ők azok, akik viszonyítási pontként szolgálnak számára önmaga megítélésében. Feltételezhetjük, hogy a gyermek ezekre a különböző referenciaszemélyektől származó értékelésekre meghatározott életszakaszaiban különböző mértékben érzékeny. Az azonban bizonyos, hogy e személyek véleménye szolgáltatja a legfontosabb alapot önmagáról, saját iskolai eredményességéről alkotott véleményében.

hogy szerintük szülei, osztálytársaik és osztályfőnökük milyen tanulóknak tartják őket. A „Mit gondolsz, szüleid (osztálytársaid, osztályfőnököd) milyen tanulóknak tartanak Téged?” kérdésre adott válaszok határozták meg a (a) szülői ítélet hite, az (b) osztálytársak ítéletének hite és az (c) osztályfőnöki ítélet hite mutatókat.

A fenti változók viszonyának jellemzésére további mutatók kialakításával történt kísérlet (a kiszámítás menetének ismertetésére jelen keretek között nincs lehetőség). Az egyik ilyen mutató az „észlelési pontosság”, amely a referenciaszemély tényleges ítélete és a tanuló erre vonatkozó hite közötti eltérést hivatott megmutatni. A másik, a megítélés mutatók viszonyának jellemzésére előállított változó az „észlelés én-relevanciája”, amely a referenciaszemély ítéletének hite és a tanuló önitélete közötti kapcsolatra utal; azt fejezi ki, hogy az észlelt értékelések milyen mértékben esnek

egybe a tanuló saját magáról alkotott véleményével (mennyire jelentősek a gyermek tanulmányi énképében). Mindkét változó egy 3 és 9 közé eső számmal jellemezhető, ahol a magasabb pontszám pontosabb észlelést, illetve nagyobb én-relevanciát jelent.

A tanulók kérdőíve kiegészült egy adaptált iskolai attitűd kérdőívvel („Az iskola” kérdőív; Kósáné, 1999, 263–269.). Jelen keretek nem teszik lehetővé a kérdőív egyes skáláival és tétéleivel kapcsolatos hipotézisek bemutatását; az alábbiakban a kérdőívnek csupán egyetlen tételére (60. „Nem érdekelnek az osztályzatok.”) vonatkozó eredmények elemzésére kerül sor.

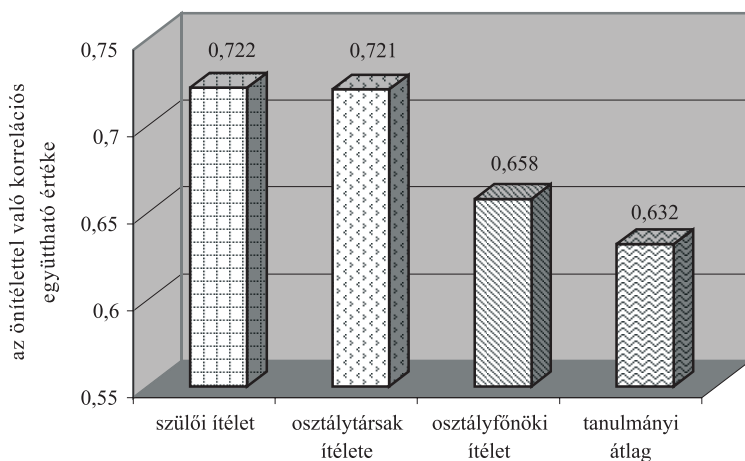
A vizsgálatban változóként jelent meg a tanulók tanulmányi átlaga is, amelyet saját kérdőívükben az osztályfőnököknek kellett megadniuk minden egyes tanulóra vonatkozóan. A tanulmányi átlagot az osztályfőnökök tanulóik 2001/2002-es tanévi félévi osztályzatainak átlagolásával számolták ki. A pedagógusok az instrukciónak megfelelően készségtárgyak nélküli átlagot számoltak, így a harmadik osztályosoknál a magyar nyelv és irodalom, matematika, természetismeret és nyelv (angol), a hetedik osztályosoknál a

magyar nyelv és irodalom, matematika, történelem, földrajz, fizika, kémia, biológia és nyelv (német nemzetiségi nyelv és irodalom vagy angol) tantárgyak félévi osztályzatai kerültek a tanulmányi átlagba. A változó értéke így természetesen egy, szintén 1 és 5 közötti, nem feltétlenül egész szám volt. A vizsgálatban a tanulók neme és iskolai évfolyama is változóként jelent meg.

Az adatok elemzésére korreláció- és parciális korrelációs számítás, valamint egyszempontos varianciaanalízissel került sor az SPSS 9.0 for Windows program segítségével.

A tanulmányi eredményesség szubjektív és objektív tényezői közötti összefüggések

A vizsgálat eredményei szerint az, hogy a gyermek milyen tanulónak tartja magát, összefüggésben van azzal, hogy hogyan értékeli őt környezete. A minta egészét tekintve ugyanis a tanulmányi eredményesség szubjektív ítélete a szülők, az osztálytársak, az osztályfőnök ítéletével – és a tanulmányi átlaggal is – (pozitív) összefüggést mutat. (1. ábra) Külön figyelemre méltó, hogy a szülők ítélete és az önértékelés, illetve az osztálytársak ítélete és az önértékelés közötti korreláció szinte azonos mértékű és erősebb, mint az önértékelés és az önértékelés közötti bármely más összefüggés. Ez arra utal, hogy az általános iskolás gyerekeknek a referenciaszemélyek közül a szülők és az osztálytársak értékelésének kiemelt, még az osztályfőnök ítéleténél is jelentősebb szerepe van az önértékelésben.

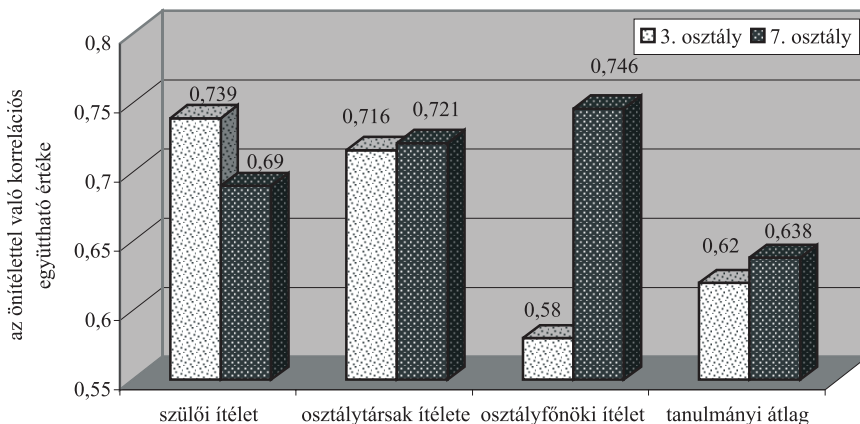


1. ábra. A tanulmányi eredményesség szubjektív és objektív tényezői közötti korrelációs együtthatók értékei ($p < 0,001$)

Életkori különbségek

Az életkori különbségeket tekintve az eredmények csak részben igazolták feltevésemet (1. hipotézis). Úgy tűnik ugyanis, hogy a harmadik osztályosok önértékelésével a szülők ($r=0,739$, $p < 0,001$), míg a hetedik osztályosokéval az osztályfőnök ítélete ($r=0,746$, $p < 0,001$) van a legszorosabb kapcsolatban. (2. ábra)

A harmadik és hetedik osztályos csoportok között nemcsak a tanulmányi átlag, hanem ezzel együtt a referenciaszemélyek értékelése és a gyerekek önértékelése is csökkenő tendenciát mutat. (1. táblázat) A legnagyobb eltérés az osztályfőnöki ítélet harmadik és hetedik osztályos átlagértéke esetében tapasztalható, ami arra utal, hogy a tanulók pedagógusaik elismerésében jelentős változást tapasztalnak serdülőkorban. Minthogy a hetedik osztályosok önértékelésével osztályfőnökeik véleménye van a legszorosabb összefüggésben, a pedagógusok értékelésében mutatkozó csökkenés arra enged következtetni,



2. ábra. A tanulmányi eredményesség szubjektív és objektív tényezői közötti korrelációs együtthatók értékei a 3. és 7. osztályos korcsoportban ($p < 0,001$)

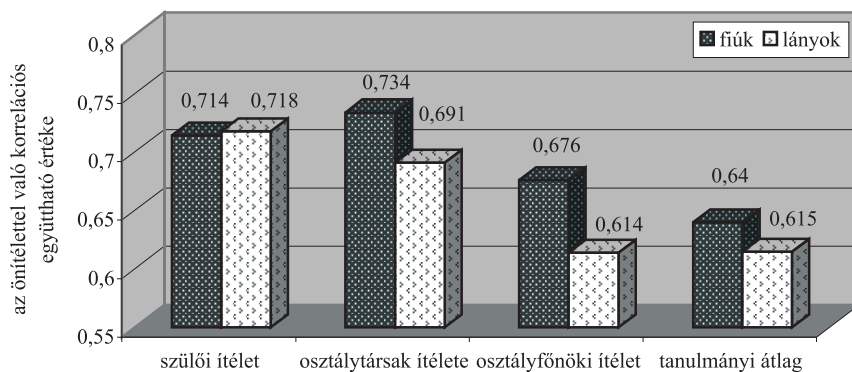
hogy a tanárok értékelése döntő mértékben járul hozzá a tanulók önértékelésében hetedik osztályra bekövetkező csökkenéshez. Ha figyelembe vesszük más szerzők empirikus eredményeit (N. Kollár – Martonné – Porkolábné – Gyenei, 1999), melyek szerint a hetedik osztályos gyerekek pedagógusokkal való kapcsolata rosszabb, mint a harmadik osztályosoké, felmerül a kérdés: vajon nem azért csökken-e az osztályzatokban megnyilvánuló iskolai teljesítmény hetedik osztályra, mert a pedagógusokkal való viszony akkor romlik meg, amikor éppen az ő véleményük válna a legfontosabbá a gyerekek tanulmányi énképében? A kérdés megválaszolása természetesen további vizsgálatokat igényel, de ha igennel válaszolhatunk, akkor nyilvánvaló, hogy a tanulóknak a pedagógusokhoz való viszonyuk megromlása mellett tanulási motivációjuk is csökken, így pedig nem csoda, ha – mint más vizsgálatok (N. Kollár – Martonné – Porkolábné – Gyenei, 1999) kimutatták – ebben az életkorban szeretnek a legkevésbé iskolába járni. Jelen vizsgálat eredményei ugyanakkor arra is rámutatnak, hogy a hetedik osztályos gyermekek saját iskolai teljesítményükről alkotott véleményével (az önértékeléssel) való összefüggés szorosabb az osztálytársak, mint a szülők ítélete esetében (2. ábra), ami bizonyítékul szolgál arra, hogy a társas fókuszváltás (Bábosik, 1999; Kőrössy, 2002; Vajda, 2002) erre az életkorra kétségkívül végbemegy.

1. táblázat. A tanulmányi eredményesség objektív és szubjektív tényezőinek átlagértékei és szórásai a 3. és 7. osztályos korcsoportban

	3. osztályosok		7. osztályosok	
	átlag	szórás	átlag	szórás
önítélet	3,7600	0,7000	3,5900	0,6500
szülői ítélet	3,9600	0,6800	3,7000	0,6900
osztálytársak ítélete	3,7028	0,8292	3,5164	0,8699
osztályfőnöki ítélet	4,0700	0,9400	3,6400	0,9200
tanulmányi átlag	4,1373	0,7876	3,8232	0,9242

Nemi különbségek

Az eredmények szerint (a 4. hipotézist megcáfolva) az önértékelés és a tanulmányi átlag közötti összefüggés a minta egészét véve szorosabb a fiúk esetében, mint a lányoknál. (3. ábra) Korcsoportok szerinti bontásban is ugyanez a tendencia jelenik meg (3. osztályosoknál $r_{fiúk}=0,629$, $r_{lányok}=0,591$, $p < 0,001$; 7. osztályosoknál $r_{fiúk}=0,702$, $r_{lányok}=0,641$, $p < 0,001$).



3. ábra. A tanulmányi eredményesség szubjektív és objektív tényezői közötti korrelációs együtthatók értékei a fiúk és a lányok csoportjában ($p < 0,001$)

Bár egyes szerzők (Simon és Primavera, 1974; hivatkozik rá Kőrössy, 2002, 96.) szerint a lányok önértékelésében nagyobb szerepe van a tanulásnak, mint a fiúkban, az eredmények alapján úgy tűnik, hogy a tanulmányi átlag a fiúk esetében biztosabb bejósolója a tanulmányi énképnek, mint a lányoknál. A fiúk tanulmányi átlaga (3,76) lényegesen alacsonyabb, mint a lányoké (4,23), s ez a különbség mindkét korcsoportban megjelenik (3. osztályban 4,03 és 4,25, 7. osztályban 3,39 és 4,20), ezért jelen vizsgálat eredményei – a nemi különbségeken túl – arra is felhívják a figyelmet, hogy a gyengébb iskolai eredmények nagyobb hatást gyakorolnak a tanulók önértékelésére, mint a jobbak. Különösen nagy az eltérés a fiúk és a lányok tanulmányi átlaga között hetedik osztályban, ez az eltérés ugyanakkor elsősorban a fiúk tanulmányi eredményeiben bekövetkező kedvezőtlen változásnak köszönhető (a hetedik osztályos lányok tanulmányi átlaga alig valamivel alacsonyabb, mint a harmadikos lányoké). Ennek ellenére a tanulmányi átlag és az önértékelés közötti korrelációs együttható értékében tapasztalható erősödés harmadik és hetedik osztály között nagyobb mértékű a fiúk ($r_{\text{harmadik}}=0,629$, $r_{\text{hetedik}}=0,702$, $p < 0,001$), mint a lányok ($r_{\text{harmadik}}=0,591$, $r_{\text{hetedik}}=0,641$, $p < 0,001$) esetében, ami arra utal, hogy önértékelésükben nagyobb szerepe van az iskolai eredményeknek (a sikertelenségnek), mint a lányokban.

Az osztályzatok szerepe

A minta egészét tekintve megállapítható, hogy a tanulók saját tanulmányi eredményességükről alkotott elképzelése a tanulmányi átlaggal van a leggyengébb összefüggésben ($r=0,632$, $p < 0,001$; lásd az 1. ábrát!). Ugyanez a két életkori csoporton belül már nem bizonyult igaznak (2. hipotézis), hiszen a harmadik osztályosok esetében az önértékelés az osztályfőnök ítéletével korrelál a legkevésbé ($r=0,58$, $p < 0,001$), a tanulmányi átlag (0,62, $p < 0,001$) pedig a harmadik helyet foglalja el a sorban. (Lásd a 2. ábrát!)

A harmadik osztályosok esetében az önértékelés és az osztályfőnöki ítélet közötti leggyengébb összefüggést úgy tűnik, az okozza, hogy az osztályfőnökök ítélete a tanulmányi átlagtól függ: harmadik osztályban a tanulók az osztályzatokat általában egyetlen pedagógustól, az osztályfőnöktől kapják, ezért az osztályzatok és a pedagógus értékelése között valószínűleg nincs nagy eltérés. Ezt a feltevést alátámasztotta a tanulmányi átlag hatásának kiküszöbölésére végzett parciális korrelációs elemzés is ($r_{\text{osztályfőnök}}=0,127$, $p=0,31$).

A tanulmányi énkép és az osztályzatokkal kapcsolatos attitűd viszonyának feltárása céljából került sor „Az iskola” kérdőív 60. tételére („Nem érdekelnek az osztályzatok.”) adott válaszok elemzésére (3. hipotézis). Az egyszempontos varianciaanalízissel kapott

eredmények szerint kicsi, de szignifikáns különbségek tapasztalhatók az önmagukat „jó” és „rossz” tanulónak tartó gyerekek között atekintetben, hogy mennyire érdeklik őket az osztályzatok ($F=3,543$, $p=0,017$): minél „rosszabb” tanulónak tartja magát a gyermek, annál kevésbé fontosak számára az osztályzatok. (2. táblázat) Ez érthető is, hiszen a teljesítményéről való negatív visszajelzések csökkentik önértékelését, ezért az önmagát „rossz” tanulónak tartó gyermek – az osztályzatokkal kapcsolatos attitűd szintjén – tanulmányi énképe védelme érdekében hárit.

2. táblázat. A „Nem érdekelnek az osztályzatok” tétellel való egyetértés mértéke az önitélet alapján egyszempontos varianciaanalízissel ($F=3,543$, $p=0,017$) részmintákba osztott tanulók csoportjaiban (az egyetértés ötfokú skáláján, ahol 5 = nagyon egyetérttek, 1 = nagyon nem értek egyet)

Önitélet	Átlag	Elemsszám	Szórás	Variancia
„nagyon rossz tanuló vagyok”	–	–	–	–
„inkább rossz tanuló vagyok”	2,67	3	1,53	2,333
„se túl jó, se túl rossz tanuló nem vagyok”	1,84	44	1,33	1,765
„inkább jó tanuló vagyok”	1,41	63	0,84	0,698
„nagyon jó tanuló vagyok”	1,08	12	0,29	8,333E-02
összesen	1,57	122	1,06	1,124

Az önitélet és az osztályzatokkal szembeni attitűd viszonyát fiúk és lányok között megvizsgálva (4. hipotézis) csak a fiúk esetében tapasztalhatóak szignifikáns különbségek ($F=2,779$, $p=0,049$), a lányoknál nem ($F=1,003$, $p=0,398$), ezért a nemek közötti összehasonlítás ez esetben nem lehetséges. A minta egészét tekintve megállapítható, hogy egy tanuló kivételével mindenki az egyet nem értés lehetséges értékeivel (1-essel vagy 2-essel) válaszolt, ami arra utal, hogy a gyerekek számára expliciten (rákérdezéskor) fontosak az osztályzatok.

További következtetések

A tanulmányi eredményesség szubjektív és objektív tényezőinek korrelációs mátrixában (3. táblázat) látható, hogy nagyon szoros összefüggés van az osztálytársak és az osztályfőnök ítélete, az osztálytársak ítélete és a tanulmányi átlag, valamint az osztályfőnök ítélete és a tanulmányi átlag között. Ez a szoros összefüggésrendszer egyrészt bizonyítja, hogy az iskolai tanulási helyzet szereplői, a pedagógus és a tanulók, egy nagyon koherens értékelési rendszert működtetnek, másrészt arra utal, hogy a tanulók pontosan tisztában vannak a pedagógustól származó értékelésekkel, akár osztályzatokról, akár ki-mondott vagy ki nem mondott véleményekről legyen szó.

3. táblázat. A tanulmányi eredményesség szubjektív és objektív tényezői közötti korrelációs együtthatók értékei ($p<0,001$)

	önitélet	szülői ítélet	szülői ítélet hite	osztály-társak ítélete	osztály-társak ítéletének hite	osztály-főnöki ítélet	osztály-főnöki ítélet hite	tanulmányi átlag
önitélet	–	0,722	0,715	0,721	0,802	0,658	0,803	0,632
szülői ítélet	0,722	–	0,831	0,800	0,663	0,787	0,709	0,797
szülői ítélet hite	0,715	0,831	–	0,784	0,647	0,753	0,754	0,737
osztálytársak ítélete	0,721	0,800	0,784	–	0,710	0,860	0,709	0,894
osztálytársak ítéletének hite	0,802	0,663	0,647	0,710	–	0,608	0,727	0,584
osztályfőnöki ítélet	0,658	0,787	0,753	0,860	0,608	–	0,700	0,860
osztályfőnöki ítélet hite	0,803	0,709	0,754	0,709	0,727	0,700	–	0,640
tanulmányi átlag	0,632	0,797	0,737	0,894	0,584	0,860	0,640	–

Ha a tanulmányi eredményesség eddig tárgyalt tényezőin túl megvizsgáljuk a gyerekek önitélete és a referenciaszemélyek észlelt értékelése közötti viszonyt, még szorosabb összefüggéseket kapunk. (3. táblázat) Az adatok szerint igen szoros kapcsolat van a gyermek saját tanulmányi eredményességére vonatkozó elképzelése és az egyes referenciaszemélyek részéről észlelt értékelés között. Sőt, mind az osztálytársak, mind az osztályfőnök ítéletének hite jobban korrelál az önitétellel, mint a tényleges értékelések. Úgy tűnik tehát, hogy az észlelt értékelések kitüntetett szerepet játszanak abban, hogy milyen tanulónak tartja magát a gyermek, és ezek a vélt ítéletek iskolai keretek között fontosabbnak is tűnnek, mint a tényleges értékelések. (Brookover, Thomas és Patterson, 1964; idézi Kőrössy, 2002, 94.) Ezt az összefüggést támasztják alá az „észlelési pontosság” és „az észlelés én-relevanciája” mutatókkal végzett elemzések során kapott, alább bemutatásra kerülő eredmények is.

A „jó” és „rossz” tanulóknak tartott gyerekek önértékelése közötti különbségek

A referenciaszemélyek ítéletének észlelési pontossága

A vizsgálat során bevezetett „észlelési pontosság” változó azt mutatja meg, hogy mekora egybeesés van a referenciaszemélyek tényleges, illetve a tanulók által észlelt értékelése között (a változó értéke egy 3 és 9 közé eső szám; a magasabb pontszám nagyobb egybeesést és értelemszerűen pontosabb észlelést jelent).

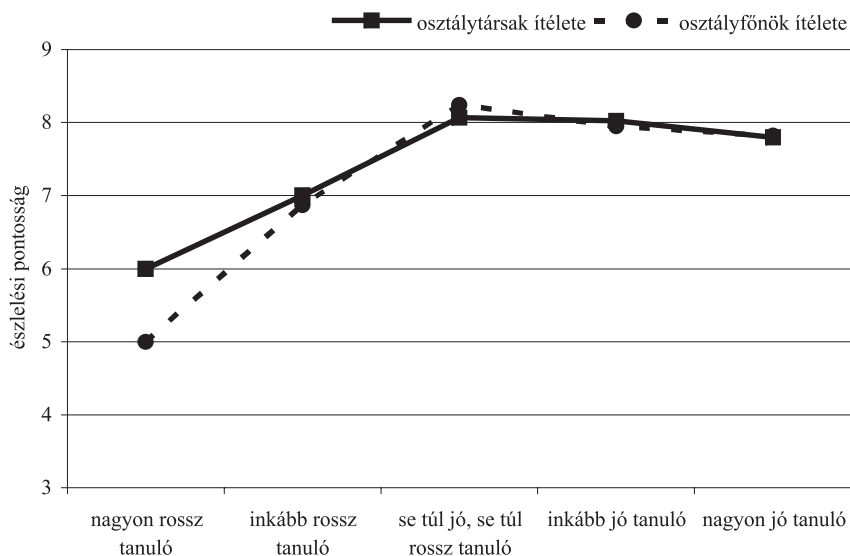
A vizsgált tanulókról elmondható, hogy átlagosan elég pontosan ($x=7,89$, $s=1$) észlelik szüleik, osztálytársaik és osztályfőnökük értékeléseit. A kiinduló feltevés (5. hipotézis) szerint az önmagukat „jó” és „rossz” tanulóknak tartó gyerekek különböznek egymástól atekintetben, hogy milyen pontosan észlelik környezetük értékeléseit. A hipotézis igazolása céljából elvégzett egyszempontos varianciaanalízis szignifikáns különbségeket mutatott ki e téren ($F=2,806$, $p=0,043$). Az átlagok alapján megállapítható, hogy minél „jobb” tanulóknak tartja magát egy gyermek, annál pontosabban észleli a referenciaszemélyek ítéletét. Igaz, a tanulók között e tekintetben kimutatható különbségek nem túl nagyok, hiszen már az önmagukat „inkább rossz” tanulóknak tartó gyerekekre (1) sem jellemző a nagyon pontatlan észlelés ($x=6,67$, $s=1,53$). Ezen kívül az önitélet kategóriáiban az önmagukat jó tanulóknak tartók felé haladva egyre csökken az értékek szórása, ami arra utal, hogy azok a gyerekek, akik önmagukat „inkább jó” vagy „nagyon jó” tanulóknak tartják, nagyon homogén csoportokat alkotnak; vagyis nincs közöttük olyan, aki nagyon pontatlanul észleli a környezetétől származó értékeléseket.

Az adatok alapján úgy tűnik, hogy az önmagukat „jó” és „rossz” tanulóknak tartó diákok környezetük értékeléseit különböző mértékben észlelik pontosan. Az önitétellel együtt növekvő csoportátlagok arra utalnak, hogy a referenciaszemélyek értékeléseinek észlelési pontossága összefügg a tanulók önértékelésével. Ennek az lehet a magyarázata, hogy az önmagukat „rossz” tanulóknak tartó gyerekek – hogy önértékelésüket megővjék – torzítva észlelik a környezetüktől származó értékeléseket, míg az önmagukat „jó” tanulóknak tartó gyerekek nem kényszerülnek ilyen jellegű én-védelmi mechanizmus működtetésére.

A referenciaszemélyek értékeléseinek észlelési pontossága összefügg a tanulók önértékelésével. Ennek az lehet a magyarázata, hogy az önmagukat „rossz” tanulóknak tartó gyerekek – hogy önértékelésüket megővjék – torzítva észlelik a környezetüktől származó értékeléseket, míg az önmagukat „jó” tanulóknak tartó gyerekek nem kényszerülnek ilyen jellegű én-védelmi mechanizmus működtetésére.

Felvetődik a kérdés (6. hipotézis), hogy vajon azok a gyerekek is pontatlanabban észlelik-e környezetük értékelését, akiket szüleik, osztálytársaik és osztályfőnökük tekint „rossz” tanulónak (nem vagy nem csak önmaga). Az e kérdés tisztázása céljából végzett egyszempontos varianciaanalízis azonban a szülői ítélet mentén nem mutatott ki szignifikáns különbségeket ($F=1,631$, $p=0,186$). Az eredmények tehát arra utalnak, hogy a szülők által „jó” és „rossz” tanulónak tartott gyerekek között nem tapasztalható különbség tekintetben, hogy általában hogyan észlelik a környezetüktől származó értékeléseket. Ennek valószínűleg az lehet az oka, hogy a családon belüli értékelési szokások eltérnek az iskola társas közegében tapasztalt formális és informális értékelési gyakorlattól. A szülők ugyanis gyermekeiket általában direkt módon értékelik, ezért a gyerekek minimális torzítással észlelik szüleik értékelő megnyilvánulásait. (Ezt bizonyítja a szülői ítélet és a szülői ítélet hite közötti magas korreláció is: $r=0,831$, $p<0,001$; lásd a 3. táblázatot!)

Az eredmények szerint az osztálytársaik ($F=4,041$, $p=0,004$) és osztályfőnökük ($F=6,163$, $p<0,001$) ítélete alapján csoportokba sorolható tanulók között eltérések tapasztalhatók az észlelési pontosság mutatóján elért teljesítményük tekintetében. Mind az osztálytársak, mind az osztályfőnök ítélete alapján elkülönített tanulói csoportok észlelési pontosságának alakulása szinte megegyező, fordított U-alakú összefüggést mutat. (4. ábra) Ennek megfelelően az ábráról is leolvasható, hogy azok a gyerekek észlelik a legpontosabban környezetük értékeléseit, akiket osztálytársaik és osztályfőnökük is „se túl jó, se túl rossz” tanulónak tartanak.



4. ábra. Az osztálytársaik ($F=4,041$, $p=0,004$) és osztályfőnökük ($F=6,163$, $p<0,001$) ítélete alapján egyszempontos varianciaanalízissel részmintákba osztott tanulók eredményei az észlelés pontossága változón

A „rossz” tanulónak tartott gyerekek alacsonyabb pontszámát az magyarázhatja, hogy önértékelésük védelme érdekében a negatív visszajelzéseket nem (teljes) mértékben teszik tanulmányi énképük részévé. Felmerül azonban a kérdés, hogy az osztálytársaik és osztályfőnökük által „nagyon jó” tanulónak tartott gyerekek miért érnek el kevesebb pontot (7,8 és 7,82) az észlelési pontosság mutatóján, mint a „se túl jó, se túl rossz” tanulónak tartott gyerekek (8,04 és 8,24). A „nagyon jó” tanulónak tartott gyerekek észlelési torzítása vélhetően abból fakad, hogy el akarják kerülni a „streberség és beképzeltség látszatát” (vagyis annak látszatát, hogy ők pontosan tudják, milyen „jó” tanulónak tartják

őket mások). Ezért ha megkérdezzük őket, hogy szerintük milyen tanulóknak tartják őket a többiek, valószínűleg nem egészen őszintén fognak válaszolni.

Az önmaguk, osztálytársaik és osztályfőnökük által „jó” és „rossz” tanulóknak tartott gyerekek észlelési pontosságát megvizsgálhatjuk az önitélet, illetve az osztálytársak és az osztályfőnök ítélete szerinti eloszlás segítségével is. Az adatok szerint a tanulók önitéletükben inkább a középső kategóriákat részesítik előnyben („se túl jó, se túl rossz tanuló” 45 fő, „inkább jó tanuló” 63 fő), míg az osztálytársak és az osztályfőnökök a szélsőbb kategóriákba is helyeznek tanulókat (az osztályfőnökök például több mint háromszor anynyi gyereket tartanak „nagyon jó” tanulóknak, mint ahány gyerek ezt önmagáról gondolja). Bár az alkalmazott módszer nem teszi lehetővé az alul- és felülértékelés figyelembe vételét, az adatok alapján úgy tűnik, hogy a „rossz” tanulóknak tartott gyerekek felülértékelik, a „jó” tanulóknak tartott gyerekek pedig inkább alulértékelik önmagukat (tanulmányi eredményességük tekintetében). Az osztályfőnökük és tanáraik által „jó” és „rossz” tanulóknak tartott gyerekek tehát torzítva észlelik a referenciaszemélyektől származó értékeléseket, de a torzítás iránya ellentétes: a „rossz” tanulóknak tartott gyerekek befelé (énképük irányában, annak védelme érdekében), míg a „jó” tanulóknak tartott tanulók kifelé (környezetük felé, a „stréberség és beképzeltség látszatának” elkerülése érdekében) torzítanak.

4. táblázat. Az önitélet, a szülői ítélet, az osztálytársak ítélete és az osztályfőnöki ítélet alapján létrehozott tanulói csoportok elemszáma (N=123)

	önitélet	szülői ítélet	osztálytársak ítélete	osztályfőnöki ítélet
„nagyon rossz tanuló”	0	0	1	1
„inkább rossz tanuló”	3	2	11	8
„se túl rossz, se túl jó tanuló”	45	35	44	34
„inkább jó tanuló”	63	67	47	42
„nagyon jó tanuló”	12	19	20	38

A referenciaszemélyektől származó ítéletek észlelésének én-relevanciája

A vizsgálat során bevezetett másik változó, az „észlelés én-relevanciája” azt mutatja meg, hogy mekkora összhang van a referenciaszemélyek észlelt értékelése és a tanulók önértékelése között, vagyis hogy mekkora jelentősége van a vélt értékeléseknek a tanulók saját tanulmányi eredményességükről alkotott elképzelésében (a változó értéke egy 3 és 9 közé eső szám; a magasabb pontszám nagyobb összhangot és értelemszerűen nagyobb én-relevanciát jelent).

A vizsgált tanulók által észlelt értékeléseket átlagosan magas én-relevancia jellemzi ($x=8,28$ $s=0,91$), ami arra utal, hogy a gyerekek a referenciaszemélyek vélt (és nem feltétlenül valós) értékeléseit nagymértékben tanulmányi énképük részévé teszik. A vizsgálat kiinduló feltevésének (7. hipotézis) igazolása céljából végzett egyszempontos varianciaanalízis eredményei szerint az önmagukat „jó” tanulóknak tartó gyerekek önértékelésében nagyobb jelentőséggel bírnak a környezet részéről észlelt értékelések, mint az önmagukat „rossz” tanulóknak tartó gyerekek esetében ($F=5,187$, $p=0,002$). Ennek az lehet az oka, hogy az önmagukat „jó” tanulóknak tartó gyerekek több pozitív visszajelzést észlelnek környezetüktől, ezért azokat könnyebben és inkább beépítik tanulmányi énképükbe, mint az önmagukat „rossz” tanulóknak tartó gyerekek.

Érdemes megfigyelni, hogy az önmagukat „nagyon jó” tanulóknak tartó gyerekeknél az észlelés én-relevanciájának nagyon magas értéke és a homogenitás még nagyobb mértéke tapasztalható ($x=8,83$, $s=0,39$). Ez arra utal, hogy az önmagukat „nagyon jó” tanulóknak tartó gyerekek saját tanulmányi eredményességükről alkotott elképzelése és a referenciaszemélyek észlelt értékelése között nagyon magas összhang van (az alacsony szórádás is arra enged következtetni, hogy ebből a csoportból csak egy-két olyan gyerek

van, aki nem maximális pontot ért el). A fent leírtakból jogosan következtethetünk arra, hogy a vizsgálatban részt vevő gyerekek túlnyomó többsége önitéletével koherensnek észleli környezetét értékelését, és ez az összhang különösen erős azoknál a gyerekeknél, akik „nagyon jó” tanulónak tartják magukat. Úgy tűnik tehát, hogy van ugyan különbség az önmagukat „jó” és „kevésbé jó” tanulónak tartó gyerekek között a tekintetben, hogy milyen mértékben teszik (tanulmányi) énképük részévé a referenciaszemélyek vélt értékeléseit, de ezek a különbségek nagyon kicsik és a gyerekek túlnyomó részénél a saját és mások vélt értékelése nagy összhangban van.

Felmerül a kérdés, hogy vajon milyen viszony van a tényleges és az észlelt értékelések között a tanulmányi énképben betöltött szerepük tekintetében. A referenciaszemélyek értékelésének a gyerekek önértékelésére gyakorolt hatását közvetlenül nem, csak közvetve, az észlelt ítéletek által határozhatjuk meg. Ha azt feltételeznénk, hogy a környezet tényleges értékelései megjelennek a tanulmányi énképben, akkor azt várhatnánk, hogy a környezetük által „jó” és „rossz” tanulónak tartott gyerekek különböznek egymástól az észlelés én-relevanciája mutatón elért teljesítményükben (8. hipotézis). A vizsgálat eredményei azonban ezt nem támasztották alá, mivel sem a szülők ($F=0,085$, $p=0,968$), sem az osztálytársak ($F=0,852$, $p=0,495$), sem az osztályfőnök ($F=2,403$, $p=0,054$) ítélete alapján nem fedezhető fel szignifikáns különbség a tanulók észlelésének én-relevanciájában.

Mindezek alapján indokoltnak tűnik az a megállapítás, hogy a tanulmányi énképben a referenciaszemélyek észlelt ítéletei nagyobb jelentőséggel bírnak, mint a valós értékelések. A tényleges értékelések nyilvánvalóan nem függetlenek az észlelt értékelésektől (ezt bizonyítja a közöttük lévő magas korreláció, lásd a 3. táblázatot!), de a valós értékelések csak szubjektív feldolgozás (észlelés) révén gyakorolhatnak hatást a gyerekek önértékelésére. Ez a szubjektív feldolgozás nyújt lehetőséget arra, hogy a gyermek – ha szükséges – csökkentse a környezet értékelése és önértékelése közötti diszcrepanciát. (Higgins, 1987) A tanuló ugyanis annál nagyobb eltérést érezhet a referenciaszemélyek ítéletei és önmagáról alkotott elképzelése között, minél „rosszabb” tanulónak tartja magát.)

Összegzés

Vizsgálatom elsődleges célja az volt, hogy bizonyítékot szolgáltatson arról: a „jó-rossz tanulótság” létező értékelési kategória, s mint ilyen hatással van a gyerekek önértékelésére. A „jó-rossz tanulótság” értelmezésének több lehetséges nézőpontja van – a vizsgálatban két ilyen szempont alapján történt kísérlet a tanulók önértékelésben rejlő jellegzetes különbségek feltárására. Az eredmények arra utalnak, hogy egyrészt az értékelő személye (a gyermek maga vagy valamely referenciaszemély), másrészt az értékelés vélt (észlelt) vagy valós volta határozza meg, hogy milyen hatással van a „jó-rossz tanulótság” a gyermek önértékelésére.

A gyermeket értékelő személy értékelései vonatkoztatási keretként szolgálnak a tanuló számára önmaga megítélésében. A gyermek számára fontos személyek véleménye szubjektív feldolgozáson megy keresztül, és annak észlelt, belsővé vált (interiorizált) formája kerül kapcsolatba az önértékeléssel. A referenciaszemélyek vélt és valós értékelései azonban nem mindig esnek egybe, mivel a tanulók nem egyforma pontossággal észlelik a környezetüktől származó értékeléseket.

Úgy tűnik, azok a gyerekek észlelik a legpontosabban a referenciaszemélyek ítéleteit, akikről osztálytársaik és tanáraik úgy gondolják, hogy viszonylag közepes teljesítményt nyújtanak az iskolában. Az osztálytársaik és tanáraik által „rossz” vagy „jó” tanulónak tartott gyerekek torzítva észlelik ezeket az értékeléseket, bár különböző okokból: a „rossz” tanulónak tartott gyerekek (tanulmányi) énképük védelme érdekében, a „jó” tanulónak tartott gyerekek „a stréberség és beképzeltség látszatának” elkerülése miatt. Az önmagukat „jó” tanulónak tartó gyerekek ezzel szemben pontosan észlelik a referenciaszemélyek ítéleteit,

amelyek összhangban vannak saját tanulmányi eredményességükről alkotott elképzelésükkel, ezért azok magas én-relevanciával jelennek meg tanulmányi énképükben.

A (vizsgálatban részt vevő) gyerekek saját tanulmányi eredményességükről alkotott elképzelésében kitüntetett szerepet játszanak a számukra fontos személyek értékelései. A gyermek önértékelésére különböző életkori szakaszaiban más-más referenciaszemélyek gyakorolnak hatást: kisiskolás korban, körülbelül 10 éves korig szülei véleménye a legfontosabb számára, később pedig a kortárskapcsolatok kerülnek előtérbe. A gyermek saját tanulmányi eredményességének megítélésében azonban ekkor nem osztálytársai, hanem tanárai véleménye válik elsődlegessé, ami arra utal, hogy a tanuló bízik a pedagógus értékelési kompetenciájában.

Az észlelt értékelések, úgy tűnik, fontosabb szerepet kapnak a tanulmányi énképben, mint a tényleges értékelések, hiszen a gyerekek többsége önmagáról alkotott elképzeléséhez nagyon hasonlóan észleli a referenciaszemélyek ítéleteit.

Az osztályzatok fontosak ugyan a gyerekek számára, de nem annyira, mint az, hogy mit gondolnak iskolai teljesítményükről szüleik, osztálytársaik és tanáraik. Az osztályzatok különösen nagy szerepet játszanak a fiúk (tanulmányi) önértékelésének alakulásában, minthogy azonban tanulmányi eredményeik (különösen serdülőkorban) jóval elmaradnak a lányokéitól, ez egyben arra is utal, hogy az iskolai sikertelenség jelentős szerepet játszik a fiúk (a tanulók) önértékelésében.

A mintavétel természetesen nem teszi lehetővé az eredmények alapján általános érvényű következtetések levonását, a vizsgálatnak azonban nem is ez volt a célja: a gyakorló pedagógusok számára kívánt adalékokkal szolgálni a tanulói önértékelés, a tanulmányi énkép, valamint a gyermek számára fontos személyektől származó értékelések és az osztályzatok összefüggéseiről.

A vizsgálat során bizonyítást nyert hipotézisek és a szakirodalom alapján az alábbi következtetések megfogalmazása látszik indokoltnak.

Tudatosítani kellene a szülőkben és a pedagógusokban, hogy a gyermek teljesítményéről alkotott véleményük jelentős hatást gyakorol a tanuló önértékelésének alakulására és értékelésüknek a gyermek bizonyos életkori szakaszaiban kitüntetett szerepe van.

A pedagógusok nagy hatással lehetnek a serdülők önértékelésének alakulására, ha felismerően szerepük jelentőségét, a tanulókkal való pozitív kapcsolat kialakítására, illetve megőrzésére törekednek. Ezáltal a gyerekek tanulási motivációját és a tanulásához való viszonyát is pozitívan tudnák befolyásolni, ami a fiúk esetében különösen indokoltnak látszik.

Mivel úgy tűnik, hogy az észlelt értékelések nagyobb jelentőséggel bírnak a gyermek önértékelésében, mint a tényleges értékelések, a szülőknek és a pedagógusoknak törekedniük kellene arra, hogy megismerjék értékelő megnyilvánulásaiknak a gyerekekre, azok tanulmányi énképére gyakorolt hatását.

Mivel pedig a reális önértékelés csak objektív értékelések által alakulhat ki, a tanulók számára világossá kell tenni, hogy az osztályzatok az értékelés objektív eszközei, amelyek iskolai teljesítményük aktuális és nem tartós szintjét jelzik. A pedagógusoknak ezért törekedniük kell arra, hogy a formális és informális értékeléseknek teret engedő, a tanulók teljesítményéről objektív és változatos visszajelzést szolgáltatató tanulási-tanítási formákat (csoportmunka, páros munka, tanár-diák konzultációs formában végzett önálló munka) vegyenek igénybe tanórai és tanórán kívüli keretek között is.

Vajmi keveset érhet akár a legjobb szándékú pedagógiai értékelés is, ha az nem találkozik a tanulók „fejében” reprezentálódó elképzelésekkel, ha a pedagógus nem próbálja megismerni értékeléseinek a gyerekek önértékelésére gyakorolt hatását. Úgy vélem, mindez eredményesen valósulhatna meg az iskolai tanár-diák és diák-diák interakciókban, amelyek azonban nem nélkülözhetik sem a „jó” tanár-diák és diák-diák viszonyt, sem a tanítási módszerek, eszközök és munkaformák rugalmas, változatos és a tanulók érdeklődésére, spontán tevékenységére alapozó alkalmazását.

Jegyzet

(1) A tanulók között nem volt egyetlen olyan gyermek sem, aki magát „nagyon rossz tanulónak” tartotta volna.

Irodalom

Bábosik István (1999): *A nevelés elmélete és gyakorlata*. Nemzeti Tankönyvkiadó, Budapest.

Higgins, E. T. (1987): Self discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94. 319–340. (Kézirat fordítás).

Kósáné Ormai Vera (1999): *Pszichológus az iskolában*. Okker, Budapest.

Kőrössi Judit (2002): Az énkép és összefüggése az iskolai teljesítménnyel. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtanulmányai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 83–101.

N. Kollár Katalin – Martonné Tamás Márta – Porkolábné Balogh Katalin – Gyenei Melinda (1999): Iskolás gyerekek terhelési szintje, pszichoszomatikus egészségi állapota és társas kapcsolatai. *Magyar Pszichológiai Szemle*, 3. 405–428.

Vajda Zsuzsanna (2002): A társas kapcsolatok és viselkedés fejlődése kisiskolás kortól serdülőkorig. In: Mészáros Aranka (szerk.): *Az iskola szociálpszichológiai jelenségtanulmányai*. ELTE Eötvös Kiadó, Budapest. 147–163.

Ezúton szeretnék köszönetet mondani a budaörsi Bleyer Jakab Német Nemzetiségi Általános Iskola, a budaörsi Kesjár Csaba Általános Iskola és Gimnázium és a salgótarjáni Dornyay Béla Általános Iskola tanulóinak, a tanulók szüleinek és pedagógusainak a vizsgálatban való részvételükért, valamint oktatóimnak, Falus Ivánnak, Golnhofer Erzsébetnek és Ollé Jánosnak, a tanulmány elkészítéséhez nyújtott pótolhatatlan segítségükért.



Az Osiris Kiadó könyveiből

Golnhofer Erzsébet

egyetemi docens, Neveléstudományi Intézet, BTK,
ELTE, Budapest

Pedagógusok változó politikai viszonyok között

Az 1945-ös esztendő követő két-három évben gyors változások következtek be a gazdasági, politikai, de főként a hatalmi viszonyokban, amelyek nem hagyták érintetlenül a pedagógusok állásfoglalását, attitűdjeit és magatartását. A változások sokféle konkrét, egymással összefüggő problémán keresztül hatottak a pedagógusokra. Ezek közül elsőként kell említeni a társadalmi, politikai aktivitás és a politikai felelősségre vonás kérdését, majd a nevelők életszínvonalának alakulását és utolsó, de nem lényegtelen vonásként a nevelőknek a változó társadalmi távlatokhoz való viszonyát.

Korabeli szerzők szerint 1944/45-ben az értelmiség többsége várakozó álláspontra helyezkedett, a nevelők is óvatosak voltak. (1) Azt mondhatjuk, hogy a pedagógusoknak csak kisebb része volt politikailag aktív. *Keresztury Dezső* vallás- és oktatási miniszter is úgy vélekedett, hogy 1945-ben és az ezt követő két-három évben sem beszélhetünk a pedagógusok különösebb politikai aktivitásáról. (2) Ez a tartózkodás abban is megmutatkozott, hogy az értelmiség köréből a tanítók és a tanárok közül maradtak legtöbben kívül a különböző pártokon.

A háború végét sokféleképpen élték meg az emberek. Erre utal a kifejezések halmozása a szovjet hadsereg megjelenésére: fölszabadulás, megszabadulás, félszabadulás, megszállás. „Az egyéni élmények szintjén mindegyik állítás igaz: hiszen volt, akinek a szovjet katonák megjelenése az életet, volt, akinek viszont a hadifogságot, a megerőszakolást, a teljes lét- és vagyónbizonytalanságot jelentette.” (3) Nehéz olyan történelmi kategóriát találni, amely pontosan leírja, kifejezi, hogy mi történt Magyarországgal 1944/45-ben. A korabeli pedagógiai szakirodalomban a szovjet hadsereg 1945-ben esetenként megszállóként utaltak, megjelent a felszabadulás kifejezés is, részben a nyilas diktatúrától való megszabadulásra utalva, részben az 1945 előtti zsákutcás rendszer lezárására, a társadalmi viszonyok modernizálási lehetőségeire gondolva. Voltak, akik forradalomról írtak, voltak, akik igyekeztek elkerülni a helyzet megnevezését, voltak, akik már 1945-ban látták a „népi demokráciák” alakulásának programját, de a nyilvánosság előtt nem vagy rendkívül óvatos formában adtak hangot véleményüknek.

A pedagógusok többsége a háborút követően szembekerült sok szorongást és félelmet is rejtő kérdéssel. Mi lesz a vesztes ország sorsa? A győztesek – különösen az országot felszabadító és megszálló Szovjetunió – miként avatkoznak be az ország életébe? Hogyan viselkedik a külső támasz t nyert kommunista párt? (4) A pedagógusok a pedagógiai sajtóban megjelent cikkek szerint nyitottak voltak egy demokratikus átalakulás irányába, amelyen döntően az ország újjáépítését, az állami szerezvállalás növelését, az iskolázás demokratizálását értették. Nemcsak írtak arról, hogy saját területükön készek hozzájárulni az ország, a nemzet megújulásához, hanem áldozatkészen, rendkívül nehéz körülmények között fizikai és szellemi munkával egyaránt szolgálták az oktatás megindítását és a megújítási törekvéseket. (5) Eg-

zisztenciális hatásai miatt a legfontosabb mozzanatnak a középosztály és ezen belül a pedagógusok kollektív történelmi felelősségének a megítélését tekinthetjük. Többféle szemléleti, politikai és taktikai szempont határozta meg, esetenként dezorientálta a különböző politikai erők „ítéletét.” (6) Téves volt a kiindulópont is, hiszen nem lehet egy társadalmi csoportot kollektíven felelősségre vonni, jogosultsága csak az egyéni felelősségvállalásnak lehet megfelelő jogi garanciák mellett.

Erős nyomás nehezedett már 1944 végétől, 1945 elejétől a nevelőkre. A pártok részben programjaikban, részben lapjaikban foglalkoztak a pedagógusok felelősségével. Enyhébb formában csak a néptől távol álló gondolkodásmódjukért hibáztatták a tanítókat, tanárokat, például a Nemzeti Parasztpárt 1944-es programjában, de a kommunisták, a szociáldemokraták és a polgári radikálisok egyes képviselői részéről több nyílt támadás is érte a pedagógusokat úgymond „fasiszta és reakciós” szellemük miatt. (7)

A pedagógusok közül többen nemcsak saját társadalmi rétegük helyzetét, de a nemzet jövőjét, létét is veszélyeztetve látták, részben a túlzottan „balra toldó” politika, részben a „baloldal” kudarcának tekintett súlyos párizsi békekötés és a magyar nemzetiségek csehszlovákiai, romániai elnyomása következtében. E probléma érzékelését jelezték az 1947-es továbbképző tanfolyamok és tantestületi értekezletek vitái, különösen „A magyarság és a környező népek kapcsolata” című elaborátum megbeszélései. Illyés Gyula egy Válasz-beli cikkében 1947 januárjában így írt: „Új esztendő kezdődik. A magyarság vagy demokrata lesz, vagy semmi sem, irtuk nemrég. De a mi demokráciánk is vagy magyar lesz, vagy semmilyen sem.”

érte a pedagógusokat úgymond „fasiszta és reakciós” szellemük miatt. (7)

Hogyan védekeztek a pedagógusok a megjelent vádak ellen?

A kisgazdapárti *Biró Lajos Pál*, aki 1945/46-ban a Köznevelés felelős szerkesztője volt, az általánosító fasiszta vádakkal egy egzisztenciális tényt helyezett szembe. A nevelők „kenyerük féltésében” – írta – óvatosságra kényszerültek, az élet (értsd: fasizmus) kihívására passzív rezisztenciával válaszoltak. Nem voltak aktív részesei a fasiszta múltnak: „nincs társadalmi réteg, melyet kevésbé fertőzött volna meg a fasizmus, a szélsőjobbaldaliság, mint a nevelőkét. (...) a nevelő nem fasisztákat nevelt, hazaszeretetre, a magyar kultúra ápolására, emberségre oktatót és buzdított, halk szavát azonban elnyomta az egyoldalú sajtó üvöltő (...) hangja”, a színház, a néppolitikusok hangja. Majd így folytatta: „A fasiszta tömegeknek kevés köze volt az iskolához, műveletlenek voltak vagy svábok. Mindenki felelős a törtétekért, a parasztság, a munkásság és a tisztviselők is.” (8) A nevelők ugyancsak elvetették a szociáldemokrata *Gárdos Dezső* osztályszempontú érvelését, aki az iskola osztályjellegét azonosította a fasiszta szellem forrásával. Az

érvelő nevelők arra is felhívták a támadók figyelmét, hogy a kultúra szolgálata, a vallás-erkölcsi felfogás és az emberiség örök eszményeiben való hit szellemi és erkölcsi immunitást adott a pedagógusok többségének a náciizmussal és a fasizmussal szemben. (9) Általánosnak tekinthető az a megközelítési mód, amelyben az iskolák függetlenségének elve és gyakorlata alapján háritják el a megbélyegzést a nevelők. Mindemellett többen az iskolát körülvevő társadalom felelősségét emelik ki az események alakulásában. Ezek az érvek, megállapítások nem különböztek általában az értelmiség részéről megjelentektől.

A pedagógiai szaklapokban a reakciósság vádját is elutasították a tanárok. Nem értenek egyet azzal, hogy a pedagógustársadalmat az „úriemberrel” azonosított középosztályba sorolják, mert nagy részük népi származású és korábban sem tagadták meg népi mivoltukat. Dolgozóknak tekintik magukat, akik mindig a közösség útján jártak. (10) A minisztériumba küldött igazgatói jelentésekben többen kifejtik, hogy az ő iskolájukban

mindig demokratikus szellem volt. Mivel indokolják véleményüket? Iparosokat, gazdálkodókat (dolgozókat) neveltek, nem különböztették meg a tanulókat származás szerint, a vagyontalan tehetséges diákokat segítették. (11) A védekezéshez és a tiltakozáshoz gyakran csatlakozott a demokratikus átalakulások melletti készség kifejezése, hangot adva annak, hogy bár „szenvedő kultúrnap számosai” voltak a múltnak, most „irányító, öntudatos, gerinces kultúr munkásai, pionérai” akarnak lenni a demokratikus jövőnek. (12)

A felelősségvállalás is helyet kapott a pedagógiai szaksajtóban. „Az iskolai nevelést és az azt irányító kultúrpolitikát nem lehet felmenteni az alól a felelősség alól, amely az összeomlásért és az összeomlást megelőző és kísérő szégyenteljes jelenségekért kétségtelesen terhelte” – írta Kiss Árpád, az OKT (Országos Köznevelési Tanács) ügyvezető igazgatója 1945-ben a minisztérium lapjában, a Köznevelésben. (13) Valódi párbeszéd kialakulását nemcsak a kollektív ítéletmegfogalmazás és a társadalomban, így a nevelők körében is működő különböző hártó mechanizmusok nehezítették, hanem az is, hogy a vita az értelmiség, a pedagógusok felelősségéről drasztikusan behatolt a mindennapi életbe.

Az Ideiglenes Nemzeti Kormány 1945. január 4-i rendelete alapján igazolóbizottságokat hoztak létre a pártok, a szakszervezetek tagjaiból, illetve egy jogi képesítésű személyből és az érdekelt intézmény, vállalat képviselőjéből. Ezek a bizottságok felülvizsgálták, hogy az egyes közalkalmazottak 1939. szeptember elsejét követő magatartása sértette-e a magyar nép érdekeit. (14) Az igazolóbizottságok fegyelmi intézkedéseket hozhattak, nyugdíjaztathattak, állásvesztésre, internálásra ítélték embereket, illetve átteheték ügyüket a népjogússágra, ha bűncselekményekről volt szó. Ezek az igazoló eljárások az 1945-ös nemzetgyűlési választások előkészítésének az idején zajlottak, akkor, amikor a pártok a „nyitott kapuk” elvét vallva akarták gyarapítani párttagságukat. Míg a koalíciós pártok tagjaiból álló bizottságok nem tudták függetleníteni magukat a pártszervezés, a taglétszám növelésének problémáitól, s így igyekeztek elősegíteni a pártjukhoz tartozók igazolását, addig az egyének egzisztenciális kérdéseiket kapcsolták össze a pártválasztással, s elvi álláspontjuktól függetlenül is beléptek az őket megvédő pártba. A háború alatt tanúsított magatartás megítéléséhez a rendelet nem fűzött egyértelmű kritériumokat, így ez is hozzájárult ahhoz, hogy az eredeti politikai szelekció szubjektívizálódott, összekeveredett különböző pártpolitikai törekvésekkel. Az egész eljárásrendszer beágyazódott a politikai küzdelmekbe: a megítélésekben erőteljesen érvényesült, hogy ki milyen módon kapcsolódott az akkori politikai törekvésekhez.

Az igazolóeljárások évében, 1945 júniusában, bizalmas rendelet tette lehetővé, hogy a kommunista irányítás alatt álló politikai rendőrség bírósági ítélet nélkül internálhatja azokat az embereket, akik háborús és népellenes bűncselekményeket nem követtek el, de magatartásukkal veszélyeztetik a demokratikus átalakulást, az újjáépítést. A büntetés jogosságának garanciái bizonytalanok voltak, teret engedtek az egyéni önkényeskedésnek.

Az igazolóbizottságok a nagy pedagógushány miatt a többi értelmiségi csoportnál liberálisabban ítélték meg a pedagógusokat. Például míg az orvosoknak nem igazolták 10 százalékát, a tanítóknál ez az arány csak 3,4 százalék volt, amely a középiskolai tanároknál is hasonló lehetett, bár róluk nincsenek összefoglaló adatok. (15) Ennek ellenére az igazolásokban rejlő tisztázatlan szempontok, a hozzájuk kapcsolódó túlkapasok, a bírósági ítéletek nélküli internálások fenyegető lehetősége és a munkáspártok körében érezhető értelmiségellenes légkör bizonytalanságot eredményezett, egzisztenciális félelmet keltett a pedagógusok körében is.

A bizonytalanságot, a válságtudatot fokozta, hogy a végrehajtó hatalomban, így a rendőrségben is többségben lévő kommunista párt kétértelmű volt értelmiségi politikájában is, együttműködési készségét, szövetségest kereső deklarációit gyakorlati politikájában sok esetben keményen megcáfolta. A helyzetet reálisan jellemezte az a szemléletmód, amit a kommunista Molnár Erik 1945 nyarán a pedagógusok első átképző tanfolyamán a következő módon fogalmazott meg: „Mi nem ragaszkodunk ahhoz, hogy feltétlenül meg-

győzzünk némelyeket, akik ragaszkodnak a régi reakciós tanítás szelleméhez. Nekünk nincs időnk arra, hogy megvárjuk, míg némelyek hagyják magukat meggyőzni. Én arra kérem a hallgatókat, vessenek magukkal számot: hajlandók-e, képesek e arra, hogy a demokratikus Magyarország oktatásának legyenek munkásai. Ha nem képesek, vagy nem hajlandók erre, akkor a legjobb az, hogy önként félreállnak.” (16) Az oktatáspolitikai viták megoldásának módjairól képet kaphattak a résztvevők az általános iskola megteremtésekor, ti. felülről indították, irányították az iskolaszervezetet demokratizálni kívánó folyamatot, nem változtatták meg az irányítás kereteit és mechanizmusát, hanem személycserével, előzetes megbeszélés, vita nélkül, rendeleti úton igyekeztek gyorsan megteremteni az általános iskolát. Bár volt tere az alulról jövő szakmai kezdeményezéseknek, de ezeknek nem volt súlya, jelentősége az oktatáspolitikai szemszögéből.

A tanárok egzisztenciáját közvetlenül érintő események mellett jelentős változások következtek be az országban. Az 1945. november 4-i választásokon a kommunista párt várakozásai ellenére a kisgazdapárt a szavazatoknak közel 57 százalékát, s a két munkáspárt együttesen csak 34 százalékát szerezte meg. Ezek az eredmények azt mutatták, hogy a lakosság többsége a nyugati típusú parlamentáris demokrácia, a magántulajdonon alapuló piacgazdaság mellett voksolt. Az új nemzetgyűlés 1946. január 31-én elfogadta a köztársaság megteremtéséről szóló 1946 I. törvényt. Magyarország parlamentáris köztársasággá alakult át. A törvény rögzítette az emberi és a politikai szabadságjogokat, megerősítette, hogy az állami szuverenitás kizárólagos képviselője a nemzetgyűlés. Ennek ellenére Magyarország továbbra is megszállt ország volt, ahol nem alakultak szabadon a parlamentarizmus feltételei (a pártok működését a szövetséges hatalmak engedélyezték, a kormány összetételét a külső erők által befolyásolt pártközi megállapodások határozták meg stb.). Az MKP a szovjet erőt maga mögött tudva megpróbálta kihasználni a helyzetet, a választási eredmények és az elfogadott törvények ellenére tömegakciókkal, adminisztratív eljárásokkal és a SZEB igénybevételével igyekezett háttérbe szorítani politikai ellenfeleit. Ugyanakkor a kisgazdapárt megkísérelte érvényesíteni a választásokból fakadó törvényes jogait. E harcban az 1944-ben kialakult koalíció összetartó ereje egyre inkább gyengült, válságról válságra bukdácsolt, egyre szűkült a demokrácia játéktere.

A polarizálódó politikai helyzetben a pedagógusok körében kialakult feszültséget az is fenntartotta, hogy 1946 tavaszán, nyarán a két munkáspárt képviselői, tagjai, valamint a polgári radikálisok a sajtóban és a parlamentben továbbra is élesen bírálták a nevelőket, különösen az egyházi iskolákban tanítókat, úgymond antidemokratikus szellemük, sőt „fasiszta összeesküvést támogató” tevékenységük miatt. Az irányítás csúcsát is érintette ez a kritika, a kommunista és a szociáldemokrata párt erőteljesen támadta, reakciónak nevezte a parasztpárti Keresztury Dezső által vezetett kultuszminisztériumot, radikális tisztogatást igényelt a VKM-ben. A miniszter tárgyilagos elemzésben mutatta be parlamenti beszédében a demokratikus átalakítás tényeit a közoktatásban és az oktatáspolitikában. Hangsúlyozta, hogy elveti azt a szemléletmódot és gyakorlatot, amelynek alapján a reakciósság általános vádjával távolítanak el szakembereket. (17) Ezek a támadások beilleszkedtek a hatalomért folytatott harcba, és az időben előrehaladva egyre inkább érvényesült bennük az az elv, hogy aki nem fogadja el a társadalom radikális, az MKP által elképzelt átalakítását, az reakciós és nélküle is felépítik az „új” Magyarországot.

A politikai harcba ágyazott kritika 1946-ban sem maradt meg a sajtóban és a parlamentben megjelenő vita szintjén. 1946 júniusában-júliusában bizottságok alakultak, amelyeknek az volt a feladata, hogy a „jobboldali elemeket” kiszűrjék a közalkalmazottak köréből. A tavaszi pártközi megállapodás alapján a közalkalmazottak létszámát az 1938. évi állapotokhoz képest 10 százalékkal kellett csökkenteni. A kommunista párt a B-listázást, a létszámcökkentést elsődlegesen politikai rendszabálynak tekintette, s ezt a folyamat ellenfeleik, a velük együtt nem haladók elleni harc alapvető eszközeként igyekeztek kihasználni. A kisgazdapárt racionális gazdasági szempontok alapján tartotta in-

dokoltnak a végrehajtást. Végül a politikai szempontok kerültek előtérbe és a 600 tisztogató bizottság kb. 55–60 000 embert bocsátott el. A kisgazdapárt nyomására összesen kis részüket visszavették állásukba. A gyors tempóban végrehajtott szelektálásban összekeveredett a csökkentés racionális gazdasági szempontja a szakszerűtlen elemek kiszűrésének kritériumával, és mindkettő a politikai szelekció nem tisztázott elveivel is. Az alkalmazás tárgy szempontjának érvényesítése helyett az MKP arra törekedett, hogy a régi szakemberek minél nagyobb száma kerüljön ki az államapparátusból és az egyes szakmákból, a kisgazdapárt célja pedig az volt, hogy minél nagyobb számot továbbra is alkalmazásban tartson. (18) *Bibó István* 1947-ben erről úgy vélekedett, hogy ebben a helyzetben nem alakulhatott ki egy olyan tisztulási folyamat, amely a demokráciában nélkülözhetetlen értelmiségi szerepvállalást helyezte volna előtérbe. (19)

Néhány VKM-ből kikerülő anyag sem volt mentes az értelmiséget egyoldalúan, túlzottan elítélő megközelítéstől. A nevelők széles köre szerzett tudomást a tanári értekezleten megtárgyalt továbbképző anyag alapján a hivatalosnak tekinthető állásfoglalásról. (20) Az anyag feddő hangsúllyal szólt általában az értelmiség individualizmusáról, arisztokratizmusáról, a körökben uralkodó harmadikutas elképzelésekről. Kifejezésre juttatta azt a szélsőséges politikai megközelítést, amely a B-listázások idején egzisztenciális veszélyt is hordozott: azonosságot tételezett fel a szakképzettség és a reakciósság között. Az anyag tartalma és hangvétele – a konkrét politikai viszonyok között – további forrása lehetett a szorongás, a félelem kialakulásának a pedagógusok körében.

A félelem légkörének kialakulásához, elmélyüléséhez hozzájárult az 1946. évi VII. tc is, amely a demokratikus államrend és a köztársaság büntetőjogi védelméről rendelkezett. Bár az 1946. évi I. törvény rendelkezett azokról az emberi és polgári jogokról, amelyeket a köztársaság biztosít polgárai számára, így a szabad gondolat- és véleménynyilvánításról is, de a korlátozást jelentő VII. törvény alapján emberek ezrei ellen indult eljárás, mert valamilyen formában reagáltak a körülöttük zajló politikai folyamatokra. (21)

1946 végére, 1947 elejére a kommunista offenzíva (*Kovács Bélának*, a kisgazdapárt főtitkárának letartóztatása, a Szovjetunióba hurcolása, a Magyar Testvéri Közösség vezetőinek halálra ítéltése, *Nagy Ferenc* kormányfő emigrációba kényszerítése) már egyre több embert ébresztett rá arra, hogy a demokratikus díszletek mögött az ország szovjetizálása folyik, s egyre világosabbá vált a „népi demokráciának” nevezett politikai rendszer valódi jellege. (22)

A Magyar Közösség ügye érintette az értelmiséget és a pedagógusokat is. A kommunista párt képviselői azzal vádolták őket, hogy szimpatizálnak ezzel az általuk „fasisztának” deklarált összeesküvéssel, sőt bázisát is adják. Óvatos megfogalmazásban megjelennek ellenvetések, így például Keresztury Dezső miniszternél: „azt az általánosító vádat, hogy a magyar pedagógustársadalom a maga egészében és alkotilag demokráciaellenes, nemcsak méltatlannak, hanem nevetségesnek is kell mondanunk.” (23) 1946-ban és 1947-ben sok jelzés érkezett a minisztériumba a pedagógusok nyugtalanságáról, letargiába süllyedéséről, a szellem munkásainál tapasztalható feszültségekről. (24) A politikai események a pedagógusok többségénél fenntartotta a bizonytalanságot, a kivárást, felerősítette a politikai fásultságot. 1947 nyarán a nevelőknek 60,5 százaléka pártokon kívüli, 1 százaléka a Polgári Demokrata Párt, 4,5 százaléka a Magyar Kommunista Párt, 5 százaléka a Nemzeti Parasztpárt, 13 százaléka a Független Kisgazdapárt, 16 százaléka pedig a Szociáldemokrata Párt tagja volt. (25)

A pedagógusok közül többen nemcsak saját társadalmi rétegük helyzetét, de a nemzet jövőjét, létét is veszélyeztetve látták, részben a túlzottan „balra tolódó” politika, részben a „baloldal” kudarcának tekintett súlyos párizsi békekötés és a magyar nemzetiségek csehszlovákiai, romániai elnyomása következtében. (26) E probléma érzékelését jelezték az 1947-es továbbképző tanfolyamok és tantestületi értekezletek vitái, különösen „A magyarság és a környező népek kapcsolata” című elaborátum megbeszélései. *Illyés Gyula*

egy Válasz-beli cikkében 1947 januárjában így írt: „Új esztendő kezdődik. A magyarság vagy demokrata lesz, vagy semmi sem, írtuk nemrég. De a mi demokráciánk is vagy magyar lesz, vagy semmilyen sem.” (27)

1947 őszén, végén a hatalmi viszonyokban bekövetkező változás egyre inkább nyilvánvalóvá vált, s ez megnövelte az értelmiség „érdeklődését” az MKP iránt, tömegesen léptek be a kommunista pártba. Az okok között feltehetően a politikai helyezkedés és a beléptetési kényszer dominált. 1948. január 17-én egy, az MKP által szervezett közoktatással foglalkozó vitaelőadáson a kommunista párti előadók egyértelműen jelezték, hogy elodázhatatlan feladat a nevelőtársadalom (általuk elképzelt) demokratikus átalakítása, mert az úgymond elmaradt a népi demokratikus fejlődés szellemétől. „Pozitív szellemben politizáló demokratikus tanárságra van szükség” – fogalmazódott meg az aktuális jelszó a kommunista párt által irányított pedagógus szakszervezet lapjában. (28) 1948. január végén az MKP KV Szervezőbizottsága is nehezményezte, hogy a pedagógusok tartózkodnak a kommunista párttól. Követendő lépésként, teendőként emelték ki: a „pedagógusok szakszervezeti tagsága érezze, hogy mindaz, ami kinevezésükkel, státuszrendezésükkel kapcsolatos, a kommunistáktól függ.” (29) A kényszerhelyzetet érzékelve 1948 februárjától a pedagógusok magatartásában is nagy változás következett be, sokan beléptek az MKP-ba. A januári 6 százalékos arány kb. 12 százaléka módosult. (30)

A segélykérő levélben jelezték, hogy 35 000 pedagógus közül csak 9000 éri el fizetésével a háromtagú család létminimumát. A Gazdasági Tanács 1947 februárjában elismerte, hogy a pedagógusok részére is biztosítani kellene ugyanazoknak a fizetési osztályoknak az elérését, mint a hasonló képesítésű állami alkalmazottaknak. Ugyanakkor a tanács úgy vélte, hogy egyelőre az államháztartás anyagi helyzete miatt ezeket az igényeket nem lehet teljesíteni.

Az MKP, majd a két munkáspárt egyesítéséből 1948 nyarán létrejött Magyar Dolgozók Pártja (MDP) programjában a szovjet modellel azonos szocializmust tűzte ki megvalósítandó célként a társadalom elé. A Kominform 1948. júniusi, Jugoszláviát elítélő határozatához kapcsolódva felelevenítette *Sztálin* gyakran hangoztatott elvét a szocializmus körülményei között éleződő osztályharcról. Az MDP értelmiségi politikájában is uralomra jutott ez az osztályharcos szemléletmód.

Az MDP 1948 nyarán kifejezésre juttatta, hogy örömmel fogadja a régi értelmiség segítségét a népi demokrácia felépítésében. Ugyanakkor a középrétegek 1948-ban úgy jelentek meg, mint akiket ki kell szorítani a társadalmi

élet szervezéséből, hiszen ők a széttörni kívánt polgári államapparátus részei. (31) Az 1948. januári politikai igények megváltozásáról tanúskodott a VKM kommunista államtitkárának, *Alexits Györgynek* a nyilatkozata is. Nemcsak a tanárok demokratikus szelleméről szólt, mint alapvető követelményről, hanem a népi demokrácia melletti harcos kiállás szükségességéről az osztályharc és a hidegháború keretei között. „A nevelő dolga, hogy megítélje: a népi demokrácia mellett foglal állást, vagy vele szemben, a saját népével szemben, és akkor szükségképpen idegen imperialista hatalom uszályába kerül.” (32) A kommunista kultúrpolitikus, *Révai József* egy beszédében hangsúlyozta, hogy a régi értelmiség tele van előítélettel, „szolgálják ugyan a magyar demokráciát, de más az valamit szolgálni és más harcolni érte.” (33) Harcra a munkásságból kikerült értelmiségi képes. Az MDP meghirdette a munkásértelmiség felnevelésének a programját, amely nemcsak az egyéni és társadalmi mobilitás lehetőségét, hanem egy új létbizonytalansági tényezőt is jelentett a „régii” értelmiségnek. A pedagógusok az egzisztenciális problémáknak ezt az aspektusát kevésbé élték át a pedagógushány következtében, őket inkább az ún. szövetségi politika szűkülése, az értelmiséggel kapcsolatos intolerancia érintette. Közelebről az, hogy a mindennapi és a szakmai életük egyaránt alárendelődött a hatalmi szervek kontrolljának.

A kommunista párt hatalmának legitimálásához szükség volt arra, hogy az emberek azonosuljanak a hatalom által képviselt politikai, ideológiai eszmékkel, beilleszkedjenek a létrejött társadalmi, politikai viszonyokba, s ilyen értelemben alakuljon ki az állampolgárok eszmei egysége. (34) E folyamatok realizálásában a kommunista párt (képviselői) nagy szerepet tulajdonítottak az intézményes nevelésnek és a nevelőknek. Ezért a hatalmi harc központi kérdésévé vált a közoktatás erőteljes centralizálása, monopolsztikus államosítása, valamint az MKP, majd az MDP kontrolljának kifejezettebbé válna az irányításban.

Események sora jelezte a nevelőknek a hatalom ellenőrzésének a kiterjedését: 1948-ban túlhajtott módon államosították az iskolákat, a tankönyvkiadást, megszüntették a különböző nevelőretek, -csoportok szakmai egyesületeit, szervezeteit, egységes szervezetbe vonták a pedagógusokat (szakszervezet), a szülőket (szülői munkaközösségek), a gyerekeket (lásd például a középiskolások szervezetét, a Magyar Diákok Nemzeti Szövetségét), megszüntették a széles társadalmi és szakmai bázisra támaszkodó Országos Köznevelési Tanácsot. Érzékelhették a nevelők, hogy az MDP politikájában a hatalom minden eszközzel való erősítése került előtérbe. A kör bezárult: aki más programot vallott, mint a szocializmus (állam- vagy pártiszocializmus) építése, az már ellenségnek számított. A kommunista párti *Szávai Nándor* szavai szerint: „Aki (...) nem foglal állást a szocializmus felé haladó népi demokrácia mellett, az a demokrácia ellensége.” (35) A gyakorlat, amely ezen az elven alapult, olyan légkört hozott létre, amelyben a pedagógusok közül sokan nem beléptek, hanem bemenekültek a Magyar Dolgozók Pártjába, világnézeti azonosulás vagy a proletárszocializmus programjának elfogadása nélkül. (36)

Az életszínvonal alakulása

A pedagógusok társadalmi megbecsültségükkel kapcsolatos tudatát megrendítették az előzőekben jelzett támadások. Életszínvonaluk abszolút, de főként viszonylagos romlása hiteltelenné tette anyagi megbecsülésük deklarálását a kormány és a pártok részéről.

1945 nyarán a felgyorsuló inflációban az alacsony státusú köztisztviselők mellett a pedagógusok kerültek a legsúlyosabb anyagi helyzetbe. Ezt többségükben úgy értelmezték, hogy különböző biztatások ellenére háttérbe szorítják a pedagógusokat a fizikai munkásokkal szemben. A pedagógusok, főként a középfokon tanítók elvesztették a régi középszályi létformával járó előnyöket, helyenként fizikai nyomorba kerültek. Bár értékelték a forint 1946-os stabilizációját, fizetésük ezek után is jóval alatta maradt nemcsak más értelmiségi csoportok, hanem valamennyi dolgozó réteg fizetésének, és ez többségük számára még a létminimumot sem biztosította. (37) A pedagógusok, ha összehasonlították fizetésük rendezését a munkásság fizetésével, azt tapasztalhatták, hogy a munkásság az 1938-as keresetek 50–60, az értelmiség 20–40 százalékát érte el. Az arányok ilyen mértékű módosítását a pedagógusok többsége méltánytalannak érezte, ahogy ezt a Szakszervezeti Tanács népjóléti miniszterhez írt leveléből kitűnik: „Komoly értékes hangok hallatszottak mellettünk, de hovatovább ugyanolyan üres, dicsérő szólamokká váltak, mint amilyeneket a múltban már annyiszor hallottunk.” (38) A segélykérő levélben jelezték, hogy 35 000 pedagógus közül csak 9000 éri el fizetésével a háromtagú család létminimumát. A Gazdasági Tanács 1947 februárjában elismerte, hogy a pedagógusok részére is biztosítani kellene ugyanazoknak a fizetési osztályoknak az elérését, mint a hasonló képesítésű állami alkalmazottaknak. Ugyanakkor a tanács úgy vélte, hogy egyelőre az államháztartás anyagi helyzete miatt ezeket az igényeket nem lehet teljesíteni. (39)

A pedagógusok a relatív életszínvonal-csökkenésben a szellemi és a nevelői munka leértékelését látták. E szempontból is kételyek merültek fel bennük, hogy egyáltalán szükség lesz-e a régi értelmiségre, a régi nevelőkre.

Társadalmi távlatok (változások) és a pedagógusok

1945-től a nevelők viszonyát a politikai-gazdasági változásokhoz negatívan befolyásolta a kollektív felelősségvállaláshoz, illetve elítéléshez kapcsolódó és az életszínvonal csökkenésből fakadó egzisztenciális bizonytalanság. Értékelő magatartásukat ezen túl az is meghatározta, hogyan látták, értelmezték a társadalmi-politikai fejlődés (változás) távlatait, elképzeléseik hogyan viszonyultak a politikai mozgást meghatározó politikai erők céljaihoz.

Nem voltak könnyű helyzetben a különféle egzisztenciális gondokkal küszködő pedagógusok. Tekintélyes részük úgy érezte, hogy nem eléggé világosak a különböző politikai pártok társadalmi céljai és azokban az értelmiség helye, szerepe. Nincsenek azonban olyan elemző munkák, amelyek feltárták volna a pedagógusok viszonyát – belső tagolódásukkal együtt – a korabeli politikai erők által megfogalmazott, illetve a gyakorlatban érvényesülő társadalmi célokhoz, távlatokhoz. A nevelőknek kb. négy éven belül több, kezdetben lassú, majd történelmi léptékekkel mérve hirtelen bekövetkező rendszerváltással kellett megbirkózniuk. Mégpedig egy olyan állampárti, bürokratikus szocializmus irányában történő váltással, amely egyre inkább kirekesztő jellegűvé vált még azok számára is, akik távlatilag elfogadták a szocializmust, azt az eszmét, politikát és mozgalmat, amely korlátok közé szorítja az önszabályozó piacot, vagy az úgynevezett demokratikus szocializmust, az alulról szerveződő önkormányzati társadalmat.

A pedagógusok többségére nézve paradox helyzet alakult ki. Az uralkodó politikai erők a kritika tüzeiben álló, romló életszínvonalú, az alacsony társadalmi és anyagi megbecsültséget átérző nevelőktől kedvező aktuálpolitikai nézeteket, tetteket és gyors ideológiai váltást igényeltek.

A pedagógusok és a politika viszonyának áttekintésében a többség világára koncentráltam, nem írtam külön arról a szűkebb rétegről, főleg a fiatal, lelkes pedagógusokról, akiket megfogott a közösségi társadalom megteremtését és az értelmiség küldetését is hirdető kommunista párt politikája. A szocializmus számukra a bőség és a szabadság irányában haladó, tudományos (marxista) előrelátással kormányzott racionális társadalmat jelentett, amely mentes a kizsákmányolástól, az elidegenedéstől, amely kiküszöböl minden igazságtalanságot, becstelenséget, erkölcsstelenséget, amely magas szinten elégti ki az emberi szükségleteket. Ez a messianisztikus hit befolyásolta cselekedeteiket, egyre inkább azzal az attitűddel, hogy az ő kezükben van az egyedül objektív, humánus világnézet. (De humánus-e a kizárólagosságra törekvő szemlélet, nézetrendszer?!)

A marxizmus kisszámú régi (1945 előtti) és új (1945 utáni) hívének, képviselőjének is sokféle elvi és gyakorlati problémával kellett szembenéznie ebben az időszakban. Többek között a kommunista párt gyorsan változó társadalmi, politikai céljaival, a nem egészen világos, túl általános jövőképpel, a változó, illetve szűkülő szövetségi politikával, a szellemi öncsonkítással, a politikai módszerek változásával stb. A világmegváltás hitében, így a történelem ígézetében élve körükben (kinél hosszabb, kinél rövidebb időre) ugyanakkor háttérbe szorult, lényegtelené vált a problémák észlelése, megfogalmazása és az elvi tisztázás igénye.

Jegyzet

(1) Bíró Lajos Pál (1945): Négyszemközt az átképző tanfolyamokkal. *Köznevelés*, 5. 6.

(2) Keresztury Dezső (1947): Előszó. In: Kemény Gábor (szerk.) *Továbbképzés és demokrácia*. Budapest. Egyetemi Ny. 6–7.

(3) Ungváry, i. m. 299.

(4) Bíró Zoltán (1988): *Saját út*. Eötvös K., Budapest 11.

(5) Dancs Istvánné (1979, összeáll., bev.): *Dokumentumok a magyar közoktatás reformjáról (1945–1948)*. Kosuth K., Budapest. 63–95., 157–180. Horváth Márton (1978): *Közoktatáspolitikai és általános iskola*. Akadémiai K., Budapest. Mészáros I. – Németh A. – Pukánszky B. (1999): *Bevezetés a pedagógia és az iskoláztatás történetébe*. Osiris K., Budapest. Simon Gyula (1965, szerk.): *A nevelők aktív részvételéről az újjáépítésben*.

- Nevelésügyünk húsz éve. 1945–1946.* Tankönyvk, Budapest. 61. Vaskó László (1947): Az oktatásügy újjászervezése a felszabadult Debrecenben. *Pedagógiai Szemle*, 10. 934–946. Vaskó László (1980): *A köznevelésügy fejlődése a tiszántúli tankerületben 1944–1950.* Debrecen. 11. Huszár Tibor (1978, szerk.): *Értelmiségiek, diplomások, szellemi munkások.* Kossuth K., Budapest. 46.
- (6) Mészáros – Németh – Pukánszky, i. m. Romsics Ignác (1999): *Magyarország története a XX. században.* Osiris K., Budapest. 318–331.
- (7) Gárdos Dezső (1945): *Miért sorozható a magyar iskola a háborús bűnösök közé?* Forrás Ny., Budapest. 16. Molnár Erik (1945): A korai feudális társadalom. In: *Demokrácia és köznevelés.* OKT, Budapest. 305. Ezeken kívül a „Szocializmus”, a „Társadalmi Szemle” hasábjain Fogarasi Béla, Justus Pál, Király István, Losonczy Géza, Turóczi Trostler József írt keményen bíráló cikkeket, de „élénken” hatott Zsolt Béla kritikája is a „Halaadás” hasábjain.
- (8) Bíró Lajos Pál (1945): Nevelők előre! *Köznevelés*, 4. 1.
- (9) Szombatfalvy György (1945): A nevelők felelőssége. In: *Demokrácia és köznevelés.* OKT, Nevelők könyvtára 1., Budapest. 54–56.
- (10) Sok cikket lehetne felsorolni, de terjedelmi okokból csak két, jellegzetes példát emelek ki: Szentgyörgyi Tamás (1945): Új sárga csillag? (Pedagógus és középosztály.) *Köznevelés*, 8. 12. Végh Endre (1945): A falusi tanítóság és a demokrácia. *Köznevelés*, 8. 12.
- (11) Dancs, i. m. IV–V. fejezetének anyagaiban: 183–289.
- (12) Bíró, i. m. 1.
- (13) Kiss Árpád (1945): Az általános iskola, mint kultúrpolitikai probléma. *Köznevelés*, 12. 10.
- (14) Gyarmati György: Közigazgatási reform és pártküzdelmek, 1944–1947. In: Balogh Sándor (szerk.): I. köt. i. m. 86–87. Palasik Mária (2000): *A jogállamiság megteremtésének kísérlete és kudarca Magyarországon 1944–1949.* Politikatörténeti füzetek XVII. Napvilág K, Budapest.
- (15) Jakab Miklós (1979): *Társadalmi változás és magyar értelmiség (1944–1948).* Kossuth K., Budapest. 118–119., 134–135. Révész Sándor (1982): A meghasonlott autonómia. II. *Századvég*, 2. 12–15.
- (16) Molnár, i. m. 305.
- (17) Rainer M. János: A magyarországi fordulatok és a szovjet politika, 1944–1948. In: Ständeisky Éva – Kozák Gyula – Pataki Gábor – Rainer M. János (1998): *A fordulat évei. Politika, képzőművészet, építészet. 1947–1949.* Open Art, 1956-os Intézet, Budapest. 25.
- (18) *Nemzetgyűlés naplója.* I. köt. Budapest., 1946. Lásd: Losonczy Géza, Justus Pál beszédét, ill. Keresztury Dezső választát.
- (19) Bibó István: A koalíció válaszában. In (1986): Bibó István: *Válogatott tanulmányok.* II. köt. Magvető K., Budapest. 339. (Lásd *Válasz*, 1947. 1.)
- (20) Kiss Sándor (1947): A pedagógusok viszonya a munkássághoz és a parasztsághoz. *Köznevelés*, 1–2. melléklete 4–5. (A szerző református gimnáziumi tanár volt.)
- (21) Palasik Mária i. m. 290–304. Palasik Mária (1998): A szólásszabadság deklarálása és korlátainak kezdetei Magyarországon (1946–1949). *Századok*, 3. 585–601.
- (22) Romsics, i. m. 289.
- (23) Keresztury, i. m. 6–8.
- (24) Dancs, i. m. 321. Simon László (1946): „B”-lista és oktatószemélyzet. *Köznevelés*, 6. 3.
- (25) Jakab, i. m. 60.
- (26) Jakab Miklós (1975): A pedagógusok világnézeti átképzése a felszabadulás után. *Pedagógiai Szemle*, 4. 320.
- (27) Illyés Gyula (1947): Újévre! *Válasz*, 1. 7.
- (28) Fényi András (1948): Új szellemet az új iskolákba! *Pedagógus Értesítő*, 3. 5–6.
- (29) Knausz Imre (1998): *Történelem és oktatás.* FPI, Budapest. 173–176.
- (30) Jakab, i. m. 219–220.
- (31) Glatz Ferenc (1988): *Nemzeti kultúra – kulturált nemzet 1867–1987.* Kossuth K., Budapest. 7–8.
- (32) Interjú Alexits Györggyel. (1948) *Népszava*, 18. 5.
- (33) Révai József (1948): Munkásifjakat a középiskolákba és főiskolákra! *Köznevelés*, 18. 429.
- (34) Bárony Jenő (1988): *A korszerű szocializmus.* Magvető K., Budapest. 45., 89., 59–69.
- (35) Szávai Nándor (1948): „Aki ugyanis nem foglal állást a szocializmus felé haladó népi demokrácia mellett, az a demokrácia ellensége.” *Pedagógus Értesítő*, 15. 12.
- (36) „Lobogónak Petőfi”. Interjú Horváth Mártonnal. (1972) *Köznevelés*, 11. 14–15.
- (37) Jakab, 1979. 147–148.
- (38) *Részlet a szakszervezet 1946. decemberi, népjóléti miniszterhez írt segélykérő leveléből.* Idézi: Jakab Miklós, 1979. 147.
- (39) Jakab, 1979. 148.

Gyermekkortörténet Spanyolországban

Manapság különösen nagy szükség van olyan földrajzi területek vizsgálatára, ahol évszázadokon vagy évezredekken keresztül számos, különböző kultúrájú, vallású és nyelvű nép, népcsoport élt és él együtt. Spanyolország különösen érdemes a neveléstörténészek figyelmére is.

Jóllehet Spanyolország Európa egyik legjelentősebb területű és lélekszámú országa, hazánktól való távolsága és félperiférikus jellege miatt sokáig kiesett a magyar kutatók látóteréből. Néhány speciális, történeti téma kutatói ugyan mélyreható és nemzetközi szinten is nagy elismerést kiváltó feltárásokat végeztek (1), a neveléstörténeti kutatásokra azonban máig szinte semmiféle hatást nem gyakorolt mindez. Fontos a terület történetének és neveléstörténetének, pedagógiai gondolkodóinak és gyermekképének megismerése amiatt is, mert 1492 után hosszú ideig ez volt az a térség, amely a legnagyobb hatást gyakorolta Latin-Amerika népeire, és évszázadokon keresztül közvetítői szerepet játszott kontinensünk és az Újvilág lakói között. Spanyolország területe továbbá amiatt is megérdemli a neveléstörténészek figyelmét, mert számos, az egyetemes neveléstörténetből jól ismert személy erről a területről származott, családi és iskolai neveltetése Hispániához kötötte. Ilyen volt többek között *Quintilianus*, *Seneca*, *Isidorus*, *Ibn Tufajl*, *Al-Zarnúdzsi*, *Lullus*, *Vives* és *Unamuno*, akiknek a tollából más népek pedagógiai gondolkodóira is nagy hatást gyakorló művek születtek.

Gyermekkortörténeti kutatások Spanyolországban

Az utóbbi évtizedek kiemelkedő szinkron neveléstörténeti témájaként szereplő gyermekkortörténet kutatása Spanyolországban is főként az 1970-es évek második felétől vett nagyobb lendületet. A *Franco*-rendszer összeomlása és a demokrácia kiépítése kedvezett ennek a folyamatnak, megélnékültek a forráskutatások, a család- és gyerekkortörténeti vizsgálódások. Más európai országokhoz hasonlóan ebben az országban is az eredetileg francia és angol nyelven megjelent gyermekségtörténeti művek tanulmányozása, majd lefordítása jelentette az első lépést. A spanyolországi egyetemi könyvtárak és kutatóintézetek polcain többnyire spanyolul is ott sorakoznak azok a művek, amelyek egy része máig nem olvasható magyar nyelven, vagy csak a legutóbbi időben jelent meg hazánkban. (Például *Lloyd de Mause* híres műve, amely 1982-ben jelent meg spanyolul 'Historia de la infancia' címmel (2) vagy *Linda Pollock* munkája 'Muchachos olvidados. Las relaciones entre padres e hijos entre 1500–1900' címmel.) Napvilágot láttak továbbá spanyol nyelven azok a család- és nőtörténeti, valamint a magánéleti szféráról íródott több kötetes kézikönyv-sorozatok is (3), amelyek szintén alapvetően hozzájárultak a társadalomtörténeti kutatások kiszélesedéséhez, magának a gyermekkortörténeti kutatásnak a népszerűsödéséhez.

Az önálló, spanyol forrásokon nyugvó vizsgálódások szaporodását és eredményeit tanulmányok, előadások és könyvek egész sora jelzi. Ezek a feltárások egyrészt azokon a – tulajdonképpen már az ókortól megörződött – forrásokon alapulnak, amelyek az egyetemes gyermekkortörténetnek is nagy értékű dokumentumai. Ezek jelentős része még kü-

lönösebb nyelvi felkészültséget sem kíván meg spanyolországi kutatótársainktól, lévén, hogy a középkortól fogva számos, a mai castellano nyelvet ismerők számára viszonylag könnyen olvasható, régi spanyol, gallego vagy katalán nyelven írott szöveg maradt fenn. Azok számára sem elérhetetlen tehát régi korok hispániai gyermekortörténetének a kutatása, akik nem vagy csak kevésbé ismerik az ókori vagy középkori latint, a középkori arabot vagy a héber nyelv sajátos, csakis az Ibériai-félszigeten használt középkori változatát.

A kifejezetten pedagógiai tárgyú művek vizsgálata mellett a spanyol kutatók kiemelten figyelmet fordítanak a jogi, irodalmi, képzőművészeti, orvosi, statisztikai és néprajzi források vizsgálatára is. Eredményeiket hazai és nemzetközi konferenciákon (például az ISCHE-rendezvények spanyol nyelvű szekcióiban), folyóiratokban (például a Salamancái Egyetem monumentális, évente megjelenő spanyol nyelvű periodikájában, az *Historia de la Educación*-ban), nyomtatott és elektronikus kötetekben (4), (virtuális) múzeumokban teszik közzé.

Végül pedig meg kell említeni azokat a külföldi kutatókat, akik érdeklődéssel fordultak a spanyolországi gyermekortörténet valamely szakasza vagy résztémája felé, és munkásságukban erről szóló publikációk is helyet kaptak. (5)

Gyermekkortörténet a középkorban

A spanyolországi gyermekortörténet kutatásának eddigi eredményei vaskos köteteket töltenek meg. Ebben az írásban ezért mindössze arra vállalkozom, hogy időrendben haladva kiemeljek néhány fontos, a magyarországi kutatók, olvasók körében is érdeklődésre számot tartó egykori forrást, vázolva azok gyermekekre vonatkozó tartalmát. (E források főként jogi és filozófiai, nevelésfilozófiai művek, így természetesen csak a spanyolországi gyermekortörténet egyfajta, igen szűk metszetét nyújthatják.)

A kereszténység felvétele és elterjedése az Ibériai-félszigeten sem volt zökkenőmentes. A kora középkori klérus tagjai mindent megtettek a pogány szokások ellen, és ez a gyermekortörténetre is kihatott. A varázslások, babonák, ráolvasások helyett a gyermekek gondos nevelését hangsúlyozták. Az elemzők szerint már a vizigótok által összehívott első zsinatok döntései alátámasztják azt, hogy a keresztény tanítások szellemében Hispánia területén is védtek a gyermekeket és szem előtt tartották jogaikat. A III. toledói zsinaton például 529-ben kemény büntetésről szóló határozatot hoztak azon szülők ellen, akik gyermeküket megölték. 572-ben a II. bragai (ma: Portugália) zsinaton is megismélték ezt, továbbá intézkedéseket hoztak abortusz esetére. (6)

A vizigót időszak egyik legjelentősebb püspöke, Sevillai Isidorus *„Etimológiák”* (7) című művében, ebben az óriási, az ókor és kora középkor tudanyagát felölelő enciklopédikus munkában például az emberi élet szakaszolása kapcsán szólt a gyermekkor jellemzőiről. *Hippokratész* nyomán, de nem pontosan igazodva a neves görög orvos évszámaihoz, készítette el leírását. A hetes mint misztikus szám több más korabeli szerzőhöz hasonlóan Isidorus művében is vissza-visszatért. Szerinte a kisgyermekkor születéstől 7 éves korig, a gyermekkor 7–14 évig, a kamaszkor 14–28 éves korig tart, míg 28 és 50 közé tette a fiatal-ság, 50–70 közé az érett felnőttkor, 70 föléd pedig az aggkor idejét. (8)

Míg a zsinatok anyaga és Isidorus munkái latinul íródtak, a nagyjából a 13. századtól keletkezett spanyolországi források jelentős részét a laikusok által is megértett „román” nyelven, azaz castellanó-úl írták, ez ugyanis ott a művelt klérus nyelvéné is vált. Ezen a nyelven született *X. (Bölcs) Alfonz* törvénykönyve, a *„Siete partidas”* (9), amely nem csupán a kasztíliai jogtörténetnek, hanem a nevelés történetének is fontos emléke. Ebben a törvénygyűjteményben keveredett a kánonjog, a római jog, a feudalizmus kori lombard jog, valamint a helyi jogszokások. Szerepel benne számos, az ókori tudósoktól származó szentencia is, így összességében nem csupán jogi, hanem politikai-erkölcsi for-

rásként is értelmezhető. (10) A gyerekeket e törvénykönyv szerint 7 éves koruktól jegyezheték el, és a lányok 12, a fiúk pedig 14 éves koruktól köthettek házasságot. Ha valamelyik fél elérte a házassági kort, ám szerette volna szülei által kötött jegyességét felbontani, erre számos esetben lehetősége volt. Ebben a kútfőben is szerepel a gyermekkor szakaszolása, és jól látszik, hogy a különböző korú gyerekeket más-más nevekkkel illették. (Niño volt a 3 éves kor alatti kicsi, akiről úgy tartották, nem értelmes, s bár vannak bizonyos szükségletei, nem tudja azokat kifejezni; mozo a 3–4 éves kortól nevelőhöz adott, már tanulékonynak tartott gyerek; mancebo a kamasz és doncel a fiatal nemesfiú.) A törvénykönyv igen részletesen szolt a lovagi nevelésről, de ezen kívül valamennyi társadalmi réteg neveléséhez változott az eszményeket, és fontos mű ez az iskolák működése szempontjából is. Foglalkozott továbbá a dajkaválasztás és a szoptatás kérdésével (11), a törvénytelen és az elhagyott gyerekek sorsával. (12)

A gyermeknevelés kapcsán kifejezetten pozitív, keresztényi hangnem tapasztalható ebben a jogforrásban. A szülőknek jámborságot, a gyerekeknek szüleik megbecsülését írta

Llull olyan kérdéseket érintett, amelyek később, a 18. század közepén Rousseau 'Emil' című regényében is visszatérnek (az anyatejes táplálás szükségessége, az életkornak megfelelő, természetes nevelés, a könnyű ruházat, a játékoság).

A mallorcai író pedagógiai műve meglepően modern, szövegét olvasva egyértelműen kiderül, hogy szerzője már hét évszázaddal ezelőtt a gyermekre nem kicsinyített felnőttként gondolt, hanem egy olyan, sajátos fejlődési utat bejáró lényre, akinek joga van a gyermekkorához, és akinek szabadságot kell biztosítani a kiteljesedéshez.

elő, és a nevelés alapjaként a szeretetet állította. Fontos pedagógiai elvként kiemelték benne, hogy a gyerekeket szép beszédre, finom modorra, mértékletes evésre kell tanítani, és nekik megfelelő és számukra könnyen megtanulható mesékkel kell nevelni. (13) Külön foglalkozott a törvénykönyv a hercegek és királykisasszonyok nevelésével. Érdekesség, hogy a mai szemmel nézve is meglepően korszerűen gondolkodó Bölcs Alfonz fatalista módon hitt az asztrológiában, és a gyermeknemzés, valamint a nevelés kapcsán is érintette ezt a kérdést a 'Siete partidas'-ban. (14)

A 'Cántigas' című, szintén e tudós királyhoz köthető énekvűjtemény pedig kifejezetten a gyerekkortörténet kapcsán lehet forrás, melynek szövegeiben szó esik szegény és szenvedő kisgyerekekről, valamint a gyermektelen házaspárok keserveiről. A törvényekből és a dalokból egyértelműen kiderül, hogy a középkornak ebben az időszakában Hispániában érték volt a gyermek, gondozá-

sa, felnevelése pedig fontos, keresztényi feladat.

Ezt a gondolatkört erősíti a szintén 13. századi mallorcai szerző, Ramon Llull (1232 v. 1235–1315). Katalán nyelven írt szép és a későbbi korokban sokak által idézett munkájában, a 'Libre d'Evast e d'Aloma e de Blanquerna' című könyvben azt írta le, milyen is az ideális nevelés, amelyet gyermekének, Blanquernának nyújthat a keresztény házaspár, Evast és Aloma. (15) Ebben a műben Llull olyan kérdéseket érintett, amelyek később, a 18. század közepén Rousseau 'Emil' című regényében is visszatérnek (az anyatejes táplálás szükségessége, az életkornak megfelelő, természetes nevelés, a könnyű ruházat, a játékoság). A mallorcai író pedagógiai műve meglepően modern, szövegét olvasva egyértelműen kiderül, hogy szerzője már hét évszázaddal ezelőtt a gyermekre nem kicsinyített felnőttként gondolt, hanem egy olyan, sajátos fejlődési utat bejáró lényre, akinek joga van a gyermekkorához, és akinek szabadságot kell biztosítani a kiteljesedéshez.

X. Alfonz király éppúgy, mint Ramon Llull mester ismerte és részben használta is a kevésbé elöztük élt, illetve a kortárs hispániai muszlim gondolkodók műveit. Például a

Guadixban (Granada mellett) született tudós, Ibn Tufajl (megh. 1185) utópisztikus művét, amely tulajdonképpen egy fiúnak, Hajj Ibn Jakzán-nak a története, aki az Indiai-óceán egy lakatlan szigetén nő fel. Ibn Tufajl – saját bevallása szerint – azért írta meg művét (mely támaszkodik *Ibn Báddzsá [Avempace]* „Magános ember vezetése” című művére), hogy megossza olvasóival a bölcsesség elérésére vonatkozó azon titkokat és misztériumokat, amelyeket ő maga ismert és amelyeket már évszázadokkal korábban nagyra becsültek a tudósok. A főhős értelmi fejlődése a már *Arisztotelész*nél is jól ismert, és a középkori muszlim filozófusok által is kedvelt 7 éves időbeosztás szerint rajzolódik ki. Ibn Tufajl ismerte a gyermek- és ifjúkori megismerés négy fokozatára (4x7 év) vonatkozó, *al-Ghazzáli* által leírt jellemzést. Eszerint az első hét év az érzéki szemlélet, a következő az értelemszerű megismerés, az azt követő a gondolkodó ész, az utolsó hét esztendő pedig az átélés, az intuíció korszaka. (16)

Reneszánsz-kori elképzelések a gyerekekről és neveléséről

A spanyolországi reneszánsz az itáliaihoz hasonlóan, bár ahhoz képest némi fáziskészséssel óriási elméket adott Európának. Az antik és középkori elődökre figyelő, ugyanakkor azok meghaladását kitűző spanyol humanisták többsége kiváló egyetemeken tanult (Salamanca, Alcalá de Henares), nyelvi és filozófiai értelemben véve is felkészülten látott neki a személyre szabott, az egyéniségre figyelő nevelési tervek kidolgozásának. *Rodrigo Sánchez Arévalo* (1404–1470), *Antonio Nebrija* (1444–1522) (17) pedagógiai munkássága spanyol, míg Juan Luis Vivesé (1492–1540) kifejezetten európai dimenziót jelenít meg a nevelés- és gyermekortörténet kapcsán. Arévalo királya, *IV. Henrik* tanácsosának buzdítására írt könyvet a nevelésről, melyben különösen a kisgyerekek etetésével, ápolásával foglalkozott, főként ókori szerzőkre támaszkodva. (18)

Nebrija a latin és castellano nyelv tanulását könnyítő nyelvkönyveken és szótárakon kívül 1509-ben *De liberis educandis* címmel szerkesztett egy gyermeknevelési útmutatót korábban írt leveleiből. (19) Ez, hasonlóan számos más, korabeli nevelési témájú műhöz, főként klasszikus szerzőktől vett gondolatok kompilációja, ám kiegészítve az író apaként szerzett személyes tapasztalataival. Ebben Nebrija a gyermeki életkor arisztotelészi szakaszolását adja, és művében mindvégig hangsúlyozza, hogy a gyermek természetes képességeihez kell igazítani a nevelést, és nem szabad ezek ellen harcolni. A szoptatásról, öltöztetésről, testi és értelmi nevelésről szólva Nebrija is sok ponton jóval megelőzte Rousseau gondolatait.

Mindez a Spanyolországban oly népszerű szerző, *Rotterdam*i *Erasmus* és valenciai származású barátja, levelezőtársa, Juan Luis Vives (20) gyermeknevelési elképzeléseiről is elmondható. Mindketten kiálltak az anyatejes táplálás mellett, és a dajkaság intézménye helyett az édesanyák nevelő szerepét hangsúlyozták. Vivesnek a gyermekortörténet kutatása szempontjából legkiemelkedőbb műve a *„Linguae Latinae Exercitatio*’, ez a kis könyvecske, melyet segédletnek szánt a latin nyelv tanulmányozásához. (21) Ebben a – valószínűleg saját, valenciai gyerekkorát idéző – műben a spanyol humanista részletesen bemutatta a 16. század Katalóniájának gyermekeit, kitérve játékaikra, étkezési, öltözködési, viselkedési szokásaikra, rávilágítva családban elfoglalt helyükre, tanulásról, iskoláról szőtt gondolataikra, kamaszkori törekvéseikre és szóhasználatukra, jutalmazásuk és fegyelmezésük kérdéseire. A kora újkori gyermekiség-történet minden bizonnyal egyik legkiemelkedőbb forrása a Vives-féle dialógusgyűjtemény.

A spanyolországi reneszánsz kapcsán ki kell emelnünk néhány olyan kiváló orvos nevét is, akik műveikkel szintén nagyban hozzájárultak a gyermeknek, illetve magának az embernek a megismeréséhez: *Andreas Laguna*, *Miguel Servet* és *Huarte de San Juan*. Ez utóbbi navarrai orvos például az emberi lélek és a szomatikus rendszer közötti kapcsolatokat kutatva mondta ki azt a tanítást, hogy mindenki tehetséges valamiben. Művében

(22) kifejtette, hogy az újszülöttek nem „tisztá lappal” jönnek a világra, hanem úgy, hogy számos öröklött adottsággal rendelkeznek, az emberek közötti különbségek pedig agyi eredetűek. Úgy gondolta, mindezt kiemelten figyelembe kell venniük azoknak, akik gyerekek nevelésével foglalkoznak. Mielőtt ugyanis egy ifjú embert valamilyen tudomány művelésére szánnak szülei és nevelői, fel kell fedezniük a növendék értelmének rejtelmét. Úgy vélte, a tudományok művelése szempontjából tulajdonképpen kedvező, hogy minden ember más, mert így valamennyi területnek akad művelője. Ideálja egy olyan társadalom volt, ahol mindenki azzal foglalkozik, amihez a legnagyobb tehetsége van. (23)

A korszak gyermekkortörténeti írott forrásai közül érdekességként említem még *II. Fülöp király* kislányaihoz írott leveleit, amelyekből kiderül, hogy a birodalma ezer gondjával elfoglalt uralkodó még legfáradtabb éjszakáin is mindig szakított időt arra, hogy gyermekeit tanulásra buzdítsa, gyengéd szavakkal vigasztalja vagy éppen játékokról írjon nekik. Igazi pedagógus volt, aki kislányainak kiszínezni való betűket, lovacskás könyveket küldözgetett. Aggódott tőle távollévő gyermekei egészsége miatt, és leveleiben saját élményeivel szóragoztatta őket. (24)

A reneszánsz-kori eszmetörténet fenti műveit vizsgálva jól látszik, hogy a humanista tudósok spanyol földön is kiemelt figyelmet fordítottak a gyermekek, egyáltalán a nevelés problémáira. Ezen a földrajzi területen is elmondható viszont, hogy a klasszikusokra és a középkori keresztény-muszlim-zsidó kultúrkör műveire alapozott pedagógiai gondolatok csak lassan hatották át a társadalom szélesebb rétegeit. A hatás azonban már a 16. századi Spanyolországban jól nyomon követhető. Vives és mások, szegényekről írott művei például a nyomorgó és elhagyatott gyerekekre irányították a figyelmet. Az egyéni tulajdonságokról szóló filozófiai és orvosi művek segítettek a tudatos és átgondolt nevelés kiteljesedésében, mind az iskolák, mind a magánnevelés szintjén. A folyamat Hispániában is előbb ment végbe a városokban, mint vidéken, de az egyházlátogatási jegyzőkönyvek és zsinati iratok tanúbizonysága szerint a falvakban is számos változás kezdődött a gyermekek védelme és nevelése érdekében.

Gyermekek az újkorban

A spanyolorzági kora újkor egyik legkiemelkedőbb gondolkodója az Európában nagy hírnévre szert tett aragóniai jezsuita tudós, *Baltasar Gratianus* (1601–1658) volt. Élete arra a korszakra esett, amikor hazáját háborúk gyötörték, és ő – hasonlóan több kortársához – nem látott más kivezető utat a zűrzavarból, csakis a nevelést, az erények kialakítását. A jellemnevelést, s – ahogy ő fogalmazott rendkívül találóan és modernül – a „fogyasztó ember” legyőzését kisgyermekkorban kell kezdeni, mégpedig ragaszkodva a természetes elvekhez. Ő is – sokadikként a sorban – már jóval a 18. század előtt megfogalmazta a leggyakrabban elsőként Rousseau-nak tulajdonított pedagógiai gondolatokat nevelésről, gyermeki természetről, szülők és nevelők szerepéről. „*El Criticón*” című munkájában (25) például olyan mondatokkal írt éles társadalom-kritikát, amelyek szinte szó szerint megismétlődtek a svájci pedagógus 1762-ben kiadott „*Emil*”-jében. (Gratianus művének viszont a középkori muszlim gondolkodó, Ibn Tufajl fentebb már említett könyve volt az előzménye.) Művei nagyban hozzájárultak a jezsuita nevelési elvek 17. századi modernizálásához.

A gazdaságfejlesztés lázában égő Spanyolország ebben a században sokat tett az elhagyott kisgyerekekért. Az elnéptelenedett Kasztília benépesítése, az ottani gazdaság felvirágoztatása érdekében speciális kórházakat és menhelyeket építettek az árváknak, akiknek a képzésével megpróbálták megoldani a kézművesipari, katonai és tengerészeti állások feltöltését. Ez volt az a korszak Spanyolországban, amikor csökkentették az egyetemek és egyetemisták számát, betiltották több helyen a nyelvtan tanítását (például *IV. Fülöp* az elhagyott gyerekek kórházában, 1623-ban), mert az uralkodói körök megítélése

szerint az orvosok, ügyvédek és teológusok tömegei helyett kétkezi munkásokra volt inkább szükség. (26) Ez a mozzanat a spanyol gyermekortörténet kétségkívül egyik leg-sajátosabb fejezete, mert – jóllehet törvényekkel alátámasztható, hogy kiemelten fontos volt a gyermekek védelme – a nevelési-képzési célok a birodalom gazdaságfejlesztési eszményeit tükrözték, a gyermekek jelentős része tulajdonképpen csak eszköz volt ezen elképzelések megvalósításához.

A felvilágosodás korának gyermekképe

A 18. században Spanyolországban is folyt a szekularizáció, a centralizáció és az állam-szervezet uniformizálása, ami itt a dinasztia-váltásnak is következménye volt. Bár a felvilágosodás gondolkodói műveikben hirdették az „ész erejét”, és elismerték az „oktatás egyenlőségének” elvét, valójában ezt úgy képzelték el, mint kortársaik többsége Európa más országaiban is: minden ember számára a társadalmi származása szerint és az állam érdekeivel összhangban kell nevelést nyújtani. Miként *Delgado* írja, a spanyoloknál ugyanaz ment végbe ekkoriban, mint például Angliában vagy Franciaországban, azaz a tudás kincsét az uralkodói körök igyekeztek megtartani a legfelső, gazdaságilag erős társadalmi rétegek számára, míg az állam többi lakójának annyi tudást szándékoztak nyújtani, hogy képesek legyenek munkájukat még jobban ellátni az állam gyarapodása érdekében. (27) A spanyol állam kevésbé szentelt figyelmet az alapfokú iskoláknak, így tulajdonképpen a kisgyerekek nevelését a 19. század közepéig többnyire elhanyagolták. Az akkoriban kiszélesedő sajtó ugyan érintette a nevelés, a gyermeki lét kérdéseit, de a cikkek leginkább a szoptatás problémáival, illetve a vadon élő (farkas)gyermekek tulajdonságainak és nevelhetőségének a kérdéseivel foglalkoztak. (Ez utóbbi a 18. század egyik legfelkapottabb, mondhatni „divatos” témája volt Európa szerte.)

A legtöbb spanyol pedagógiai értekezést ebben a században egyházi személyek írták, például a katalán *Baldiri Reixac* (28) vagy *Luis de Olot* (29), akik azonban műveikben magáról a gyermekről alig szóltak, inkább a nevelés módszereiről, a tanító munkájáról. A korszak legnagyobb spanyol pedagógiai újítója *Martín Sarmiento* (1695–1772) volt, aki „La educación de la juventud” címmel írt művet 1768-ban. A gyermekszemlélet vonatkozásában ebben a könyvben – hasonlóan kora több más európai szerzőjéhez – ő is elsősorban *Comenius* és *Rousseau* gondolataiból merített, jóllehet, ez utóbbi szerző „*Emil*” című regénye 1764-ben Spanyolországban is indexre került, egy évvel később Madridban pedig a könyvet nyilvánosan elégették. (30) Különleges és megkapóan modern hangvételű kütfő a 18. századi spanyol pedagógiai irodalom egyik terjedelmes forrása, melyet egy zaragozai hölgy, bizonyos *Josefa Amar y Borbón* (31) vetett papírra 1790-ben: „Értekezés a nők testi és erkölcsi neveléséről”. (32) Ez a mű nem csupán azért érdekes, mert szerzője nő volt, hanem azért is, mert témája a lányok nevelése, és valójában legtöbb fejezete a kisgyermekkori nevelésről szól. A várandós anya életvezetésétől a szoptatáson, a járás- és beszédtanításon át a gyermekek etetésének, öltöztetésének, a korabeli gyermekbetegségeknek a bemutatásáig a gyermekortörténet szempontjából számos fontos és érdekes témát érint. (33)

További több tucatnyi értekezés (34) és korabeli újságokban megjelent cikk (35) jelezte a spanyolországi szerzők és nevelők (valamint az olvasók) megélnéklődését a nevelési kérdések iránt a 18. század végén. Míg az értekezések fő témája maga a nevelés volt, a lapokban leginkább a gyermekápolás- és gondozás kérdéseivel foglalkoztak. A barcelonai *Diario* vagy a madridi *El Pensador* és az *El Censor* című újságok szinte folyamatosan cikkeztek például a szoptatás kérdéséről. Mivel ebben az időszakban Spanyolországban is megindult a nők munkába állása, a nagyvárosi környezetben élő családok körében divatba jött szegényebb, vidéki falvakból (például Extremadura, Navarra településeiről) szoptatós dajkát fogadni vagy a gyermekeket odaküldeni. Így viszont rendkívü-

li módon megnőtt a gyermekhalandóság, ezért próbálták tájékoztatni az orvosok és nevelők az édesanyákat gyermekük szoptatásának fontosságáról. (36) Jóllehet a felvilágosodás századában több spanyol törvény is született az elhagyott vagy kitett gyermekek felnevelésével kapcsolatosan, a számukra létesített állami vagy egyházi menhelyek, gyűjtőkórházak gondozásukra, nevelésükre kevés figyelmet fordítottak.

Gyermekek a 19. században

A 19. században Spanyolországban is kezdett gyökeresen megváltozni a gyermekkép és a gyermekek helyzete. Az óvodai nevelés, a kötelező iskoláztatás kiteljesedése, a gyermekgyógyászat fejlődése és a gyermekbetegségek, járványok leküzdésében tett küzdelmek Európa e dél-nyugati részén is napirenden voltak. 1857-ben megjelent a tankötelezettséget bevezető *Moyano*-féle törvény, amelynek nyomán Spanyolországban is lendületet vett az iskolahálózat bővülése. (37) A század közepén egyre nagyobb számban megjelenő, már nem csupán a gyerekekről, hanem a gyerekeknek készített sajtótermékek és könyvek is jelzik mindezt. Csak Madrid esetében elmondható, hogy az 1840–50-es években olyan időszakos kiadványok láttak napvilágot, mint például az *El Mentor de la Infancia* (1843–45), az *El Museo de los Nicos* (1847–50), az *El Mentor de las Familias* (1849–51), a *La Aurora* (1851–52) vagy a *La Educación Pintoresca* (1857–58). (38) Ezek a lapok célkitűzésük szerint nem csupán nevelni szerették volna a kicsiket, hanem szórakoztatni is, ezért számos

A gyermek „a végtelenségben és az örökkévalóságban él. Az élete nem térben és nem időben létező, nem kötődik sem helyhez, sem időponthoz. Tagadja a tér és az idő mértékét. Nem uralkodik felette sem az óra, sem a kalendárium.”

(főként moralizáló) mesét, rejtélyes feladványt, rajzot és gyerekjáték-leírásokat tartalmaztak. (39) Hozzá kell tennünk azonban, hogy Spanyolországban a *Moyano*-féle törvény ellenére még az 1860-as évek végén is a 7 évesnél idősebb lakosság 70,73 százaléka írástudatlan volt, így a fentebb sorolt sajtótermékek valószínűleg csak igen szűk olvasóközönséghez jutottak el.

Rabaté Colette, franciaországi kutató nő sajtótörténeti elemzésében kimutatta, hogy a korszak Spanyolországában a szülők egyre fontosabb szerepet vittek gyermekeik nevelésében, e munkát már nem csak az iskolára bízta. A gyermek megismerése, viselkedésének megértése, játék-tevékenységének kutatása a 19. század második felére az Ibériai-félszigeten is fontos pedagógiai kérdésekké váltak. A játékfajta leírása, a különböző játékok csoportosítása és értékelése terjedelmes helyet foglalt el a lapokban. A leírások szerint a 19. század közepén a spanyolországi kislányok kedvenc szerepjátéka a babázás mellett a „vizitálás” volt, vagyis édesanyjuk, nőrokonai viselkedésének utánzása, akik gyakran mentek látogatóba egymáshoz, illetve sokszor fogadtak vendégeket. A kisfiúk szívesen és sokszor vívtak csatákat, kártya- és homokvárakat építettek, és kedvelt volt körükben a „bírósi tárgyalások” imitálása.

A korabeli spanyol sajtóban és más, nyomtatott munkákban is kísérletet tettek a gyermek fogalmának meghatározására. Egy akkori lexikon szerint a gyermekkor a 7. életévig értendő, az általános felfogás ugyanakkor a 14. életévben, illetve a kamaszkor kezdetén jelölte meg a „határt”. (40)

Gyermekek a 19–20. század fordulóján

Spanyolország 1898-ban elveszítette utolsó gyarmatait, ezzel régi, világalmai dicsősége végképp lehanyaglott. A kiábrándultság, tetézve az ország gazdasági-társadalmi problémáival, az egyes tartományok eltérő fejlődéséből következő gondokkal, friss és kritikus

szemléletet eredményezett a spanyol filozófiában és irodalomban. A pedagógiai gondolkodásban is érvényesült az újtó szellem, természetesen a külvilág felől érkező, reformpedagógiai áramlatoknak is köszönhetően. A közlekedés és a távközlés forradalmasításának időszakában a Pireneusok nem jelentettek többé akadályt a gondolatok áramlása szempontjából. A nagyhírű és óriási hatású spanyol irodalmi nemzedék, a 98-asok körének több tagja szociális érdeklődéssel fordult a gyermekkor tanulmányozása felé. Életrajzaikban, újságcikkeikben, novelláikban és regényeikben gyakran emlékeztek vissza saját gyermekkorukra, és neveltetésükre. Unamuno, *Pio Baroja*, *Palacio Valdés*, *Azorín*, *Ramón y Cajal*, *Antonio Machado*, *Pérez de Ayala* munkái gyakran politikai-filozófiai töltetűek voltak, így nem csupán a neveléstörténet forrásaiként tarthatjuk őket számon.

E sorból most Miguel Unamuno (1864–1936) gyermekkorral és neveléssel kapcsolatos írásaira szeretnék rövid utalást tenni. (41) „Amor y pedagogía” című munkájában a neves tudós már 1902-ben leírta, hogy a gyermekkor abszolút döntő fontosságú az ember felnőttkori léte szempontjából. Ebben a művében Unamuno rámutatott a spenceri pozitívista pedagógia alapvető tévedéseire, és úgy határozta meg a szeretetet, mint a leghatékonyabb pedagógiai eszközt. 1908-ban írt „*Recuerdos de niñez y mocedad*” (42) című munkájában – több más tanulmányához, újságcikkéhez és leveléhez hasonlóan – személyes gyermekkori élményeit és emlékeit rögzítette. Egyik szép, lírai hangú újságcikkében 1936-ban azt írta, hogy a gyermek „a végtelenségben és az örökkévalóságban él. Az élete nem térben és nem időben létező, nem kötődik sem helyhez, sem időponthoz. Tagadja a tér és az idő mértékét. Nem uralkodik felette sem az óra, sem a kalendárium.” (43) Unamuno úgy gondolta, a gyermek, a hős és a szent sok közös vonással bír, gyakran kiemelte – Krisztus szavaira hivatkozva – a gyermek ártatlanságát, tisztaságát, és folyamatosan hangsúlyozta írásaiban és beszédeiben a gyermeki képzelet teremtő erejét, határtalan jelentőségét a világ fejlődése szempontjából. Úgy vélte, a költészet a legjobb eszköz arra, hogy a felnőttek behatolhassanak a gyermekek világába, és az irodalom lehet annak igazi eszköze, hogy létrejöjjön a gyermekség, a gyermekkor kultusza. (44) E gondolata alátámasztásához és kibontásához Unamuno áttekintette a spanyol és angol költészet számos alkotását. Hazája romantikus spanyol költői különösen sokat szoltak verseikben a gyermekről, a gyermeki archetípusról, amelyben együtt van a lelki élet teljessége, megvan a világ teljes megújításának a lehetősége. A gyermek személye mutatja, hogy az újjászületés állandóan folyik. (45)

Összegzés

Az elkövetkező évek kutatási feladata lehet az Ibériai-félsziget nevelés- és gyermekkor-történetének árnyaltabb, széles forrásbázison nyugvó magyarországi bemutatása, különös tekintettel a most általam nem érintett 20. századi művekre és történésekre, a szabad tanítás, a katolikus iskolamegújító mozgalmak vagy éppen az ottani egyéb reformpedagógiai kezdeményezések bemutatására. Az eddig átvizsgált forrásanyag és a róluk született feldolgozások ugyanis megerősítik azt a feltevést, hogy a tőlünk oly távoli, ám sokszínű kultúráját és a kontinensek közötti kapcsolatteremtő, kezdeményező szerepét tekintve fontos Spanyolország lényeges tanulságokkal szolgálhat Európa nevelés- és gyermekségtörténetét illetően. Ami egészen bizonyosan jól látszik például, az az, hogy Hispánia területén a pedagógiai gondolkodás és a gyermekszemlélet kapcsán is hosszú évszázadokon át óriási hatással voltak egymásra az ott élő különböző vallású, kultúrájú népek. A félsziget számos esetben vélhetőleg élen járt a modern pedagógiai gondolatokat illetően kontinensünk más területeihez képest, ám ez földrajzi zártsága révén gyakorta rejtve maradt az európai kortársak szeme elől. Isidorus, Vives, Gratianus és Unamuno közismert gondolatai mellett azonban számos spanyol szerzőnek helye van az egyetemes neveléstörténeti munkák oldalain.

Jegyzet

- (1) Lásd például: Goldziher Ignác 1874-ben tartott akadémiai székfoglaló beszédjét a spanyolországi iszlámról, illetve a legutóbbi évtizedekben Anderle Ádám Spanyolország-történeti, illetve spanyol-magyar kapcsolat-történeti kutatásait.
- (2) *Alianza*, Madrid, 1982.
- (3) Például: Burguicre, André – Klapisch-Zuber, Christiane – Segalen, Martine – Zonabend, Françoise (1988, szerk.): *Historia de la familia*. Alianza, Madrid. Historia de la vida privada I–V. (sorozatszerk.: Ariès, Philippe – Duby, Georges) Taurus, Madrid. *Historia de las mujeres en Occidente I–IV*. (1992) (dir.: Duby, Georges – Perrot, Michelle) Taurus, Madrid.
- (4) Például: Delgado, Buenaventura (1998): *Historia de la infancia*. Ariel, Barcelona. Arangueren – Cerezo – Pinillos et al (1983): *Infancia y sociedad en España*. Hesperia, Madrid. Piñero, José María López – Bujosa, Francisc (1982): *Los tratados de enfermedades infantiles en la España del Renacimiento*. Cátedra de Historia de la Medicina, Universidad de Valencia, Valencia. Voltes, María José y Pedro (1989): *Madres y niños en la historia de España*. Planeta, Barcelona. Bajo, Fe – Betrán, José Luis (1998): *Breve historia de la infancia*. Ed. Temas de Hoy, Madrid. stb.
- (5) Például: Watson, Foster (1970): *Tudor School-boy life – The Dialogues of Juan Luis Vives*. Frank Cass & Co. Ltd., London. Rabaté, Colette (1993–94): Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XX. *Historia de la Educación*, vol. XII–XIII. Salamanca, 365–382.
- (6) Delgado, i. m. 62–65.
- (7) San Isidro de Sevilla (1982): *Etimologías I–X*. 2 vols. (Reta, José Oroz – Casquero, Manuel A. M. – Diaz y Diaz, Manuel C.) Biblioteca de Autores Cristianos, Madrid.
- (8) Uo. VII, 46.
- (9) Ld. például: Alfonso X El Sabio (1975): *Primera partida*. Ed. Bonet, Juan Antonio Arias, Universidad de Valladolid, Valladolid.
- (10) Delgado, i. m. 73.
- (11) II., VII. fej., III. törv.
- (12) IV., XIX. fej., V. törv.
- (13) II., VII. fej., IX. törv.
- (14) Delgado, i. m. 86–87.
- (15) Llull, Ramon (1957): *Libre d'Evast e d'Aloma e de Blanquerna (Obres essencials) 2 vols*. Selecta, Barcelona. A könyv magyar nyelvű részletét lásd A gyermek neveléséről. In: *A tudás kapui*. Szerk., ford.: Kéri Katalin; Tárogató, Budapest. 1995. 64–65.
- (16) Ibn Tufajl (1961): *A természetes ember*. Gondolat, Budapest. Fordította: Katona Tamás; és El filósofo auto-didáctico. Publicaciones de las Escuelas de Estudios Arabes (1948) Madrid. Trad.: González Palencia Angel.
- (17) Az „Antonio Nebrija” tulajdonképpen álnév, a humanista tudós valódi neve Antonio Martínez de Cala y Xarava volt. Életművének bemutatását lásd Kéri Katalin (1997): Nebrija, a humanista pedagógus. *Ember-nevelés*, 2. 11–15.
- (18) Arévalo, Rodrigo Sánchez (1453): *De arte, disciplina et modo alendi et erudiendi filios, pueros et iuvenes*.
- (19) Nebrija, Antonio (1981): *La educación de los hijos*. Universidad de Valencia, Valencia.
- (20) Életútjáról lásd: Kéri Katalin (1993): Juan Luis Vives, spanyol humanista. In: *Neveléstörténeti Füzetek*, OPKM, Budapest. 3–11. Válogatott művei magyarul: Péter János (1935, szerk., ford.): *Vives János Lajos válogatott pedagógiai művei*. Kézdivásárhely.
- (21) Vives, Juan Luis (1947): *Obras completas, t. II*. Aguilar, Madrid. A nyelvkönyv magyar nyelvű részleteit lásd: Hazatérés és gyermekjátékok. In: Kéri Katalin (1995, szerk., ford.): *A tudás kapui*. Tárogató, Budapest. 74–76.
- (22) Huarte de San Juan (1884): *Examen de ingenios para las ciencias*. Barcelona.
- (23) Delgado, i. m. 118.
- (24) Lásd *Cartas de Felipe II a sus hijas*. ProL.: Luisa Elena del Portillo Díaz; Ed. Lepanto, Madrid, s. f.
- (25) Lásd Gracián, Baltasar: El Criticón. In (1967): *Obras completas. Estudio, edición, bibliografía y notas e índices de Arturo del Hoyo*. Aguilar, Madrid.
- (26) Delgado, i. m. 135.
- (27) Uo. 138–139.
- (28) *Instruccions per la ensenyança de minyons*. (1766) Gerona.
- (29) *Tratado del origen y arte de escribir bien: ilustrado con veinte y cinco láminas*. (1766) Imp. de Narciso Oliva, Gerona.
- (30) Lásd róla: Pensado, J. L. (1984): *La educación de la juventud de fray Martín Sarmiento*. Xunta de Galicia.
- (31) Lásd róla: Kéri Katalin (1997): Josefa Amar y Borbón könyve az egészségnevelésről. *Egészségnevelés*, 5. 252–253.
- (32) *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres*. (1994) Cátedra, Madrid.
- (33) Josefa Amar y Borbón könyvének értéke neveléstörténeti szempontból abban is rejlik, hogy benne számtalan, korábbi pedagógiai szerzőkre vonatkozó utalást tett, valamint a végén neveléstörténeti szempontból

értékelhető bibliográfiát közölt. Lásd erről: Kéri Katalin (1997): Halk női hang a 18. századból: Josefa Amar y Borbón. *Iskolakultúra*, 6–7. 164–166.

(34) Lásd ezekről például: Mayordomo Pérez, A. – Lázaro Lorente, L. M. (1988): *Escritos pedagógicos de la Ilustración*. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid. Fernandez Clemente, E. (1969): *La ilustración aragonesa y la educación*. Zaragoza, Ortega López, M. (1988): La educación de la mujer en la Ilustración española. In: *Revista de Educación No. Ext.*, Madrid.

(35) Lásd ezekről: Labrador Herráez, C. – De Pablo Ramírez, C. (1989): *La educación en los papeles de la Ilustración Española*. Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid.

(36) Delgado, i. m. 153. o.

(37) Vega Gil, Leoncio (1995): *Moderantismo y educación en España. Estudios en torno a la ley Moyano*. Instituto Florián de Ocampo, Zamora.

(38) Lásd (1929): *Catálogo de Publicaciones madrileñas*. Blaso S. A., Madrid.

(39) Rabaté, Colette (1993–94): Juegos y educación en algunas revistas infantiles madrileñas de mediados del siglo XIX. In: *Historia de la Educación – Revista interuniversitaria*. Ed. Universidad de Salamanca, vol. XII–XIII. 365–382.

(40) Uo. 367.

(41) Életrajzával kapcsolatosan lásd: García, Manuel Blanco (1965): *En torno a Unamuno*. Taurus, Madrid. Gullón, Ricardo (1964): *Autobiografías de Unamuno*. Gredos, Madrid. Unamuno, Miguel de (1995): *Obras completas I. Turner*, Madrid.

(42) Unamuno, Miguel de (1966): *Obras completas VIII. Autobiografía y recuerdos personales*. Eseeleciér, Madrid.

(43) Unamuno, Miguel de (1936): El día de la infancia. *Ahora*, junio 12., 1104.

(44) Delgado, i. m. 173.

(45) E téma részletes elemzését lásd: Galán, Cerezo, P.: Razón Ilustrada y Espíritu Lúdico. El símbolo del niño en la filosofía. In: *Infancia y sociedad en España*. i. m. 25–49.

HOL TARTUNK?

A Magyar Szociológiai Társaság Oktatásszociológiai Szakosztályának konferenciája alapító elnöke, Kozma Tamás 65. születésnapjára

„...a meghívott előadóktól azt kérjük mondja el 15 percben, hogy saját szűkebb szakterületén – reflektálva saját munkásságának elmúlt 20 évére is – hol tart a társadalom és oktatás kapcsolatának feldolgozásában... Minden előadás után 15–20 perces vitára nyílik lehetőség”

Helyszín: Budapest, XIV. Ajtósi Dürer sor 19–21. Professzorok Háza nagyterme.
Házigazda a Felsőoktatáskutató Intézet.

Október 14. csütörtök, 9.00–16.00

Bajomi Iván (ELTE): Oktatástügyi konzultációk – konszenzusképzés nélkül

Csapó Benő (SZE): Szemben az árral: a társadalmi hátrányok kiegyenlítése

Forray R. Katalin (PTE-FKI): Területi társadalmi szerkezet és iskolázás

Halász Gábor (OKI): A „politikai tanulás” (policy learning) és az oktatási rendszerek fejlődése

Lukács Péter (FKI-WJLF): Akadémiai kapitalizmus?

Nagy Mária (OKI): Kezdők a pedagóguspályán

Németh András (ELTE): A neveléstudomány fejlődésének főbb paradigmái

Sáska Géza (FKI): A felnőtt alternatívája a gyermek: A gyermekközpontú pedagógiák ideológiája.

Setényi János (Expanzió): Az államigazgatás europaizációja: A Strukturális Alapok fogadásának esete

Zrinszky László (ELTE-PTE): Egy tudományág láthatóvá válik: az andragógia szerepnövekedése

Október 15. péntek, 9.00–16.00

Boreczky Ágnes (ELTE): Családtörténet és iskoláztatás

Csákó Mihály (ELTE): A szakmunkásképzés feltételeinek alakításáról

Csepeli György (ELTE): Az e-Learning a felsőoktatásban

Gábor Kálmán (FKI): Ifjúsági korszakváltás

Hrubos Ildikó (Corvinus Egyetem-FKI): A XXI. század egyeteme: megújulási kényszerek, megőrzendő értékek

Kelemen Elemér (ELTE): Az oktatás és társadalmi mobilitás néhány összefüggése Magyarországon 1867–1945

Liskó Ilona (FKI): Roma tanulók az általános iskolában

Nagy Péter Tibor (FKI-PTE): A jogbiztosító államtól a jogkorlátozó államig. A magyar állam oktatáspolitikai funkciói 1868–1945

Polónyi István (DE-FKI): Felsőoktatás és gazdasági fejlettség

Qui me unice amabat **Egy fejezet a botanika történetéből:** **Carolus Clusius és Batthyány Boldizsár**

Carolus Clusius, a 16. század egyik legkiemelkedőbb botanikusa, 'Fungorum in Pannoniis brevis historia' (1) című művében meséli el azt az anekdotát egy bizonyos sárga levesről, amelyet Batthyány Boldizsár, nyugat-magyarországi főúr asztalánál szolgáltak fel Németújvárott. A levesnek erőteljes sárga színe volt, amit Clusius, aki lelkesen tanulmányozta, de ritkán fogyasztotta a gombaféléket, egy fűszernek, a sáfránynak tulajdonított. A gombák úttörő kutatójának e konyhaművészeti járatlansága Batthyányt és egész asztaltársaságát megneveltette, hiszen a leves színe nem másról, mint a császárgombától (2) nyerte sárgaságát.

A történet kedvessége jól érzékelteti Clusius és magyar vendéglátója kapcsolatát, aki gyakran meghívta a németalföldi botanikust udvarába vagy éppen a környéken tett kirándulásaira. Miközben szerencsére egyre többet tudunk Clusiusról, kapcsolatairól, tevékenységéről, ismereteink Batthyány Boldizsárról még mindig szórványosak, rendszertelenek és gyakran tévesek is.

Ki volt ez a nagylelkű főúr, aki – Clusius elmondása szerint – hét nyelven beszélt, szenvedélyesen gyűjtötte a botanikai különlegességeket, s aki, miközben sikeresen harcolt a török ellen, talált időt és energiát arra, hogy nagyszerű könyvtárat állítson össze és alkímiai kísérleteket is folytasson? Miként vált Batthyány az amatőr természetbúvár és tudománypártoló patrónus kiváló példájává? Hogyan indult együttműködése, sőt barátságja Clusiuszal? Milyen szerepet játszott Clusius (és közvetve Batthyány) új növényfajok magyarországi meghonosításában? Milyen kertet tervezett Clusius Batthyány számára Szalónakon?

Batthyány Boldizsár bőséges és többnyire kiadatlan levelezése, melyet különböző humanistákkal és tudósokkal folytatott, valamint a másodlagos irodalom alapján ezen kérdéseket igyekszem megválaszolni.

Batthyány Boldizsár és humanista köre

A Batthyány-család a 16. század elejétől kezdve hatalmas birtokokkal rendelkezett Nyugat-Magyarországon, és ezek elhelyezkedéséből eredően a család férfitagjai katonák is voltak, akiknek az Oszmán Birodalom zavaró közelségével is szembe kellett nézniük. A család első kiemelkedő tagja *Batthyány Ferenc* volt, igazi udvari ember, aki Bécsben az ifjú *II. Lajos királlyal* együtt nevelkedett, s később *I. Ferdinánddal* is jó kapcsolatot ápolt. Azon kevesek egyike volt, akik nem csak részt vettek a mohácsi csatában, de túl is élték az összecsapást. Kétszer is megnősült, de gyermektelen maradt, s ez arra indította, hogy mások gyermekeit „fogadja örökbe”: feleségével németújvári udvarukat az ifjú nemeseke neveldejévé alakították át, s ez az iskola Batthyány Boldizsár idejében is működ-

dött. Ezen kívül támogatta Boldizsár és annak öccse, a fiatalon elhunyt *Gáspár* külföldi taníttatását, s az ő szerteágazó kapcsolatainak köszönhető, hogy Boldizsár közel két évet a francia királyi udvarban tölthetett.

Batthyány Boldizsár 1537-ben született, tanulmányait Horvátországban, Szlavóniában (Zágráb, Trakostyán, Vinica), Ausztriában (Bécs, Graz) és a németújvári udvarban folytatta. 1559-től feltehetően 1561-62-ig Franciaországban a fiatal királyi párt szolgálta, s az ott szerzett tapasztalatai egy életre nyomot hagytak a fiatal protestáns nemesben. (3) Hitbéli elkötelezettségét illetően egyébként sokféle álláspont létezik (4), de a legtöbb nem meggyőző, sőt nem ritkán teljesen spekulatív. Egyes feltevések, miszerint Batthyány az anabaptizmus felé hajlott (5) (csupán azért, mert az id. *Pieter Brueghel Szent János* prédikációját ábrázoló, anabaptista kompozíciójú festménye a németújvári kastély lovagtermének falán függött), vagy hogy a kálvinizmussal szimpatizált, (6) mert jó néhány olyan emberrel volt szoros kapcsolata, akik később nyíltan kálvinistának vallották magukat (mint például *Beythe István* és *András*, valamint *Pathay István*), nem meggyőzőek. Annyit biztosan tudunk, hogy protestáns neveltetést kapott, (7) és miután szemtanúja volt Franciaországban hugenották kegyetlen üldözésének, általános toleranciával viselkedett a legkülönbözőbb felekezetekkel szemben. Megengedte például, hogy antitrinitáriusok telepedjenek le birtokain (8), ugyanakkor az általa is támogatott, Laibachból (ma Ljubljana, Szlovénia) elűzött protestáns vándornyomdász, *Joannes Manlius*, Batthyány birtokain folytatott tevékenysége során elsősorban lutheránus szellemű könyveket jelentetett meg. (9) Batthyány levelezésben állt továbbá a kálvinizmus egyik hazai szószólójával, *Szegedi Kis Istvánnal* (10), valamint *Liszi István* (11) győri és *Radéczy István* (12), egri püspökkel is. Így bármi volt is felekezeti hovatartozása valójában, az inkább megmaradt személyes meggyőződésnek, semmint hogy bármelyik irányzatot nyíltan vagy éppen erővel a többi ellenében támogatta volna.

1575 után Batthyány Boldizsár megörökölte az egész Batthyány-uradalmat Németújvár központtal, ahol nemcsak nagybátyja nyomdokaiban járt, továbbra is fenntartva a protestáns iskolát, hanem udvarát egyben a humanista kultúra egyik hazai gócpontjává tette. A tudományos kör, melyet létrehozott nem egy, az udvarában állandóan jelen levő intellektuális társaság volt. Batthyány, a *res publica litteraria* eszméjéhez igazodva, levelek százain keresztül tartotta a kapcsolatot az Európa különböző részein tevékenykedő tudósokkal. Ifjúkori utazásai igen jelentősek (néhány elképzelés szerint megfordult Németalföldön is, talán *Mária királyné* brüsszeli udvarában, továbbra is Batthyány Ferenc közbenjárásával), még lenyűgözőbbek azonban spirituális kirándulásai, melyeket élete során a tudomány legkülönfélébb területeire tett, egyaránt elismert tudósok és hozzá hasonló lelkes amatőrök segítségével és együttműködésével. Így elsődleges forrásaink a Batthyányhoz írott latin, német, magyar, olasz, francia és horvát nyelvű levelek a Magyar Országos Levéltárban (13) és a kis számú levél, mely Batthyánytól (például Leidenben) fennmaradt.

Egy különleges könyvtár és több száz levél

Itt meg kell jegyeznünk, hogy Batthyány feltehetően soha nem járt egyetemre, valószínűleg Itáliába sem jutott el, bár sokáig úgy tartották, hogy egy ideig a páduai egyetemet látogatta. (14) Így „amatőr tudós” volt, aki egyetemi képzés és intézményi háttér nélkül ugyan, de annál nagyobb odaadással volt a tudományok, de leginkább a természettudományok iránt. A leveleken kívül könyvtára, korának és a régióknak egyik legnagyobb és legmodernebb gyűjteménye beszél még életre szóló elkötelezettségéről az ismeretszerzés iránt. *Iványi Béla* az 1940-es években, majd *Monok István* és *Ötvös Péter* napjainkig folytatott kutatásai (15) azt mutatták, hogy Batthyány Boldizsárnak nagyjából 1000 kötetes könyvtára lehetett. (16) Ugyanakkor ennek csak egy része maradt fenn a güssingi feren-

ces kolostor könyvtárában, ahová az unoka, *Batthyány Ádám* helyezte nagyapja és apja gyűjteményét, hogy „megszabaduljon” (17) ősei nemkívánatos protestáns könyveitől. (18) Más, Boldizsár possessor-jelzését tartalmazó példányok kerültek még elő Győr, Körmen, Sopron könyvtáraiból, valamint a budapesti Egyetemi Könyvtár, a Nemzeti Széchényi Könyvtár (19), valamint külföldi könyvtárak (például Bécs) állományából is.

A ma Güssingben található könyvgyűjtemény 334 címet tartalmaz, mely egyáltalán nem tükrözi Batthyány Boldizsár egykori könyvtárának valós kiterjedését. Egykorú katalógus hiányában más forrásokra kell támaszkodnunk. Ilyenek például a könyvkereskedők (*Aubry, Hiller, Widmar*) által 1571 és 1589 között kiállított számlák: ezekből 306 cím olvasható ki, bár sokuk nem azonosítható. Egy másik forrás Batthyány magánlevelezése, hiszen nem csupán kereskedőkön, hanem humanista barátain, de legfőképpen *Elias Corvinus* költőn keresztül is próbált könyveket vásárolni. Ezek alapján további 26 cím került napvilágra. (20) Összesen tehát 666 kötetcímről tudunk, mely adat megfelel Monok és Ötvös becslésének, mellyel Batthyány Boldizsár könyvtárát az egykorú magyarországi gyűjtemények sorában a negyedik-ötödik helyre teszi. Egy 1780-ból származó leltárban nagyon érdekes csoportosításra bukkant *Horváth Mária*, mely különbséget tesz katolikus (1571 kötet) és nem katolikus, vagyis „eretnek” könyvek (1281 kötet) között. (21) A második csoport elsősorban az egykori protestáns iskola könyveit foglalja magába, de elképzelhető, hogy Boldizsár néhány természettudományos tárgyú kötete is ezek között szerepelt.

Az arisztokrácia körében a gyümölcsstermesztés volt a legelterjedtebb tevékenység. Ferdinánd király uralkodása alatt még egy érdekes verseny is kialakult, hiszen sokan a magyar nemesek közül megpróbálták öfelsege kedvében járni, s mihamarább a legszebb és legízletesebb gyümölcsökkel halmozták el. Igazi dicsőség volt, ha valaki az idényben elsőként adott az uralkodónak édes dinnyét, barackot vagy szilvát, és a nemes hölgyeket, akik hagyományosan a kert gondozásának feladatát ellátták, aggódó férjeik az udvarból biztatták, hogy a kert legjavát adják.

Az egykor létezett gyűjtemény Batthyány Boldizsár alkímia iránti szenvedélyéről tanúskodik, akárcsak magánleveleinek nagy része. A fennmaradt missilis-levelek alapján egy sajátos csoportot lehet meghatározni, melyet Batthyány orvosi-alkímiai körének nevezhetünk. (22) Ennek a körnek első és legfontosabb tagja a már említett *Elias Corvinus* (23) bécsi poeta laureatus volt, a második a stájer gróf, *Felizian von Herberstein*, aki különféle bányákban volt érdekelt (feltehetően Erdélyben is), s szintén lelkes természetbúvár volt, harmadik az olasz származású *Nicolaus Pistolotius* (24) orvos, míg a negyedik szintén egy doktor, *Joannes Homelius*, (25) aki Pettauból (ma Ptuj, Szlovénia) és Marchburgból (ma Maribor, Szlovénia) keltezte leveleit.

Corvinus a legfontosabb láncszem, hiszen ő könyvbeszerzőként is működött Batthyány számára. Sajnos Boldizsárnak a hozzá vagy a kör többi tagjához írott levelei máig nem kerültek elő. Egy, az 1940-es évek – tehát a Batthyány-család levéltárát ért két legnagyobb csapás (26) – előtt íródott katalógus (27) még számtalan érdekes nevet tartalmaz, orvosokét és humanistákét, mint amilyen a páduai *Cesare Franco* volt, akivel Batthyány feltehetően alkímiairól is értekezett. Megtalálható ugyanakkor a listán a híres építész, *Pietro Ferrabosco* neve is, akivel Batthyány olasz nyelven levelezett. Ezek a levelek mára már elkallódtak, vagy éppen megsemmisültek, akárcsak az a nyolcoldalas jegyzetfüzet, melybe Batthyány saját kísérleteit, a felvetődő problémákat regisztrálta latin, német és magyar nyelven. (28)

Patrónusként és könyvgyűjtőként Batthyány Boldizsár filológia iránti érdeklődése is említésre méltó, hiszen könyvtárának jelentős részét klasszikus szerzők, mint *Tertul-*

lianus, Cicero, vagy éppen Homérosz művei alkotják. Azt mégsem állíthatjuk, hogy saját maga foglalkozott volna szövegkritikával, inkább arról lehet szó, hogy a klasszikusokat a németújvári iskola számára, oktatási célokra vette. Mint jól ismert mecénásnak több kéziratot is a figyelmébe ajánlottak. *Forgách Simon* például, a történetíró *Ferenc* testvére, 1587-ben *Giovanni Michele Bruto* (*Joannes Brutus*) (29) történeti művének kiadására kért támogatást Batthyánytól, *Zsámboki* (*Sambucus*) *János* pedig egy ritka és felette értékes görög kézíratra hívta fel a figyelmét 1582-ben (30) s a báró boldogan állta volna a fordítás és kiadás költségeit is, hiszen a mű alkímiáról szólt. (31)

Mint befolyásos arisztokrata, diplomata és katona a királyi Magyarország teljes szellemi elitjével kapcsolatban állt: a szomszédos nagyuraktól, a Zrínyiektől és Nádasdyaktól kezdve Radéczy püspök pozsonyi körén át egészen a politikus és történetíró *Istvánffy Miklós*ig, továbbá levelezett *Báthory István* erdélyi fejedellel és lengyel királlyal is. Ismerte a legtöbb bécsi udvari értelmiségit, például *Augerius de Busbeck*et, aki Batthyányt levelében „mein lieber herr und freundt”-nak nevezi (32) és közvetve *Zsámboki Jánost*, *Crato von Crafftheimet*, *Rembertus Dodonaest* és nem utolsósorban a császári könyvtarost, *Hugo Blotius*t is. Ez a lenyűgöző névsor is bizonyítja, hogy Batthyány Boldizsár nem zárkózott el a kulturális hatások elől, még akkor sem, ha szívesebben volt otthon, a birtokain, mint udvaroncként Bécsben. Németújvári, szalónaki és rohonci birtokain olyan légkört teremtett, amit egyformán élvezett ember és növény – amint ezt a következőkben igyekszem bebizonyítani.

Kertkultúra a tizenhatodik századi Magyarországon

Mielőtt Batthyány Boldizsár kertjére térnénk, szükséges néhány szót ejteni a tizenhatodik század második felének magyar kertkultúrájáról általában. Jóllehet, nem maradt fenn leltár vagy rendszeres leírás korabeli kertekről, a bőséges magánlevelezésből és egyéb forrásokból számtalan adat segít képet alkotni a királyi Magyarország növénykultúrájáról. Ezek alapján megállapítható, hogy az arisztokrácia körében a gyümölcsstermesztés volt a legelterjedtebb tevékenység. Ferdinánd király uralkodása alatt még egy érdekes verseny is kialakult, hiszen sokan a magyar nemesek közül megpróbálták öfelsége kedvében járni, s mihamarább a legszebb és legízletesebb gyümölcsökkel halmozták el. Igazi dicsőség volt, ha valaki az idényben elsőként adott az uralkodónak édes dinnyét, barackot vagy szilvát, és a nemes hölgyeket, akik hagyományosan a kert gondozásának feladatát ellátták, aggódó férjeik az udvarból bíztatták, hogy a kert legjavát adják. (33) A jó gyümölcs értéke a magyar országgyűlésben egy jól megfogalmazott beszéddel is felért, ahogy azt Batthyány Boldizsár példája is mutatja, aki feleségétől egy szekérnyi dinnyét rendelt, hogy azt Pozsonyban a diétán szétoszthassa a képviselők között. (34) Tisztviselőket is érdemes volt gyümölcessel „megvesztegetni”, például kérvény benyújtása előtt, amint ez *Pál deák* Batthyányhoz írott leveléből is kiderül. A szolga arról számol be urának, hogy Liszti János győri püspöknek először a gyümölcsöket adta át, melyeket ő szívesen fogadott, s csak azután állt elő a hivatalos papírokkal. (35)

A gyümölcsstermesztés tekintetében a *Nádasdy*-család szerepe elsődleges fontosságú, hiszen gyümölcsaik minőségének híre messze túljutott a bécsi udvaron. Még Mária királyné is kért tőlük barackfa-, szilvafa-, almafa- és körtefa-ágakat. (36) Már 1540 táján elismeréssel emlegeti végtelen gyümölcsöseit *Sigismund von Herberstein* híres naplója lapjain. (37) A Nádasdyak termesztettek többféle körtét és szilvát, volt dinnyéjük és még narancs- és szilvafáik is. Egy levélből világosan látható, hogy 1546-ban *Kerti István*, deák segítségével építettek egy ún. „nagy kert”-et, melyben többek között 104 narancsfa és 50 citromfa is állt. Mivel üvegházakról ebből a korból nem tudunk, az éghajlatot tekintetbe véve ez igen vakmerő vállalkozásnak tűnik, bár feltehetően e fák elpusztultak, vagy legalábbis nem termettek, mert *Nádasdy Tamás* nádor később újabb példányokat rendelt. (38)

Magyarországon a gyógynövények – a ritka és különleges fűszernövényekhez hasonlóan – igen nagy értéket képviseltek, ezért sokszor közös virágágyba ültették és kerítés-sel vették őket körül, így orvosi és botanikai kert között a határokat nem lehet élesen meghúzni. (39) A hortus medicinalis (40) tervezése és kialakítása komoly szakértelmet kívánt, s ilyen irányú képzéssel hazánkban nagyon kevesen rendelkeztek. *Szegedi Kőrös Gáspár (Fraxinus)* például Páduában tanult, majd Nádasyd Tamás udvari orvosa lett. *Takáts Sándor (41)* nem látja bizonyítottnak, hogy Fraxinus orvosi kertet hozott volna létre Sárvárott, ám *Fazekas Árpád (42)* szerint nemcsak, hogy Kerti István deák segítségével kialakított egy gyógynövényes kertet, de még egy festőt is szerződtetni akart, hogy az értékes példányokat megörökíttesse. Fazekas úgy véli, hogy a Nádasydak nagy mennyiségben természetettek gyógynövényeket, és néhány igen ritka faj, például mandula és füge is megtalálható volt sárvári kertjükben. (43)

Érdeklőség, hogy az egyetlen bizonyosan létezett orvosi kert (44) Clusius egyik jó barátja, a pozsonyi orvos, költő és botanikus, *Georg Purkircher (45)* hozta létre. Az ő kertje volt az első a tizenhetedik század folyamán tömegével megjelenő városi kiskertek sorában. (46)

Az orvosi kertek kapcsán említettem különféle fűszernövényeket is, néhány ritka és egzotikus volt, míg más fajták széles körben elterjedtek és a mindennapi élet részét képezték. (47) Ez utóbbi csoportba tartozik többek között a sáfrány, mely kétségtelenül az egyik legismertebb fűszer volt a tizenhatodik századi királyi Magyarország területén. Kezdetben csak a nemesség foglalkozott nagyobb mennyiségben sáfránytermesztéssel, később azonban a parasztság átvette ezt a szokást olyannyira, hogy alkalmasint sáfrányban is adóztak. A sáfrány mint gyógyszer is igen népszerű lett, Pistalotius doktor – kutyatejjel keverve – még pestis ellen is ezt ajánlja. (48)

Batthyány Boldizsár is rengeteg sáfrányt rendelt háztartása számára a *Forgách Imre-Zrínyi Kata* házaspártól, akik trencsényi birtokukon kereskedelmi mennyiségben természettek e fűszernövényt. (49)

Csupán egyetlen kertleírás maradt fenn ebből az időszakból, érdekes módon a Hódolt-ság területéről, *Enyingi Török Bálint* csurgói kertjének leltára 1552-ből. Ez a leltár azért is egyedi, mert 400 fehér liliumot is felsorol, melyeket azonban nem dísznövényként használtak, hanem szirmaikból lepárlás után kozmetikumokat készítettek. (50) Valóban, a leírásban szerepelnek különféle lepárló-berendezések és edények is, és ez alátámasztani látszik Iványi (51) megállapításait, miszerint később, a tizenhetedik század folyamán egészen megeléknült az úgynevezett virágvizek és gyógyvizek, valamint kozmetikumok gyártása Magyarországon.

Még azért is érdekes Enyingi Török Bálint kertje, mert a különböző kerttípusok teljesen összekeverednek benne, egyszerre tartalmaz étkezési célokra termesztett növényeket és értékes dísznövényeket. Emellett előfordul, hogy a gyümölcsösökbe is ültetnek dísznövényeket vagy hogy a fűszer- és gyógynövényes virágágyakat alacsony sövénykerítéssel látják el. Ezt a kerttípust, mely gyakorlatilag egyedi módon kombinálja a különféle típusok jellemzőit, s melyben nemigen találhatók díszítő elemek, szökőkutak és szobrok, „magyar kert”-ként (52) is emlegetik. Az ilyen kert táblákra, a táblák pedig ágyakra voltak felosztva, egy-egy virágágyba általában egyféle növényt ültettek. Ez a forma nem sok hasonlóságot mutat *Mátyás király* egykoron létezett pompás parkjaival, inkább az egyszerűséget és gyakorlatiasságot célozta meg, s ezáltal válhatott népszerűvé a városiak körében is. Nem véletlen tehát a hasonlóság e kerttípus és a németalföldi városi polgárok kertjei között. (53)

Batthyány Boldizsár kertje

E rövid áttekintés után megpróbálom rekonstruálni a forrásokból Batthyány Boldizsár kertjét, nyomot követni vajon milyen trendeket követett, és általában milyen szerep jutott e vállalkozásban Carolus Clusiusnak. Egy levél alapján, melyet Iványi idéz, s mely

azóta sajnos elveszett vagy megsemmisült, egészen korai adataira bukkanhatunk Batthyány Boldizsár és a botanika találkozását illetően. 1553-ban (ekkor Boldizsár 16 éves) a szlavóniai Vinicában tartózkodott nevelőjével, *Pomagaics Mihálllyal*, s édesapjától, *Krisztóftól*, kerti növényeket kért, például ciprust, majoránnát és spenótot, hogy a tanulás fáradalmi után lelkét a kertben üdítse fel:

„ut mittent nobis herbas hortenses, puta Cipressos, Amaracum, Spicanard et alia genera herbarum, quod nos d. V. M. inservire volumus, hortum enim cupimus colere, ubi aliquando animi nostri gratia tedium studii levare possemus”. (54)

Már az édesapa, *Batthyány Kristóf* is rész vett az általános növény-cserekereskedelemben, hiszen egyszerű *Zrínyi Miklós* kér tőle koszorúnak való virágokat Szigetvárról, (55) máskor *Choron Fraksziától* kap narancsfákat rozmarin fejében. (56) *Striling János* szerint Kristóf kertje a hortus italicusok korai példája lehetett, mely egyszerű, dekoratív építészeti elemektől mentes kert volt tele gyümölcsfákkal és egyéb gyümölcsökkel. (57) A Nádasdy-levéltárhoz hasonlóan a Batthyányak levelezésében is számtalan utalást találunk oltóágak és különféle gyümölcsök csereberéjére, ami alapján megállapítható, hogy ők szintén nagy mennyiségben termesztettek gyümölcsféléket, valószínűleg a Nádasdyak mögött másodikként a régióban. A levelekből az is kiderül, hogy Batthyány Boldizsár nem csak gyűjtötte a növényeket, de kérésre szívesen küldött másoknak is ritkaságokat. Elias Corvinus egyik levelében például megköszöni a barackfákat, melyet neki és a würzburgi püspöknek küldött (58), míg *Joannes Homelius* tulipánat, nárciszért és violáért fordul Batthyányhoz. (59)

Amikor 1566-ban Boldizsár feleségül vette *Zrínyi Doricát*, a szigeti hős, Zrínyi Miklós lányát, egyben önálló életének alapjait is letette. Sajnos, éppen ebből az időszakból (1558 és 1571 között) nem maradtak fenn levelek, így nem tudhatjuk biztosan, miképpen alakult ki pontosan humanista köre. E tanulmány szempontjából az 1570-es év jelentős, hiszen Boldizsár ekkor örökölte meg Szalónakot és Rohoncot, és ekkortól datálható nagyszabású könyvgyűjtésének kezdete is. A Jean Aubry által 1571-ben kiállított könyvszámla (60) már Boldizsár természettudományos érdeklődéséről árulkodik. Többek között a következő címek találhatók rajta: a *Paracelsus* szellemében íródott ‚Idea medicinae’ *Petrus Severinustól*; Raimundus Lullus két műve, a ‚Mercuriorum liber’ és a ‚De quinta essentia’; a ‚De ratione conficiendi lapidis philosophici’, *Laurentius Ventura* és *Joannes Garlandius* írása; valamint *Gherhardus Dorn* ‚Artificii chymistici physici’ című műve.

Batthyány könyvtára hasznosnak bizonyul botanikai művek után kutatva is. Egy 1588 után, Erhardt Hiller által kiállított számlán (61) például megtalálható *Plinius* ‚Historiae naturalis’-a, míg egy másik, 1586-ból származó számlán (62) egy bizonyos ‚Pflantzbüchlin’-re (63) bukkanhatunk, talán *Johann Domitzer* tollából. Volt továbbá példánya *Rembertus Dodonaeus* ‚Frumentorum, Leguminum, Palustrium et Aquatilium herbarum’ című könyvéből és a korábban már említett ‚Florum, et coronarium odoratumque nonnullarum herbarum historia’-ból (64) is. Végül, de persze nem utolsó sorban Clusius egyik műve is szerepel a számlák között, az ‚Aromatum et simplicium aliquot medicamentorum apud Indos nascentiva historia’ (65), de feltételezhetjük, hogy több műve is megvolt Batthyány gyűjteményében. A nagy felfedezést mégis a ‚Stirpium Nomenclator Pannonicus’ jelentette, amelyet *Fejérpataky László* (66) talált a güssingi könyvtár kötetei között, s mely először *Manliusnál* jelent meg Németújvárott 1583-ban. A névjegyzék megérdemelten sok figyelmet kapott az irodalomban (67), hiszen ez a magyar növénynevek első gyűjteménye, és sok elnevezés máig használatban maradt, nem avult el. A kis könyv az 1940-es években elkerült a güssingi könyvtárból, elkallódott, és ma csupán egy példányt ismerünk az első kiadásból, melyet a göttingeni könyvtár őriz. (68)

Érdekes adalék, hogy a güssingi ferences kolostor könyvtárában hat olyan kötet is található, melyekben Carolus Clusius neve szerepel possessorként (69) s melyek feltehető-

en a botanikus adományai voltak a protestáns iskola részére, mert főleg latin nyelvű könyvekről és ókori szerzők latin nyelvű műveiről van szó. (70)

Hogyan kezdődött a fiatal és ambiciózus nemes és a hazáját elhagyni kényszerült, világljáró botanikus együttműködése és barátsága? *Ubrizsy Andrea (71)* és *Batthyány-Strattmann László (72)* szerint Batthyány Boldizsár a bécsi udvarban találkozott először Clusiuszal; *Jeanplong József* és *Katona Imre (73)* tudni vélik, hogy Batthyány egy informális bécsi császári akadémia tagja volt, udvari orvosokkal és történészekkel (mint például Istvánffy Miklós) egyetemben, s ez a légkör vonzotta Clusius is. *Csapody (74)* még tovább megy, amikor felteszi, hogy Batthyány utazásai során már Németalföldön találkozhatott Clusiuszal. Mikor és hol találkoztak először valójában? Pontos adat erre nézve még nem került napvilágra, mindenesetre a bécsi udvar tűnik a legbiztosabbnak, hiszen ott mindketten gyakran megfordultak.

A botanikus első magyarországi látogatását illetően is megoszlanak a vélemények. *Stirling (75)* *Csapodyra (76)* hagyatkozik, amikor 1579-et jelöli meg Clusius első Szalónakon tett látogatása évének, *Aumüller (77)* 1578 és 1579 közötti időpontot ad meg, míg *Jeanplong* és *Katona (78)* úgy véli, hogy már 1575-ben meglátogatta Batthyányt birtokain. A levelek itt nem segítenek eligazodni, hiszen nagyon hiányosak, csak egy töredéke maradt fenn a teljes levelezésnek, amint ez a következő táblázatból majd látható. *Istvánffy Gyula (79)* az összes, általa ismert levelet (12 darabot) kiadta Batthyány Boldizsár és Carolus Clusius levélváltásából (1–2. táblázat), de valahogyan nála lemaradt az első levél második oldala, valamint két teljes levél, melyek ma a Magyar Országos Levéltárban találhatóak.

1. táblázat. Clusius levelei Batthyányhoz időrendben

Kelte	nyelve	lelőhelye	száma	kiadta	
1577.10.21.	Bécs	francia	MOL	8014	2. oldal kiadatlan
1577.11.30.	Bécs	francia	MOL	8015	kiadatlan
1578.05.04.	Bécs	francia	MOL	8016	Istvánffy
1578.06.02.	Bécs	francia	MOL	8017	Istvánffy
1578.07.05.	Bécs	francia	MOL	8018	Istvánffy
1578.07.23.	Bécs	latin	MOL	8019	Istvánffy
1579.12.19.	Bécs	latin	MOL	8020	Istvánffy
1587.09.30.	Bécs	latin	MOL	8021	kiadatlan
1587.12.10.	Bécs	latin	Cod. Vulc. 101	no. 11	Istvánffy
A tabuco					
latifolium leírása	latin	MOL	szám nélkül		kiadatlan
Jegyzetek	latin	MOL	szám nélkül		kiadatlan

2. táblázat. Batthyány Boldizsár levelei Clusiushoz

1584. 11. 13.	Németújvár	latin	Cod. Vulc. 101.	no. 7	Istvánffy
1585. 02. 22.	Németújvár	latin	Cod. Vulc. 101.	no. 8	Istvánffy
1585. 08. 16.	Németújvár	latin	Cod. Vulc. 101.	no. 9	Istvánffy
1586. 01. 26.	Vinica	latin	Cod. Vulc. 101.	no. 10	Istvánffy
1588. 11. 11.	Németújvár	német	Cod. Vulc. 101.	no. 12	Istvánffy

A táblázatból látható, hogy Clusius első fennmaradt levele Batthyány Boldizsárhoz 1577 novemberéből van keltezve, s hangvétele alapján kizárható, hogy valóban ez lett volna a legelső a főúrral való ismeretsége során. Levelében a botanikus röviden beszámol bécsi helyzetéről, ami miatt nem tudja elfogadni Batthyány meghívását a birtokára. Ebből az időrendben első levélből egyértelmű, hogy Clusius járt már Magyarországon, Batthyány udvarában, hiszen így fogalmaz: „J'ay délibéré d'employer c'est yuer á la description des plantes qu'ay observé estant en mon voyage vers vous, qu'as autres que

j'ay fait per ces montaignes d'Austriche" (80) és azt is megemlíti, hogy szeretné az öszszegyűjtött és leírt növényeket lefestetni valakivel, és „otthon” kiadni a művet. Megígéri Batthyáynak, hogy amint az udvarnál a helyzete tisztázódik és megkapja elmaradt fizetését, azonnal elutazik Szalónakra, hogy a főúr kertjét felkészítse tavaszra: „Parquoy ie ne partiray point de ceste ville, sans premier vous alle baiser le mains, et vous remercier de tant de benefices qu'il Vous a pleu me faire mesmes sejourner aupres de vous 8 ou 10 jours pour dresser un peu Vre jardin au printemps.” (81)

A levél második, kiadatlan részében Clusius arról számol be, hogy Hubertus Languetus sajnos nem tudta teljesíteni Batthyány óhaját, és megszerezni a „Docteur Quercetanus”-t, mert megbetegedett. Nos, a mai güssingi ferences könyvtár darabjai között van egy Josephus Quercetanus-könyv (82), tehát úgy tűnik, Batthyány báró minden ismerettségét felhasználta, hogy a számára különösen kedves témában újabb művekhez jusson.

Ami a kertet illeti, érdekes adat, hogy Clusius megígéri, küldeni fog Batthyáynak egy „cytromier”-t, vagyis citromfát, és egy pseudocapsicumot (korall-bokor) és azt ajánlja, hogy a korábban küldött canna Indicával (rózsanád) együtt télre vigye be őket a házba, a melegre, és helyezze el az ablak mellett, hogy fényhez jussanak. (83)

Egy ismeretlen festő és egy rejtélyes megbízás

A 8015-ös számú levél rengeteg érdekes történeti adatot tartalmaz, de a kertre vonatkozóan semmit. Ezzel szemben a sorrendben utána következő levél botanikai adatok tekintetében nagyon izgalmas. Stirling (84) nem meri felhasználni *Takáts* kijelentését, miszerint Batthyáynak termett paprika a kertjében, mert utóbbi nem jelöli meg a forrását. Valójában pedig minden világossá válik az egyébként rövidke levélből:

„Un Palingenius (?), et la recepte pour la petite bouche le jardinier Daniel í acheté comme ils me disent í ceste heure des marguerites, lesquelles se pourront planter en quelques couchettes comme en le Balsamina et le Capsicum sont merchez: a cause que sont belles fleurs”. (85)

Ebből az idézetből kiderül, hogy Clusius pontos tervrajzot készített Batthyány szalónaki kertjéhez, ami sajnos nem maradt fenn. A botanikus részletesen elmagyarázza, mit, hová és mikor kell elültetni (86) és bizonyos, hogy ekkor volt már Boldizsárnak paprikája és nebáncsvirága, hiszen azokhoz hasonlóan javasolja elhelyezni a margarétákat.

A következő levélben Clusius a kert eredeti tervét nagyobbra változtatja: „J'ay adjousté le plan de vré petit jardin de Zallonock un peu plus grand que celuy que je sy estant aux lieu.” (87)

Ez a levél tartalmaz egy sokkal érdekesebb információt is, ami azonban egy sor téves értelmezésnek adott alapot. Clusius egy festőt említ, akit Batthyány egy munkával szeretne megbízni:

„J'ay parlé a l'un des bons paintres de ceste ville lequel est de nostre pad's, et s'entend fort bien en cest art de paindre en murailles, et parois. Je vous assure qu'il ne se trovue ici a grand paine paintre qui vaille, et qui s'entend bien en son art: car la plus part ne sons que apprentifs pourtant ay-je parlé a celuy qui par le rapport mesme des meilleurs maistres, est l'un des principaux, soit pour contrefaire au naturel, ou pour paindre quelque histoires et telles choses semblables comme pourriez desirer”. (88)

A következő levélben szintén ír erről:

„Le paintre duquel j'ay écrit á V. S. et lequel m'a tousjours promis de vous aller servir en ce que desiriez estre fait a Zallonock”. (89)

Akárcsak a két héttel későbbiben:

„Pictor cum quo primum egeram, quique proxime alium suo loco missurum dixerat, ipse ad Ill.rem V. D. proficiscitur, quoniam magnam partem operis absolut quod illi a Serenissimo Archiduce injunctum fuerat. Opus tamen adhuc illi octo aut decem diebus, ut penitus absolut. Interea videre voluit quid

in arce Ill.riis V. D. illi faciendum erit, et cum Ill.ri V. D. de precio pacisci, postea huc redire cuperet, et mittere eum de quo ante dixerat ut parat ea quae illi significabit, dum ipse ea quae a Ser.mo Archiduce habet absolutat, quod octo ut dixi dierum spacio fieri potest”. (90)

Egy azóta elveszett levél tanúsága szerint a költőt, Corvinust is bevonták egy jó festő keresésébe, amint ez Istvánffinál olvasható: „Elias Corvinus fut également chargé de chercher un peintre.” (91)

A szakirodalomban ezeket a helyeket egyhangúlag úgy értelmezték, mintha a ma Codex Clusii-ként ismert, gombákat ábrázoló akvarell-gyűjtemény festőjére utalnának. Clusius azonban csak az 1580-as évek első felében, egész pontosan 1584-ben kezdett el gombákkal foglalkozni (92), így kizárható, hogy az 1578-ban, nagy intenzitással, Corvinus bevonásával zajló festő utáni kutatás a gomba-akvarellek készítőjét érintette volna. (93) Ebben az időszakban a botanikus Ausztria és Pannónia flóráját tanulmányozta. (94) 1579-ben Antwerpenben találkozott is *Christopher Plantin*mel, hogy a készülők könyv kiadásáról tárgyaljanak. A kéziratot Clusius 1580-ban fejezte be, és az 1583-ban jelent meg nyomtatásban először. Az első olyan levél, melyben Batthyány a gombákat és azok lefestését említi, 1584-ben íródott:

„Gratum mihi fuisset, si D. T. praeterita aestate me visitasset, tum ut eas quas hactenus depingi curavi, variorum fungorum species, T. D. antequam typis mandarentur ostendissem; tum ut cum eadem de aliis quoque rebus gravioribus communicassem”. (95)

Amatőr természetbúvárunk szabadon engedte egy igen értékes török foglyát, mert azt remélte, hogy az olyan ritka és különleges virághagymákat küld majd neki Isztambulból, melyek csak a török császár udvarában voltak fellelhetők.

Az ezt követő levélben (96) Batthyány nem említi többet az akvarelleket, ebből következik, hogy a munkát a mester elvégezte, és valóban, megszülettek a ma is ismert akvarellek.

Sajnos az 1578 nyara és 1579 decembere közötti időszakból nem maradt fenn levél, így nem tudhatjuk pontosan, milyen munkát akart Batthyány a festőre bízni, és vajon sikerült-e végül a festőnek Szalónakra utaznia, hogy a megbízást teljesítse. Mivel Clusius azt írja, hogy a festő, akit egyébként honfitársának

nevez, nyolc napra szabadabbá tudja tenni magát, hogy a báró birtokára látogasson és a munkát elvégezze, feltételezhetjük, hogy nem nagyszabású megbízásról lehetett szó. Ha viszont ezek a következtetések helytállóak, egy kérdés marad: Milyen munkával akarta a festőt Batthyány megbízni 1578-ban? Egyaránt lehetett ez a kastélyának díszítése és növények lefestése is. Clusius a festő erősségei közé sorolja, hogy ügyesen dolgozik természet után („contrefaire au naturel”), és azt is írja, hogy az efféle munkát nyáron jó elvégezni („la saison propice à ce faire”). Ezek a részletek növényekkel kapcsolatos megbízásra utalnak. Amennyiben ez így van, az 1584-es gomba-akvarellek finanszírozása talán nem az első konkrét anyagi támogatás volt, melyet Batthyány Clusius botanikai kutatómunkájához nyújtott. Ha a munkát elvégezték – megismétlem, éppen a kritikus másfél évből nem maradt fenn levél – talán az Clusius egy korábbi könyvéhez kapcsolódhatott.

A kérdéses időszakban Clusius két fordításon (*Orta* és *Monardes*), valamint pannóniai flóraművén dolgozott. Van azonban egy másik mű, ami figyelmet érdemel, ez pedig az „*Aliquot notae in Garciae aromatum historia*”, mely 1582-ben jelent meg, Batthyány Boldizsárnak dedikálva. A dedikáció ténye azt sugallja, hogy valamiképpen Batthyány támogatta Clusius vállalkozásában. Közismert, hogy e könyv *Sir Francis Drake* növénytan szempontról jelentős felfedezéseiről tudósít. Ezek között volt a burgonya is, mely az 1580-as években még nagyon kevesek kertjében volt megtalálható, de Batthyány ezen kevesek között volt. Talán ez lehet a kapcsolat közte és e könyv között. Sajnos nem volt lehetőségem az „*Aliquot notae...*” illusztrációit megnézni, de valószínű, hogy Londonban

készültek, ahová Clusius új növények tanulmányozása végett utazott 1581-ben. Batthyány rejtélyes megbízása az ismeretlen festő számára tehát valami más lehetett.

Ha egy pillanatra felidézzük Clusius szavait legelső leveléből – „a faire peindre les plantes, a fin qu'estant retourné au pad's je les puisse faire mettre en lumiere” – (97) összeköthetjük szándékát, hogy a gyűjtött növényeket lefestesse Batthyánynak ugyanabban az időszakban zajló, festő utáni kutatásával. A „Rariorum aliquot stirpium per Pannoniam”, melyen Clusius akkoriban dolgozott, 358 fametszettel gazdagon illusztrált mű, de ez messze túl nagy munka lett volna a festő számára nyolc nap alatt, amit egyik levelében említ. Továbbá tudjuk azt is, hogy melyik művész készíthette a fametszeteket. Clusius sajátkezü és egy bizonyos *Pieter van der Borch* rajzai alapján vagy *Gerard van Kampen* vagy a frankfurti *Virgil Solis* fia illusztrálta a művet. Van Kampen és van der Borch (és talán Virgil Solis is) Clusius honfitársai lehettek, de hogy valamelyikük is dolgozott-e a császári udvarban és azonos lenne a festővel, akit keresünk, bizonytalan.

Összefoglalva az 1578-as festőt illető levélváltás nem vonatkozhatott az 1584-es gomba-akvarellek mesterére, mert Clusius akkor más könyveken dolgozott és nem kezdett még el gombákkal foglalkozni. Ezen kívül a levelek megfogalmazásai sem egyértelműek, így csak az az egy dolog biztos, hogy 1578-ban Batthyánynak komoly elhatározása volt festőt találni egy általunk egyelőre ismeretlen munkához.

A következő, botanikai szempontból érdekes levél 1578-ban íródott, és azon túl, hogy utoljára említi meg a rejtélyes festőt, Clusius néhány virághagymát ígér Batthyány szalónaki kertjébe:

„Ego cum illo quem missurus est (si D.n.s Althan discesserit) proficisci potero, mecumque feram bulbos quos ordine disponam in horto Ill.ris V. D. in Zollonock, uti cum proxime istic essem pollicitus sum”. (98)

Több mint egy évvel később Clusius számos növénymagot küld Batthyánynak a báró familiárisán, *Schaller Farkason* keresztül, aki bizonyára küldöncként működött Németújvár, Rohonc, Szalónak és Bécs között. Küldetett kétféle kerti zsázsa-magot, melyet a kakukkfűvel egyszerre kell elvetni, valamint csillagfürtöt, amit a többi hüvelyessel együtt, március táján kell elültetni (amennyiben nincs már túl hideg), s mely rendkívül szép és nagyon illatos sárga virágokat hoz. Ugyanekkor az egyik borsó-fajta helyett egy másikat ajánl:

„Dedi illi et aliquot semina veluti Nasturtii veri duorum generum quod serendum erit primo vere cum Thymo. Lupinus vero silvestris flore luteo odoratissimo et elegantissimo serendum est cum legumina seruntur videlicet Martio, si per frigora licet, aut Aprili. Pro Piso silvestri Grebensi, mitto Pisum sativum elegans quod duntaxat summis caulibus flores fert. Seretur is cum aliis pisis”. (99)

Ugyanebben a levélben Clusius ismét megköszöni Batthyány invitálását Szalónakra, de bécsi kötelezettségei miatt megint nem tud élni a lehetőséggel. Nagyon szívesen fogadja azonban a stájer Alpokba tavaszra tervezett kirándulás ötletét.

A „következő”, kilenc évvel későbbi levél arról árulkodik, hogy Clusius még mindig Batthyány Boldizsár kertjének gazdagításán dolgozik: két rózsánád-növényt küld, melyeket kis kosarakba vagy faládikókba átültetve a szobában kell tartani.

„Mitto ad ipsam binas Cannae Indicae plantas unam vetustam, minorem semine natam haec aestate debebunt statim in sportulis aut capsula lignea imponi terra adjuncta et ita in conclavi adservari.” (100)

Megjósolja továbbá, hogy hideg tél várható, amely megtizedeli majd mind a gomba-, mind a szőlőtermést. Az utolsó ránk maradt levélben nincsenek izgalmas növényteni adatok, ellenben szép példája ez a magánlevelek információ-hordozó szerepének, ami által Európa különböző pontjain élő tudós emberek cserélték ki egymás között a legfontosabb (politikai) híreket.

A gombákról szóló könyv kapcsán már említettem Batthyány Boldizsár Clusiushoz 1584-ben írott levelét, az első fennmaradt levelet azok közül, amiket a botanikushoz írt. Az időrendben következő levélben Batthyány arra kéri barátját, ajánljon néhány virágfajtát, amelyet a méhek különösen szeretnek.

„Vestram itaque dominationem officiose rogatam volo, ut ea mihi suam operam in conquirendis iis seminibus locare velit: praesertim in semine thymi legittimi, caeterisque quorum flores apibus maxime grati esse solent”. (101)

Batthyány Clusiushoz írott utolsó ránk maradt levele 1588-ban kelt, és a szakirodalom gyakran idézte, hiszen megnyilvánult benne a báró gyermeki lelkesedése és gyűjtőszenvedélye. Ennek jegyében amatőr természetbúvárunk szabadon engedte egy igen értékes török foglyát, mert azt remélte, hogy az olyan ritka és különleges virághagymákat küld majd neki Isztambulból, melyek csak a török császár udvarában voltak fellelhetők.

„Ich lasz meinen gefangenen dem Alli Begg im kurz hieren zihen in die Turkha. Er vermeint er will mier schöne Plummell herauß bringen, er zeigt an dasz die Jacenn so hie vorhanden sein nicht die Keisteny (?) dem in des Türkischen Kaysers Gartten die haben zu 36 Plettel-Plummen sein ghorder schönem topptelen. Des wegen bitt ich dem herrn. Er wolle mier allerley derselbige gattung ein vorzohnusz schicken das ich ihme kan furlege nicht underlassen wellen und thuen uns in den reichen schuz Gottes hieneben bevehlen”. (102)

Ugyanezen levéllel együtt Batthyány néhány antik tárgyat (talán érméket) és aranyat is küld Clusiusnak, hogy szerezzon még virághagymákat és Frankfurtban vásároljon neki könyveket.

„Und hiemit uberschicke ich dem herrn 24 Antiquidet sambt einen goldt gulden, der herr welle mir den also vor guett haben bis ich was meherers für bringen schon diewill ich dem herrn hie furaus durch zu schikkenn. Und bitt auch dem herrn. Wo etwasz in der zeit von neuenn büchern aus-gehen würdt.” (103)

Az újdonság és különlegesség tehát elsődleges fontosságú: a növények, virágok és fűvek kétségtelenül kellemes látványt nyújtottak, és még sok egyéb hasznuk is volt, de az igazi kihívást és dicsőséget az egzotikum és újszerűség jelentette.

Foglaljuk össze, milyen növények is voltak Batthyány birtokában, és milyen kertje volt Szalónakon 1570 és 1590 között. A kis számú levél tanúsága szerint biztosan volt a kertjében citromfa („cytromier”), pseudocapsicum (korall-bokor), malva hortensis (kerti mályva), palingenius, balsamina (balzsamfű, nebánsvirág), capsicum (paprika), különféle gyógynövények, gabonafélék, virághagymák, margaréta, kétféle nasturtium (kerti szársa), thymus (kakukkfű), lupinus (farkasbab, fehér csillagfűrt), pisum sativum (borsó), canna Indica (rózsanád) – mindez Clusiustól. Ezek a növények virághagymákban és a kert fala mentén voltak elrendezve. A botanikus többek között azt ajánlja Batthyáynak, hogy a malva hortensist körös-körül a falak mentén ültesse el, amíg a margarétát a nebánsvirág és a paprika mintájára, kis virággyakban kell elhelyeznie, mert ezek egyformán szép virágokat hoznak. Ezen kívül valószínűleg volt nárcisza, violája és talán tulipánja is, hiszen Homelius doktor ezeket a virágokat kéri tőle levelében. Ubrizsy Andrea (104) szerint Clusius Batthyány kertjében vehetett a kezébe először kakaófa- és kávé-cserje-ágakat.

Összegzés

Hasonló, botanikára vonatkozó információ-morzsákat talán lehet még a Batthyány-levéltár hatalmas és csak részben kutattott anyagában találni, de következtetéseinket lényegében már nem befolyásolnák. A paprika megléte elsőként Batthyány kertjében önmagában is fi-

gyelemreméltó, a ritkaságok, új és egzotikus növények iránti rajongása, gyűjtőszendélye őseitől eltérő, egészen újszerű hozzáállást mutat. Szalónaki kertjének kialakítása közben egy rendkívül élénk, nemzetközi növény-csereberelésbe kapcsolódott be, és részt vett az új növényfajok Magyarországon való meghonosításának izgalmas kísérletében.

Korábban már említettem, hogy a magyar szakirodalom sokat foglalkozott a ‚Stripium Nomenclator Pannonicus’-szal, melyet Clusius Beythével együttműködve állított össze, és mára már a ‚Codex Clusii’ keletkezésének körülményei is jól ismertek. (105) Továbbá felvettem a lehetőséget, miszerint a ‚Codex Clusii’ akvarelljeinek finanszírozása mellett Batthyány támogathatta Clusius egy korábbi művének megjelentetését, vagy legalább illusztrálását. A kiadott és a Magyar Országos Levéltárban talált kiadatlan levelek alapján megpróbáltam rekonstruálni Batthyány Boldizsár kertjét. Ez a rekonstrukció-kísérlet bebizonyította, hogy a tizenhatodik századi művelt botanika gyűjtőpontjában kétség kívül Batthyány és köre állt, ahol Clusius tudása megértő fülekre és támogatásra talált, az általa felfedezett vagy elterjesztett növényeket pedig lelkesedéssel befogadták. Hobbija tehát sokkal több volt, mint személyes szórakozás, és Batthyány tudatában volt ennek.

Batthyány Boldizsár nem egyedül vett részt ebben a vállalkozásban: nemcsak hogy korának egyik legkiválóbb botanikusától, Carolus Clusiusától kapott növényeket és jó tanácsokat, de Beythe István és András, (106) apa és fia, is osztoztak lelkesedésében és támogatták növénytani tudásukkal. Beythe István, mielőtt Batthyány udvarába érkezett, Sárváron, a Nádasdyaknál töltött éveket, ahol Fraxinus a nádor udvari orvosaként tevékenykedett, és talán orvosi kertet is létrehozott. Valószínűleg Fraxinustól tanult botanikát Beythe István és *Méliusz Juhász Péter* is (107): míg az előbbi szakértelme Clusiuszal való együttműködésében talált hangot, addig az utóbbi megírta az első magyar nyelvű herbáriumot. Ha ehhez még hozzátesszük, hogy a magyar orvostörténet és botanika egy másik kiemelkedő alakja, *Frankovics Gergely* (108), Beythe Istvánnal való barátságán keresztül szintén kapcsolódik a németújvári humanista körhöz (109), és ‚Hasznos Es Fölötte Szikseges Könyv’ című művét Manlius nyomtatta ki Monyorókeréken (Eberau) 1588-ban, azt láthatjuk, hogy a magyar botanika születésének időszakában a folyamat minden fontos résztvevője, botanikusok, patrónusok, gyümölcsstermesztők, nyomdászok, orvosok és fűvészek egymással kapcsolatban voltak, egy kis tudományos elitet alkotva. Úgy tűnik továbbá, hogy Sárvár egyaránt a gyümölcsstermesztés elsőszámú központja és egy különleges orvos-botanikus generáció alma matere is volt (110), amíg tudásuk és tehetségük Batthyány Boldizsár körében talált igazi kifejezésre. Hogyan válhatott Szalónak és Németújvár egy kifinomult, kivételesen intenzív és magas szakmai színvonalú botanizáló tevékenység központjává Magyarországon? A válasz Carolus Clusius személyében és a Batthyány Boldizsárral és körével való sikeres együttműködésében keresendő. Clusius fáradhatatlan tanulókedvének köszönhető az első ‚pannóniai’ flóramű, az első magyar növénynév-mutató és az egyértelműen úttörő gomba-könyv, míg Batthyány részben szakmai, részben anyagi és Beythe szakmai támogatásának eredménye, hogy erőfeszítései sikeresek voltak.

Batthyány Boldizsár Clusiuszal kötött barátsága révén nem csupán egy sor kisebb-nagyobb dicsőséget szerezhetett magának azáltal, hogy Európában az elsők között honosított meg néhány új növényfajt a kertjében, hanem azt is, hogy neve mindörökké fennmaradt. (111) A királyi Magyarország történetébe korának jelentős alakjaként, sikeres törökverő hadvezérként vonult be, de végül a botanika történetében is helyet foglalt magának. Hiszen Clusius nem feledkezett meg barátairól és támogatóiról, különböző műveiben megragadott minden alkalmat, hogy egy-egy velük kapcsolatos anekdotát leírjon és hangsúlyozza szerepüket felfedezéseiben, rendkívüli szerénységről és közvetlenségről téve tanúbizonyságot. Az ‚Aliquot notae’ dedikációján és a bevezetőben említett anekdotán kívül még számtalan helyen bukkanhatunk Batthyány Boldizsár nevére.

Mégis több évtizedes barátságuk legegyszerűbb és legkedvesebb megfogalmazása nem a Batthyáynak szóló ajánlásban keresendő. A páduai *Vincenzo Pinellinek* dedikált mikológiai művében Carolus Clusius a tőle megszokott mesterkéletlen szavakkal, egy nemesen egyszerű félmondattal állít emléket az akkor már évek óta halott amicusnak, Batthyáynak, aki őt egyedüli módon a szívébe zárta: „qui me unice amabat”. (112)

Jegyzet

(1) Carolus Clusius *Fungorum in Pannoniis observatorum brevis historia*. Antwerpen, 1601, ex Officina Plantiniana. Függelékben a *Rariorum plantarum Historia* című nagy, összefoglaló műben. „Memini anno M.D.XXCIII. ad Illustre Heroem Balthasarem de Battyan sub vindemiae tepus accersitu (solebat enim ille bis aut ter singulis annis, missâ, qua veherer, rhedâ, ad se evocare) in ejus arce firmissimâ Nemeth-Wywar hospitio exceptum, atque fortunata semel in mensa, dum pranderemus, adpositum hunc fungu in lance cum suo jure elixum: tum ego, qui fungis minime vesci soleo, & ignarus croceam illam tincturam e boleti succo esse, gallico sermone ad ipsum (plures enim ille Heros peregrinas linguas praeter vernaculam perfecte callebat, Latinam, Italicam, Gallicam, Hispanicam, Germanicam, & Vandalicam, sive Croaticam, ab Vngarica diversam) valde crocatum, sive croco tinctum est hoc jusculum, inquam. Ille suaviter ridens, ad Nobiles viros, qui ejus mensae assidere soliti erant octo aut decem, conversus: Clusius Vram, hoc est, Dominus Clusius (& cetera verba ungarico idiomate proloquutus) existimat hoc jusculu, croco in eo dissoluto esse tinctum: tum omnes illi cachinnum sustollere, & mirari mihi ignotam boleti naturam, praesertim cum scirent, & illo, & praecedentibus aliquot annis, diligenter observasse, praeter alias multas elegantes stirpes fungorum quae apud eos nascerentur genera.”

(2) Csaba József azonosította a sárga levű gombát a császárgombával (amanita caesarea). Lásd Csaba József (1973–74): Magyar ethnobotanikai adatok Clusius műveiben. *Vasi Szemle*, 27. 598.

(3) Eckhardt Sándor (1943): *Batthyány Boldizsár a francia udvarnál*. Magyarságtudomány. 2. 36–44.

(4) Általában lásd Katona Imre cikkeit és könyvét: Katona Imre (1973): Clusius és kora. *Vasi Szemle*, 3. 27. 398–407. Sárvár és a Nádasdyak a XVI. században és a XVII. század elején. (1963) *Savaria*, 1. 239–255. Brueghel és a Batthyányak. (1979) Magvető, Budapest. A Báthoryak, Batthyányak, és Zrínyiek Habsburg ellenes mozgalma. (1964) *Savaria*, 2. 159–174. A Batthyányak és a reformáció. (1971–72) *Savaria*, 5–6. 435–466.

(5) Katona Imre (1979): *Brueghel és a Batthyányak*. Magvető, Budapest. 93. „Bruegel 'Keresztelő'-je az anabaptista alternatívát sugallja. Nyilván vele akarta Batthyány demonstrálni, hogy ő sem a lutheránus, sem a katolikus alternatívát nem fogadja el.”

(6) Katona, 1979. 80.

(7) Koltai András (2002): *Batthyány Ádám és könyvtára*. OSZK–Scriptum Rt., Budapest–Szeged. A Kárpát-medence koraiújkori könyvtárai. Bibliotheken im Karpatenbecken den frühen Neuzeit. IV. 5–8.

(8) Báthay István levele Batthyány Boldizsárhoz, 1570. december 21. In: Iványi Béla (1990): *A körmenői Batthyány-levéltár reformációra vonatkozó oklevelei I: 1526–1625. Iványi Béla anyaggyűjtése*. Sajtó alá rend. Szilasi László. JATE, Szeged. Adattár XVI–XVIII. századi szellemi mozgalmaink történetéhez. 29/1. 66–67. A veszprémi prédikátor megfeddi Batthyányt, amiért eretnek tanítókat eltűrt birtokain. Lásd Ötvös Péter előszavát in: Monok István – Ötvös Péter – Zvara Edina (2004): *Balthasar Batthyány und seine Bibliothek*. Burgenländischen Landesarchiv, Eisenstadt. Bibliotheken in Güssing im 16. und 17. Jahrhundert. Band II. Burgenländische Forschungen. Sonderband XXVI.

(9) Monok – Ötvös – Zvara, 2004. 221–222.

(10) Lásd: Monok–Ötvös–Zvara, 2004. 9–10. Batthyáynak valószínűleg volt egy példánya Szegedi Kisnek a Szentháromságról írott könyvéből is. 26.

(11) Lásd: Iványi, 1990.

(12) Magyar Országos Levéltár (a továbbiakban MOL), P 1314, a Batthyány-család levelezése. Radéczytól nyolc levél maradt fenn Batthyány Boldizsárhoz (tekercs száma 4886.).

(13) MOL, P 1314.

(14) Néhány kutató, például Klaniczay Tibor, Barlay Ö. Szabolcs és Szőnyi György Endre azon a véleményen volt, miszerint Batthyány Boldizsár eltöltött valamennyi időt Páduában. Koltai András szerint ez a feltételezés nem helytálló, hiszen egy félreértelmezett levélhelyen alapszik, melyet a család egyik familiárisa írt az itáliai városból. A hely valószínűleg az ifjabbik Batthyányra vonatkozik, Gáspárra, aki Páduában a Jezsuita Kollégiumban tanult. Ha Boldizsár egyáltalán járt a városban, csupán néhány hónapot tölthetett ott, anélkül, hogy az egyetemre beiratkozott volna. Ugyanakkor olasz nyelvtudása, néhány ún. padovással való ismeretsége és sok apró részlet nem zárja ki egyértelműen egy rövidebb itáliai tartózkodás lehetőségét.

(15) Monok – Ötvös – Zvara, 2004. Passim.

(16) Boldizsár korának legnagyobb könyvtárát Zsámboki János mondhatta magáénak, nagyjából 6500 kötettel. Őt követte Dernschwam János, a Fuggerek magyarországi intézője, akinek 651 könyve és 1162 különféle nyomtatványa volt. Batthyány Boldizsár az ötödik-hatodik helyet foglalja el az egykorú könyvgyűjtők sorában. Tizenhetedik századi katalógusok alapján a Nádasdyak és Thurzók gyűjteményei 400 kötetet számlálhattak.

Lásd *Magángyűjtemények Magyarországon 1551–1721.* (1981) Kiadta: Monok István. JATE Központi Könyvtára és I. sz. Magyar irodalomtörténeti tanszéke, Szeged. Könyvtártörténeti Füzetek 1. Csapodi Csaba és mások (1987): *Magyar könyvtártörténet.* Gondolat, Budapest. Kelecsényi Gábor (1988): *Múltunk neves könyvgyűjtői.* Gondolat, Budapest. Iványi Béla (1983): *Batthyány Boldizsár a könyvbarát.* In: *A magyar könyvkultúra múltjából.* Kiadta: Keszérű Bálint. JATE, Szeged. 389–433. és Evans, Robert (1975): *The Wechsel Presses. Humanism and Calvinism in Central Europe 1572–1627.* The Past and Present Society. Oxford. (Past and Present. Supplement 2.)

(17) Horváth Mária (1982): Egy növényjegyzék háttéréből. Adalékok a németújvári (güssingi) könyvtár alapításának körülményeihez. *Magyar Nyelv*, 78. 197.

(18) Koltai, 2002, és Horváth, 1982. 191–203.

(19) Monok – Ötvös – Zvara, 2004. 17.

(20) Anyaggyűjtésemet lásd: Monok – Ötvös – Zvara, 2004. 223–235.

(21) Horváth, 1982. 197.

(22) Itt feltétlenül meg kell említenem Barlay Ö. Szabolcs nevét, aki elsőként foglalkozott Batthyány tudományos körével. Legfontosabb, összegző tanulmányát lásd: Barlay (1979): *Boldizsár Batthyány und sein Humanisten Kreis.* *Magyar Könyvszemle*, 95. 231–251.

(23) Corvinus életrajzához lásd Sárkány Oszkár bevezetőjét: Corvinus, Elias (1937): *Joannis Hunnadiae res bellicae contra Turcas. Carmen epicum.* Kiadta Sárkány Oszkár, Lipcse. (Bibliotheca scriptorum medii recentisque aevorum). Valamint Barlay Ö. Szabolcs (1977): *Elias Corvinus és magyarországi barátai.* *Magyar Könyvszemle*, 93. 345–353.

(24) Nicolaus Pisticalotius Nádasdy Ferenc háziorvosa volt. Kiváló orvos hírében állt, és az ország különböző pontjaira hívták gyógyítani. Lásd még: Magyary-Kossa Gyula (1931): *Magyar orvosi emlékek.* (Reprint 1995), HOGYF Editio, Budapest. 201.

(25) Homelius mind közül a legkevésbé ismert figura. Barlay úgy utal rá, mintha híres bécsi udvari orvos lett volna, de erre semmilyen bizonyítékot nem találtam. Leveleit soha nem Bécsből, hanem Marchburgból (Maribor) és Pettauból (Ptuj) keltezi. Feltehetően élt egy másik doktor Homelius Pettauban, aki még Paracelsust is vendégül látta, azonban ő az 1520-as 1530-as években élt, míg a „mi” Homeliusunk az 1580-as években levelezett Batthyány Boldizsárral.

(26) Erről bővebben lásd Koltai András (2000): *A Batthyány család körmendi központi levéltárának kutatástörténete.* *Levéltári Közlemények*, 71. 207–231.

(27) MOL, P 1314. 4770. számú tekercs.

(28) Magyar Tudományos Akadémia Kézirattára. Ms 5264/1. *Horváth Tibor Antal hagyatéka. Regesták a körmendi levéltár missiliseiből vegyes tárgyakra vonatkozóan. XVI–XVIII. sz.* Horváth óta senki nem látta ezt a jegyzetömböt.

(29) Takáts Sándor (1915): *A magyar és török íródeákok.* In: *Rajzok a török világból I.* MTA, Budapest. 37.

(30) Ritoókné Szalay Ágnes (2002): *Zsámbocki János levelei Batthyány Boldizsárhoz.* In: *Nympha super ripam Danubii. Tanulmányok a XV–XVI. századi magyarországi művelődés köréből.* (Humanizmus és Reformáció.) Balassi, Budapest. 213–217.

(31) Zsámbocki ekképpen írja le a kéziratot: Stephani Alexandrini opus, cum Cleopatr. Democriti, Pelagii, Hostiani, dlñ? +ñóóddé?añ de multis secretis volumen propediem vertendum, edendumque mittet. Ritoókné Szalay Ágnes azonosította a kéziratot két, az Österreichische Nationalbibliothekban található, ÖNB Med. gr. 2 és ÖNB Med. gr. 3 számú kötetel. Még Clusius is próbált közvetíteni az értékes kézirat ügyében, hiszen Zsámbocki halála után Batthyány Boldizsár továbbra is szerette volna támogatni annak lefordítását, de már nem látták sehol. Ritoókné, 2002. 217.

(32) Augerius de Busbecke Batthyány Boldizsárhoz, 1570. február 2. Bécs. MOL P 1314. 7811. 4794. sz. tekercs.

(33) Takáts Sándor (1917): *Kertészkedés a török világban.* In: *Rajzok a török világból.* III. MTA, Budapest. 366.

(34) Takáts Sándor (1917): *Dinnyeszüret a hódoltság korában.* In: *Rajzok a török világból.* III. MTA, Budapest. 392–393.

(35) Pál deák Batthyány Boldizsárhoz, 1574. január 9, Bécs. Idézi Takáts: *Kertészkedés a török világban.* 371.

(36) Komoróczy György (1932): *Nádasdi Tamás és a XVI. századi magyar nagybirtok.* Budapest. 84. és Takáts: *Kertészkedés a török világban.* 359–360.

(37) Idézi Komoróczy, 1932. 84.

(38) Komoróczy, 1932. 84–85.

(39) Stirling János (1996): *Magyar reneszánsz kertművészet a XVI–XVII. században.* Enciklopédia, Budapest 28.

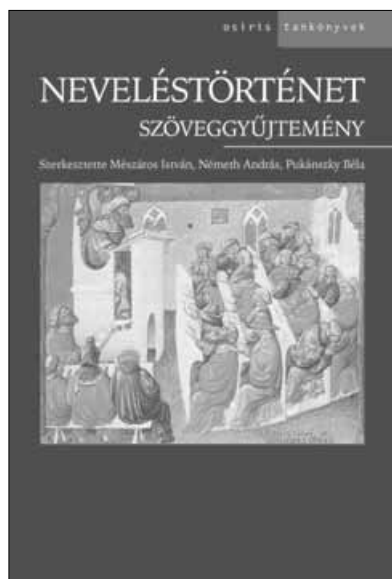
(40) Konrad Gesner kertosztályozási rendszerét egyszerűsítve leírja: Rapaics Raymund (1932): *A magyarság virágai. A virágkultusz története.* Királyi Magyar Természettudományi Társulat, Budapest. 220–221.

(41) Takáts Sándor (1917): *Orvosságtudakozás és orvoslás a hódoltság korában.* In: *Rajzok a török világból.* MTA, Budapest. 123., 129.

- (42) Fazekas Árpád (1982): A magyar nyelvű herbárium-irodalomról. *Orvostörténeti Közlemények*, 97–99. 52. Sajnos lábjegyzet vagy további referencia hiányában ezt a fontos információt nem használhatjuk fel nyugalommal.
- (43) Fazekas, 1982. 47.
- (44) Stirling János (1985): Orvosi kertek Magyarországon a XVI. században. *Orvostörténeti Közlemények*, 109–112., 112.
- (45) Lásd Stirling, 1996. 75. Weszprémi István (1787): *Succinta medicorum Hungariae et Transsilvaniae biographia I–IV*. Gombocz Endre (1936): *A magyar botanika története*. Akadémiai Kiadó, Budapest. 81–82.
- (46) Stirling, 1996. 75.
- (47) Egy korábbi cikkében Ubrizsy Andrea (1975) (Carolus Clusius és a termesztett növények. *Botanikai Közlemények*, [62.] 3. 225.) a sáfrány magyarországi elterjesztését is Clusiusnak tulajdonította, jöllehet már 1528-ból van adatunk népszerűségére és elterjedtségére. Menardus például, *Medicinales Epistolae* című művében azt állítja, hogy a pannóniai sáfrány mind az itáliait, mind a keletit felülmúlja. Takáts egy egész cikket szentelt a sáfrányos kerteknek. Lásd (1961): A sáfrányoskert. In: *Művelődéstörténeti tanulmányok*. Kiadta: Benda Kálmán. Gondolat, Budapest. 195–198.
- (48) Nicolaus Pistorius Batthyány Boldizsárhoz, 1576. szeptember 22. Bécs. MOL, P 1314, 37 488-as számú levél.
- (49) Takáts, 1961. 197.
- (50) Stirling, 1985. 114–115.
- (51) Iványi Béla (1956): „Vízégetés” Nyugat-Magyarországon a XVI–XVII. században. *Az Országos Orvostörténeti Könyvtár Közleményei*, 4. 5–33.
- (52) Stirling, 1996. 121.
- (53) Stirling, 1985. 113.
- (54) Batthyány Boldizsár Batthyány Kristófhöz, 1553. április 12, Vinica. In: Iványi Béla (1983): *Batthyány Boldizsár a könyvbarát*. In: *A magyar könyvkultúra múltjából*. Kiadta: Keserű Bálint, JATE, Szeged. 396.
- (55) Stirling szerint elterjedt szokás volt alkalmakkor koszorút hordani. Rembertus Dodonaeus még könyvet is írt a koszorúnak való virágokról. Lásd Stirling, 1996. 23.
- (56) Stirling, 1996. 24.
- (57) 1562-ban Batthyány Kristóf olyan kitűnő dinnyét küldött Zrínyi Miklósnak, hogy egy remek lovat kapott érte cserébe. Idézi: Takáts: *Dinnyeszüret a hódoltság korában*. 392.
- (58) „Accepi duos corbes Duracinorum, pro quobus ago ingentes gratias, et oblitui episcopo Wirzburgensi per fratrem, quo mihi familiaris est; fuit ipsi munus gratum ab Ungariam.” Elias Corvinus levele Batthyány Boldizsárhoz, 1577. szeptember 12, Bécs. MOL P 1314, 8099-es számú levél. Tekercs sz. 4795.
- (59) „Bulbos, Narcissos, Rosam de Hiericho, semen Violarum duplicatarum et alia quodam elegantiora rogo ut Mag: V.ra mihi impertinat.” Joannes Homelius Batthyány Boldizsárhoz, 1587. április 3, Marchburg. MOL P 1314, 19 604-es sz. levél, 4830-as sz. tekercs.
- (60) Monok – Ötvös – Zvara, 2004. 21–24.
- (61) Monok – Ötvös – Zvara, 2004. 83–93.
- (62) Monok – Ötvös – Zvara, 2004. 93–99.
- (63) Monok – Ötvös – Zvara, 2004. 94. A lehetséges feloldások egyike (1562): Pflanzbüchlin der Lustgärten, Mit wunnsamer zierde, artlicher, nutzbaren vnd seltzamen impfung, allerhand Bäum, Kreuter, Blumen und früchten, ... auch dabey eins Haußuatters ordenliche arbeyt durchs gantze jar; Auß Theophrasto, Plinio, Varrone etc. Bawrenpractica oder Wetterbüchlin. Christian Egenolff, Frankfurt am Mayn.
- (64) Monok–Ötvös–Zvara, 2004. 133–134. Rembertus Dodonaeus (1566): *Frumentorum, Leguminum, Palustrium et Aquatilium herbarum, ac eorum, quae eo pertinent, Historia*. Christophorus Plantinus (Koll. 1), Antwerpen. *Florum, et coronariarum odoratarumque nonnullarum herbarum historia*. (1568) Christophorus Plantinus (Koll. 2), Antwerpen.
- (65) Monok – Ötvös – Zvara, 2004. 125–126. Carolus Clusius (1579): *Aromatum, et simplicium aliquot medicamentorum apud Indos nascentium historia. Primum quidem Lusitanica lingua per Dialogos conscripta, a D. Garcia ab Horto prosegis Indiae Medico. Deinde Latino sermone in Epitomen contracta, et iconibus ad vivum expressis, locupletioribusque, annotatiunculis illustrata a Carolo Clusio Atribate*. Chr. Plantin; 3. kiadás (Koll. 1), Antwerpen. Nicolaus Monardis (1579): *Symplicium medicamentorum ex novo orbe delatorum, quorum in medicina usus est, historia. Hispanico sermone descripta a D. Nicolao Monardis ... Latine deinde donata et annotationibus iconibusque affabre depictis illustrata a Carolo Clusio Atribate*. Chr. Plantin; 2. kiadás (Koll. 2) Antwerpen.
- (66) Fejérpataky László (1883): A németújvári ferences zárda könyvtára. *Magyar Könyvszemle*, 8. 101.
- (67) Lásd, többek között, új kiadásait Beythe, Stephanus (1583, szerk.): *The Beginnings of Hungarian Ethnobotany: Stirpium Nomenclator Pannonicus*. Carolus Clusius (1584), David Czvittinger (1711). (Ethnobotany and Ethnobiobiodiversity. Bio Tár, Collecta Clusiana 2.) (1992) Kiadta: Szabó A. T. Berzsenyi Dániel Tanárképző Főiskola, Szombathely. Jeanplong József – Katona Imre (1983): Clusius in Westpannonien. Beziehungen zu Boldizsár Batthyány und István Beythe. In: *Carolus Clusius' Fungorum in Pannoniis observatorum brevis historia et Codex Clusii. Mit Beiträgen von einer internationalen Autorengemeinschaft*. Kiadta: Stephan A.

- Aumüller és Jeanplong József, Akadémiai Kiadó–Verlaganstalt. (Facsimile kiadás), Budapest–Graz. 34–39.; Viktor Petkovšek (1974): Clusius' Nomenclator Pannonicus und seine Zusammenarbeit mit Joannes Manlius. In: *Carolus Clusius und seine Zeit. Symposion in Güssing 1973 (Vorträge)* (Wissenschaftliche Arbeiten aus dem Burgenland 54. Kulturwissenschaften 19.) Burgenländischen Landesmuseum, Eisenstadt. 24–32. Csaba József (1973): Magyar ethnobotanikai adatok Clusius műveiben. *Vasi Szemle*, 27. 4. 595–599. Barlay Ö. Szabolcs (1949): A Clusiusnál található magyar növénynevek kérdése. *Magyar Nyelv*, 44. 69–72. Sztatky Mária (1985): A magyar nyelvű természettudományos és orvosi irodalom a XVI. században. *Orvostörténeti Közlemények*, (109–112.) 91–97.
- (68) *Régi Magyarországi Nyomtatványok 1473–1600.* (1971) Kiadta: Borsa Gedeon, Hervay Ferenc, Holl Béla, Käfer István és Kelecsényi Ákos. Akadémiai Kiadó, Budapest. 536. sz. tétel.
- (69) Horváth, 1982. 198.
- (70) Monok – Ötvös – Zvara, 2004. 90, 146, 164, 192, 207, 213.
- (71) Ubrizsy Andrea (1977): *Die Beziehungen des Lebenswerkes von Carolus Clusius zu Italien und Ungarn.* Internationale Clusius-Gesellschaft, Bécs. 12.
- (72) Ladislaus Batthyány-Strattmann (1973): Güssing und die Batthyány zur Zeit des Clusius. In: *Festschrift anlässlich der 400jährigen Wiederkehr der Wissenschaftlichen Tätigkeit von Carolus Clusius (Charles de l'Escluse) im pannonischen Raum.* (Burgenländische Forschungen, Sonderheft 5.) Burgenländischen Landesarchiv, Eisenstadt. 112.
- (73) Jeanplong – Katona, 1983. 34.
- (74) Csapody István (1973): Clusius magyar mecénása és munkatársai. *Vasi Szemle*, 27. 3. 408. Itt azonban hozzátézi, hogy ha nem ott, akkor legkésőbb a bécsi udvarban találkozhattak. 409.
- (75) Stirling, 1996. 25.
- (76) Csapody, 1973. 412.
- (77) Stephan A. Aumüller (1983): Wissenschaftliche Tätigkeit in Wien. In: *Carolus Clusius' Fungorum in Pannoniis observatorum brevis historia et Codex Clusii. Mit Beiträgen von einer internationalen Autorengemeinschaft.* Kiadta: Stephan A. Aumüller és Jeanplong József. Akadémiai Kiadó–Verlaganstalt. (Facsimile kiadás), Budapest–Graz. 31.
- (78) Jeanplong – Katona, 1983. 35.
- (79) Istvánffi Gyula (1900): *A Clusius-Codex mykologiai méltatása adatokkal Clusius életrajzához.* A szerző kiadása, Budapest.
- (80) Carolus Clusius Batthyány Boldizsárhoz, 1577. október 21. Bécs. MOL P 1314, 8014. sz. levél, 4794. sz. tekerés. Kiadta: Istvánffi, 1900. 205.
- (81) Uo.
- (82) Josephus Quercetanus (1575): Ad Iacobi Auberti Vindonis De ortu et causis metallorum contra Cymicos Explicationem... brevis Responsio. Eiusdem De exquisita Mineralium, Animalium, et Vegetabilium medicamentorum Spagyrica praeparatione et vsu. Johannes Lertotius, Lyon. In: Monok – Ötvös – Zvara, 2004. 34–35.
- (83) Carolus Clusius Batthyány Boldizsárhoz, 1577. október 21. MOL P 1314, 8014. sz. levél. Kiadatlan, Bécs.
- (84) Stirling, 1996. 24.
- (85) Carolus Clusius Batthyány Boldizsárhoz, 1578. május 4. Bécs. MOL P 1314, 8016. sz. levél. Kiadta: Istvánffi, 1900, 205.
- (86) „Je vous envoie la casse de bois plaine d'herbes, comme je les ay annotees en un papier: la distribution desquelles se fera selon l'ordre en iceluy contenu: pareillement aussi des graines. *Malva tamen hortensis posset in circūitu hortulī secundum murum seri.* Je vous envoie aussi un modelle pour patron des bois qui se doivent mettre alentour des Carreaux ou couches.” Uo.
- (87) Carolus Clusius Batthyány Boldizsárhoz, 1578. június 2. Bécs. MOL P 1314, 8017. sz. levél. Kiadta: Istvánffi, 1900. 105–206.
- (88) Uo.
- (89) Carolus Clusius Batthyány Boldizsárhoz, 1578. július 5. Bécs. MOL P 1314, 8018. sz. levél. Kiadta: Istvánffi, 1900, 206–207.
- (90) Carolus Clusius Batthyány Boldizsárhoz, 1578. július 23. Bécs. MOL P 1314, 8018. sz. levél. Kiadta: Istvánffi, 1900. 207.
- (91) Elias Corvinus Batthyány Boldizsárhoz, 1578. augusztus 21, Bécs. Idézi: Istvánffi, 1900. 185. A missilis-levelek között ma nincs ezzel a dátummal keltezett levél Corvinustól.
- (92) Aumüller 1983. 33. A bevezetésben említett anekdota is 1584-ből származik, amikor Clusius bizonyára Batthyánynál tartózkodott, a akkor már mindenki jól tudta róla, hogy gombákkal foglalkozik.
- (93) Istvánffi, Ubrizsy és még sokan mások is úgy vélik, hogy a levelezés az ismert gomba-akvarelleket érinti, bár Istvánffinak vannak kétségei. Lásd: Istvánffi, 1900. 186.
- (94) Carolus Clusius (1583): *Rariorum aliquot stirpium per Pannoniam, Austriam et vicinas quasdam provincias observatarum historia quatuor libri expressa.* Plantin (Facsimile kiadás: Graz, 1965, Akademische Druck), Antwerpen.
- (95) Batthyány Boldizsár Carolus Clusiusához, 1584. november 13. Németújvár. Leiden, Egyetemi Könyvtár, Cod. Vulc. 101. 7. sz. levél. Kiadta: Istvánffi, 1900. 208.

- (96) Batthyány Boldizsár Carolus Clusiusához, 1585. február 22. Németújvár. Leiden, Egyetemi Könyvtár, Cod. Vulc. 101. 8. sz. levél. Kiadta: Istvánffi, 1900. 208. .
- (97) Carolus Clusius Batthyány Boldizsárhoz, 1577. október 21. Bécs. MOL P 1314, 8014. sz. levél. Kiadta: Istvánffi, 1900. 205.
- (98) Carolus Clusius Batthyány Boldizsárhoz, 1578. július 23. Bécs. MOL P 1314, 8019. sz. levél. Kiadta: Istvánffi, 1900. 207.
- (99) Carolus Clusius Batthyány Boldizsárhoz, 1579. december 19. Bécs. MOL P 1314, 8020. sz. levél. Kiadta: Istvánffi, 1900. 207.
- (100) Carolus Clusius Batthyány Boldizsárhoz, 1587. szeptember 30. Bécs. MOL, P 1314, 8021. sz. levél. Kiadatlan.
- (101) Batthyány Boldizsár Carolus Clusiusához, 1585. február 22. Németújvár. Leiden, Egyetemi Könyvtár, Cod. Vulc. 101. 8. sz. levél. Kiadta: Istvánffi, 1900. 208.
- (102) Batthyány Boldizsár Carolus Clusiusához, 1588. november 11. Németújvár. Leiden, Egyetemi Könyvtár, Cod. Vulc. 101. 12. sz. levél. Kiadta: Istvánffi, 1900. 209–210.
- (103) Uo.
- (104) Ubrizsy, 1975. 225.
- (105) Istvánffi, 1900; Aumüller és Jeanplong, 1983; Gombocz, 1936; *Festschrift anlässlich der 400jährigen Wiederkehr der Wissenschaftlichen Tätigkeit von Carolus Clusius*, 1973; Ubrizsy, 1977.
- (106) Beythe András (1595): *Fives Könyv*. Joannes Manlius, Güssing. Ez a könyv átvesz részeket Matthiostól, egyébként pedig Méliusz Juhász Péterre támaszkodik, és a *Stirpium Nomenclator Pannonicus* magyar növényneveit használja. Lásd: Fazekas, 1982. 45. 55.
- (107) Fazekas 1982. 52–53; lásd továbbá Szabó Attila (1978) bevezető tanulmányát Méliusz *Herbáriumának* reprint kiadása, Kriterion, Bukarest. élé. 46.
- (108) Alföldi-Flatt Károly (1895): Frankovith Gergely és orvosbotanikai műve. *Természettudományi Közlöny*, 37. 2. pótfüzet. 49–59.
- (109) Stirling, 1996. 22.
- (110) Fazekas, 1982. 52. Grynaeus Tamás (1985): (Gyógy)növényismeretünk a reneszánsz és a reformáció korában. *Orvostörténeti Közlemények*, 109–112. 108. Szlatky, 1985. 97. és Stirling, 1996. 30.
- (111) Lásd Clusius dedikációját: Carolus Clusius (1582): *Aliquot notae in Garciae Aromatum Historia*. Plantin, Antwerpen és a számtalan utalást olyasmire, amit a Batthyánynál eltöltött idő alatt látott vagy hallott.
- (112) Carolus Clusius (1601): *Fungorum in Pannoniis observatorum brevis historia*, cclxii, függelékben a *Rariorum plantarum historia*-hoz. Plantin, Antwerpen CCLXII.



Az Osiris Kiadó könyveiből

Melyik labdán pattog a térfél?

Hozzászólás Sz. Pallai Ágnes és Szauder Erik cikkeihez

A félig avatatlanok kíváncsiságával olvastam Sz. Pallai Ágnes: 'Mégiscsak színház?!' címmel megjelent dolgozatát. (Iskolakultúra, 2003. 11.) Az angol drámapedagógia történetébe lapozó íráshoz Szauder Erik fűz ugyanitt megjegyzéseket. Filológiai kifogásai sorolása előtt tapintattal figyelmeztet: függeszem fel adott ponton az olvasást, ha a szűk értelemben vett szakmaiság nem érdekel.

Elfogadni igyekezően Szauder Erik ajánlatát, cikke alá siklattam szemem – legyen enyém az utolsó sor –, s a következő kérdés félmondatát találtam ott: „vajon (...) melyik térfélnek szurkol a szerző?”. Angol témáról lévén szó, csak a futballra gondolhattam, s így társult hozzám a képzet: „vajon, melyik labdán pattog a térfél?”. Nosza, elolvastam az átugrott részeket, s nem tettem hiába. Nyomban igazolódott számomra Hornbrook vélekedése, aki szerint a drámaalapú drámapedagógia státusvesztésének egyik oka a szakemberek szűklátókörűsége, az intellektuális bezárkózás. Ez szigeteli el a szakágat mind a tudomány, mind a színház világától. Elmarasztalja az opponens Sz. Pallait, továbbá azért is, mert nem árasztja dolgozata az elvárható mértékű végveszélyérzetet. Anélkül, hogy tagadnám a drámapedagógia borderline természetének folytonosságát, megengedem: eljöhét a perc, amikor legfeljebb a semmi kákáján foghat csomót találni az, aki a szakmai tökély kergetésére tette fel az életét. Aggodalmamat a II. világháborút követő színjátszás és a drámapedagógia fejlődésének közös gyökereire; a párhuzamos (tév)útke-resés azon eredményeire alapozom, amelyek a hivatásos színjátszásban, a magyarországinál előbbre tartó vidékeken már lezárt fejezetként elemezhetőek.

Strehler és kora

Egy nagy hagyományú színház emblematikus előadását lehetett látni nemrég a Nemzeti Színházban (Budapesten): a Piccolo Teatro di Milano Goldoni-commédiáját, a 'Két úr szolgája'-t.

A sok-sok gonddal küszködő mai olasz színháznak nagy támasza volt Giorgio Strehler (1921–1997), aki a világháború utáni olasz színházi helyzetből kiindulva igyekezett rendet és rendszert teremteni, közösséget létrehozni, melyben lehetséges az elmélyült és művészi igényességre törekvő színházi tevékenység. Igyekezett előadásaival olyan társadalmi rétegeket visszanyerni a színház számára, amelyekről a művészet előkelő jellégét túlhangsúlyozó művészek már rég lemondtak. Ez nem jelentette a művészi igényesség feladását, csupán azt, hogy az életben jelenlevő valós kérdéseket feszegette és mutatta meg előadásaiban. Pontosan ezen célkitűzések megvalósítása révén, a Piccolo Teatro kezdetben népművelő, közönségnevelő szerepeket is magára vállalt.

Sokfelől ösztönöződött, sokféle színjátszási technikát kipróbált, és igyekezett azokat egyfajta új egységbe gyúrni. Különös előszeretettel rendezte Brecht darabjait. Azok az újdonság erejével hatottak az olasz színpadokon. Vonzódása Brechthez valószínűleg azzal magyarázható, hogy a művei alkalmat adtak olyan stílusesszközök használatára, melyek expresszivitásban, technikában eltávolodtak a hagyományos, megszokott és ez által unalmas megoldásoktól. A budapesti, 2003-as Goldoni-előadás az ő eredeti rendezésének másolata. A rögzített szövegű commedia dell'arte hagyományához kanyarodik vissza, azzal a többlettel, hogy a rögtönzést még a színpadi mozdulatokból is számúzi. Mérnöki gond-

dal tervezi meg a rögtönzöttség illúzióját, a vígjátéki véletleneket. Színészválasztásai, pedig betöltik azt a hiányt, amit Goldoninál a jellembrázolás fogyatékosaként szoktak emlegetni. A nagy színész – jellemhordozó. A ‚Két úr szolgája‘ a Piccolo Teatro di Milano emblemikus előadása, uniós hozomány. Iskolapéldát ad arra, miként lehet megérteni a kor nézőjének idegrendszerét, figyelmét és tudatát ahhoz, hogy pozitív megrendültséggel, örökre szóló emlékekkel távozzon a színházból, de anélkül, hogy brechtianus sokkterápiának vetették volna alá.

A dráma immár nem olyan cselekvő személyek története, akiknek tettei lélektani, társadalmi okokra vezethetők vissza, illetve adott valószínűség-kritériumokkal motiválhatók. A dráma azokba a jelrendszerekbe helyeződik át, amelyek alakokat, teret, időt és cselekvési folyamatot generálnak, s így mindez a drámai alkotóelemek dekonstrukciójának drámájává válik. A posztmodern színház szétfeszíti a szöveg- vagy cselekményközpontú színház, azaz egy ok-okozati narráció, vagy egy ugyanilyen diskurzus kereteit: az egyes jelrendszerek és azok összjátéka dezartikulálódik, egymással párhuzamosan alakulnak ki, összeadódnak, illetve egymásra montírozódnak. Új idők, terek, alakok keletkeznek, amelyek a „decentrált szubjektum” mintájára utalnak. A dráma az érzésekben rejtetik, a szemnek és a fülnek saját magának kell rekonstruálnia a látás és hallás feltételeit, a megértéshez vezető utat. Amennyiben a folyamatszerűség és a jelrendszerek egyenértékűsége a hangsúlyos – egészen egyszerűen előadásról (performance) van szó.

Olyan szerkezetet látnék szívesen, amelynek csúcán a színházak pedagógiai társulatai állnak, míg az alapjainál a drámapedagógusi képzettségű óvónők. Ebben a vertikumban elhelyezkedhet az angol minta valamennyi irányzata – nem csókos összeborulásban, hanem funkció szerint.

A színház kortékony művelői nem szakítják ki magukat abból a társadalmi szövevényből, amelyben a döntéshozói helyeken, a lehetséges befogadók vannak; akár színházválasztói, akár megrendelői hatalommal rendelkezzenek is. A háború előtti hatalmi renddel szembesodródott művészek egykor megtalálták önazonosságuk alkalmait, a dionüszoszi színházi illúzió destrukciója jegyében fogant kifejezési formákban; az elbeszélő/elidegenítő eljárások, a nyitott terek segítségével. Birtokon belülre kerülve, szembesülniük

kellott viszont sok pozitív hátránnyal; egyebek mellett, a színpadtechnikai eszközhasználat és a színpadi megszólalás szabadságával. A győzelmes béke ellenséghiányt hozott, s ez az új állapot, a tradicionálisan szembenálló hajlamú közönség elvesztésével járt. A szabad színházválasztás joga ugyanakkor nem tette önműködővé a polgári népesség támogatását, sőt! Az bizonyosodott be, hogy a nézői kényelem sáncait ostromló irány képviselői végzetes piaci hátrányba kerültek. A kudarc felismerése nyomán, kétféle kínálkozott kilábalás. Az egyik út, a destruktív dramaturgia dekonstruktívva fejlesztése/szelídítése (a posztmodern); a másik, a drámapedagógia.

A drámapedagógiai irányvétel három érvrendszer mentén volt lehetséges: a színészsze/rendezőve nevelés, a közönségalapítás vagy a civil személyiségfejlesztés célja vezethette az érdekelteket. Sz. Pallai Ágnes (számomra) meggyőzően foglalja össze a szakág (alkalmazott tudomány) angliai történetét, amely – a saját gondolatmenetem szerint is – színháztól a színházig ível. *Gavin Bolton* 1979-ben írott, 1993-ban magyarul ‚A tanítási dráma elmélete‘ címmel megjelent elméleti rendszerezése, amely 3+1 csoportban – gyakorlat, dramatikus játék, színház; tanítási dráma – tárgyalja az iskolai oktatásban akkoriban használatos dramatikus játékformákat, mára sem veszítette érvényét. Kezdetben ugyan a dráma mint folyamat számít Bolton vélekedésében létjogosultnak, az utóbb bekövetkezett változást azonban – „valószínűleg tévedés a folyamatot a produktum alternatívájának tekinteni, mivel ezek nem egymást kizáró, hanem egymással állandó kölcsönhatásban lévő fogalmak”. (*Bolton*, 1998, 261.) – nem kérném számon a tanulmány szerzőjén.

A varázslót megsütik, ugye?!

A vélemény formálódásának természetes magyarázata a szakemberré válás folyamata, valamint a társadalmi környezet alakulása. Ez utóbbi vonatkozásban, Szauder Erik kifogásolja, hogy Sz. Pallai a drámapedagógiai színészet virágzását a baloldali politikai hatalomhoz köti. Emlékeztet a jelenlegi állapotra, amelyben a kormány – munkáspárti lobogó alatt – konzervatív értékeket képvisel az oktatáspolitikában (vissza az alapokhoz, költséghatékony, eredménymérési szintek). Ellentétben a hozzászólóval nem azt olvastam ki a „Mégiscsak színház?!” című dolgozatról, hogy „az elmúlt ötven év vitáit békévé oldja az emlékezés”. Inkább, a pedagógiai színjátszást, mint történeti képződményt látom; egyrészt folyamatában, másrészt akképpen szakaszolva, amiként a tézisei a társadalmi elváráshoz haszonnal illeszthetőek.

Amikor a dráma és a pedagógia szavainkat a görög eredeti jelentéshez vezetjük vissza, hajlamosak vagyunk arra is, hogy magát a drámapedagógiát hellenizáljuk. A Bolton-féle tanítási dráma klasszikus megnyilatkozása pedig az ősközösségi, vadászat előtti és/vagy utáni, barlangszínházi performance-okhoz köthető. A törzsfő (a kormány) kijelöli a pedagógiai célt (zsákmányszerzés); a varázsló (tanár) játéka a célt szolgáló nézőpontot és az ezt hordozó drámai szerkezetet (interaktív vadászati tréning). A rituális/narratív játékba belefődik a „gyerekek játéka” (komplex, gyermek/felnőtt nevelés). A tanárnak az a feladata, hogy a szerkezet kialakításával mintegy „csomagolja be” a lehetséges tanulást is a játékba, és biztosítson lehetőséget az élmény feldolgozására, akár játék után, akár beépítve a drámai folyamatba. A folyamat tehát a produktum érdekében zajlik. A jelentés megértésének szintje személyes, egyetemes és analógiás. Személyes, amennyiben a táplálék-ról van szó; egyetemes, amennyiben a táplálkozásnak fajfenntartási indítéka van; analógiás, mert a barlangrajz az elődök vitézségére utal. Mindezekhez társul – a varázsló kockázatának ismerete révén – a szolidaritás: nemcsak a húsért, hanem azért is tanulják a vadászatot, hogy a varázslót ne süssék meg.

„Az irodalom lenini pártossága”

A varázslói kockázat ösztöne kiveszett korunk szakemberéből. Nem igazán érzékeli, hogy a semmi kákáján meglelt csomót nem minden törzsfő tekinti zsákmánynak. Meddő kaland azon vitázni, mit értünk módszeren vagy metodikán és technikán, kinek milyen szavakból tevődik össze a színházfogalma. Iskolámban, az egykori Kossuth Lajos Tudományegyetemen, X-né asszony két évtized keresztül értekezett esztétika-előadásain az irodalom lenini pártosságáról. A rendszerváltozás hajnalán merte megszűni neki valaki: a korabeli orosz szóhasználatban a 'lityeratura' kifejezés a brosúra-irodalmat jelentette, s a pártfegyelmet Lenin az agitációs munkára vonatkoztatta, nem a szépirodalomra.

Hasonlóképpen járunk ma az angol szakkifejezések fordításával. Figyelmen kívül hagyjuk a nyelvek szerkezeti különbözőségeit (agglutináló/flektáló), illetve a nyelvhasználók tudományos előmenetelét. Olyan emberekről feltételezünk mikrofilológusi vértetezt, akik híján lehetnek a széles körű alapműveltségnek, mert esetleg gyakorló színészként/pedagógusként pergették le napjaik javát. A születőfélben lévő tudományok, egyébként sem találják meg azonnal autentikus terminológiájukat. (Elég csak a Freud műveinek olvasásához nélkülözhetetlen Freud-szótárakra gondolnunk.) Az lenne kívánatos, hogy a magyar kutatók és a gyakorlati szakemberek vegyenek purista irányt. A jelenségek leírásához használják bátran a magas tartalmi értékű magyar szavakat. A mód/módszer, technika dilemmát minden tükörfordítgatás helyett tökéletesen megoldja a fortély szavunk, az empátiáét a tapintat vagy a – leggyakrabban helytelenül használt – depresszióra három jelentésváltozat adja magát: búskomor, búskomoly, mélabús. A hiperventiláció: roham, az interakció: befőződés stb.

Pedagógiai színházat!

Hallom szinte a tiltakozást: lefordíthatatlanok lesznek a magyar nyelvű publikációk, elszigetelődik a honi elit. Egyszerű az ellenjavallatom. Teremtse nek olyan minőségű pedagógiai színjátszást az országban, hogy csodájára járjanak külföldről. A rang ki fogja kényszeríteni a fordításokat. A pedagógiai színház eszméjét – a rendszerváltás következményeinek első jelentkezésétől fogva – nem tartom illúzióknak. Magyarországon most zajlanak azok a folyamatok, amelyek a háborúnyertes demokráciákban végbementek 1947 körül. A nevelkedési szabadság eljöttével megszűntek a színházaknak kedvező, kényszerpiaci viszonyok; már az iskolaigazgatók, osztályfőnökök sem utasíthatók arra, hogy diákjaikat színházbérletessé tegyék. Bevételek híján elfognak, állami pénz-befolyás nélkül pedig meg fognak szűnni a művész-színházi társulatok. Jelentékeny költségvetési részvétel ugyanakkor csak produktum ellenében képzelhető el, s a dicséretes színvonalú önmegvalósítás kevésnek látszik ahhoz, hogy az állami mecénatúra-rendszert befektetői szemlélet váltsa fel.

Befektetni a pedagógiai színjátszásba érdemes. Olyan szerkezetet látnék szívesen, amelynek csúcspontján a színházak pedagógiai társulatai állnak, míg az alapjainál a drámapedagógusi képzettségű óvónők. Ebben a vertikumban elhelyezkedhet az angol minta valamennyi iránya – nem csókos összebörülésben, hanem funkció szerint. A zsigeri érzékelői rutin és a figyelem megőrzésétől kezdve – az önszemlélet kifejlesztésén át, az intelligens nézővé és/vagy színésszé/tanárrá, szülővé/választópolgárrá válás szintjéig – minden szerep-kommunikációnak, fokozatnak, folyamatnak és produktumnak értelme, társadalmi becsülete lehet.

A vertikum kialakításához szükséges volna a színész- és rendezőképzés reformja. Az egyetemen a művész-szakmai ismereteket kötelező pedagógusképzéssel párosítva kellene oktatni. Színész-drámapedagógus képzés, egyszakos tanári diplomával. Ilyen végzettséggel könnyebbé válhat a megélhetés. A művészet oldalán sem közömbös a nyereség: a közalkalmazotti státusban tartott színész-készletből válogatva figurákat, igényesebb munkát végezhetnének a színházak, a rendezők.

Eddigi életem tapasztalatai s az olvasmányélményeim azt tanúsítják: a teljes személyiség felépítésének igénye sohasem a pártszerű ideológiákból sarjad. A gazdasági hatalom mindenkori birtokos rétegének intelligenciáján múlik, dominánsan alattvalói géneket akarnak-e felszaporítani a következő populációkban vagy az emberi fejlődés fenntarthatóságához kellő, szellemi tőkét fiasztatják: a felzárkóztató, vagy a felemelő projektek élveznek-e a büdzsékben prioritást. A történelem jó egészségű óráiban az édesanyja öléből a gyermek mint csoportvezető kapcsolódik be az óvónők játékába. Az egyéb esetekre, Murphy törvénye irányadó: a kádban hagyott gyermek kiömlik.

Balogh Tibor
kritikus, dramaturg, Debrecen

Hol kezdődik a dráma, hol végződik a próza?

Néhány megjegyzés a színpadi adaptáció problémájához

A kortárs magyar drámaírásban gyakran alkalmazott színpadi adaptáció módszereit vizsgálva felmerül, hogy vajon az egyes színházesztetikai kísérletek milyen válaszokat adtak a „Hol kezdődik a dráma?”, illetve a „Melyek egy drámai alkotás legfontosabb megkülönböztető jegyei?” kérdésekre.

Mindenekelőtt érdemes tisztázni, hogy mit jelent a „színpadi adaptáció” szókapcsolat. Röviden talán úgy lehetne definiálni, hogy színpadi adaptáció során egy már létező alkotásból kisebb-nagyobb változtatásokkal, manőverekkel új, drámai alkotás jön létre. Valószínűleg látszik, hogy nagyon óvatosan és igen általánosan fogalmaztunk – nem konkretizáltuk, hogy milyen irodalmi műnembe vagy művészeti ágba tartozik az eredeti alkotás, hiszen dráma alapanyagául nemcsak prózaszövegek, sőt nem is kizárólag irodalmi művek szolgálhatnak. Mi azonban ezen dolgozat keretei között kifejezetten a rendelkezésre álló prózai textusból készült színpadi adaptációkat, dramatizációkat szeretnénk megvizsgálni. A fenti definíció olyan problémákat feltételez, amelyeknél külön-külön is hosszasan el lehetne időzni; ilyen átfogó analízisre nincs lehetőségünk, de szükségét érezzük, hogy további kutatások témájaként szolgálhatnak.

„Befejezetlen mondatok”

Problémák a „színpadi adaptáció” körül

Ha a „kisebb-nagyobb változtatás” szintagmáját bontanánk ki, olyan kérdésekkel szembesülnénk, hogy vajon meddig terjedhet az adaptálói autonómia? Milyen mértékű és mennyiségű változtatás lehetséges egy prózai szövegen? Egyáltalán: hol kezdődik az önálló műalkotás? (1) Önálló műalkotásnak nevezhető-e egy adaptáció,

vagy ez attól függ, hogy az új történetben mennyi fedezhető fel az eredetiből? Mi számít tényleges változtatásnak és mi csupán „hangsúly-áthelyezésnek”? Hogyan értjük *Radnóti Zsuzsa* dramaturg megjegyzését, miszerint: „ha valaki alkotói fantáziával nyúl egy figyelemre méltó regényhez, akkor szerencsés esetben nem egyszerű dramatizálás jön létre, hanem átváltozás, új minőség”? (2) Van tehát minőségi különbség dramatizáció és dramatizáció között? Mi kell ahhoz, hogy a színpadra került szöveg szerzőjeként az adaptátort tüntessék fel? Kell-e arra apellálni, hogy a néző ismeri az eredeti művet? (3) Mi indokolja a változtatásokat: az eredeti mű gyengesége vagy ellenkezőleg, megragadó és termékenyítő minősége; a rendező – sőt a rendező mögött álló színház – akarata, igénye, ízlése, drámaírói önkény, avagy konkrét dramaturgiai szempontok? És így tovább.

Mit jelent a „manőver” megfoghatatlan kifejezése? Vannak-e valóban olyan technikai eljárások, amelyek szavatolják az adaptáció minőségét? Tanulhatók, taníthatók-e ezek a technikák? (4) Milyen a jó adaptátor: prózaíró és drámaíró egy személyben, esetleg színházi rendező is? És egyáltalán: az az adaptátor, aki – *Kiss Csaba* drámaíró, rendező vallomását idézve – saját drámájával „azt a hatást próbálja elérni”, amit az eredeti mű szerzője akarhatott, honnan ismerheti a „szerző szándékát”? (5)

Ha még tovább megyünk, ilyen kérdések is felmerülhetnek: mi az adaptáció értéke? Változott-e a megítélése a színház-

történet során? Ha igen, a mai magyar színház hogyan fogadja az adaptációkat? Sok vagy kevés adaptáció születik-e ma Magyarországon? Kimutatható-e valamilyen tendencia az adaptációk száma mögött? Ha sok adaptáció készül, annak mi az oka: témaínség, az eredendően „drámai élmény hiánya”? (6) Vagy nagyvonalúan fogadjuk el *Jorge Luis Borges* megjegyzését, aki szerint az irodalom ugyanazt a két témát írja tovább évezredek óta, a déli tengeren hajózó és kikötőt soha nem lelő vándorról és a megfeszített profétáról? (7)

És a fentieknél célratörőbb, irodalomelméleti kérdések sokasága is bonyolítja a helyzetet: mi a dráma és próza közötti különbség? Dramatizálás során hogyan konvertálhatók a próza erényei drámai (színpadi) erényekké? Milyen epikai sajátosságokról kell lemondani a dramatizáláskor? És mi az, amit esetleg érdemes megőrizni?

„Egy földterület növénytakarójának változása”

Válaszlehetőségek a „Mitől dráma a dráma?” kérdésére

Korántsem új tapasztalat, hogy a három, hagyományos értelemben vett műnem határai elmosódtak, ezért egymástól való elkülönítésük rendkívül nehéz. A legegyszerűbb nyilván az, ha alaki ismérvek alapján különböztetjük meg az alkotásokat. Ez nem szorul magyarázatra: az ember többnyire „ránézésre” meg tudja állapítani, hogy prózai, lírai vagy drámai szöveget tart-e a kezében. *Arisztotelész* a három műnemet az imitáció eltérő módjai alapján különböztette meg: a lírai költő közvetlenül beszél, a prózaíró vagy közvetlenül, vagy a szereplői által, a drámaíró pedig „eltünteteti magát” a szereplői mögött.

Am egyet kell értenünk *Bécsy Tamással*, aki azt írja: „az ókori eredetű felosztás manapság már semmiképpen sem használható, lévén, hogy az eredetileg az imitáció különböző módjai szerint történt megkülönböztetés mára már pusztán alaki jellegű differenciálássá vált. Méghozzá éppenséggel az imitáció újabb és újabb módzatai révén (...) Elméletileg is szólhatunk ellene.

Többek között azt is, hogy az adott műnemnek kizárólag a főnévi értelmét adja meg, a melléknévi belőle levezethetetlen; azaz segítségével nem határozhatjuk meg, hogy egy epikus műben mi például a drámai”. (8)

Az elkövetkezendő évszázadokban az elméletírók újabb differencia specifikákat vezettek be a drámának a másik két műnemtől való elhatárolására. A „konfliktus” (9) mint releváns megkülönböztető jegy mellett a dráma-definíciókba bekerült a „*dialógus*” formai jegye, és az eseményeket szervező „akció” (*Pirandellónál* a „beszélt akció”, a „l'azione parlata”), valamint – a 19–20. század fordulójától – az „eljárhatóság” kritériuma is. Bécsy Tamás pedig előbb *Lukács Györgyöt* idézi, aki a drámai mű „valamely összegyűlt tömegben” kifejtett „hatására” (10) helyezi a hangsúlyt.

Lukács *„A történelmi regény”* című könyvében viszont már egy dráma drámai vagy éppen regényszerű jellegét a „mozgás-totalitás” problémájának megoldási módjától teszi függővé. Lukács ezúttal abból indul ki, hogy az epika és a dráma is az általa ábrázolt világ totalitásának élményét kelti. Az epika viszont a totalitást tárgyi értelemben valósítja meg, míg a dráma a mozgások totális ábrázolásával. Lukács a „konfliktus” fogalmát úgy vezeti vissza terminológiájába, hogy szerinte éppen a konfliktus mint szilárd középpont körül alakul ki ez a totalitás. *Almás Miklós* a „mozgás totalitásának” fogalmát ilyen egyszerűen határozza meg: „a drámában minden a cselekmény előregördülését segíti elő”. (11) Bécsy Tamás szerint „a konfliktus és a mozgás totalitása nem szükségképpen összetartozó vagy összefüggő tényezők”. (12) A dráma „konfliktusos” természetével kapcsolatban érdekes lehet a drámaíró *Spiró György* megállapítása is: „A drámai hősök valójában fejfel mennek a falnak. Ha nem így lenne, akkor regény vagy novella születne a történetükből. A drámát az teszi, hogy valami rendkívüli módon ki van benne élezve. A végéskig. Engem mint drámaírórt nem a jelenkor izgat, hanem a megoldhatatlan konfliktusok érdekelnek”. (13)

Lukács György meghatározása után Bécsy *Vajda György Mihály* definícióját hívja segítségül, aki szerint „a dráma legfőbb jellegzetessége az, hogy formája szerint alkalmas színházi előadásra, színészi alakításra ad lehetőséget”. (14) Ez utóbbi meghatározás Goethe és Schiller (az „Über epische und dramatische Dichtung”-ban) közösen megfogalmazott definíciójához közelít: ők az epikus művek eredetét a

rhapszodoszban, a drámai alkotásokét a mimusban látják – vagyis a drámához az eljátszhatóság tulajdonságát, megkülönböztető jegyét rendelik hozzá.

Vajda György Mihályhoz hasonlóan fogalmaz Benedek András is, amikor így definiálja a drámát: „a dráma színházi előadásra szánt irodalmi mű”. (15) Idézett könyvében Benedek András a tér és idő befogadói élménye alapján is elkülöníti a drámai és prózai szerkesztésmódot: „A regényolvasó képzeletében gyorsan változhatnak a színterek, s azok gyakran nem is lényegesek a történet szempontjából. A színpad viszont valóságos színteret mutat (...)

Tér és idő valóságélménye a cselekmény tagolását korlátozza, az egyhuzamban folyó történések (felvonások, képek) számát. Drámai feldolgozásra épp ezért látszik alkalmasnak a novellisztikus történet, amely kevés szereplővel és epizóddal mutatja be az életnek egy érdekes szeletét. Csakhogy a dráma ennél többre pályázik: a teljes élet bemutatására, mint a regény. Ott mód nyí-

lik a szétterülő és részletező (extenzív és parciális) ábrázolásmódra; a drámaíró mélyreható és egységes (intenzív és globális) ábrázolásra kényszerül. Gyakorlatilag az élet legjelentősebb darabját kell kiválasztania, ahol összesűrűsödik minden fontos motívum”. (16)

Czímer József pedig így fogalmazza meg az idő drámabeli jelentőségét: „a világ minden valamirevaló drámájában, mi-

kor a függöny akár képtelenen, akár valószínűsége felmegy, egy drámán már túl vagyunk”. (17)

Bécsy Tamás az említettekén kívül még számos más elméletirő megállapításait is göröcső alá veszi, akik azonban már nem vezetnek be újabb kulcsszavakat a dráma elkülönítésére, hanem az általunk is idézettek variárlják, hangsúlyozzák vagy teljesen negligálják. (Például Eric Bentley ugyancsak a dráma „konfliktusos” jellegére helyezi a hangsúlyt, pontosabban számára az a mű dráma(i)ságának bizonyítéka, hogy a szöveget figyelő ember képes felfogni a konfliktust a textuson belül, és arra érzelmi-leg is tud reagálni.)

Komparatív elemzésének tapasztalatait összefoglalva Bécsy maga vezet be egy új fogalmat, amely drámaelemzéseinek mindenkori stabil viszonyítási pontja lesz: „A dráma műnemének kulcsszava a szituáció, de csakis az a szituáció, amely már a cselekmény kezdete előtt létrejött. Arisztotelész véleménye így marad érvényes, s így lehet erre alapítani a dráma mai adekvát

Érdeemes megvizsgálni, hogy a gyakorlati színpadi adaptáció során milyen problémákat vet fel az alapszöveg és a dramatizált textus műnembeli-műfaji különbözősége. Alapkérdés, hogy lehet-e dramatizálni adott esetben egy regényt sérelem nélkül, s ha igen, mennyi hűség kötelezi az átdolgozót? Véleményünk szerint nem szentségtörés azt válaszolni erre, hogy egyáltalán nem lehet sikeresen dramatizálni egy narratív szöveget, hiszen a prózaíró „nem véletlenül” választotta az epikus műfajt mint a téma megszólaltatásának szerinte egyedül hiteles formáját. Az ezzel ellentétes vélemények szerint viszont a kérdés így fel sem tehető, hiszen az átírónak nem kötelező hűségesnek maradnia nyersanyagához, csak arra kell ügyelnie, hogy önmagában jó színdarabot írjon – e szerint, ha az átdolgozó hűséges maradna a regényhez, akkor törvényszerűen a drámával szemben viselkedne hűtlenül.

meghatározását. A cselekményt ott és akkor kell elkezdni, ahol és amikor a szituáció felállott és ott és akkor kell befejezni, ahol és amikor a szituációba potenciálisan beépített cselekvés- és egyéb lehetőségek az időre kiterítve valóban meg is valósultak. A drámai cselekvés ebben különbözik az epikától, amelyet elvben bárhol el lehet kezdeni, és bárhol abba lehet hagyni. Mert a drámai cselekmény az időbe teríti ki, azaz gyakorlatilag meg is valószínűsíti, élővé teszi azokat a tényezőket, amelyek a kezdeti szituációban potenciálisan be voltak építve”. (18)

Függetlenül attól, hogy a drámáról gondolkodó ember melyik fent említett fogalmat tartja a drámai műnem igazi kulcsszavának, a rövid elmélet-történeti bevezető felvilágosít minket arról, hogy egyáltalán melyek azok az alapvető jellegzetességek, paraméterek, amelyek egy drámai alkotást elválasztanak egy prózaművtől. Azok a „kézikönyvek”, amelyek megpróbálnak gyakorlati tanácsokat is adni kezdő drámaíróknak, dramaturgoknak, általában ugyanezen alapfogalmak tisztázását javasolják az írás megkezdése előtt. (19)

„Szentségtörés vagy szabad akarat?”

Szabad-e prózát dramatizálni?

Érdekes megvizsgálni, hogy a gyakorlati színpadi adaptáció során milyen problémákat vet fel az alapszöveg és a dramatizált textus műnembeli-műfaji különbözősége. Alapkérdés, hogy lehet-e dramatizálni adott esetben egy regényt sérelem nélkül, s ha igen, mennyi hűség kötelezi az átdolgozót? Véleményünk szerint nem szentségtörés azt válaszolni erre, hogy egyáltalán nem lehet sikeresen dramatizálni egy narratív szöveget, hiszen a prózaíró „nem véletlenül” választotta az epikus műfajt mint a téma megszólaltatásának szerinte egyedül hiteles formáját. Az ezzel ellentétes vélemények szerint viszont a kérdés így fel sem tehető, hiszen az átírónak nem kötelező hűségeseleg maradnia nyersanyagához, csak arra kell ügyelnie, hogy önmagában jó színdarabot írjon – e szerint, ha az átdolgozó hűséges maradna a

regényhez, akkor törvényszerűen a drámával szemben viselkedne hűtlenül.

Fejtő Ferenc ezzel kapcsolatban azt jegyzi meg – véletlenül felfedezett és a Színház című folyóiratban 55 évvel később közölt, vitaindító iratában –, hogy: „A műfaji különbség valóban nem ok arra, hogy a regényt vagy bármely epikai művet ne használjanak fel dráma nyersanyagául. Az ógörög szerzők mitikus mondákat, *Shakespeare* reneszánsz novellákat s *Plutarkhosz* pletykákat dramatizált”. (20) Mások is szívesen hivatkoznak ugyanerre a színháztörténeti tényre, amikor az adaptátor autonómiáját kívánják igazolni, például Benedek Andrásnál ezt olvassuk: „A klasszikus tragédiák forrása csaknem kivétel nélkül valamilyen elbeszélő mű (mitosz, hősköltmény, krónika)”. (21) (Igaz, Benedek úgy folytatja, hogy megállapításai máris ütköznek azzal, amit korábban Arisztotelész dráma-epika-tipológiájáról mondtunk: „Arisztotelész (...) nem is látott lényeges különbséget eposz és tragédia között”. (22) Emlékeztetőül, mi az imitáció arisztotelészi műnemválasztó-fogalmát említettük.) De Spiró György vagy *Márton László*, drámaírók is ugyanezt mondják: „Soha nem is találtak ki a drámaírók igazán eredeti történeteket. A nagy drámai korszakokban is mindig már eleve népszerű anyagból indultak ki. A görögök a mítoszokat írták újra, de *Shakespeare* se maga találta ki a mesét” (23), illetve: „minden színpadi művet adaptációnak tekintek, hiszen az mindig valamilyen konkrét anyagból indul ki, teljesen mindegy, hogy a mindennapi élet, a történelem, saját fantáziászülemény adaptációjára kerül-e sor, vagy valamilyen irodalmi műére”. (24)

Fejtő Ferenc szerint – akinek cikkét azért idézzük részletesebben, mert egyetértünk a publikációt közlő folyóirat megállapításával, miszerint: Fejtő tanulmánya „kísértetiesen emlékeztet az új magyar dráma körüli vitákra” (25) – a drámairodalom „három irányban keresi regenerálódásának útját. Az egyik irány a regényen, novellán keresztül vezet (...), a másik irány (...) az antik mítoszhoz nyúl vissza (...), a harmadik út a történelmi dráma újabb divatja”.

(26) Fejtő nyilván saját korának (1937-ben született az írás) tendenciáira céloz, de mindenképpen érdekes, hogy az adaptáció módszere korántsem múlt divat, hanem a drámaírásban magának helyet követelt bevett színházi-írói módszer, még akkor is, ha manapság nem jellemző sem az antik mítoszok újraírása (27), sem a történelmi drámák reinkarnálása. (28)

Nánay István határozottan „jellemző kortünetnek” (29) nevezi a „mai” írók (azaz a kilencvenes évek eleje íróinak) adaptációs szándékát, viszont ő sem talál magyarázatot a folyamatra. Összegyűjti a legfontosabb kortárs drámaírókat két csoportra osztja őket (Békés Pál, Márton László, Forgách András, Nagy András, Sultz Sándor, illetve Kárpáti Péter, Németh Ákos, Garaczi László), majd a két csoportot ismét egyesíti azon az alapon, hogy „szinte mindegyikükre érvényes: darabjaik zöme másodlagos élményből születik”. (30) Élményeik forrásait pedig vagy eredeti regényekben, drámákban (Nagy András: „Anna Karenina pályaudvar”; Forgách András: „Játékos” és a „Kastély”; Márton László: „Carmen”; Garaczi László, illetve Kárpáti Péter „Akárki-variációi”; Békés Pál: „Háború és béke”) vagy egyéb (például politikai) dokumentumokban, iratokban, aktákban (Kiss Irén: „Tisztelt Ház!”), esetleg történelmi eseményekben mint szövegtár-gyakban látja (Forgách András: „Vitellius”; Németh Ákos: „Vörös bál”). (31)

Márton László egyaránt reagál Fejtő Ferenc és Nánay István megjegyzéseire: „Én nem látok lényeges különbséget aközött, hogy valaki egy közismert regény közismert eseménysorát, egy újsághírt, riportot, krónikát (...), személyes élményt, személytelen halmányt, fejében kavargó fantazmagóriákat, isteni kinyilatkoztatást, ördögi kísértést vagy valami mást adaptál-e vagy ezek keverékét. Különbséget (...) jó és rossz művek, működő és működésképtelen szituációk, átgondoltságok és átgondolatlanságok, stílus és stílustalanságok között látok”. (32) Ugyanis öszerinte „kizárólag átdolgozások vannak” (33) a színpadon, ezért nem is az a kérdés, hogy szabad-e valamit dramatizálni (34), hanem az,

hogy szabad-e akkor drámát írni, ha az adott szerző az alapvető esztétikai, dramaturgiai követelményeknek nem tud megfelelni. Erre rezonál *Tasnádi István*, fiatal drámaíró megjegyzése is: „Inkább az okoz bizonytalanságot bennünk, hogy miképp is lehet manapság hitelesen megszólalni. Mi az, ami a drámai-színházi közlés adekvát formájának tekinthető ma”. (35)

Említettük, hogy Nánay István nem talált magyarázatot a kortárs magyar drámák között fellelhető adaptációk nagy számára. Békés Pál szerint amikor egy író elhatározza, hogy dramatizálni fog valamit, akkor döntésében „valószínűleg nem annyira drámaelméleti megfontolások, mint inkább személyes vonzódások és gyakorlati szempontok (a szöveget megrendelő színház igényei, lehetőségei) játszanak közre”, sőt „igen fontos szempont, hogy a saját téma, az előkép nélküli jellemek, szituációk, szerkezetek farigcsálása sokkal nagyobb energia-befektetést igényel az írótól, mint a kész klasszikus nyersanyag bármilyen korrekt, esetleg invenciózus feldolgozása: ráadásul e nagy befektetés ’megtérülési esélye’ igen kicsi”. (36) Mondandóját azzal az aligha támadható megjegyzéssel zárja, hogy „az ’itt és most’ színrevitele a mai magyar drámáknak nem ’erkölcsi kötelessége’ – az ismételten megfogalmazódó kritikus kíváncsi ellenére sem –, csupán lehetősége. Kiaknázatlan lehetősége”. (37)

Viszont az is szembevetendő, hogy a magyar színházak (ma és tíz évvel ezelőtt is) meglehetősen bizalmatlanok a kortárs szerzőkkel szemben, és adott esetben szívesebben nyúlnak egy kockázatmentesebb klasszikus-adaptációhoz, mint egy nem szentesített (és az eladhatatlanság veszélyét hordozó) új, magyar darabhoz. Persze rögtön fel lehetne hozni ellenpéldaként a pécsi Harmadik Színház heroikus kezdeményezéseit: *Vincze János* és csapata rendszeresen állít színpadra új magyar drámákat. Vagy azt a reménykeltő tényt, hogy Kárpáti Péter vagy Spiró György gyakran egyszerre két-három új darabjával is szerepel egy-egy színházi évadban. Ám mégis be kell vallanunk, hogy a bemutatott előadások között még mindig aránytalanul kevés az új magyar dráma.

Jegyzet

(1) Vagy minden műalkotást határtalanok feltételezünk, amelyet eleve megkötnek más műalkotások? Fogadjuk el válaszként Roland Barthes megállapítását, miszerint: minden egyes mű a „leszármaszás folyamatának foglya”? (Roland Barthes [1996]: A műtől a szöveg felé. In: R. B.: *A szöveg öröme*. Budapest. 71.) Vagy ezen a tételen belül nyissunk egy alkönyvtárat, ezzel a címmel: őrizheti-e bármely alkotás az autonómiáját egy ilyen rendszeren, „függőségen” belül? Hiszen a mű intertextuális „determináltsága” azt is implikálhatja, hogy a mű éppen a rendszeren belüli egyéb művektől való (különböző mértékű) eltérése révén nyeri vissza (különböző mértékű) autonómiáját; szöveg-természetét. Vagyis a szövegek intertextuális diskurzusa függőség és függetlenség egyszerre; a „leszármaszás” önazonosságot és mással való azonosságot is biztosít a szövegek számára.

(2) Radnóti Zsuzsa: Átváltozások. In: R. ZS. (1991): *Mellékszereplők kora. Magyar drámák a nyolcvanas években*. Budapest. 77.

(3) Ezzel kapcsolatban idézhetjük Márton László megjegyzését saját dramatisztikájával kapcsolatban: „Nem tudom, ha elhallgattam volna, hogy a Lepkék a kalapon Gozdsu regényéből készült, erre egyáltalán rájött volna-e valaki”. Zappe László (1992): Egy mondat a szabadságról. Verséről és regényéről beszél Márton László. *Népszabadság*, V. 23. 20.

(4) A kérdés önmagában is megérne egy hosszabb tanulmányt. Mi itt most csupán Czímer Józsefet idézzük, aki szerint „nemcsak örökérvényű dramaturgiai szabályok nincsenek, de egyáltalán a priori dramaturgia nem létezik”. (Czímer József [1976]: *A dramaturgia regénye*. Budapest. 331.)

(5) Bérczes László (1997): A szerző szándéka, a szöveg szándéka. Beszélgetés Kiss Csabával és Parti Nagy Lajossal. *Színház*, 28–32.

(6) Sándor L. István (1996): Játékszíni költőmesterség. Kortárs magyar drámák. *Színház*, 9. 4.

(7) Borges kinyilatkoztatás-szerű megjegyzését a *Márk evangéliuma* című novellában olvashatjuk. (Jorge Luis Borges [1999]: *Márk evangéliuma*. In: J. L. B.: *A tükör és a maszk. Elbeszélések*. Budapest. 154.) Ez a novella egyébként maga is adaptáció: a bibliai keresztrefeszítés-történet parafrázisa, mai, dél-amerikai környezetbe helyezése – és erőteljes profanizálása is egyben.

(8) Bécsy Tamás (2001): A drámai műnem mai kérdései. In: B. T.: *A dráma modellek és a mai dráma*. Budapest–Pécs. 13.

(9) „A konfliktus fogalmát... annyira tágnak, annyira mindenféle és fajtájú ellentétet magában foglaló tartalmúnak kell tekintenünk, ami lehetetlenné teszi tudományos használatát”. Bécsy, 29.

(10) Bécsy, 14.

(11) Almási Miklós (1966): A dráma logikája és a jelenetek láncolata. In: A.M.: *Maszk és tükör*. Budapest. 107.

(12) Bécsy, 26.

(13) Ellenfény, 2000/3–4. 3.

(14) Bécsy, 15.

(15) Benedek András (1975): *Színházi dramaturgia nézőknek*. Budapest. 11.

(16) Benedek, 26.

(17) Czímer József (1985): *Dramaturg és művészet*. In: C. J.: *Függöny nélkül*, Budapest. 235.

(18) Bécsy, 43–44.

(19) Kifejezetten ilyen céllal készült például Gyárfás Miklós *Tanuljunk gyorsan és könnyen drámát írni* című humoros kézikönyve, de szintén bevezet a gyakorlati dramaturgiába (is) Czímer József (*A dramaturgia regénye; Függöny nélkül*) vagy Benedek András (*Színházi műhelytitkok; Színházi dramaturgia nézőknek*) néhány könyve. A Színháztudományi Intézet Korszerű Színház című sorozatában megjelent kötetek közül néhány (többé-kevésbé) ugyancsak használható mind a mai napig, így például Peter Karvas *Drámaírás ma és holnap* című könyve.

(20) Fejtő Ferencnek a *Cobden* című gazdasági-politikai folyóiratban közölt írását a *Színház* 1992/6. számában olvashatjuk újra (1–2.)

(21) Benedek, 46.

(22) Benedek, 46.

(23) Mit kérdezzünk a kortól? Kerekasztal-beszélgetés Spiró Györggyel, Kárpáti Péterrel, Tasnádi Istvánnal. *Ellenfény*, 2000/3–4. 3.

(24) Zappe, 20.

(25) Színház, 1992. 6. 1.

(26) Uo, 1–2.

(27) Nyugat-Európában és Amerikában annál divatosabb manapság az antik mítoszok parafrázálása. Elég, ha csak a közelmúltban nálunk is játszott, hasonló tematikájú művekre gondolunk: például Hans Henny Jahnn *Médeá-jára* vagy Sarah Kane *Phaedra* drájjára. (eredeti címe: *Phaedra szerelmei*).

(28) Sőt, Kompolthy Zsigmond emlékeztet rá, hogy Kemény Zsigmond 1853-ban (!) írt *Eszmék a regény és a dráma körül* című tanulmányában már megvizsgálta az adaptáció problémáját, vagyis nem kortárs, de még csak nem is 1930-as évekbeli tendenciáról van szó, hanem „legalább százötven éves problémáról” (Kompolthy Zsigmond [1992]: A mítoszüzesség mítoszai. *Színház*, 6. 10.)

(29) Nánay István (1992): A túlélés esélyei. Színházi tendenciák. *Alföld*, 3. 62.

(30) Nánay, 62.

(31) Nánay István listáját a teljesség igénye nélkül szeretnénk kiegészíteni néhány újabb adaptációval. A regényfeldolgozások közé kell sorolnunk például a következő műveket: Márton László: *Lepkék a kalapon* (Gozdsu Elek *Köd* című regénye nyomán); uó.: *Kínkastély* (Spiró György *Az Ikszek* című regénye, sőt a szerző saját, *Az impositor* című adaptációja alapján); Bereményi Géza: *A Werther már megírták* (Goethe illetve V. Katajev regényei nyomán); Nádas Péter: *Takarítás* (saját kisregénye alapján); Hamvai Kornél: *Márton partjelző fázis* (saját regénye alapján); Lőrinczy Attila *A csoda alkonya* (Hoffmann *A kis Zaches* című meséje alapján); Darvasi László: *Stórr kapitány* (Füst Milán *A feleségem története* c. regénye után); Forgách András: *A görény dala* (Danilo Kiš elbeszélése alapján [*Borisz Davidovics síremléke*]); Spiró György: *Optimista komédia* (Bulgakov-kisregény [*Végzetes tojá-*

sok]); Nagy András: *A Mester és Margarita* (Bulgakov-regény); Forgách András: *A szív, a hulla, a püspök és a kések* (García Márquez-kisregény [Egy előre bejelentett gyilkosság krónikája]); ugyanő: *Vásott kölykök* (a Cocteau-regény, sőt Toepfer Zoltán változatának nyomán), valamint a József Attila Színház, illetve a Bárka Színház *A Pál utcai fiúk* című előadásának szövege (Molnár Ferenc – Török Tamás – Ungvári Tamás, illetve Molnár Ferenc – Deres Péter). Drámai szöveg szolgált alapanyagául a következő műveknek: Kornis Mihály: *Körmagyar* (Arthur Schnitzler *Körtánca* alapján); Garaczi László: *Mindhalálíg Mizantrop* (Molière); Kiss Csaba Goldoni, Molière, Beckett, Csehov, illetve Shakespeare-átíratai; Győrei Zsolt-Schlachovszky Csaba: *Bem, a debreceni gács* („Magyarított szomorújáték Shakspeare Vilmos Othellója nyomán); Nagy András: *Biberách* („Másfél tucat szemtelen közjáték Katona drámájához”) és a *Magyar három nővér*; Lőrinczy Attila: *Balta a fejbe* (a III. Richárd alapján); Spiró György: *Fogadó a nagy kátyúhoz* (a *Liliumfi* nyomán); Horgas Ádám: *Vak meglátta, hogy kiugrott* (az *Oidipusz király* nyomán). Nehezen besorolható a Krétakör Színház *W-Munkáscirkusz* című előadása, amely Büchner *Woyzeckjének* és József Attila verseinek felhasználásával készült döbbenetes hatású montázs, vagy Kárpáti Péter cigány mesét feldolgozó drámája a Pájkánkás János. (Spiró György egyébként azt vallja Kárpáti Péter írásmódjáról, hogy a szerző „kitalált egy... drámai-bartóki megközelítést: olyan népmesei szövegekbe megy bele, amelyek tőle függetlenül léteznek, és azokat variálja” (*Ellenfény*, 2000/3–4, 3.)) Maga Spiró György *Kvartett* című „ravasz” darabja ugyancsak „speciális adaptációnak” tekinthető: ez Dürrenmatt *Az öreg hölgy látogatása* című drámájának ellendarabja, „inverze”. A Szappanopera pedig egy mai Antigoné-történet.

(32) Márton László (1992): Mi adaptálók. *Színház*, 6, 7.

(33) Márton, *uo.*

(34) Márton egészen pontosan így fogalmaz ebben a kérdésben: „... én magam az átdolgozás kérdését sohasem tekintettem lényegesnek” (*Márton*, 9.), Benedek András pedig: „Az ötlet... megvalósításához intenzív művészi munkára van szükség. Ha az alkotó képes erre, végül érdektelenné válik, miképpen jutott az ötlethez”. (*Benedek*, i. m., 45.) De Czímer József is azonos nézetet képvisel: „Egy drámai művet nem a történelmi adatokhoz való hűség minősít. A dráma műalkotás, a műalkotás elvei alapján ítéltető csak meg”. (Czímer, 277.)

(35) *Ellenfény*, 2000. 3–4. 4.

(36) Békés Pál (1992): Van benne valami. *Színház*, 6, 10.

(37) Ehhez a gondolathoz érdemes idézni Benedek András megjegyzését is: „...a 'kivülről' kapott anyag az író egyéniségétől válik témává. Új mozzanatot fedez föl benne, vagy beleképzel valamit, ami az ő legsajátabb mondanivalója”. (*Benedek*, 43.)

Irodalom

Almási Miklós (1966): *Maszk és tükör*. Budapest.
Almási Miklós (1966): *Színházi dramaturgia*. Budapest.

Bécsy Tamás (1988): *A dráma esztétikája*. Budapest.
Bécsy Tamás (2001): *A drámamodellek és a mai dráma*. Budapest–Pécs.

Bécsy Tamás (1996): *Kalandok a drámával. Magyar drámák 1945–1989*. Budapest.

Bécsy Tamás (1988): *Mi a dráma?* Budapest.

Békés Pál (1992): Van benne valami. *Színház*, 6.

Benedek András (1975): *Színházi dramaturgia nézőknek*. Budapest.

Benedek András (1985): *Színházi műhelytitkok*. Budapest.

Bérczes László (1992): A közvetítő. Radnóti Zsuzsa: Mellékszereplők kora. *Jelenkor*, 5.

Bérczes László (1997): A szerző szándéka, a szöveg szándéka. Beszélgetés Kiss Csabával és Parti Nagy Lajossal. *Színház*, 1.

Bérczes László (1995): Kérdőjelek. A kilencvenes évek magyar színháza. *Kortárs*, 1.

Czímer József (1976): *A dramaturgia regénye*. Budapest.

Czímer József (1997): Független nélkül. Budapest. Drámaiattalan kor. Beszélgetés Zalán Tiborral. *Ellenfény*, 3.

Fejtő Ferenc (1992): Elmélkedés a mai s jövőendő drámáról. *Színház*, 6.

Forgách András (1992): Fejtő Ferenc azt üzent. *Színház*, 6.

Karvaš, Peter (1964): *Drámairás ma és holnap*. Budapest.

Kékesi Kun Árpád (1997): A reprezentáció játéka. A kilencvenes évek magyar rendezői színháza. *Színház*, 7.

Kompolthly Zsigmond (1992): A mítoszüresség mítoszai. *Színház*, 6.

Kondorosi Zoltán (2000): Csodák és csalódások. Személyiségtipusok kortárs magyar darabokban. *Ellenfény*, 3–4.

Márton László (1992): Mi adaptálók. *Színház*, 6.

Moussinac, Léon (é.n.): *Kézikönyv a rendezésről*. Budapest.

Nagy András (1992): A falra festett szív. *Színház*, 6.

Nánay István (1992): A túlélés esélyei. Színházi tendenciák. *Alföld*, 3.

Radnóti Zsuzsa (2003): *Lázadó dramaturgiák*. Budapest.

Radnóti Zsuzsa (1991): *Mellékszereplők kora. Magyar drámák a nyolcvanas években*. Budapest. Sándor L. István (1996): Játékszíni költőmesterség. Kortárs magyar drámák. *Színház*, 9.

Sándor L. István (2000): Mit kérdezzünk a kortól. Kerekasztal-beszélgetés Spiró Györggyel, Kárpáti Péterrel, Tasnádi Istvánnal. *Ellenfény*, 3–4.

Tarján Tamás (1992): Józan megszállottak. Két színházi könyvről (Radnóti Zsuzsa: Mellékszereplők kora; Koltai Tamás: Színházváltás). *Alföld*, 3.

Upor László (1997): A plurimedialis Rigó János avagy Mi fán terem a mai magyar? *Színház*, 1.
Visky András (1997): Hermészi szerepben. A dramaturg és a szöveg. *Színház*, 7.

Deres Péter, Ph.D hallgató
BTK, ELTE, Budapest

A lelkiismeret témaköre egyes ember- és társadalomismeret-, valamint etika tankönyvekben

Három tankönyvet, valamint egy segédkönyvet és egy kézikönyvet emeltem ki a mögöttünk levő négy esztendőben megjelent kiadványok közül. (1) A válogatás szempontja az volt, hogy a könyvek lehetőleg különböző szemléletű szakemberek, alkotóműhelyek szellemiségét tükrözzék, és mutassák be a témának két korosztályt (7. és 11. évfolyam) megszólító feldolgozási módzatait.

Mészáros András könyve a 'Gondolkodás és viselkedés' című tankönyvcsalád (2) III. köteteként a 7–8. osztályos csoportok számára készült. Szerzője nem hivalkodóan, de egyértelműen jelzi keresztény elkötelezettségét (3), ugyanakkor a konfesszionalizmustól mentes, tárgyilagos megközelítésre törekszik az erkölcsi problémák tárgyalásában. (4)

A tankönyv szerkezete a következő nagy tematikus egységekre épül (zárójelben a témakörök számozása): emberismeret-önismeret (I.), erkölcsforrás: a tekintély (II.), szociáletikai témák (III–VI.: család, együttélés, fogyasztás, környezet, cigányság, tájékoztatás, médiakultúra), életvezetés (VII.), kollektív önismeret, kortárs csoport-identitás (VII–I.), a lelkiismeret (IX.), az iszlám (X.), az előítélet (XI.), a zsidóság (XII.), konfliktusok és feloldásuk (XIII.), egyetemes emberi értékek (XIV.).

A témakörök egymásutániségében rendezőelv lehet, ha figyelembe vesszük, hogy a tankönyv két évfolyam etikatanításának kínál anyagot, tehát (mechanikus tagolás szerint) hét-hét is alkothat belőlük egy tanmenetnyi segédletet. Az így szétszálazott tananyagban belül a témakörök panelszerűen építhetők egymásra. Egy tankönyv téma-szekvenciájában azonban eleve javaslatot lehet megfogalmazni erre. Ilyen szempontból logikusabbnak tűnik, ha az V. egység átkerül a nyolcadikos anyagba, s helyére a VIII. témakört tesszük.

A könyv második felének témaszerkezetét a következőképpen alakítanám át: IX., XII., I., XI., XII., X., V., XIV. A lelkiismeret belső konfliktusaiból egyenesen következnek ugyanis a külső, társadalmi, etnikai konfliktusok, az előítéletek, majd azoknak világunkban tipikusan jelentkező célpontjai, a (kereszténység mellett) a zsidóság, az iszlám és a cigányság; végül pedig az általános humánus értékei adnak pozitív kicsengést a tanfolyam egészének. Az erkölcsi értékek sorából (XIV. 52.) kiemelném és előrehoznám a hazaszeretet, nemzeti identitás kérdéseit, hogy azokat világosan ütköztetni lehessen az etnikai másság, az előítéletek és a közösségi konfliktusok témaköreivel.

E szerkezeti problémáktól függetlenül témánkat, a lelkiismeret kérdéseit mindenképpen cezurális helyen szerepeltethetjük a könyv szerint összeállítandó tanmenetünkben: erre épülhet akár az egyetemes emberi erkölcs, akár a lelkiismereti és vallásszabadság, valamint a (nemzeti, etnikai, társadalmi kisebbségi) identitásvállalás és tolerancia értékvilága. A témakör feldolgozásához fűzött, első szempontunk tehát a tematika elhelyezése a tananyagban.

Itt rögtön észrevételezem, hogy a lelkiismeret fogalmának kettős (etikai és a vallásszabadsághoz társított, közjogi) tartalmát nem használja ki a szerző: utal ugyan a lelkiismereti szabadságra, de nem a megfelelő helyen (34. lecke), ezáltal nem teremt kapcsolópontot a következő tárgyhöz, más vallási kultúrák megismeréséhez (37. lecke, kk.).

Szerzőnk ‚A lelkiismeret fölébredése’ címszó alatt, három leckében (34–36.) dolgozza ki a témakört: Mi a lelkiismeret?, A lelkiismeret alakítása, Lelkiismereti vívódások (konfliktusok). (5) A gondolatmenetet rövid elméleti alapvetések, kérdések, feladatok, ábrák és szöveges illusztrációk váltakozásával vezeti végig. A leckék végén a témától némileg független ‚Illemszabálytár’ következik.

A témakör címe ígéretes. Sejteti ugyanis, hogy egyrészt világunkban és társadalmunkban szunnyadófélben van az erkölcsi érzék (lásd bevezető olvasmány). Másrészt a vájt-fülűeknek felcsendül benne a természetfilozófiai okadatulás kellemes, antik csengésű hangja. Ehhez képest hiányérzetet hagy bennünk a genetikai alapvetés („Honnan vesszük erkölcsi alapelveinket?”), amely csupán a szociális tanulásemléltre támaszkodik. Márpedig a korosztályi sajátosságok miatt fontos lenne a lelkiismeretnek mint velünk született adománynak a bemutatása. Az innatívitás felfedezése ugyanis segítene a lelkiismeret fontosságának felismerésében, a belső hanggal való megbarátkozásban. Azt, ami az eredettel kapcsolatos, a serdülő érdeklődéssel fogadja.

‚Az élet kicsi és nagy döntések láncolata’ című olvasmány rendkívül hasznos ismereteket ad át éppen erről az életkorra jellemző szorongásról. Az óravezető pedagógusnak föltétlenül feladata, hogy ezt a kitérőt alaposan átbeszélje a serdülőkkel. Még ha magyarországi körülményeink között reálisan nem is tűzhetjük ki célul a Kohlberg-féle beszélgető csoportok követelményszintjének elérését, (6) akkor is sokat jelent, ha a tanulókat hozzászoktatjuk a morális és jogi érzékük megszólaltatásához egy-egy eset csoportos megtárgyalásával.

Jelen esetben a tárgyszerűség azt is megkívánja, hogy a tanár tegye világossá a növendékek előtt az életkor-specifikus szorongás és a lelkiismeretfurdalás közötti lényeges különbséget.

Az első lecke elméleti alapvetése taglalja a helyes és téves, a megelőző és követő lelkiismeret tudatformáit, valamint a lelkiismereti döntést mint a kettő közötti, megkerülhetetlen lépést. Ezekben világosan felismerhetők Aquinói Tamás klasszikus erkölcsfilozófiai formulái, ami a tanmenetkészítő munka alaposságát dicséri.

A második lecke ‚A lelkiismeret alakítása’ címet viseli. Ebben a szerző a morális indoktrináció elveinek jelentőségére, az erkölcsi nevelés és önnevelés fontosságára irányítja rá a figyelmet. Segítő kérdésekkel mutatja be a lelkiismeret-vizsgálat módszerét. A tanulókat a *lex dubia*, illetve a lelkiismereti dilemma alaphelyzetével konfrontáltatja.

Az etikai introspekció gyakorlatának elsajátíttatása lényeges fejlődépszichológiai-mentálhigiénés segítséget nyújt a fiatalnak. A kritikai önreflexió egyensúlyozó szerepet tölthet be a környezethez való kritikai alapállással szemben, másrészt a (feloldozatlan és tárgyiasulatlan) büntudatos szorongásnak is autogén ellenszere lehet. A büntudat ugyanis alapvetően azon a pszichodinamikai jelenségen nyugszik, hogy az egyén ellentétbe kerül a közösségi ideáltípus általa befogadott normáival, énképe és „korképe” között feszültség keletkezik. (7) Ezt a problémát feltétlenül oldja az eltérés morális tematizálása, a bűn konkrét körülhatárolása s az etikai feloldódás (megbocsátás önmagunknak, jóvátétel) pedagógiai elősegítése.

A gyermekirodalmi illusztráció (8) nem elég régi vagy nem elég korszerű ahhoz, hogy igazán hatékony lehessen, a kritikus tizenéves valószínűleg rögtön megérzi rajta a dohszagot, és kizárja a relevanciaköréből.

A harmadik lecke („Lelkiismereti vívódások/konfliktusok’) javarészt szépirodalmi szemelvényeket (9) dolgoz fel. Mindkét illusztráció kitűnően megválasztott, jól alkalmazható a lelkiismereti vívódás, illetve a „parancsra tettem” kötelességütközéses erkölcsi dilemma szemléltetésére. Mérlegelendő ugyanakkor, hogy ez utóbbi, klasszikus etikai probléma kellően életkorszerű-e, hiszen a serdülőnek éppenhogy a kötelességek önálló, internalizált vállalásának a céljához kell eljutnia ebben az életszakaszban. Szerintem az ő erkölcsi fejlődési szintjén ez a probléma túl bonyolult, a vele való foglalkozás

kontraproduktív is lehet. Például nem fog együttműködni a pedagógussal abban, hogy segítsen felderíteni egy iskolai drogügyet, mert a (helytelenül felfogott) szolidaritásérték (a füves osztálytárs fedezése) íme megerősítést kap a kötelességértékkel szemben (igazmondás a tanárnak). Ez az ellentmondás az elérendő pedagógiai cél és a közvetített tudástartalom között egyébként kiválóan illusztrálja annak a neveléstani alapelvnek a helyességét, hogy nem tananyagot tanítunk, hanem tanulókat fejlesztünk a tananyaggal.

További két rövid dilemmatikus történet szolgálja az erkölcsi kazuisztikában való eligazodást. Mindkettő a felsőbb korcsoportból merít példát, ami a már az említett Kohlberg-féle beszélgetőcsoportos módszer eszköztárára is jellemző. Ennek segítségével a tanulók nagyobb késztetést éreznek a válaszadásra, mivel a „fölfelé igazodás” motívuma révén szívesen helyezkednek a náluknál idősebbek helyzetébe.

Összegezte: Mészáros András könyvében a feladatmegoldás általa követett módja elméletileg megalapozott, módszertanilag kidolgozott, sokszínű, figyelmet fordít a korosztály életkori sajátosságaira. Világos elveket fogalmaz meg és érthető következtetésekkel fejleszti a növendékek erkölcsi érzékét. Megfelelő rendszerességgel kérdez és munkáltat. Itt-ott az anyagelrendezés arányossága (v.ö. a 34. és a 36. leckét!) és az illusztrációs anyag (a befogadó oldaláról mérhető) hitelessége, tehát referenciális jellege (35.) és a tankönyvi kontextus, a szerkesztés logikája hagy kívánnivalót maga után. Összességében alkalmasnak tűnik a lelkiismeret témakör tanórai feldolgozására.

*

Bóna Gézáne Maksay Mária tankönyveihez (10) jelentős segítséget nyújt a 7. évfolyamos könyvhöz kapcsolt pedagógusi kézikönyv. Mindkét korosztálynak szánt etikatan-könyve ugyanis hasonló módszertani lépésekben oldja meg a feladatát: mottó – bevezetés – illusztráció – feldolgozó kérdések – elméleti expozíció – munkáltatás. Az idősebbek anyagát két további rovat egészíti ki: „Tükörpróba (önismereti kérdések)” és „Könyvajánlat”. A téma kidolgozásában tehát deduktív módszert alkalmaz. Ez megfelel mindkét korosztály kognitív életkori sajátosságainak.

A kézikönyv bevezetőjében a szerző a beszélgetések szerkezeti ismertetésével és didaktikai használati tanácsokkal könnyíti a tankönyv (7. évfolyam) iskolai alkalmazását. A kézikönyvnek valamennyi beszélgetéshez, így a 12. számúhoz írt felkészítő anyaga is alapozó, segítő gondolatokból, valamint kulcsfogalmak és elérendő célok meghatározásából tevődik össze. Az órákhoz való előkészületeket ajánlott irodalom feljegyzésével is támogatja.

Az olvasmány elméleti előkészítő anyagát a hazai erkölcspedagógia közelmúltban távozott szaktekintélyének, *Szabó Pál Tivadarnak* a gondolataiból meríti. (11) Ebben a lelkiismeret forrásául a veleszületett „ösllelkiismeretet” és a neveléssel, erkölcsi normákkal kialakított erkölcsi tudatot nevezi meg. Ennek a funkciója a mérlegelés és az erkölcsi ítéletalkotás. (12) A segítő gondolatok rovatban négy ajánlást tesz:

- a tanulóknak tudatosítani kell a lelkiismeret fontosságát;
- hívjuk fel a figyelmüket a belső hang által sugalmazott értékítéletre;
- vállalunk kell a felelősséget tetteinkért;
- „ha hibáztunk, törekedjünk a jóvátételre”. (13)

Elérendő eredményként azt jelöli meg, hogy a beszélgetés végén a diákok képesek legyenek fölismerni a lelkiismeret mindennapi funkcióját, az erkölcsi normák szerepét, a mérlegelés és a döntés fontosságát.

Ezekhez a célokhoz a következő kulcsfogalmakat rendeli: erény, bűn, jó, rossz, erkölcsi normák, lelkiismeret, lelkiismeret-furdalás.

Mind a 7. évfolyamos tankönyv vonatkozó egysége (12. beszélgetés), mind a 11. osztályosoké (8. beszélgetés) *Marcus Aurelius* mottó-idézetével kezdődik. (14) A moralista

filozófuscászár gondolatai az egyik helyen a panaszt kerülő, erényes, jólelkű ember ideáltípusának követésére ösztönöznek, a másik helyen intelmet fogalmaznak meg: aki más ellen vétkezik, az maga ellen vét.

A beszélgetés első egysége a szerző által bemutatott példán szemlélteti a kamasz-lelkiismeret működését. A gondolatmenetet a „Miért hazudtál?” kérdéssel fejezi be, amely így, megválszolatlanul kellőképpen gondolkodásra, beszélgetésre ösztönöz.

A továbbiakban a hetedik tankönyvben közli a Kulcsfogalmakat (ld. a kézikönyv ismertetésénél). A beszélgetéshez nyújtott tankönyvi segédanyag gerincét mindkét helyen egy-egy idézet teszi ki.

A 7. osztályosok könyvében ez Hermann Hesse ‚Gyermeklelek’ című könyvéből származik. (15) A német szépirodalmi szemelvény plasztikusan szemlélteti az erkölcsi tudat működését. A naplójegyzetszerű vallomásban az író egyes szám első személyben mutatja be egy fiú lelkiismereti vívódását egy ártatlannak tűnő vétség (fügelopás) miatt. A könnyen olvasható, mégis igényesen megformált leírás életszerű látéletet ad a lelkiismeret-furdalásról, az apa és fia között támadt feszültségről, a büntudat lélekgyötrő tartalmairól,

A tárgyszerűség azt is megkívánja, hogy a tanár tegye világossá a növendékek előtt az életkor-specifikus szorongás és a lelkiismeretfurdalás közötti, lényeges különbséget. Az első lecke elméleti alapvetése taglalja a helyes és téves, a megelőző és követő lelkiismeret tudatformáit, valamint a lelkiismereti döntést mint a kettő közötti, megkerülhetetlen lépést. Ezekben világosan felismerhetőek Aquinói Tamás klasszikus erkölcsfilozófiai formulái, ami a tanmenetkészítő munka alaposágát dicséri.

a tett feltárulásának kínzó bizonyosságáról, a hazugság miatti szégyenérzésről, a figyelemelterelő stratégiák értelmetlenségéről és a számonkéréssel kiváltott büntetés erkölcsi súlyáról.

A 11. osztályosok tankönyvében a szerző Fekete István ‚Téli berek’ című ifjúsági regényéből merít idézetet. Ebben a mű egyik hőse, Tutajos meggondolatlanul megbántja Bütyök nevű barátját. A részlet az emiatti vívódását mutatja be. Ez a szemelvény megítélésem szerint nehezkesebben alkalmazható az osztálymunkában. Aki ugyanis nem olvasta a teljes művet, nehezen tud eligazodni kiemelt cselekményében, hiszen már a szereplők azonosítása sem egyszerű. Talán célravezetőbb lett volna, ha a szerző az irodalmi hivatkozások egyikéből, akár Arany János balladáiból, akár Dosztojevszkij regényéből merít illusztrációt.

A feldolgozó rovat (Beszéljük meg!) a lelkiismeret-furdalásra koncentrálna, módot adva a tanulóknak saját tapasztalataik értékelésére. A kérdések a lelki-furdalás érzelmi-affektív kísérőjelenségeire, valamint az őszinte bűnvallás, a morális kényszer, a megbánás, a büntetés, a megbocsátás és a jóvátétel problémájára irányulnak.

Az ‚Elméleti háttér’ című alapvetésben a szerző az erény és bűn, az erkölcsi jó és rossz, az erkölcsi normák és forrásuk, a tiszta lelkiismeret és a lelkiismeretfurdalás fogalmát, valamint az erkölcsi tudat működésének főbb lélektani törvényszerűségeit tisztázza. (16) A hetedik anyagban ezt egy összegző maximával is megtoldja: „Ne csapd be se magadat, se másokat!”.

Végül a Feladat-rovatban a hetedikeseeknek a bűnről, a megbánásról és a jóvátételről szóló fogalmazás megíratásával jelöl ki egyéni munkát, a tizenegyedikeseeknek pedig hozzájuk mért, nehezebb tennivalót ad: Arany három balladája (17) egyikének az elemzését a bűn és bűnhődés témaköre szempontjából.

Bóna Gézané Maksay Mária a kiválasztott témakört alapos elméleti felkészüléssel, többnyire jól megválasztott illusztrációkkal, a kulcsfogalmak egyszerű, érthető tisztázásával, életkorszerűen, a frontális osztálymunka, a csoportos dialógus és az egyéni feladat-kijelölés megfelelő arányával dolgozta fel. A tankönyvek szerkezete kiemelkedő szelle-

mi és esztétikai igényességet, módszertani rendszerezettséget és gyakorló pedagógusi jártasságot tükröz. Mindkét évfolyam anyaga kiválóan alkalmas az erkölcsstanoktatás megalapozására.

*

Kamarás István tankönyve (18) a lelkiismeretről a szerzőtől megszokott (19), formabontó, mégis klasszikus vonásokat mutató módon, a kerekasztal-beszélgetéses témafeldolgozás módszerével készült. A szókratikus kérdés, a peripatetizálás és a modern interaktív tanítás egyéni stílusú ötvözete.

Az évfolyam anyagát nyolc nagy témakörben jelöli meg: általános embertani dimenziók (1.), a homo ethicus (2.), rendszeres etika (3.), etikai értékek (jellem, erkölcs, nevelés, 4.), perszonalitás és szociális kapcsolatok (5.), szociáletikai alapkérdések (6.), alkalmazott szociáletika (7.), transzcendencia, valláserkölc (8.).

A lelkiismeret témakörének explicit feldolgozását a 2.5. alfejezetben találjuk. Téma-kapcsolatra kínálnak lehetőséget a következő egységek: 1.3. (Ösztön és szellem), 2.1. (Meghatározottság és szabadság), 2.6. (Morál és moralitás), 2.7. (Bűn és büntudat), 8.2. (Az erkölcsi gondolkodás sajátossága), 8.3. (Az erkölcsi törvény), 8.5. („Valláserkölc” – „világi erkölcs”). Ezek az összefüggések (20) arra utalnak, hogy a szerző az etikai ismeretekben központi jelentőséget tulajdonít az erkölcsi érzék – erkölcsi törvény – erkölcsi tudás – lelkiismeret tematikájának.

A 2.5. olvasmány a következő gondolati lépésekben dolgozza fel témáját: genetikai kérdés (Honnan jön a belső hang?), a transzcendens én („Több-mint-énünk”), norma, ethosz, éthosz („Ami előír, ami sűg”), deficit és perverzió („elnémítva és eltorzítva”).

A genetikai részben megemlíti a lelkiismeret megelőző és követő funkcióját, a sensus (sejtetem, érzék) és az assensus (normaelfogadó tudat) kettősségét, az erkölcsi érzék helyeslő és helytelenítő szerepét. Ismerteti a mentálhigiéniai (ideális énkép–fixáció) és a szociálpszichológiai (értékérző képesség) lelkiismeret-tételezést, konfrontálódik a lelkiismeret és a superego *Freud*-i azonosításával, és utal *Fromm* különbségtételére (tekintélyelvű-versus humanista lelkiismeret). (21)

A transzcendens én-nel foglalkozó szakaszban *Kant* kategórikus imperatívuszának, morálfilozófiai maximáinak a lényegét ismerteti.

Dr. Woland, az ördög ügyvédjeként (22) a naturalista-deontológiai állásponttal kapcsolatban a természet és kultúra kölcsönhatásának problémáját feszegeti. Okvetetlenkedéséhez megerősítésül hozzáfűzhetjük azt a biogenetikai tény, hogy az életmód is visszahat a genetikai struktúrára; ez az evolúció mechanikus-fiziológiai alapja.

A továbbiakban a tomista erkölcsfilozófia conscientia-felfogását taglalja, miszerint az nem pusztá ismeret (synderesis), hanem a konkrét parancshoz (az isteni Kell-hez) való biztos ragaszkodás (conscientia bona et certa), még akkor is, ha nem lehetünk bizonyosak abban, hogy tökéletesen helyes az ismeretünk. Ezzel a gondolatmenettel jut el a transzcendentális én fogalmához, amelyet *Szabó Lőrinc* költői fordulatával illusztrál („Több-Mint-Én”).

A beszélgetés *Ángyika* és *Jocó* vitájával folytatódik, amelynek a lényege a naturalista és a konvencionalista fölfogás közötti ellentét. (23) E szakasz végén *Klári* kérdése előrevetíti az olvasmány utolsó egységének témáját, a lelkiismeret elhárításának, elnémításának a lehetőségét.

Az erkölcsi normákról szóló paragrafus a közösségi szabályok (ethosz) és az egyéni erkölcs (éthosz) (24) közötti különbözőséget dolgozza ki. A kettő kölcsönhatásban van egymással, hiszen a (külső) erkölcsi normákat a (belső) morális érzékre hallgatva alakították ki és alakítják át, az életviszonyok változásához is igazodva; az egyéni belső „sugallatnak” pedig szüksége van a társadalmi szokásrend kontrolljára.

Másfelől, – amint erre a következő leckében is történik utalás – az erkölcsi szabályok elvi megfogalmazása és alkalmazása közötti távolságot a lelkiismeret hivatott áthidalni. Mellesleg a törvény kettős formája (apodiktikus – preskriptív parancs – kazuisztikus-deregulatív szabály) is azt tükrözi, hogy a végrehajtáshoz többre van szükség általános elveknél. Azonban minél inkább az egyéni erkölcsi érzék és minél kevésbé a részletes szabályozás tölti be ezt a többletet, annál szabadabb és erkölcsi értékét tekintve magasabbrendűen meghatározott az egyes ember morális létezése a közösségben. Az ilyen be rendezkedésű jogrend rendszerint nagyobb teret biztosít az íratlan közösségi szabályozásnak is (lásd angolszász szokásjog és precedens alapú jogalkalmazás).

Ehhez azonban valóban arra a három erkölcsi komponensre van szükség, amit Aquinói Tamástól tanulhatunk a 2.6. lecke végén: principiális, finális és kauzális ismeret a jóról, a rosszról és a Legfőbb Jóról.

Visszatérve eredeti olvasmányunkhoz (2.5.), a morális deficitről és a lelkiismeret diszfunkcióiról találunk benne tudnivalókat. A lelkiismeret hiánya valakiben nem a nemlétét bizonyítja, hanem azt, hogy az az ember elnyomta, elnémította magában a belső hangot – hangzik a Klári kérdésére (Van lelkiismeretlen ember?) adott válasz. Létezik emellett fordított (perverz) és téves lelkiismeret is. A jóhiszeműen tévedőt nem az eredmény minősíti, hanem a lelkiismereti elkötelezettsége – ebben igazat kell adnunk a szándéketikai fölfogásnak.

Kamarás István témafeldolgozása az erkölcsi nézőpontok sokoldalú bemutatását többszereplősre dramatizált beszélgetésmóddal teszi lehetővé. Amint a tartalmi váz önmagában is mutatja, a tankönyv rendkívül magas követelményszint elé állítja a tanárt és a diákok egyaránt. A totális igényű tematika más tárgy esetében elfogadhatatlan volna, a tanítás makrotársadalmi – oktatáspolitikai feltételrendszere (hogy t.i. a tantárgy egyetlen tanévben szerepel a középfokú oktatás kerettantervében) (25) azonban igazolja ezt a feszített anyagelrendezést.

Általánosan azt állapíthatjuk meg tankönyvírói attitűdjéről: azáltal, hogy partneri együttműködést feltételez, bizalmat szavaz a diákok emelt szintű intellektuális kompetenciáinak és az életkorukhoz képest érett morális ítélőképességüknek. A tanulói együttműködés punctum saliens-e talán éppen az lehet, hogy mennyire érzékeli és viszonyozza az adolezcensz olvasó ezt a meghitelezett bizalmat.

A tankönyv témavezetési módszere mellett nemcsak a tanulókat, hanem a pedagógust is a plurális gondolkodás erényeihez és az interaktív tanítás feladat-értelmezéséhez szoktatja hozzá. Ez a didaktikai szemléletmód még mindig alternatív megközelítésnek számít hazai közoktatási gyakorlatunkban.

A tankönyv gyengéje éppen ezért az, ami az erőssége: jóhiszeműen feltételezi, hogy egy mai magyarországi középiskola 11. évfolyamán ezek a feltételek adottak.

A tankönyvben összefoglalt anyag taníthatósága szempontjából meg kell vizsgálnunk, hogy rendelkezésre áll-e az ilyen pedagógus és az ilyen tanulókból összeálló csoport. Nyilvánvalóan olyan tanintézmények olyan munkaközösségei alkalmazhatják a segédletet hatékonyan, amelyek a saját viszonyaik között mindkét kérdésre igennel válaszolhatnak.

Jegyzet

(1) A megjelenés sorrendjében: Mészáros András (2000): *Gondolkodás és viselkedés – Etika 13–14 éveseknek*. 2. átdolgozott kiadás, Flaccus. Kamarás István (2001): *Erkölcstan*. Krónika Nova, Budapest. Bóna Gézáne – Maksay Mária (2002): *Ember- és társadalomismeret, etika – Tankönyv az általános iskolák 7. osztálya számára*. Okker, Budapest. Ehhez kapcsolódóan, Uő (2002): *Kézikönyv (a kerettanterv alapján) az általános iskolák 7. osztálya számára* készült *Ember- és társadalomismeret, etika* tankönyvhöz. Okker, Budapest. Uő (2003): *Emberismeret és etika. Tankönyv a gimnáziumok 11. évfolyama számára*. Okker, Budapest.

(2) Szerk.: Véghné Ilkó Gy.

(3) Ez rögtön kiderül a tankönyv impresszumából: a lektorálást Bulányi György Sch. P., a tantervi elölmunkálatokat a Bokor Közösség pedagógus munkacsoportja végezte el.

- (4) Lásd a hátsó borító „fülszövege.”
- (5) 159., 165., 169.
- (6) Ennek hazai alkalmazási nehézségeiről lásd Tóth László érvelését. In: *Pszichológia a tanításban*. Pedellus, Debrecen. 36.
- (7) Hézer G. (2001): A betegség és büntudat történelmi gyökerei és pszichodinamikuss összefüggései. In: *Miért? Rendszerelmélet és lelkipedagógiai gyakorlat. Pasztorálpszichológiai tanulmányok*. Kálvin, Budapest. 66.
- (8) Varga D.: *Kutyafülűek*. (részlet)
- (9) Arany János: *Ágnes asszony* (részlet) és Saul Lewitt: *Az andersonville-i tárgyalás* (részletek).
- (10) Lásd n.1. a szerző három munkáját „Kézikönyv” és „Tankönyv, 7.” És „Tankönyv, 11.” címmel szerepeltem a jegyzetekben.
- (11) Szabó P. T. (1994, szerk.): *Erkölcstani vázlatok*. Ikva, Budapest. Hiv.: Bóna Gézáné M.M. *Kézikönyv*. 61.
- (12) In: Bóna Gézáné M.M.: *Kézikönyv*. 59–60.
- (13) Uő.: *Kézikönyv*, 61.
- (14) Az idézetek szövege: „Próbáld meg, sikerül-e / talpig derék ember módjára / élned, aki nem zúgolódik / a mindenségtől neki osztott / sors ellen, s beéri azzal, / hogy ő maga igazságosan cselekszik, / s lelke mindig jóra kész.” – „Aki vétkezik, maga ellen vétkezik, / aki igazságtalan, magával szemben igazságtalan, / hiszen önmagát teszi gonosszá.” In: Bóna Gézáné M.M.: *Tankönyv*. 7., 77. *Tankönyv*. 11., 71.
- (15) Cartafilus, Budapest, 1997. hiv.: Uő.: *Kézikönyv*. 67.
- (16) A tizenegyedikeseeknek szánt alapozó gondolatokat Heller Ágnes: *Általános etika* c. munkájából és C. G. Jung: *Gondolatok a jóról és a rosszról* c. művéből idézi.
- (17) *Tetemre hívás, A walesi bárdok, Ágnes asszony*.
- (18) Lásd n. 1. A 8. témakör kidolgozása Gáspár Csaba László, a lektorálás Lányi András nevéhez fűződik.
- (19) Lásd korábbi munkái (1990): *Íme, az ember!*, OKI, Edukáció, Budapest. Ennek átdolgozott, újabb kiadása: Uő. (2001): *Embertan*. Pedagógus Szakma Megújítása Munkaközösség, Budapest.
- (20) A tankönyvön belüli összefüggésekre alkalmanként maga a szerző is fölhívja a figyelmet: 64. n. 28., 69. n. 35.
- (21) Ez utóbbi tkp. Kant heteronómia–autonómia ellentétpárjának szociálpszichológiai reinterpretációjaként is felfogható; lásd. még Kohlberg fejlődéslelektani sémáját!
- (22) Lásd a bevezető részben, 9.
- (23) Ugyanerről ld.: Kamarás I. – Vörös K. (1998): *Embertan III*. Nodus, Veszprém. 29.
- (24) A klasszikus (attikai) görögben azonos szó két, hangváltoztató alakja (ablautforma: ethos); – Varga Zs. J.: i. m. 422.
- (25) Ennek a körülménynek a társadalmi következményei beláthatatlanok. A moralitást gyengítő társadalmi struktúrák (például társadalmi referenciacsoportok inmorális mintaadása: csak az kötelez, amit törvény mond ki, értékromboló szubkultúrák felülreprezentáltsága a médiában, stb.) közepette a morális tudat fejlesztése az oktatási rendszerben az ún. „véletlenül vetett bizalom” elvén alapszik. Ilyen körülmények között nem csodálkozhatunk, ha „az iskolát befejezett embert morális értelemben nem tekinthetjük sem képzettnak, sem pedig szenszibilisnek” – vélekedik Oser, F.: *Moralpsychologische Perspektiven* című cikkében. In: Adam, G.–Lachmann, R. (1996): *Ethisch erziehen in der Schule*. Göttingen. 81–109.; magyarul: *Morálpszichológiai perspektívák*. In: Németh D. – Kaszó Gy. (2001): *Vallásdidaktikai szöveggyűjtemény*. Ráday, Budapest. 259.

Kádár Péter,

teológus, igazgató

Vásárhelyi Cseresnyés Kollégium, Hódmezővásárhely

Szakkönyv a játékról

Juan Diego Arranz könyve a játékoknak a nevelésben betöltött szerepével, elsősorban a szabadtéri játékok és a csoportos „társas-játékok” jellemformáló és pedagógiai hatásával foglalkozik.

A kötetben főként óvodás vagy alsó tagozatos gyerekek játécai szerepelnek. A gyermeki élet e szakaszában a játék kiemelkedő fontosságú a fejlődésben, a nevelésben, a szocializációban és az enkulturalizációban egyaránt. A játék a gyermeki fejlődés forrása. Ez három síkon értelmezhető: az egyén testi, fizikai és lelki, mentális, kognitív jellemzői kialakulását és gyarapodását, valamint a társas, szociális, közösségi szabályok, normák elsajátítását is jelenti. Kognitív-nyelvi értelemben a gyermek a játé-

kon keresztül különféle képességekre és mentális ügyességre tesz szert, melyek fokozatosan magasabb intellektuális szintre emelik. Az „elemzések során” – írja a szerző, összhangban a közismert pedagógiai játékelméletekkel – felfedezi az őt körülvevő világ eltérő jellemzőit, tulajdonságait, amiket összehasonlít, majd társít, asszociál. Emellett felfedezi, ugrál, fog, tol, lök, kísérletezik, érint, hall. A megismerés révén megtanulja megoldani az újonnan kialakult és nem ismert problémákat. A külvilág eseményeit, jelenségeit a saját mentális szintjén képes összefoglalni, egységbe rendezni, szintetizálni. A játék a megfelelő, adekvát nyelvi modellek, a szükséges fogalomkeret elsajátításának, gazdagodásának lehetősége (mennyiség, számok, súly, mérték, sorrend, rend stb.), és természetesen expresszív, (ön)kifejező szórakozás is egyben.

A mozgás és a testi fejlődés tekintetében a szabadtéri játékok megfelelő és kielégítő mozgást nyújtanak az izmok, a testi erő fejlődéséhez; segítséget jelenthetnek a navigációs képességek kialakulásában – a pózok, testtartások megtanulása, korrigálása, kontrollálása, az oldalak, szélek, testi sémák, formák, alakzatok tudatának elsajátítása – és az ellenőrzés képességének megszerzésében – folytatja a szerző gondolatmenetét.

A játékok szociális vonatkozásában a játék maga egyrészt feloldja a külvilág okozta feszültséget, a bánatot, szomorúságot, frusztráltságot, unalmat, terápiás erővel is rendelkezik (a spanyol játék szó „juego” a latin „iocus” szóból ered, ami szórakozást, viccet, tréfát jelent); sajátos menekülés egyben a valóság stresszt-okozó jelenségeitől – csatlakozik Juan Diego Arranz a „kulturpesszimista játékfelfogáshoz” (ilyen volt *Janusz Korczak* nézete is egyébként). Másrészt a játék a pozitív attitűdökre való buzdítás is, serkenti a tolerancia, elfogadás, segítség stb. készségeinek elsajátítását és gyakorlását. Megkönnyíti a kommunikációt és a kapcsolatteremtést a másik személlyel, hozzájárul az empátia kialakulásához. Szélesebb társadalmi eredménye a társadalmilag elfogadott és deklarált normák, értékek, preferenciák rendszerének elsajátítása, hierarchizálása és rendszerezésének lehetősége. Ez az elméleti keret kíséri végig Arranz könyvét.

A kötet első fejezete összefoglalást ad az egyes szerzők által meghatározott játékfogalmakról és kategóriákról. Arranz szerint a játék manapság olyan cselekvésként definiálható, amely kiváló lehetőség a fejlődésre a szabad és a szervezett játék egyaránt. *Escudero y Jiménez* (1994) meghatározásában a játék nem lépi át a produktivitás, termelés határait, hanem a szükségszerű fejlődés folyamatára válaszolva hozzájárul a személyiség teljes formálásához. Ezen felül a gyermek joga is a játék – ugyanúgy, mint az alapvető létszükségletek –, hiszen alapvetően szükséges a fejlődéshez.

A játék általános jellemzője, hogy mindig ösztönöz, sarkall valamire, közben biztosítja az élvezetet, a szórakozást. Pozitív attitűdöket, koncentrációt, motivációt generál a tanulás és az élet számára. Azzal, hogy önmagába zárul, biztosítja az „elérés”, beteljesülés elégedettségét és a biztos célok elérésének lehetőségét a résztvevők kívánságának megfelelően. Aktív részvételt igényel, amely mindig spontán, önkéntes választáson alapul. A játék folyamatában minden pillanatban lehet dönteni, ennek a cselekvésnek azonban elfogadhatónak kell lennie az egyén számára, amikor is valójában nem tartalom a fontos, hanem a játékban való részesedés formája. A részvétel feltételez egy bizonyos fokú őszinteséget, nyíltságot. Érdek nélküli, céljai kívül esnek az anyagi érdekeken. A környezet fontos, mely biztosítja a szükséges biztonságérzetet és tájékozódást, információt. És a főszereplő a gyerek maga. A játék így hát önbizalmat nyújt, a játszás folyamata segít a gyermeknek hinni önmagában és képességeiben. Azzal, hogy próbára teszi önmagát, megerősíti és elmélyíti saját képességiben való bizalmát, felfedezi önmaga és környezete, társai fizikai, mentális lehetőségeit, ügyességét, képességeit és határait. A játék azonban nem a munka ellentéte, mindkettő ugyanúgy az életet formáló, alakító tényező (lásd erről a francia *C. Freinet*-nek magyarul is ismert hasonló gondolatait). Expresszív, az én szabad (és ön-) kifejezésének lehetősége; azonkívül, hogy segít a belső világ kialakításában és berendezésében, a játékon belül érvényre juttatja a vágyakat, konfliktusokat, szükségleteket és érzelmeket.

Bármennyire próbálnánk is pontosan definiálni, nem létezik univerzális, a játék fogalmát teljes egészében kimerítő meghatározás. Sok elmélet és interpretáció született a játékkal mint formatív tényezővel kapcsolatban, azonban ezeket lehetetlen egyetlen mondatba tömöríteni. Minden szerző máshogyan, más osztályozással, más elvek mentén, más módszerrel próbálta és próbálja meghatározni a játék fogalmát, funkcióját, célját, elméleteit, irányultságát stb.; és a mai napig íródik ez a „könyv”, amelyben majd egyszer összegyűlik az összes eddig leírt játékfogalom (talán ez lesz a „játékok könyve”).

A továbbiakban a szerző elsőként *Canaque* (1991) osztályozását követve bemutat néhány elméletet a játékkal kapcsolatban. Canaque két csoportot különböztet meg a játék elméleteivel kapcsolatban: a klasszikus elméletek és a modern vagy pszichológiai elméletek csoportját. A klasszikus elméletek között röviden ismerteti *Hall*, *Gross*, *Spencer*, *Huizinga* és *Caillois* meghatározásait. *Hall* (*Heckel* ismétlési, bioenergetikai elméletét terjesztve ki a játékra) a játékban az emberiség történetét látja megisméltódni, azért, hogy a maradványoktól megszabadulva a gyermek felkészüljön és képes legyen a magasabb szintű tevékenységre (*Hall* kritikája: a kérdés az, hogy mennyire öröklődnek a tapasztalatok). *Gross* előgyakorlatként határozta meg, eszerint ügyessége és képességei tökéletesítése által a gyermek felkészül a konkrét életre (kritika: mi történik, ha valaki gyermekkorában nem „gyakorol”, illetve a felnőtt akkor miért játszik?). *Spencer* energiafelszabadítás-elmélete szerint a játékban energia vezetődik le, a játék csak a magasabb rendű állatoknál és az embernél van jelen, ahol többletenergia van.

*Huizinga*tól az 1938-ban megjelent és klasszikussá vált ‚Homo Ludens’ az első olyan mű, amely megpróbálta szisztematikusan összefoglalni a játékra vonatkozó elméleteket. *Huizinga* összegyűjtötte a játék általános jellemzőit, meghatározásában a játék másodlagos tanulás, megvalósított önkéntes cselekvés kötött térben és időben, szabályok szerint, előre látható véggel, önmagában feszültség és öröm kíséri.

Szerzőnk a klasszikus elméletek között utójára *Caillois* szintén úttörő munkáját vázolja néhány mondatban. Eszerint a játék célja és értelme maga a játék, de cél az attitűdök fejlesztése is egyben, melyek a tanulást és a felnőtt cselekvést egyszerre szolgálják. Megkülönbözteti a munkától és a művészettől, mert a játék végére mindennek mégiscsak annak kell maradnia, ami előtte volt, anélkül, hogy bármi mássá változna át (mint mondjuk a munkában vagy az alkotásban).

Arranz a modern vagy pszichológiai elméletek között *Piaget*, *Vigotszkij*, *Carr*, *Chateau*, *Winnicott*, *Rubinstein*, *Freud*, *Klein* nézeteit sorolja. *Piaget* evolucionista elmélete alapján a játék elősegíti a társas interakciókat, a későbbi értelmes tanulást és az ember tájékozódását a világban. („Kettős világ”-elmélete szerint a játék két szinten működik: az első szint a játék világa – ez az első években jellemző –, a játékot vágyak vezérlik, örömeiv. Az ebben működő képzelet szinkretikus, tagolatlan. A második szinten a realitás elve dominál, amit a felnőttek kényszerítenek a gyerekre, ez a valós világ, az értelmi fejlődéshez kötött. Itt – mint az jólismert – meg kell még említenünk a helyzetmegoldás két formáját: az akomodációt, mikor a gyerek önmagát idomítja a világhoz, az új ismereteket utánzás által

Bármennyire próbálnánk is pontosan definiálni, nem létezik univerzális, a játék fogalmát teljes egészében kimerítő meghatározás. Sok elmélet és interpretáció született a játékkal mint formatív tényezővel kapcsolatban, azonban ezeket lehetetlen egyetlen mondatba tömöríteni. Minden szerző máshogyan, más osztályozással, más elvek mentén, más módszerrel próbálta és próbálja meghatározni a játék fogalmát, funkcióját, célját, elméleteit, irányultságát stb.; és a mai napig íródik ez a „könyv”, amelyben majd egyszer összegyűlik az összes eddig leírt játékfogalom (talán ez lesz a „játékok könyve”).

veszi át; valamint az asszimilációt, amikor a világot önmagához hasonlítja, a meglévő ismeretekhez köti a valóságot, és ennek fő formája a játék). Vigotszkij a képességeket emeli ki a játék fontosságával kapcsolatban, melyek területeket, „zónákat” hoznak létre a következő fejlődési szint számára. Carr szerint a játék hozzájárul a kívánt szokások megszerzéséhez és ismétlés által az új képességek megszilárdítását szolgálja. Chateau a motivációkban látja a játék motorját, Winnicott pedig a saját terápiáját és a játék szabadságát emeli ki: felnőtt és gyerek egyaránt szabad lehet benne. Rubinstein elmélete a felnőtté válás képességével állítja relációba a játékot, amely visszaigazolja-megmutatja, hogy a gyerek milyen aktuális ismeretekkel rendelkezik a világról. Freud klasszikusnak számító teóriája szerint a játék lehetőséget ad az ösztönök, vágyak, konfliktusok kiélésére, katartikus funkcióval bír és feszültségtől szabadít meg. A játék eredete az anya-gyerek viszony, a gyerek a játékon keresztül kategorizál: jó, illetve rossz játékos (aki játszik vele és aki nem). Végül Klein a játékot és a fantáziát egy primitív sémából eredezteti.

A fejezet további részében Arranz különféle osztályozásokkal foglalkozik a játék struktúrája, jellemzői szerint. Elsőként Piaget klasszikus osztályozását ismerteti. Piaget pedagógiai oldalról közelített. A három alapvető játékforma: a feladat-játék, a szimbolikus-játék és a szabály-játék. A feladat-játék vagy a szenzomotoros-játék a gyermek életében az első hónapokban az elérést, a megszerzést jelenti, amely fejleszti a testkontrollt. Ekkor használja a játékot mozgások ismétlésére is. A szenzomotoros játékok között vannak interaktív játékok a felnőttekkel, léteznek a nyelv elsajátítására irányuló játékok, és vannak, amelyek a megerősítést szolgálják. A fiktív, reprezentatív és szimbolikus játék a második évben jelenik meg, alapvető funkciója az én asszimilációja, a világot ekkor önmagához hasonlítja. Az előidézés és a felidézés képessége ekkor valaminek vagy valakinek a hiánya által fejlődik, és ebben a korszakban a tanulás nagyobb jelentőséggel bír a játék folyamán. A szimbolikus játékokban a képzelet megjelenítése és a fantázia (és nem a játék közvetlen tartalma) határozza meg a játék formáját. A szabály-játék 5–6 éves korban fejlődik ki. A játék során a spontaneitás és a normák kombinációja egyszerre van jelen, és elsősorban a szervezett csapatok révén jelentős a szocializációs funkciója.

Piaget osztályozásán kívül a szerző számos más szerző rendszerét ismerteti vázlatos formában. Caillois (1958) csoportosítása a funkciók szerint: versenyjáték; esély- vagy lehetőség játék; szimulációs játék és végül a „szédülés”. Cutrera (1981) a játékok struktúráját, lebonyolítását, módját analizálja. A gimnasztika a testmozgást; az ügyesség a testi fejlődést; az akaraterő-feladatok a mindennapi élethez szükséges feladatokat; a szenzoros feladatok az érzékek és az ügyesség fejlődését; a kifejezőképességgel kombináló játékok a kifejezőképességet szolgálják és erősítik. Emellett működik a humor, a szellemi képességek fejlesztése, a művészi és esztétikai érzék, valamint az esély és egyenlőség biztosítása, valamint a csoportba való beépülés lehetősége. Gross – *Claparedet* követve – négyféle funkciót állapít meg: általános vagy kísérleti funkciós játékok; speciális funkciójú játékok; és több kategória szerint hoz létre csoportokat (szenzoros, motoros, kíváncsiság és képzelet, akarat). *Bühler* szerint a játékok funkciós, fiktív vagy illúziós, fogékony vagy befogad.; építő és közösségi funkcióval bírnak.

Arranz foglalkozik még – vázlatpontokba szedve – *Goicochea Y Clemente*, *Moyles* (1990), *Queyrat* (1926), *Sarazanas Y Bandet* (1982), *Chance* (1979), *Russel* (1970), *Stern* (1935), *Wehman* (1979), *Jackin*, *Paasewage* osztályozásaival.

A könyv érdemi része ezután következik. Először rövid összefoglalást olvashatunk a játékok során használt fogalmakkal, kifejezésekkel kapcsolatban (például: „ház”, „halott”, „élet”, „ütés, fogás”). Ezek a kategóriák megtalálhatók a magyar szabadtéri játékokban is (talán az „anya” szerep kevésbé ismert itthon: ő az a személy, aki irányíthatja a játékot vagy bizonyos helyzetekben ő dönt a játékos sorsáról, a játék további menetéről). Ezután táblázatba foglalva ötven társasjátékot, valamint néhány „sorsjátékot” találunk (a sorsjátékok hasonló funkcióval bírnak, mint a magyar játékokban: dalok, kisebb

darabok, rövid játékok, melyek segítenek eldönteni, hogy ki legyen a fogó, a játékvezető stb.). A táblázat fejében megtaláljuk a játék nevét (vagy neveit), a játékosok számát, nemét, korát és hogy a játékot mely időszakban, évszakban játsszák általában. Következik a játék részletes leírása, majd a játékkal kapcsolatos egyéb megjegyzések olvashatóak, valamint, hogy mely területen fejleszt, mely zónákat érint.

A könyv legnagyobb részét ez teszi ki. Igazából megérne egy magyar nyelvű fordítást, hiszen szép gyűjteményt kapunk egy más ország, más kultúra szabadtéri gyermekjátékaiból.

A könyv vázlatos, teoretikus első része tehát jól összefoglalja az egyes szerzők játékelméleteit, azonban sokkal nagyobb erénye a továbbiakban összegyűjtött és táblázatba rendezett ötven társasjáték és az azt követő hét, mondókaszerű „sors-játék”. Így valójában gyűjteményes kötet, pedagógus-kézikönyvvé válik, amelyet óvodában, általános iskolában vagy akár otthon, a családban is használhatnak távoli európai barátaink és gyerekeik, növendékeik.

Juan Diego Arranz (1999): *Juegos al Aire Libre. Educacion Infantil y Primaria. (Szabadtéri játékok. Gyermekkori és kisiskolás nevelés.)* Editorial Escuela Espanola, S. A., Madrid.

Becze Szabolcs
egyetemi hallgató,
Kulturális és Vizuális Antropológia
Tanszék, BTK, Miskolci Egyetem, Miskolc

Irodalom, intertextualitás, irónia

Bár a fülszöveg, nem alaptalanul, a „Hat séta a fikció erdejében” (Európa, 2002) folytatásaként méltatja, Umberto Eco magyar nyelven legfrissebb kötete nemcsak vaskosabb, de sokrétebb is amaznál.

A „La Mancha és Bábel között” már nem „pusztán” narratológiai, prózapoétikai, fikcióelméleti kérdéseket feszeget: tárgyköre számos, az irodalommal, a nyelvvel, a kultúrával és általában a jelek alkotta emberi világ létmódjával kapcsolatos kérdést, problémát, dilemmát és kételyt felölel. *Arisztotelész* „Poétiká”-jától az „Isteni színjáték”-on és a – retorikai mesterműként dicsért! – „Kommunista kiáltvány”-on át *Joyce* és *Borges* prózájáig fontos szerzők fontos művei szolgáltatnak nemes ürügyet olyan kérdések és fogalmak elemző értelmezéséhez, mint az irodalom lehetséges funkciói, irodalom és nyelv viszonya, klasszikus művek a digitális kultúra korában, a szimbólum (a szimbolikus mód) jelentése, a térábrázolás technikái epikus művekben; az irodalomkritika változatai, metanarrativitás, dialogicitás, kettős kódolás (double coding) és intertextuális irónia (mint a posztmodern elbeszélés meghatározó vonásai), homeopatikus és allopatikus katarzisz fogalma és különbözősége, a történelemalakító hamisítások működésmódja; példák a saját írói praxisból stb.

A tizennyolc itt közölt esszé (eredetileg adott témában, felkérésre írott szövegek) közös vonása, hogy bennük a tudósi elhivatottság a szűkebb szakmai közönségen túl, jól érzékelhetően, szélesebb érdeklődői kör megszólítására is kísérletet tesz. (Ezzel együtt is, a közelmúlt hazai irodalomkritikai vitáira visszatekintve, nem kevés tanulságot hordoz a tudományos nyelvhasználat tudományosságának történeti logikájú védelme és igazolása: „Vagyis a legtávolabbi kezdetektől fogva [hiszen ha még korábbra megyünk vissza, *Arisztotelész* *Poétiká*-jához, ott sem találunk kevesebbet] ismeretes volt, hogyan kell elolvasni egy szöveget, és hogy mennyire szükségtelen félni a close reading-től és az időnként elméleties metanyelvtől [a saját korában *Longinosz*é sem volt kevésbé elméleties, mint azok, amelyeket manapság alkotnak meg].” „A stílus”, 265.)

A vizsgálódás tudományos igényét és a beszédmód esszéisztikus olvasmányosságát (a magyar fordítás *Barna Imre* és *Gecser Ottó* érzékeny és avatott munkáját dicséri) azonban nem, vagy nem elsődlegesen az „ismeretterjesztés” célzata kapcsolja össze. Sokkal inkább az írások azon intenciója, hogy a tudáshoz, a tudotthoz való viszony folytonos reflexióra és korrekcióra szoruló voltát tudatosítsák olvasójukban. Azaz e szövegek inkább befogadói szempontokat ajánlanak, értelmezői magatartásmoделleket kínálnak föl – ahelyett, hogy valamifajta véglegesen zárt tudásanyag, illetve az egyedül helyes megközelítésmód illúzióját próbálnák kelteni (pontosabban a karteziánus tudományelv jegyében, fönntartani). (Ez az eltökéltség – s ez a különböző műfajú Eco-írások töretlen népszerűségének is egyik magyarázata lehet – igen gyakran él az ironia, az önironia, a humor nyelvi eszközeivel. Akár úgy is, hogy az önironia adott esetben komoly módszertani dilemmát fed el/fel: „Valójában én már nem tudom, hogy kicsoda a szimbólum.” (A szimbólum’, 209.)

„Mi célt szolgál ez a szellemi jószág, az irodalom?” – teszi fel a kérdést az első dolgozat (‘Az irodalom néhány funkciója’, 9.); s bár óvatos válaszokat is megfogalmaz (‘edzésben tartja a nyelvet’ [9.], ‘azáltal, hogy hozzájárul a nyelv alakításához, identitást és közösséget teremt’ [11.]), úgy érezzük: a „tényleges” válasz (azaz a kérdés szép megválaszolhatatlansága) a kötet írásainak sokféleségében, sokirányúságában ragadható meg. Az Eco-féle kultúrafelfogás vonzó nyitottsága nyilvánul meg például a klasszikus kánon alkotásainak „jelenhez igazított”, aktualizáló értelmezésében, illetve a digitális jelen és a könyves tradíció egyszerre derűs és derűlátó összekapcsolásában: „Ha a jövő generációinak jó (pszichológiai és fizikai) viszonyt sikerül kialakítania [sic! – H. T.] az e-book-kal, a ‘Don Quijote’ hatalma nem fog megváltozni.” (‘Az irodalom néhány funkciója’, 8-9.); „A dantei Paradicsom a virtualitás, az anyagtalanság, a tiszta szoftver apoteózis [...] Annak a tiszta energiának a diadala, amelyet a web pókhálója ígér számunkra, de valóra váltani sosem lesz képes” (‘Miért érdemes olvasni a ‘Paradicsom’-ot?’, 39.).

E szemlélet az értékviszonylagosságból következő értéktöbbletséget is természetesnek tekinti: „De az a tény, hogy létezik a *jam session* gyakorlata, amely minden este változtat egy téma sorsán, nem ment fel az alól, és nem is veszi el a kedvünket tőle, hogy olyan koncerttermekbe is járjunk, amelyekben a *B-moll szonáta op. 35* minden este ugyanúgy ér véget.” (‘Az irodalom néhány funkciója’, 25.)

Külön szöveg igyekszik a „végére járni” az intertextualitás, az intertextuális ironia problematikájának: „Az intertextuális ironia annak az elvilágiasodott olvasónak kínál intertextuális értelem-többletet, aki spirituális értelemeket már rég nem keres a szövegben. [...] Az intertextuális ironia abszolút immanentizmust tételez fel. Revelációkat kínál a transzcendencia iránt már nem fogékony embereknek.” (‘Az intertextuális ironia és az olvasat szintjei’, 351.) (Itt meg kell jegyeznünk: nem egészen érthető, az intertextualizáló olvasásmód és a transzcendenciára való fogékonyág miatt is zárna föltétlenül ki egymást. A szövegek közti párbeszéd értése és méltánylása olvasatunkban nem kioltja, inkább árnyalja, gazdagítja, finomítja a tülvilághitek logikáját. Egyszerűbben fogalmazva: nehéz elképzelnünk, hogy a – „civil” létükben – hívó olvasók elől ‘A rózsa neve’ vagy a ‘Fuharosok’ némely jelentésrétege eleve el volna zárva.)

Mélyen jellemző Eco látásmódjának összetettségére, hogy a kételkedés „módszertana”, a „varázstanítás” ambíciója, a rezignáció szellemisége (lásd például: „a történelem többé-kevésbé mindenki számára egy-egy Illúzió színtere volt” [‘A hamisság ereje’, 410.]) távolról sem tekint el a tudományos ténykedés közösségi tétjétől, nem mondva le az értelmiségi felelősségvállalás diszkrét éthoszárol sem: „Végül is ez a kultúrember fő kötelessége: legyen résen, hisz az enciklopédiát naponta újra kell írni.” (‘A hamisság ereje’, 449.)

Ha „középkori angol rovarevőkkel” avagy „ókori olasz cséplőgépekkel” – tudósi ténykedésének szerzteágazó volta okán – talán nem hozható is hírbe, mint *Bátky János* ‘A Pen-dragon legenda’ fölütésében, a *Szerb Antal*-figura bemutatkozó szavainak büszke önironi-

ája már akár Eco-é is lehetne: „Bölcsészdoktor vagyok, a fölösleges tudományok tudora, és mindennel foglalkozom, ami rendes embernek nem jut az eszébe.” Föltéve persze, hogy „fölöslegesen” a világban a kultúra révén jelentkező többletet értjük. Mert ha igen, abba a szemiotikától a posztmodern próza kutatásáig, a középkori esztétikáktól a tömegkultúra paradigmáig szükségszerűen tartozik bele mindaz, amivel Umberto Eco írásai (tanulmányai, esszéi, cikkei, sőt regényei) immár hosszú évtizedek óta foglalatloskodnak. S ebben az összefüggésben bizonyosan nem tévedünk nagyot, ha az Eco által Joyce-ról és Borges-ről írtakat – „mindketten a nyelvet és az egyetemes kultúrát tekintették játékerterűnek” (La Mancha és Bábel között’, 167.) – mint saját ars poeticát is komolyan vesszük...

A recenzens pedig végül csak remélheti, hogy recenziójának többé-kevésbé sikerült eleget tennie az Eco-féle meghatározásban foglaltaknak: „A recenzió ideális esetben képes arra szorítkozni, hogy általános képet adjon a műről azoknak az olvasóknak, akik még nem olvasták, és ezután megismertesse velük kritikai (ízlés)ítéletét. Funkciója mindenekelőtt informatív (elmondja, hogy megjelent egy nagyjából ilyen és ilyen mű) és diagnosztikai-bizalmi: az olvasók ugyanúgy hisznek a recenzensnek, mint az orvosnak, aki miután azt mondta, hogy sóhajtsanak, már meg is állapítja a kezdődő légszűrhurutot és felír egy szirupot.” (A stílus’, 245–246.)

Umberto Eco (2004): *La Mancha és Bábel között. Irodalomról.* Ford. Barna Imre – Geccser Ottó, Európa Kiadó, Budapest.

Halmi Tamás
középiskolai tanár,
Nagy László Gimnázium, Komló

Diotima és a disputa

Az írásbeliség erotizálása

A Lirium Aurum Könyvkiadó, 'Somorjai disputa' (1) címmel jelentette meg 'Az élő szlovákiai magyar írásbeliség' című szimpózium előadásait. Mindkét fogalom – a „disputa” és a „szlovákiai magyar írásbeliség” is – több elméleti problémát vet föl, amely elemzésre érdemes.

A kötetben Csanda Gábor előszava és Hunčík Péter beköszöntője után a következő írások olvashatók: *Rožňo Jitka*: 'Szó kontra társadalom', *Grendel Lajos*: 'Irodalom és kritika viszonyáról', *Elek Tibor*: 'A felvidéki magyar polgárság Grendel Lajos korai regénytrilógiájában', *Benyovszky Krisztián*: 'Kifigurázás (Kisebbség(i)/regény/metaforák)', *Keserű József*: 'A Rácmustra (félre)olvasása (Metanarratív metakritikai vázlat)', *Kocur László*: 'Csipkerózsika – még mindig ébredőfélben', *Németh Zoltán*: 'Hárman az ágyban (Gondolatok a 90-es évek lírai köznyelvének libertinus vonulatáról, különös tekintettel Csehy Zoltán fordításaira)', *Csehy Zoltán*: 'Bordély és boncterem – bevezetés a transzgresszív lírába (A perverzió méltósága)', *Polgár Anikó*: 'Fordítva hull a hó (Tózsér Árpád – Vladimír Holan: Éjszaka Hamlettel)', *Tózsér Árpád*: 'Megjegyzések és kérdések (Vojtina Ottó recepcióesztétikájához és Orlando lovag dögölt lovához)', *Hiznyai Tóth Ildikó*: 'Miért éppen Malacka? (Helységnevekről a szlovák-magyar nyelvparú műfordításban)', *Sánta Szilárd*: 'Farkas Roland munkáiról', *Beke Zsolt*: 'Kísérlet egy vizuális költemény újabb recepciójára (Juhász R. József: Végtelen sorok írója e költő)', *Vida Gergely*: 'nem vagyok önazonos' (Gondolatok a nyolcvanas évek szlovákiai magyar költészetéről), *Korpás Árpád*: 'A két világháború közti (cseh)szlovákiai ag-

rárpartí magyar mozgalom sajtója és politikai koncepciója a földreform kezdete idején’, *H. Nagy Péter*: ‚Iskola a (túrés)határon. Vita a galántai Magángimnázium ideológiájáról (Idézetgyűjtemény)’. Emellett szerepel benne a disputa sajtója (előzetesek, híradások és levélváltások), végül az elemzett műveket tartalmazó Függelék és a disputa létrejöttét és a szerzőket ismertető Dokumentumok zárják a könyvet.

Egyértelmű, hogy az írásbeliség tágabb fogalom az irodalomnál, az irodalom pedig a szépirodalomnál. Az írásbeliség – litteratúra mint betűvetés – eredeti fogalmába belefér például a tudományos értekezés is, és az irodalom – mint a literatúra újabb jelentése – keretében elhelyezhető, mondjuk, a publicisztika. Két szempontból vizsgálhatjuk a könyvet ennek alapján: a benne szereplő szövegek hovatartozása és a tárgyalt szövegek hovatartozása szerint. A könyvben lévő szövegek közt mindegyikre találunk példát: ‚A Somorjai disputa a sajtóban’ című fejezet a második típusba, míg a ‚Függelék’ tartalma a harmadikba tartozik. Innen nézve az összefoglaló írásbeliség kifejezés helyénvaló.

„Leegyszerűsítve Gadamer elgondolását, úgy tűnik, hogy egy szélsőségesen individualizált nyelv (pl. líra) esetében a szerző saját nyelvével mint idegennel találkozik az olvasó nyelve, s a megértésben és/vagy fordításban ez az idegen nyelv sajátjává válik.

Gadamer is úgy véli, hogy egy ilyen saját nyelvben a kifejezések nem helyettesíthetők másokkal, valójában lefordíthatatlanok (nála megértés és fordítás kiegészítik egymást), mert amit mondunk és ahogyan mondjuk, az szétválaszthatatlanul összetartozik. Bahtyinnál általában a szerző (beszélő) saját-idegenné vált (fordított) saját nyelvvel találkozik az olvasó (hallgató) szintén saját-idegenné vált nyelve, s e találkozásban a szerzői nyelvnek az olvasó az olvasó számára idegen-sajáttá kell válnia.”

magyarországi s nem magyar irodalomról beszélünk az adott esetben. Nemcsak a művek latin nyelve miatt, hanem maguknak az íróknak oly tarka nemzeti összetétele okán is. (...) Mégis valamennyien egy szorosan összetartozó közösség részének tekintették magukat (...) Pannoniát ugyanis közös hazájuknak tekintették, egy sok nép fiait egyetlen államba, társadalomba összefogó hazának.” (*Klaniczay*, 1985. 32–33.) „Mikor magyarországi humanizmusról szólnak, a ’magyarországi’ jelző nem csupán földrajzi keretet, hanem tartalmat is jelöl egyúttal: a sok népet magába foglaló Hungáriával, Pannoniával való elkötelezettséget.” (*Klaniczay*, 1985. 40.) Ha mindezt a mi problémánkra fordítjuk át, azt mondhatjuk, a nyelv mint az identitás kifejezője és a nyelv használója elválaszthatatlanok. A szlovákiai magyar írásbeliség eszerint a magyar identitás kifejeződése egy vállalt, de nem-magyar közegben. Persze nem a humanizmus korában élünk,

így „Mindez nem (lehet – az én kiegészitésem) független attól, hogy a határok kitágulása, amely a mostanában sokat emlegetett globalizációnak, továbbá a 'virtuális valóság' előtérbe kerülésének köszönhető, újfajta identitás-stratégiákat és megküzdési módokat tesz szükségessé. (...) A hagyományos nagy 'identitás-narratívumok' helyét átveszik a 'mikronarratívumok', amelyek határokat és támpontokat keresnek az egyre bizonytalanabbá váló külvilágban.” (Csabai és Erős, 2000, 7.)

A közeg vagy térség kérdése érthető természetességgel kíséri végig a kisebbségi irodalmak témakörét. *Bori Imre* például a következőket írja: „Nem a 'vidék' kérdése ez csupán, hanem több annál, s éppen ezért nem is fér teljes egészében a szellemi centralizmus és decentralizáció kérdéskörébe, hiszen a 'vidéki irodalom' és a 'tájirodalom' nem azonos fogalmak, még ha a magyar irodalmi szemlélet legtöbbször pusztán e relációkban mozog is, csupán Erdély esetét tartva kivételesnek, holott mind a szlovákiai, mind a vajdasági magyar irodalom végeredményben az erdélyinek a változataként fogható fel, s alapjában véve nem pusztán arról van szó, hogy az erdélyi, a szlovákiai és a vajdasági magyar irodalom 'levágott tagokként' önálló életre kényszerült 'kisebbségek' irodalma, hanem olyanok is egyúttal, amelyek már 1920 előtt is önállóbb életre törekedtek, arculatuk megformálásán munkálkodtak, és a maguk sajátos világát felismerve, öntudatukkal is számot vetettek.” (*Bori*, 1968. 7.) Viszont, ha nem irodalomról, hanem írásbeliségről beszélünk, a magyar irodalomhoz való viszony mellett megjelenik a magyar irodalomtudományhoz való viszony problémája is. Arról pedig már nem mondható el, hogy „önállóbb életre törekedtek, arculatuk megformálásán munkálkodtak, és a maguk sajátos világát felismerve, öntudatukkal is számot vetettek.” Ebben a kötetben Benyovszky és Grendel kivételével mindenki a *Kulcsár-Szabó Ernő* és a *Szegedy-Maszák Mihály*-féle iskola követője, tudomást sem vesznek a többi irányzatról, s nem látszik kialakulni egy önálló szlovákiai magyar irodalomtudomány. Holott kíváncsian várnám. Ez is megérne egy disputát.

De hogyan is értelmezzük a címben a disputa fogalmát? Disputatio: fejtegetés, értekezés, megvitatás, disputátor: megvitató, fejtegető, disputô: pontosan kiszámít, tisztába hoz, fejteget, megvizsgál, értekezik. Megfelel-e ezeknek a jelentéseknek a kötetbe szervezett szimpózium, teszem fel a kérdést, tudva, hogy mára már csak vitatkozás értelemben használatos a kifejezés? Noha az Előszóban azt olvashatjuk, hogy „a felolvasásokat megszakítva egy rövidebb 'disputára' is sor került”, ezt nem tartalmazza a kötet. Holott lehet, hogy éppen ezek a reflexiók fűzték össze egységgé az előadásokat. Marad tehát a fejtegetés, megvizsgálás, értekezés, tisztába hozás. Hacsak nem fogjuk föl egyfajta vitának azokat az írásokat (Grendel – Elek – Benyovszky, Benyovszky – Keserű, Németh – Csehy, Polgár – Tözsér), ahol a szerzők egymás műveire reflektálnak, ám ezek egymás mellett elbeszélő, tisztelgő szövegek. Egyetlen valódi disputa található a kötetben, H. Nagy Péter „Idézetgyűjtemény”-e. Van egy furcsa nyelvi asszociációs lehetőség, amelynek tartalmára még visszatérek: disputet azt jelenti, nagyon szégyelli magát.

Ez az utolsó, látszólag öncélú megjegyzés átvezet bennünket Erős birodalmába. Ide való kirándulásunkat első szinten a kötet írásainak egy része (elsősorban Polgár Anikó, Németh Zoltán és Csehy Zoltán, de Benyovszky Krisztián is) legitimálja. Egy másik szinten, *Platón* híres dialógusából tudjuk, hogy *Szókratész*t Diotima világosította föl Erős természetéről. Diotima azóta is velünk van, akik írással és/vagy irodalommal foglalkozunk. A disputa eredeti jelentéseire emlékeztetnék, amikor szeretném nyilvánvalóvá tenni, mitől fonódik oly szorosan össze az erotika és a disputa. Az erotó jelentése: kérdez, okoskodik, következtet. Emlékeztetőül ide idézem, hogy kicsoda Erős.

„- Hatalmas daimón, Szókratész; mert a daimónok mind az istenek és az emberek közt vannak. És mire van hatalmuk?

Ők adják hírül és közvetítik az isteneknek, ami az emberektől ered, és az embereknek, ami az istenek-től ...” (*Platón*, 1984–988., 202. e 3-7.)

Tehát nemcsak Hermészre igaz ez a tolmács- és fordítószerep, hanem a daimónokra, köztük Erószra is. De Erósz szerepe több ennél. Erósz vezethet el végső soron a szép megismeréséhez. Így függ össze az irodalom szépsége és szeretete – és a szerelem.

„- ... Mert ez a helyes út a szerelem ismeretéhez, akár magától megy valaki, akár más vezeti oda: elindulni az itteni szépségektől s annak a végső szépségnek a kedvéért egyre magasabbra emelkedni, mint egy lépcső fokain, egy szép testről kettőre, s kettőről valamennyire, s a szép testektől a szép foglalatosságokra, a szép foglalatosságoktól a szép tudományokra, míg végül a tudományoktól feljut arra a tudományra, amely nem más, mint az önmagában való szépségnek a tudománya, s akkor végre megismeri a szépséget a maga valójában.” (Platón, 1984–1000., 211. c 1–11.)

Irodalom (vagy tágabb értelemben véve a művészetek) és erotika kapcsolatát, pontosabban a művek erotikus (libidózus) genealógiáját sokan sokféleképpen magyarázták. Freud a szublimáció elméletével, Jung a szimbolizációval, Ferenczi a mimikri elméletével; voltak, akik a tudatos vágykieléssel – persze, ez is csak pótkielégülés; de föl lelet fogni fegyverként is az irodalmat (gondoljunk csak *József Attilára* – „ölnek, ha nem ölelnek” –, vagy *Ady*, Elbocsátó szép üzenet²-ére). Freud úgy vélte, ösztönrezdüléseink más, magasabb cél felé vezető útra terelésével, megőrizve azok energiáját (a libidót), hozzuk létre a kultúrát és alkotásait. Jung szerint a műalkotásokban az archetípusok nyilvánulnak meg, azaz az emberiség közös szellemi kincse, a kollektív tudattalan univerzális alkotóelemei. Ferenczi a mimikrirel a maga sajátos módján visszszakacsint Arisztotelészre, az utánzás (mimézis) fogalmára, de nála az utánzás a tudattalan szükséglete, a gyenge és gyengéd lélek védekezése a rideg és szenvedélyes (a kettő nem zárja ki egymást) külvilág ellen. Kognitív megközelítésben az alkotás éppoly racionális tevékenység, mint a favágás a téli tüzelőhöz. Végül „fegyverként”, a társadalomkritika eszközeként tekint a művészetre például *Adorno*. Nem sorolom tovább a lehetséges megoldásokat, akárhogyan áll is a dolog, az biztos, hogy amikor az irodalom az egyetlen biztos és bizonyos pont az ember életében, akkor átviszi rá, beleviszi az érzelmeit, érzéseit, ösztönkésztetéseit is, mintegy beleszeret a nyelvbe. Többfajta – szerzőileg és/vagy olvasóilag – (át)erotizált irodalom létezik: van szadisztikus és mazochisztikus, narcisztikus, exhibicionista és voyeurisztikus, fetisizisztikus stb. Az én szememben például exhibicionista az az irodalom, amely formai jegyeivel kíván elcsábítani, voyeurisztikus a pornográf irodalom, fetisizisztikus az egy-tematikájú, mazochisztikus az önostorozó és szadisztikus a provokatív.

A kötet háromszorosan is (át)erotizált. Minden irodalom erotizált bizonyos mértékben, de beszélhetünk külön erotikus irodalomról is, ami, láttuk, több írásnak is explicit témája. Harmadszor a kisebbségi lét különösen olyan helyzetet jelent, ahol a saját nyelvű irodalmisághoz sokkal több erotikum kötődik, sokkal erotikusabb vele a kapcsolat, mint ami egy anyaország saját nyelvű irodalmiságával kapcsolatban elmondható. Ferenczi tesz egy érdekes észrevételt egy lábjegyzetben erotikum és politikum kapcsolatáról, miközben a főszövegben a cenzúrának és a lelki energiák eltolható mennyiségeinek a lelki szerkezetben betöltött szerepéről ír. „Az államoknak cenzuráló hivatalában is érvényes, úgy látszik, ez a szabály. Úgy látom, hogy mióta a háború folytán a cenzura a politikával szemben oly szigorú lett, szigora az erotikus irodalommal szemben némileg engedett.” (Ferenczi, 1920, 118.) A kisebbségi irodalomban az a bizonyos biztos pont valóban sokszor csak a nyelv és az írásbeliség. Az identitás megerősítésének legbiztosabb módja pedig ennek a nyelvnek és írásbeliségnek a művelése. Ismét Erószra emlékeztetnék, aki Diótima szerint kettős természetű volt, éppen ezért sehová sem tartozott. Egy szójátékkal élve – amit az archetipikus nyelvészet megenged nekünk (*Kugler*, 1991) – Erósz nem volt Erus, azaz nem volt úr, házigazda, tulajdonos, birtokos sem itt, sem ott. Ahogy szójátékunkban két nép és két nyelv, a görög és a latin találkozott, úgy a kisebbségi irodalmaknál is ez a helyzet. Mindez, és persze maga Erósz, átvezet bennünket a fordítás problémájához, ami a kötet másik súlyos kristályosodási pontja.

Konkrétan a fordítással a kötet négy szerzője (Rožňo Jitka, Polgár Anikó, Németh Zoltán és Hizsniai Tóth Ildikó) is foglalkozik. Nem akarok itt most belebocsátkozni a fordításelméletbe, csupán egyetlen szempont – az (át)erotizált írásbeliség – szerint fogunk vizsgálni. Jeleztük, hogy ez három szinten (irodalom/írásbeliség, erotikus irodalom, kisebbségi irodalom) is megjelenik, s mindháromra van példa a fordítást témául választó vagy azt érintő szerzőknél. A legerőteljesebben – mindhárom szintre kiterjedően – Németh Zoltán vállalja föl tudatosan az erotikát, amikor Csehy „libertinus” fordításait veti alá összehasonlító elemzésnek. A Csehyéhez hasonló kísérletre vállalkozik *Catullus*-fordításaival Polgár Anikó, a BUKSZ 2004. tavaszi számában olvasható recenzió szerint. (*Józan és Polgár*, 2004) (Talán az sem véletlen, hogy a Kalligramot, amely 1998-ban pornográfia-különszámot jelentetett meg, szerkesztőként Csehy Zoltán, főmunkatársként pedig Grendel Lajos jegyzi.) A most tárgyalt kötetben viszont sokkal áttételesebben jelenik meg nála az erotikum, rájátszva a „fordítva” szó kettős értelmére. „A fordításértelmezőnek tehát arra kell figyelnie, hogyan hatja át egymást a két szöveg, s hasonlóságai és különbségeik milyen interpretációs lehetőségeket tárnak fel.” (*Polgár*, 126.) „A fordítva hull a hó a szerelem metaforája, egyfajta lázadás, hiszen a hó égi kegy (...), a szerelem viszont visszautasítja ezt a kegyet, a tisztaság visszamegy az égbe – ez a fordítva hull a hó vakmerősége.” (*Polgár*, 133.) Hasonlóképpen metaforikus Hizsniai Tóth Ildikó, amikor „szűz olvasóról” beszél. (*Hizsniai*, 150.) Az írásbeliség (át)erotizáltsága Rožňo Jitkánál hozzákapcsolódik az identitás és a dialógus problémaköréhez, azaz az erotikus vonzás és megismerés már nem csupán egy vagy két kultúrán belüli ügy, hanem gyengéd áthidalása két vagy több ember, két nem, két szöveg, két vagy több kultúra különbségeinek. „Minden egyes, az asztalomra kerülő könyvhöz, minden egyes kéziratához úgy igyekszem viszonyulni, mint a gyermekhez. Szeretettel és türelemmel, mert csak így adják ki titkukat s villantják fel azt is, ami a sorok között rejtőzik. A fordítást egyúttal hidnak tartom, mely a világot köti össze. Birodalmat birodalommal, embert emberrel.” (*Rožňo*, 19.) Ricoeur ezt így fogalmazta meg. „A fordítás összehasonlíthatóságot teremt az összehasonlíthatatlanok között.” Vagy: „A fordítás az azonosság nélküli egyenértékűség jelensége.” (*Ricoeur*, 2004) Amikor *Ricoeur* a fordításról ebben a diskurzusban gondolkodik, részben párhuzamba állítható Rožňo Jitka, Polgár Anikó és Hizsniai Tóth Ildikó gondolataival, amelyek óhatatlanul is érintik, hol kimondva, hol ki nem mondva a kisebbségi léttel, kisebbségi írásbeliséggel kapcsolatos kérdéseket.

Azt a harmadik típusú erotizáltságot, amely megfelelő (ön)reflexió híján könnyen fordulhatna narcizmusba vagy mazochizmusba, úgy tűnik, többek közt éppen a fordítás képes egyensúlyban tartani. Ricoeur egyik javaslata magára az írásbeliségre vonatkozik, s a narratív identitás hangsúlyozása kapcsán érdemes visszagondolni *Csabai Márta* és *Erős Ferenc* határokkal kapcsolatos gondolataira: „a sohasem változó identitás és fogalmával a narratív identitásét szeretném szembeállítani: az élő közösségek története elbeszélhető, és véleményem szerint az elbeszélés az egyik lehetséges útja annak, amit imént kultúrák egymást keresztező kisugárzásának neveztem. A narratív identitás jellegzetessége, hogy meghatározásában nem használható az ’ugyanaz’, hanem csupán az ipse, az ’önmaga’ fogalma, vagyis nem az azonosság, hanem a mozgás által definiálható.” A második megjegyzés már kifejezetten a fordítás és a kultúrák összefüggéseire mutat rá. „A fordítás közvetíti a kultúrák pluralitása és az emberiség egysége között. Ebben az értelemben a fordítás csodájáról, emblematikus értékéről kellene beszélnünk. Úgy gondolom, hogy a fordítás egyfajta válasz az emberi pluralitás megcáfolhatatlan jelenségére, beleértve annak a Babel-mítoszban összefoglalt két elemét, a szétszéledést és az összezavarodást. ’Babel után’ vagyunk. A fordítás válasz a bábeli szétszéledésre és összezavarodásra.” (*Ricoeur*, 2004.)

A fordítás metaelméletének persze más útjai is lehetnek. Nem feledhetjük el, hogy a fordítás egyben mindig újraírás és újraolvasás. Valami hasonló, mint a kényszerselekvések. „A kényszeres viselkedés ismétlődő, sztereotíp, rituális és aprólékos.” (*Rycroft*, 1994, 141.) Csak

éppen itt a kényszer – legalábbis tudatos vagy racionalizált szinten – a kulturális közvetítés és közeledés. Igen, de gondol-e erre a fordító, amikor fordítani kezd? Lehet, de nem valószínű. Valami más hajtja, az, hogy beleszerelmesedett egy idegen szövegbe, hogy az megbűvölte, megigézte, maga alá gyűrte. Hogy úgy érzi, ezt a szépséget (tág diotimiai értelemben) (re)produkálni kell. Hogy meg kell ismételni az aktust. Közben viszont szerelmes a saját nyelvébe is, és ezt az ambivalenciát csak a kettő egyesítésével, a fordítással lehet föloldani.

Ahogy a kényszercelekedetek mögött Freud szerint az ismétlési kényszer áll, úgy, vélhetőleg, az ismétlési kényszer az az erő, ami a fordítót hajtja, föltartóztathatatlanul, az idegenség megszüntetése felé. Mit tudunk az ismétlési kényszerről? Mire jó az ismétlés? Általában egy etikailag, esztétikailag vagy fizikailag kellemetlen élmény, emlék jelzésére. Az ismétlés révén mi leszünk irányító szerepben az események fölött. Ha meggondoljuk, hogy itt kisebbségi létről, kisebbségi írásbeliségről van szó, érthető, hogy ennyire központi témává válhat a fordítás. Korábban ezért rángattam oda a disputa mellé a disputet fogalmát – igen, van mit jelezni. A szégyen is kellemetlen érzés, olyan, ami „közeli kapcsolatban áll az IDENTITÁSTUDATTal és a BELÁTÁSSal.” (Rycroft, 1994, 223.) Van, aki úgy gondolja, a saját én-ideálunknak való megfelelni nem tudásból ered. De mindenképpen igaz rá, hogy, ellentétben a büntudattal, szégyenkezni csak külső tekintet előtt lehet. Ez a külső tekintet kettős: a kisebbség anyaországa és anyanyelve egyfelől, az őt körülvevő többségi irodalom másfelől. Ezért kell újra és újra kényszeresen bizonyítani – mindkét irányban. Hogy ne maradjanak szégyenben egyik tekintet (tekintély) előtt sem. Szóval, van mit feldolgozni – és nem kell szégyenkezni, sikerült.

Egy önidézzel fejezem be a fordításról és Erősről szóló elmélkedést. „Leegyszerűsítve Gadamer elgondolását, úgy tűnik, hogy egy szélsőségesen individualizált nyelv (pl. líra) esetében a szerző saját nyelvével mint idegennel találkozik az olvasó nyelve, s a megértésben és/vagy fordításban ez az idegen nyelv sajátjává válik. Gadamer is úgy véli, hogy egy ilyen saját nyelvben a kifejezések nem helyettesíthetők másokkal, valójában lefordíthatatlanok (nála megértés és fordítás kiegészítik egymást), mert amit mondunk és ahogyan mondjuk, az szétválaszthatatlanul összetartozik. Bahtyinnál általában a szerző (beszélő) saját-idegenné vált (fordított) saját nyelvével találkozik az olvasó (hallgató) szintén saját-idegenné vált nyelve, s e találkozásban a szerzői nyelvnek az olvasó az olvasó számára idegen-sajáttá kell válnia.” (Hárs, 1990, 141–142.) A fordítás eo ipso szeretkezés. A szeretkezés: új jelentő létrehozása.

Irodalom

- Bori Imre (1968): *A jugoszláviai magyar irodalom története*. Forum Kiadó, Novi Sad.
- Csabai Márta – Erős Ferenc (2000): *Testhatárok és énhatárok*. Az identitás változó keretei. József Könyvek, Budapest.
- Ferenczi Sándor (1920): Hasonlatok analízise. In: *A pszichoanalízis haladása*. Dick Manó Kiadása, Budapest. 112–122.
- Hárs György Péter (1990): Fordítás és félreértés. In: *Studia Poetica 9*. A műértelmezés helye az irodalomtudományban. Szeged, 139–150.
- Józan Ildikó – Polgár Anikó (2004): Catullus noster. In: *BUKSZ*, tavasz, 57–60.
- Klanczay Tibor (1985): *Pallas magyar ivadéka*. Szépirodalmi Könyvkiadó, Budapest.
- Kugler, Paul K. (1991): Akaratlan költészet. *Literatura*, 1. 71–80.
- Ricoeur, Paul (2004): Kultúrák – a gyászról a fordításig. *Élet és Irodalom*, 48. évf., 27. www.es.hu
- Pornográfia. (1998) *Kalligram*, 7–8–9.
- Platón (1984): A lakoma. In: *Platón összes művei I*. Európa Könyvkiadó, Budapest. 943–1017.
- Rycroft, Charles (1994): *A pszichoanalízis kritikai szótára*. Párbeszéd Könyvek.

Csanda Gábor (2004, szerk.): *Somorjai disputa*. Az élő szlovákiai magyar írásbeliség című szimpózium előadásai. Lilium Aurum – Fórum Kisebbségkutató Intézet, Dunaszerdahely – Somorja.

Hárs György Péter
tudományos főmunkatárs,
Antropológia és Étika Tanszék,
Veszprémi Egyetem, Veszprém

Andragógusok egymás közt

A felnőttoktatási törvény, illetve az Európai Unió felnőttoktatási felhívása felénkítette az andragógus szakmát. *Mayer József* riportkötete 'Útkeresők' címmel az OKI és az OPKM közös kiadásában jelent meg. Az OKI külön kiadványa köszönti a 70. születésnapját ünneplő *Csoma Gyulát*. Az ELTE Tanító- és Óvóképző Főiskolai Karának továbbképző füzetei 6. darabjában az un. Biblex-program mutatkozik be: 'Könyvtárak a kirekesztés ellen – új kihívások, új feladatok' címmel.

Felülről és alulról

Kelemen Elemér a 19–20. századi Magyarország oktatáspolitikájáról közöl tanulmánykötetet 'Hagyomány és korszerűség' címmel az Új Mandátum és az Oktatókutató Intézet kiadásában. 'Gyökök és korszakok' címmel (*Balácsi Károly* szerkesztésében) a Magyar Népfőiskolai Társaság adott ki történeti szöveggyűjteményt ugyanezen korszak „népi” kezdeményezéseiről a tudás újraelosztását illetően.

Ismeretek a családról

A Családi Nevelésért Alapítvány új kötete 7–10. évfolyamra alkalmazható „családpedagógiai módszertant” adott közre *Cs. F. Nemes Márta* tollából. *Hernádi Miklós* angolszász adatok és álláspontok kritikai értékelésére alapozta az Akadémiai Kiadónál megjelent kötetét: 'Családbomlás az ezredfordulón'. Cs. F. Nemes Márta a Családi Nevelésért Alapítvány kiadásában serdülők családpedagógiai módszertanát adta közre.

A zúrkorszak gyermekei

Szapu Magdának a Századvégnél megjelent terjedelmes kötete a mai ifjúsági csoportkultúrákról ad számot, impozáns empirikus kutatások alapján.

Vezetésről komolyan

Az EDGE kiadó (amely *Klein Sándor* pedagógiai és pszichológiai munkásságát is közreadja) sorozatában a korszerű, emberközpontú és kliensközpontú szervezet munkáját segítő kiadványokat is megjelentet, sikeres külföldi szerzőktől. (*Belbin, M.*: 'Team, avagy az együttműködő csoport'; *Blachard, K.*: 'Empowerment, a felelősség hatalma'; *Goleman, D.*: 'Érzelmi intelligencia a munkahelyen', *Kao, J.*: 'Ötletgyár avagy a kreatív szervezet', *Wellemin, J.*: 'Az ügyfél szolgálatában'.)

Psalmus Humanus

50. születésnapját ünnepli a budapesti Marczibányi téri Kodály Zoltán Ének-zene tagozatos Általános Iskola, a hazai Kodály-hagyományörzés egyik fellegvára. Az ének-zenei tagozatú iskolák szakemberei szomorúan nyugtázzák, hogy az egykor virágzó pedagógiai „szakág”, az igazi hungaricum fénykorának 240 elemet számláló hálózata mára több mint felével csökkent.

Második tanulmánykötetét adta ki a Psalmus Humanus egyesület. *K. Udvari Katalin* szerkesztésében a zenei innovációk seregszemléje olvasható. Az egyesület adta ki az 'Integrált Művészeti Nevelés az iskolában és a családban' című konferenciája teljes anyagát videókezettán.

Web-oldalak

www.kolyokmuzeum.hu. Ezen a címen nyitott internet-oldalt a Nemzeti Múzeum. A program a legkisebbeket, a gyerekeket avatja be a Múzeum és egyáltalán a múzeumok világába. A www.egyszervolt.hu honlap pedig többféle szolgáltatást kínál gyerekeknek és nevelőknek – meséktől, dalokon, játékon át *Ranschburg Jenő* jótanácsaiig, *Gáspár Sári* riportjaiig.

Iskolakultúra könyvek

1. *Kamarás István*: Krisnások Magyarországon (1998)
2. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A szöveg megközelítései (1998)
3. *Andor Mihály – Liskó Hona*: Iskolaválasztás és mobilitás (2000)
4. *Csányi Erzsébet*: Világirodalmi kontúr (2000)
5. *Fóris Ágota* (szerk.): Olasz nyelvi tanulmányok (2000)
6. *Takács Viola*: A Galois-gráfok pedagógiai alkalmazása (2000)
7. *Szépe György*: Nyelvpolitika: múlt és jövő (2001)
8. *Andor Mihály* (szerk.): Romák és oktatás (2001)
9. *Baska Gabriella – Nagy Mária – Szabolcs Éva*: Magyar tanító, 1901 (2001)
10. *Tüske László* (szerk.): Muszlim művelődéstörténeti előadások (2001)
11. *Petőfi S. János – Benkes Zsuzsa*: A multi-mediális szövegek megközelítései (2002)
12. *Kárpáti Eszter – Szűcs Tibor* (szerk.): Nyelvpedagógia (2002)
13. *Reisz Terézia – Andor Mihály* (szerk.): A cigánység társadalomismerete (2002)
14. *Fóris Ágota*: Szótár és oktatás (2002)
15. *H. Nagy Péter* (szerk.): Ady-értelmezések (2002)
16. *Kéri Katalin*: Nevelésügy a középkori iszlámban (2002)
17. *Géczi János*: Rózsahagyományok (2003)
18. *Kocsis Mihály*: A tanárképzés megítélése (2003)
19. *Gelenesér Gábor*: Filmolvasókönyv (2003)
20. *Takács Viola*: Baranya megyei tanulók tudás-struktúrája (2003)
21. *Lajtai L. László*: Nemzetkép és iskola 1777–1888 (2004)
22. *Golnhofer Erzsébet*: Pedagógiai nézetek Magyarországon 1945–1948 (2004)
23. *Franyó István*: Biológiai műveltségünk (2004)

*Richard Johnstone***Az életkor szerepéről:
néhány nyelvpolitikai
implikáció**

A „mikor kezdjük” kérdése évek óta foglalkoztatja a nyelvpolitikai döntéshozókat. Valóban hasznos, ha a gyermekek mondjuk öt vagy hat évesen, vagy annál is korábban kezdik az idegen nyelv tanulását, nem pedig kilenc vagy tíz évesen? Van-e olyan életkor, mely után már nagyobb nehézségekbe ütközik egy másik nyelv elsajátítása?

*Gaskó Krisztina***Az osztályfőnök, a szülők
és az osztálytársak
értékelésének hatása a
tanuló önértékelésére**

A tanulmány a „jó-rossz tanulóság” mint pedagógiai értékelési kategória pszichológiai konzekvenciáit vizsgálja abból az előfeltevésekből kiindulva, hogy a pedagógiai gyakorlatban mindmáig létező jelenség a „jó tanuló” és „rossz tanuló” címke használata. A szerző elsősorban a jelenség önértékelésre és tanulmányi énképre gyakorolt hatásának elemzésére törekszik. A tanulmány az e célból 2002 tavaszán, 123 harmadik és hetedik osztályos tanuló, illetve szülei és osztályfőnökeik részvételével végzett kérdőíves felmérés fontosabb tapasztalatait foglalja össze. A vizsgálat egyrészt a tanulmányi eredményesség szubjektív (önértékelés) és objektív értékelése (a referenciaszemélyek értékelése és a tanulmányi eredmények) közötti összefüggések, másrészt a „jó” és a „rossz” tanulóknak tartott gyerekek önértékelésében megnyilvánuló jellegzetes különbségek feltárására irányult.

*Kádár Péter***A lelkiismeret témaköre
az ember- és
társadalomismeret
oktatásában**

A lelkiismeret kérdésköre széles sávban érintkezik a filozófiai antropológia, az etika, a (morál)teológia, a pszichológia és a jog területeivel. Itt el kell tekintenem attól, hogy mélyen belemerüljek e tudományok gazdag anyagába. Mindössze arra vállalkozom, hogy a téma neveléslelektani és tantárgypedagógiai szempontjaival foglalkozzam. Egy következő dolgozat tárgya lehet, hogy különböző tankönyvekben található feladatmegoldásokból szemelvényezzek. égül, függelékyszerűen, saját tanítási segédletet állítok össze a témakör tanórai feldolgozásához.

*Iloskity Zoltán***A tartós munkanélküliség
pszichés hatásai az énkép
tükrében**

Ha valaki saját hibájából vagy külső okok miatt tartós munkanélküliség állapotába kerül, egyre nagyobb lesz a szakadék az önmagáról és a róla alkotott kép között. Tehet-e valamit az iskola a pszichés leépülés megelőzésére, hatásos lehet-e az átképzés, a tanácsadás, a tréning lelki karbantartás nélkül?

300,- Ft (ÁFA)

